

INCLUSIÓN ESCOLAR EN CHILE: UN ESTUDIO DE CAMBIO Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL EN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA

INCLUSIVE SCHOOL IN CHILE: A STUDY OF CHANGE AND ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT IN AN ACADEMIC COMMUNITY

Jesús Juyumaya^a • Guido Demicheli^b

Clasificación: Trabajo empírico – investigación

Recibido: 18 de noviembre de 2020 / Revisado: 13 de enero de 2022 / Aceptado: 27 de enero de 2022

Resumen

Se realizó una investigación para conocer las actitudes y creencias de los integrantes de una comunidad educativa, en relación con el concepto de *inclusión escolar*. Sobre la base de dicha investigación, el presente artículo reporta los resultados de un estudio que comparó las actitudes y creencias de los cuatro grupos -profesores, asistentes de la educación, apoderados y estudiantes- que componen la comunidad educativa de un colegio en Chile, con respecto a los principales atributos compartidos, considerados centrales para inclusión escolar. Con el objetivo de capturar las actitudes y creencias de la comunidad educativa, se utilizó el Sistema Galileo, el cual sigue un diseño cualitativo-cuantitativo. Se realizaron dieciséis entrevistas a profundidad y se aplicaron ochenta cuestionarios. En relación con las actitudes y creencias, se investigaron tres atributos: (1) existencia de oportunidades, (2) respeto y (3) igualdad. Se observó que, más allá de las diferencias de actitudes y creencias favorables al colegio, existen también algunas dimensiones en las que esas diferencias se acentúan, según se trate de alguno de los cuatro grupos integrantes de la comunidad educativa. Los resultados sientan las bases para implementar un proceso de cambio y desarrollo organizacional en colegios con culturas organizacionales similares al estudiado. Adicionalmente, se utiliza una metodología novedosa que permite investigar aspectos clave de la cultura organizacional de comunidades educativas chilenas y latinoamericanas.

Palabras clave: inclusión escolar, cambio organizacional, desarrollo organizacional, comunidad educativa, Chile, Sistema Galileo.

Abstract

An investigation was carried out to know the attitudes and beliefs of the members of an educational community concerning the concept of school inclusion. Based on this research, this article reports a study that compares the attitudes and beliefs of the four groups -teachers, education assistants, parents, and students- that make up the educational community of a school in Chile, regarding the main shared attributes that are considered central to school inclusion. To capture the attitudes and beliefs of the educational community, the Galileo method was used, which follows a qualitative-quantitative design. Sixteen in-depth interviews were conducted, and 80 questionnaires were applied. To attitudes and beliefs, the present study investigated three attributes: 1) Existence of opportunities, 2) Respect, and 3)

^a Universidad Mayor, Facultad de Humanidades, Escuela de Negocios, Chile. Correo electrónico: jesus.juyumaya@umayor.cl (autor de correspondencia). Orcid: 0000-0002-8223-8383

^b Universidad de Valparaíso, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, Chile. Correo electrónico: guido.demicheli@uv.cl

Equality. It is observed that beyond the differences in attitudes and beliefs favorable to the school, there are also some dimensions in which these differences are accentuated, depending on whether it is one of the four groups that make up the educational community. The results lay the foundations for implementing organizational change and development in schools with organizational cultures similar to the one studied. Additionally, a novel methodology is used to investigate critical aspects of the organizational culture of Chilean and Latin American educational communities.

Keywords: inclusive school, organizational change, organizational development, academic community, Chile, Galileo System.

Introducción

Las escuelas y los colegios del siglo XXI deben promover una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los estudiantes (Unesco, 2005). Por este motivo, el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas debe ser promovido por la política educativa, con el fin de que puedan ofrecer una educación de calidad para todos.

Por otro lado, la comunidad educativa debe ser apoyada para que pueda reflexionar y comunicar aspectos específicos de su práctica, en un ambiente de colaboración y en condiciones de trabajo que favorezcan la creatividad, la innovación y los procesos de mejora continua educativa (Riehl, 2000). El resultado de todo ello debe ser la construcción de comunidades educativas, en las que la inclusión, la participación, la cohesión social y el aprendizaje estén presentes, garantizando el éxito de todos los miembros de la comunidad.

En 2015, el Ministerio de Educación de Chile puso en marcha una nueva normativa que rige a todos los establecimientos educacionales (privados, públicos o subvencionados), denominada *Ley de inclusión escolar* [LIE, Ley 20845]. La LIE regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado chileno.

Con la LIE se busca que el sistema promueva y favorezca el acceso, la presencia y la participación de todos los estudiantes, especialmente, de aquellos que, por diversas razones, se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados o discriminados. De esta forma, se espera que los entornos educativos reconozcan, respeten y valoren las diferencias individuales de cualquier grupo escolar (Arnaiz-Sánchez, 2012; Fuchs y Fuchs, 1994).

En este contexto, los nuevos principios que sustentan el sistema educativo inclusivo son los siguientes:

1. *No discriminación arbitraria e inclusión*; lo que conlleva el deber del Estado de velar por la inclusión e integración en los establecimientos educacionales

2. *Gratuidad progresiva*; que deberá implementar el Estado en los establecimientos subvencionados y en los que reciben aportes permanentes del Estado
3. *Dignidad del ser humano y educación integral*.

Con este nuevo sistema, cada colegio será libre de mantener su proyecto educativo institucional (PEI), a su vez, los apoderados podrán escoger el establecimiento que más se acomode a sus necesidades, creencias y preferencias. Sin embargo, los colegios no podrán seleccionar con pruebas de admisión, solicitar antecedentes académicos o socioeconómicos; ni realizar cobros por su postulación, discriminar por el estado civil de los padres y expulsar a un estudiante sin un debido proceso de apoyo pedagógico y psicosocial previo, el cual debe ser conocido por el apoderado y el estudiante.

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

Con ello en mente, el presente artículo de investigación aborda la problemática de la inclusión escolar, en una comunidad educativa de un colegio de Chile. Con el fin de mantener en nombre del colegio en anonimato, este será referido como MAC a lo largo del artículo. El objetivo general de la investigación es conocer las actitudes y creencias de la comunidad educativa del colegio MAC en relación con el concepto de inclusión escolar. La importancia del estudio se relaciona con el contexto chileno, ya que desde 2015, existe la obligación de que todos los colegios cumplan, gradualmente, con la LIE.

A partir de los resultados del estudio, se obtuvo información para proponer mejoras al colegio. Esta información será un importante insumo para generar acciones de cambio y desarrollo organizacional desde el área de gestión de personas del colegio, con miras a fomentar la inclusión escolar en toda la comunidad educativa.

