



Actualización participativa del proyecto educativo institucional: elementos que inciden en el desarrollo de una escuela democrática e inclusiva



Participatory Update of the Institutional Educational Project: Elements that Come into Play in the Development of a Democratic and Inclusive School

Peña Cornejo, Yohana; Soto Yáñez, Rubén

 **Yohana Peña Cornejo** yohana.p.c@gmail.com
Universidad San Sebastián, Chile

 **Rubén Soto Yáñez** ps.ruben.soto@gmail.com
Universidad San Sebastián, Chile

Revista Educación las Américas
Universidad de Las Américas, Chile
ISSN-e: 0719-7128
Periodicidad: Semestral
vol. 12, núm. 2, 2022
revistaeducacionudla@udla.cl

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2484234003/>

Resumen: Esta investigación surge a raíz de los grandes cambios que enfrenta la sociedad chilena, en cuanto a la administración de su institucionalidad y a la demanda por mayor democracia en instancias deliberativas. A su vez, en el sistema educativo se percibe escasa vinculación y articulación de los distintos actores que conforman la comunidad educativa en la gestión de cada establecimiento, la cual se evidencia en la homogeneización de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Por este motivo, resulta fundamental la caracterización de los elementos que inciden en el desarrollo de una participación democrática e inclusiva en los procesos de ajuste o actualización del PEI en las escuelas. Particularmente, la presente investigación se realizó en un establecimiento de educación pública de la comuna de Cerro Navia (Santiago, Chile). Utilizando un enfoque cualitativo descriptivo, se recogió la información a través de cuatro grupos focales, realizados con miembros de los diferentes estamentos que componen dicha comunidad escolar, la que posteriormente fue analizada en base al método de Teoría Fundamentada. Los resultados muestran que la participación democrática e inclusiva está directamente relacionada al liderazgo del equipo de gestión, al empoderamiento de todos los estamentos que componen la comunidad y al clima de convivencia escolar. Se concluye que, para mejorar continuamente la participación de la comunidad en los procesos de actualización del PEI, es necesario un trabajo transversal y sistemático que genere espacios de diálogo efectivo en los procesos comunicativos al interior de la comunidad escolar.

Palabras clave: participación comunitaria, relación escuela-comunidad, proyecto educativo, inclusión educativa.

Abstract: This research arises due to the significant changes Chilean society faces regarding the administration of its institutions and the demand for greater democracy in deliberative instances. At the same time, in the educational system, there is a scarce linkage and articulation of the different actors that make up the educational community in the management of each establishment, evidenced in the homogenization of the Institutional Educational Projects (PEI). For this reason, it is essential to characterize the elements that influence

the development of democratic and inclusive participation in adjusting or updating the IEP in schools. In particular, this research was conducted in a public school in the commune of Cerro Navia (Santiago, Chile). Using a descriptive qualitative approach, information was collected through four focus groups conducted with members of the different strata that comprise the school community, which was subsequently analyzed based on the Grounded Theory method. The results show that democratic and inclusive participation is directly related to the management team's leadership, with the empowerment of all the strata that make up the community, and with the climate of school coexistence. To continuously improve community participation in updating the PEI, it is necessary to work transversally and systematically to generate spaces for effective dialogue in the communicative processes within the school community.

Keywords: community participation, school-community relationship, educational project, educational inclusion.

1. Introducción

En la actualidad, la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones institucionales, es un objetivo perseguido por el sistema escolar chileno, pues se entiende que, al generar oportunidades de participación y de colaboración en espacios formales, se logra un clima escolar positivo; a la vez que, desarrollando y consolidando relaciones de comunicación y colaboración permanente con las familias y apoderados del establecimiento, se les involucra en los procesos formativos de los estudiantes (Leiva-Guerrero, Loyola y Halim, 2022; Ministerio de Educación, 2018).

En base a lo antes mencionado, la presente investigación aborda dos temáticas fundamentales: por una parte, el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), como una herramienta clave para la gestión de los establecimientos educacionales del país, el que debería ser un manifiesto explícito de los acuerdos básicos de la comunidad escolar, pues da el sentido colectivo a los integrantes de la institución, a la vez que orienta sus acciones educativas (MINEDUC 2015; Moreira-Arenas, Portales-Olivares y Sáez-Kifafi, 2022). Y, por otro lado, la participación de la comunidad en la escuela, no sólo como estrategia para desarrollar habilidades dialógicas y de pensamiento crítico, sino también para fomentar una ética democrática que promueva una educación más inclusiva y equitativa. (Olivo, 2017; Osoro y Castro, 2017; Ochoa, 2019).

El propósito de la investigación fue caracterizar los elementos que inciden en la participación democrática e inclusiva de los procesos de actualización del PEI. Para ello, se implementó un diseño de investigación cualitativo y descriptivo, con la finalidad de conocer las percepciones, experiencias y opiniones de diferentes integrantes de la comunidad educativa, respecto del PEI y los procesos de ajuste o actualización del mismo; las estrategias metodológicas que se han implementado en el establecimiento; la importancia y significado que atribuyen a la participación democrática e inclusiva como aspecto fundamental en la construcción/actualización del PEI; y, los aspectos que consideran relevantes y necesarios de ser incorporados en los futuros procesos del instrumento de gestión.

Asimismo, se utilizaron grupos focales como técnica de recogida de datos y teoría fundamentada para su posterior análisis.

Ante la importancia de lo previamente expuesto, los análisis y conclusiones elaborados a partir de la información compartida, tienen la intención de ser un aporte e insumo que permita la reflexión y posterior diseño de estrategias que tributen al desarrollo de procesos participativos, democráticos e inclusivos al interior de la comunidad escolar.