Teoría

Inclusión escolar

Según la Unesco (2005), la inclusión escolar se entiende como una escuela para todos los niños y niñas, independientemente de sus habilidades, necesidades, carencias, problemas y dificultades. Una escuela donde existan oportunidades en la enseñanza y el aprendizaje; donde el respeto no de espacio a la estigmatización y a la clasificación de discapacidades; y donde exista igualdad.

Poner en marcha prácticas efectivas de inclusión escolar requiere preparar las condiciones del colegio, involucrando la participación de todos los actores del proceso educativo, especialmente del área de gestión de personas de dichas organizaciones. De este modo, se podrá estimular la definición de objetivos comunes, y podrán resolverse de mejor forma las diferencias entre los integrantes de la comunidad educativa.

Una de las acciones más importantes para mejorar las respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales (NEE), es conocer bien el funcionamiento del colegio. Revisar y evaluar los aspectos que se encuentran más débiles en la institución escolar, como su organización, prácticas pedagógicas y ambiente laboral, cultural organizacional, entre otros (Kourkoutas, 2011). Por esto, las áreas de gestión de personas juegan un papel clave en la construcción de respuestas educativas a la inclusión y la diversidad.

Actitudes y creencias

Las actitudes y las creencias son dos conceptos centrales en el ámbito de las ciencias sociales. Las actitudes son un constructo teórico ampliamente estudiado dentro de la psicología y la administración, pues cumplen un papel trascendental en los procesos de cambio organizacional, debido a su carácter mediador entre la persona y el contexto organizacional al que pertenece (Choi, 2011).

Por otro lado, las creencias son otro concepto fundamental para comprender los procesos que marcan el desarrollo de la cultura y la sociedad (Hofstede, 1998). Las actitudes pueden considerarse representaciones psicológicas de la influencia que ejerce cada sociedad y cultura sobre las personas (Anglim *et al.*, 2019). Dependen directamente del contexto que las genera y, al mismo tiempo, son una expresión que articula un conjunto amplio de experiencias individuales, las cuales pueden ser expresadas mediante la evaluación (con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad), mediante respuestas dadas (Demicheli, 2009). Toda actitud engloba un conjunto de creencias que interactúan y hacen referencia a una situación u objeto particular (Scarborough *et al.*, 2019).

Las creencias han sido comprendidas, tradicionalmente, como ideas o convicciones que sostiene una persona, las cuales se configuran a partir de la información o conocimiento que esta tenga con respecto a las otras personas, situaciones o elementos de su entorno social en un determinado momento (Thompson y Bolino, 2018).

Los modelos teóricos sobre las actitudes que han mostrado mayor desarrollo y adquirido mayor notoriedad son la teoría de la acción razonada y la teoría de la acción planeada. Estas teorías agregan el elemento de evaluación que realiza cada individuo con respecto a su propia capacidad de ejecución conductual frente a una situación determinada.

Las creencias tienen orígenes diversos; se forman ya sea mediante experiencias directas, indirectas o a partir de información relativa a cualquier elemento del mundo socio vivencial de una persona. Es importante señalar que, independientemente de la cantidad de creencias que el individuo posea, estas creencias por sí mismas no conducen a la acción. Por otro lado, la actitud representa el sentimiento global hacia un determinado estímulo; y está asociada a la acción (Demicheli, 2009).

La relevancia que tienen las teorías cognitivas mencionadas radica en que las estimaciones que las personas deben realizar, cuando responden el cuestionario de pares comparados que emplea el Sistema Galileo (el cual se explica en la siguiente sección), resultan también de un proceso cognitivo y comparten una misma concepción psicométrica general con la teoría cognitiva que sustenta el Sistema Galileo.

El Sistema Galileo

Según Woelfel (1980), creador del Sistema Galileo, es posible estimar las actitudes y creencias de las personas en relación con ciertas formas de conducta, como distancias o separaciones entre el “sí mismo” y esos comportamientos. En su teoría cognitiva, se vincula la idea de separación con la noción geométrica que considera la distancia física, como un caso especial de separación, por lo que resulta isomórfica a la separación conceptual en estructuras formales.

En su teoría se asume que las separaciones conceptuales pueden ser presentadas en formatos geométricos análogos a los que describen distancias físicas. De este modo, los conceptos similares o con relaciones estrechas entre sí, se ubican cerca unos de otros, mientras que aquellos disímiles o poco relacionados se localizan distantes en el espacio (Woelfel, 1980).

Dentro de ese espacio compartido, el “yo” corresponde a una representación consciente de las personas con respecto a sí mismas en relación con esos otros conceptos.

En otras palabras, el “sí mismo” se ubica cercano a los conceptos consistentes que, según cada cual, lo definen; y lejos de aquellos que no se ajustan a su auto-descripción (Demicheli, 2009). Las actitudes de un individuo resumen sus experiencias del pasado, mientras simultáneamente tienen efectos directivos sobre su actividad actual; y, también, en cómo proyecta el futuro, incluyendo las expectativas acerca del comportamiento ajeno y propio, por lo cual se vinculan con todos los aspectos de la vida social (Lee, 1991).

Woelfel (1980) declara que existen dos problemas en el cómo las ciencias sociales han abordado las actitudes, a lo largo del tiempo. En primer lugar, al concebirlas como disposiciones afectivas (asociadas a motivaciones), midiéndolas en función del grado en que las personas gustan de un objeto actitudinal, ha mostrado ser un decepcionante predictor de conducta, con total independencia del tipo de escalas utilizadas para estudiarlas.

En segundo lugar, la aplicación de escalas de categorías ha restringido la posibilidad de medirlas con precisión. Por lo cual disminuye considerablemente la confiabilidad de la varianza obtenida, en estudios realizados con esos procedimientos (Foldy y Woelfel, 1990).

Tomando distancia de dicha concepción afectiva de las actitudes y las escalas categoriales como instrumentos de su medición, la teoría cognitiva de Woelfel y Barnett (1992) está influenciada por el pensamiento interaccionista, que entiende al comportamiento como un proceso continuo; y a la actitud como la relación global de un individuo con un objeto o grupo de objetos.

El “yo” puede ser objetivo de la experiencia individual, igualmente que cualquier otro objeto, con el “sí mismo”, definido en términos de su relación con esos otros objetivos de experiencia (Demicheli, 2011). Esto explica por qué el Sistema Galileo considera que la definición de cualquier objeto de cognición está determinada por su ubicación, con respecto a otros objetos relevantes, dentro de un continuo o espacio multidimensional compartido. De esta forma, la “creencia” es la distancia global entre dos conceptos (u objetos) dentro de aquel espacio; mientras que la “actitud” es la distancia entre cualquier concepto y el “yo”. En este sentido, si bien todas las actitudes conllevan creencias, no todas las creencias son actitudes, sino que solamente aquellas en que uno de los objetos en relación es el “sí mismo” (Demicheli, 2009).

El objetivo del presente artículo es, entonces, conocer las actitudes y creencias de la comunidad educativa del MAC en relación con el concepto de inclusión escolar. Adicionalmente, se han establecido tres objetivos específicos:

1. Identificar los componentes que los integrantes de la comunidad educativa del MAC asocian con el concepto de inclusión escolar.
2. Medir las actitudes y creencias de los integrantes de la comunidad educativa del MAC en relación con el concepto de inclusión escolar.
3. Describir los posibles aspectos diferenciales de los grupos de la comunidad educativa del MAC (es decir, profesores, asistentes de la educación, apoderados y estudiantes), en relación con el concepto de inclusión escolar.

Método

Procedimiento

En la realización de este estudio, se utilizó como metodología el Sistema Galileo. Este sistema considera un procedimiento mixto (cualitativo y cuantitativo) que, operativamente, se desarrolla en cuatro etapas que siguen una secuencia específica. La primera de ellas, de carácter cualitativo, tiene como propósito central hacer emerger, desde los propios participantes del estudio, los atributos centrales del fenómeno que se va a estudiar (primera etapa), los que luego son convertidos en rótulos que pasan a constituir ítems (segunda etapa) del cuestionario que va a aplicarse (tercera etapa). Una vez aplicado el cuestionario, se establecen cuantitativamente las distancias actitudinales y cognitivas de los participantes (cuarta etapa).

En el presente estudio, las distancias actitudinales y cognitivas son en relación con el concepto de inclusión escolar en el colegio MAC. Este sistema metodológico, se trata de un método que integra de manera efectiva, consistente y equilibrada recursos cualitativos y cuantitativos, en el curso de la investigación. En su primera etapa cualitativa son los mismos participantes los que proveen los textos básicos para definir aquello que se pretende estudiar y establecer. Luego, en la tercera etapa, el Sistema Galileo, recurre al cuestionario como recurso metodológico para dimensionar cuantitativamente las actitudes y creencias de los participantes en relación con cada uno de los conceptos o atributos que finalmente son considerados como componentes relevantes del fenómeno estudiado. A continuación, describimos las cuatro etapas del Sistema Galileo.

Primera etapa. Se identifican los principales conceptos que las personas del grupo en estudio usan de manera espontánea, para referirse a las dimensiones o atributos más propios del fenómeno investigado. Esta etapa consta de tres pasos:

1. Realización de entrevistas en profundidad: en el presente estudio se realizaron dieciséis entrevistas, siguiendo un criterio proporcional por grupo de

la comunidad educativa, hasta alcanzar el criterio de saturación de la información. Es decir, las entrevistas finalizaron cuando los dos investigadores consideraron que no estaban emergiendo nuevas dimensiones acerca del fenómeno estudiado.

Las preguntas realizadas en las entrevistas fueron las siguientes: ¿qué es para usted la inclusión escolar?; ¿qué medidas conoce usted ha tomado el colegio MAC para cumplir con la LIE?; y ¿qué cree usted que hace falta para que el colegio MAC sea inclusivo o pueda mejorar en este aspecto?

2. Aplicación de análisis de contenido: como siguiente paso dentro de esta primera etapa, se procesó la información obtenida en las entrevistas en profundidad realizadas. Se usó la técnica de análisis de contenido, apoyándose en un programa computacional existente para tal efecto (*Concordance*). Gracias a este *software*, se identificaron las palabras de mayor frecuencia en el texto. Primero, se eliminaron las que no aportan significado (artículos, conjunciones, etc.). Luego, ubicamos las palabras más frecuentes identificadas, considerando el contexto de las oraciones en las que fueron empleadas, para analizarlas en función de similitudes o diferencias en cuanto sentido de uso y coherencia semántica. Gracias a dicho análisis, se obtuvieron los insumos básicos para realizar el tercer paso dentro de esta primera etapa.
3. Generación del listado de rótulos: este proceso generativo implica agrupar, en torno a un rótulo (que describe un atributo o concepto), los usos recurrentes y significados que dan sentido a los términos más frecuentemente empleados por los participantes en el estudio, durante las entrevistas. En la actualidad el análisis de contenido considera dos grados de complejidad (descriptivo e inferencial) asociados a dos tipos de análisis: (a) *sintáctico*, que se centra en la morfología del texto, orientándose a la búsqueda y recuento de palabras y caracteres; y (b) *semántico*, que busca el sentido de las palabras y pone el foco en el análisis de los temas y categorías presentes. En este tercer paso, entendiendo una categoría como un grupo de palabras con similar significado, se realizaron las asociaciones y agrupamientos categoriales. La tabla 1 muestra los rótulos usados en el estudio.

Si bien los distintos grupos de la comunidad educativa del colegio MAC también fueron mencionados durante las entrevistas, no se los consideró emergentes, sino “conceptos referenciales” (de acuerdo con el Sistema Galileo), debido a que su incorporación fue establecida por los investigadores desde el inicio de la investigación. Por último, el rótulo yo/mi constituye la dimensión actitudi-

nal propia del Sistema Galileo, por tanto, es de inclusión obligada en todo estudio que utilice esta metodología.

Tabla 1. Listado de rótulos

Rótulos
Existencia de Oportunidades
Respeto
Apoderados
Estudiantes
Igualdad
Yo
Colegio Hoy
Colegio Ideal
Apoderados
Asistentes
Estudiantes
Profesores

Fuente: elaboración propia.

Segunda etapa. Con los rótulos obtenidos en la etapa anterior y considerando las escalas de estimación directa (pares comparados) elaboramos un cuestionario específico para la investigación. Las escalas de estimación son parte de los llamados *métodos de fraccionamiento*. Este tipo de escala es muy ventajosa, en comparación con otro tipo de escalas (por ejemplo, escalas tipo Likert), dadas sus posibilidades de correspondencia con el sistema de los números reales.

Tercera etapa. El cuestionario elaborado en la etapa anterior se aplica a las respectivas muestras de la población objeto de estudio.

Cuarta etapa. Se realiza un análisis computacional mediante los *softwares* del Sistema Galileo (*Galileo* y *Thoughtview*) a los puntajes proporcionados por los respondientes en los cuestionarios. Para efectos del presente análisis, y dado el nivel de medida escalar de las distancias utilizadas para estimar las relaciones entre los rótulos, dicho análisis se hizo con base en los promedios y desviaciones estándar de esas distancias. Más aún, se realizó un análisis de varianza, para establecer las diferencias estadísticamente significativas entre estas medias.