2. Marco teórico

2.1 Origen y desafíos de los Proyectos Educativos Institucionales

En 1991, con la Ley 19.070, que aprueba el “Estatuto de los Profesionales de la Educación”, se mencionan por primera vez los Proyectos Educativos Institucionales y se plantean como una herramienta para identificar problemas y objetivos de trabajo en los consejos de profesores y profesoras. Luego, en el año 1997, se promulga la Ley 19.532, que crea el régimen de jornada escolar completa (en adelante JEC) y dicta normas para su aplicación, siendo el PEI el instrumento que debería fundamentar y orientar la JEC, en cada establecimiento educacional del país. En el año 2009 la Ley 20.370, que establece la Ley General de Educación, propone que este instrumento debe unificar y cohesionar a la comunidad educativa, en tanto da cuenta del “propósito compartido”, que sustenta la unidad y el trabajo colaborativo de la comunidad. Y más recientemente, en 2015, la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, exige la vinculación del PEI con el Plan de Mejoramiento Educativo (en adelante PME), teniendo como foco principal el logro de una visión sistémica e integradora en la gestión escolar; además de un sistema de admisión con igualdad de oportunidades en el acceso a las instituciones educativas financiadas por el Estado (MINEDUC, 2015; Moreira-Arenas et al., 2022).

En su breve historia el propósito de los PEI se ha ampliado y ha adquirido cada vez mayor relevancia, y, pese a que la mayoría de los significados y objetivos que se le atribuyen se limitan al ámbito de la escuela y su comunidad escolar, su importancia no se agota ahí, sino que se extiende al sistema educativo completo, pues son la base que consagra la libertad de enseñanza de las instituciones educativas, y la libertad de las familias de elegir la educación de sus hijos e hijas. Dado que el PEI es el instrumento que sustenta la autodeterminación de las instituciones en el sistema educacional chileno, sería esperable la existencia de una diversidad tan amplia y compleja de proyectos educativos, como lo es la composición actual de la sociedad del país. Sin embargo, esto no ocurre, pues en la actualidad se observa una homogeneización de los proyectos educativos, centrados en su mayoría en tres orientaciones: el desarrollo integral de los estudiantes, la excelencia académica y el desarrollo valórico (Centro de políticas comparadas de educación, 2014).

La uniformidad de los PEI tiene estrecha relación con tres grandes tensiones que enfrenta el instrumento en la actualidad: en primer lugar, se ha transformado en una herramienta formal declarativa que no constituye la expresión de un proyecto común; en segundo lugar, su invisibilización frente a otros instrumentos de gestión institucional de corto a mediano plazo, como los PME; y en

tercer lugar, la participación de los actores de la comunidad educativa en su diseño y evaluación es muy acotada, lo que disminuye su potencial diversidad (MINEDUC, 2015).

En relación a este último punto, es importante destacar que la elaboración del PEI y los posteriores ajustes o actualizaciones, fueron pensados, desde sus orígenes, con la participación protagónica de la comunidad educativa, ya que su propósito no se restringe sólo al ámbito de la gestión, sino que además contiene el ideario valórico de la institución, definiendo sus líneas éticas y/o socio-emocionales en su visión, sellos que singularizan e identifican a la escuela y el perfil de egreso de sus estudiantes, lo que constituye el eje articulador de la educación integral que cada unidad educativa desee impartir (MINEDUC, 2014; Mena y Huneus, 2017). Todos estos elementos hacen indispensable el desarrollo de un diálogo fluido entre los distintos actores de la comunidad escolar, en caso contrario, tendremos como resultado un instrumento poco pertinente y descontextualizado.

2.2 Participación democrática e inclusiva

En la actualidad la democracia es considerada más que un estilo de gobierno, “es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente” (Dewey, 1998, p. 82), por ello una sociedad será más democrática “en la medida que facilita la repartición de sus bienes entre todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociadas” (Dewey, 1998, p. 91). Así, los centros educativos tienen un rol protagónico en las sociedades democráticas actuales, ya que por un lado contribuye a la conservación de la cultura y valores de la misma, a la vez que proporciona herramientas para la transformación y el mejoramiento del sistema social existente, a través de una educación que forme individuos críticos e innovadores que propendan hacia la subsanación de los conflictos que hoy enfrenta la democracia, y que valoren relaciones sociales igualitarias y flexibles. Una escuela que tenga la intención de educar para el mejoramiento de la sociedad y su democracia, necesita organizar con este propósito su proyecto educativo, sus planes de mejoramiento y su currículum, es decir, organizar su funcionamiento general y cotidiano con la intención explícita de disponer oportunidades que darán vida a la democracia interna de dicha institución, otorgándoles experiencias democráticas a sus estudiantes. (Apple y Beane, 2005; Osoro y Castro, 2017).

Dichas experiencias democráticas deberían favorecer la organización comunitaria como respuesta a la diversidad y como modo de convivir en respeto con personas, culturas y necesidades diferentes a las propias, a la vez que deberían propiciar la intervención comunitaria, es decir, que, a través de la participación, las personas colectivamente puedan mejorar su calidad de vida (Santisteban y Pagès, 2007). Así, se entiende que escuelas que brindan a sus estudiantes, y a toda la comunidad escolar, la posibilidad de una mayor incidencia en el rumbo de sus vidas personales y de la organización, promuevan una cultura más democrática, mayor sensación de pertenencia y compromiso con ellas. Para lograr esto, es preciso valorar dentro del espacio escolar la diversidad como elemento

enriquecedor, a la vez que es fundamental propiciar espacios para el diálogo y la interacción entre las diferentes personas que componen dicha comunidad escolar (Muñoz, 2011; Osoro y Castro, 2017).