Población y muestra

La población objeto del presente estudio son los integrantes de la comunidad educativa del MAC. La comunidad educativa está compuesta por los siguientes grupos: profesores, asistentes de la educación, apoderados y estudiantes (solo se consideran los estudiantes de enseñanza media). Por la cantidad de integrantes de los últimos dos grupos seguimos el criterio de muestreo por saturación.

La investigación se hizo sobre los cuatro grupos que conforman la comunidad educativa del colegio MAC,

equivalente a una población total de 523 individuos, distribuidos según se observa en la tabla 2. La muestra se estableció sobre la base de los siguientes criterios: (1) 95% de confianza en error de estimación; (2) muestra estratificada con asignación proporcional para la variable grupos de la comunidad educativa; y (3) recolección de datos mediante proceso de muestreo aleatorio. El cuestionario se encontraba disponible en el sitio web del colegio MAC.

Tabla 2. Distribución muestral

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

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el cuestionario fue aplicado a un total de 80 integrantes de la comunidad educativa del colegio MAC (n=80).

Resultados

A partir del análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario, a continuación, se presentan los resultados de la investigación.

Total comunidad educativa

En la tabla 3, se muestran las distancias promedio cognitivas y actitudinales de la población estudiada. A continua-

ción, en la figura 1, se presenta el espacio multidimensional que representa el fenómeno investigado, es decir, la inclusión escolar y sus atributos en el colegio estudiado.

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

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

Los distintos colores en la tabla 3 indican las distancias estadísticamente significativas. En celeste, las más favorables en actitudes; en amarillo, las más desfavorables. Por último, las creencias más favorables se muestran en verde, y las menos favorables, en gris.

En la figura 1, se observa el escalamiento multidimensional (EMD) en tres y en dos dimensiones, donde es posible ver gráficamente las distancias entre cada rótulo. En el EMD de 2D, puede verse que el *Colegio hoy* está más cerca, en primer lugar, con la *Existencia de oportunidades* (1); en segundo lugar *Respeto* (2); y en tercer lugar de cercanía (es decir es el concepto más lejano con respecto a inclusión escolar), el de *Igualdad* (3).

Apoderados

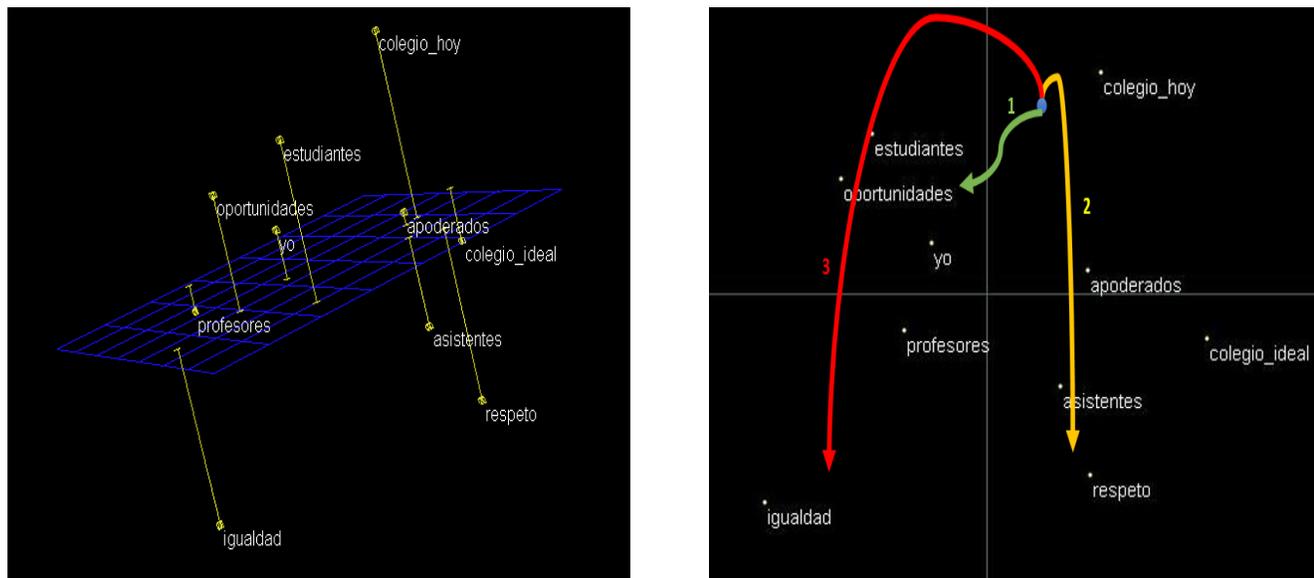
Al igual que en la tabla 3, en colores se muestran las distancias más grandes y pequeñas en actitudes y creencias. Resulta interesante destacar que el *Yo* está cerca del grupo

Tabla 3. Promedios total comunidad educativa

	Oportunidades	Respeto	Igualdad	Yo	Colegio hoy	Colegio ideal	Apoderados	Asistentes	Estudiantes
Oportunidades									
Respeto	35.84								
Igualdad	22.03	19.66							
Yo	23.91	23.98	30.01						
Colegio hoy	24.86	23.44	41.48	27.01					
Colegio ideal	32.28	20.75	37.46	30.11	22.84				
Apoderados	28.34	22.40	32.26	24.36	22.85	21.44			
Asistentes	28.20	12.73	32.55	25.93	29.08	26.03	26.84		
Estudiantes	22.72	29.11	24.88	18.64	16.05	37.19	27.18	26.96	
Profesores	31.33	4.34	25.35	22.66	27.48	32.28	31.19	30.08	34.55
	Promedio				Desviación estándar				
	Actitudes		Creencias		Actitudes		Creencias		
	25.18		27.61		3.61		6.19		

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. EMD 3D y 2D del total de la comunidad educativa



Fuente: elaboración propia.

(21.08). En cuanto a las actitudes, se encuentran cerca de los *Estudiantes* (12.80); y de los *Profesores* (14.36) y lejos del *Colegio Hoy* (25.32). En creencias, están cerca del *Colegio ideal* y de asociar el *Colegio ideal-Profesores*, mientras que están lejos de asociar el *Colegio ideal-Oportunidades*. Es un dato interesante que no existan distancias actitudinales significativamente lejanas, ni siquiera la de mayor distancia.

Para complementar los análisis de los resultados, se elaboró la figura 2, donde es posible observar el EMD del grupo de *Apoderados*, las flechas señalan que tan cercanos se encuentra el *Yo* del grupo y cuál es la rotulo más cercano, y más lejano para cada grupo.