Por otra parte, la educación inclusiva ha adquirido especial relevancia al avanzar hacia sociedades más democráticas, pues es un medio para enfrentar los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo (Plancarte, 2017). En este sentido, las Orientaciones para la Inclusión, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] de 2008, plantean que el objetivo de la inclusión no se reduce a integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, sino que representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de la población que atiende, favoreciendo que la comunidad se sienta cómoda ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad enriquecedora. Desde un enfoque de derecho, la inclusión educativa constituye una estrategia para abordar las causas y consecuencias de la exclusión social, pues implica una práctica de enseñanza y aprendizaje que promueve la participación de las personas que, de alguna forma, se sintieron o sienten excluidas (Echeita, 2008). A la vez que se promueve y asegura la dignidad e igualdad de todos los y las integrantes de la comunidad escolar, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad (Etxebarria, 2004, citado por Echeita y Navarro, 2014).

La importancia de la participación democrática e inclusiva en los contextos de las comunidades escolares radica en el concepto de copresencia, señalado por De Sousa y Meneses (2014), pues se entiende que, al excluir, estamos negando radicalmente al “otro”, quedando en evidencia la necesidad de avanzar hacia una ecología de saberes, en la cual se garantice la “igualdad de oportunidades” a diferentes conocimientos, en discusiones epistemológicas cada vez más amplias, con el objetivo de potenciar la contribución de cada uno de ellos en la construcción de una sociedad más democrática y justa.

3. Metodología

3.1 *Diseño y participantes*

El presente estudio corresponde a una investigación cualitativa, pues entiende la realidad educativa como una construcción social, por lo que su interés central es conocer las creencias o las formas con que las personas dan sentido e interpretan sus experiencias en la comunidad escolar estudiada (Valle, 2022). A su vez, corresponde a una investigación descriptiva, pues su objetivo es llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes en la comunidad escolar a través de la descripción exacta de las actividades y procesos que las personas relatan (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020).

El establecimiento fue seleccionado por los investigadores porque se caracteriza, entre otras escuelas, por su participación más activa y arraigo de su comunidad, esto debido a su origen entre pobladores y pobladoras del sector, dado por el establecimiento de una toma que llevaba el mismo nombre que la escuela. Una vez seleccionado el establecimiento, se contactó a la directora

para concretar una reunión y presentar el proyecto de investigación. Con su ayuda, posteriormente, se envió a todas las personas que aceptaron contribuir, un documento que describe el estudio, las características de la actividad, los consentimientos y los asentimientos informados, que aseguraban el carácter voluntario, confidencial y anónimo de su participación.

Con el fin de describir ampliamente el fenómeno desde la diversidad de los actores involucrados en la comunidad escolar, se estructuró la selección de los y las participantes, utilizando los siguientes criterios: por una parte el estamento, para lo cual se consideró hacer encuentros separados para el equipo de gestión; docentes y asistentes de la educación, apoderadas y apoderados, y también estudiantes; y, por otra parte, se privilegió diversidad, en cuanto a que en cada reunión hubiera representantes de los diferentes niveles de enseñanza presentes en el establecimiento, exceptuando el del equipo de gestión.

La relevancia de los criterios de selección descritos anteriormente, radica en que se logra constituir una muestra variada, orientada a “mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.387). Finalmente, en el grupo de estudiantes la muestra quedó constituida por un grupo de 5 niñas y 5 niños, de entre 4to y 8vo básico, se excluyó a los estudiantes de educación parvularia, 1º, 2º y 3º básico, por ser muy pequeños y porque, debido a la pandemia, su experiencia en la escuela era principalmente virtual.

Para el grupo de apoderados y apoderadas, se invitó un representante de cada nivel, 10 en total; sin embargo, debido al ausentismo, este grupo se logró establecer con cinco mujeres y un hombre de diferentes niveles, todos pertenecientes al centro de padres y apoderados de la escuela. Para el grupo de docentes y asistentes de la educación, se extendió la invitación a un representante por nivel, llegando a la reunión dos asistentes de la educación y seis profesoras, tres de educación parvularia y cinco de educación general básica. Y, por último, se convocó a todos los miembros del equipo de gestión, constituido por cinco mujeres y un hombre, con asistencia completa.

Considerando lo anterior, se le asignó un código a cada informante para preservar su anonimato. Esto se puede visualizar en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Códigos para identificar informantes

Tabla 1.
Códigos para identificar informantes

Código	Grupo al que pertenece	Participantes por Grupo
DAI	Docentes y asistentes de la educación	DAI1, DAI2, DAI3... DAI8
ESI	Estudiantes	ESI1, ESI2, ESI3... ESI10
API	Apoderados	API1, API2, API3... API6
DII	Equipo Directivo	DII1, DII2, DII3... DII6

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

3.2 Técnica de producción de datos

Para la producción de datos, se utilizaron grupos focales, por tratarse de un instrumento que más que buscar las respuestas individuales de los participantes a las mismas preguntas, pretende “generar y analizar la interacción entre ellos y cómo se construyen grupalmente significados” (Hernández et al., 2014, p. 409). Debido a la importancia de la focalización y características de los participantes se realizaron cuatro grupos focales, uno por cada estamento de la comunidad escolar, pues, como lo explica Martínez (2012), es fundamental buscar la homogeneidad de la población que interviene en cada grupo focal, para evitar la disgregación de experiencias, percepciones u opiniones; y porque es necesario que los integrantes estén cómodos en la reunión y sientan la libertad de expresarse libremente (Hernández et al., 2014), cosa que podría no ocurrir entre personas que son dependientes unas de otras, a nivel familiar, escolar o laboral.