Figura 2. EMD 2D apoderados



Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Promedios apoderados

	Oportunidades	Respeto	Igualdad	Yo	Colegio hoy	Colegio ideal	Apoderados	Asistentes	Estudiantes
Oportunidades									
Respeto	25.28								
Igualdad	21.24	19.52							
Yo	20.20	23.52	21.84						
Colegio hoy	20.56	23.56	27.8	25.32					
Colegio ideal	30.56	28.16	27.36	22.88	20.44				
Apoderados	32.04	26.32	28.00	21.08	24.8	18.44			
Asistentes	23.92	8.32	24.32	16.52	31.16	19.6	21.92		
Estudiantes	22.58	22.96	19.52	12.80	12.68	27.08	17.40	19.76	
Profesores	25.92	26.52	27.84	14.36	24.08	18.28	28.24	18.44	19.22
	Promedio				Desviación estándar				
	Actitudes		Creencias		Actitudes		Creencias		
	19.84		23.16		4.32		5.09		

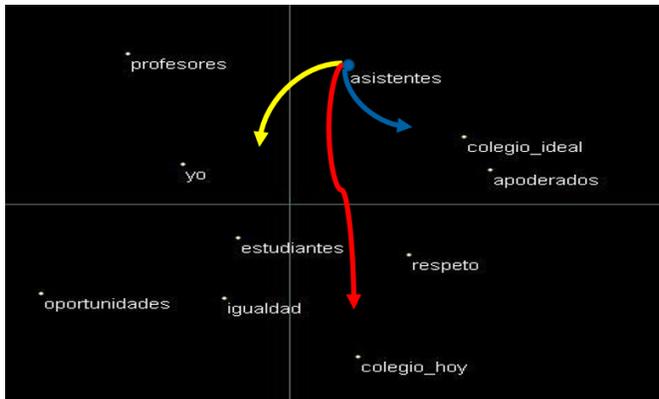
Fuente: elaboración propia.

Asistentes de la educación

En colores se señalan las distancias más grandes y pequeñas, en actitudes y creencias. Resulta interesante destacar que el Yo está lejano del grupo (29.00). Ello indica poca favorabilidad actitudinal al grupo y, a la vez, se observa una clara distinción entre actitudes y creencias. Con respecto a las actitudes, se encuentran cerca de los *Estudiantes* (18.86) y del *Colegio ideal* (22.88). En creencias, se encuentran cercanos a *Respeto* (16.76) y se asocian con bastante cercanía el *Respeto–Colegio ideal* (18.24).

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

Figura 3. EMD 2D asistentes de la educación



Fuente: elaboración propia.

Profesores

En el grupo de los *Profesores*, el Yo está cercano del grupo (25.70). Es decir, existe favorabilidad actitudinal con respecto al grupo. En cuanto a las actitudes, se encuentran cercanos a los *Estudiantes* (19.80) y del *Respeto* (23.25). En creencias, asocian con cercanía los pares: *Colegio hoy–Estudiantes* (20.50) y *Colegio hoy–Respeto*, las distancias donde es posible señalar más lejanía son *Colegio ideal–Estudiantes* y *Colegio ideal–Profesores*, es decir, en este último caso, con su mismo grupo.

En la figura 4, es posible observar el EMD del grupo de los *Profesores*. Al igual que en la figura 3, las flechas señalan que tan cercanos se encuentra el Yo del grupo, y cuál es el rótulo más cercano y el más lejano para cada grupo.

Figura 4. EMD 2D profesores



Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Promedios asistentes de la educación

	Oportunidades	Respeto	Igualdad	Yo	Colegio hoy	Colegio ideal	Apoderados	Asistentes	Estudiantes
Oportunidades									
Respeto	37.67								
Igualdad	31.52	14.29							
Yo	27.76	22.14	34.14						
Colegio hoy	30.86	19.38	39.95	33.86					
Colegio ideal	27.62	18.24	36.95	41.81	24.43				
Apoderados	29.05	21.71	38.95	30.38	31.48	24.14			
Asistentes	34.86	16.76	43.76	29.00	35.86	29.76	29.38		
Estudiantes	25.57	28.33	25.05	18.86	19.52	49.52	37.76	37.95	
Profesores	25.57	37.76	32.24	24.48	35.05	40.24	38.48	41.10	31.90
Promedio					Desviación estándar				
Actitudes			Creencias		Actitudes			Creencias	
29.16			31.60		6.96			8.00	

Fuente: elaboración propia.

Estudiantes

En el último grupo de la comunidad educativa del MAC, vemos que el Yo está cercano al grupo (22.14). Es decir, existe una actitud favorable al grupo. Con respecto a las actitudes, se encuentran cercanos a sus *Apoderados* (22.40). En creencias, asocian con cercanía los pares *Colegio hoy–Apoderados* (15.63) y *Colegio hoy–Estudiantes* (15.91), y lejanía con *Colegio hoy–Igualdad*, la mayor distancia del estudio con 50.97. Además, asocian al *Colegio ideal–Estudiantes* con una distancia bastante alta (38.23). Cabe señalar que, en promedio, es el grupo con más distancias lejanas de toda la investigación (con los promedios más altos).

En la figura 5, es posible observar el EMD del grupo de los *Estudiantes*, las flechas señalan qué tan cercanos se encuentra el Yo del grupo, y cuál es el rótulo más cercano y el más lejano para cada grupo.

Figura 5. EMD 2D estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Análisis por grupos

Para determinar cómo se comportan estadísticamente los cuatro grupos interpelados, se efectuó un análisis de varianza de un factor (*one-way Anova*). Luego de efectuar este procedimiento, se corroboró que, para el análisis de los cuatro grupos diferenciados, existen subconjuntos que presentan una diferencia estadísticamente significativa respecto de sus medias.

En la tabla 8, se observan los resultados del *Anova* de un factor. Los grupos de *Apoderados* y *Estudiantes* tienen una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$), con respecto de la variable dependiente, que expresa el par *Oportunidades–Respeto* (1) y *Colegio ideal–Profesores* (2). Los grupos de *Apoderados* y *Asistentes* tienen una diferencia significativa, con respecto a *Colegio hoy–Profesores* (3).

El análisis de *Anova* realizado permite señalar que, en tres pares de preguntas, el grupo de los *Apoderados* presenta distancias significativas con otros grupos de la comunidad (*Estudiantes* y *Asistentes*). Es probable que los motivos de estas distancias se relacionen con su lejanía en términos de vivir “desde afuera”, lo que ocurre “dentro” del colegio MAC. En la siguiente sección de Discusión, se realizará el análisis correspondiente.

Discusión

Considerando los resultados expuestos en la sección anterior, resulta relevante discutir algunos aspectos. Gracias a la primera etapa cualitativa de entrevistas a profundidad, fue posible involucrar a todos los integrantes de la comunidad educativa en los procesos institucionales rela-

Tabla 6. Promedios profesores

	Oportunidades	Respeto	Igualdad	Yo	Colegio hoy	Colegio ideal	Apoderados	Asistentes	Estudiantes
Oportunidades									
Respeto	39.55								
Igualdad	33.10	15.00							
Yo	29.15	23.25	31.85						
Colegio hoy	32.40	17.85	41.95	33.05					
Colegio ideal	28.95	19.15	34.80	40.90	25.65				
Apoderados	28.00	20.30	36.90	31.90	33.05	23.35			
Asistentes	32.60	17.60	43.45	30.35	33.65	31.25	27.35		
Estudiantes	24.35	27.25	23.30	19.80	20.50	48.00	36.15	36.85	
Profesores	26.75	35.65	29.85	24.70	33.80	38.75	37.40	40.15	36.25
	Promedio				Desviación estándar				
	Actitudes		Creencias		Actitudes		Creencias		
	29.55		30.91		6.15		7.94		

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Promedios estudiantes

	Oportunidades	Respeto	Igualdad	Yo	Colegio hoy	Colegio ideal	Apoderados	Asistentes	Estudiantes
Oportunidades									
Respeto	41.26								
Igualdad	16.26	22.43							
Yo	23.57	24.71	34.80						
Colegio hoy	23.63	26.54	50.97	24.77					
Colegio ideal	35.40	16.37	46.20	29.11	22.94				
Apoderados	25.89	20.80	32.66	22.40	15.63	21.34			
Asistentes	28.74	13.09	32.20	30.11	24.97	27.63	30.06		
Estudiantes	21.89	34.57	29.60	22.14	15.91	38.23	29.03	26.46	
Profesores	37.80	39.17	21.00	26.86	26.29	38.57	29.74	32.63	40.91

Promedio		Desviación estándar	
Actitudes	Creencias	Actitudes	Creencias
26.50	28.80	4.18	9.04

Fuente: elaboración propia.

cionados con la LIE. Los cuatro grupos de la comunidad educativa pudieron conocer los principios que orientarán este proceso, lo que les permitirá, en el futuro, entender de manera más profunda las acciones posteriores que se tomen como consecuencia de los resultados obtenidos.

El presente trabajo constituye una guía general en torno a cómo la LIE gestionará en el colegio MAC. Además, deben considerarse los conceptos de mejora continua, ética de evaluación, retroalimentación, promoción y desarrollo, ya que la institución los declara pilares de su proyecto educativo institucional.

Esta investigación promueve un cambio de cultura organizacional, relevante para la realidad institucional del colegio MAC, ya que se centra en los integrantes de la comunidad y en sus posibilidades de mejora. El propósito de nuestro trabajo fue profundizar en el concepto de *inclusión escolar*. Muchas veces, reflexionar en profundidad sobre un concepto es un aspecto que suele ser dejado de lado. La mayoría de las organizaciones se limita a una medición de la ley, lo cual tiene más relación con la disciplina y la obediencia a la normativa legal, que con el cumplimiento de la visión y la misión de la organización.

Resulta relevante señalar que el grupo de *Asistentes de la educación* fue el único grupo que mostró una mirada distinta con respecto a las actitudes y las creencias. Es probable que esto se deba a las características de heterogeneidad de dicho grupo; ya que, además de profesionales de la educación y profesionales de la salud, es posible encontrar personal técnico, técnico-profesional y de aseo. En general, es posible observar en este grupo una actitud poco favorable hacia los otros grupos, los cuales son, claramente, más homogéneos en su composición: profesores, apoderados y estudiantes.

Se visualiza como un problema recurrente el que falta el componente o concepto de *Igualdad*, cuando se habla de inclusión escolar. Tanto en los comentarios de las entrevistas en profundidad, como en los cuestionarios. Es posible destacar que existe en los *Apoderados* y *Asistentes* de la educación una mirada relacionada a externalizar los problemas del colegio MAC, ya que se sienten lejanos al *Colegio hoy* y cercanos al *Colegio ideal*, caso contrario ocurre con los otros dos grupos de *Profesores* y *Estudiantes*.

Tabla 8. Anova de un factor

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

Fuente: elaboración propia.

En general, existe favorabilidad a la *Existencia de oportunidades* en el MAC y, en menor medida, hacia *Respeto*; entretanto, el desafío transversal es la *Igualdad* debido a su lejanía o rechazo. Parece que la institución aún no se hace cargo de la *Igualdad*. Lo interesante es que este componente de la inclusión escolar es el más discutido en la disciplina de la psicología educacional, por lo que es un desafío no solo para las instituciones educativas, sino también para la sociedad en su conjunto. La literatura y la evidencia también van en esta línea (Unesco, 2005), ya que existe consenso en que la *Existencia de oportunidades* y el *Respeto* se expresan de manera conjunta, mientras la *Igualdad* parece ser no solo un desafío, sino algo que parece imposible o no requerido por todos los actores sociales.

Para la comparación y el análisis de los grupos de la comunidad educativa, se efectuó un análisis de varianza. El grupo de los *Apoderados* fue el grupo constante. Como pudimos revisar en la sección de Resultados, para ellos son los *Profesores* los que están más cercanos al *Colegio hoy*. Esto explica las diferencias en sus creencias con respecto a los otros dos grupos: *Estudiantes* y *Asistentes*. Resulta interesante, entonces, el desafío de integrar a los *Apoderados* al colegio, lo cual genera más instancia de convivencia y participación de estos con todos los integrantes de la comunidad educativa del colegio MAC.

Siguiendo el análisis (cfr. tabla 8), mencionamos que en (1) una posible interpretación surge desde la diferencia generacional de ambos grupos. Mientras, por un lado, los *Apoderados* asocian la *Existencia de oportunidades* con el *Respeto*, entendiendo que van de la mano, los *Estudiantes* tienen una mirada más polar con respecto a estos atributos de inclusión. Es posible que, en lo cotidiano, los *Estudiantes* estén de acuerdo en que el colegio MAC entregue a todos las mismas oportunidades (evaluaciones, infraestructura, recursos académicos). Sin embargo, no consideran importante la aceptación de todas las diferencias de sus propios compañeros de curso. Esto puede explicarse debido a su etapa de desarrollo psicofisiológico, la adolescencia, donde, por lo general, aún no se interiorizan las normas sociales de aceptación del “otro”.

Como se señaló, el grupo de los *Estudiantes* no asocia el concepto de inclusión con *Respeto*, por lo que se corresponde su visión de cercanía en *Existencia de Oportunidades* y su lejanía como *Respeto*. Este punto es muy importante, porque nos da luces sobre posibles problemas de convivencia escolar o *bullying* que puede estar produciéndose en el colegio MAC. Las distancias medias de los grupos para esta variable muestran con claridad las distintas miradas de estos dos grupos integrantes de la comunidad educativa del MAC. Mientras *Apoderados* promedia 25.28; los *Estudiantes* promedian 41.26.