Las preguntas utilizadas en los grupos focales fueron previamente validadas por expertos. Los grupos focales se realizaron de manera presencial entre el 9 de mayo y el 3 de junio del 2022. Tuvieron una duración entre 40 minutos y 1 hora y constan de tres preguntas abiertas, que abarcaban el conocimiento que los y las asistentes tenían del Proyecto Educativo Institucional, la relación de éste con la comunidad educativa, su impacto en el currículum de la escuela y las estrategias que se han utilizado para su actualización; al mismo tiempo que se indagaba sobre la importancia que las y los concurrentes atribuían a la participación democrática e inclusiva en la escuela y las acciones que ellos y ellas consideraban necesarias incluir para que la escuela avanzara en ese sentido. Por último, resulta necesario señalar que todas las reuniones fueron grabadas y posteriormente transcritas y codificadas.

3.3 Análisis de datos

Para el análisis de datos se elaboraron matrices de sistematización, con la finalidad de organizar la información compartida en los grupos focales. En ellas se seleccionaron unidades textuales, las que fueron codificadas para, posteriormente, conformar categorías. La codificación y categorización se realizó teniendo como referentes los objetivos de investigación, como también, tres categorías apriorísticas, las cuales surgieron de la revisión de literatura; estas fueron: participación, proyecto educativo institucional e inclusión (Herrera, Guevara y Munster, 2015). A partir de ello, se elaboraron matrices de sistematización con la finalidad de organizar los datos recogidos. De los cuatro grupos focales se seleccionaron unidades textuales, las que fueron codificadas en 71 subcategorías (codificación abierta), a partir de estos datos se conformaron cinco categorías (tres apriorísticas y dos emergentes) en base a las relaciones existentes entre subcategorías y el contraste de información en terreno (codificación axial), lo que permitió finalmente configurar categorías centrales en torno a dos grandes temas.

4. Resultados de la investigación

A continuación describiremos los hallazgos más relevantes de esta investigación, utilizando fragmentos de entrevistas que son representativos de las subcategorías y códigos emergentes, en base a las dos categorías centrales: “La participación de la comunidad educativa en los procesos de ajuste y/o actualización del proyecto educativo institucional PEI” y “El liderazgo del equipo directivo y su influencia en un adecuado desarrollo del clima de convivencia escolar y los procesos de inclusión educativa”.

4.1. Categoría central 1:

“La participación de la comunidad educativa en los procesos de ajuste y/o actualización del proyecto educativo institucional PEI”

Las y los apoderados que participaron del grupo focal señalan que la Escuela siempre se caracterizó por tener una alta vinculación con las familias, ya que esta surge como una construcción comunitaria de los pobladores del sector, por este motivo los pobladores más antiguos tienen un vínculo especial con ella, de hecho uno de los participantes pertenece a una familia en la cual tres generaciones se han educado allí; en sus palabras: “Es una cuestión de tradición, porque la historia social de esta escuela es una historia enriquecedora socialmente, hay una historia social, esta escuela fue construida por los pobladores” (APII). Pero, por otro lado, señalan que cada vez menos apoderados se involucran en las actividades y procesos del establecimiento. Para ellos, la participación en el centro educativo tiene estrecha relación con la calidad del vínculo entre las familias y los niños y niñas, argumentando que al incrementar el vínculo de los adultos en las actividades de la escuela aumenta el bienestar de los menores (Mena y Huneus, 2017).

En relación a lo anterior, apoderados y apoderadas plantean la necesidad de extender convocatorias en las que se favorezca el tiempo de las familias con los estudiantes, como talleres deportivos, espacio socio-emocionales, charlas o actividades culturales y de convivencia, más que reuniones formales informativas con los estamentos separadamente. Algunas integrantes del grupo focal de docentes y asistente de la educación concuerdan con la necesidad de vincular el espacio educativo a través de actividades más convocantes, como talleres para los niños, niñas y sus familias, como una forma de acercar a las y los apoderados al proceso de enseñanza- aprendizaje de sus estudiantes, a través de instancias de colaboración efectivas con temas relevantes para su contexto (Ochoa, 2019).

Aunque las y los apoderados participantes atribuyen principalmente la baja participación de las familias al desinterés de estas mismas, también plantean que la relación con las y los docentes influye en esta desconexión, pues consideran que, en general, profesoras y profesores más cercanos y con mejores estrategias de motivación, logran mayores convocatorias y generan una participación más activa y comprometida, tanto con estudiantes como con sus familias. “Yo pienso que los papás no están ni ahí, es como que anda el colegio y como que los dejan aquí” (AP1) “Yo creo que va en el profesor... porque incentivan a los niños, porque, si a los niños les dicen, los niños “cogotean” a los papás, son los profesores los que no incentivan” (AP4). Esta reflexión es compartida por el

equipo de gestión del establecimiento, visualizando como una gran dificultad el bajo compromiso con la comunidad escolar por parte del cuerpo docente, principalmente el trabajo colaborativo con la comunidad escolar (Gubbins, Ugarte y Cárcamo, 2020).

Pese a lo anterior, las docentes y asistentes de la educación señalan tener motivación, pero carecer de instancias para discutir, proponer y desarrollar acciones de trabajo con la comunidad. En la misma línea, en el grupo manifiestan que su opinión es poco valorada, y que en limitadas ocasiones sus propuestas se ejecutan o son incluidas en instrumentos de gestión, como el PEI o el PME (Apple y Beane, 2005; Osoro y Castro, 2017). En este sentido, hacen referencia a una participación poco democrática al interior de la escuela, pues sus ideas tienen poco o nulo impacto en las decisiones finales, las que son tomadas, desde su punto de vista, arbitrariamente por el equipo de gestión: “Que sea democrático y que se vea reflejado esa democracia en el papel, porque uno puede discutir, debatir, dar opiniones y que te digan: “sí, está bien” o “sí, tiene razón” o “qué buen punto”. Pero después resulta que, cuando estamos leyendo todos los buenos puntos, todo lo que hoy es buena idea, al final no están, entonces tan democrático tampoco va a ser, si al final igual te lo imponen” (DOI1).

Por otra parte, las y los estudiantes manifestaron estar ávidos por participar, pero tienen la percepción que en la escuela no se considera su opinión. En este sentido, algunos estudiantes comentan que las prioridades del equipo de gestión difieren de las suyas y declaran haber evaluado realizar protestas para lograr visibilidad, porque no les gusta el estado actual de la escuela; rechazan las graves deficiencias de infraestructura y las actividades propuestas, al considerarlas poco atractivas y desconectadas de sus necesidades e intereses (Apple y Beane, 2005; Osoro y Castro, 2017).

A su vez, niños y niñas reclaman que, en la actualidad, su participación e influencia en las decisiones de la comunidad escolar están reducidas a las votaciones para elegir las directivas u optar por las actividades que se realizarán en las festividades, pero no se les consulta en temas trascendentales, tampoco se utilizan otras estrategias para que puedan compartir sus ideas, menos aún se les invita a participar en la solución de los problemas: “En los colegios no se busca la idea del niño, el pensamiento del niño no se busca, porque muy pocas veces se busca la opinión del niño, ni en votaciones para saber quién puede salir presidente del curso por ejemplo, votaciones para saber qué quieren hacer para el día del niño, votaciones para saber qué quieren hacer para fiestas patrias, no hacen algo para que el niño haya puesto la mano para ayudar al colegio, no ayudan, nosotros los niños que estudiamos en el colegio no ayudamos ¿por qué? Porque el colegio en general no quiere, no se si no quieren, pero no lo hacen” (ESI3). Además, es opinión generalizada en el grupo, que el centro de estudiantes en la actualidad no es una instancia que tenga alguna relevancia tanto en la comunidad escolar como en la representación de sus necesidades.

A modo de explicación, el equipo de gestión plantea que la limitada colaboración de los demás estamentos se debe a que su gestión comenzó durante la pandemia por Covid-19, en cuarentena y de manera virtual, antecedida por un par de años en que la escuela estuvo sin un liderazgo estable y con un grave desorden administrativo. Todo ello hizo que la participación de la comunidad se transformara en una amenaza en vez de una oportunidad, es por esta razón

que de manera intencionada decidieron restringir las intervenciones de los otros estamentos, con el fin de reeducar a la comunidad y generar una colaboración más respetuosa, organizada y consciente, lo que en su opinión se ha logrado, especialmente con las familias: “Para nosotros hubiese sido una amenaza generar una participación muy abierta cuando yo llegué en el año 2020 o el año pasado, porque hubiese dejado abierta esa puerta que teníamos que tener como media junta, para poder controlar estas participaciones invasivas que pueden ser tanto por parte de los colaboradores, o por parte de las familias. Yo creo que hoy día hemos avanzado en eso y ya se está entendiendo el tema de la participación consciente, respetuosa por parte de los apoderados” (DIII). Planteando que, al encauzar las intervenciones de sus miembros, la escuela se debe transformar en un lugar seguro para su comunidad, que les entregue oportunidades a todos y todas, y dé respuestas y experiencias educativas a los y las estudiantes (Leiva-Guerrero et al., 2022).

Respecto a la participación en las actualizaciones del PEI, el equipo de gestión señala que durante el 2020 sólo modificaron la misión y la visión por estar descontextualizadas, describiendo en general un PEI poco pertinente y sin transversalidad con el Plan de Mejoramiento Educativo en curso. En el año 2021, trabajaron reformulando los valores institucionales, rescatando los más significativos para las y los estudiantes y luego fueron extendidos al resto de la comunidad de manera de reemplazar los valores declarados en el PEI anterior, pues estos respondían a visiones sesgadas, carecían de respaldo y trabajo sistemático.

Por su parte, apoderadas y apoderados manifiestan no haber participado de estos procesos y que, en general, la comunidad escolar desconoce el PEI de la escuela, porque el nuevo equipo de gestión se ha instalado con sus propias ideas, las que no son consensuadas con el resto de la comunidad: “nuestra institución ha pasado por diferentes direcciones, entonces hemos transitado a tumbos aquí. Cuando llega uno y plantea, bueno, vamos a tener una escuela de este carácter, de este tipo, esta va a ser la misión de la escuela y en 6 meses viene otro, con otro planteamiento y así hemos estado tumbo tras tumbo hasta que llegó la dirección del colegio que llegó hace dos años, pero estábamos en pandemia. Entonces esta (el grupo focal) es la primera instancia que hemos empezado a participar de la escuela” (APII).

En relación con lo anterior, las docentes señalan no haber sido convocadas a participar en la última actualización del PEI, declaran un completo desconocimiento de las actividades y los cambios que se realizaron al Proyecto Educativo en los últimos años (Leiva-Guerrero et al., 2022; Moreira-Arenas et al., 2022). En este sentido, tanto familias como docentes, concuerdan que los procesos realizados por un equipo de gestión anterior, generaron mayor interés, participación y compromiso con el PEI de la escuela, destacando la importancia de convocar a la mayor cantidad de representantes de la comunidad escolar. Es por lo anterior, que se identifican más con el PEI anterior, dado que se sintieron partícipes en su actualización, por lo cual perciben que responde a las características y los sueños de la comunidad: “Mira, en realidad, el proyecto educativo anterior de la escuela sí nos refleja... tuvimos una experiencia muy buena que fue muy enriquecedora para nuestros niños y para la participación de los apoderados, de ahí nosotros nos organizamos (centro de padres y apoderados),

justamente fue haber tenido como director de la escuela a un director que era XXXXXXXX, que vino y planteó una forma distinta de educar” (API2).