Con respecto a (2), puede señalarse que la diferencia entre *Apoderados* y *Estudiantes* responde a las percepciones de cada grupo. Por un lado, los *Estudiantes* conviven cada día con sus profesores jefes y de asignatura, lo que les permite conocerlos en profundidad y generar una mirada crítica de estos. Esto hace que, para ellos, los *Profesores* del MAC, tengan que mejorar para integrar un *Colegio ideal*.

Por otro lado, los *Apoderados*, se relacionan en menos situaciones con los *Profesores*, por lo que asocian su desempeño profesional a los buenos resultados en pruebas estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Además, es lógico pensar que los *Apoderados* son los que escogen y mantienen a sus pupilos en el establecimiento y, al ser los *Profesores* un actor relevante para todo colegio, estos señalan que los *Profesores* están cerca del *Colegio ideal* según su visión, ya que, de lo contrario, buscarían otro colegio para sus pupilos. Las distancias medias de los grupos para esta variable corroboran este resultado. Mientras *Apoderados* promedia 18.28; los *Estudiantes* 38-57.

Finalmente en (3), vemos que los *Apoderados* encuentran que los *Profesores* están cerca del *Colegio hoy*, posiblemente, porque, al igual que las dos relaciones anteriores, este grupo está “afuera” de la comunidad educativa del MAC, por lo que su mirada está basada menos en la cotidianidad y convivencia. Para los *Apoderados*, los *Profesores* dan forma o son el grupo más importante del MAC. Mientras los *Asistentes de la educación*, que tienen una relación directa y constante con los *Profesores*, consideran que el *Colegio hoy* está lejos de los *Profesores*. Esto podría deberse a la diferencia en carga horaria de los *Profesores* y los asistentes, ya que estos últimos, por su jornada laboral, pasan más tiempo, en general, en el colegio.

Es posible que exista una visión crítica de los *Asistentes* con respecto a los *Profesores*, en este punto, haremos referencia a la etapa cualitativa del presente estudio, específicamente a las entrevistas a profundidad, donde aparecieron comentarios de los *Asistentes*, que señalaban que los *Profesores* estaban poco comprometidos, porque tenían otros trabajos en distintos establecimientos; y que esta situación no favorecía que ellos participaran en todas las actividades internas del colegio MAC; y, si lo hacían, quizás respondía más a cumplir con una obligación que con otra motivación. Las distancias medias de los grupos para esta variable son coherentes con estos resultados. Mientras *Apoderados* promedia 24.08, los *Asistentes* promedian 35.05.

Podemos concluir que la comunidad educativa del MAC presenta actitudes y creencias bastante similares,

ya que todos los grupos de la comunidad asocian el concepto de inclusión escolar con *Existencia de oportunidades*, *Respeto* y, por último, *Igualdad*. Por tanto, el colegio debe plantearse como desafío la *Igualdad* y, en menor medida, el *Respeto*. Además, es importante señalar que el promedio general de distancias es de 27.12, teniendo en cuenta que, en general, la totalidad de distancias están orientadas a 0, es decir, de alta favorabilidad en actitudes y creencias, esto si consideramos el carácter positivo o neutro de todos los atributos.

En el grupo de los *Apoderados*, se observa una tendencia a externalizar las causas de los problemas del colegio, ya que se sienten actitudinalmente cerca de *Colegio ideal* y lejos del *Colegio de hoy*. Además, están lejos de *Existencia de oportunidades*, *Respeto* e *Igualdad*. Con respecto a sus creencias, se mantiene su posición lejana a estos tres conceptos y se sienten lejos del *Colegio hoy*.

En cuanto a los *Asistentes de la educación*, es posible afirmar que no existe una disposición actitudinalmente favorable al grupo. Los *Asistentes* son el grupo más heterogéneo. En este grupo, hay una tendencia a externalizar las causas de los problemas del colegio. En general, están lejos de los conceptos que definen inclusión, donde *Respeto* es el más cercano, en términos actitudinales. Con respecto a sus creencias, se encuentran lejos de *Igualdad* (mientras que, en sus actitudes, están cerca), *Respeto* y *Existencia de oportunidades*. En cuanto a *Colegio hoy*, se posicionan bastante lejanos.

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

Finalmente, el último grupo, el *Estudiantes*, puede encontrarse una tendencia a internalizar los problemas del colegio. Con respecto al concepto de inclusión, los *Estudiantes* están lejos de asociarla con *Igualdad* y *Respeto*, en actitudes y creencias. Mientras que una alta favorabilidad actitudinal a la *Existencia de oportunidades*. Finalmente, en cuanto a sus creencias, se encuentran cerca de *Colegio hoy* y lejos del *Colegio ideal*.

Como es posible observar que el *Colegio ideal* se encuentra relativamente lejano en términos actitudinales para los *Estudiantes*, *Profesores* y *Asistentes*; mientras que se encuentra actitudinalmente cercano para los *Apoderados*; lo contrario ocurre con *Colegio hoy*. En

actitudes y creencias, la *Igualdad* y el *Respeto* son los conceptos más lejanos, la *Existencia de oportunidades* aparece como el componente de inclusión con la más alta favorabilidad por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa del colegio MAC.

Implicaciones prácticas

Resulta interesante que la directiva del colegio MAC considere, desde la definición de los objetivos del año, la inclusión escolar, pasando por explicar los factores que la promueven y garantizan los criterios para evaluar la inclusión, las distintas etapas del proceso de implementación de la LIE y las acciones posteriores a la implementación completa de dicha ley. De este modo, la directiva del colegio MAC se hizo cargo de realizar un análisis profundo, antes de la ejecución de la LIE; lo que posibilita una adecuada gestión del proceso de inclusión en el colegio, tomando como referencia en todo momento los principios contenidos en la ley. Cabe señalar, entonces, que es posible generar acciones y prácticas a seguir en torno a la promoción de la inclusión escolar en el colegio MAC.

Gracias al presente estudio, fue posible entregar al colegio MAC un documento con lineamientos y sugerencias, necesarias para llevar a cabo los procesos de cumplimiento e implementación de la LIE durante los próximos años en dicho colegio. Con respecto a las implicancias prácticas más amplias del estudio, los resultados presentados en este artículo sientan las bases para implementar un proceso de cambio y desarrollo organizacional en colegios de Chile y de la región latinoamericana.

Limitaciones e investigación futura

Este estudio también es sujeto de limitaciones. Debido a que el cuestionario se aplicó de manera transversal, futuras investigaciones pueden plantearse el objetivo de conocer y analizar la implementación, a través del tiempo de la LIE en el colegio MAC, y evaluar la manera como la institución y su comunidad han ido respondiendo, institucional y culturalmente, a los nuevos desafíos de la inclusión escolar.