Por último, el equipo de gestión señala que la participación democrática de todos los estamentos de la comunidad educativa en los procesos de actualización del PEI, es esencial y fundamental, es la clave para lograr la construcción de un ideario compartido por toda la comunidad escolar: “Creo que lo más importante en la participación, es generar conceptos en las comunidades, conceptos que son tan abstractos de repente, que es tan simple como decir qué es cultura inclusiva para nosotros? ¿Qué es calidad de educación para nosotros? ¿Qué es el sello ambientalista para nosotros?, O sea es generar un concepto situado. Y que lo entendamos y que se caracterice a la escuela por ello y que los niños y los apoderados lo entiendan” (DII1). Por otro lado, refieren que para ellos el proceso de actualización del PEI debe ser muy sistemático y a largo plazo, con el objetivo de crear ideas perdurables, concretas y evaluables en el tiempo, que trasciendan a los cambios de equipos directivos y profesionales de la escuela (MINEDUC, 2014; 2015).

4.2. Categoría central 2:

“El liderazgo del equipo directivo y su influencia en un adecuado desarrollo del clima de convivencia escolar y los procesos de inclusión educativa”.

Apoderadas y apoderados señalan como origen de las dificultades actuales del establecimiento, en especial en el ámbito de participación activa, la inestable permanencia de los equipos directivos en los últimos tres años. “Imagínate si nuestra escuela hubiera tenido solo una dirección permanente, o sea, desde que yo estoy, han habido cuatro directores, si hubiera habido una dirección que hubiera enrielado el asunto interno, hubiera marchado derecho, las cosas serían aún mejores que lo que hoy en día es, sí” (API4). Los constantes cambios a nivel de equipo directivo dificultan la definición de un proyecto educativo que represente las necesidades de la comunidad educativa, dado que, al llegar un nuevo equipo de gestión, se incorporan nuevas estrategias en un corto plazo. El rol del director y del equipo directivo es fundamental para el establecimiento de acciones y objetivos comunes del Proyecto Educativo Institucional, como plantean Leiva-Guerrero et al. (2022).

En relación a la corta permanencia de los equipos directivos en los últimos años, las docentes señalan que esto ha ido en desmedro de la consolidación de un proyecto educativo pertinente a la comunidad, actividades que eran importantes para la mayoría se dejaron de realizar, dado el cambio de mirada en los objetivos del PEI, aludiendo que se ha visto afectada la participación democrática de la comunidad. En este sentido, apoderadas y apoderados manifiestan que las actividades que propone el equipo directivo no son atractivas para el resto de la comunidad, por este motivo el nivel de participación es cada vez menor. De igual modo, las y los estudiantes comentan que las actividades que se desarrollan al interior del establecimiento, en muchas ocasiones no son de su interés. “Yo estoy de acuerdo con todo lo que han dicho sobre que los niños que estudiamos acá no somos escuchados casi nunca...yo personalmente obviamente opino que deberían hacer cosas entretenidas más seguidas y no solamente en fechas especiales porque

por ejemplo siempre las actividades se tratan de lo mismo, de lo mismo todo el rato” (ESI4).

En relación a lo anterior, las profesoras y asistentes de la educación indican que la falta de recursos o inadecuada administración de los mismos, afectaría la implementación de estrategias y actividades que incentiven la participación de la comunidad y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, también señalan que la falta de personal dificulta el funcionamiento de la escuela, como señala un participante: “Si hay que implementar talleres, no tenemos personal, por ejemplo, si las chiquillas quieren trabajar en el PIE y no tienen tiempo, falta personal, queremos tener una escuela inclusiva, no tenemos asistente que nos puedan limpiar, que mande lo que necesitamos, si para todo eso se necesita plata y la plata no llega. Porque la plata está, pero no llega” (DAI2).

Por otra parte, el equipo de gestión enfatiza en que, para lograr un avance en el PEI, es necesario aunar objetivos comunes con profesoras y profesores, sin embargo, visualizan una falta de apropiación del rol docente, lo cual sería la causa de las resistencias que presentan ante cualquier propuesta de mejora que les proponen y a su vez dificulta la organización del trabajo en equipo y el trabajo colaborativo. “No hay una apropiación del rol del profe... acá es como, perdón lo coloquial, tirar la pelota pal córner, la vai chuteando pa’ delante, y después siempre empieza a llegar la pelota de vuelta, pero más grande” (DII5). Otro aspecto importante para lograr avances significativos, indica el equipo directivo, es la falta de autonomía profesional de las y los docentes, señalando la necesidad de desarrollar una actitud propositiva, que genere una participación activa por su parte.

En relación a los procesos de inclusión educativa, en el cuerpo docente se percibe la falta de las condiciones necesarias de acceso para todas y todos los estudiantes del establecimiento, señalan que existe de forma declarativa, sin embargo, en la realidad les falta mucho para lograr una inclusión real. “Aquí nosotros tenemos muy malentendido el término inclusión. La inclusión es otra cosa, es respetar las habilidades y debilidades de nuestros estudiantes, pero nosotros no lo hacemos” (DAI2), comenta una profesora reflexionando frente a las prácticas pedagógicas que implementan en la actualidad (Echeita y Navarro, 2014).

Otro foco importante se señala en el grupo de apoderadas y apoderados, indicando que observan dificultades y/o conflictos entre el equipo directivo y el cuerpo docente, “En esta escuela hoy día hay un dilema, tenemos una confrontación con ellos, no frontal, pero muy crítica con ellos” (API2), “porque nosotros queremos que sí haya buena educación, que se vaya desarrollado para estos niños, y está esta disyuntiva de que la dirección quiere avanzar por un lado y están los profes que quiere avanzar para otro lado y entonces yo digo, ¿pero cómo? ¿Cómo no todos tomamos un mismo buque?” (API3). Lo anterior lo relacionan con una resistencia al liderazgo del equipo directivo actual, donde un apoderado comenta “y ver a un profesor que se educó en la Universidad que tuvo más acceso a la educación que yo, incluso yo apenas terminé la enseñanza media y ver que tratan de aportillar cualquier tipo de cambio que hay en esta escuela me resulta realmente lamentable y me da hasta rabia, me da rabia porque no se está pensando en el bien común, no se piensa, los profesores son demasiado egoístas en ese sentido” (API5).

El estilo de liderazgo del equipo de gestión y la resistencia al cambio del cuerpo docente ha generado dificultades importantes en los procesos de comunicación. Un apoderado señala: “Yo pienso que los profesores, ellos quieren apoyar, lo que pasa es que aquí hay un problema de comunicación, solamente eso, porque yo encuentro que ellos, que aquí hay profesores muy buenos que ellos quieren participar, pero lo que pasa es que le falta como comunicación con la dirección, pienso yo” (API3). Por su parte, el grupo de estudiantes consultado tiene la percepción de que el equipo directivo no escucha sus opiniones respecto de sus necesidades, dado que las actividades que les proponen no son de su interés y que la infraestructura del establecimiento está en pésimas condiciones, “actualmente y en general el colegio no cumple con las necesidades de los alumnos” (ESI3), “las salas están deterioradas, vidrios rotos, muebles que literalmente mi mamá usó cuando estudió en este colegio, literalmente el colegio, disculpe la palabra, es como si valiésemos callampa, vidrios rotos, el techo podrido a veces, de hecho en mi sala hay un hoyo gigante en el techo, que fácilmente puede salir un ratón, yo pienso que el colegio no cumple con las necesidades” (ESI6) (Gutierrez y Sánchez, 2022).

También, en el grupo de docentes y asistentes de la educación se interpreta como una falta de respeto por parte del equipo de gestión, la actitud mostrada al conocer la visión y misión del PEI anterior “ejemplo hay cosas que se reían del otro PEI, yo me acuerdo del tema del políglota, que fue un tema que se llevó ahí, hasta sacó risas de parte de la dirección nueva, pero que tampoco conocían, como era la intención con la que se hizo ese tema” (DAI3). Por otro lado, señalan que visualizan dificultades en la comunicación ya que por un lado no son informados de todas las actividades que se van a realizar al interior del establecimiento “nosotros desconocemos porque nadie nos ha dicho que partió un taller o que se inició un taller, entonces no tenemos idea... Ni cómo se llama” (DAI3). En este sentido, se plantea que directamente se les oculta información “aquí hay una mentalidad de decir que los profesores no tienen que saber todo, que los asistentes tampoco, que hay información que no tienen que saber los profesores porque no les compete su área y a los asistentes menos” (DAI2). Por último, también manifiestan que faltan instancias de discusión en temáticas que son importantes para el establecimiento “sentimos que no somos escuchados, entonces creo que es importante que el PEI sea democrático y que sea cuestionado, si podemos discutir, si la discusión no es mala, la discusión nos puede traer soluciones también” (DAI1).

Por su parte el equipo de gestión del establecimiento señala que han formulado distintas estrategias y acciones para abordar las dificultades, en relación al PEI señalan que: “lo que nosotros hemos hecho en relación al PEI, es presentar a la comunidad en las reuniones, y también con los docentes porque algunos llevan mucho tiempo, se le olvida cómo esta escuela, de dónde salió, cuáles son en este caso los propósitos que tiene en la educación de los niños” (DII2). Por otro lado, comentan que la educación socioemocional de las y los estudiantes es fundamental, sin embargo, profesoras y profesores no lo han incorporado a su trabajo diario: “estamos formando también a los profesores y en ese formar a los profesores hay muchas reticencias, ellos no ven el valor de la educación socioemocional, no entienden el trasfondo, por más que se les dice que van a abrir puertas a los aprendizajes de los niños, que van a estar en mejor disposición, no

hay un cambio, les planificó la unidad completa, objetivo de clase, indicadores de evaluación, sugerencia de actividad, sugerencia de títulos de clase y no lo hacen, entonces se hace Consejo de curso, porque son muchas las dificultades que presentan los niños, pero no los atacan de raíz porque para ellos es solucionar el incendio que hay en el minuto, y no se le da la importancia a todo esto” (DII3).

Desde la perspectiva del equipo de gestión, la reticencia del cuerpo docente y la desconfianza de apoderadas y apoderados dificultan el avance de la comunidad educativa “No tenía una orgánica, ni una dirección clara, entonces los profesores tampoco tenían referencias claras de todo lo que tenía que hacer la escuela. Por lo mismo, la manera de actuar de ellos fue como el «laissez faire». Entonces eso hace que cuando tú les quieras cambiar su manera de trabajar y funcionar, salgan estas reticencias y la desconfianza de las y los apoderados” (DII5).

5. Conclusiones

Los hallazgos mostraron la importancia de la sistematicidad y un liderazgo estable para que los procesos relacionados a las actualizaciones del proyecto educativo institucional sean exitosos, puesto que la irregularidad del equipo de gestión en años anteriores y la pandemia no contribuyeron al fomento de la participación de toda la comunidad en el desarrollo de un PEI que los convoque e identifique; alejándose del ideal de una escuela más democrática e inclusiva (Leiva-Guerrero et al., 2022). En este sentido, los ajustes del PEI, realizados con escasa participación de la comunidad escolar, han generado desmotivación, desconfianza y resistencias en los distintos actores del establecimiento (Mena y Huneus, 2017).