Adicionalmente, puede ser interesante realizar estudios comparativos entre colegios chilenos y de otras regiones de Latinoamérica, con respecto al concepto de inclusión escolar. Adicionalmente, pueden realizarse estudios longitudinales respecto al tema, considerando otras variables de interés, como el empoderamiento psicológico, el *work engagement* y el rendimiento laboral (cfr. Juyumaya *et al.*, 2021). Invitamos a hacer estudios estadísticos más sofisticados para ir profundizando el

análisis (por ejemplo, modelos de mediación moderada o análisis multinivel).

Finalmente, medir la cultura organizacional es clave para los profesionales de gestión de personas en las organizaciones (Juyumaya, 2018). Este trabajo presenta una metodología novedosa que permite investigar aspectos clave de la cultura organizacional. Invitamos a los interesados a estudiar el Sistema Galileo para que puedan usarlo en futuros estudios.

Conclusión

Dado que la LIE contiene lineamientos generales, aunque necesarios, estos no resultan suficientes para orientar, de manera específica, la realización de procesos de inclusión escolar. Por lo que la creación de una herramienta que promueva la inclusión escolar resulta fundamental para contar con un marco de acción claro y procedimientos concretos, para llevar a cabo estos procesos de inclusión escolar.

Siguiendo a Worren *et al.* (1999), es necesario entregar insumos basados en la evidencia para llevar procesos exitosos de cambio y desarrollo organizacional. Este trabajo aporta datos que ayudaron a proponer los ajustes necesarios para acercarse a toda la comunidad educativa del colegio MAC a vivir la inclusión escolar de la mejor manera posible. Esto es un aporte crucial, debido a que la inclusión escolar puede minimizar la ocurrencia de acoso y frenar rápidamente su escalada y sus efectos, en caso de que pudiera manifestarse (Aguilera-Luque, 2021).

El presente artículo sienta un precedente para los colegios chilenos (y de la región) en materia de inclusión escolar. Pese a que la LIE cuenta con algunas indicaciones para su cumplimiento, dicha ley no había sido ampliamente difundida a todos los integrantes de la comunidad educativa del colegio MAC. Si bien, los *Profesores* tenían más información respecto a la ley, los grupos de *Asistentes de la educación*, *Estudiantes* y *ApoDERADOS* necesitaban adquirir mayor comprensión de este concepto.

Debemos mencionar que existe consenso en la comunidad educativa del colegio MAC de que el foco primordial de la inclusión escolar son los *Estudiantes* (quienes son también el público objetivo de la LIE). En esta línea, la presente investigación es valiosa, toda vez que invitó a todos los integrantes de la comunidad educativa a la autorreflexión y discusión grupal, sobre qué es lo que entienden ellos mismos por inclusión (Graham, 2006).

Esperamos que este estudio pueda ser replicado y difundido en las comunidades educativas de los colegios; también, que pueda ser considerado por profesionales y

académicos de las áreas de comportamiento organizacional, gestión de personas, educación y gestión.

Finalmente, nuestro objetivo es que la lectura de este trabajo ayude a que los colegios puedan llevar de mejor manera los procesos de cambio y desarrollo organizacional, vinculados a la inclusión escolar. Estamos seguros de que estos procesos de gestión de personas son decisivos para la construcción de organizaciones educativas y sociedades más prósperas.

Referencias

- Aguilera-Luque, A. M. (2021). El *mobbing*: un estudio en el sector educativo español. *Multidisciplinary Business Review*, 14(2), 14-25. <https://doi.org/10.35692/07183992.14.2.3>
- Anglim, J., Sojo, V., Ashford, L., Newman, A., & Marty, A. (2019). Predicting employee attitudes to workplace diversity from personality, values, and cognitive ability. *Journal of Research in Personality*, 86(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.103865>
- Arnaiz-Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Choi, M. (2011). Employees' attitudes toward organizational change. A literature review. *Human Resources Management*, 50(1), 479-500.
- Demicheli, G. (2009). Calidad universitaria: actitudes y creencias de alumnos de 4° de E.M. respecto de un grupo de universidades de la V región. *Revista Calidad en la Educación*, 31(1), 94-121.
- Demicheli, G., & Infante, A. (2011). Actitudes y creencias de futuros postulantes respecto de la calidad de las universidades chilenas. *Revista Iberoamericana de Psicología. Ciencia y Tecnología*, 4(2), 77-91.
- Graham, L. (2006). Caught in the net. A Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/13603110500173217>
- Foldy, J., & Woelfel, J. (1990). Conceptual structures as damped harmonic oscillators. *Quality and Quantity*, 24(1), 1-16.
- Fuchs, D., & L. S. Fuchs (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(1), 294-309.
- Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts. *Organization Studies*, 19(3), 477-493. <https://doi.org/10.1177/017084069801900305>

- Juyumaya, J. (2018). Work engagement, job satisfaction and performance: the role of organizational culture. *Estudios de Administración*, 25(1), 32-49.
- Juyumaya, J., Alvarado, N., & Rojas, C. (2021). Effects of empowerment and engagement on performance in the Chilean textile industry employees. *Estudios de Administración*, 28(2), 97-109.
- Kourkoutas, E. E. (2011). Reflexiones sobre la inclusión y los modelos de intervención en la escuela para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 30(2), 127-138.
- Lee, A. S. (1991). Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research. *Organization Science*, 2(4), 342-365. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.4.342>
- Ministerio de Educación de Chile (2015, 08 de junio). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado [Ley 20 845]*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/el_1037.pdf
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Scarborough, W., Lambouthis, D. & Holbrook, A. (2019). Support of workplace diversity policies. The role of race, gender, and beliefs about inequality. *Social Science Research*, 79(1), 194-210. Scarborough, W., Lambouthis, D. & Holbrook, A. (2019). Support of workplace diversity policies. The role of race, gender, and beliefs about inequality. *Social Science Research*, 79(1), 194-210. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.01.002>
- Thompson, P. S., & Bolino, M. C. (2018). Negative beliefs about accepting coworker help. Implications for employee attitudes, job performance, and reputation. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 842-866. <https://doi.org/10.1037/apl0000300>
- Unesco. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Autor.
- Woelfel, J., & Fink, E. (1980). *The measurement of communication processes: Galileo theory and method*. Academic Press.
- Woelfel, J., & Barnett, G. A. (1992). Procedures for the precise measurement of cognitive processes: Rotation to theoretical criteria. *Quality and Quantity*, 26(1), 367-381.
- Worren, N., Ruddle, K., & Moore, K. (1999). From organizational development to change management: the emergence of a new profession. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35(3), 273-286. <https://doi.org/10.1177/0021886399353002>