A su vez, pese a que todos los estamentos concuerdan en la importancia de la participación en las actualizaciones del PEI, la manera de abordar esta participación genera discrepancias, para algunos la inmersión de todas y todos en la mayor variedad de actividades es la clave para acercarse a la comunidad, para otros la sistematicidad y el trabajo uno a uno es el camino a seguir. Frente al escenario descrito la posibilidad de desarrollar participación democrática e inclusiva quedaría supeditada a las intenciones de mayor vinculación entre equipo directivo, estudiantes, el profesorado, apoderados y apoderadas, con objeto de consensuar un ideario que los convoque para recorrer la trayectoria hacia el horizonte deseado (MINEDUC, 2019).

Por otra parte, se puede concluir que el desarrollo de una escuela más democrática e inclusiva es un objetivo que debe abordarse pensando la institución de manera sistémica, pues los valores democráticos e inclusivos deben permear la gestión pedagógica, en tanto las actividades lectivas y no lectivas deben ser contextualizadas, pertinentes y convocantes. A la vez que la gestión administrativa, los recursos económicos, la infraestructura y el personal deben responder a las necesidades y requerimientos de la comunidad escolar, de manera que las y los integrantes de la misma no se sientan meros receptores de un servicio, sino co-constructores con poder en la toma de decisiones (Dewey, 1998; Apple y Beane, 2005; Osoro y Castro, 2017).

La percepción que poseen los distintos estamentos consultados, respecto del clima de convivencia escolar, se caracteriza por un ambiente poco grato y hostil, generado por las dificultades en las relaciones cotidianas y en la comunicación.

De acuerdo a lo planteado por Arón y Milicic (2017), el clima social escolar está caracterizado por dos dimensiones, clima social nutritivo y clima social tóxico. Este último se caracteriza por percepciones de injusticia, descalificaciones, sensación de ser invisible, falta de transparencia en los sistemas de información, entre otras características. Considerando lo anterior, existe la necesidad de diseñar un plan de mejoramiento integral que permita a la comunidad educativa transitar a un clima social escolar más nutritivo, según plantean los autores.

Debido a la premura de la vinculación antes mencionada, parece necesario seguir investigando las dinámicas interpersonales y el clima de convivencia escolar al interior de la comunidad educativa, pues en base a los resultados, es trascendental que la establecimiento se transforme en un espacio participativo, democrático e inclusivo, que las relaciones entre sus participantes sean saludables, que la comunicación fluya multidireccionalmente, y que las y los miembros de la comunidad confíen en los demás estamentos e individuos para colaborar (Mena y Huneus, 2017; MINEDUC, 2019).

Referencias

- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17414>
- Centro de políticas comparadas de educación. (2014). *Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales. Recuperado de: <https://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE2.pdf>
- De Souza, B. S y Meneses, M. P. (2014). *Epistemología del Sur: Perspectivas*. Madrid, España: Akal. Recuperado de <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/08/Epistemolog%C3%ADas-del-Sur.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 141-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>
- Gubbins, V., Ugarte, E. y Cárcamo, H. (2020). Estilos comunicativos docentes y su incidencia en los modos de participación de los padres desde la mirada de madres de grupos vulnerables. *Propósitos y Representaciones*, 8(2). doi: 10.20511/pyr2020.v8n2.408. Recuperado de <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/408>.
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Racimundo*, 4(3), 163-173. Recuperado de <https://racimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Gutierrez, E. y Sánchez, A. (2022). Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 168-182. doi:

- 10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.009. Recuperado de <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1131/889>
- Herrera, J., Guevara, G., y Munster, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/espirtuana/gme-2015/gme152m.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Leiva-Guerrero, M., Loyola, C. y Halim, R. (2022). *Liderazgo y participación en escuelas públicas chilenas*. doi: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.008>
- Martínez, N. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos*, (9), 47-53. doi: 10.5377/dialogos.v1i9.15651. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47265053.pdf>
- Mena, M. y Huneeus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad* 8(2), 9-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823408>
- MINEDUC (2014). *Sentidos de nuestro proyecto educativo institucional: Aprendizajes sellos de la escuela que queremos*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/557>
- MINEDUC (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/03/OrientacionesActualizacionPEI_Nov2015.pdf
- MINEDUC (2018). *Ciclo de mejoramiento en los establecimientos educacionales*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>
- MINEDUC (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Moreira-Arenas, A., Portales-Olivares, J. y Sáez-Kifafi, P. (2022). El Proyecto Educativo Institucional en el sistema escolar chileno: propuestas de fortalecimiento a partir de una revisión comparada. *Revista Saberes Educativos*, (9), 1-27. doi: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67730>. Recuperado de <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/67730>
- Muñoz Zamora, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 10(19), 107-129. Recuperado de <http://www.rexe.cl/19/pdf/196.pdf>
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Revista Alteridad*, 14(2), 184-194. doi: 10.17163/alt.v14n2.2019.03. Recuperado de <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2019.03>
- Olivo, G. (2017). Education for Citizenship in Chile. *Información tecnológica*, 28(5), 151-164. doi: 10.4067/S0718-07642017000500016
- Osoro, J. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13426/EducacionDemocraciaEscuela.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura Inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294/309>
- Santisteban, A. y Pages, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. *Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 353-368. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568685>
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Informe Final. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17483>
- Valle, A. (coord) (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf>