UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN ADMINISTRACIÓN EDUCCIONAL MENCIÓN GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS

ESTUDIO DE LOS APORTES DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR A LA GESTIÓN PEDAGÓGICA: DESAFÍOS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Tesis para optar al Grado de Magíster en Administración Educacional Mención Gestión de Sistemas Educativos

Andrea Constanza Saavedra Messina

Profesor Guía: Dra. Marisela Vera M.

Valparaíso, Chile

2020

AGRADECIMIENTOS

“Sigue tus sueños, ellos saben el camino”

- Autor desconocido-

Agradezco a Dios, a la vida y al destino porque me han permitido tener metas y propósitos por los cuales luchar. En cada nuevo desafío he tenido la posibilidad de rodearme de personas que con su apoyo, cariño, comprensión y empuje han tomado mi mano para no soltarme.

A mi familia, por su apoyo incondicional, por creer en mí y mis sueños, por nunca dejarme caer y acompañarme en mis desafíos como si fueran los propios, por alentarme a seguir y prestarme su ayuda cuando es necesario. Gracias por demostrarme que la familia nunca te abandona.

En especial a mi madre, Gloria Messina, a quien le debo todo, sin ella no sería ni la mitad de lo que soy, gracias por tu infinito amor, por su apoyo a toda prueba y por siempre creer en mí. Gracias por siempre motivarme a ser mejor, por guiarme y ser mi pilar cuando parecía que todo se derrumbaba a mi alrededor, gracias totales por ser mi madre y la abuela de mis hijos.

A mis hermanos, cada uno a su manera siempre ha estado para mí cuando lo he necesitado, principalmente a Aracelli y Johnny, sin duda su apoyo fue fundamental para concretar este sueño, gracias por todo y más.

A mis hijos, Daniel Andrés y Antonia Paz, que con su infinito amor estuvieron día tras día alentándome a terminar y concretar este sueño. Gracias por entenderme, esperarme y ayudarme, sin duda sin ustedes este camino hubiera sido más complejo, me han dado la energía y fuerza que necesitaba para terminar esta etapa. Los amo.

A la profesora Marisela Vera, por creer en esta investigación, por siempre apoyarme y motivarme a continuar a pesar de las dificultades que hubo en el camino. Por su entrega absoluta a este trabajo, por compartir sus conocimientos y su tiempo. Gracias por estar siempre.

Finalmente, agradezco a todos los que de una u otra forma ayudaron a concretar esta investigación.

Andrea Saavedra Messina

INDICE

RESUMEN 1
ABSTRAC 2
INTRODUCCIÓN 3
CAPITULO I: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN 6
1.1. Planteamiento del Problema 7
1.2 Preguntas de Investigación 19
1.3 Objetivos 20
1.4 Justificación de la Investigación 21
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 23
2.1 MARCO CONCEPTUAL 25
2.1.1 Gestión y Liderazgo Educativo 25
2.1.1.1 Herramientas de Gestión Institucional 33
2.1.1.2 Gestión y Liderazgo para una Escuela Inclusiva 40
2.1.2 Gestión Pedagógica 63
2.1.2.1 Gestión Curricular 65
2.1.2.2 Enseñanza y Aprendizaje en el aula 83
2.1.2.3 Apoyo al desarrollo de los estudiantes 98
2.2 MARCO POLITICO 106
2.2.1 Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar 106
2.2.2 Marco para la Buena Enseñanza 109
2.2.3 Estándares indicativos de Desempeño 112
2.2.4 Transición integración a inclusión 115
2.2.5 Normativa vigente 120
2.2.6 Orientaciones Programa de Integración Escolar 126
2.3 MARCO CONTEXTUAL 130
2.3.1 Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social 130
2.3.1.1 Área Educación 130
2.3.1.2 Programa de Integración Escolar Comunal 132
2.3.2 Antecedentes del Establecimiento Educacional 134
2.3.2.1 Datos Descriptivos 134

2.3.2.2 Dotación del Establecimiento 135
2.3.2.3 Proyecto Educativo Institucional 138
2.3.2.4 Programa de Integración Escolar Establecimiento Educacional .. 142
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO 144
3.1 Enfoque de la Investigación 145
3.2 Tipo de Investigación 145
3.3 Diseño de la Investigación 146
3.4 Momentos de la Investigación 148
3.5 Muestra 149
3.6 Estrategias y Procedimientos de Recogida de Información 151
3.6.1 Estrategia y procedimiento de Recogida de Información Cuantitativo 151
3.6.2 Estrategia y procedimiento de Recogida de Información Cualitativo 156
3.7 Validez y Confiabilidad 160
3.7.1 Validez 160
3.7.2 Confiabilidad 162
3.8 Estrategias de Análisis de Información 167
3.8.1 Análisis Cuantitativo 167
3.8.2 Análisis Cualitativo 169
3.8.3 Triangulación de la Información 171
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS 172
4.1 Análisis Cuantitativo 173
4.1.1 Datos Demográficos de la Muestra 175
4.1.2 Datos de contextualización del estudio 180
4.1.3 Análisis Cuantitativo General en relación a las subdimensiones de la Gestión Pedagógica 183
4.1.3.1 Análisis Cuantitativo subdimensión “Gestión Curricular” 183
4.1.3.2 Análisis Cuantitativo subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el aula” 188
4.1.3.3 Análisis Cuantitativo subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes” 193

4.2. Análisis Cualitativo 198
4.2.1.- Análisis Dimensión 1: Acciones del Equipo Técnico Pedagógico para la Implementación de las Bases Curriculares 198
4.2.3 Análisis Dimensión 3: Acciones del Establecimiento al desarrollo social, conductual, afectivo y del aprendizaje de los estudiantes 220
4.2.4 Análisis Dimensión 4: Contribución del Programa de Integración Escolar a la Gestión Pedagógica 233
4.2.5 Dimensión 5: Trabajo Colaborativo 245
4.3 Triangulación de Ia información Cuantitativa y Cualitativa 256
4.3.1 Triangulación Dimensión 1: 256
4.3.2 Triangulación Dimensión 2: 261
4.3.3 Triangulación Dimensión 3: 266
4.3.4 Triangulación Dimensión 4 270
4.3.5 Triangulación Dimensión 5: 274
V. CONCLUSIONES 278
5.1 Conclusiones Objetivo Específico 1 280
5.2 Conclusiones Objetivo Específico 2 283
5.3 Conclusiones Objetivo General 286
5.3.1 Análisis de los desafíos Subdimensión “Gestión Curricular” 288
5.3.2 Subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula 297
5.3.3 Subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes 303
BIBLIOGRAFÍA 309
ANEXOS 324
ANEXO 1 325
ANEXO 2 333
ANEXO 3 336
ANEXO 4 338

INDICE FIGURAS

Figura 1 La gestión educativa y sus niveles de concreción 27
Figura 2 Secuencia articulada entre los componentes del PEI de un establecimiento educativo. 35
Figura 3 Ciclo de mejoramiento continuo del establecimiento educacional.. 38
Figura 4 Qué y cómo articular las herramientas de gestión disponibles en los establecimientos educacionales 40
Figura 5 Principios que sustentan el trabajo de modo inclusivo 42
Figura 6 Característica comunidad de aprendizaje. 61
Figura 7 Modelo de Gestión Pedagógica 63
Figura 8: Pasos de la Gestión Curricular 66
Figura 9 Modelo de Gestión Curricular. 68
Figura 10 Representación subredes que dan lugar a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.. 96
Figura 11 Procedimientos para ingreso estudiantes con NEE. 103
Figura 12 Representación gráfica del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.. 107
Figura 13Ciclo del proceso de enseñanza – aprendizaje, dominios Marco para la Buena Enseñanza 110
Figura 14 Organización Estándares Indicativos de Desempeño 113
Figura 15 Dimensión Gestión Pedagógica, subdimensiones y Estándares Indicativos de Desempeño 114
Figura 16 Transición integración a inclusión leyes, decretos, estatutos, orientaciones y declaraciones 120
Figura 17 Marco Normativo Nacional Vigente: Leyes, decretos y orientacion 125
Figura 18 Organigrama Corporación Municipal Área Educación. 131
Figura 19 Tipos de diseños recurrentes basados en la anidación de técnicas 147
Figura 20 Momentos de la Investigación 149
Figura 21 Dimensiones y subdimensiones análisis cualitativo entrevista. Fuente: Elaboración propia 159
Figura 22 “Género del encuestado” 175
Figura 23 “Área o especialidad de desempeño” 176
Figura 24 “Rango Etario de los docentes” 177
Figura 25 “Rango años de experiencia laboral de los docentes 178
Figura 26 “Rango de año de servicio de los docentes” 179
Figura 27 “¿El coordinador del PIE forma parte del equipo de gestión de su establecimiento” 180
Figura 28 “¿Considera que el coordinador PIE y su equipo participan de forma activa en las decisiones de gestión curricular del establecimiento?” 181

Figura 29 “¿A nivel de Equipo de Aula, el/la Educadora Diferencial participa activamente en las decisiones curriculares que contribuyen a la diversificación de los aprendizajes de todos los estudiantes? 182
Figura 30 Promedios de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo y participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Gestión Curricular 183
Figura 31 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo de las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Gestión Curricular 185
Figura 32 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Gestión Curricular 186
Figura 33 Promedios de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo y participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Enseñanza y Aprendizaje en el aula 188
Figura 34 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo de las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Enseñanza y Aprendizaje en el aula 190
Figura 35 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Enseñanza y Aprendizaje en el aula 191
Figura 36 Promedios de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo y participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Enseñanza y Aprendizaje en el aula 193
Figura 37 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo de las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Apoyo al desarrollo de los estudiantes 195
Figura 38 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes 196
Figura 39 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Orientaciones para la implementación de las Bases Curriculares” 201
Figura 40 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Acompañamiento del Equipo Técnico Pedagógico en la Implementación de las Bases Curriculares” 204
Figura 41 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Monitoreo de la Implementación de las Bases Curriculares y cobertura curricular” 207
Figura 42 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Enfoque de Aprendizaje” 210

Figura 43 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión Práctica efectiva y métodos de enseñanza-aprendizaje. 215
Figura 44 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Conocimiento del estudiante” 220
Figura 45 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Detección y apoyos a las necesidades sociales de los estudiantes” 224
Figura 46 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Detección y apoyos a las necesidades sociales de los estudiantes” 227
Figura 47 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Detección y apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje 232
Figura 48 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Estrategia inclusiva que apoya el desarrollo de la Gestión Curricular” 238
Figura 49 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Estrategia inclusiva que apoya la Enseñanza y Aprendizaje en el aula” 243
Figura 50 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Estrategia inclusiva que participa en el apoyo al desarrollo de los estudiantes” 245
Figura 51 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Acciones de trabajo colaborativo” 247
Figura 52 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Equipos de trabajo” 253
Figura 53 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Co-docencia” 255
Figura 54 Objetivos y preguntas de Investigación 279

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Dotación profesionales PIE. Fuente: Elaboración propia 142
Tabla 2 Diagnósticos y cantidad de Estudiantes Integrados según diagnóstico 143
Tabla 3 Población/Muestra de la investigación 150
Tabla 4 Población/ Muestra real 151
Tabla 5 Interpretación de la magnitud del Coeficiente de Confiabilidad de un instrumento. 163
Tabla 6 Resultado de confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento: “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” 164
Tabla 7 Resultado de confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” en relación al Grado de Desarrollo de las prácticas de gestión pedagógica. 165
Tabla 8 Resultado de confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” en relación al grado de participación-acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo. 166
Tabla 9 Codificación respuestas Grado de desarrollo de la práctica de Gestión Pedagógica. 167
Tabla 10 Codificación respuestas Grado de participación-acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo 168
Tabla 11 Amplitud de los intervalos de clase 169

RESUMEN

La presente investigación conduce a la obtención del grado de Magister en Administración Educacional, Mención en Gestión de Sistemas Educativos, la que contribuirá desde sus resultados, a favorecer, por una parte, a los procesos de la Gestión Pedagógica para el desarrollo de una Educación Inclusiva y por otra, la contribución del PIE al desarrollo de dichas instancias.

El propósito de este estudio es analizar los desafíos de la Gestión Pedagógica para el desarrollo de una Educación Inclusiva, desde las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan los directivos, docentes y equipo PIE de un establecimiento de la CORMUVAL, con el fin de contribuir con los procesos de autoevaluación y mejora continua del establecimiento.

La investigación se desarrolla a partir de un estudio de caso, con un enfoque mixto, el cual considera estrategias y procedimientos de recogida de información cuantitativos y cualitativos, donde los datos son analizados y triangulados para establecer los hallazgos del estudio y con ello responder a la pregunta de investigación.

Desde los hallazgos y en consideración a los desafíos de las prácticas de Gestión Educativa para el logro de una educación inclusiva; se evidencia que no existen lineamientos claros para la implementación curricular; se declaran acciones de acompañamiento y monitoreo, pero en la práctica no se desarrollan conforme a los establecido; el PIE presenta debilidades de participación en las prácticas de Gestión Pedagógica, son concebidos como un equipo de apoyo desde un rol asistencialista, dado que no participan en la planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje, ni en la toma de decisiones respecto de la implementación del currículum a nivel de aula.

Palabras claves: Gestión Pedagogica - Educación Inclusiva - PIE

ABSTRAC

The present investigation lead to obtaining the Master's degree in Educational Administration, mention in Management of Educational Systems, this will contribute to favor, from the results, on one side, the Pedagogical Management processes for the development of an Inclusive Education, and for the other, the contribute of the School Integration Program to the development of determinant instances.

The purpose of this study is to analyze the challenges of Pedagogical Management for the development of Inclusive Education, from the strengths and weaknesses of the Pedagogical Management practices developed by the directors, teachers and teams of the School Integration Program of a establishment from CORMUVAL, in order to contribute to the self-evaluation and continuous improvement processes of the establishment.

The research is developed from a case study, with mixed approach, which considers quantitative and qualitative information collection strategies and procedures, where the data is analyzed and triangulated to establish the study's findings and thereby answer the research question.

From the findings and in consideration of the challenges of the Educational Management practices, it's evident that there aren't clear guidelines for the curricular implementation, accompaniment and monitoring actions are declared, but in practice they aren't developed according to what's established, the School Integration Program presents weaknesses of participation in the Pedagogical Management practices, they're conceived as a support team from an assistance role since they don't participate in planning the teaching-learning process or in a decision-making regarding the implementation of the currículum at the classroom level.

Keywords: Pedagogical Management - Inclusive Education - PIE

INTRODUCCIÓN

Una Educación de calidad, debe ofrecer estrategias variadas de enseñanza y aprendizaje como una forma de garantizar que todos accedan y participen del currículum construyendo una escuela que responda a las necesidades de todos su estudiantes, por tanto una escuela inclusiva, la cual según MINEDUC (2017) pone en el centro a sus estudiantes, logra acogerlos a todos y todas, independiente de sus características y/o las de su contexto, aprende a valorar las diferencias, y logra movilizar todos sus recursos, capacidades y experiencias para asegurar que las necesidades de aprendizaje y desarrollo, los talentos y fortalezas de todos ellos, sin excepción, sean efectivamente consideradas, enriquecidas y apoyadas a través del proceso educativo y de la implementación curricular.

Por lo que, las prácticas de Gestión Pedagógica deben considerar tanto la diversificación curricular como las adecuaciones curriculares, ya que, esta "constituye el eje del quehacer de cada establecimiento, el cual tiene por objetivo central lograr el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes" (Agencia de Calidad de la Educación, 2014, p.69).

Además, en este proceso deben estar implicados todos los integrantes de la comunidad educativa, y parte importante de la instalación de una escuela inclusiva y sus prácticas recae en el Programa de Integración Escolar (PIE), ya que, es "una estrategia educativa con enfoque inclusivo" y "su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes" (MINEDUC, 2016, p. 9).

Debido a la importancia que tiene el accionar del PIE en la instalación de prácticas educativas inclusivas, desde los diversos dispositivos técnicos, y las implicancias de su contribución al desarrollo del proceso educativo, cabe indagar respecto de sus aportes en materia de Gestión Pedagógica.

Así, es que este estudio busca analizar los desafíos de las Gestión Educativa para el desarrollo de una Educación Inclusiva desde las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la Corporación Municipal de Valparaíso.

La presente investigación se organiza en cinco capítulos, el primero corresponde a la introducción al fenómeno que será estudiado, el cual se divide en el Planteamiento del Problema, Preguntas de Investigación, Objetivos de Estudio y Justificación del Problema.

El segundo capítulo corresponde al Marco Teórico que sustenta el estudio, este se divide en Marco Conceptual, Marco Político y Marco Contextual, en el primero se abordan diferentes temáticas como: Gestión y Liderazgo Educativo, Herramientas de Gestión Institucional, Gestión y Liderazgo para una Escuela Inclusiva, Gestión Pedagógica, Gestión Curricular, Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes. El segundo, presenta información que se relaciona con las políticas, normativas y orientaciones vigentes que sustentan o se relacionan con el objetivo de investigación. En tanto, el tercero, corresponde a la descripción y contextualización del caso de estudio.

El tercer capítulo concierne al Marco Metodológico, en donde se explica el tipo de estudio, el enfoque metodológico, selección del tipo de estudio de caso,

las estrategias de recolección de información, el procesamiento y el cómo se analiza la información obtenida.

El capítulo cuatro es el análisis de la información, en donde se realiza el análisis cuantitativo y cualitativo de la información recogida por los instrumentos utilizados, además de realizar la triangulación de los datos.

Finalmente, el quinto capítulo, corresponde a las conclusiones que se extraen del presente estudio, desde el desarrollo de las preguntas de investigación y los objetivos planteados.

CAPITULO I: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

En los últimos años el sistema educativo chileno ha experimentado una serie de cambios, los cuales buscan la mejora de la calidad de la educación y por ende de los aprendizajes. Lo anterior se transformó en el principal objetivo de los establecimientos educacionales, surgiendo la necesidad de transformar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, para responder a los nuevos desafíos. Por ello, el Ministerio de Educación ha realizado diversas reformas, a través de nuevas políticas públicas, normativas y orientaciones, buscando trazar la dirección y forma, en que el país y cada institución debe avanzar hacia tal propósito.

Para lograr el desafío ya mencionado, se debe considerar la definición de educación de calidad y los aspectos que esta considera, la cual según el Ministerio de Educación (2016) es:

> "un proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de sus dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños, niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos" (p.16).

Entonces el objetivo de los establecimientos educacionales es que todos los estudiantes accedan y permanezcan dentro del sistema educativo, mejorando las oportunidades, derribando barreras, posibilitando su participación tanto dentro de la comunidad educativa como fuera de ella.

Por lo tanto, cada establecimiento debe tener y establecer criterios esenciales de calidad, acordes con su Proyecto Educativo Institucional y a las estrategias expresadas en el Plan de Mejoramiento Educativo, los cuales deben considerar el contexto socio cultural en el que está inserto el establecimiento educacional y las diversas necesidades que presenta su comunidad educativa, ya que, tal como proponen Conley, Dunlap y Goldman (citado por Ministerio de Educación, 2015) “los proyectos educativos permiten a las escuelas tener una dirección clara y organizada, establecer normas y evaluar el mejoramiento de la organización”. Sumado a lo propuesto por la Subsecretaria de Educación Parvularia (2018) “el Proyecto Educativo Institucional es un documento de planificación a largo plazo, que nos muestra el ideario, los criterios metodológicos, los objetivos generales y la manera en la que se organizan los establecimientos educativos” (p.10).

Por ende, los principales responsables de lograr que el establecimiento educacional logre el propósito de otorgar una educación de calidad son los directivos de este, ya que, tal como propone el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar del MINEDUC (2015):

> "los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa. Esta visión está enfocada en el mejoramiento de los logros de aprendizajes y la formación integral de todos los estudiantes del establecimiento, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad" (p. 20).

Lo anterior es necesario para formular estrategias, tener claridad de las acciones que cada establecimiento debe gestionar para mejorar y lograr su propósito.

Entonces es la Gestión Educativa la cual ofrece sus herramientas para que los directores y equipos directivos gestionen desde lo administrativo y también desde lo pedagógico los establecimientos educacionales que lideran. Según Rico (2016) la Gestión Educativa es "un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan" (p.57). Por lo tanto, una buena Gestión Educativa debe considerar aspectos de la enseñanza y aprendizaje que están directamente relacionados con la educación de calidad, como los que propone la UNESCO (2015) “planes y programas de estudios pertinentes e inclusivos” y “un planteamiento pedagógico eficaz y adecuado”, esto exige que los establecimientos educacionales sean capaces de desarrollar competencias que les posibiliten gestionar el currículum de forma eficiente y clara, para definir objetivos y metas que permitan establecer prioridades, orientar, planificar y materializar los procesos necesarios para la mejora de los aprendizajes, considerando la cultura escolar y el contexto en cual está inserto el establecimiento educacional.

En este sentido la dimensión Gestión Pedagógica toma gran relevancia, ya que, según los Estándares Indicativos de Desempeño de MINEDUC (2014) esta “comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades” (p.69). Es entonces esta dimensión el eje central del quehacer de los centros educativos, ya que, está directamente relacionada con el logro de los aprendizajes, la mejora de la calidad de la educación y el desarrollo integral de los estudiantes, para lograr dicho objetivo los directivos deben ser capaces de desarrollar competencias que les permitan gestionar su establecimiento

educacional para asegurar la implementación curricular y todas las tareas que esta conlleva.

Desde la Agencia de Calidad de Educación (2017) la Gestión Curricular "incluye las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje" (p.117), por lo tanto, el desarrollo del currículo es un elemento central para gestionar el logro de aprendizajes de los y las estudiantes, permitiendo que las escuelas se transformen en sistemas educativos en permanente crecimiento y mejoramiento educativo, para ello cada establecimiento educacional debe desarrollar un proceso de apropiación del currículum en relación a su contexto socio cultural, para así promover procesos organizados y reflexivos que permitan el correcto abordaje de los objetivos de aprendizaje desde la temporalidad, los recursos y los espacios necesarios para alcanzarlos.

En consideración de lo anterior los equipos directivos "guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes" (MINEDUC,2015, p.24), además, son los encargados de "monitorear y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudios y las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes, así como también de la articulación de los mismos" (MINEDUC,2015, p.24).

De acuerdo con lo planteado, el equipo directivo, es el encargado de velar que el currículum establecido este en directa relación con el enseñado, además de ser coherente y continuo en los diferentes niveles de enseñanza del

establecimiento asegurando así la trayectoria escolar exitosa de los estudiantes en el establecimiento.

Por lo tanto, se deben considerar los documentos técnicos de base y los diversos elementos del currículum dentro de la planificación y posterior implementación dentro de la sala de clases, procurando tener en cuenta como las estrategias y metodologías influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes, dando lugar a otra de los subdimensiones de la Gestión Pedagógica, Enseñanza y Aprendizaje en el aula, la cual:

> “incluye un conjunto de prácticas y procesos clave que hacen referencia al alineamiento de las clases con los Objetivos de Aprendizaje y al currículo, a las estrategias de enseñanza desplegadas por los docentes, al uso del tiempo en el aula, a la claridad y dinámica de las clases, al grado en que se retroalimenta a los estudiantes y a si se logra un trabajo dedicado” (Agencia de la Calidad de Educación, 2017, p.138).

Se entiende entonces que el docente debe manejar el marco curricular nacional, para así generar más y nuevas posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes. Lo anterior permite además trabajar el desarrollo de conocimientos, habilidades, competencias y actitudes promoviendo así un desarrollo integral del estudiante.

Para asegurar la correcta implementación curricular, considerando los elementos ya mencionados es que dentro de la labor de los equipos directivos también se encuentra según MINEDUC (2015) el monitoreo de la implementación integral del currículum, las planificaciones de clases, evaluaciones y logros de aprendizaje de todos los estudiantes, todo lo cual lo realizan a través de diversos mecanismos con el fin de gestionar el mejoramiento del proceso educativo teniendo en cuenta la información proporcionada por las distintas fuentes, y

tomando decisiones a la luz de las evidencias, para ajustar continua y oportunamente las estrategias de enseñanza y la gestión pedagógica.

Es importante entonces que el establecimiento promueva aprendizajes y una formación integral de todos los estudiantes a través de los procesos pedagógicos que se dan dentro y fuera del aula. Es fundamental que el docente ponga al servicio del aprendizaje los recursos adecuados y apoyos pertinentes, propiciando la participación activa de todos los estudiantes, siendo capaz de generar instancias de monitoreo y retroalimentación para detectar las dificultades y necesidades de cada uno de ellos, lo que se vincula con la última subdimensión de la Gestión Pedagógica, Apoyo al desarrollo de los estudiantes, donde:

> "se describen las políticas, procedimientos y estrategias que lleva a cabo la escuela para velar por el adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses. Los estándares establecen la importancia de que los establecimientos logren identificar y apoyar a tiempo a los alumnos que presentan dificultades, así como también a aquellos que requieren espacios diferenciados para valorar, potenciar y expresar su individualidad" (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p.151).

Por lo tanto, los establecimientos educativos deben responder a las necesidades de todos sus estudiantes, valorando la diversidad como una oportunidad, desarrollando competencias y habilidades en cada uno de ellos, potenciando y reconociendo sus talentos, y favoreciendo la participación de todos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior hace alusión a la diversidad, la cual según la Agencia de calidad de Educación (2017) advierte que todos los estudiantes tienen necesidades educativas propias y específicas para poder acceder a las

experiencias de aprendizaje, ya que, cada uno tiene su origen social y cultural, sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje; lo cual quiere decir que la diversidad es inherente al contexto educativo.

Es por eso que la Reforma Educativa actualmente considera que la educación debe promover “los aprendizajes y la formación integral de todas y todos los estudiantes, sin exclusión ni discriminaciones arbitrarias” (Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa, 2018, p.9), por lo tanto, MINEDUC (2017) propone que los “pilares de inclusión, calidad integral y educación pública, impulsa un proceso de transformación profundo del sistema educativo y traza desde la política pública una ruta para transitar” (MINEDUC, 2017, p.6).

Entonces los establecimientos educacionales deben transitar hacia una educación que sea sustentada por los elementos ya mencionados, principalmente sobre en un enfoque inclusivo, ya que,

> “la educación inclusiva es considerada como la estrategia más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, guiada por la idea de que el sistema escolar debe adaptarse activamente a las condiciones individuales de aprendizaje de los niños y niñas, a fin de que puedan desarrollar toda su potencia” (Tamayo, M. et al., 2018, p. 162).

Por ende, los establecimientos educacionales deben instalar dentro de sus procesos de Gestión pedagógica elementos que permitan lograr una Educación Inclusiva, considerando a la comunidad educativa en su totalidad, tal como propone Blanco (2004):

> “El desarrollo de la educación inclusiva exige cambios amplios que involucran la totalidad del sistema educativo. Hay dos razones particulares

por las cuales es importante que los avances hacia una educación inclusiva no ocurran de manera aislada:

• es difícil avanzar en una educación inclusiva cuando otros aspectos de los sistemas educativo y social se mantienen sin reformar y tienen efectos excluyentes; y

• con el propósito de generar un impulso detrás del movimiento de la educación inclusiva, es más fácil crear consenso cuando la inclusión se perciba como parte de un proceso más amplio para hacer más efectiva toda la educación o para crear una sociedad más inclusiva" (p.27).

En consideración de lo anterior es importante que toda la comunidad educativa sea parte del proceso de instalación de una educación inclusiva, teniendo en cuenta el enfoque inclusivo, el cual sugiere la:

"construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que la totalidad de los estudiantes pueda desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad" (MINEDUC, 2016, p.15).

Las comunidades educativas deben respetar y considerar la diversidad, teniendo en cuenta a cada uno de sus miembros, velando por el proceso de instalación de una educación inclusiva, lo cual según MINEDUC (2007), requiere:

"poner en marcha prácticas efectivas de inclusión educativa (…) preparar las condiciones del centro, involucrando la participación de todos/as los actores del proceso educativo, de este modo, se estimula la definición de

objetivos comunes, y se resuelven con mayor facilidad las diferencias" (P.21).

Por ende, en este proceso deben estar implicados todos los integrantes de la comunidad educativa, y parte importante de la instalación de las prácticas pedagógicas inclusivas recae en el Programa de Integración Escolar (PIE), ya que, es "una estrategia educativa con enfoque inclusivo" y "su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes" (MINEDUC, 2016, p. 9), además se constituye como , "un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes" (MINEDUC, 2016, p.9). Los apoyos que ofrece deben "estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar" (MINEDUC, 2016, p.9).

Esto implica según Rose (2000), una enseñanza que esté enfocada y sustentada en los principios de diseños universales que promuevan el aprendizaje de todos. Lo cual, se ve materializado en el contexto de la educación chilena, en la promulgación e implementación del Decreto 83, considerando que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación parvularia y educación básica, por lo que:

"tiene como soporte y se aloja precisamente en la riqueza de los instrumentos de planificación escolar, alineándose con los diversos planes que ejecutan las escuelas y liceos, constituyéndose en un aporte a la

gestión curricular (denominada Dimensión Gestión Pedagógica en el Plan de Mejoramiento Educativo - PME), con el objetivo de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, independientemente de la escuela en que se eduquen" (MINEDUC, 2015, p. 9).

En consideración de lo anterior, la Educación de calidad debe ofrecer estrategias variadas de enseñanza y aprendizaje como una forma de garantizar que todos accedan y participen del currículum, dando lugar a "adecuaciones curriculares para aquellos que lo requieran, aportando herramientas para la participación y progreso de todas y todos los estudiantes en los aprendizajes del currículo nacional, equiparando oportunidades para aquellos que enfrentan barreras para su aprendizaje y tienen mayores necesidades de apoyo para cursar con éxito su trayectoria educativa" (MINEDUC, 2017, p. 5), por lo que, las prácticas de Gestión Pedagógica deben considerar tanto la diversificación curricular como las adecuaciones curriculares, puesto que esta "constituye el eje del quehacer de cada establecimiento, ya que este tiene por objetivo central lograr el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes" (Agencia de Calidad de la Educación, 2014, p.69).

Instalar practicas inclusivas en la escuela supone que el PIE debe asumir un rol protagónico en la Gestión Pedagógica, siendo parte de las decisiones y acciones que implica el desarrollo de las distintas subdimensiones que tiene esta importante dimensión, considerando que el PIE realiza acciones que de acuerdo MINEDUC (2016) favorecen la participación de todos los estudiantes y a su vez el logro de los aprendizajes esperados, además de estimular prácticas de innovación educativa para responder a las diversas formas de aprender, lo cual lleva a promover el uso de variados y adaptados recursos educativos con el fin de potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes, favoreciendo además la formación e involucración de los docentes.

En efecto, según MINEDUC (2017) una escuela llega a ser inclusiva cuando pone en el centro a sus estudiantes, logra acogerlos a todos y todas, independiente de sus características y/o las de su contexto, aprende a valorar las diferencias, y logra movilizar todos sus recursos, capacidades y experiencias para asegurar que las necesidades de aprendizaje y desarrollo, los talentos y fortalezas de todos ellos, sin excepción, sean efectivamente consideradas, enriquecidas y apoyadas a través del proceso educativo y de la implementación curricular. Al mismo tiempo, "el PIE como herramienta inclusiva implica un cambio en la cultura, política y prácticas de la comunidad escolar, favoreciendo la instalación de procesos de cooperación y eliminación de barreras existentes en el contexto educativo y curricular" (MINEDUC, 2016, p. 11).

Debido a la importancia que tiene el accionar del PIE en la instalación de prácticas educativas inclusivas, desde los diversos dispositivos técnicos, y las implicancias de su contribución al desarrollo del proceso educativo, cabe indagar respecto de sus aportes en materia de gestión pedagógica, sin embargo la investigación en esta temática se reduce a un estudio en el año 2013 realizado por la Fundación Chile, el que deja en evidencia que si bien el PIE está en correcto funcionamiento desde lo técnico no destaca ni influye dentro de la comunidad educativa desde sus acciones:

> "a pesar de que las escuelas que se han integrado a PIE han demostrado una correcta instalación de los procedimientos y equipos mínimos requeridos por la política, existen prácticas que aún no se han desarrollado en las escuelas. En este sentido se produce una dualidad en materia de implementación de la política: mientras que los procedimientos que permiten comenzar a operar los PIE se encuentran bien instalados, no se ha logrado institucionalizar prácticas docentes y directivas que permitan

alinear a la escuela hacia objetivos de inclusión y el mejoramiento de todos los alumnos" (Marfán, J. et al., 2013, p. 25-26).

Por consiguiente, a pesar que el PIE cuenta con los profesionales pertinentes y que estos implementan los procesos necesarios para su funcionamiento, diagnostico e intervención de los estudiantes principalmente, además del trabajo administrativo como el llenado de documentación oficial, siguen siendo vistos como un programa externo al establecimiento educacional, que atiende a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o los llamados "niños PIE", sin visualizar la importancia que tiene el PIE en las prácticas inclusivas que debe llevar a cabo un establecimiento educativo. Asimismo, se evidencia que el PIE no tiene participación en la toma de decisiones que son relevantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya sea desde orientar a mejorar las prácticas pedagógicas hasta la forma en que se abordara el currículo dentro del establecimiento.

A partir del estudio señalado, cabe precisar que han transcurrido siete años de transición hacia la inclusión educativa, sin embargo no se cuenta con investigaciones recientes que permitan por una parte, actualizar la información presentada respecto del rol y la participación que tiene los PIE a nivel de gestión pedagógica en las escuelas para la mejora de la calidad de la educación y por otra parte, los resultados que tiene el trabajo mancomunado entre directivos, profesores y equipo PIE para el logro de una educación inclusiva en sintonía con los PEI y PME de las escuelas.

En consecuencia y a partir de todos los antecedentes expuestos, surge la necesidad de investigar respecto de los desafíos que tiene hoy en día la Gestión Educativa para el desarrollo de una Educación Inclusiva desde las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del PIE.

1.2 Preguntas de Investigación

Pregunta General

¿Cuáles son los desafíos de la Gestión Educativa para el desarrollo de una Educación Inclusiva desde las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL?

Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL para el logro de una Educación Inclusiva?

2. ¿Cuál es el grado de participación-acción del coordinador y/o equipo del Programa de Integración Escolar en las prácticas de Gestión Pedagógica para el logro de una Educación Inclusiva en un establecimiento educacional de la CORMUVAL?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar los desafíos de la Gestión Educativa para el desarrollo de una Educación Inclusiva desde las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL.

1.3.2 Objetivos Específicos

1.- Determinar las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL para el logro de una Educación Inclusiva.

2.- Determinar el grado de participación - acción del coordinador y/o equipo del Programa de Integración Escolar en las prácticas de Gestión Pedagógica para el logro de una Educación Inclusiva en un establecimiento educacional de la CORMUVAL.

1.4 Justificación de la Investigación

Dado que no existe investigación actualizada respecto de la problemática en estudio, la presente investigación surge con la intención de acceder a información nueva y realizar actualización de datos respecto de las prácticas de gestión pedagógica y con ello establecer los desafíos para el desarrollo de una educación inclusiva, como una actividad investigativa de cierre de Magister en Administración Educacional, mención Gestión de Sistemas Educativo. Ciertamente para este estudio, se había pensado en trabajar con una muestra representativa de establecimientos educacionales de la comuna de Valparaíso, con el fin de levantar conclusiones más generalizadas respecto de la temática de estudio, sin embargo, las condiciones complejas del contexto no lo permitieron, en un primer momento por el estallido social y luego por la emergencia sanitaria en la que nos encontramos a la fecha por la pandemia del virus COVID-19.

En consecuencia, el trabajo investigativo se reformula a partir de un estudio de caso, el cual se desarrollará en el establecimiento educacional donde trabaja la investigadora, por lo que los resultados de esta investigación beneficiaran a dicha comunidad contribuyendo a mejorar sus prácticas de gestión pedagógica, a partir de la comprensión de las debilidades y fortalezas que poseen para el logro de una educación inclusiva y de esa manera trazar objetivos de trabajo que posibiliten logros y evidencias de ello.

Otro de los beneficiarios de esta investigación será el PIE del establecimiento, ya que al recoger información sobre su participación – acción en las prácticas de gestión pedagógica, y sobre como la comunidad educativa considera su rol dentro de esta, permitirá fortalecer su quehacer y contribuir al desarrollo de una educación de calidad.

En consideración a lo anterior, cabe señalar que no existen estudios que investiguen el grado de participación - acción del Programa de Integración

Escolar en los procesos de gestión pedagógica de un establecimiento, por lo que, desde esta perspectiva, este estudio es una posibilidad de actualizar información sobre el PIE y su participación dentro de la comunidad educativa en las prácticas de gestión pedagógica. También representa un punto de partida para futuras investigaciones que busquen la mejorar de la calidad de la educación y de las prácticas de gestión pedagógicas ligadas a la educación inclusiva.

Por otra parte, la investigación aportará con la creación de un instrumento que posibilita la recolección de información desde dos puntos de vista, por una parte, del grado de desarrollo que tiene la práctica de gestión pedagógica y por otra, el grado de participación acción del equipo PIE para el logro de estas prácticas con un sello inclusivo, instrumento que será validado y aplicado en el presente estudio como aplicación piloto.

Además, esta investigación se desarrollará desde un enfoque mixto, ya que sumado a la aplicación del instrumento ya mencionado, se realizará una entrevista semi estructurada a distintos agentes de la institución educativa que será estudiada con el fin de complementar y contrastar la información cuantitativa obtenida, ya que, los encuestados suelen responder desde la "deseabilidad social", lo que quiere decir que responden de acuerdo a lo que se espera que contesten, proyectando una imagen favorable frente al escenario consultado. Por lo tanto, este estudio recogerá datos tanto cuantitativos como cualitativos respecto de la problemática, obteniendo información desde ambas perspectivas disminuyendo el posible sesgo de la "deseabilidad social" y permitiendo una triangulación de la información recogida, siendo un aporte y un valor agregado al desarrollo de esta investigación y sus hallazgos.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El primer apartado es el Marco Conceptual el cual considera definiciones y referentes teóricos asociados al objeto de la investigación, dichos antecedentes teóricos han sido trabajados a partir de un estudio bibliográfico y documental actualizado de las temáticas a desarrollar.

El segundo apartado considera el Marco Político, en este se presenta información relacionada con las políticas, normativa y orientaciones vigentes que se relacionan con el objetivo de investigación.

Por último, el tercer apartado es el Marco Contextual, el cual se describen los antecedentes del establecimiento educacional en estudio, además de antecedentes relacionados con el sostenedor que en este caso es la Corporación Municipal de Valparaíso.

2.1 MARCO CONCEPTUAL

2.1.1 Gestión y Liderazgo Educativo

- **Gestión Educativa**

Para definir gestión hay que tener en cuenta que este es un concepto muy amplio, por lo que tiene diversos significados, según el Programa Escuelas de Calidad (2010) estos significados se pueden agrupar en tres campos, los cuales de detallan a continuación:

> "El primero, se relaciona con la acción, donde la gestión es el hacer diligente realizado por uno o más sujetos para obtener o lograr algo; es una forma de proceder para conseguir un objetivo determinado por personas (p.55).
>
> El segundo, es el campo de la investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o para explicar tales fenómenos (p.56).
>
> El tercer campo, es el de la innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla" (p.56)

También se puede definir gestión como "el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar" (Programa Escuelas de Calidad, 2010, p.55), por lo tanto, la gestión es parte importante para lograr metas y objetivos dentro de una organización, tal como proponen Palladino y Palladino (1998) en Inciarte, Marcano y Reyes (2006) "la gestión incluye la acción y el efecto de

administrar de manera tal que se realicen diligencias conducentes al logro apropiado de las respectivas finalidades de las instituciones", teniendo en claro que esta además "supone cierta intencionalidad y cierta dirección de los sujetos implicados" (Schmelkes, 2000, p.126).

Se puede decir entonces "la gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado" (Programa Escuelas de Calidad, 2010, p.55), para que lo anterior pueda materializarse es necesario considerar que la gestión adecuada de una organización la que según MINEDUC (2015) implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, además de ser responsable de lo anteriormente mencionado y evidenciar los diferentes resultados de dichas acciones.

De lo anterior se extrae que la gestión está orientada al fortalecimiento de las organizaciones, creando y buscando estrategias que permitan garantizar el éxito de la institución, ya que, es la encargada de guiar y alinear los recursos y esfuerzos para lograr los objetivos y metas. Es por esto que la gestión es tan importante dentro de las distintas organizaciones, por lo que, las instituciones educativas no quedan fuera.

Es importante entonces definir a que hace referencia la gestión dentro de un establecimiento educacional, pero antes es importante saber que al igual que el concepto de gestión, la gestión en el campo de la educación se ha clasificado en tres categorías según Programa Escuelas de Calidad (2010), estas categorías dicen relación con su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema, estas se pueden ver en la siguiente imagen:



Figura 1 La gestión educativa y sus niveles de concreción. Fuente: Programa Escuelas de Calidad, 2010.

De acuerdo con la figura 1, se puede decir que "la cristalización de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas y sus relaciones hacia una perspectiva gestora de resultados educativos" (Programa Escuelas de Calidad, 2010, p.57), es importante considerar que para que la institución educativa funcione adecuadamente la gestión educativa considere que los contextos son cambiantes y la educación es permeable a esto, por lo que, debe si es preciso reinventarse, sistematizar y mejorar de forma continua los objetivos, estrategias, prácticas y su cultura escolar, para así responder a los requerimientos de la educación.

En relación a lo anteriormente mencionado, es importante considerar la conceptualización de la gestión educativa, la cual según Mora (2009) es la que "se encarga de estudiar las diversas acciones, actividades, procesos y funcionamiento de los respectivos proyectos educativos institucionales

particulares o específicos, y generales o globales, en ámbitos diversos del mundo educativo", por lo tanto, y según Mora (2009) la gestión educativa dice relación con la organización de la estructura educativa en sus distintas niveles tales como la macro, meso y micro nivel, así como también con los centros educativos a nivel regional, nacional e internacional, además de su relación con la organización del desarrollo en todos los aspectos de las diversas actividades educativas dentro y fuera del centro educativo.

Se suma a lo anterior lo que propone Botero (2007) el cual señala que es el conjunto de procesos, que permiten llevar a cabo todos los procesos implicados dentro de una escuela, como lo son las prácticas pedagógicas, por lo tanto, está implicada en la toma de decisiones y la realización de acciones que estas prácticas involucran tanto en su ejecución como en su evaluación. Por lo tanto, la gestión educativa es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos.

Antúnez (1999) en Garbanzo et al (2010) plantea como criterios de gestión de calidad específicos en educación los siguientes:

- Recursos suficientes: capacidad de adecuar los recursos personales, materiales y funcionales a los fines que se pretenden y su uso eficaz y eficiente.
- Revisión y evaluación constante: capacidad de ejecutar el control interno, externo, técnico y social para llevar estas a cabo con la intención de utilizar sus resultados para mejorar la teoría y la práctica.
- Cauces y órganos para posibilitar la participación en la gestión de la institución.
- Dispositivos y acciones específicas para el desarrollo personal y profesional de los enseñantes, directivos y especialistas.

- Clima institucional satisfactorio y estimulante.
- Actuaciones concretas con relación a la atención hacia la diversidad de los alumnos y de los profesores.
- Autonomía suficiente en la institución, en sus directivos y en los enseñantes (p. 21).

Por lo tanto, “gestionar de manera eficiente el establecimiento implica recoger y analizar de forma sistemática información y datos de los procesos y resultados del establecimiento tanto internos como externos” (MINEDUC, 2015, p.28), ya que, actualmente es importante una buena gestión para que los establecimientos educacionales logren sus metas y objetivos, teniendo la adecuada gestión un “ impacto en el clima de la escuela, en la planificación, en las formas de liderazgo, en la optimización de los recursos y del tiempo, la eficiencia y por ende en la calidad de los procesos” (López, 2010).

Finalmente, es necesario según Martins et al., (2009) que las instituciones educativas sean dirigidas por individuos cuyas cualidades y habilidades profesionales, estén vinculadas a la comunicación, motivación y establecimiento de las relaciones interpersonales, lo cual es esencial y tiene un rol protagónico dentro de la gestión educativa.

- **Liderazgo Educativo**

El liderazgo es una palabra compleja y multifacética, debido a su importancia en todos los campos, por lo que se puede entender desde varias aristas. El concepto de Liderazgo puede ser entendido en términos de influencia como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood et al., 2006, en MINEDUC, 2015, p.7), por lo tanto, se trataría de la capacidad que tiene un líder de influir en otros, con el objetivo de provocar un cambio, ya sea en su manera de actuar o de pensar. Además, de acuerdo con el mismo autor “el liderazgo consiste en establecer

objetivos para la organización que cuenten con un respaldo amplio, y realizar las acciones que sean necesarias para poder darles cumplimiento" (Leithwood et al., 2006 en MINEDUC, 2018, p.2).

Por otro lado, se considera que el liderazgo puede ser concebido como "la ciencia de conducir a una organización de la situación actual a una situación futura comparativamente mejor, donde las personas son el principal factor de cambio" (Lepeley, 2001 en López, 2010, p.182), ya que, según Horn y Marfán (2010), "el liderazgo consistiría en la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes" (p.83), siendo entonces importante lo que ya se ha mencionado respecto a las metas compartidas y objetivos comunes, es necesario que la organización sea guiada desde una visión compartida tanto por el líder como por sus colaboradores, por lo tanto, el liderazgo debe como dice Bolívar (2010) contribuir a dinamizar, apoyar y animar a que la organización aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir su capacidad interna de mejorar para el logro de sus metas y objetivos. De esta manera se contribuye a mejorar el desempeño de la organización, ya que, como propone López (2010):

> "una de las características más relevantes del liderazgo, desde la perspectiva de una gestión de calidad, es la capacidad de generar ambientes al interior de la organización que alienten la innovación, de tal manera que todos sus miembros se sientan motivados a aportar ideas para el mejoramiento continuo en todos los ámbitos de la gestión" (p.183).

Para concretar lo anteriormente planteado es importante tener en cuenta las prácticas básicas y comunes que tiene el liderazgo, según Leithwood et al. (2006) en Horn y Marfán (2010), estas prácticas se agrupan en cuatro grandes dimensiones:

- Establecer dirección: Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas.
- Rediseñar la organización: Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.
- Desarrollar personas: Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas.
- Gestionar la instrucción: Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases (p. 85-86).

Se puede concluir entonces que es necesario que todas las personas que pertenezcan a la organización sean y se sientan parte del propósito de esta, y que por ende tengan prácticas e interacciones compartidas, para eso el líder debe tener realizar ciertas prácticas para lograr una construcción conjunta de lo que se quiere lograr como fin último dentro de la organización, esto permite que la organización pueda proyectarse en un entorno dinámico.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, y en relación al liderazgo en el ámbito educativo se puede decir que este “aparece como uno de los factores con más incidencia –tras la enseñanza directa en clase- sobre los resultados escolares” (Sánchez-Moreno & Hernández-Castilla, 2014, p. 5), por lo tanto, es necesario de acuerdo con lo que dice López (2010) potenciar el liderazgo en el sistema educativo, para impulsar así el trabajo en equipo, además de la generación de ambientes de trabajo profesional que permitan avanzar en calidad y equidad de la educación.

Se considera entonces al liderazgo educativo como “aquel que influye en otros para que realicen acciones que se espera resulten en un mejoramiento de los resultados escolares en los estudiantes” (Robinson et al, 2009 en MINEDUC, 2018, p.2), por lo tanto, “el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido” (Horn y Marfán, 2010, p. 84). Se entiende entonces la importancia del liderazgo educativo, teniendo en cuenta que el fin último de la educación es que todos los estudiantes aprendan, y para que esto suceda es necesario procurar que todos los integrantes de la comunidad educativa tengan claro este objetivo y trabajen para lograrlo desde su rol en esta.

En relación con lo anterior se rescata lo propuesto el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009) el cual postula que el liderazgo debe dotar de un sentido común a la organización escolar, influyendo en su comportamiento, siendo su principal objetivo la mejorar de la calidad de la educación ofrecida, la cual se evidencia en los aprendizajes de los estudiantes, por lo que es necesario que el liderazgo ejercido en la escuela sea afectivo y acertado tal como propone Garbanzo (2010):

> “las organizaciones educativas necesitan de un acertado liderazgo para rediseñar modelos de mayor autonomía institucional y gestión moderna de procesos en cada contexto específico, de manera que permita a las organizaciones no solo el fortalecimiento de sus ofertas académicas, sino también los espacios concretos de toma de decisiones que posibiliten la combinación adecuada de tiempos, espacios, programas y potencial humano, y con ello cumplir con las expectativas que hoy día se tienen de las organizaciones educativas” (p.19.

Finalmente, es importante decir que es necesario que la gestión educativa sea ejecutada a través de un liderazgo que logre guiar y dirigir la institución de forma adecuada al propósito de entregar una educación de calidad, tal como propone Schmelkes (2000) el liderazgo debe estar vinculado con el quehacer central de la escuela, el cual es formar estudiantes.

2.1.1.1 Herramientas de Gestión Institucional

Antes de definir las herramientas que utiliza la Gestión Institucional, es necesario conceptualizar este tipo de gestión, según el Programa Escuelas de Calidad la gestión institucional "es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprenden las administraciones para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa (Programa Escuelas de Calidad, 2010, p.59), se entiende entonces que a través de esta gestión las organizaciones educativas fijan el camino para desarrollar las diversas prácticas pedagógicas que requiere una escuela.

Por lo tanto, se entiende según el Programa Escuelas de Calidad (2010) la gestión institucional responde a propósitos que se convierten en una acción estratégica, que tiene como objeto promover el desarrollo de la educación, comprometiéndose con el logro de resultados de calidad y que suma una cultura evaluativa como herramienta para fortalecer la organización. Se debe considerar que este tipo de gestión:

> "no sólo tiene que ser eficaz, sino adecuada a contextos y realidades nacionales, debido a que debe movilizar a todos los elementos de la estructura educativa; por lo que es necesario coordinar esfuerzos y convertir decisiones en acciones cooperativas que permitan el logro de objetivos compartidos, los cuales han de ser previamente concertados en

un esquema de colaboración y de alianzas intra e interinstitucionales efectivas" (Programa Escuelas de Calidad, 2010, p.59).

Para lograr lo anterior las organizaciones educativas requieren una planificación que les permita lograr sus objetivos y metas, esto "se materializa principalmente mediante el uso de dos herramientas de gestión fundamentales para las comunidades educativas: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)" (Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa, 2018, p.12).

La principal herramienta de gestión institucional de un establecimiento educacional es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) "este es un instrumento técnico - político que orienta el quehacer y la gestión de cada establecimiento educacional" (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p.8), además según la UNESCO (2011) en Subsecretaría de Educación Parvularia (2018) el PEI representa el sello que identifica y caracteriza a la institución educativa, en torno a concepciones que se construyen colectivamente dentro de la comunidad educativa respecto a la tarea de educar.

Además, Conley, Dunlap y Goldman (citado por Ministerio de Educación, 2015) proponen que "los proyectos educativos permiten a las escuelas tener una dirección clara y organizada, establecer normas y evaluar el mejoramiento de la organización". Sumado a lo propuesto por la Subsecretaria de Educación Parvularia (2018) "el Proyecto Educativo Institucional es un documento de planificación a largo plazo, que nos muestra el ideario, los criterios metodológicos, los objetivos generales y la manera en la que se organizan los establecimientos educativos" (p.10). Por lo tanto, este materializa:

"el horizonte del establecimiento, es decir, su propuesta orientadora en los ámbitos cognitivos, sociales, emocionales, culturales y valóricos. Es el movilizador del quehacer educativo de la escuela a través del cual se

definen sus principios formativos. Estos principios orientan el desarrollo de los diferentes planes que aportan al proceso de mejoramiento de la institución escolar (PME y planes específicos). Corresponde al “lugar final que se quiere alcanzar o llegar” como comunidad educativa y se expresa mediante una visión y misión institucional y sellos educativos particulares, entre otros” (MINEDUC, 2016, p.6).

Por lo tanto, el Proyecto Educativo Institucional debe contener los sellos educativos que sustentan al establecimiento educacional, y así mismo estos se deben reflejar en los distintos elementos que este contiene, siendo un referente para la construcción de una propuesta de mejorar educativa, tal como se puede apreciar en la figura que se presenta a continuación:



Figura 2 Secuencia articulada entre los componentes del PEI de un establecimiento educativo. Fuente: Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa, 2018.

Entonces se puede decir que “el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educacional constituye el instrumento que permite establecer una mirada común de lo que se busca proporcionar como educación de calidad y define los principios orientadores del quehacer institucional y pedagógico de cada comunidad educativa” (Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa, 2018, p.9). Por lo tanto, se debe considerar el:

> “PEI como un elemento clave para el desarrollo de los procesos de mejoramiento educativo en las distintas dimensiones de la gestión escolar (liderazgo, gestión pedagógica, convivencia escolar, y gestión de recursos), y a partir de ello, contribuir a la concreción de los objetivos estratégicos de cada establecimiento presentes en su PME” (Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa, 2018, p.10).

En necesario entonces que cada establecimiento educacional tenga un PME que este en concordancia con su PEI y que estos se complementen y potencien entre sí para el logro de una educación de calidad, ya que, este corresponde:

> “al instrumento de planificación estratégica de los establecimientos educacionales, que guía el mejoramiento de sus procesos institucionales y pedagógicos y favorece a que las comunidades educativas vayan tomando decisiones, en conjunto con su sostenedor, que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes. Corresponde al “principal medio que permitirá llegar al lugar proyectado” como comunidad educativa mediante una planificación estratégica a 4 años que se implementará en períodos anuales” (MINEDUC, 2016, p.6).

Cada establecimiento educacional está inserto en un contexto distinto, por lo que, los objetivos estratégicos y los procesos de mejora son propios de su comunidad educativa, así mismo lo propone la Coordinación de Apoyo a la Mejora Educativa (2018):

> “Estos procesos se orientan de manera distinta en cada institución en función de su PEI y, además, de la cultura escolar, el contexto sociocultural y territorial, los roles y funciones de los miembros que la componen, el diagnostico institucional y, principalmente, los logros y desafíos para el

mejoramiento de la calidad diagnosticados y recogidos en el respectivo PME" (Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa, 2018, p.9).

En relación con lo anterior, cada establecimiento educacional propone y operacionaliza su programa de mejora continua, entendiendo que:

> "el mejoramiento continuo se concibe como el proceso mediante el cual cada comunidad educativa fija un horizonte a corto, mediano y largo plazo para alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes, sin perder de vista: los propósitos de la Ley General de Educación, los sentidos y metas del currículum nacional y, por último, los enfoques asociados a cada plan que los establecimientos deben realizar por normativa" (Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa, 2018, p.18).

Lo anterior se puede visualizar en la siguiente figura:

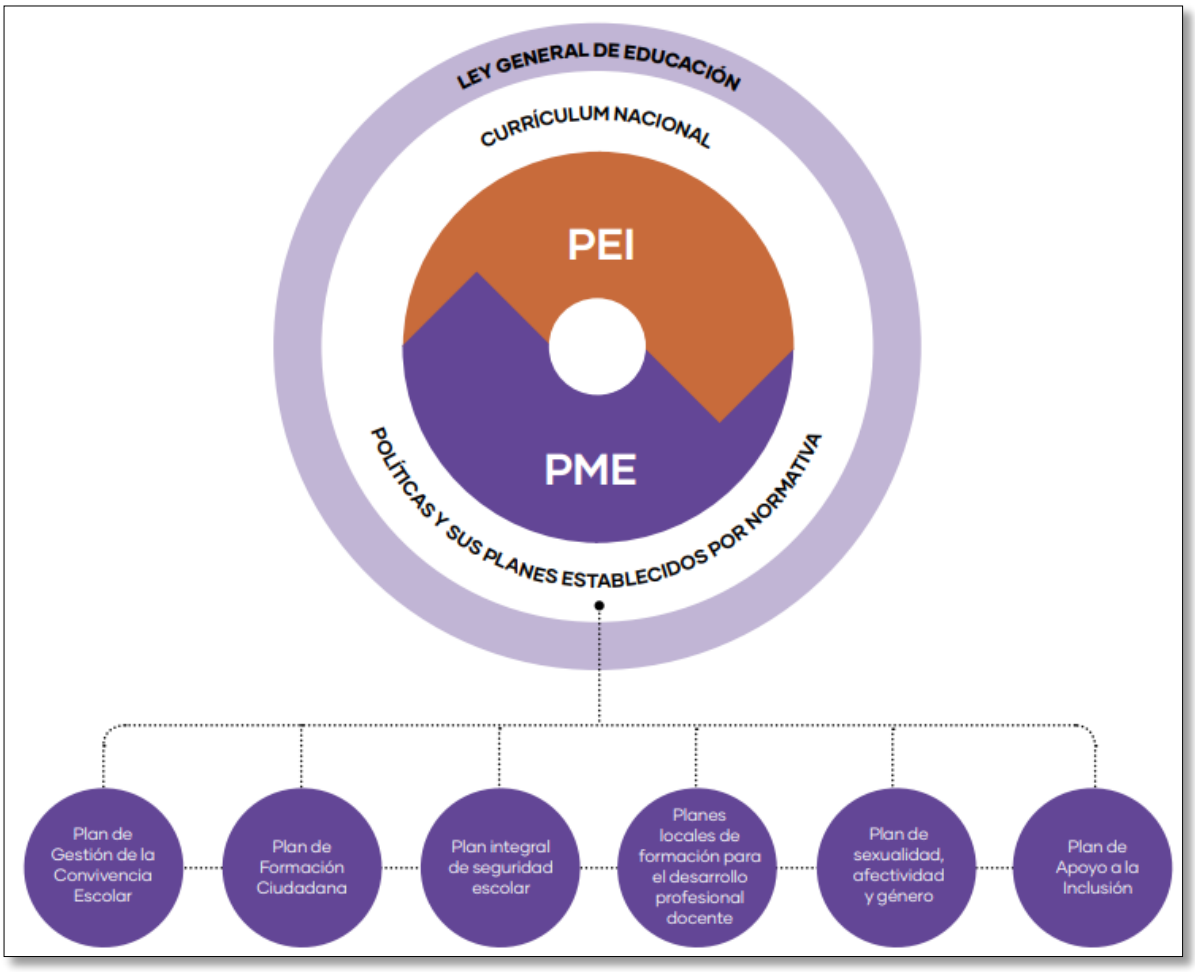


Figura 3 Ciclo de mejoramiento continuo del establecimiento educacional.
Fuente: MINEDUC, 2019.

En la figura se ven 6 planes que complementan tanto al PEI como al PME de cada establecimiento educacional, los cuales surgen a raíz de las políticas y normativas educacionales, dando lugar a:

- El Plan de Formación Ciudadana

- El Plan de Gestión de la Convivencia Escolar
- El Plan de Apoyo a la Inclusión
- El Proyecto Pedagógico de la Jornada Escolar Completa
- El Plan de Sexualidad, Afectividad y Género
- El Plan Integral de Seguridad Escolar

La integración de estos planes requiere definir cómo cada plan aporta a la concreción de los sellos educativos del establecimiento y como contribuye al mejoramiento de su calidad educativa, por lo tanto, según MINEDUC (2016) los distintos instrumentos de gestión buscan aportar al proceso de mejoramiento educativo de los establecimientos educacionales, por lo que, tienen que generar sinergia articulándose entre sí para hacer un aporte efectivo a la mejora escolar y al desarrollo integral de los y las estudiantes, para lograr este objetivo es importante definir qué y cómo se van a articular estos instrumentos.

Por lo tanto, según MINEDUC (2016) frente a la diversidad de instrumentos de gestión, los establecimientos están desafiados a definir y planificar una serie de objetivos, metas, acciones en distintas áreas y ámbitos de acción. Además, “estas normativas y planes aseguran que los actores educativos se hagan cargo de las múltiples dimensiones y áreas de trabajo relacionadas con la formación integral de las y los estudiantes”. (Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa, 2018, p.12)

Finalmente, se debe entender que las herramientas de gestión institucional ya mencionadas deben estar en sinergia, y de esta manera llevar al establecimiento a la mejorar educativa continúa, para ello se debe “comprender el mejoramiento como un proceso sistémico y global, que abarca distintos niveles (aula, establecimiento, territorio local, nivel regional y nacional) y dimensiones (cognitiva, social, emocional, física, ética, entre otras), y donde la colaboración y participación de la toda la comunidad educativa resulta fundamental”

(Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa, 2018, p.13). Además, de considerar la articulación de las herramientas de gestión como se muestra en la siguiente figura, la cual hace alusión a todo lo ya expuesto.

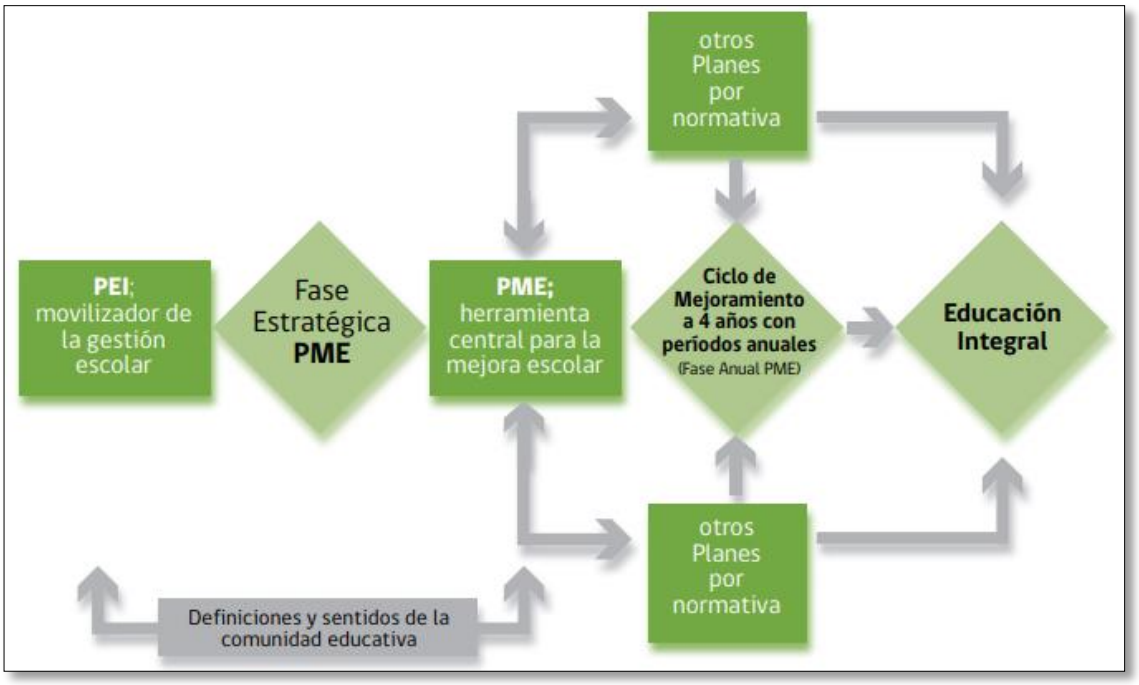


Figura 4 Qué y cómo articular las herramientas de gestión disponibles en los establecimientos educacionales. Fuente: MINEDUC, 2016.

2.1.1.2 Gestión y Liderazgo para una Escuela Inclusiva

"La escuela inclusiva es una alternativa válida tanto desde sus principios como en sus procedimientos, hacia la apertura a la diversidad de la población en edad escolar" (Carletti, 2014, p. 29)

En Chile, los contextos escolares son altamente segregados, por lo que para que todos los estudiantes de un curso logren un avance significativo en los aprendizajes, "es necesario que la enseñanza esté asentada sobre altas expectativas académicas que capitalice en su cultura, lengua, experiencia e

identidad, y así avanzar en la disminución de la injusticia social" (MINEDUC, s/a, p. 2). Esto implica según Montecinos (2016) que los profesores construyan sobre los recursos intelectuales que traen los estudiantes para así, desde un cuidadoso andamiaje, superar las brechas. A nivel del establecimiento, esto conlleva flexibilidad y diversificación del trabajo pedagógico, favoreciendo un camino de aprendizaje concerniente y relevante para cada uno de ellos. De esta manera se favorece que los estudiantes se vean representados y se reconozcan en los espacios y actividades que el establecimiento les ofrece.

Por lo tanto, los equipos directivos están llamados a facilitar el desarrollo de comunidades educativas más inclusivas, desde una visión estratégica compartida y también desde las prácticas pedagógicas. Para lograr esto, "no solo basta compartir la idea de lo importante que es brindar a los estudiantes un ambiente educativo inclusivo y del cual se sientan parte, sino también tener el conocimiento teórico del concepto de inclusión" (MINEDUC, s/a, p. 4). De esta manera, se espera que los directivos tengan conocimiento de las "estrategias para promoverlas, así como la comprensión de las políticas públicas en educación sobre esta materia" (MINEDUC, 2015, p. 34).

Para ello, es importante saber que la inclusión conlleva la:

> "construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que la totalidad de los estudiantes pueda desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad" (MINEDUC, 2016).

Para atender a la inclusión, lo primero es mirar los principios que la sustentan en contextos educativos: Presencia, Reconocimiento y Pertinencia. Estos principios apuntan a la:

“profundidad con la que se desarrollan las acciones inclusivas, es decir, la necesidad que inspira e impulsa la realización de acciones y aquello que las orienta a evaluar su logro, en base a su capacidad de impacto real sobre los aprendizajes y la participación de cada estudiante en su comunidad educativa” (MINEDUC, 2019, p.6).



Figura 5 Principios que sustentan el trabajo de modo inclusivo. Fuente: MINEDUC 2019.

De esta manera, se preserva que cada integrante de la comunidad educativa se relacione con otros a través de una vinculación “interpersonal e intercultural, la que se puede dar, incluso, entre estamentos, lo que permite entregar una respuesta pertinente y oportuna a las necesidades educativas de toda la diversidad de estudiantes presente en aula” (MINEDUC, 2019, p.6)

Por su parte, O’Malley, Long & King (2015) y Blackmore (2009) relevan la importancia de comprender que los procesos inclusivos tienen su origen en una pregunta de larga data en la historia de los sistemas escolares sobre la justicia social, como es la relación entre educación y democracia.

Los autores consideran que una educación inclusiva implica (Falabella, et al., 2018, p.3):

- Favorecer una convivencia democrática y participativa en la escuela y su comunidad que permita criticar y transformar las relaciones sociales basadas en las desigualdades arbitrarias.
- Fomentar el reconocimiento de las múltiples identidades de los sujetos, cuestionando las desigualdades y estigmatizaciones originadas en las condiciones de clase social, raza, género, edad.
- Crear espacios seguros para que niños y niñas se expresan y construyan sus aprendizajes, procurando que sus resultados e itinerarios sean equitativos.

Con estos principios se evidencia que liderar una escuela inclusiva va más allá de solo gestionar las condiciones de acceso a las escuelas. Sin embargo, “la ley de inclusión también refiere a que, una vez que los sujetos están en la escuela, se procure que ningún niño o niña viva discriminaciones arbitrarias, delimitando con ello las sanciones vinculadas con suspensiones y expulsiones” (Falabella, A., et al., 2018, p.3).

Esta dimensión, más exigente, de la inclusión se asocia con la noción de justicia social que menciona O’Malley (2015), en el aspecto distributivo de la justicia, es decir, “favorecer que todos los niños y niñas posean oportunidades de aprender y alcanzar logros de aprendizajes relevantes” (Falabella, A., et al., 2018, p.4), como en el aspecto de reconocimiento, esto al “entender la escuela como un espacio seguro para que todos los estudiantes desarrollen sus identidades, sin discriminaciones, represiones y estigmatizaciones” (Falabella, A., et al., 2018, p.4).

Por lo tanto, los principios de la escuela inclusiva postulan que (Carletti, 2014, p. 33):

> “todos los niños tienen derecho a la educación y se les debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Y que cada niño tiene características, intereses, capacidad y necesidades de aprendizaje propios. Por lo que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas deferentes características y necesidades”.

Por consiguiente, la gestión implica un compromiso de sus participantes con la institución y también con los valores y principios de eficiencia y eficacia de las acciones que se ejecutan. “Desde este marco conceptual se entiende que la conducción de toda institución supone aplicar técnicas de gestión para el desarrollo de sus acciones y el alcance de sus objetivos” (Gento Palacios, 2000 en Carletti, 2014, p.34).

- **Diversidad e Inclusión**

Para comenzar se debe considerar la conceptualización del término diversidad el cual según Parilla (1999):

> “es un todo, que hace referencia a grupos heterogéneos, a multiplicidad de formas o manifestaciones dentro de esos grupos, sea cual fuere la fuente de esa heterogeneidad. Hay, por tanto, diversidad en un grupo en razón de la edad de sus miembros, sus intereses, su religión, su capacidad mental, el color de su piel, el sexo, o la procedencia social por poner algunos ejemplos”. (p. 2-3)

De acuerdo con la definición anterior, se puede decir que todas las personas tienen características individuales, por lo tanto, el aceptar la diversidad permite que todos los individuos tengan las oportunidades necesarias para poder participar de manera óptima en los distintos contextos en los que se desenvuelven. Por lo tanto, según Echeita (2013) en Ágreda-Montoro et al (2016)

“la diversidad no puede juzgarse como una particularidad ajena al propio ser humano, sino que cada ser es inherentemente diverso, cada persona posee unas peculiaridades y características que lo hacen diferente a los demás” (p.11).

Por su parte MINEDUC (2016) lo define como una condición transversal a todas las personas, no como una categoría que hace distinción a quienes se alejen de un referente de “normalidad”. Entonces se entiende la diversidad como una condición inherente a la humana, ya que, cada persona es única y con características propias que nos hacen distintos a de los demás, por lo tanto, es necesario que estas diferencias individuales se respeten.

El término diversidad como ya hemos revisado, se expande a diferentes ámbitos o especialidades, es por esto, que en la presente investigación nos centraremos solamente en la diversidad desde el punto de vista educativo.

Silva (2007) señala que la diversidad es entendida como las características particulares de los estudiantes, las cuales son provocadas por diferentes factores que requieren una atención especializada, para que cada estudiante pueda desenvolverse al mismo nivel que los demás. Asimismo, añade Ruiz (2010), que el concepto de diversidad hace relación con que todos los alumnos que tienen necesidades educativas individuales propias puedan acceder a las experiencias de aprendizaje que están establecidas en el currículum nacional.

Por lo mismo Duk (2008), considera que la inclusión en la escuela permite desarrollar practicas escolares efectivas, debido a que reduce las barreras de aprendizaje y la participación, maximizando los esfuerzos y los recursos de apoyo, generando una cultura de evaluación que promueve la innovación y estimula la excelencia.

Arnáiz (2005) señala que para una educación inclusiva:

> “lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado” (p. 43).

A partir de las afirmaciones planteadas por los autores, se puede sacar, en conclusión, que la diversidad en el ámbito educativo busca que todos los estudiantes tengan la posibilidad acceder a una educación de calidad, pudiendo participar activamente, eliminando y/o disminuyendo barreras. Además, entendiendo a la diversidad como una oportunidad, en la cual nos brinda poder hacer mejoras en la calidad de la enseñanza.

En la educación chilena, se evidencia una aproximación a la atención a la diversidad. Para ello, MINEDUC (2005), establece los siguientes hitos históricos de como se ha ido evolucionando la diversidad en nuestro país:

- En la década de los 60 y 70, se cuenta con la aparición de las escuelas especiales, las cuales eran espacios dirigidos a personas en situación de discapacidad.
- La década de los 80, se inicia con la incorporación a la enseñanza regular a estudiantes que presenten una discapacidad sensorial.
- En los años 90, se da inicio a los grupos diferenciales, en donde se establecen normas para integrar a estudiantes con discapacidad en establecimientos educacionales de modalidad regular.

Añadiendo así, lo que menciona el centro de innovación en educación (2013), los cuales agregarían:

- Que en el año 2005 se da origen al documento sobre la nueva política pública nacional, la cual desencadeno en el decreto 170 de educación, el cual propone la subvención de los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, su proceso de evaluación e ingreso a dicho programa.

Finalizando el año 2015 con la implementación de un nuevo decreto, el cual está orientado a aprobar los criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes que presenten necesidades educativas especiales en educación parvularia y básica.

A partir de esta breve reseña histórica, se evidencian el proceso de integración en nuestro país, en el cual, al pasar de los años, nos encontramos en una mirada integracionista, con algunos principios inclusivos, aun se requiere avanzar en esta materia, para alcanzar una mirada inclusiva en nuestra educación actual.

Es por esto, que diversidad desde una mirada inclusiva como plantean Porter y Stone (2000), la definen como una estrategia que se acoge en el paradigma de ofrecer igualdad de oportunidades educativas para todos los miembros que participan en el proceso educativo. Así mismo “Se entiende por educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2008. p.7).

Estos elementos hacen referencia al respeto y a trabajar con la diversidad, desde una manera inclusiva, es por esto que a continuación, se expondrá la definición de este término y cómo influye y promueve a la educación actual.

Según Perret-Clemont y Nicolet (1992), el termino inclusión, se inicia en los años noventa, donde este tenía como objetivo sustituir al termino de inclusión,

el cual se utilizaba principalmente en la práctica inclusiva. No obstante, este nuevo concepto, tiene una visión global, ya que implica los derechos humanos, ya que cuando se habla de educación inclusiva, se habla de humanización y de inclusividad. La cual se relaciona con que todos los estudiantes sean aceptados, valorados y reconocidos por su singularidad e independencia.

Esto nos da a conocer el cambio de paradigmático que se vivía en esa época, en donde existía una mirada integracionista, la cual hacía que se abrieran espacios para la diversidad. En cambio, la inclusión va dirigida a que todos compartamos los mismos espacios teniendo las oportunidades necesarias para desenvolvernos de manera óptima en nuestra vida y en una actividad en particular.

La inclusión según la UNESCO (2005), la describe como un enfoque el cual responde de manera positiva a la diversidad de las personas, las diferencias individuales, entendiendo que esta no es un impedimento, sino que es una oportunidad que permite el enriquecimiento de la sociedad a través de la participación, a nivel familiar, escolar, laboral y en general de los distintos procesos culturales y sociales en las diferentes comunidades.

De acuerdo con esto, se evidencia el cambio de paradigma, en donde se ve a la diversidad como una oportunidad de mejorar diversos ámbitos, y no como algo negativo, se busca la participación de todos en los diversos contextos en que se desenvuelven.

La UNESCO y OREALC (2009), vuelve a dar una definición de inclusión, en la cual nos dice que va más allá de estar juntos, lo que significa es estar presente y poder participar libremente teniendo las oportunidades necesarias para poder hacerlo. Además, afirma que la verdadera inclusión depende del desarrollo de las relaciones significativas y reciprocas que puedan existir.

Por otra parte, Booth & Ainscow (2002) señalan que la inclusión se trata de aumentar la participación de todos entre las diferentes culturas y comunidades, cuyo fin debe ser la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. Para ello se busca minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos.

La inclusión es un proceso, es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la practica la labor nunca finaliza, la inclusión debe ser considerada como la búsqueda interminable de formas adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia.

Es por todo lo anterior, que inclusión se entenderá como un proceso el cual busca que todas las personas tengan la igualdad de oportunidades para poder participar activamente de los diversos escenarios. Disminuyendo las barreras que se le presenten y otorgando las ayudas técnicas correspondientes para desempeñarse de manera óptima y autónoma.

- **Diversidad y Aprendizaje**

El concepto de aprendizaje puede ser visto desde distintos puntos de vista, desde la neurociencia Mora lo define como, “una manifestación de la plasticidad del cerebro” (2013, p.1), lo cual se relaciona directamente con las conexiones sinápticas, en las cuales se pueden producir nuevas neuronas (sinaptogénesis) durante toda la vida. Este proceso de plasticidad neuronal nos permite adaptarnos a nuevas situaciones.

De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje ocurre durante toda la vida y que uno tiene todas las capacidades de lograrlos, pese a todas las barreras que puedan existir, ya que, con los apoyos especializados se pueden alcanzar sin mayores dificultades.

Desde la mirada de la educación el concepto de aprendizaje es un "proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia." (Feldman, 2005, p. 54), por lo tanto, el aprendizaje lo forma cada persona de manera única, de acuerdo con sus conocimientos previos, emociones, vivencias, entre muchos elementos más.

> "El aprendizaje es el proceso de adquisición cognoscitiva que explica en parte el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad". (González, 2001 p. 2).

Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso que se da de manera diversa en cada individuo, en el cual influyen las características de las personas como también del contexto en el cual se encuentran insertas.

En el aprendizaje también se hace alusión a la diversidad, como propone Salas (1995) la diversidad y su relación con el aprendizaje viene dada de la forma en que esta se manifiesta y se refleja en rasgos tales como la edad, la experiencia, el nivel de conocimiento o intereses, y las características psíquicas, fisiológicas, somáticas, espirituales, que conforman la personalidad de cada cual.

Siguiendo esta línea investigativa, Blanco (2006), propone que cada alumno posee sus propias necesidades educativas y que estas se enfrentan de distinta manera a las experiencias de aprendizaje

Desde esta mirada, se entiende que cada persona aprende de manera distinta, por lo que el proceso de enseñanza también debe diversificarse, aceptando las diferencias individuales. Algunos de estas características particulares, son las capacidades, el estilo y ritmo de aprendizaje, sus motivaciones, entre otras.

El proceso de enseñanza y aprendizaje según Deporto & Rodríguez (2015):

> “no debe ser una tarea solitaria, sino compartida, permite la superación de algunos de los grandes obstáculos al trabajo dentro del aula, simplemente, por el hecho de asumir cambios o decisiones que individualmente serían retos difíciles, no por la dificultad de su implementación, sino por la aceptación del resto de la comunidad educativa” (p.1087).

Lo que nos plantean los autores, es que el aprendizaje debe ser colaborativo, en la misma línea Lucero et al. (2003) lo define como:

“el conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo” (p.162).

La finalidad de que el trabajo sea colaborativo es que todos los participantes tengan la posibilidad de aportar con diferentes puntos de vistas, opiniones y creencias, ya que uno de los focos que tiene este tipo de aprendizaje, es el respeto a la diversidad, en donde cada integrante puede expresar lo que piensa respecto a un tema e ir complementando la respuesta del trabajo solicitado.

Una metodología que apunta a diversificar la enseñanza y a respetar la diversidad, viendo esta como una oportunidad que aporta positivamente en el aprendizaje, es el Diseño Universal de aprendizaje (DUA) el cual Flores et. Al. (2020), lo define como:

> “Un modelo de enseñanza que busca eliminar las barreras en pos de “aprender a aprender”, considerando un modelo flexible y modificable que considere a todos los estudiantes sin diferencia alguna entre ellos” (p.98).

Como menciona el autor, el DUA incluye criterios que promueven practicas inclusivas, aumentando las posibilidades de participación de los estudiantes y respetando las diferencias individuales de cada uno de ellos.

- **Política, cultura y prácticas inclusivas**

Respecto de las políticas alusivas a la inclusión, en Chile han ocurrido distintos hitos para llegar a un proceso de inclusión, dentro de estos, nos encontramos con una variedad de normativas, las cuales son el sustento de aquellos cambios.

El primero de ellos, es la ley 19.284 se publica en enero de 1994, la cual es la ley de integración social de personas con discapacidad, la cual es el primer paso hacia el respeto a la diversidad, en la cual se abren los espacios, para las personas con discapacidad.

De acuerdo con el Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (1994), la ley tiene como objetivo buscar la plena integración de las personas con discapacidad a la sociedad y vela por el pleno ejercicio de los derechos de la constitución y las leyes que reconocen a todas las personas.

Gracias a la presente ley, se implementaron una serie de decretos de diversa indoles entre las cuales, de salud, de vivienda, educación, entre otras. Respecto a esta última, se encuentra el decreto N° 1 de 1998, el cual reglamenta el capítulo II título IV de la presente ley, que establece normas para integración social de personas con discapacidad. En donde señala que se deben brindar alterativas educacionales a personas que presenten necesidades educativas

especiales, tanto en escuelas con y sin programa de integración escolar y escuelas especiales.

Estay (2015), en su investigación, señala que chile adopto la convención de los derechos de las personas con discapacidad el año 2007. A partir de este acuerdo, se crean una serie de normativas, las cuales pretenden avanzar hacia un enfoque inclusivo.

Es por esto que el año 2009 nace el decreto 170, el cual dicta las normas de los estudiantes con necesidades educativas especiales, que serán beneficiarios de la subvención para la educación especial, que tiene como finalidad mejorar la calidad y la equidad en educación. En este, se regulan los requisitos, instrumentos de aplicación, perfil de profesionales competentes para identificar a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Posteriormente, el año 2010, se publica la ley 20.422, la cual remplaza la ley 19.284. Esta nueva normativa, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

La ley 19.284, pertenece a un paradigma integracionista el cual busca abrir espacios para las personas con discapacidad. En cambio, la ley actual, se basa en la inclusión, la cual se caracteriza por la igualdad de oportunidades y valorando la diversidad.

Ya el 2015, bajo este enfoque, se publica la Ley de Inclusión escolar 20.845, la cual regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido, prohíbe el lucro de establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Esta ley hace referencia principalmente, a que todos los estudiantes pueden elegir donde poder estudiar, en igualdad de oportunidades, además de prohibir la expulsión de un estudiante, al menos que este no cuente con un cupo establecido en otro establecimiento educacional.

Posteriormente y siguiendo la misma línea inclusiva, aparece el decreto 83, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de la educación parvularia y básica.

Este decreto aborda las necesidades educativas especiales, desde la base del respeto a la diversidad, por lo que es la institución educativa la que debe adaptarse a ellas y brindas todas las posibilidades para que todos los estudiantes accedan y tengan una trayectoria curricular exitosa. Para lograr esto, se sugiere trabajar en base a estrategias de diversificación de la enseñanza, uno de estos sería el Diseño Universal de aprendizaje.

Finalmente, nos encontramos con el decreto 67 del año 2018, el cual se refiere al proceso de evaluación, clasificación y promoción escolar. El cual señala que nos debemos enfocar en la evaluación formativa con nuestros estudiantes, es decir, ver los avances que ellos tengan de su propio aprendizaje. Explicitando que para que un estudiante repruebe el nivel, debe tener todas las evidencias de acciones del seguimiento y acompañamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con relación a cultura inclusiva, cabe precisar que para que exista una verdadera inclusión, se requiere de la cultura, es por esto que cultura de acuerdo a Harris (2011), lo define desde un “sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (p.3).

A partir de esta definición de cultura, podemos extrapolar que para que esta sea inclusiva, se requieren algunos valores como señala Trujillo et. al (2013) son el respeto a la diversidad, equidad, honradez cooperación y bienestar, el cual se basa desde una perspectiva de derechos.

Además, Ossa, et. al (2014) señala que en la cultura influye en las relaciones interpersonales y grupales, permitiendo que se promueva la cooperación y participación de todas las personas, en otras palabras, que esta actúa como mediadora entre el conocimiento individual como con el de la comunidad.

Como mencionan los autores, una cultura inclusiva, hace referencia a que son las creencias, conocimientos o costumbres que tiene una comunidad específica, la cual cumple con los valores de respeto a la diversidad, con la finalidad de entregar oportunidades a las personas que lo requieran.

Cultura inclusiva, desde el ámbito escolar se entiende como:

> “el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por todos los miembros de un equipo o grupo humano, que le proporcionan la cohesión necesaria para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes” (Hartasánchez, 2002, p.1)

Booth y Aiscow (2002) la entienden de acuerdo “al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del Consejo Escolar y las familias” (p.18). Por lo que, se requiere que la comunidad educativa sea quien potencie los valores inclusivos, además de llevar lineamientos claros de lo que se entiende por cultura inclusiva, y las acciones que se van a tomar para poder desarrollarla.

Asimismo, según Ossa et al (2014) la escuela debe tener un rol social, que comprende las características de diversos contextos que los conforman. Es por esto que la escuela debe ser un ambiente que proporcione educación de calidad, equidad y valorando la diversidad. En donde la escuela promueva con sus reglamentos de convivencia, estos valores, creando un clima de aceptación del otro y respetando las particularidades de cada uno.

Escobedo, Sales y Fernández (2012) describen algunos elementos que debe tener una cultura escolar inclusiva, los cuales son los valores compartidos, las altas expectativas, la comunicación, liderazgo y colaboración. Es por esto, que, para lograrla, es necesario que el equipo directivo debe ser el que debe liderar esta gestión, en la cual debe establecer los lineamientos inclusivos, y como estos se llevaran a cabo. Para posteriormente socializarlo y analizarlo con la comunidad educativa.

No obstante, Mateus et. Al (2017), en su investigación, determina que, si bien existen los lineamientos para obtener y avanzar en una escuela inclusiva, con todos los valores que esta contempla, en la práctica, no son suficientes, debido a que estos dependen de otra cultura mayor en la que se encuentran insertos los estudiantes. Por lo que este aspecto aún se debe seguir trabajando en nuestra.

Por último, respecto de las prácticas inclusivas, Marchesi et.al (2009) define practica inclusiva como: “una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible” (p.6).

Lo que nos plantea el autor, es que una práctica inclusiva no busca la perfección, sino que esta es aplicable a un determinado contexto y aun no se ha podido generalizar. Por lo que hay que seguir trabajando en esta área, con la finalidad de que las personas puedan obtener condiciones óptimas para su desempeño.

Posteriormente el Servicio Nacional de Discapacidad (Senadis) (2017) la define como una:

> “experiencia, acción o intervención promueva y proteja los derechos y la inclusión de las personas en situación de discapacidad contribuyendo a su

plena participación en la sociedad y la eliminación de cualquier forma de discriminación" (p.14).

De acuerdo a esto, se entiende que el objetivo que tiene una práctica inclusiva, dar respuesta y/o soluciones a problemas asociados a barreras tanto de acceso como también de participación de las personas. Logrando así que las personas logren obtener un mayor grado de independencia en el contexto en el cual se desenvuelven.

Asimismo, el Senadis (2017), estableció los criterios para lograr buenas prácticas inclusivas, algunos de estas son:

- Presenta un resultado positivo para la Persona en Situación de Discapacidad y su inclusión social.
- Es sencilla y simple de ejecutar en los contextos municipales y locales.
- Emerge como respuesta a una situación que es necesario modificar o mejorar, para el ejercicio pleno de derechos de las personas en situación de discapacidad y su inclusión social.
- Es pertinente y adecuada al contexto local en donde se implementa, ya que incorpora un diagnóstico de la situación y realidad territorial en la que se encuentran las personas en situación de discapacidad.
- Es sostenible en el tiempo, es decir, puede mantenerse y producir efectos duraderos a largo plazo.
- Es replicable, es decir, sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas, acciones e intervenciones en otros lugares con características similares.
- Es innovadora, en el sentido en que la innovación no sólo implica una nueva acción, sino que puede ser un modo diferente y creativo de realizar prácticas tradicionales o de reorganizarlas.

- Considera elementos de evaluación de resultados, retroalimentación de las acciones y reorganización de ellas a partir de lo aprendido.

A partir de esto que tenemos que tener claridad que se está hablando de prácticas inclusivas a nivel global. Ahora entraremos en materia educativa, en donde una práctica pedagógica inclusiva de acuerdo a Aincow (2017), la entiende como una práctica la cual aporta a la dinamización de los recursos disponibles, con la finalidad de cubrir las necesidades básicas y especiales del proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, Useche (2016) la define, entendiendo que “la práctica pedagógica inclusiva es aquella que permite identificar “barreras” en la educación inicial, para el juego el aprendizaje y la participación y en lo posible plantea estrategias para eliminarlas” (p. 47).

Es por esto, que lo importante de una práctica pedagógica inclusiva, debe poseer tres principios fundamentales descritos por Carrillo et. al (2018), los cuales son:

- Presencia: Los estudiantes están presentes en todas las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el establecimiento educacional.
- Participación: Que todos los estudiantes participen en todas las situaciones de aprendizaje, entregándoles los apoyos necesarios y pertinentes, para que los puedan realizar de manera óptima.
- El progreso: En donde todos los estudiantes puedan progresar en su proceso de enseñanza y aprendizaje, sin presentar ningún tipo de dificultades.

Es por esto que las practicas pedagógicas inclusivas, no dependen exclusivamente de los docentes, sino de toda la comunidad educativa, incluido el contexto en el cual se encuentra inserto el estudiante, además de la cultura

propiamente de esta. Debido que para que esta será efectiva, debe haber un conjunto de acciones que cooperen entre sí de manera articulada para poder lograrla. Es por esto, la dificultad que se presenta en los establecimientos educacionales, debido a que existen escasos espacios para poder reunir y tomar acuerdos de cómo trabajar estos aspectos.

- **Comunidad de aprendizaje**

Una comunidad de aprendizaje de acuerdo a Eljob et.al (2002), la define como una experiencia de trasformación cultural y social de una unidad educativa, con la finalidad de conseguir y ofrecer una educación de calidad y equidad a todas las personas.

A partir de esto, podemos señalar que la visión de la educación cambia, debido a que tiene un enfoque social y no academicista, debido a que menciona que es una experiencia de trasformación social, en donde el aprendizaje vendría a ser un aspecto que modifica la conducta de las personas, por ende, de su cultura.

Posteriormente Eljob & Oliver (2013) señala que “las Comunidades de Aprendizaje son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas” (p.97)

De acuerdo a estas dos definiciones, se puede concluir que las comunidades educativas ven la educación de manera colaborativa, en la cual todos los integrantes de dicha comunidad participan y se ven beneficiados del proceso de aprendizaje. Además, esta acción es reciproca debido a que tanto la escuela como también su entorno, se encuentran participando activamente y nutriéndose de los aspectos positivos de cada una de ella.

Asimismo, Torres (2001) en Morales et al (2013, p.6) menciona los elementos que debe tener una comunidad de aprendizaje:

- Una propuesta educativa comunitaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local.
- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando.
- Adopta una visión amplia de lo educativo.
- Asume como objetivos y como eje el aprendizaje.
- Involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje intergeneracional y entre pares.
- Se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto puede hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente.
- Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso.
- Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas de aprendizaje generados y desarrollados a nivel local.
- Se propone como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera.

Es por esto que según Rodríguez (2012) las comunidades de aprendizaje surgen desde una respuesta educativa inclusiva, ya que, se busca una sociedad de la información para todos, lo cual responde al derecho que tienen los niños y niñas a tener una mejor educación, orientada a sus capacidades, y esta comunidad busca alcanzar el objetivo de potenciarlas en cada uno de sus estudiantes.

Stoll, (2005) establece las características que deben tener las comunidades educativas, las cuales se evidencian en la siguiente figura:



Figura 6 Característica comunidad de aprendizaje. Fuente: Morales et. al., 2013.

Es por esto, que Coll, et. al (2007,). determina cuatro tipos de comunidades educativas, las cuales cumplen las características mencionadas por Stoll, las cuales son:

- La comunidad del aula, en la cual se desarrollan los estudiantes y docentes.
- La comunidad de la institución que abarca las aulas, docentes, directivos, padres de familia, en sí personas que formen parte de la escuela.
- La tercera referida a la ciudad, es decir, cada individuo que convive alrededor de la comunidad institucional.
- El espacio virtual que une a varias comunidades de aprendizaje a través del uso de recursos tecnológicos, la e-learning referida a la

comunidad que se genera durante la interacción virtual de las comunidades.

Es por esto, que una comunidad de aprendizaje puede ser de diversas maneras, pero siempre manteniendo su esencia, la cual se relaciona con el aprendizaje colaborativo, en donde todos los agentes de la unidad educativa buscas y establecen normas, para que todas las personas tengan una experiencia de aprendizaje exitosa.

2.1.2 Gestión Pedagógica

"La gestión, en general, se encarga de los procesos que debe llevar la organización, con el fin de articularlos y asegurar su institucionalización" (Bolívar, 1997; Kotter, 2005; Uribe, 2005).

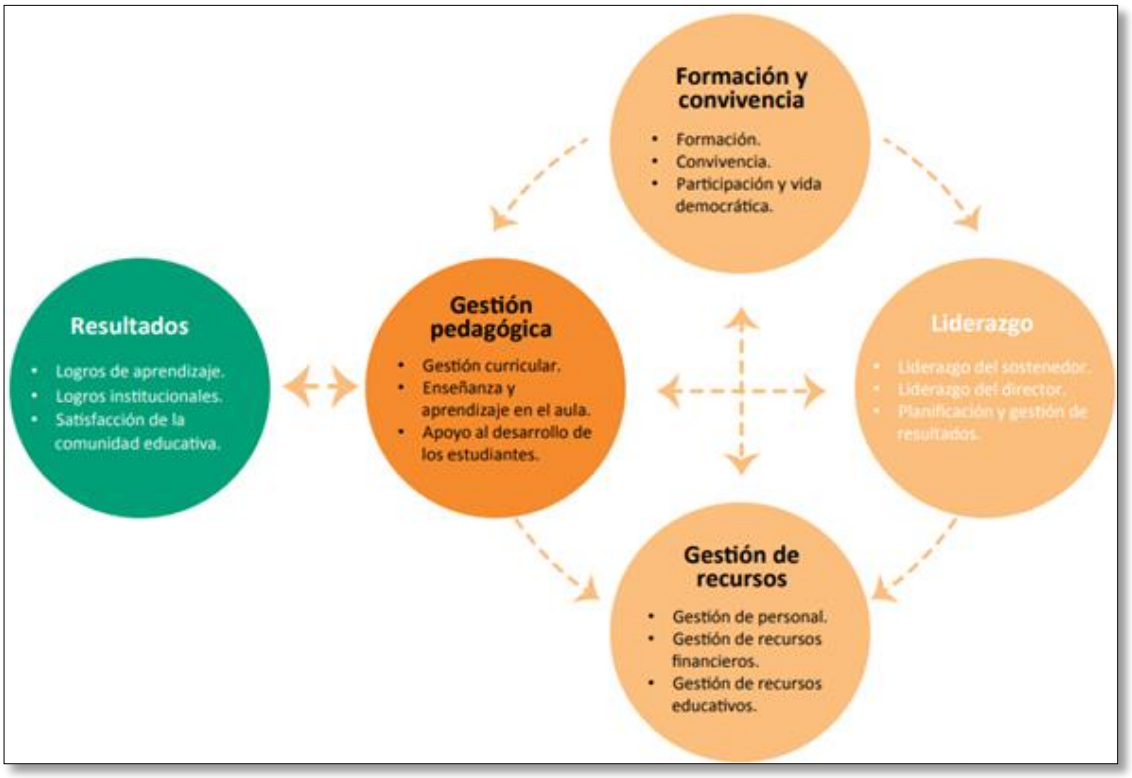


Figura 7 Modelo de Gestión Pedagógica. Fuente: Agencia de calidad de educación, 2017.

El modelo, que en se presenta en la figura N° 7:

"tiene como principio orientador el mejoramiento continuo de la gestión para promover la calidad en la escuela, a través de la coordinación y articulación de todos sus procesos. Comprende a la escuela desde un enfoque sistémico, con el cual se miran las interrelaciones entre las

> dimensiones de cada una de las áreas y de los procesos y resultados. Los Estándares Indicativos de Desempeño se basan en este modelo y permiten orientar a los establecimientos y sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional" (Agencia de calidad de la educación, 2017, p.6).

En particular, la gestión pedagógica engloba las "políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación de la enseñanza, en consideración de las necesidades de todos los estudiantes, por medio de acciones concretas para el logro de los Objetivos de Aprendizaje propuestos" (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p.116).

Según Ducoing, et al., (1991):

> "La gestión pedagógica entendida como estrategia de impacto en la calidad de los sistemas de enseñanza, recoge la función que juega el establecimiento escolar en su conjunto y en su especificidad unitaria, local y regional para incorporar, propiciar y desarrollar acciones tendientes a mejorar las prácticas educativas vigentes" (p. 50).

Según la Agencia de Calidad de la Educación (2017) esta dimensión comprende el eje central del quehacer de las escuelas, ya que guarda directa relación con el propósito de logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes. Para que exista un trabajo coordinado y colaborativo entre director, equipo técnico-pedagógico y profesores, el primero debe "asegurar la implementación curricular mediante una serie de tareas de programación, apoyo y seguimiento de la labor docente" (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p.116).

La principal responsabilidad de los docentes es llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, "lo que implica -entre otras prácticas- planificación, uso

de estrategias pedagógicas adecuadas y monitoreo de la evolución de los alumnos" (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p. 116). A lo ya señalado, se le debe agregar un elemento fundamental del trabajo pedagógico, como lo es la consideración de las características particulares de los estudiantes. "En este sentido, el establecimiento debe responder a la diversidad de necesidades de los niños y jóvenes con miras en superar las dificultades que pudieran entorpecer su desarrollo y favorecer el despliegue de sus potencialidades" (Agencia de Calidad de la Educación. 2017, p.116).

Según el modelo que guía las Visitas de Evaluación y Orientación a las escuelas, la gestión pedagógica se compone de tres subdimensiones: Gestión Curricular, Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, y Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes.

2.1.2.1 Gestión Curricular

La gestión curricular "se asocia a la definición de políticas y su implementación, el establecimiento de procedimientos y el desarrollo de determinadas prácticas" (Ulloa et. al. p.4). Para Volante et al., (2015) el propósito central de la gestión curricular es asegurar que el currículum prescrito se enseñe y aprenda adecuadamente.

Por lo tanto, para Ulloa et.al (2017, p.7):

> "...la gestión curricular media entre el currículum establecido y el enseñado, para lo cual plantea la necesidad de directivos y docentes que discutan los sentidos del currículum, compartan las experiencias docentes acerca de la planificación y la enseñanza, y supervisen y acompañen a los docentes y estudiantes"

Por su parte, Zabalza (2000) la define como el conjunto de procedimientos que permiten llevar a cabo el currículum desde la objetivación (currículum

prescrito), considerando su adaptación hasta la realidad educativa y lo que sucede en la sala de clases.

Del mismo modo, Volante et al., (2015, p.97) han definido la gestión curricular como:

> "...el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes".

Marzano (2003), citado por Ulloa et. al (2017, p.7), resume los siete pasos para la gestión curricular de la siguiente manera:

Paso	Descripción
1	Identificar y comunicar los contenidos considerados esenciales para todos los estudiantes.
2	Asegurar que los contenidos esenciales sean entregados en el tiempo necesario y programado para su enseñanza.
3	Secuenciar y organizar los contenidos esenciales de forma tal que los estudiantes tengan reiteradas oportunidades de aprenderlos.
4	Asegurar que los profesores del nivel se focalicen en estos contenidos esenciales durante sus sesiones de clases.
5	Proveer estrategias y recursos para proteger el tiempo de enseñanza de los contenidos esenciales.
6	Proveer retroalimentación y tiempo recuperativo para asegurar el aprendizaje de los contenidos esenciales en los estudiantes que requieren de soporte adicional.
7	Distribuir la información entre los diversos agentes que están comprometidos con el dominio de los contenidos esenciales en todos los estudiantes.

Figura 8: Pasos de la Gestión Curricular. Fuente: Ulloa et.al , 2017, p.07.

Para Ulloa et.al (2017, p.8) el foco de la gestión curricular está en seleccionar contenidos relevantes, asegurar su enseñanza y coherencia con lo seleccionado, monitorear que ello ocurra y retroalimentar a usuarios.

Finalmente, Volante et al. (2015, p.105) definen el proceso de la gestión curricular como:

> “Proceso de toma de decisiones y ejecución de prácticas que buscan asegurar que el currículum prescrito sea efectivamente aplicado y que el máximo de estudiantes del grupo objetivo (establecimiento, nivel, curso, etc.) adquiera el dominio de los aprendizajes definidos como claves para un determinado segmento de tiempo escolar”.

En el modelo que se muestra en la imagen a continuación, según Ulloa et.al (2017) se distinguen cuatro niveles de gestión, donde lo más importante ocurre en los niveles institucionales y de curso. En el primero está la secuenciación curricular y la planificación de unidades de aprendizaje que requieren de la gestión y apoyo permanente de la Unidad Técnico Pedagógica; a nivel de aula, la evaluación inicial es fundamental para aportar antecedentes que son esenciales para para la planificación, siendo también clave la definición de indicadores de logro. En el nivel estudiante, es clave el monitoreo del currículum aprendido vía aplicación de pruebas de nivel que retroalimentarán la implementación de las clases y la evaluación formativa que desarrollan los docentes en el aula.

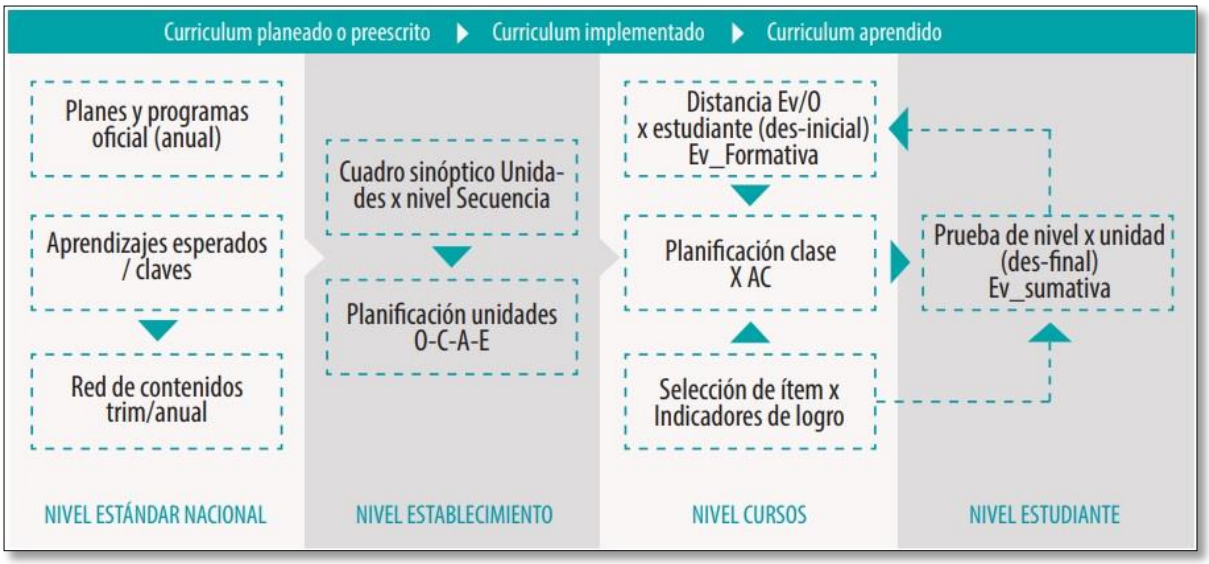


Figura 9 Modelo de Gestión Curricular. Fuente: Ulloa et.al., 2017, p.8

En Chile, para normar la gestión curricular se utilizan dos instrumentos orientadores e indicativos del rol de los directivos escolares, estos son el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeños para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (MINEDUC, 2014). “La selección de estos documentos descansa en su carácter orientador e indicativo de las prácticas que deberían estar presentes en los establecimientos escolares y ser desempeñadas por los directivos” (Ulloa et.al, 2017, p.05).

Los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educaciones y sus Sostenedores (Estándares Indicativos) hacen distinción entre gestión pedagógica y gestión curricular, entendiendo que esta última es parte de la primera. Según este instrumento:

> “la gestión pedagógica implica políticas, procedimientos y prácticas para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo. Se entiende que este proceso es pertinente a las necesidades y potencialidades de los

estudiantes a fin de que estos logren los aprendizajes esperados" (MINEDUC, 2014).

Además, este instrumento plantea que la gestión curricular "está referida a políticas, procedimientos y prácticas que desarrolla el Director y Equipo Técnico-Pedagógico y los docentes para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (MINEDUC, 2014 p.71).

Por lo tanto, la gestión curricular tiene como responsables al Director y Equipo Técnico-Pedagógico y tiene como foco el proceso enseñanza-aprendizaje. Este proceso se debe coordinar, planificar, monitorear y evaluar; es esperable que el equipo y el Director:

> "establezcan lineamientos pedagógicos con los docentes, apoyen una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases, entreguen apoyo a los docentes en la sala de clases, coordinen sistemas efectivos de evaluación de aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docentes." (Ulloa et.al , 2017, p.05).

En tanto, en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo no se incorpora distinciones conceptuales entre gestión pedagógica y gestión curricular. Sin embargo, desde un enfoque de prácticas, plantea una serie de prácticas convergentes, en la dimensión Liderando el Proceso de Enseñanza, con las señaladas en la sub-dimensión de gestión curricular de los Estándares Indicativos.

Este marco plantea que los equipos directivos "guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje" (MINEDUC, 2015 p.24) en sus establecimientos como expresión de un alto liderazgo pedagógico. De esta manera:

> “se relevan prácticas directivas como asegurar la calidad de la implementación curricular; monitorear y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, y las prácticas de enseñanza; monitorear la implementación integral del currículum y evaluar sistemáticamente a todos sus docentes” (Ulloa, et. al, 2017, p.05).

Ya sea desde el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo, o desde los Estándares Indicativos, existe una visión convergente acerca de la gestión curricular en las escuelas y liceos. Se establecen, entonces, como elementos centrales de la gestión que deben realizar Directivos y Equipo Técnico-Pedagógico la “coherencia entre el currículum establecido y evaluación implementadas en la sala de clases; monitorear este proceso y apoyar a los docentes; monitorear el logro de los aprendizajes de los estudiantes y relevar buenas prácticas y aprendizajes para la mejora educativa del establecimiento” (Ulloa et.al, 2017, p.06).

- **Prácticas de Gestión Curricular**

Para que la escuela pueda asegurar mejores clases y alcanzar el logro del aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, se requiere de la coordinación y colaboración entre Dirección, Equipo Técnico, Docentes, y a veces de la entidad sostenedora, “en torno a criterios y acciones compartidos para diseñar la enseñanza y evaluar los aprendizajes de los estudiantes, teniendo como soporte estrategias de acompañamiento, análisis de información y formación docente” (Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p.46).

Las prácticas que se plantean muestran dos alternativas para responder al desafío:

> “una, mediante el monitoreo y evaluación de la cobertura curricular, donde el levantamiento y análisis de la información permite identificar

oportunamente las necesidades, priorizarlas y tomar decisiones, formalizando criterios para mejorar en forma oportuna la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Y la otra, el desarrollo de modelos de acompañamiento y apoyo a los docentes, los que incluyen desde instancias para concordar lineamientos de planificación, pasando por estrategias de observación al aula con retroalimentación, hasta la organización de mentorías entre docentes o instancias de formación continua lideradas tanto por actores internos o externos a la comunidad" (Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p.46).

En el Informe Técnico N°5: "Gestión de la implementación curricular" (Ulloa et.al., 2017) se reportaron 119 prácticas, las cuales en naturaleza y descripción son heterogéneas, la mayoría de estas son evaluadas por los Jefes de UTP, de manera sistemática y permanente, en el establecimiento; menos de un 10% de las prácticas se evalúan intermitentemente y sin sistematicidad.

Las prácticas más reportadas son las referidas a la revisión de planificaciones, instrumentos de evaluación y similares, además del monitoreo de la implementación curricular y el acompañamiento-observación de clases.

Algunas descripciones, realizadas por los Jefes de UTP, de las prácticas mencionadas son (Ulloa et.al., 2017, p.12):

a) Revisión de planificaciones e instrumentos de evaluación:
    a. Revisión de evaluaciones entregadas a la Unidad Técnico Pedagógica (pruebas escritas, pautas y rúbricas). Estas son revisadas para observar su coherencia con los objetivos de aprendizaje planteados en la planificación de unidad.
    b. Revisión de unidades didácticas de aprendizaje instaurada en forma sistemática e institucionalizada, llevada a cabo por Unidad

Técnica Pedagógica, para organizar, planificar y monitorear el proceso enseñanza aprendizaje asegurando la cobertura curricular.

c. Los profesores entregan la planificación de unidades de didácticas (en oficina de UTP) con una semana de anticipación a su aplicación para su validación. Las planificaciones, son validadas por la UTP, estableciendo coherencia entre los aprendizajes esperados (Carta Gantt).

b) Monitoreo de la implementación curricular:

a. Se realiza un monitoreo del despliegue curricular considerando el leccionario, cuaderno del alumno y planificación realizada por los docentes.

b. Se realiza al momento de finalizar el semestre y como medios de verificación se utilizan las planificaciones, el libro de clases, el cuaderno del alumno y la temporalización.

c. Monitoreo de la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado en aula, teniendo a la vista la planificación, el libro de clases y algún trabajo del alumno.

d. A fines de cada semestre se solicita a los docentes que informen respecto de los objetivos de aprendizaje que eventualmente hubiesen quedado pendientes, sin tratar, y además de los objetivos que ellos estiman conveniente retomar en el semestre siguiente.

e. Una vez al mes se realiza una revisión por parte de la coordinadora del nivel básico (desde primero a sexto año básico) y el jefe de UTP (desde séptimo básico hasta cuarto medio) para verificar el grado de avance y de cumplimiento de la planificación anual y por unidad. Esta práctica se realiza habitualmente con las asignaturas básicas, y de forma aleatoria con el resto de las asignaturas.

f. La cobertura curricular se monitorea a través de una planilla, en la cual se vierte los objetivos trabajados durante las unidades.

También en esta planilla, a través de la evaluación, se revisa el porcentaje de logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, pues permite medir y cuantificar los resultados.

g. En la escuela se calendarizan e implementan pruebas que evalúan la cobertura curricular. Esto ha permitido visualizar avances e insuficiencias, así como identificar alumnos y cursos rezagados. Con esta información se hacen ajustes a las planificaciones, se adaptan las estrategias de aula y se definen acciones de apoyo a quienes las necesitan. La información sobre logros de aprendizaje facilita también que todos los actores escolares focalicen sus esfuerzos en ellos, y que los docentes se comprometan con el progreso y aprendizaje de sus alumnos.

c) Acompañamiento /observación de clases:
   a. “Visitas de acompañamiento periódicas al aula, poniendo énfasis en las prácticas docentes desarrolladas y en las estrategias implementadas de modo que representen la mayor efectividad y congruencia posible sobre la propuesta curricular y metas de aprendizaje previstas”.
   b. “Observación de las clases con foco en las actividades de aprendizaje que está desarrollando el estudiante y coherencia con la planificación”.
   c. Se programan visitas al aula en el equipo directivo y se lleva una pauta de observación centrada principalmente en el docente y su gestión en el aula, relacionando el trabajo con su planificación.

De las descripciones de las prácticas reportadas pareciera ser que la revisión de planificaciones e instrumentos de evaluación y guías de aprendizaje ocupa la mayor parte del tiempo del trabajo técnico-pedagógico, Ulloa et.al (2017, p.13) propone que esta revisión tiene como principal objetivo evaluar la coherencia con los objetivos de aprendizajes considerados por los docentes.

En tanto, el monitoreo “se entiende fundamentalmente como la búsqueda de la coherencia entre lo planificado y lo efectivamente enseñado” (Ulloa et.al., 2017, p.13). Según las descripciones entregadas por los Jefes de UTP, se señala que las fuentes de información para realizar el monitoreo son los propios cuadernos, libros y reportes de los profesores, “reportándose solo en algunos casos la aplicación de pruebas durante el año escolar para verificar logros de avance de los aprendizajes de los estudiantes; es decir, solo pareciera monitorearse el currículum enseñado, no el aprendido” (Ulloa et.al., 2017, p.13)

Esto implicaría (Ulloa et.al., 2017, p.13):

> “que el proceso de alineamiento curricular (Volante et al., 2015) se desarrolla solo de forma parcial, dado que no existen mecanismos para evaluar la coherencia o brecha entre lo declarado, implementado y principalmente lo aprendido. Asimismo, establece una perspectiva bastante limitada de la gestión curricular, desde la perspectiva del currículum como variable (Elgueta, 2004), toda vez que las oportunidades de aprendizaje se ven limitadas en contextos organizacionales que no visibilizan los aprendizajes de los estudiantes como insumo para la toma de decisiones pedagógicas”.

Para evaluar la coherencia del trabajo docente con lo planificado se utiliza el acompañamiento al aula, observaciones y caminatas pedagógicas, según lo descrito; solo en algunos casos, se reporta observar a los estudiantes y las actividades que realizan en el aula, en esta práctica, la retroalimentación a los profesores solo es señalada sutilmente, sin mayor descripción.

Las otras prácticas mencionadas hacen referencia a reuniones y jornadas de trabajo colaborativo, consejos de profesores, articulación para atender NEE y perfeccionamiento docente, entre otras.

Basados en las practicas reportadas, se establece que el discurso de la gestión curricular es solo parcialmente coherente con lo que se plantea en los marcos y la literatura. En general (Ulloa et. al, 2017, p.13):

> “las prácticas asociadas a la gestión curricular desde los Jefes de UTP nos permiten reconocer niveles curriculares (establecido, enseñado, evaluado). Los propósitos de la gestión curricular, con distinciones menores, se pueden apreciar con claridad, vale decir, se declara que se requiere controlar o asegurar la coherencia entre lo establecido y lo implementado para que los estudiantes puedan aprender.”

- **Currículum y Diversidad**

La diversidad de aprendizaje, según Woolfolk (2010) citado en Agencia de la Calidad de la Educación (2018), es una “condición inherente a toda situación de enseñanza y aprendizaje en donde los estudiantes incluyen una historia persona, considerando sus experiencias previas, y permite construir conocimiento en una dinámica de interacción que lo hace único y particular”. Bajo esta línea de pensamiento, Bourgeois (2009) citado en Agencia de la Calidad de la Educación (2017) propone que:

> “cada aprendiz que se enfrenta a una situación de formación, pone al servicio del espacio de aprendizaje tres trayectorias principales: una trayectoria biográfica, que refiere a los hechos y eventos que han marcado la vida del sujeto; una trayectoria identitaria, que refiere a la manera en que la historia de vida ha llevado al sujeto a entenderse a sí mismo; y una trayectoria de formación, que refiere a las experiencias precias de aprendizaje formal” (p.4).

La articulación de estas tres trayectorias determinaría a cada estudiante como un individuo que se dispone ante la situación de enseñanza-aprendizaje de forma particular.

En base a esto, es posible decir que:

“el espacio de aprendizaje es un constructo inherentemente diverso, en cuanto a que cada sujeto que aprende desarrolla una trayectoria personal que lo lleva a enfrentarse de forma particular a múltiples experiencias y situaciones, en un complejo proceso que se construye mediante constantes interacciones sociales” (Woolfolk, 2010 citado en Agencia de la Calidad de la Educación 2018, p. 16).

Es por eso que es importante recordar desde una mirada socio-constructivista que “cada una de estas trayectorias se inscribe dentro de un contexto social, histórico y cultural, que interactúa con otros y da forma a una construcción de conocimiento particular” (Rosas & Sebastián, 2008 citado en Agencia de la Calidad de la Educación 2017, p. 4).

Considerando que la diversidad dentro de la sala de clases es un desafío transversal, desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), es posible describir y explicar cómo la educación inclusiva se encuentra interrelacionada con los distintos sistemas en los que participan los estudiantes en un contexto social y educativo. Por lo tanto, y teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, el concepto de diversidad advierte que “todos los alumnos tienen necesidades educativas propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje como consecuencia de su origen social y cultural y sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje” (Agencia de Calidad de la

Educación, 2017, p.04). Por lo que se puede decir que la diversidad es inherente al contexto educativo, sin embargo, la gestión de la diversidad dependerá de los diferentes ambientes en los que los actores del sistema educacional se desarrollan.

En esta línea, es posible distinguir tres niveles fundamentales en la gestión de la diversidad dentro de la sala de clases, los cuales determinan su proceso y desarrollo. “En primer lugar, se encuentra la cultura y clima escolar; luego las políticas y prácticas institucionales; y tercero, las prácticas pedagógicas para la gestión de la diversidad del aprendizaje” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p.05). Es importante resaltar que, para la gestión de la diversidad, estas tres dimensiones deben enlazarse con los diferentes factores que explican la diversidad en los resultados de aprendizaje.

1. Cultura y Clima Escolar: Esta dimensión está compuesta por los valores, principios, y la convivencia dentro del establecimiento; junto con el sentido de pertenencia, las creencias y actitudes, la percepción de equidad y la percepción de valoración de los actores dentro del establecimiento educacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p.05).
2. Políticas y Prácticas Institucionales: Esta dimensión se compone por dos partes, la primera es la interacción con las políticas nacionales y la segunda, la gestión estratégica, “liderazgo, participación de las familias, manejo de conflictos, organización de apoyos (distribución de apoyos materiales y humanos, como profesionales especializados), desarrollo y formación profesional, infraestructura, y los recursos materiales y tecnológicos” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p.05)
3. Prácticas pedagógicas: esta dimensión es concebida dentro del espacio de la sala de clases, comprendiendo lo que se enseña, con

> qué objetivo y cómo se aprende y se enseña en función de la diversidad. La dimensión toma el enfoque de Diseño Universal de Aprendizaje como referente (Pastor et.al, 2013), en particular, distinguiendo cómo los objetivos de aprendizaje, metodologías, materiales, evaluación y retroalimentación, aseguran el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, a partir de su diversidad y también, las dinámicas que configuran el ambiente de aprendizaje (Milicic y Arón, 2000). Esta dimensión está compuesta por el enfoque pedagógico, la planificación, las estrategias pedagógicas, las estrategias de retroalimentación, las metodologías de evaluación y el ambiente de aula (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p.05).

En cuanto a las estrategias para responder a la diversidad en el aula, se debe considerar:

> “la evaluación diagnóstica de aprendizaje del curso, la cual se realiza al inicio del año escolar, y proporciona información relevante al docente respecto del progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes de un curso y de cada uno en particular, lo que permite planificar estrategias diversificadas que favorezcan el aprendizaje de todos”. (MINEDUC, 2015, P.19)

Una estrategia de respuesta a la diversidad es el Diseño Universal para el Aprendizaje, ya que su “fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (MINEDUC, 2015, p.19).

- **Diversificación Curricular**

> “El sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones

socioeconómicas, culturales, étnicas, de nacionalidad o de religión" (MINEDUC, 2017)

De la misma manera, "el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes" (MINEDUC, 2017).

Por lo mencionado anteriormente, es que los establecimientos deben buscar maneras de dar respuesta a la diversidad, para ello se recomienda como estrategia el Diseño Universal de Aprendizaje; cuando las estrategias basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje "no permitan responder a las necesidades de aprendizaje de algunos estudiantes, es necesario que se realice un proceso de evaluación diagnóstica individual para identificar si estos presentan necesidades educativas especiales y si requieren medidas de adecuación curricular" (MINEDUC, 2015, p.23)

Las adecuaciones curriculares:

> "se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar" (MINEDUC, 2015, p.24).

Estas adecuaciones deben responder a las Necesidades Educativas Especiales de alumnas y alumnos, posibilitando y favoreciendo el acceso a los cursos o niveles, "con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad y el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa" (MINEDUC, 2015, p.25).

El uso de adecuaciones curriculares se debe:

> “definir buscando favorecer que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder y progresar en los distintos niveles educativos, habiendo adquirido los aprendizajes básicos imprescindibles establecidos en las bases curriculares, promoviendo además el desarrollo de sus capacidades con respeto a sus diferencias individuales”. (MINEDUC, 2015, p.25)

Las adecuaciones curriculares que se instauren para un estudiante se deben disponer en un Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), “el cual tiene como finalidad orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas” (MINEDUC, 2015, p.25).

El proceso que implica este plan se:

> “define a partir de la planificación que el docente elabora para el grupo curso y su información debe registrarse en un documento que permita el seguimiento y evaluación del proceso de implementación de éstas, así como de los resultados de aprendizaje logrados por el estudiante durante el tiempo definido para su aplicación” (MINEDUC, 2015, p.25)

La determinación de implementar adecuaciones curriculares para un estudiante debe tener presente que (MINEDUC, 2015, p.25 – 26):

a) Las prácticas educativas siempre deben considerar la diversidad individual, asegurando que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La decisión de implementar adecuaciones curriculares debe considerar como punto de partida toda la información previa recabada, durante el proceso de evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria de necesidades educativas especiales, considerando en el ámbito educativo la información y los antecedentes entregados por los profesores, la familia del estudiante o las personas responsables de este, o el propio alumno, según corresponda; y en el ámbito de la salud, los criterios y dimensiones de la Clasificación del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud.

c) Las adecuaciones curriculares deben asegurar que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan permanecer y transitar en los distintos niveles educativos con equivalentes oportunidades de recibir y desplegar una educación de calidad, que les permita desarrollar sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad.

d) Las adecuaciones curriculares se deben definir bajo el principio de favorecer o priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles dado su impacto para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y cuya ausencia puede llegar a comprometer su proyecto de vida futura y poner en riesgo su participación e inclusión social.

e) El proceso de definición e implementación de adecuaciones curriculares debe realizarse con la participación de los profesionales del establecimiento: docentes, docentes especialistas y profesionales de apoyo, en conjunto con la familia del estudiante, de modo que éstas sean pertinentes y relevantes para responder a

las necesidades educativas especiales detectadas en el proceso de evaluación diagnóstica individual. (Según DS Nº170/2009).

Existen diferentes tipos de adecuaciones curriculares, entre ellas se encuentran:

a) Adecuaciones curriculares de acceso: corresponden a aquellas que "intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, el acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje" (MINEDUC, 2015, p.27)

b) Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje: "Los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia" (MINEDUC, 2015, p.29). Un criterio fundamental que se debe tener en cuenta para el uso de adecuaciones en los objetivos de aprendizaje es "evitar la eliminación de aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles para el desarrollo integral del estudiante, que son requisitos para seguir aprendiendo y que se detallan más adelante" (MINEDUC, 2015, p.29).

Las adecuaciones curriculares que se utilicen para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no deben afectar los aprendizajes básicos imprescindibles; por lo cual es importante "considerar en primera instancia las adecuaciones curriculares de acceso antes de afectar los objetivos de aprendizaje del currículo" (MINEDUC, 2015, p.32)

2.1.2.2 Enseñanza y Aprendizaje en el aula

En lo que respecta a enseñanza y aprendizaje en el aula, este se vincula directamente con el acto didáctico, el cual Marqués (2001) lo define como la actuación que realiza el profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación que parte de la base de la esencia comunicativa.

Asimismo, Marqués (2001), señala que las actividades de enseñanza en el proceso de aprendizaje determinan condiciones específicas y necesarias, tanto por parte del estudiante, como también por parte del profesor. Donde lo que el estudiante debe realizar las operaciones cognitivas para alcanzar el aprendizaje, interactuando con los recursos educativos que estén a su alcance y que el docente le entregue. Por otra parte, el docente debe coordinar con su equipo de aula, buscar los recursos a utilizar, realizar las actividades, evaluar los aprendizajes, y todo el trabajo administrativo que esto requiere.

Meneses (2007), identifica los elementos que integran el acto didáctico, dentro de los cuales se encuentra:

- La planificación de actividades dirigidas a los alumnos, en donde se especifican los objetivos, contenido y estrategias que se utilizaran. Además de la evaluación de dichos objetivos, mediante que instrumento y que modalidad. Para ello se deben conocer las características individuales de los estudiantes, con la finalidad que dichos elementos sean adecuados al contexto en el cual se está inserto.
- Los recursos didácticos como elementos que contribuyan información a los estudiantes, técnicas y motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Estrategia didáctica que el docente seleccione para el trabajo con sus estudiantes, la cual debe ser motivadora y debe tener en cuenta los siguientes elementos:
    - Considerar las características del estudiante, ya sea el contexto, el estilo y tiempo de aprendizaje, entre otras más.
    - Considerar los intereses y gustos de los estudiantes.
    - Organizar el espacio de aula, los materiales y el tiempo.
    - Proporcionar información necesaria y precisa.
    - Utilizar metodologías activas, en donde aprendan haciendo.
    - Considerar el error como una oportunidad de aprendizaje.
    - Considerar actividades de trabajo colaborativo por sobre el individual.
    - Evaluación final de los objetivos trabajados.

Estos elementos anteriormente señalados, son la base para que un docente planifique el proceso de enseñanza, lo cual se relaciona con una de las dimensiones de los estándares indicativos de desempeño, en el cual, existe un subdimensión que se titula enseñanza y aprendizaje en el aula, el cual:

> “describe los procedimientos y prácticas que implementan los profesores en clases para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares. Los estándares definen el uso de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje y de manejo de la clase como elementos clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes” (MINEDUC, 2014, p.79).

Es por lo anteriormente mencionado, que este subdimensión de los estándares de desempeño se vincula directamente con el Marco de la Buena Enseñanza, el cual tiene como finalidad el mejoramiento de la enseñanza

mediante una serie de dominios y criterios, que son necesarios para ejercer la labor docente de una manera óptima.

- **Preparación de la enseñanza**

De acuerdo al MINEDUC (2008) se establece un documento técnico llamado Marco para la Buena Enseñanza, el cual tiene un dominio que se titula "Preparación de la Enseñanza" en el cual se refiere:

> "tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual" (p. 8).

A partir de esto, se puede mencionar que los aspectos curriculares son importantes, y estos deben adecuarse al contexto, considerando los objetivos, las habilidades, las metodologías y estrategias que sean pertinentes para los estudiantes, para así desafiar y potenciar su aprendizaje, con la finalidad que estos sean significativos y sean aplicables en su vida cotidiana.

Es por esto que MINEDUC (2008), menciona que el docente se debe basar en sus competencias pedagógicas, las cuales integran el conocimiento de sus estudiantes, los contenidos, la selección y organización de estrategias que se vinculan con los contenidos presentados y estrategias de evaluación, en donde uno logra evidenciar las dificultades y fortalezas de cada uno de ellos. Pudiendo

así tener una retroalimentación de los resultados y plantear nuevas estrategias para quienes se encuentren descendidos.

Estos elementos curriculares, se ven reflejados en la planificación que debe hacer el profesor, en el cual se especifica el proceso de aprendizaje que está llevando a cabo dentro del aula. En donde en cada establecimiento educacional, se realizan de diversas maneras, pero siempre teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, las estrategias y metodologías a utilizar y el proceso de evaluación.

Por otra parte, debemos tener en consideración que existen diversas corrientes educativas, donde cada una de esta aporta algo distinto en la mirada de educación. Es por esto, que cada docente puede optar y/o fusionar estos modelos, siempre con la finalidad de que sus estudiantes aprendan de acuerdo a sus habilidades, destrezas y contexto.

De acuerdo al MINEDUC (2008), el docente es quien debe tener claro los conceptos centrales de la disciplina que enseña. Se refiere al conocimiento y manejo del currículum nacional, haciendo énfasis en los subsectores, como también los aprendizajes que deben lograr sus estudiantes

Desde una mirada inclusiva, debemos tener en consideración que el currículum es flexible, por lo cual se pueden realizar priorizaciones de objetivos y adecuaciones curriculares a quienes lo requieran. Además, existen diversas estrategias de diversificación de la enseñanza, en donde es el docente quien debe planificarlas y aplicarlas. Por lo que es importante que el profesor conozca las características individuales de sus estudiantes y el contexto en el cual ellos están insertos, con el fin de adecuar las actividades en donde los estudiantes tengan la oportunidad de participar, sin presentar limitaciones.

- **Ambiente propicio para el aprendizaje**

De acuerdo al MINEDUC (2008), en el Marco de la Buena Enseñanza, llama a uno de sus dominios como “Ambiente propicio para la Enseñanza”, el cual se define como un “ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 9). En donde este ambiente es un elemento esencial para que los estudiantes puedan adquirir un aprendizaje significativo, ya que:

> “los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender” (MINEDUC, 2008, p.9).

Es por esto la importancia que se le ha dado en el Marco de la Buena enseñanza y en la evaluación docente, en donde:

> “el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones [que este realice], … de la apertura, la coherencia entre su discurso [y la manera de actuar] … y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica” (Duarte, 2003, pp. 104-105).

Asimismo, MINEDUC (2008) menciona que el:

> “profesor demuestra con sus actitudes que las diferencias culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas son consideradas como fortalezas, en cuanto permiten enriquecer las conversaciones, conocimientos y experiencias del conjunto de los alumnos” (p. 23).

Es por esto, que la importancia que tiene el docente en el proceso de enseñanza, ya que no solo es quien explica los contenidos, sino que debe trabajar los aspectos como son los valores y las virtudes, las cuales se especifican en el objetivo de aprendizaje trasversal.

Además, el MINEDUC (2008) señala que el docente debe escuchar a todos sus alumnos, promoviendo la escucha entre ellos, tanto en conversaciones sobre sus sentimientos y experiencias, como también a las referidas en sus aprendizajes. Dichas instancias, el profesor debe valorizar sus aportes y comentarios, con el fin de favorecer y abrir los espacios de intercambio de información con el resto del curso. Asimismo, debe ser quien:

> "Intencione la formación de los estudiantes proporcionándoles herramientas, valores y vivencias que les permitan cuidar su bienestar físico y emocional, y también vincularse de manera sana con los demás y con el medio en general. Estos aprendizajes son fundamentalmente experienciales, por lo que el ambiente y las relaciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa son la principal herramienta de enseñanza, lo que hace necesario propiciar una convivencia donde prime el respeto, el buen trato y la participación de los estudiantes y demás miembros de la comunidad" (MINEDUC, 2014 p. 95).

Es por esto, que el ministerio de educación exige a los establecimientos educaciones creen un manual de convivencia, en el cual existe un encargado de convivencia, que pertenece al equipo de gestión de la unidad educativa. Este manual tiene por objetivo establecer las normas mínimas para garantizar un ambiente de respeto y buen trato para todos los miembros que componen la unidad educativa.

- **Trabajo colaborativo y Co docencia**

Guitert & Fernandes (2002), citado en Ríos (2019) define trabajo colaborativo como:

> "Proceso en el cual cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de las interacciones de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo, se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vistas de tal menara que llegan a genera un proceso de construcción de conocimiento" (p.28).

Asimismo, Panitz & Panitz (1998), señala que es un proceso, cuyo fin es la construcción de un consenso, se comparte la autoridad entre todos de quien acepta la responsabilidad de las acciones del grupo. Es por esto, que Gros (2000) citado por Maldonado (2007), integra algunos de estos elementos, definiéndolo como:

> "Proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido solo puede conseguir sí el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tares, qué procedimientos adoptar, y cómo dividir el trabajo o tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso" (269).

Asimismo, Etchevers y Valdivieso (2000) proponen que trabajo colaborativo desde una mirada pedagógica consiste en la acción integrada de profesores de aula y especialistas externos con el objetivo de lograr un mejor efecto en el aprendizaje de los niños.

Es por esto que Monge (2006), señala que para que exista trabajo colaborativo, es fundamentan el dialogo, las interacciones y la cooperación de las

personas en el quehacer educativo, con lo cual, generaliza el logro de metas, realización personal y colectiva.

El MINEDUC (2010, p.13) establece orientaciones para el trabajo colaborativo en el aula, las cuales son:

- El trabajo colaborativo exige características personales que es muy importante considerar a la hora de seleccionar los profesionales idóneos para esta función.
- Es aconsejable que, en la organización de los equipos de aula, se consideren las siguientes características de los profesionales que trabajarán juntos en ellos; su apertura al trabajo en equipo, la capacidad de empatizar con otros, la valorización de la diversidad y el respeto por las diferencias individuales, etc.
- Los profesores y profesionales de la educación especial, que formen parte de un equipo de aula, deben planificar las distintas estrategias que abordarán para conseguir que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados, entre ellas:
- Identificación de las fortalezas y dificultades del curso.
- Planificación de los apoyos y estrategias educativas, así como las horas de trabajo en pequeños grupos, fuera del aula común, tales como; en la biblioteca, en el kiosco, en la comunidad, en el aula de recursos, en las empresas, etc
- Planificación y evaluación del trabajo colaborativo con la familia.

Bajo a esta misma perspectiva Álvarez et .al. (2005), se centra en la interacción con los demás, en compartir objetivos y distribuir responsabilidades, con el fin de potenciar el rol mediador del proceso de enseñanza aprendizaje, facilitando los procesos de interacción y solución conjunta. No obstante, el foco

principal no es la interacción, sino el articular diversos elementos, para alcanzar procesos conjuntos de intercambio y construcción del conocimiento.

Por lo tanto, según Morrison (2005), hace referencia que el trabajo colaborativo entre los docentes, debe permitir la reflexión, discusión, experimentación y alternativas de solución. Por lo que es un proceso que es extenso pero efectivo al momento de visualizar las acciones realizadas.

Desde una mirada inclusiva y específicamente desde las orientaciones del Decreto 170 (2013), se especifica que los profesores de educación diferencial, con los profesores de asignatura, deben hacer co-docencia. Este término, se define como:

> "un concepto, que determina el trabajo colaborativo y la responsabilidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, delimitado específicamente al aula de clases y que implica las dimensiones de planificación, diseño de la enseñanza y evaluación del proceso educativo" (MINEDUC, 2013, p. 44).

Esta definición nos hace referencia a la implementación del programa de integración escolar, el cual el MINEDUC (2013, p. 44) considera los siguientes elementos que debe tener la co-docencia:

- Coordinar: Los objetivos para mejorar los aprendizajes y la articulación de la participación, de los estudiantes, familia y el equipo PIE.
- Compartir: Ideas respecto a la experticia del área de conocimiento de cada profesional.
- Demostrar: Paridad entre el equipo de aula respecto a la validación del trabajo en conjunto.
- Distribuir: Funciones específicas de liderazgo y responsabilidad de forma homogénea.

Es por esto, que es necesario crear una instancia de trabajo donde sea el foco principal sea la reflexión en equipo por parte de todos los integrantes del equipo de trabajo, en el cual se realicen aportes, evidenciando las barreras de aprendizaje que se forman en el aula, y los facilitadores con los que los docentes puedan apoyar a sus estudiantes (Majluf & Montecinos, 2018)

Para realizar co-docencia en las aulas, se requieren elementos específicos, los cuales fueron descritos por Cook (2004), estos son:

- Relación profesional entre docentes: Los docentes se comprometen a establecer y mantener una relación basada en el respeto y a la confianza.
- Aula dinámica: Las responsabilidades y funciones de aula deben ser especificadas de manera previa.
- Apoyos externos: Son aquellos que facilitan el éxito de la co-docencia, tanto en el desarrollo profesional como también en los recursos administrativos.

Es por esto que Huguet (2015) determina que la co-docencia busca la colaboración de los distintos miembros del equipo de aula en procesos de planificación, ejecución y evaluación de estudiantes que presenten necesidades educativas.

Huguet (2015), distingue dos tipos de co-docencia, que podemos utilizar de acuerdo con los contenidos, tareas o composición del equipo de aula:

- Apoyar dentro de aula, donde uno o más docentes entran en el grupo de acompañamiento concreto
- Co-docencia compartida que se da cuando ambos docentes tienen un mismo rol respecto a la materia y al curso

Estos tipos de co-docencia son los que se han presentado en las aulas chilenas, en donde de acuerdo a los inicios de la implementación del decreto 170, se trabajaba apoyando dentro de aula. Al pasar el tiempo y desde una mirada inclusiva, se ha empezado a trabajar la co-docencia compartida, no obstante, esta última aún se encuentra en proceso de implementación, debido a que aún existen dificultades en la aplicación de esta. Es por esto que Martínez (2012), señala que la co-docencia es una práctica insipiente, debido a que exige prácticas y representaciones ideales de inclusión.

- **Diversificación de la enseñanza y el aprendizaje**

Desde una mirada inclusiva, la educación busca estrategias para que todos y todas puedan acceder a los aprendizajes, es por esto que una de las estrategias que se ha implementado hasta el momento es la diversificación de la enseñanza, la cual se define como: “formas de organización y actuación educativa, en función de las características de los alumnos, manteniendo las mismas metas y objetivos generales para todos” (Onrubia, 2004 citado en Duk 2009 p.31).

Esta diversificación de enseñanza se ve incrementada por la aparición del decreto 83/2015, el cual promueve el acceso de todos los estudiantes al currículum nacional. Para lograrlo, se utilizan por una parte los estilos de aprendizaje y por otra el diseño universal de aprendizaje, los cuales juntos ayudan a dar respuesta a la diversidad presente en el aula.

En relación a los estilos de aprendizaje, estos pueden definirse según el MINEDUC (2016) como:

> “método o tipo de estrategias que tienden a utilizar para aprender. Estos estilos son el resultado de condiciones personales (edad, capacidades, intereses, motivaciones, entre otras), así como del entorno y de las

oportunidades que el estudiante haya tenido para desarrollar funciones y habilidades cognitivas necesarias para resolver problemas de manera eficaz" (p.34)

Asimismo, Castro & Guzmán entienden "los estilos de aprendizaje señalan la manera en que el estudiante percibe y procesa la información para construir su propio aprendizaje, éstos ofrecen indicadores que guían la forma de interactuar con la realidad" (2005, p.87)

Estas definiciones se vinculan directamente con la educación inclusiva, debido que es un método o estrategia, cuya función es lograr que los estudiantes aprendan de mejor manera, respetando sus características individuales y entregando las oportunidades de participación, que él requiera.

Una de las clasificaciones de estilos de aprendizaje según De La Parra Paz (2004), es el modelo de programación neurolingüística de Blandler y Grinder. según su modelo llamado Visual, Auditivo, Kinestésico (VAK), el cual toma en cuenta estos tres sistemas para representar mentalmente la información, los cuales se basan en la forma de recepción de la información, los cuales describen según Flores & Maureira (2015, p.238) a continuación:

- Visual: Los sujetos que perciben desde este canal piensan en imágenes y tienen la capacidad de captar mucha información con velocidad, también son capaces abstraer y planificar mejor que los siguientes estilos. Aprenden con la lectura y presentaciones con imágenes
- Auditivo: los sujetos que utilizan el canal auditivo en forma secuencial y ordenada aprenden mejor cuando reciben explicaciones orales y cuando pueden hablar y explicar determinada información a otra persona. Estos alumnos no pueden olvidar una palabra porque no saben cómo sigue la oración; además, no permite relacionar conceptos

abstractos con la misma facilidad que el visual. Es canal es fundamental en estudios de música e idiomas.

- Kinestésico: son sujetos que aprenden a través de sensaciones y ejecutando el movimiento del cuerpo. Es el sistema más lento en comparación a los anteriores, pero su ventaja es que es más profundo, una vez que el cuerpo aprende determinada información le es muy difícil olvidarla; así, estos estudiantes necesitan más tiempo que los demás, lo que no significa un déficit de comprensión, sino solo que su forma de aprender es diferente

Esta clasificación de estilos de aprendizaje es una de las más usadas en nuestro país. La aplicación de estos los realiza generalmente el Programa de Integración Escolar, con la finalidad de conocer a nuestros estudiantes y orientar las actividades a dicho estilo predominante.

Otra estrategia utilizada para la diversificación de la enseñanza es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), la cual de acuerdo al MINEDUC (2016, p 16), se define “como una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias”.

Asimismo, CAST (2014) Citado en Pastor et.al (2014, p 9) lo define como “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje”

Rose & Meyer (2002), señalan que esta estrategia se basa en procesos neurocientíficos, debido a que se comprobó que existen tres subredes que son determinantes para lograr el proceso de aprendizaje. En donde por cada una de

estas subredes, se presentó un principio respectivo, lo cual está representado en la siguiente figura:

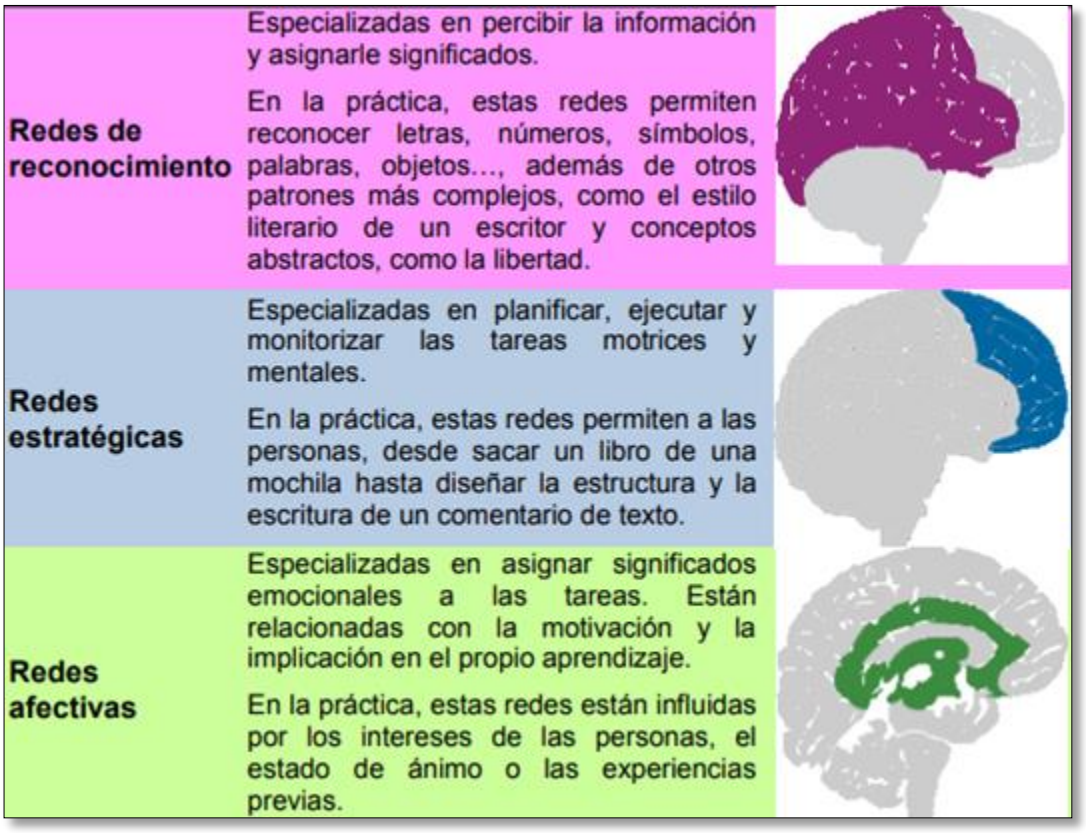


Figura 10 Representación subredes que dan lugar a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje. Fuente: Rose, D.H. y Meyer, A., 2002.

El primer principio del DUA se denomina “Proporcionar múltiples medios de presentación y representación” tiene que ver con cómo los estudiantes perciben y reciben de mejor manera la información (MINEDUC, 2016). En este principio se utilizarían los estilos de aprendizaje como estrategia, en donde la información puede ser mostrada de manera visual, auditiva, kinestésica o mixta.

Respecto al segundo principio, que tiene como nombre “Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión” el cual Pastor et.al(2014) lo vincula con el cómo aprende, debido a que cada persona tiene sus propias estrategias para poder expresarse. Es decir, se refiere al modo en el cual los estudiantes ejecutan las actividades y expresan los productos de esta.

Finalmente nos encontramos con el tercer principio el cual se cataloga de la siguiente manera: “Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso”, donde el MINEDUC (2017) señala que hace referencia al grado de compromiso y motivación que tienen los estudiantes para aprender, es por esto, que se propone una variedad de opciones de participación.

El DUA, es una estrategia que se ha utilizado estos años de manera gradual, en donde dicha implementación ha presentado algunas dificultades, debido a que como dice López et al. (2014) La implementación de esta estrategia cae en responsabilidad netamente del profesor diferencial, en donde el docente de aula no participa activamente en este proceso. Por lo que se evidencia una falta de trabajo colaborativo.

Asimismo, Tamayo (2018), plantea que el DUA, se logra implementar en el primer y tercer principio, pero aún se evidencian dificultades para trabajar el segundo, debido aquellas actividades ya están determinadas desde antes, un ejemplo de estos son los textos escolares, en donde ya mencionan que tipos de respuestas quieren. Así mismo pasa en las evaluaciones estandarizadas.

Es por estos motivos, que el PIE debe participar en reuniones de gestión, en donde se trabaje el ámbito curricular, teniendo en cuenta que la planificación es el aspecto primordial para implementar estas estrategias de diversificación de la enseñanza. ya que se deben priorizar contenidos, ver maneras de desarrollar habilidades, secuenciar las actividades, ver los materiales a utilizar entre otros aspectos. Asimismo, López et al (2014), plantea que existe una escasa

participación en este aspecto, lo cual dificulta el proceso de implementación de este.

2.1.2.3 Apoyo al desarrollo de los estudiantes

De acuerdo a MINEDUC (2014), en los Estándares Indicativos de Desempeño, se menciona la dimensión llamada Gestión Pedagógica, en la que dentro de sus subdimensiones contempla la de “Apoyo al desarrollo de los estudiantes”, la cual:

> "describe las políticas, procedimientos y estrategias que lleva a cabo el establecimiento para velar por un adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses” (p. 87).

Es por esto, que debemos realizar un diagnóstico de las necesidades de cada uno de los estudiantes, ya que así se podrán entregar los apoyos que cada uno requiera. Los encargados de hacer este diagnóstico son los docentes y la unidad técnico pedagógica, para posteriormente entregar los apoyos requeridos, para luego hacer un seguimiento, liderado por el equipo psicosocial de la escuela, quienes tienen reuniones con todos los involucrados, con la finalidad de tomar acuerdos de implementación de estrategias y conocimiento sobre la situación del estudiante.

De acuerdo a MINEDUC (2014), algunos de estos apoyos se entregan de manera interna al establecimiento educacional, como hay otros que son externos a este. En el caso de los primeros, se relacionan principalmente a dificultades en convivencia escolar y/o en la presencia de presentar dificultades específicas de aprendizaje o dificultades culturares como la barra idiomática. En cambio, los segundos apuntan a situaciones de amenaza o vulneración de derechos de los niños, niñas y jóvenes.

Esto tiene como finalidad que todos los estudiantes, cuenten con los apoyos necesarios para poder desempeñarse de manera óptima en los aspectos curriculares, logrando una trayectoria exitosa. en donde se debe hacer un seguimiento.

- **Equipos y redes de apoyo**

Los equipos y redes de apoyo que podemos encontrar dentro de un establecimiento son de variados tipos, no obstante, estos tienen como finalidad, buscar el beneficio para nuestros estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, existen algunos que son externos al establecimiento educacional, dentro de los cuales nos encontramos con:

A) Programas de Prevención Focalizada

De acuerdo al Ministerio de Justicia (2018), los Programas de Prevención Focalizada (PPF), atienden a niños, niños y adolescentes que han sido vulnerados en sus derechos asociados a mediana complejidad, dentro de los cuales nos encontramos como negligencia moderada, testigo de violencia intrafamiliar no constitutiva a delito, maltrato físico y/o moderado, entre otros.

Es por esto, que el programa tiene un funcionamiento que:

> “contempla atenciones ambulatorias dirigidas a niños/as, sus familias o adultos responsables, las que se articulados de acuerdo a los planes de intervención Individual (PII) de cada uno y se orientan a la eliminación de los factores que permiten la vulneración de derechos y la promoción de los factores protectores, a nivel individual y familiar” (Ministerio de Justicia, 2018, p. 1).

Buxton & Ríos (2016) menciona en su investigación que existen tres maneras de ingresos a este programa, los cuales son:

- Ingreso por demanda espontanea, en donde las personas se acercan al programa de manera independiente, pidiendo ayuda en los temas que les contempla. Este tipo de intervención resulta mayoritariamente efectiva, debido a que las personas van por su cuenta, teniendo una adherencia y disposición positiva, logrando así el cumplimiento de los objetivos trabajados.
- Ingreso a través de la red de la infancia, el cual se realiza en algún centro de salud, al momento de nacer, donde se recibe apoyo psicosocial. Esta vía de ingreso tiene una adherencia positiva, debido a que apoyan a los padres a la llegada de su nuevo hijo, a través de ayuda material y psicológica.
- Ingreso a través de derivación realizada por tribunal de familia, siendo el caso en donde existe una menor adherencia, debido a que en algunos casos lo visualizan como una imposición, en donde no ven la gravedad del asunto o se sienten invadidos dentro de su espacio familiar.

B) Programa de Intervención Integral Especializado

Los programas de intervención integral especializada (PIE) pertenecen a la red de apoyos del Sename, los cuales tienen como finalidad, buscar:

> “una recuperación integral de niños(as) y adolescentes que han sido víctimas de graves vulneraciones de derechos, que involucran daño a nivel físico, social, emocional y/o del desarrollo sexual que ponen en riesgo su inserción social (Ministerio de Justicia, 2018, p.1).

Este programa, tiene un enfoque reparatorio, es decir, busca implementar estrategias que sean pertinentes para solucionar o disminuir la vulneración de los derechos. Así mismo trabajar con la víctima y la familia, los cuales recibirán apoyo psicológico, de trabajador social y pedagógico según corresponda.

De acuerdo al Sename (2013), las vías de ingreso son desde la derivación desde Tribunales de familia, detección directa, actores y sectores a nivel local como establecimientos educacionales, programas de salud, entre otros. No obstante, en el caso de los dos últimos, se requiere activar el contexto judicial, debido a la gravedad de la vulneración.

Por otra parte, nos encontramos con las redes de apoyos que son internas a la unidad educativa, dentro de las cuales nos encontramos con las siguientes:

A) Programa de Integración Escolar

El PIE según MINEDUC (2015) es:

> “una estrategia inclusiva de carácter educacional, la cual tiene como objetivo contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo los aprendizajes y la participación de cada uno de sus estudiantes, específicamente a los que presentan necesidades educativas especiales” (p.1)

En otras palabras, el programa de educación, entrega apoyos a estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial, dentro, el cual se rige por el decreto 170. Algunas de estas necesidades son el trastorno especifico del lenguaje, trastorno específico de aprendizaje, discapacidad intelectual, funcionamiento intelectual limítrofe, trastornos sensoriales (auditivo, visual), Trastorno del Espectro autista, trastorno motor y multideficit.

Para ingresar a este programa, se requieren diversos procedimientos de acuerdo al diagnóstico que posee el estudiante, dichos procedimientos serán expuestos en la siguiente figura:

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	PROCEDIMIENTOS PARA EL INGRESO DE ESTUDIANTES
Trastorno Específico de Aprendizaje **(transitoria)**	• Autorización de evaluación. • Anamnesis • Informe psicopedagógico (educador diferencial o psicopedagogo) • Valoración de salud (médico pediatra, familiar, neurólogo o psiquiatra)
Trastorno Especifico del Lenguaje **(transitoria)**	• Autorización de evaluación. • Anamnesis • Informe Fonoaudiológico • Informe psicopedagógico (educador diferencial) • Valoración de salud (médico pediatra, familiar, neurólogo o psiquiatra)
Funcionamiento Intelectual Limítrofe **(transitoria)**	• Autorización de evaluación. • Anamnesis • Informe psicológico (psicometría) • Informe psicopedagógico (educador diferencial) • Valoración de salud (médico pediatra, familiar, neurólogo o psiquiatra)
Discapacidad Intelectual leve **(permanente)**	• Autorización de evaluación. • Anamnesis • Informe psicológico (psicometría) • Informe psicopedagógico (educador diferencial) • Valoración de salud (médico pediatra, familiar, neurólogo o psiquiatra)
Déficit Atencional con y sin Hiperactividad **(transitoria)**	• Autorización de evaluación. • Anamnesis • Informe psicopedagógico (educador diferencial o psicopedagogo) • Valoración de salud (médico pediatra, familiar, neurólogo o psiquiatra) • Certificado de Neurólogo o psiquiatra
Trastorno del Espectro Autista **(permanente)**	• Autorización de evaluación. • Anamnesis • Informe multidisciplinario (educador diferencial, psicológico, trabajador social, terapeuta ocupacional)

	• Valoración de salud (médico pediatra, familiar, neurólogo o psiquiatra) • Certificado de Neurólogo o psiquiatra
Multidéficit **(permanente)**	• Autorización de evaluación • Anamnesis • Informe de especialidades (fonoaudiólogo, oftalmólogo, otorrino), según corresponda. • Informe psicológico (psicometría) • Informe psicopedagógico (educador diferencial) • Valoración de salud (médico pediatra, familiar, neurólogo o psiquiatra)
Trastorno auditivo **(permanente)**	• Autorización de evaluación. • Anamnesis • Informe psicopedagógico (educador diferencial) • Valoración de salud (médico pediatra, familiar, neurólogo o psiquiatra) • Certificado de otorrino • Audiometría.
Trastorno Visual **(Permanente)**	• Autorización de evaluación. • Anamnesis • Informe psicopedagógico (educador diferencial) • Valoración de salud (médico pediatra, familiar, neurólogo o psiquiatra) • Certificado de oftalmólogo
Trastorno Motor **(permanente)**	• Autorización de evaluación. • Anamnesis • Informe psicopedagógico (educador diferencial) • Valoración de salud (médico pediatra, familiar, neurólogo o psiquiatra) • Certificado de fisiatra, neurólogo, médico.

Figura 11 Procedimientos para ingreso estudiantes con NEE. Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con MINEDUC (2019), estos son los procedimientos de evaluación, luego la información recabada se vacía en un formulario único de evaluación integral (FUDEI). Con todos estos documentos, los estudiantes son ingresados a una plataforma que pertenece al ministerio de educación, la cual se cierra generalmente en mayo. Cabe señalar que existen cupos por curso, en donde puede haber cinco transitorias y dos permanentes. No obstante, existe la

posibilidad de integrar más estudiantes de modalidad permanente, los cuales quedarían como excepcionales.

El programa de integración escolar cuenta con un equipo multidisciplinario el cual está dispuesto a atender las necesidades de los estudiantes que pertenecen a este. Dentro de las obligaciones de estos, se desprende:

- **Fonoaudiólogo**: Es el encargado de trabajar con estudiantes que presenten dificultades en el lenguaje oral. Principalmente con diagnósticos de trastorno específicos del lenguaje y trastornos del espectro autista. El cual lleva a cabo un proceso diagnóstico y de intervención, tanto de manera individual como grupal a lo menos una vez por semana en sesiones de aproximadamente 30 minutos
- **Terapeuta ocupacional**: Profesional encargado del proceso diagnóstico y de intervención de un estudiante con trastorno del espectro autista. La intervención se lleva a cabo una vez por semana, trabajando habilidades de la vida diaria, pudiendo incluso optar por terapias como hidroterapia, equinoterapia, entre otras.
- **Kinesiólogo:** Si bien en el decreto 170 ni en las orientaciones de este no aparece especificado este rol, se centra principalmente en el trabajo de estudiantes que presentan algún trastorno motor de moderado o grave. En donde recibe terapia una vez por semana de manera individual o grupal.
- **Dupla psicosocial:** Está conformada por psicólogo y trabajador social, los cuales participan en el proceso diagnóstico de funcionamiento intelectual limítrofe, discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista y trastorno de déficit atencional, en donde el psicólogo aplica psicometría y el trabajador una escala de conducta adaptativa (Vineland) para crear el informe diagnóstico. Por otra parte, respecto al proceso de intervención, deben diagnosticar situación de vulneración

de derechos, derivando a los estudiantes a centros a tribunales o consultorios. Además de hacer seguimiento de a las redes de apoyo respecto a estudiantes que ya se encuentren participando en algunos.

Además del equipo complementario, existe el rol del educador diferencial de acuerdo al MINEDUC (2013), es el encargado de realizar parte del proceso diagnóstico de todas las necesidades educativas especiales. Por otra parte, en su proceso de intervención, cubre un rol de co-docencia en la educación, adecuaciones curriculares significativas y no significativas e ingreso al aula (6 horas sin jornada escolar completa y 8 con jornada escolar completa).

Además, el equipo PIE, es el encargado de realizar capacitaciones respecto al proceso de inclusión escolar, con la finalidad de abrir nuevas oportunidades y conocer el cómo trabajar con la diversidad. Asimismo, el MINEDUC (2015) señala que el equipo debe crear un plan de adecuaciones curriculares individualizado, el cual se realiza específicamente a los estudiantes que presentan una necesidad educativa especial de carácter permanente, no obstante, de igual modo se puede realizar en las de carácter transitorio.

2.2 MARCO POLITICO

A continuación, se presenta el Marco Político en el cual se da a conocer las distintas normativas internacionales como nacionales vigentes, orientaciones y manuales que dicen relación con el objeto de estudio.

2.2.1 Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2014) surge a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy. El marco espera influir de manera efectiva en el mejoramiento de los establecimientos educacionales, ocupando un rol protagónico dentro de las acciones del Ministerio de Educación dirigidas a fortalecer el Liderazgo Escolar.

De este modo, constituye el referente conceptual a partir del cual se puede proyectar una política educativa que consolide el rol de los directivos escolares en el país. Se trata entonces de un instrumento que permite alinear y generar sinergias en las políticas y proyectos para mejorar las capacidades directivas, orientando los procesos de autodesarrollo y formación especializada, definiendo las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar.

Este marco está constituido por un modelo Integrado que reconoce que todos los Líderes efectivos comparten ciertas capacidades y prácticas comunes y, por ende, trata de impulsar dichas prácticas para el conjunto del sistema escolar, adaptadas al contexto de los diversos establecimientos escolares del país. Estas prácticas refieren a todos los líderes escolares, independiente de la función directiva específica que estos ocupen y no remite exclusivamente al director o directora de un establecimiento escolar, sino al conjunto de docentes que ejercen roles de liderazgo en dicha escuela.

Para lo anterior, recoge los avances y experiencias en materia de gestión y liderazgo escolar, desarrollados en Chile durante la última década. Estas Iniciativas, sumada a la investigación Internacional y el reciente esfuerzo por conceptualizar y sistematizar procesos de mejoramiento y el rol de los líderes escolares en Chile, han permitido seleccionar y distinguir conceptos claves que guían este Marco.

Por ello, los conceptos claves y las prácticas que define este marco están agrupadas en 5 dimensiones y los recursos personales que son necesarios para su desarrollo están en tres ámbitos como se puede ver en la siguiente figura:



Figura 12 Representación gráfica del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Fuente: MINEDUC, 2015.

En relación a la Gestión Pedagógica, plantea la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, en donde se explicita que los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, lo cual se relaciona directamente con las prácticas de Gestión Pedagógica que proponen los Estándares Indicativos de Desempeño, dichas prácticas que dicen relación con a investigación son:

- Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
- Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.
- Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.
- Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.
- Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.
- Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

2.2.2 Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza (2008) es un instrumento guía, tanto para el docente como para los equipos de la escuela que realizan procesos de acompañamiento y mentoría a profesores, ya que su propósito es ser un estándar para la enseñanza, pues identifica el conjunto de prácticas pedagógicas necesarias para generar aprendizaje en los estudiantes. Explicita lo que todo docente debe saber, saber hacer y el modo de ser, abordando tanto las responsabilidades que el maestro asume en el aula, como aquellas que debe cumplir en su comunidad escolar.

Es un referente para instrumentos evaluativos como la Evaluación Docente y el Sistema de Reconocimiento, así como para los procesos de acompañamiento y mentorías.

Además, el Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente.

Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. El Marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las

que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus estudiantes.

Por lo tanto, el Marco propone cuatro dominios, en los cuales se desglosan los aspectos ya mencionados, haciendo referencia los distintos aspectos de la enseñanza, considerando el ciclo del proceso educativo, tal como se puede ver en la imagen a continuación:



Figura 13Ciclo del proceso de enseñanza – aprendizaje, dominios Marco para la Buena Enseñanza. Fuente: MINEDUC, 2008.

Para efectos de esta investigación nos centraremos en primer lugar en el “dominio A” de Preparación de la Enseñanza, el cual se relaciona:

> “tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el

proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual" (MINEDUC, 2008, p 8).

En segundo lugar, en el "dominio B", Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, el cual se refiere:

"al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje" (MINEDUC, 2008, p. 9).

Finalmente, en el "dominio C" el cual considera" Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes":

"todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes" (MINEDUC, 2008, p. 9).

2.2.3 Estándares indicativos de Desempeño

Los Estándares Indicativos de Desempeño (2014) son un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Estos se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

Su propósito es apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, y así contribuir a la meta que se ha propuesto el país de asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes de Chile. Su elaboración se enmarca en la importancia de contar con referentes exigentes y a la vez alcanzables en áreas clave de la gestión educativa, tales como el liderazgo, la gestión pedagógica, la formación y convivencia, y la gestión de recursos, con el fin de ayudar a determinar vías de mejora para los establecimientos. Asimismo, numerosos estudios revelan que una gestión efectiva en estas áreas clave incide significativamente en el aprendizaje y rendimiento escolar.

Los Estándares Indicativos tienen como objetivo:

- Servir de base para la Evaluación Indicativa de Desempeño.
- Apoyar la gestión de los establecimientos.
- Ayudar a los establecimientos a identificar oportunidades de mejora durante el proceso de autoevaluación.
- Ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento.

Para dar cumplimiento a estos objetivos, los estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos, estas dimensiones además tienen subdimensiones, tal como se ve en la siguiente imagen:



Figura 14 Organización Estándares Indicativos de Desempeño. Fuente: MINEDUC 2014.

Para efecto de la investigación profundizaremos en la Gestión Pedagógica, la cual según MINEDUC (2014) “comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades” (p. 69), lo cual dice relación directa con el objeto de investigación.

Además, se consideran las tres subdimensiones en las cuales se organiza:

- Gestión Curricular
- Enseñanza y aprendizaje en el aula
- Apoyo al desarrollo de los estudiantes

De estas subdimensiones se desprenden en total 20 estándares de los cuales para efectos de esta investigación se consideraron 12 como se muestra en la siguiente tabla:

Dimensión Gestión Pedagógica		
Gestión Curricular	**Enseñanza y aprendizaje en el aula**	**Apoyo al desarrollo de los estudiantes**
Estándar 1: El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.	Estándar 1: Los profesores de su Unidad Educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.	Estándar 1: El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.
Estándar 2: El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Estándar 2: Los profesores de su Unidad Educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula.	Estándar 2: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.
Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	Estándar 3: Los profesores de su Unidad Educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.	Estándar 3: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar.
Estándar 4: El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	Estándar 4: Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente.	Estándar 4: El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional.

Figura 15 Dimensión Gestión Pedagógica, subdimensiones y Estándares Indicativos de Desempeño. Fuente: Elaboración Propia.

2.2.4 Transición integración a inclusión

Desde el interés por mejorar los procesos educativos tanto a nivel internacional como nacional, se han originado leyes, decretos, estatutos, orientaciones y declaraciones que buscan garantizar la calidad educativa y el acceso y participación de todos. Desde este punto de vista es importante considerar la transformación que ha habido en relación a la valoración y atención a la diversidad desde la educación, lo que ha llevado a mejorar las prácticas pedagógicas. Por esta razón se realiza una revisión de las principales leyes, orientaciones y tratados a nivel internacional que han influido en este cambio de paradigma, lo cual se puede ver en la siguiente tabla:

AÑO	ORGANISMO RESPONSABLE / ORIENTACIONES	CONTENIDO
1948	ONU: Declaración Universal de los derechos Humanos	"Todos tiene derecho a la educación y esta deberá ser gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario"
1960	UNESCO: Conferencia general "Lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza"	"Se prohíbe destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos".
1978	Informe Warnock Reino Unido	• La educación es un bien al que todos tienen derecho • Los fines para la educación son los mismos para todos los niños • Las NEE son comunes a todos los niños • Ya no existirán 2 grupos de niños: los discapacitados que reciben educación especial y los no discapacitados que reciben solamente educación

		• Para describir a algunos niños que necesiten de ayuda especial se empleará la expresión dificultad de aprendizaje
1989	UNICEF: Convención sobre los derechos del niño	Art. 23: "los niños impedidos tiene derecho a los servicios de rehabilitación, y a la educación y capacitación que los ayuden a disfrutar de una vida Plena y decorosa"
1990	UNESCO: Conferencia mundial de JOMTIEN "Educación para Todos"	• Se debe universalizar el acceso a la educación y fomentar su equidad, la educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. • La educación es un derecho de todos.
1993	Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las personas con discapacidad	"Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza".
1994	UNESCO: Declaración de Salamanca	• Garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades especiales, el acceso a las oportunidades de educación, y por otro lado, actuar para conseguir que esas oportunidades estén constituidas por una educación de calidad. • Eliminar los obstáculos al aprendizaje. • "Escuela para todos, porque todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación" • "Establecen las acciones pertinentes para poner en marcha el principio de integración y participación de personas con NEE, estableciendo directrices

		tanto en el ámbito internacional, nacional, social y educativo”
1995	UNESCO: Proyecto de Catalunya	Establece condiciones que permiten mejorar la práctica inclusiva dentro del aula donde se destaca: • Trabajo colaborativo entre el profesorado • Uso de estrategias de enseñanza aprendizaje • Atención a la diversidad desde el currículum entre otros
2000	UNESCO: Metas del Movimiento Educación para todos EPT año 2010	Refuerza los Las Metas 1990 de una Educación para todos y Monitorea nivel de desarrollo y promueve nuevas acciones Apunta a lograr una educación básica de calidad sin exclusiones para todos los niños, niñas jóvenes y adultos.
2000	Unión Europea: Consejo de Lisboa	“Garantizar la igualdad de oportunidades y luchar contra la exclusión social”
2002	PRELAC: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe	Tiene por objeto impulsar cabios sustanciales en las políticas y prácticas de la Educación para hacer realidad los objetivos enunciados en EPT. Además, busca asegurar aprendizajes de calidad tendientes al desarrollo humano, para todos a lo largo de la vida
2006	UNESCO: Convención de las Naciones Unidas	“Garantizar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”
2009	Unión Europea Directrices para la defensa internacional de los derechos LGBTI	La promoción de la igualdad y la no discriminación en el ámbito del trabajo, la salud y la educación.

2011	OMS: Informe mundial de la Discapacidad	Inclusión educativa es importante por tres razones: • La educación contribuye al capital humano de formación y por ello es un factor determinante de bienestar • La exclusión conlleva costos sociales y económicos elevados • Los objetivos de educación para todos no se conseguirán si no se garantiza el acceso a la educación para todos los niños con discapacidad
2013	Metas del Movimiento Educación para todos EPT año 2015	Refuerza los Las Metas año 2000 de una Educación para todos y Monitorea nivel de desarrollo y promueve nuevas acciones para el año 2015 Apunta a lograr una educación básica de calidad sin exclusiones para todos los niños, niñas jóvenes y adultos.
2014	UNESCO: Declaración Lima "Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015"	Lograr equidad e inclusión requiere asegurar el derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas, así como sus derechos dentro y a través de la educación, para realizar su potencial y aspiraciones. Esto también requiere responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del incremento de su participación en el aprendizaje y de La reducción de la exclusión en y de la educación. Se reconoce que los países han hecho avances en la búsqueda para satisfacer el derecho a la educación de calidad para todos. Nos comprometemos a abordar todas las formas de exclusión y discriminación,

		disparidades y desigualdades, en el acceso y culminación de la educación y los ciclos de aprendizaje, procesos y resultados. Removeremos las barreras a la igualdad de oportunidades, y apoyaremos a quienes se encuentren en desventaja o marginados, desarrollando estrategias comprehensivas de educación para fortalecer su participación en la educación y la culminación de sus ciclos educativos, a través de programas de educación inter, multiculturales y multilingües, y programas que respondan a las diversas necesidades educativas (por ejemplo, programas de alimentación escolar). Debe asegurarse un acceso inclusivo y equitativo al aprendizaje de calidad para todos – niños, niñas, jóvenes y personas adultas, en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación y el cuidado de la primera infancia (AEPI), hasta la educación terciaria y superior.
2015	Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación Inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" y sus metas correspondientes. En esta visión, transformadora y universal, se tiene en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la EPT y de los ODM relacionados con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos.

		La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás.
2017	UNESCO: Declaración de Buenos Aires "E2030: Educación y habilidades para el siglo 21"	Reconociendo el progreso de la región hacia las seis metas de Educación para Todos (EPT) al 2015; cimentados en la Declaración de Lima de octubre de 2014; la Declaración de Incheon de mayo de 2015; la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de septiembre de 2015 y el Marco de Acción Educación 2030 (E2030) de noviembre de 2015 para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos", adoptamos la presente Declaración.

Figura 16 Transición integración a inclusión leyes, decretos, estatutos, orientaciones y declaraciones. Fuente: Elaboración Propia

2.2.5 Normativa vigente

Teniendo en cuenta las orientaciones internacionales respecto de la mejora de la educación, la atención a las necesidades educativas de todos, además del acceso y la participación de todos los estudiantes durante el proceso

enseñanza-aprendizaje, es que a nivel nacional surgen leyes, decretos y orientaciones que guían y promueven una educación para todos.

AÑO	NORMA	CONTENIDO
1997	Decreto Supremo de Educación Nº 511 "Aprueba el Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niños y niñas en Enseñanza Básica".	"Este decreto aumenta la responsabilidad pedagógica de los establecimientos educacionales, facultándolos para que, así como pueden formular sus propios planes y programas de estudio o adscribirse a los propuestos por el Ministerio de Educación, puedan elaborar su Reglamento de Evaluación en concordancia con ellos y con las características y necesidades de sus alumnos" Art. 3º se establecen las distintas disposiciones que el reglamento de evaluación de cada establecimiento debe contener, Art. 5º hace referencia a que si hay estudiantes que tengan impedimentos para cursan en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje se deberá aplicar la evaluación diferenciada.
1998	Decreto Supremo N° 1/98 de Integración Escolar - Instructivo Sobre Proyectos De Integración Escolar de 2006 (n° 191)	Este instructivo tiene por objetivo clarificar algunos aspectos de la normativa y señalar orientaciones técnicas de modo de garantizar la calidad de los procesos educativos de los alumnos escolarizados en establecimientos con Proyectos de Integración y de cautelar la adecuada aplicación de la normativa que regula los procesos de integración en el sistema escolar. Art.12º diferentes formas en que los estudiantes pueden ser parte de un Proyecto de Integración:

		1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el “Aula de Recursos” en forma complementaria. 2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el “Aula de Recursos”. 3. Asiste en la misma proporción de tiempo al “Aula de Recursos” y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad. 4. Asiste a todas las actividades en el “Aula de Recursos” y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales
2009	Ley General de Educación: Nº 20.370	Regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media. Regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.
2009	Decreto Supremo de Educación N° 170 “Fija normas para determinar los alumnos con NEE que	Regula los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de diagnosticar a los alumnos con NEE y que

	serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial”	podrán recibir los beneficios de las subvenciones.
2010	Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad: Nº 20.422	El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.
2010	Ley de no discriminación N° 20.609	Esta ley tiene por objetivo fundamental instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria. Corresponderá a cada uno de los órganos de la Administración del Estado, dentro del ámbito de su competencia, elaborar e implementar las políticas destinadas a garantizar a toda persona, sin discriminación arbitraria, el goce y ejercicio de sus derechos y libertades reconocidos por la Constitución Política de la República, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.
2015	Decreto Supremo de Educación N° 83 “Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica”	El documento responde a la LGE Nº 20.370, que establece que el MINEDUC deberá definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los estudiantes con NEE de la educación parvularia y básica. A partir de estos criterios y orientaciones se garantiza la flexibilidad de las medidas curriculares para estos estudiantes, con el propósito de asegurar sus aprendizajes y desarrollo, a través de la participación en

		propuestas educativas pertinentes y de calidad basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje.
2016	Ley de inclusión escolar N° 20.845	PILARES FUNDAMENTALES: No discriminación arbitraria e Inclusión, lo que conlleva el deber del Estado de velar por la inclusión e integración en los establecimientos educacionales. Gratuidad Progresiva que deberá implantar el Estado en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado. Dignidad del ser humano y educación integra.
2018	Decreto 67: Normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción.	La evaluación, como parte inherente de la enseñanza, cumple un rol esencial en la práctica pedagógica de los docentes, pues permite ir recolectando valiosa información respecto de cómo progresan los estudiantes en el aprendizaje, la cual es un insumo imprescindible para acompañarlos en este proceso, de manera que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos en el Currículum Nacional. Se sustenta en un enfoque según el cual la evaluación que se realiza al interior de los establecimientos educacionales es parte intrínseca del proceso de enseñanza y, por lo tanto, tiene un rol pedagógico, cuyo objetivo es promover el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto inherente a todas las aulas. Plantea dos importantes desafíos para las prácticas pedagógicas: por una parte,

		fortalecer la integración de la evaluación formativa a la enseñanza para diagnosticar y monitorear de modo más constante y sistemático los aprendizajes de los estudiantes, tomando decisiones pedagógicas de forma oportuna; y, por otra, enriquecer el modo en que se evalúa sumativamente y se califica, para representar y comunicar de mejor manera el aprendizaje y para aportar a motivar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 17 Marco Normativo Nacional Vigente: Leyes, decretos y orientaciones. Fuente: Elaboración propia.

2.2.6 Orientaciones Programa de Integración Escolar

Las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE) (MINEDUC 2013, 2017), tienen por objetivo apoyar a las comunidades educativas para optimizar los procesos de implementación y desarrollo de los Programas de Integración Escolar en los establecimientos educacionales, de acuerdo a la normativa vigente.

El PIE surge en el contexto de la Reforma Educacional que ha puesto en el centro la inclusión, por lo que se implementa en los establecimientos de educación regular, como una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes. De este modo el PIE se constituye en un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar.

El PIE contribuye al proceso de inclusión y al mejoramiento continuo de la calidad educación que se imparte en los establecimientos educacionales y en este sentido, se ha orientado que sea potenciado en sus objetivos e implementación a través de su articulación con las líneas estratégicas del PME y particularmente con acciones tendientes a instalar o consolidar prácticas y estrategias que favorezcan la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados, de todos y cada uno de los estudiantes, así como, aquellas que estimulan la innovación educativa para responder a la

diversidad de formas de aprender, las que se orientan a la provisión de recursos educativos variados y adaptados para potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes y, las que favorecen la formación de los docentes e involucración de los padres y la familia, como la capacitación.

Por otra parte, el PIE, al proveer recursos, facilita la participación de un equipo multidisciplinario en la escuela y en el aula, contribuyendo a generar condiciones para el trabajo en equipo y el desarrollo de estrategias de tipo cooperativas. El trabajo colaborativo entre los docentes y asistentes de la educación, también posibilita que los estudiantes se ayuden entre ellos para facilitar los aprendizajes.

Todo lo anteriormente mencionado lo regula el decreto 170 del año 2009, este reglamento regula los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales que desean impartir un Programa de Integración Escolar. Este reglamento especifica los profesionales competentes para realizar la evaluación de NEE a los estudiantes para su ingreso a PIE, así como los procedimientos diagnósticos a emplear. Además, establece en qué ítems se pueden utilizar los recursos que el estado entrega para la atención de los estudiantes y señala con qué personal de apoyo se debe de contar, para trabajar con los estudiantes en su progreso escolar.

En síntesis, el PIE como herramienta inclusiva implica un cambio en la cultura, política y prácticas de la comunidad escolar, favoreciendo la instalación de procesos de cooperación y eliminación de barreras existentes en el contexto educativo y curricular, de modo de facilitar el acceso, participación, progreso y egreso de todos sus estudiantes.

Dentro de las orientaciones ya mencionadas se destaca lo que propone respecto del equipo directivo, en donde explicita que es necesaria la participación e implicación efectiva de los equipos directivos, es fundamental para avanzar

hacia procesos más inclusivos y ofrecer una enseñanza escolar que entregue respuestas educativas ajustadas a las necesidades diversas de todos los estudiantes en el contexto de la clase habitual. En este sentido, para contribuir al propósito esencial del PIE, aportar al mejoramiento de la calidad de la enseñanza para todos los estudiantes, la acción del equipo directivo debe considerar como aspectos claves los siguientes:

- Sensibilización de la comunidad educativa, respecto al valor de la diversidad del estudiantado como oportunidad para la mejora y enriquecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Planificación y gestión del uso de los recursos (humanos, materiales, didácticos, tecnológicos, entre otros) de los distintos programas y dispositivos en marcha en la escuela con foco en los aprendizajes y como parte del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento escolar.
- Planificación y gestión de las instancias de comunicación y participación de la comunidad educativa centrada en proporcionar espacios para la reflexión y toma de decisiones respecto de todos los estudiantes, incluyendo a los que presentan NEE.
- Creación de un clima escolar que facilite la colaboración como estrategia de trabajo primordial para la adecuada implementación curricular para todos los estudiantes, y como instrumento de aprendizaje y desarrollo profesional.
- Liderar la realización de los procesos de planificación, monitoreo y evaluación del trabajo de los equipos profesionales del PIE.

Por lo tanto, el liderazgo del director y del equipo directivo es una condición necesaria para la adecuada implementación y gestión de un PIE y para promover cambios en los establecimientos educacionales que aseguren respuestas educativas de calidad para los estudiantes que presentan NEE.

Otro de los aspectos que se menciona en estas orientaciones es el trabajo colaborativo, la cual se posiciona como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales (más adelante NEE).

El trabajo colaborativo implica contar con un equipo interdisciplinario, donde cada uno de sus integrantes interviene, en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de los estudiantes que presentan NEE, ya sea transitorias o permanentes. Este quehacer compartido debe formar parte de la gestión y del crecimiento profesional del recurso humano, en todos los establecimientos educacionales, especialmente en aquellos que cuentan con Programa de Integración Escolar (más adelante PIE), de acuerdo a la normativa, y a lo señalado en estas orientaciones técnicas. Una de las formas que se propone para favorecer el trabajo colaborativo es constituir equipos de aula, el cual está compuesto por un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes. Dando lugar así a la co-docencia, lo cual implica, dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar, distribuyendo las responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.

2.3 MARCO CONTEXTUAL

2.3.1 Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social

La Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social es la encargada de administrar y operar los servicios de las áreas de cementerios, salud y educación, encargándose de la dotación, ampliación y perfeccionamiento de cada área según sea necesario. Tiene objetivos transversales para todas sus áreas como entregar mejores servicios, desarrollar una gestión integral, resolutiva y de calidad según las necesidades de los usuarios, desarrollar estrategias, políticas y planes en conjunto con los funcionarios de la Corporación y la comunidad, entre otros. Las áreas mencionadas son llamados Servicios Prioritarios, cada uno con una visión y misión enfocadas en la mejora de y por la comunidad de la comuna.

2.3.1.1 Área Educación

El Área de Educación Comunal fortalece una educación pública e integral, mediante la participación, colaboración e inclusión de los ciudadanos de Valparaíso; se basa en una Gestión transparente y oportuna de políticas educativas que favorecen las trayectorias de los estudiantes, además de considerar las demandas de los diversos contextos socioculturales de aprendizaje, siempre desde una perspectiva de derecho.

Actualmente el Área de Educación está a cargo de administrar 54 establecimientos educacionales y 11 jardines infantiles.

- **Organigrama**

El equipo directivo del Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social se organiza de la siguiente manera:

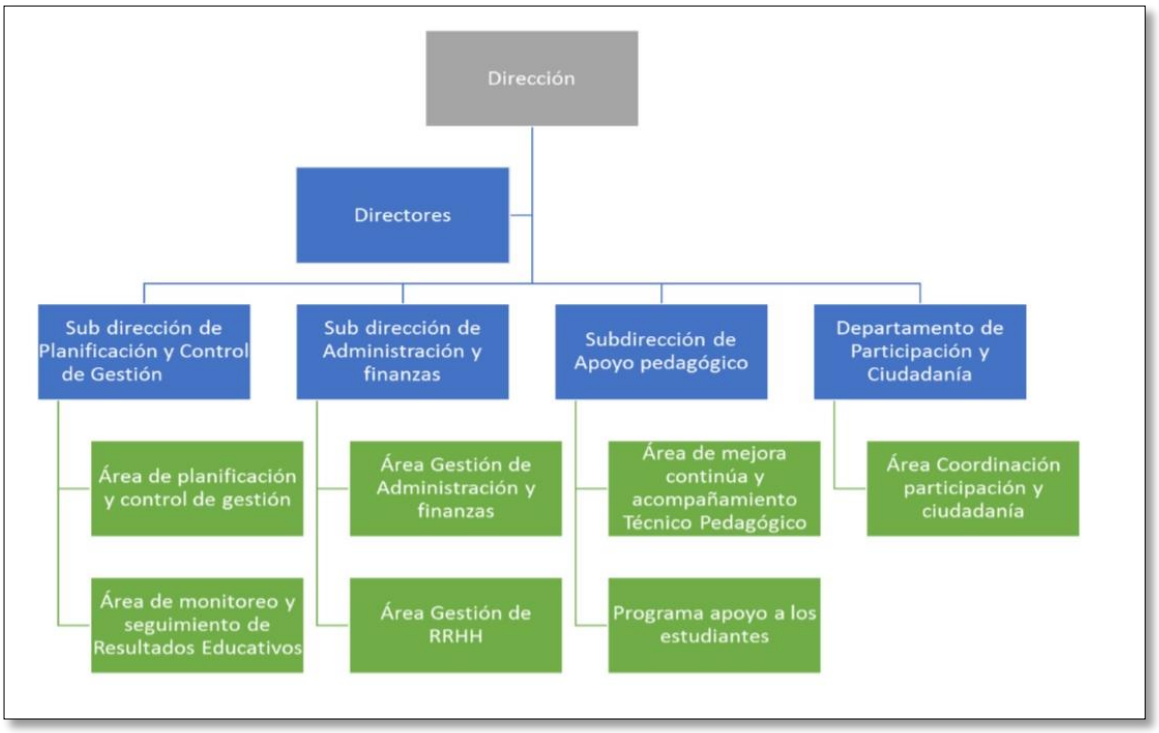


Figura 18 Organigrama Corporación Municipal Área Educación. Fuente: Página web Corporación Municipal de Valparaíso.

- **Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal**

La propuesta del Plan de Desarrollo de la Educación Municipal 2019 (PADEM), es una herramienta de gestión que se encuentra adscrita a los marcos legales y administrativos correspondientes a la Ley 19.410. Este instrumento de gestión busca orientar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Planes de Mejoramiento de los Establecimientos (PME). Este plan se crea, por una parte, para dar cumplimiento a la normativa vigente, y por otra, para vincular los procesos de gestión del Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso con los lineamientos que instaura el nuevo Sistema de Educación Pública.

El PADEM 2019 tiene como principales objetivos el “fortalecimiento de la Educación Pública de la Comuna de Valparaíso, y la implementación de un

enfoque cognitivo integral, que tenga a su base entregar estrategias para dar continuidad a las trayectorias educativas de los estudiantes". Este plan debe ser tomado en cuenta como un referente que oriente los lineamientos político y técnicos para los PEI y los PME de cada uno de los establecimientos que componen el Sistema de Educación Municipal de Valparaíso.

La filosofía del PADEM 2019 tiene como uno de los principios la Inclusión, la cual según la UNESCO citada en el PADEM (pág. 16) es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación, esto involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema, educar a todos los estudiantes.

Para responder a este principio, se establece como política la Inclusión y Diversidad Educativa, ya que la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación para todos, porque aspira a hacer efectivo el derecho de una educación de calidad. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, para asegurar la igualdad de oportunidades, la que debe ser considerada desde una lectura que apunte a dar continuidad y sentido a las trayectorias educativas de los estudiantes.

2.3.1.2 Programa de Integración Escolar Comunal

El Programa de Integración Escolar (PIE), pertenece al Área de Gestión Pedagógica, tiene como objetivo "potenciar las condiciones que faciliten una Educación Inclusiva, de calidad y en igualdad de oportunidades en los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales (NEE) garantizando un proceso efectivo de aprendizaje en todos los niveles de

enseñanza” (PADEM, 2019). Este programa debe formar parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).

Las NEE pueden ser de carácter Permanente o Transitoria, el Decreto 170 (2010) define las NEE Permanentes son “aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar”, dentro de las NEE Permanentes se encuentran la “discapacidad visual, auditiva, disfasia severa, trastorno autista, deficiencia mental severa o multidéficit”; en tanto, las NEE de carácter Transitorio son “aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización”, se consideran NEE Transitorias los siguientes trastornos o dificultades: Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) o Trastorno Hipercinético, además del Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

La Municipalidad de Valparaíso cuenta con diferentes establecimientos con PIE para entregar educación a estudiantes con diferentes tipos NEE, a nivel comunal la cantidad total de estudiantes PIE, al año 2018, era de 3176, de los cuales 632 correspondían a estudiantes con NEE Permanentes y 2544 correspondían a NEE Transitorias.

Para llevar a cabo los diferentes PIE de la comuna es necesario contar con profesionales que atiendan a todas las NEE, la dotación comunal de profesionales encargados de dar cumplimiento al programa consta de 149 Educadores Diferenciales, 60 Psicopedagogos, 7 Profesores con Mención, 42 Fonoaudiólogos, 26 Psicólogos, 24 Trabajadores Sociales, 3 Kinesiólogos, 11 Terapeutas Ocupacionales, 64 Asistentes de Aula, 1 Secretaria.

2.3.2 Antecedentes del Establecimiento Educacional

El Liceo Alfredo Nazar Ferés fue fundado el 4 de marzo de 1885 en la ciudad de Tacna, llamándose Liceo de Tacna, en el año 1929 se traslada a la ciudad de Valparaíso, actualmente se encuentra ubicado en Francisco Errázuriz N°10 en el cerro Playa Ancha en la ciudad de Valparaíso, en la región de Valparaíso. Es un establecimiento municipalizado, laico y mixto, posee enseñanza parvularia, básica y media, en esta última ofrece modalidad Técnico Profesional, dentro de su formación se encuentran las especialidades de Electricidad, Electrónica y Telecomunicaciones. El liceo cuenta con media jornada en enseñanza parvularia, siendo sola una jornada de mañana, en tanto, en la enseñanza básica y media cuenta con jornada escolar completa. La matrícula completa del liceo consta de 504 estudiantes, dentro de las cuales están contempladas las matrículas de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias y permanentes, para estos estudiantes el establecimiento cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE).

2.3.2.1 Datos Descriptivos

- Comuna: Valparaíso
- Sostenedor: Corp. Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social
- Dependencia: Municipal
- Niveles de Enseñanza:
  - Educación Parvularia
  - Educación Básica

- Educación Media
- Educación Media Técnico - Profesional

- Matrícula total de estudiantes: 494
- Promedio de estudiantes por curso: 24
- Infraestructura Educativa:
  - Biblioteca
  - Sala de usos múltiples
  - Sala de computación
  - Sala audiovisual
  - Cancha de deportes
  - Gimnasio

2.3.2.2 Dotación del Establecimiento

- **Equipo Directivo**

El equipo directivo consta de Directora, Sub-Directora Enseñanza Básica, Sub-Director Enseñanza Media, UTP Enseñanza Básica, UTP Enseñanza Media, UTP Enseñanza Técnico-Profesional, Inspector General, Orientadora y Encargado de Convivencia Escolar.

- **Roles y funciones del Equipo de Gestión Directiva y Docentes**

En el marco de la ley SEP, la gestión directiva se centra en la labor del director (a) y su equipo, debe tener como eje principal “el aprendizaje de todos los estudiantes, la generación de una cultura de calidad, de mejora continua y altas expectativas” (PEI, 2018). Para que la institución pueda implementar cada una de las metas y acciones convenidas entre todos los ámbitos directivos, pedagógico-curricular, de convivencia y recursos, se deben establecer directrices claras en el PEI y en el Plan de Gestión Anual. Para todo lo mencionado

anteriormente se cuenta con múltiples equipos que permiten operacionalizar y ejecutar las acciones establecidas. Los equipos definidos en el PEI (2018) son:

a) Director: Dentro de las funciones del Director del establecimiento se encuentra el liderazgo en la formación del Proyecto Educativo, generar e implementar estrategias que permitan concretarlo dentro de un ambiente adecuado y de identidad institucional.
b) Equipo de Gestión de la Convivencia Escolar: Es el equipo encargado de asegurar la buena convivencia entre y en los distintos estamentos de la institución.
c) Equipo Psico-Social: Tiene como misión asegurar la asistencia a clases de los estudiantes, evitando la potencial deserción de los alumnos del sistema escolar.
d) Equipo Técnico-Curricular: El equipo se conforma por tres profesionales con experticia técnico curricular en los niveles de enseñanza básica, media y técnico-profesional. Sus funciones consisten en implementar en el aula las decisiones del ámbito curricular-pedagógico que proceden de las políticas educacionales actuales, lo que significa poner en práctica el liderazgo pedagógico en las labores de planificación, control y evaluación, tanto dentro como fuera del aula. La responsabilidad y disposición del docente y la articulación con la Dirección del establecimiento, son fundamentales para llevar a cabo esta tarea.
e) Departamentos: Son equipos de reflexión pedagógica y curricular, tienen como responsabilidad, tienen como responsabilidad de crear e implementar planificaciones que permitan el logro de aprendizajes significativos.
f) Inspectoría: Equipo encargado de velar por la buena convivencia de los estudiantes, profesores, asistentes de la educación, padres y apoderados y en sus relaciones recíprocas.

- El Profesor

Es un profesional de la educación que media el aprendizaje de sus alumnos. Así entendida la Enseñanza, el profesor se concibe como un agente facilitador y mediador, que intenciona y genera situaciones y ambientes de aprendizaje significativos y relevantes, articulador del enseñar a pensar crítica y creativamente, enseñar a aprender, y enseñar a ser con una visión humana de sus educandos.

Como profesional de la educación, el profesor debe ser poseedor de un dominio y actualización conceptual y procedimental permanente de su disciplina y de la práctica pedagógica. Comprometido con el PEI del Liceo Alfredo Nazar Ferés; se debe caracterizar por ser abierto al diálogo pedagógico, transmitiendo experiencias educativas exitosas y fomentando una retroalimentación constructiva.

En síntesis, un buen profesor del Liceo Alfredo Nazar Ferés es aquel que:

- Tiene claros los objetivos a lograr en cada momento del proceso pedagógico (anual, semestral, clase a clase).
- Tiene un buen conocimiento de los contenidos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.
- Comunica a los alumnos lo que espera de ellos.
- Conoce a sus alumnos lo suficiente como para adaptar la enseñanza a sus necesidades y estilos de aprendizaje.
- Enseña estrategias de "aprender a aprender" y da oportunidades de que se practiquen.
- Utiliza la retroalimentación para monitorear la comprensión.
- Ayuda a construir un ambiente escolar positivo para el aprendizaje.
- Reconoce el esfuerzo y los logros de sus alumnos.

- Aborda los errores no como fracasos sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.
- Promueve el trabajo cooperativo y participativo, con sus pares, y entre los alumnos, apoderados y sus familias.
- Recoge evidencia tanto en el aula como fuera de ella, a partir de la observación y la interacción de sus estudiantes, sobre las necesidades de apoyo en su desarrollo académico personal y vocacional y propone, en consecuencia, formas de abordar estas necesidades con quien corresponda.
- Reflexiona sobre su propia práctica para generar los ajustes que permitan una mejora continua de su quehacer profesional.
- Se autoevalúa y permite evaluación permanente, externa e interna
- Promueve la formación y actualización permanente de sus habilidades y conocimiento disciplinar

2.3.2.3 Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una herramienta de gestión que ordena, en base a la coherencia entre acciones, normas, estructuras y procesos de la institución escolar con los postulados del Proyecto, y da sentido a la gestión del establecimiento. En el PEI se expresa el propósito compartido de toda la comunidad educativa, el cual es contribuir a la formación y el logro de aprendizaje de todos los estudiantes, asegurando su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual artístico y físico.

En el PEI se establecen la “Visión” y “Misión” de la institución, las que corresponden a la propuesta de futuro y al propósito general del establecimiento, respectivamente; además se definen las funciones de cada estamento, la organización, los procedimientos evaluativos y de convivencia interna, la normativa, es decir, se establece la idea de escuela, lo que quieren lograr en cada estudiante y como establecimiento.

La formulación del PEI es una actividad que involucra a toda la comunidad educativa, y a través de este se crean las bases curriculares. Finalmente, el PEI orienta todo el quehacer escolar, dentro y fuera del aula, las normas y reglamentos, además de los proyectos con los que se compromete la institución y actividades extracurriculares.

- **Visión y Misión del Establecimiento**

Según lo señalado por el establecimiento en su PEI (2018), respecto de la Visión es que el liceo “se construirá en una comunidad respetuosa, unida, participativa y transparente, en la que sus profesores se comprometen en construir una convivencia armónica y se centran en lo pedagógico, propiciando estudiantes protagonistas de sus aprendizajes, exitosos en su vida personal-profesional y personas comprometidas en el resguardo del medio ambiente”.

Respecto de la Misión, establece que “se comprometen a asegurar aprendizajes de calidad en sus estudiantes, a partir de lineamientos institucionales que enfaticen un currículo articulado de manera pertinente, una conciencia del cuidado y resguardo del medioambiente, canales comunicacionales expeditos, una formación continua de su personal y un ambiente constructivo de reflexión y participación, en aras de una trayectoria exitosa de sus estudiantes”.

- **Valores del Establecimiento**

El establecimiento propicia, como fundamento, los siguientes valores:

- Promueve la Laboriosidad y la Responsabilidad en todos sus integrantes.
- Llama a todos los integrantes de la comunidad a construir relaciones marcadas por el respeto, la tolerancia, la transparencia y la lealtad.

- Promueve la solidaridad en todas las instancias, tanto al interior como al exterior del aula.
- Otorga especial énfasis a la participación constructiva.

Además, promueve:

- Responsabilidad: Actitud del que cumple sus obligaciones de la forma debida. Responder ante ciertos actos o errores. Importancia de lo que está a cargo de una persona.
- Respeto: Consideración sobre la excelencia de alguna persona o cosa, sobre la superior fuerza de algo, que nos conduce a no faltar a ella, a no afrontarla. Miramiento, atención.
- Transparencia: Actuación que muestra la verdad de sus hechos.
- Lealtad: Firmeza en los afectos y en las ideas que lleva a no engañar, ni traicionar a los demás. Sentimiento de fidelidad, respeto a los propios principios o a otra persona.
- Solidaridad: Entera comunidad de intereses y responsabilidades. Adhesión a sus mismos principios y valores.
- Participación: Intervención, junto con otros, en un suceso o actividad.
- Laboriosidad: Dedicación, constancia en el trabajo.

- **Objetivos Estratégicos para la Institución**

A partir del trabajo en conjunto de la Dirección Estratégica del Liceo se definen objetivos estratégicos para todas las áreas de gestión; según lo mencionado en el PEI del Liceo A. Nazar (2018) el objetivo, en lo que respecta a la Gestión Directiva, se enfoca en “perfilar un liderazgo directivo estratégico del Liceo A. Nazar que genere lineamientos claros y articulados, caracterizados por una conducción persistente e inspiradora de una identidad profesional renovada”. En Gestión Curricular el objetivo se centra en “generar las condiciones para

articular un currículo único y pertinente, con un constante acompañamiento pedagógico que asegure el protagonismo de los estudiantes en aprendizajes de calidad". En tanto en la Gestión de la Convivencia se enfoca en "transformar el liceo en una comunidad escolar con un marco disciplinario que promueva el diálogo con respeto y transparencia, asegurando la identidad y pertenencia de todos sus miembros, a fin de consolidar una trayectoria exitosa de sus estudiantes", finalmente en la Gestión de Recursos el objetivo es "gestionar los recursos materiales y humanos en forma estratégica para que estén al servicio del bienestar de quienes componen la comunidad educativa".

- **Acciones Vinculadas a la Gestión Curricular**

La Gestión Curricular, según el PEI (2018), es uno de los pilares fundamentales de la gestión en un liceo, esta es el área en que se sitúan todas las intervenciones que contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes esperados en los diferentes niveles de enseñanza, a nivel de logro de objetivos fundamentales transversales y verticales, que forman parte del currículum. Además, se relaciona con el mejoramiento de gestión del establecimiento en lo que respecta a la organización y planificación académica como el acompañamiento y evaluación de la implementación curricular. Reconociendo dicha importancia es que se establecen las siguientes áreas claves del liceo a fortalecer:

- Articulación curricular
- Organización curricular
- Acompañamiento pedagógico

2.3.2.4 Programa de Integración Escolar Establecimiento Educacional

El Programa de Integración Escolar del establecimiento se instaló el año 2009, previas pesquisas durante el año 2008, esta se realizó en un inicio por áreas, en primera instancia solo funcionaba PIE Autismo, luego el año 2011 paso a PIE de Trastorno de relación social y comunicación y se sumó PIE Motor, cada cual, con sus profesionales y coordinadores por separado, solo atendían estudiantes con diagnósticos que cupieran en esa categorización, por lo que, los diagnósticos de otra áreas como Dificultades del aprendizaje, Funcionamiento Intelectual Limítrofe entre otros, eran atendidas por el Grupo Diferencial del establecimiento. En el año 2014 el PIE comenzó a trabajar con todos los diagnósticos y abrirse espacio en el liceo a la atención de las necesidades educativas especiales. Para el año 2016 la instalación del programa estaba establecida y contaba con un equipo multidisciplinario para la atención de todas las necesidades educativas especiales que hubiera dentro del establecimiento.

Actualmente, el PIE funciona atendiendo a un gran número de estudiantes dentro del establecimiento y se caracteriza por contar con un equipo multidisciplinario completo para tal efecto. El PIE cuenta con 15 profesionales encargados de la atención de los estudiantes con NEE transitorias y permanentes, estos se dividen de la siguiente manera:

Profesional	Cantidad
Profesores de Educación Diferencial	5
Psicopedagoga	1
Psicólogo	1
Fonoaudióloga	2
Terapeuta Ocupacional	1
Kinesióloga	1
Asistente Social	1
Asistentes de la Educación	3
TOTAL	15

Tabla 1 Dotación profesionales PIE. Fuente: Elaboración propia

En relación a la cantidad de estudiantes y las necesidades que atiende, el establecimiento cuenta con 76 estudiantes con NEE matriculados, entre Permanentes y Transitorios, en todos los niveles de enseñanza, la cantidad de estudiantes por NEE se puede ver en la siguiente tabla:

TIPO DE NEET	N° de Estudiantes con NEET postulados
Trastorno Especifico del Lenguaje (TEL)	17
Dificultades Especificas del Aprendizaje (DEA)	38
Déficit atencional con y sin Hiperactividad	4
Funcionamiento Intelectual en el Rango Limítrofe	17
Total Estudiantes	76

Tabla 2 Diagnósticos y cantidad de Estudiantes Integrados según diagnóstico. Fuente: Elaboración Propia.

- **Recurrencia de Diagnósticos**

En cuanto a la recurrencia de diagnósticos de NEE Transitorias que se atienden en el PIE del establecimiento, se observa que el diagnóstico más recurrente son las Dificultades Especificas del Aprendizaje (DEA) con 38 estudiantes, en segundo lugar, se encuentran los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) y el Funcionamiento Intelectual de Rango Limítrofe, con 17 estudiantes cada uno y finalmente se encuentra el Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, siendo solo 4 los estudiantes con dicho diagnostico los integrados.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la Investigación

Considerando la temática y los objetivos de investigación, el enfoque con el cual se abordará el estudio es de carácter mixto, ya que, este permite "la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilita el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos" (Pereira, 2011, p. 19), ya que, según Baptista, Fernández y Hernández (2014) los estudios con métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno en estudio, lo cual en palabras de Creswell (2008) en Pereira (2011) permite una mayor comprensión acerca del objeto de estudio.

3.2 Tipo de Investigación

La presente investigación se desarrolla a partir de un estudio descriptivo, el cual "se limita simplemente a dibujar el fenómeno estudiado, sin pretender establecer ninguna relación causal en el tiempo con ningún otro fenómeno" (De la Fuente, R., et al., 2008), además según Cauas (2015) "este estudio se dirige fundamentalmente a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada" (p. 6), en este caso se recolectará información sobre los estándares de las subdimensiones de la Gestión Pedagógica, lo que permitirá describir las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica desde su desarrollo por parte del equipo directivo, técnico pedagógico y los docentes, además de la participación que tiene el equipo del Programa de Integración Escolar en estas prácticas.

Desde una perspectiva Cualitativa el estudio se enmarca en un estudio de caso, el cual se realiza en un Establecimiento Educacional Técnico-Profesional

de la Corporación Municipal de Valparaíso, específicamente en las prácticas de Gestión Pedagógica que realizan y desarrollan el Equipo Directivo, el Equipo PIE y los Profesores del centro educativo.

La investigación responde a un estudio de caso, este es definido por Yin (1989), citado por Jimenéz (2012) como una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas.

Por su parte Baptista, Fernández y Hernández (2014) los definen como estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema.

Según Eisenhardt (1989), citado por Forni (2010), los estudios de caso integran o triangulan distintas fuentes y métodos de recolección de datos (archivos, cuestionarios, entrevistas y observaciones).

En relación al estudio de caso en el ámbito educacional y el propósito que este tiene Cauas (2015) propone que “consiste en indagar profundamente los fenómenos que constituyen el ciclo vital de dicha unidad, en vista a establecer generalizaciones acerca de la población a la cual ella pertenece” (p. 7).

3.3 Diseño de la Investigación

El diseño de investigación que se presenta en este estudio, es no experimental, debido a que no se construyen situaciones, los datos son recopilados en un momento único sin alterar las variables ni manipularlas. Este diseño de investigación se basa en categorías conceptos, variables, sucesos, comunidades o contextos que ya ocurrieron o se dieron sin la intervención directa del investigador. Además, es transaccional, ya que, estos recolectan datos en un

solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004 en Hernández et al. 2010).

Por otro lado, adopta un diseño mixto, en este caso anidado concurrente, esto dado que la mayoría de las preguntas están referidas a un estudio de tipo cuantitativo. Este tipo de diseño, según “se recogen los datos CUAL y CUAN simultáneamente. Una de las principales características es que el método de menor prioridad se inserta o anida dentro del que se considera central” (Folgueiras-Bertomeu, P., y Ramirez, C., 2017, p.68).

> “El enfoque que tiene menos prioridad es anidado, absorbido o insertado dentro del enfoque que se considera central o prioritario” (Paitán, H. et al., 2014, p. 405), por lo tanto, en este estudio el enfoque que está inserto es el cualitativo, ya que este complementa la información recolectada por el enfoque cuantitativo, el cual es el que predomina.

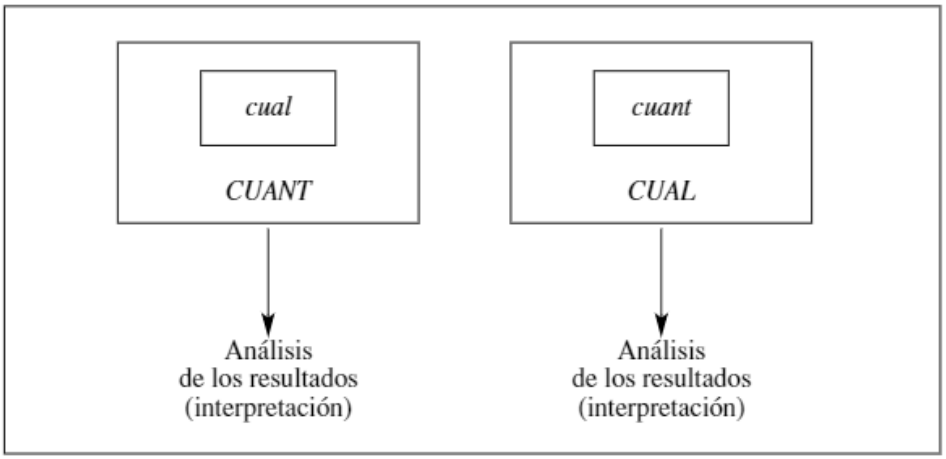


Figura 19 Tipos de diseños recurrentes basados en la anidación de técnicas. Fuente: Adaptación de Creswell (2003) en Pericás, J. M. V., & Roldán, P. L. (2008)

Una ventaja de utilizar este modelo es que “se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos (en una fase) y el investigador posee una visión

más completa y holística del problema de estudio, es decir, obtiene las fortalezas del análisis CUAN y CUAL" (Hernández, R., et al., 2014).

Se debe precisar que "debido a que los dos métodos no tienen la misma prioridad, la aproximación puede proporcionar evidencias inequitativas cuando se interpretan los resultados finales" (Hernández, R., et al., 2014).

3.4 Momentos de la Investigación

La investigación se desarrolla en diferentes momentos para responder a los distintos objetivos que esta propone, en primera instancia se realiza una revisión documental, en la cual se recolecta información referente al objeto de estudio, para ello se consultaron diferentes fuentes teóricas y documentos referidos a orientaciones y políticas públicas que desarrollan temáticas de gestión educativa, elementos de una educación inclusiva, gestión pedagógica y sus prácticas.

En segunda instancia, y a raíz del estudio documental realizado más las preguntas y objetivos de investigación se definió la estrategia metodológica. Luego se elaboran los instrumentos con los que se recolectará la información necesaria para responder tanto a las preguntas como a los objetivos propuestos.

Como tercera instancia se realiza el estudio de campo, en el cual se aplican los instrumentos en el establecimiento a los integrantes de la comunidad educativa que dicen relación con el estudio, para recolectar los datos tanto cuantitativos como cualitativos, teniendo en cuenta las estrategias y procedimientos definidos en la fase anterior, como las respectivas técnicas de análisis de la información.

Finalmente, como última instancia se encuentra el proceso de triangulación de datos cuanti y cuali, lo que posibilita levantar las conclusiones

de estudio y dar respuesta a los tres objetivos específicos y a las preguntas de investigación.

Lo cual se puede ver operacionalizado en la siguiente figura:

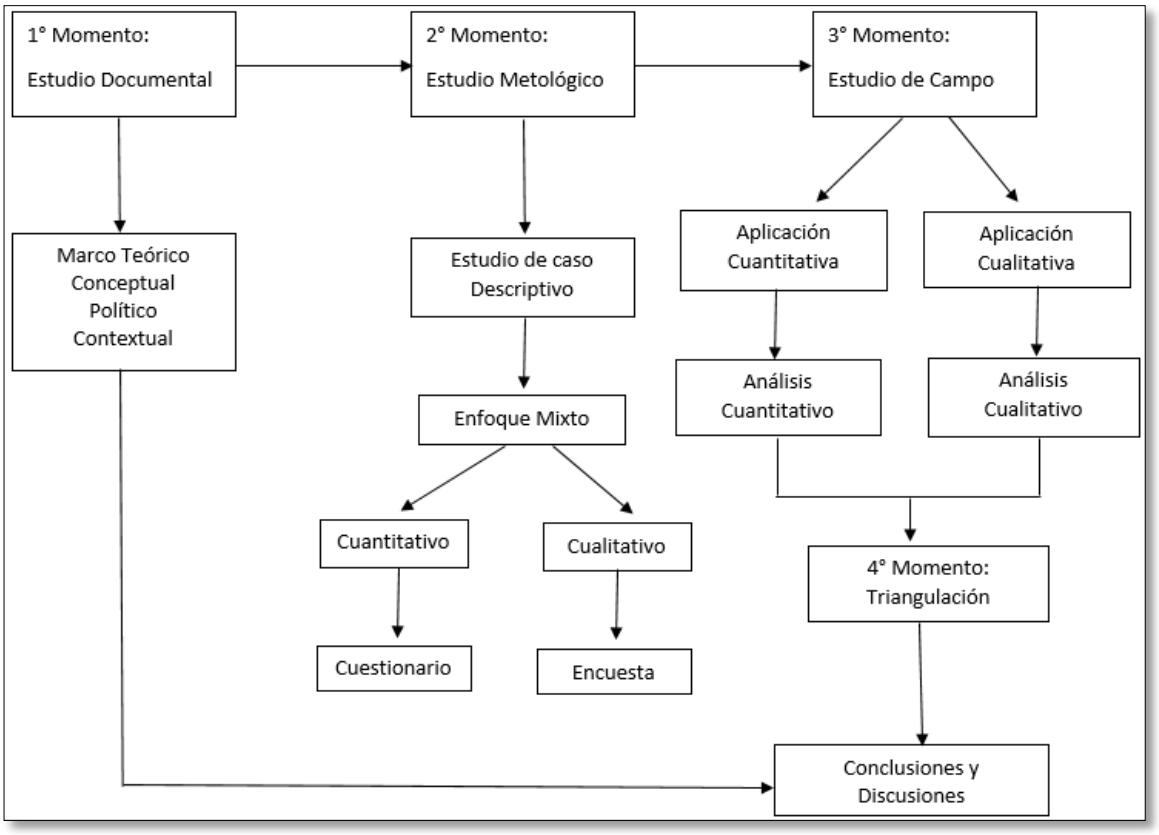


Figura 20 Momentos de la Investigación. Fuente: Elaboración Propia.

3.5 Muestra

La población, según Lepkowski (2008) citado por Baptista, Fernández y Hernández (2014) es un conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, en este estudio la población corresponde a Equipo Directivo, Profesores y Equipo PIE de un establecimiento de la CORMUVAL.

En tanto la muestra es “un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definidos en sus características al que llamamos población” (Hérnandez, R., et al. 2014). En esta investigación al ser un estudio de caso la población será igual a la muestra, ya que, la totalidad de los sujetos y sus respuestas son de interés para responder a las preguntas de estudio, además así se podrá conseguir un N suficiente para validar el instrumento cuantitativo.

La Población / Muestra de esta investigación está compuesta por:

Equipo directivo	Directora	1
	Subdirector	1
	Subdirectora	1
	UTP Enseñanza Básica	1
	UTP Enseñanza Media	1
	UTP Enseñanza Técnico Profesional	1
	Orientadora	1
	Encargado de Convivencia Escolar	1
	Inspector General	1
Docentes	Educación Parvularia	2
	Educación Básica	9
	Educación Media	10
	Educación Técnico Profesional	8
Programa de Integración Escolar	Coordinadora	1
	Educadoras Diferenciales	3
	psicopedagoga	1
Grupo diferencial	Educadora diferencial	1
	Total muestra	44

Tabla 3 Población/Muestra de la investigación

La muestra tiene como característica ser de tipo no probabilística, ya que, su elección no depende de la probabilidad, sino más bien de las características de la investigación, la ventaja de esta es que no se requiere “una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández, R., et al., 2014). En este caso la muestra se selecciona por oportunidad, tiempo y recursos disponibles.

Considerando las particularidades de la emergencia Sanitaria en el marco de la Pandemia por COVID 19, y las condiciones de distanciamiento social en la que nos encontramos al momento de concretar el estudio de campo, se considerará como muestra del estudio la totalidad de sujetos que logren responder el instrumento cuantitativo en el plazo establecido para dicha instancia, y en consideración a ello es que la muestra en definitiva es la siguiente:

Equipo directivo	Directora	-
	Subdirector	1
	Subdirectora	1
	UTP Enseñanza Básica	1
	UTP Enseñanza Media	1
	UTP Enseñanza Técnico Profesional	-
	Orientadora	-
	Encargado de Convivencia Escolar	1
	Inspector General	-
Docentes	Educación Parvularia	1
	Educación Básica	8
	Educación Media	9
	Educación Técnico Profesional	5
Programa de Integración Escolar	Coordinadora	1
	Educadoras Diferenciales	3
	Psicopedagoga	1
Grupo diferencial	Educadora diferencial	-
	Total muestra	33

Tabla 4 Población/ Muestra real

3.6 Estrategias y Procedimientos de Recogida de Información

3.6.1 Estrategia y procedimiento de Recogida de Información Cuantitativo

El procedimiento cuantitativo que se utiliza en la presente investigación es un cuestionario de preguntas cerradas tipo escala, las cuales “ofrecen al usuario que va a ser evaluado todas las alternativas posibles, o al menos todas aquellas que mejor responden a la situación que deseamos conocer” (García, T., 2003).

En las preguntas cerradas “las categorías de respuesta son definidas a priori por el investigador” (Hernández, R., et al., 2014), las respuestas pueden ser dicotómicas, es decir, son dos posibilidades de respuesta, o incluir varias opciones de respuesta.

El cuestionario de preguntas cerradas de este estudio se centra en analizar los desafíos de la Gestión Pedagógica para el desarrollo de una Educación Inclusiva desde las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan tanto los directivos, los profesores y equipo PIE de un establecimiento educacional de la CORMUVAL.

Este cuestionario utiliza como referente los Estándares Indicativos de Desempeño de la Agencia de Calidad de la Educación los que se establecen en cuatros dimensiones: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de Recursos, siendo esto el marco orientador para evaluar los procesos de gestión educacional de los establecimientos a nivel nacional.

La investigación se centra en los aportes del PIE a las prácticas de Gestión Pedagógica, por lo tanto, el instrumento considera únicamente la Gestión Pedagógica, la cual considera 20 estándares para su evaluación, organizados en tres subdimensiones: Gestión Curricular (7), Enseñanza y Aprendizaje en el Aula (6), y Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes (6). Para los fines de este estudio el instrumento considera los 4 estándares más relevantes de cada subdimensión y desarrolla dos indicadores para cada uno de ellos, logrando así un total de 24 preguntas, considerando además la normativa y orientaciones vigentes respecto Educación Inclusiva y atención a la diversidad para el sello inclusivo de cada indicador seleccionado en el instrumento (ver anexo n°1).

Los estándares de Gestión Pedagógica que el instrumento considera para la subdimensión Gestión Curricular son:

Estándar 1: El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.
Estándar 2: El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
Estándar 4: El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Los estándares para la subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el Aula abarcados por el instrumento son:

Estándar 1: Los profesores de su Unidad Educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.
Estándar 2: Los profesores de su Unidad Educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula.
Estándar 3: Los profesores de su Unidad Educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.
Estándar 4: Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente.

Finalmente, los estándares contemplados para la subdimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes son:

Estándar 1: El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.
Estándar 2: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.
Estándar 3: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar.
Estándar 4: El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional.

El instrumento utiliza una escala de apreciación que por un lado mide el grado de desarrollo considerando la siguiente nomenclatura:

- Débil (D): El proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento educacional.
- Incipiente (I): El proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial.
- Satisfactorio (S): El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.
- Avanzado (A): El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas institucionalizadas, destacadas o innovadoras que impactan positivamente en el funcionamiento del

establecimiento educacional (hay mayor desarrollo y resultados respecto de lo que se indica).

- No Observado (N/O): El proceso de gestión no es observado dentro del establecimiento educacional.

En cuanto a el grado de Participación - Acción del Equipo PIE en las Prácticas de Gestión Pedagógica, se considera la siguiente nomenclatura y valorización:

- No Observado (0): La participación acción del coordinador/a y/o equipo PIE no se puede observar en el establecimiento educacional.
- Insuficiente (1): No existe participación del coordinador/a y/o equipo PIE, por lo que no se realizan acciones en los procesos de Gestión Pedagógica del establecimiento educacional.
- Suficiente (2): La participación del equipo PIE y/o el coordinador es realizada de manera parcial en algunos procesos y acciones de Gestión Pedagógica del establecimiento educacional.
- Bueno (3): La participación acción del equipo PIE y/o coordinador es efectiva y esta sistematizada a la mayoría de los procesos de Gestión Pedagógica del establecimiento educacional.
- Muy Bueno (4): La participación acción es efectiva, sistemática y se encuentra institucionalizada a todos los procesos de Gestión Pedagógica del establecimiento educacional.

Por lo tanto, el instrumento posibilita establecer, por una parte, el grado de desarrollo que presentan en su establecimiento los indicadores a evaluar y por otra, el grado de participación – acción del coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de Gestión Pedagógica con sello inclusivo, con el fin de determinar las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica.

Por otro parte, la estrategia utilizada para recolectar la información es aplicación directa individual, donde cada uno de los encuestados responde el instrumento de acuerdo a su experiencia en el establecimiento en estudio, cabe señalar que en el contexto de la contingencia sanitaria del virus COVID-19, se realizó enviando el instrumento a través de correo electrónico, compartiéndolo como documento drive y en algunos casos por papel.

3.6.2 Estrategia y procedimiento de Recogida de Información Cualitativo

El procedimiento de investigación cualitativo, corresponde a un cuestionario semi estructurado que se elabora en consideración a las prácticas de gestión más representativas de las 3 subdimensiones correspondiente a la Dimensión de Gestión Pedagógica y teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento cuantitativo “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva”, con el fin de complementar información al estudio cuantitativo a partir de descripciones de acciones y ejemplos que posibilitan profundizar respecto de las prácticas de gestión pedagógica por una parte, y por otra, cautelar la veracidad de datos, ya que, resulta muy común que las personas respondan los instrumentos cuantitativos desde la deseabilidad social y no desde realidad de los hechos.

Por consiguiente y teniendo en cuenta la problemática central del estudio, que dice relación con establecer los desafíos de las prácticas de gestión pedagógica para una educación inclusiva, es que además se contemplan preguntas vinculadas al PIE y las prácticas de trabajo colaborativo, dado que, desde la bibliografía y orientaciones nacionales como internacionales, son consideradas como estrategias claves para el desarrollo de la inclusión en la educación. Cabe destacar que de manera intencional las preguntas realizadas no tienen sello inclusivo, ya que, se espera que esta temática y las acciones respectivas surjan de manera natural dentro del discurso de los entrevistados.

En consideración a lo expuesto, es que el instrumento, cuestionario semiestructurado se organiza a partir de 5 dimensiones, 3 que dicen relación con la Gestión Pedagógica y 2 con las estrategias inclusivas. Por consiguiente, se formula una pregunta general por Dimensión y 2 Sub preguntas complementarias para precisar y profundizar en las respuestas de los encuestados.

Finalmente, cada dimensión considera 3 sub dimensiones de desarrollo para posteriormente facilitar el proceso de categorización de respuesta de los agentes consultados y orientar respecto del análisis de contenido, como se puede ver en la siguiente tabla:

Dimensión 1	Acciones del Equipo Técnico Pedagógico para la Implementación de la Bases Curriculares
Subdimensión 1.1	Orientaciones para la Implementación de las Bases Curriculares
Subdimensión 1.2	Acompañamiento del Equipo Técnico Pedagógico en la Implementación de las Bases Curriculares
Subdimensión 1.3	Monitoreo de la implementación de las Bases Curriculares y cobertura curricular
Pregunta entrevista	¿Qué acciones realiza el equipo técnico pedagógico para coordinar y orientar la implementación de las bases curriculares en el proceso educativo?
Subpregunta 1.1	¿Qué acciones realiza UTP para acompañar y monitorear la implementación de las bases curriculares?
Subpregunta 1.2	¿Cómo asegura el aprendizaje de todos los estudiantes a través de esos procesos?
Dimensión 2	Acciones de los docentes para el aprendizaje de todos los estudiantes
Subdimensión 2.1	Enfoque de Aprendizaje
Subdimensión 2.2	Prácticas efectiva y métodos de enseñanza – aprendizaje
Subdimensión 2.3	Conocimiento del estudiante
Pregunta entrevista	¿Qué acciones y estrategias implementan los profesores para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes?
Subpregunta 1.1	¿Qué prácticas de enseñanza y aprendizaje son más efectivas e inclusivas?

Subpregunta 1.2	¿Qué enfoque de aprendizaje tiene el establecimiento, está declarado en el PEI?
Dimensión 3	Acciones del Establecimiento al desarrollo social, conductual, afectivo y del aprendizaje de los estudiantes
Subdimensión 3.1	Detección y apoyos a las necesidades sociales de los estudiantes (asistencial comunitario)
Subdimensión 3.2	Detección y apoyos a las necesidades conductuales y afectivas de los estudiantes (psicólogo, orientador, convivencia)
Subdimensión 3.3	Detección y apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje
Pregunta entrevista	¿Qué acciones desarrolla el establecimiento para favorecer el desarrollo social y el aprendizaje de estudiantes con necesidad de apoyo?
Subpregunta 1.1	¿Cuáles son los mecanismos utilizan en el establecimiento para detectar y apoyar dificultades sociales, afectivas y conductuales?
Subpregunta 1.2	¿Qué procedimientos y estrategias utilizan para detectar y apoyar a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades de aprendizaje?
Dimensión 4	Contribución del Programa de Integración Escolar a la Gestión Pedagógica
Subdimensión 4.1	Estrategia inclusiva que apoya el desarrollo de la Gestión Curricular
Subdimensión 4.2	Estrategias inclusiva que apoya la Enseñanza y Aprendizaje en el aula
Subdimensión 4.3	Estrategia inclusiva que participa en el apoyo al desarrollo de los estudiantes
Pregunta entrevista	¿Cómo el PIE contribuye desde sus prácticas al logro de objetivos del PEI y del PME?
Subpregunta 1.1	¿Qué acciones del PIE considera relevantes en contribución del desarrollo del proceso educativo en cuanto apoyo a las prácticas docentes?
Subpregunta 1.2	¿Qué acciones del PIE considera relevantes en contribución del desarrollo del proceso educativo en cuanto apoyo al aprendizaje de los estudiantes?
Dimensión 5	Trabajo Colaborativo
Subdimensión 5.1	Acciones de trabajo colaborativo
Subdimensión 5.2	Equipos de trabajo
Subdimensión 5.3	Co-docencia

Pregunta entrevista	¿Qué acciones son las más frecuentes y efectivas en la dinámica de trabajo colaborativo con sus pares y directivos?
Subpregunta 1.1	¿Qué modelo de co-docencia se aplica en el aula?
Subpregunta 1.2	¿Cómo el establecimiento promueve instancias de trabajo colaborativo?

Figura 21 Dimensiones y subdimensiones análisis cualitativo entrevista. Fuente: Elaboración propia

El instrumento se aplicó a 2 jefes de UTP (básica y media), a 2 profesores de enseñanza básica, 1 profesor de enseñanza media, 1 coordinador PIE y 2 educadoras PIE (básica y media).

En lo que respecta a la estrategia cualitativa, esta corresponde a una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevistas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández, R., et al., 2014).

Lo anterior permite profundizar en los datos obtenidos en el cuestionario aplicado, ya que, la entrevista ofrece la posibilidad de desarrollar ideas aportando ejemplos y proporcionando evidencia, lo cual permite realizar una contrastación con la información cuantitativa, para así caracterizar las prácticas de gestión pedagógica en el establecimiento en estudio.

Finalmente, la modalidad de aplicación de dicha entrevista, debido al contexto de emergencia sanitaria, fue online mediante una reunión por la aplicación zoom, la cual fue grabada con previo consentimiento informado, para luego realizar la transcripción de la información recabada, y poder realizar el análisis de estas.

3.7 Validez y Confiabilidad

3.7.1 Validez

El desarrollo de la investigación considera la creación del instrumento de evaluación “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva”, para el cual se utilizó como referente los Estándares Indicativos de Desempeño (2014) considerando únicamente la dimensión Gestión Pedagógica, la cual se organiza en tres subdimensiones: Gestión Curricular, Enseñanza y Aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes, considerando además las directrices ofrecidas por la normativa y orientaciones vigentes para desarrollar los distintos indicadores con un sello inclusivo.

De acuerdo con el concepto de validez propuesto por Baptista, Fernández y Hernández (2014) esta se entiende como el grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir, tiene diferentes formas de evidenciarse, en relación a la validación del instrumento de esta investigación se utilizaron dos instancias para llevarla a cabo.

En primera instancia se utilizó la validez de contenido, la que se “refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (Hernández, R., et al., 2014). Es el grado en que la medición representa al concepto o variable medida. Para Baptista, Fernández y Hernández (2014) el instrumento de medición requiere tener representados a todos o a la mayoría de los componentes del dominio de contenido de las variables que se van a medir, para lo cual se utilizaron los referentes teóricos y políticos como ya se mencionó.

En segunda instancia se validó a través de la validez de expertos, la cual se “refiere al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”. Se encuentra vinculada a la validez de contenido y, de hecho, se consideró por muchos años parte de ésta”

(Hernández, R., et al., 2014). Esta validez se establece, regularmente, mediante la evaluación del instrumento ante expertos.

Para realizar está validez participaron 3 académicos de la Universidad de Playa Ancha y la directora de un colegio particular subencionado de Playa Ancha que además es académica de la Universidad ya mencionada.

Dr. René Flores Castillo, Doctor en Psicología Escolar y Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid, Magíster en Administración Educacional de la Universidad de Playa Ancha, Licenciado en Educación y Académico de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha.

Dra. Ruth Arévalo Arévalo, Doctora en Currículum, profesorado e instituciones Educativas de la Universidad de Granada, Magíster en Administración Educacional, mención en gestión de sistemas educativos, Universidad de Playa Ancha. Educadora de Párvulos. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha, con trayectoria en pre y pot grado en la línea de Política y Gestión Educativa.

Mg. Giselle Escarpentier, Profesora de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Coordinadora de la Carrera de Educación Básica Vespertino de la Universidad de Playa Ancha, Directora Colegio Saint Andrés de Playa Ancha.

Mg. Carlos Moreno, Magíster en Pedagogía Universitaria, Universidad de Playa Ancha, Profesor de Enseñanza Básica de la Universidad de Playa Ancha, Académico de la Facultad de Educación con una amplia trayectoria en el área curricular.

El proceso de validación del instrumento se realizó entre 23 de marzo y el 14 de abril del año 2020, este se llevó a cabo de forma online debido a la contingencia que se vive con la pandemia, por lo que, se envió a los expertos un

correo electrónico en donde se adjuntó el instrumento y una pauta de revisión de este que contiene una escala de apreciación y un apartado para observaciones, para operacionalizar así la información y posibles sugerencias (ver anexo n°2)

Luego de la revisión de los expertos al instrumento "Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva", y de acuerdo a las observaciones realizadas en cuanto a la cantidad de indicadores a evaluar, se consideraba un instrumento extenso, también se hicieron acotaciones respecto la a la redacción de los indicadores y el formato que este tenía. Las observaciones fueron acogidas y luego se su corrección se procedió a la aplicación del instrumento.

3.7.2 Confiabilidad

Se puede entender la confiablidad "como la ausencia relativa de errores de medición en un instrumento de medida" (Virla, 2010, p. 248) también como "la exactitud con que un instrumento de medida mide lo que mide" (Magnusson, 1978 en Virla 2010, p. 249). Por lo tanto, la confiabilidad "tan solo denota algo que es consistente, no necesariamente consistentemente bueno o malo, sino tan solo consistente" (Cohen y Swerdlik, 2001 en Virla, 2010, p. 249).

Por otra parte, para Baptista, Fernández y Hernández+ (2014) la confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales.

Para calcular la confiabilidad de un instrumento conformado por una o varias escalas que miden las variables de la investigación existen diversos procedimientos. "Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad que pueden oscilar entre cero y uno, donde recordemos que un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de fiabilidad" (Hernández, R., et al., 2014). Para medir la fiabilidad mediante coeficiente, existen los siguientes procedimientos: medida de estabilidad, método de formas

o alternativas paralelas, método de mitades partidas y medidas de coherencia o consistencia interna, dentro de estos últimos se encuentra el Alfa de Cronbach.

Para determinar la confiabilidad del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” se utilizó la consistencia interna, ya que, “estos análisis tratan de determinar el grado en el que están relacionados recíprocamente los reactivos o ítems (Brown, 1980 en Virla, 2010, p. 250), por ello, “mientras más homogéneos sean los ítems, mayor será el valor de la consistencia interna para un número dado de ítems” (Magnusson, 1978, en Virla, 2010, p. 250).

La consistencia interna representada en este caso por el coeficiente del Alfa de Cronbach, el cual “es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (Oviedo & 0Arias, 2005, p. 575).

Sus valores oscilan entre 0 y 1, y de acuerdo con la siguiente tabla se determinan rangos y magnitud de confiabilidad:

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Tabla 5 Interpretación de la magnitud del Coeficiente de Confiabilidad de un instrumento. Fuente: Tomado de Ruiz Bolívar (2002) y Pallella y Martins (2003) en Corral, 2009, p. 244.

Entonces, la confiabilidad del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva”, el cual contó con un total 33 encuestados, entre personas del equipo directivo, docentes y Programa de

Integración Escolar, corresponde a un alfa de Cronbach de 0,918, el cual de acuerdo con la tabla de valores corresponde a “muy alta”, a continuación se presenta la tabla en donde se ven el total de casos analizados y el índice de confiabilidad de alfa de Cronbach, el cual fue obtenido a través del programa estadístico SPSS versión 20.

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	33	100,0
	Excluido[a]	0	,0
	Total	33	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,918	48

Tabla 6 Resultado de confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento: “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva”

Por otro lado, la confiabilidad del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” en cuanto al desarrollo de las prácticas de gestión pedagógica que se realizan en el establecimiento educacional en estudio, el cual contó con 33 encuestados, entre personas del equipo directivo, docentes y Programa de Integración Escolar, corresponde a un alfa de Cronbach de 0.924, el cual de acuerdo con la tabla de valores corresponde a “muy alta”.

		N	%
Casos	Válido	33	100,0
	Excluido[a]	0	,0
	Total	33	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,924	24

Tabla 7 Resultado de confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” en relación al Grado de Desarrollo de las prácticas de gestión pedagógica.

La confiabilidad del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” en cuanto al grado de participación-acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo, el cual contó con 33 encuestados, entre personas del equipo directivo, docentes y programa de integración escolar, corresponde a un alfa de Cronbach de 0,897, el cual de acuerdo con la tabla de valores corresponde “muy alto”.

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	33	100,0
	Excluido[a]	0	,0
	Total	33	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,897	24

Tabla 8 Resultado de confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” en relación al grado de participación-acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo.

Respecto a lo presentado en las tablas anteriores se puede concluir que tanto el instrumento completo como el grado de desarrollo de las prácticas de gestión pedagógica y el grado de participación-acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo, presentan un grado de confiabilidad “muy alto”, lo cual quiere decir que cada ítem o reactivo tienen una gran cantidad de coeficientes de correlación entre ellos.

3.8 Estrategias de Análisis de Información

De acuerdo a los diferentes momentos de la investigación y de los distintos tipos de información recogida, se utilizarán diversas técnicas de análisis de información, tanto cuantitativas como cualitativas.

3.8.1 Análisis Cuantitativo

Los análisis se realizaron en función de los objetivos de la investigación, para lo cual se aplicó la estrategia de análisis estadístico descriptivo, este "ofrece modos de presentar y evaluar las características principales de los datos a través de tablas, gráficos y medidas resúmenes" (Orellana, 2001, p. 14).

Este análisis se realiza una vez aplicado el instrumento, y el punto de partida corresponde al llenado de la matriz de datos en el programa estadístico Statatical Package for the Social Sciences (SPSS), llenando el registro en filas y columnas ingresando por un lado los indicadores y por otro las respuestas dadas por los encuestados.

En relación a las posibilidades de respuesta, se asignó un valor numérico, para facilitar la codificación en el programa estadístico como se puede ver en las siguientes tablas:

Grado de desarrollo de la práctica de Gestión Pedagógica	
0	No Observado
1	Débil
2	Insipiente
3	Satisfactorio
4	Avanzado

Tabla 9 Codificación respuestas Grado de desarrollo de la práctica de Gestión Pedagógica.

Grado de participación-acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo	
0	No Observado
1	Insuficiente
2	Suficiente
3	Bueno
4	Muy Bueno

Tabla 10 Codificación respuestas Grado de participación-acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo

En relación al análisis de la información cuantitativa obtenida, se utilizará la técnica de análisis descriptivo, estableciendo el promedio de respuesta por cada subdimensión y luego por cada estándar, el cual según Rojo (2006) es la suma de todos los valores de la distribución dividida por el número total de datos, además, se determinan los máximos y los mínimos de los promedios por cada sub dimensión, en cuanto al grado de desarrollo de la práctica y al grado de participación-acción del PIE.

Por otra parte, se establecerá la frecuencia de respuestas por cada subdimensión y por cada estándar considerado en el instrumento, está “es el número total de observaciones, valores o datos que se tienen de la variable X” (Montero, 2007, p. 5), lo cual permitirá determinar el porcentaje por categoría de respuesta, y establecer que estándar presenta un mejor y peor grado de desarrollo y de participación del PIE por subdimensión.

Del análisis anterior se generarán gráficos, los cuales mostrarán las tendencias de los datos recolectados en una representación visual, revelando el patrón de comportamiento de la variable, y para su construcción se utilizan intervalos de clase, en este caso determinados según el programa SPSS utilizando la Regla se Sturges.

De acuerdo a lo anterior, se debe considerar que los intervalos de clase son “la identificación de una clase por sus límites de clase. Los intervalos, normalmente, acaban en un número (límite superior) que es el mismo con el que empieza el intervalo siguiente (límite inferior), por convenio, las observaciones que tengan este valor se anotan en el primer intervalo” (Fernández et al., 2002, p.55). Además, cada intervalo cuenta con una amplitud determinada, la cual “es la diferencia entre el límite superior y el inferior de la clase (…) estos serán los que darán la amplitud de la clase” (Fernández et al., 2002, p.56). En función de lo anterior se obtuvieron los siguientes intervalos de clase para ser considerados en el proceso de análisis de datos por porcentaje y por promedio:

INTERVALOS DE CLASE	GRADO DE DESARROLLO	GRADO DE PARTICIPACIÓN PIE
1 – 1,6	AUSENCIA	AUSENCIA
1,6 – 2,2	DÉBIL	INSUFICIENTE
2,2 – 2,8	INCIPIENTE	SUFICIENTE
2,8 – 3,4	SATISFACTORIO	BUENO
3,4 -4	AVANZADO	MUY BUENO

Tabla 11 Amplitud de los intervalos de clase

3.8.2 Análisis Cualitativo

Para el estudio documental

Para realizar el estudio documental se revisaron diversas fuentes de información dentro de los cuales se encuentran la normativa legal vigente, documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile, los documentos de gestión institucional del establecimiento y las diversas fuentes bibliográficas que dicen relación con las prácticas de Gestión Pedagógica y Educación Inclusiva. Esta información fue analizada, sintetizada y clasificada, para luego abordar los objetivos del estudio y realizar el análisis de los datos recopilados en las distintas fases de la investigación.

Para el estudio cualitativo

Para realizar el análisis de la información cualitativa recabada desde las entrevistas se utilizará la técnica de análisis de contenido, la cual según Abela (2002) “es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, trascripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos” (p.2), además, esta técnica de investigación sirve para “formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto” (Hostil y Stone, 1969 p. 5, en Abela, 2002, p. 3), El propósito básico del análisis es la identificación de determinados elementos componentes de los documentos escritos y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación.

Para llevar a cabo dicho proceso se establecen unidades de análisis, las cuales “son los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos, susceptibles posteriormente de ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías” (Fernández, 2002, p. 38), luego se establecen las categorías que según Bardin (1996) en Abela (2002) es una operación en donde se clasifican los elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación a partir de criterios previamente definidos, además, según Fernández (2002) las categorías están compuestas por las variables de las hipótesis, y se transforman en los distintos niveles donde se expresan y desglosan las unidades de análisis. Finalmente, se levantan las subcategorías las cuales se refieren a “cuantas unidades de análisis entraron en cada una de las categorías” (Hernández et al. 2003, p. 422).

3.8.3 Triangulación de la Información

A partir de la información correspondiente a los análisis estadísticos descriptivos de los datos cuantitativos y del análisis de contenido de los datos cualitativos, se desarrolla la triangulación de la información.

Para lo anterior se utilizará la triangulación metodológica, la cual habla de que al utilizar diferentes métodos de investigación “se busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos” (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005, p. 120), por lo tanto, “la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos ofrece la visión de los diferentes aspectos de la totalidad del fenómeno, más que la repetibilidad de los hallazgos de la observación” (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005, p. 121).

Así se busca responder a la pregunta que dirige este estudio, considerando que este tipo de triangulación busca “dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados” (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005, p. 120).

Por lo tanto, a partir de la triangulación metodológica de los datos obtenidos a través de los instrumentos cuantitativo y cualitativo, se realiza el cruce con la información del análisis documental, levantando inferencias que entrelazan los tres aspectos, por lo que los referentes bibliográficos respaldan y contrastan la información recopilada en el estudio de campo. Dicho análisis se realiza en base a la dimensión de Gestión Pedagógica y sus subdimensiones considerando los estándares seleccionados para este estudio.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Análisis Cuantitativo

A continuación, se presentan los datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva”, a un total de 33 encuestados pertenecientes a la Unidad Educativa en Estudio.

En primer lugar, se presentan lo datos demográficos para caracterizar la muestra, es decir información personal y profesional de los agentes consultados en el estudio cuantitativo.

En segundo lugar, se presentan datos de tipo dicotómico, que dicen relación con el PIE en las prácticas de gestión pedagógica, tanto a nivel directivo como de aula, permitiendo tener una visión general respecto de la percepción que tienen los agentes consultados en cuanto a la integración y participación del PIE en dichas prácticas dentro de la dinámica escolar.

En tercer lugar, se presenta el análisis de los datos obtenidos en las 3 Sub Dimensiones correspondientes a la Gestión Pedagógica, considerando la frecuencia de respuesta en cada categoría según nivel de desarrollo declarado por los encuestados, donde las categorías de respuesta para el grado de desarrollo de las prácticas de Gestión Pedagógicas inclusivas corresponde a: (1) Débil, (2) Insipiente, (3) Satisfactorio, (4) Avanzado y (0) no Observado y las categorías de respuesta para el grado de participación del PIE en el logro de prácticas de gestión pedagógicas con sello inclusivo: (1) Insuficiente, (2) Suficiente, (3) Bueno, (4) Muy Bueno y (0) No Observado. Lo que permite determinar el porcentaje de respuesta en las respectivas categorías, pudiendo establecer que estándar tuvo un mayor porcentaje en cuanto a desarrollo y participación, así como que estándar tuvo un menor porcentaje.

En complementación a lo anterior, además se consideró realizar el análisis de los promedios de respuesta por estándar en cada Sub Dimensión, pudiendo determinar a partir de este dato que estándar obtuvo el mejor promedio de

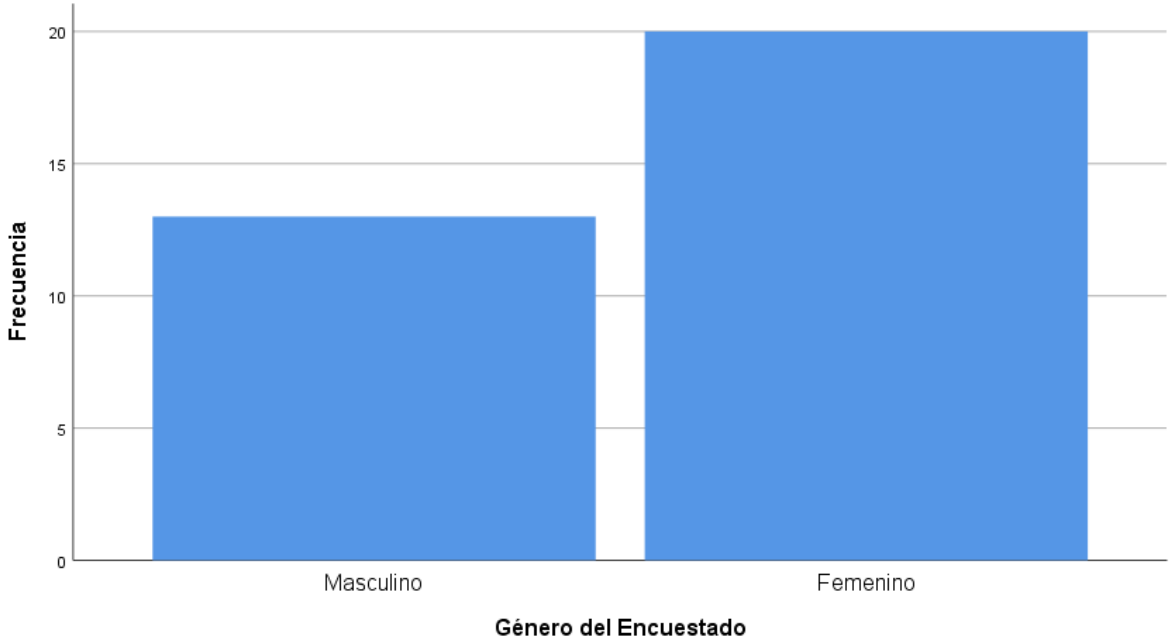
respuesta y cuál de los 4 estándares de cada subdimensión obtiene el promedio más bajo.

Por otra parte, se presenta un análisis por cada estándar que compone cada subdimensión, realizando un análisis por frecuencia de respuesta de respuesta en las respectivas categorías, determinando entonces el indicador con mayor y menor porcentaje.

Finalmente, se realiza un análisis por promedio de respuesta, para cada indicador de los 4 estándares considerados en las 3 sub dimensiones a evaluar, pudiendo determinar que indicador obtuvo el promedio máximo y cual el mínimo de los estándares evaluados.

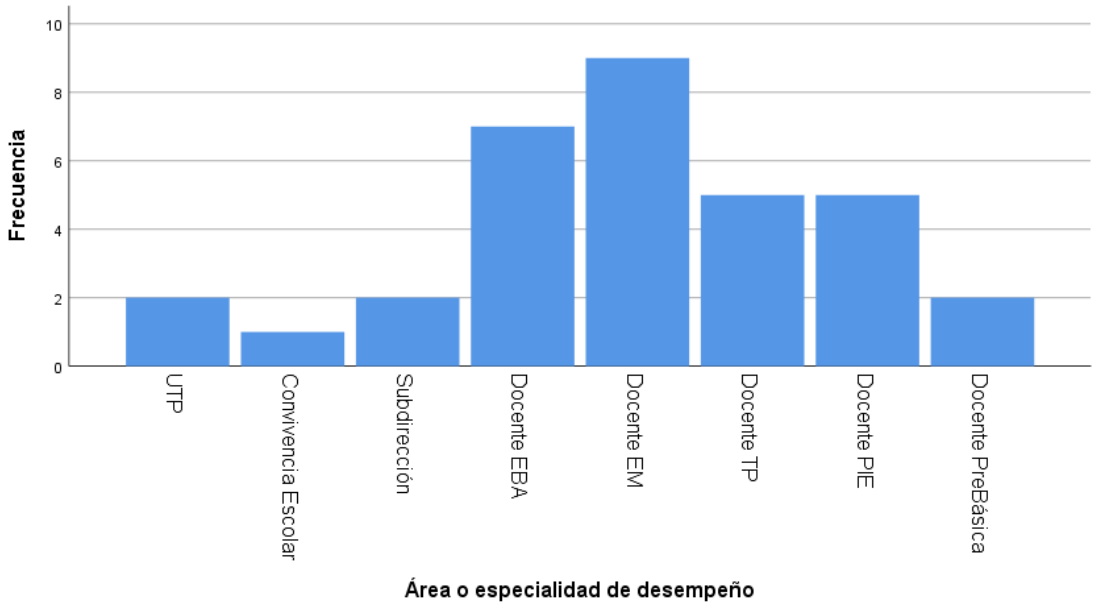
4.1.1 Datos Demográficos de la Muestra

Figura 22 “Género del encuestado”



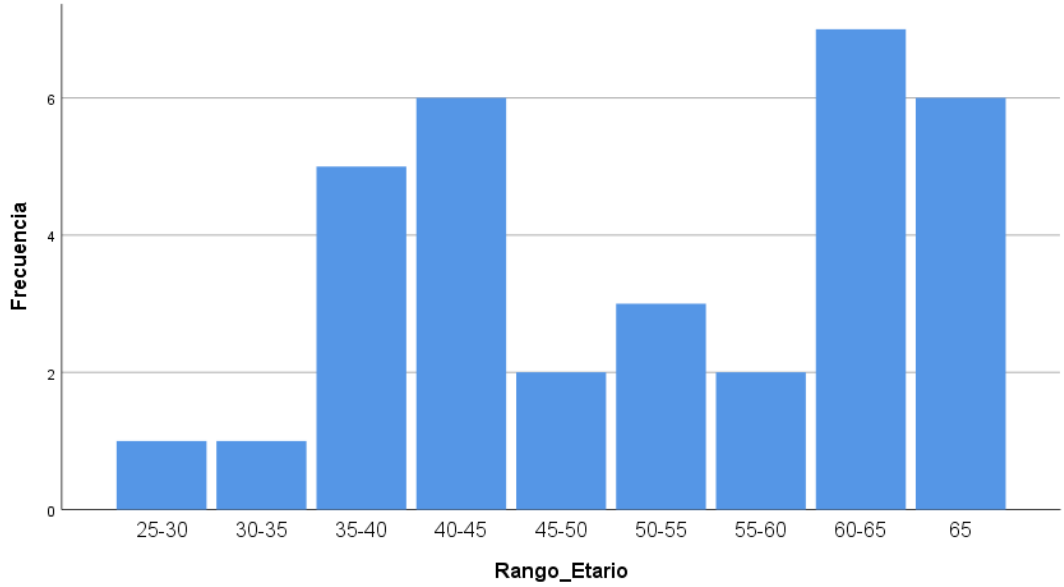
De acuerdo con la información entregada por el gráfico correspondiente a la figura 22 “Género del encuestado”, se puede afirmar que la mayor cantidad de encuestados es de género “femenino”, con un total de 20 encuestados, lo cual representa el 60,6%. Por otra parte, el 39,4% de la muestra, o sea, 13 encuestados corresponden al género “masculino”.

Figura 23 “Área o especialidad de desempeño”



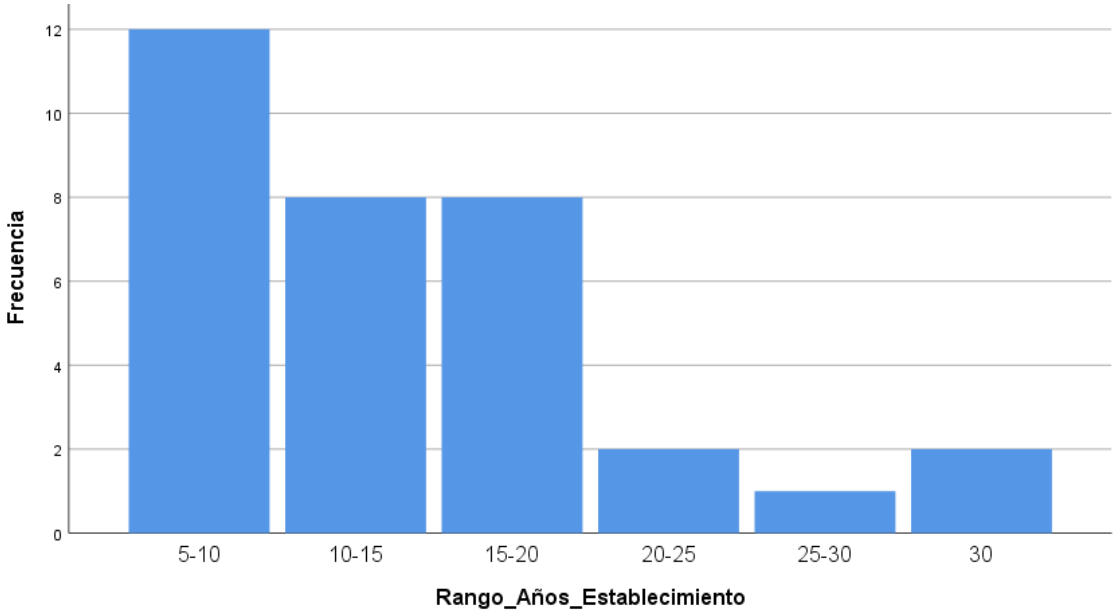
Según el gráfico correspondiente a la figura 23“Área o especialidad de desempeño” podemos destacar que la mayor cantidad de encuestas aplicadas fue en el área de docentes EM con un 27.3% correspondiente a 9 encuestados, seguido del área de Docentes EBA con un 21.2% que corresponde a 7 encuestas, continuando con docente TP y Docentes PIE ambos con un 15.2% lo cual corresponde a 5 encuestados en cada uno. Por otra parte, encontramos los porcentajes más bajos de encuestados para este estudio, los cuales corresponden a UTP, Subdirección y docente prebásica con un 6.1% haciendo referencia a solo 2 encuestas en cada área y por último se encuentra convivencia escolar con un 3% del total de las encuestas equivalente a 1 encuestado para el área o espacialidad de desempeño.

Figura 24 “Rango Etario de los docentes”



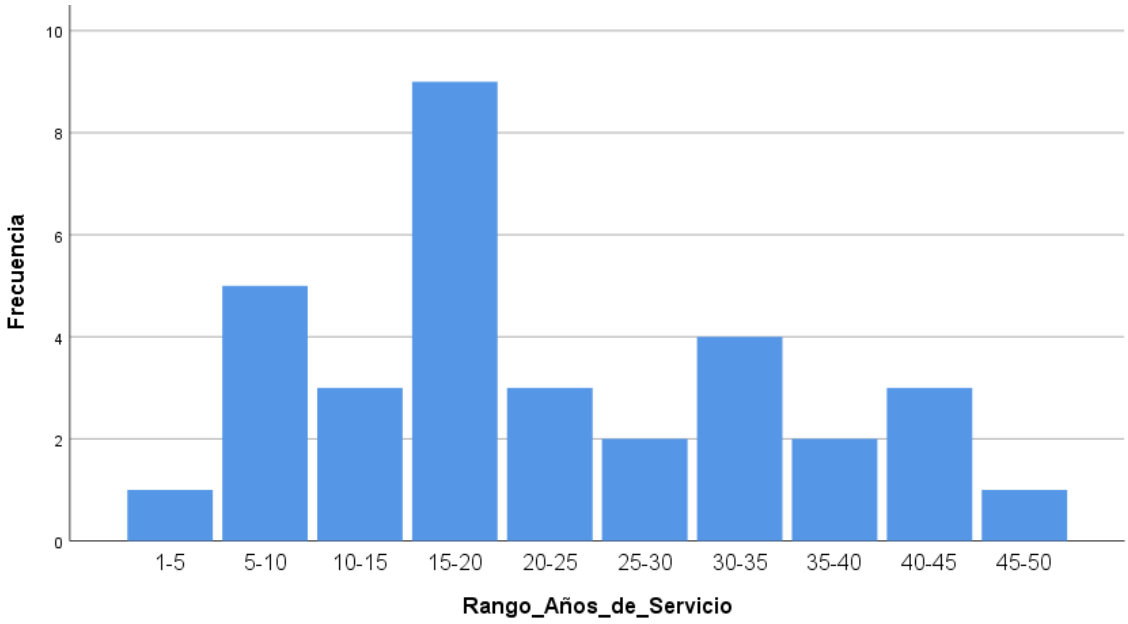
En el gráfico correspondiente a la figura 24 “Rango etario de los docentes”, podemos observar que el rango donde se concentra la mayor cantidad de docentes encuestados es en el de 60 a 65 años, lo cual representa un 21.2% del total de encuestados, seguido de un 18.2% que corresponde al rango de entre 35 a 40 años como el rango de 65 o más, ambos con 6 docentes, lo que representa un 15.2% del total de la muestra, seguido del rango de entre 50 a 55 años lo que equivale al 9,1% siendo sólo 3 encuestados. Finalmente, los dos porcentajes más bajos en relación al rango etario de los encuestados son los de entre 25 a 30 años y el de 30 a 35 años, alcanzando un 3% cada uno respecto de la muestra total, correspondiente a un encuestado.

Figura 25 “Rango años de experiencia laboral de los docentes en el establecimiento educacional”



En el gráfico correspondiente a la figura 25, el cual está referido al “Rango años de experiencia laboral de los docentes en el establecimiento educacional”, se puede observar que predomina el rango de entre 5 a 10 años, el cual corresponde al 36,4% con un total de 12 encuestados, luego se encuentran los rangos de 10 a 15 y de 15 a 20 años con un 24,2% cada uno lo cual corresponde a 8 encuestados en cada rango, luego se encuentra un porcentaje del 6,1% en el rango de 20 a 25 y de 30 o más lo que corresponde a 2 encuestados en cada uno, y finalmente el rango de 25 a 30 años con 1 encuestado corresponde al porcentaje 3,0%.

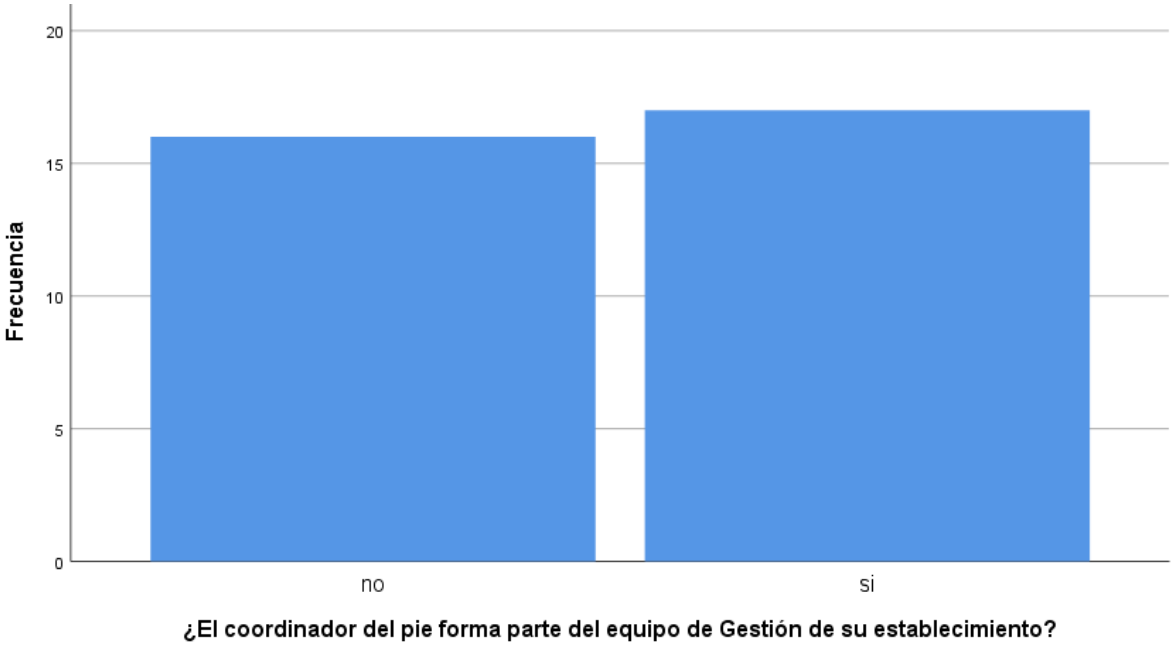
Figura 26 “Rango de año de servicio de los docentes”



En el gráfico correspondiente a la figura 26, el cual está referido a “Rango de año de servicio de los docentes”, podemos observar que el 27,3% de los docentes pertenecen al rango de 15 a 20 años en relación a la experiencia laboral que poseen lo cual corresponde a 9 encuestados, seguido de un 15,2% en el rango de 5 a 10 años correspondiente a 5 encuestados, luego en el rango de 30 a 35 años encontramos un porcentaje del 12,1% correspondiente a 4 encuestados, seguido de un 9,1% en los rangos de 10 a 15 y de 40 a 45 años de experiencia laboral correspondiente a 3 encuestados en ambos casos, seguido de esto se encuentra un porcentaje de 6,1% en los rangos de 25 a 30 y de 35 a 40 años de servicio con dos encuestados por rango, finalmente se encuentran los rangos de 1 a 5 y de 45 a 50 años con 1 encuestado en cada uno.

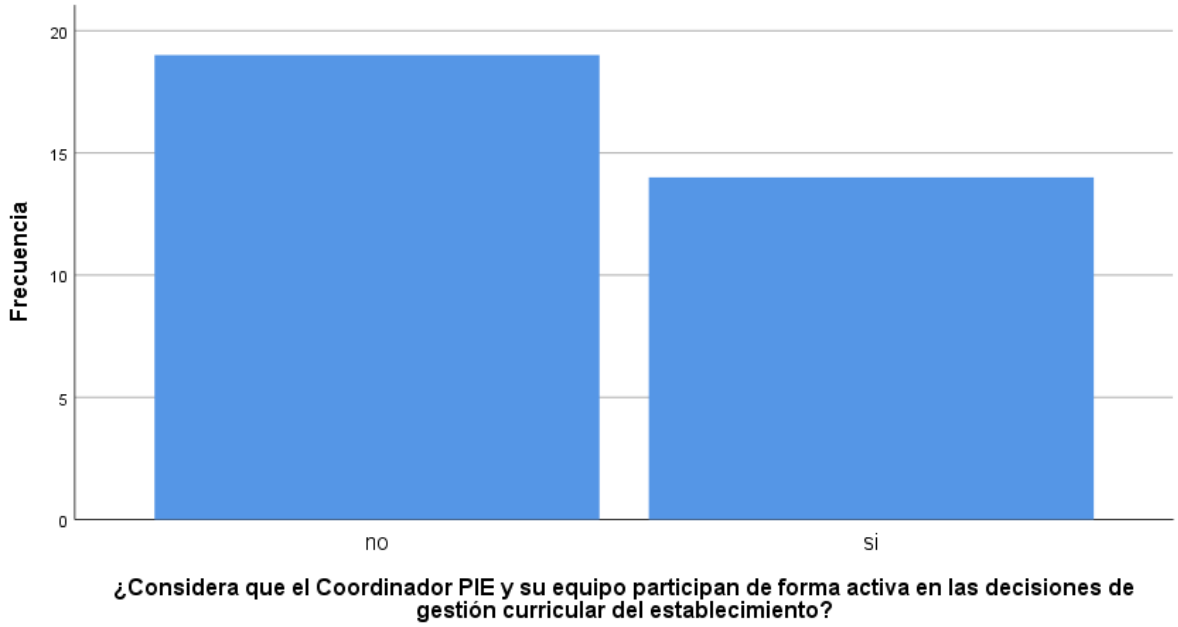
4.1.2 Datos de contextualización del estudio

Figura 27 "¿El coordinador del PIE forma parte del equipo de gestión de su establecimiento"



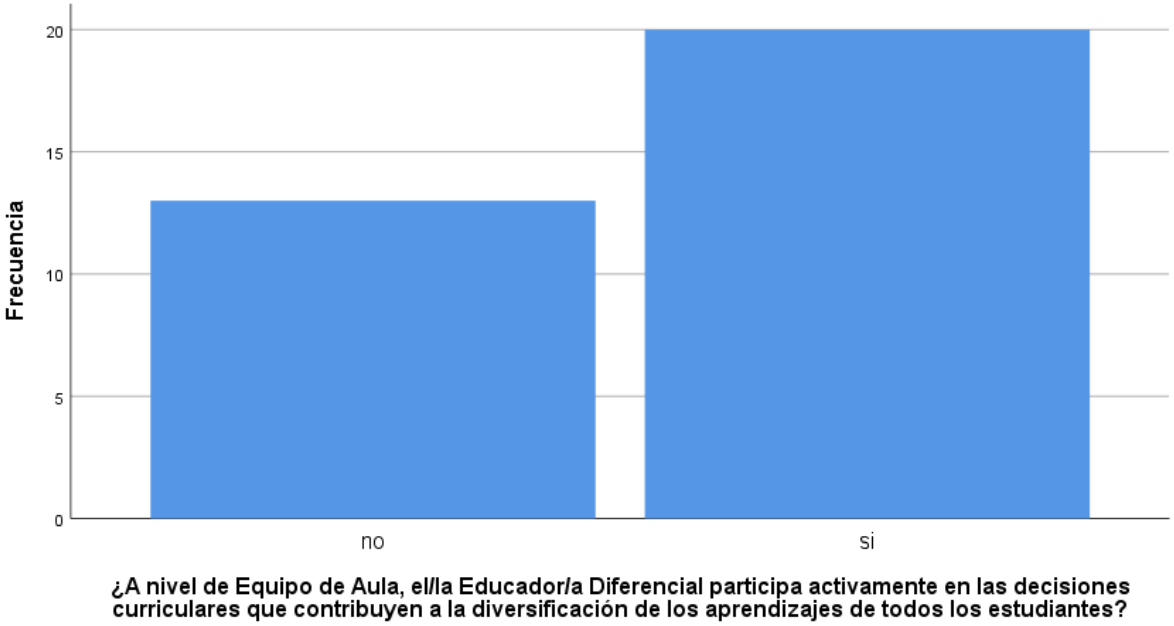
El gráfico correspondiente a la figura 27, el cual se representa la pregunta "¿El coordinador del PIE forma parte del equipo de gestión de su establecimiento?, se puede observar que el 51,5% respondió de forma afirmativa a la pregunta, asegurando que sí el coordinador forma parte de este equipo lo cual corresponde a 17 encuestados, por otro lado, un 48.5% ósea 16 encuestados, manifestaron que no pertenece al equipo de gestión del establecimiento.

Figura 28 "¿Considera que el coordinador PIE y su equipo participan de forma activa en las decisiones de gestión curricular del establecimiento?"



En el gráfico correspondiente a la figura 28, en el cual se representa la pregunta ¿Considera que el coordinador PIE y su equipo participan de forma activa en las decisiones de gestión curricular del establecimiento?, evidencia que un 57.6% correspondiente a 19 encuestados, cree que no participa de manera activa en la toma de decisiones de gestión curricular, mientras que un 42.4% que representa a 14 encuestados, cree que si existe participación por parte del coordinador y su equipo en dichas decisiones.

Figura 29 "¿A nivel de Equipo de Aula, el/la Educadora Diferencial participa activamente en las decisiones curriculares que contribuyen a la diversificación de los aprendizajes de todos los estudiantes?

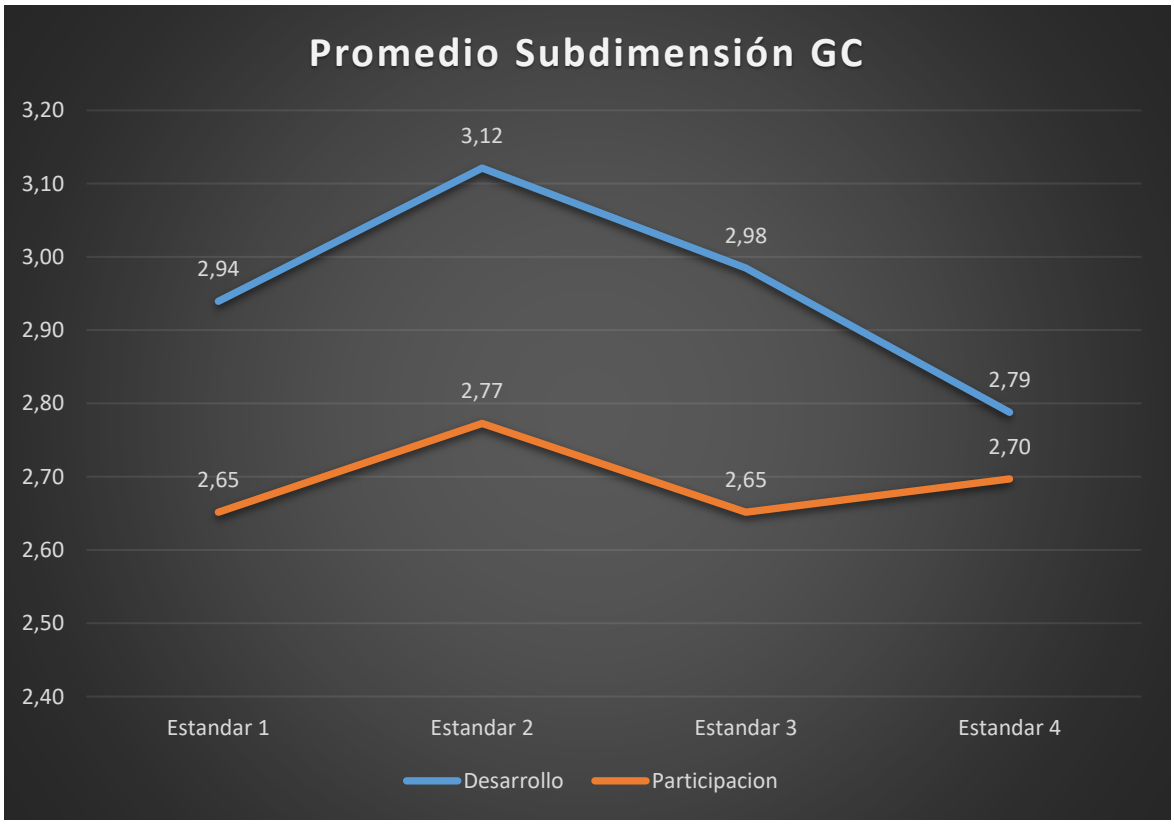


En cuanto al grafico correspondiente a la figura 29, se puede destacar que un 60.6% lo que corresponde a 20 encuestados, los cuales consideran que el educador/a diferencial si participa de forma activa en las decisiones curriculares que contribuyen a la diversificación de los aprendizajes de todos los estudiantes, sin embargo, un 39,4% lo cual corresponde a 13 encuestados considera lo contrario.

4.1.3 Análisis Cuantitativo General en relación a las subdimensiones de la Gestión Pedagógica

4.1.3.1 Análisis Cuantitativo subdimensión “Gestión Curricular”

Figura 30 Promedios de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo y participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Gestión Curricular



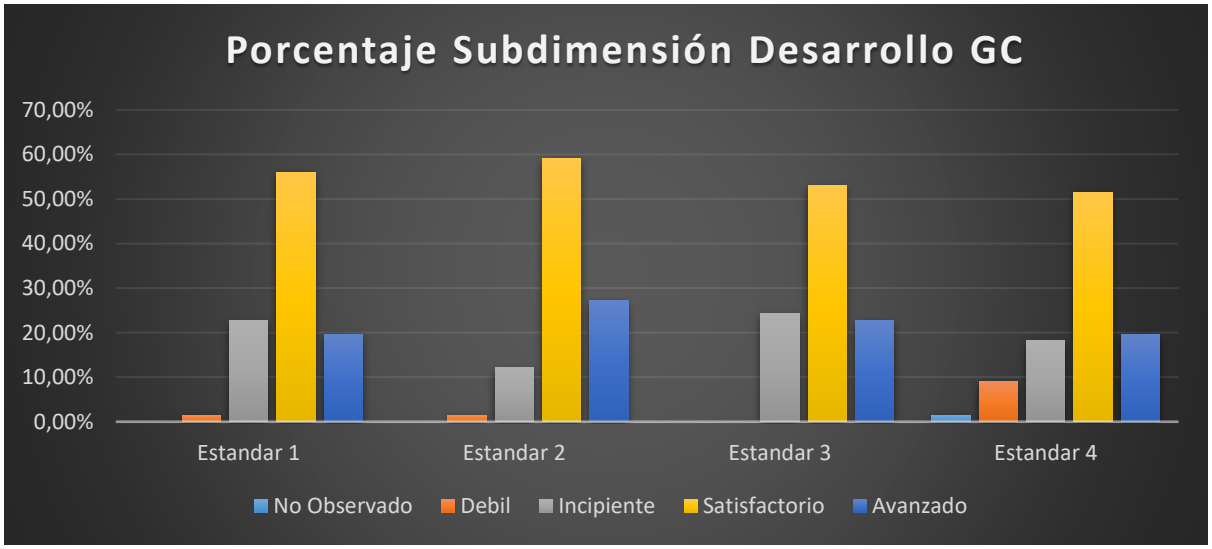
En el gráfico correspondiente a la figura número 30, se puede observar que en el subdimensión “Gestión Curricular” con relación al grado de desarrollo de las prácticas de Gestión Pedagógica, el estándar 2, referido a “El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza

-aprendizaje” presenta un promedio de respuesta de 3,12, ubicándose en la categoría “satisfactorio”, lo que indica que el proceso de gestión relacionado a este estándar se encuentra instalado, es estable y efectivo y cumple con los requisito necesarios para ser funcional dentro del establecimiento, siendo este estándar el que presenta mejor promedio en relación al grado de desarrollo. Por otra parte, se encuentra el estándar con más bajo promedio, con un 2,79 correspondiente al estándar 4 “El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, lo que corresponde a la categoría de respuesta “Incipiente”, evidenciando que los procesos de gestión para este estándar se implementan de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial.

En relación al grado de participación - acción del coordinador y/o equipo PIE para el logro de la práctica de Gestión Pedagógica con sello inclusivo, según lo que se puede ver en el gráfico todos los estándares evaluados se encuentran en la categoría de respuesta “suficiente”, de acuerdo al promedio de respuestas dadas, los cuales van entre 2,65 a 2,77, por lo que, se puede decir que la participación del equipo PIE y/o el coordinador es realizada de manera parcial en algunos procesos y acciones de la gestión curricular.

Finalmente, se puede concluir que el estándar 2 relacionado con la orientación y monitoreo que realiza el director y el equipo técnico pedagógico respecto de la planificación de los docentes contribuye a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, obtuvo un mejor promedio de respuesta, tanto en el grado de desarrollo que está práctica presenta en el establecimiento educacional, como en el grado de participación acción del coordinador y/o del equipo PIE para el logro de esta práctica con un sello inclusivo.

Figura 31 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo de las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Gestión Curricular



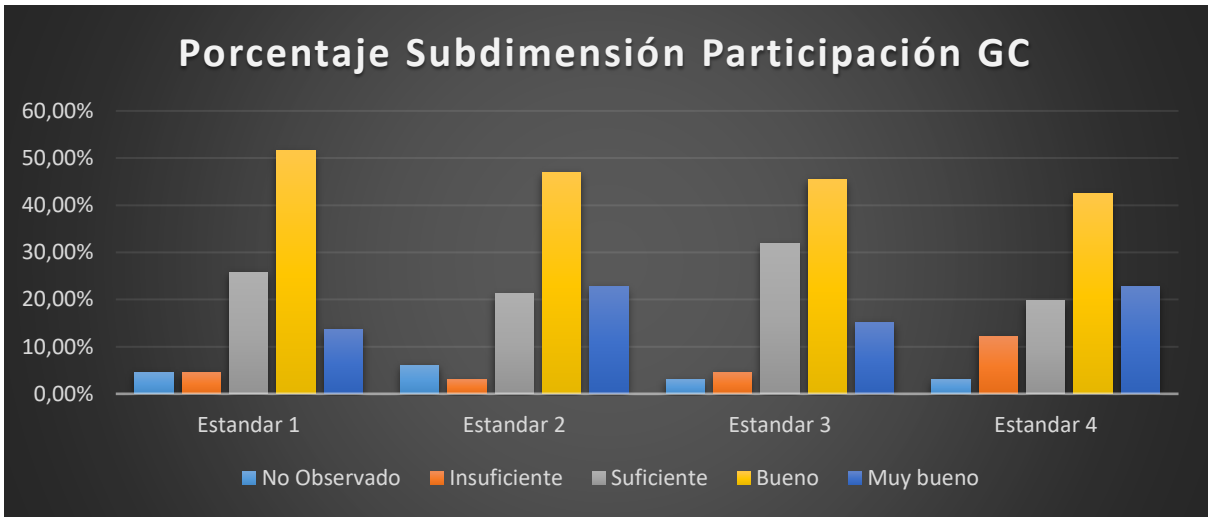
De acuerdo con el gráfico correspondiente a la figura 31 se puede apreciar que el estándar con mayor porcentaje de respuesta en la categoría “satisfactorio” es número 2 “El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje” el cual tiene un porcentaje de 59,09% correspondiente a 20 encuestados, también es el que presenta mayor cantidad de respuestas en la categoría de “avanzado” con un 27,27% con 9 encuestados.

Por otra parte, el estándar 3 el cual menciona que “El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje”, no presenta ninguna respuesta en la categoría débil.

Al contrario, el estándar 4 “El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados" presenta un mayor porcentaje de respuesta en la categoría “débil” con un 9.09% correspondiente a 3 encuestados.

En conclusión y de acuerdo al gráfico, se evidencia que el estándar 2 presenta un mayor porcentaje de respuestas en relación a las categorías de respuesta “satisfactorio y avanzado”, y el estándar 4 presenta un mayor porcentaje de respuestas en las categorías incipiente y débil.

Figura 32 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Gestión Curricular



Respecto al gráfico correspondiente a la figura 32, se puede evidenciar que el estándar 2, el que se refiere a que “El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje” y el 4 “El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, presentan el mayor porcentaje de respuesta en la categoría “muy bueno” con un 22,73% con 8 encuestados cada uno, luego el estándar 1 qué refiere a “El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación

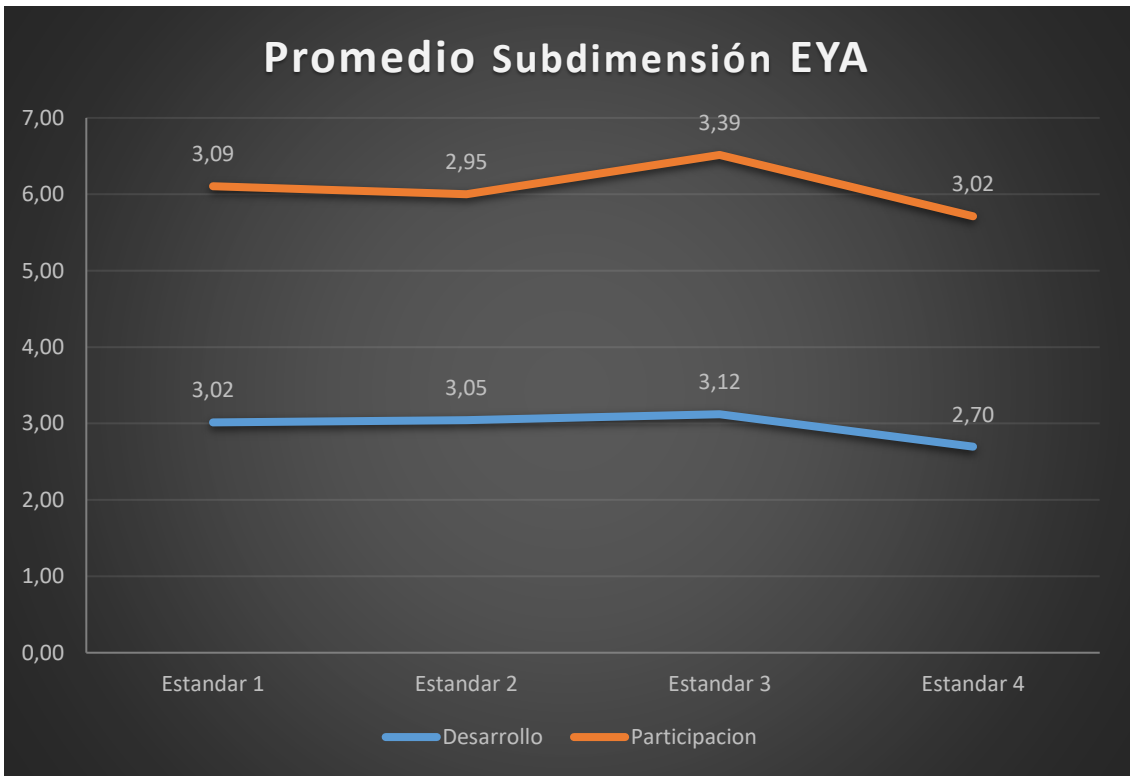
general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.” es el que presenta mayor porcentaje de respuesta en la categoría “bueno” correspondiente a un 51,52% con 17 encuestados.

Por otra parte, el estándar 4 propone que “El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, presenta un mayor porcentaje de respuesta en la categoría “insuficiente” con un 12,12% correspondiente a 4 encuestados.

Finalmente, el estándar 2 presenta un mayor porcentaje de respuesta entre las categorías “muy bueno” y “bueno”, y, por otro lado, el estándar con mayor porcentaje de respuesta entre las categorías “suficiente e insuficiente”.

4.1.3.2 Análisis Cuantitativo subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el aula”

Figura 33 Promedios de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo y participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Enseñanza y Aprendizaje en el aula



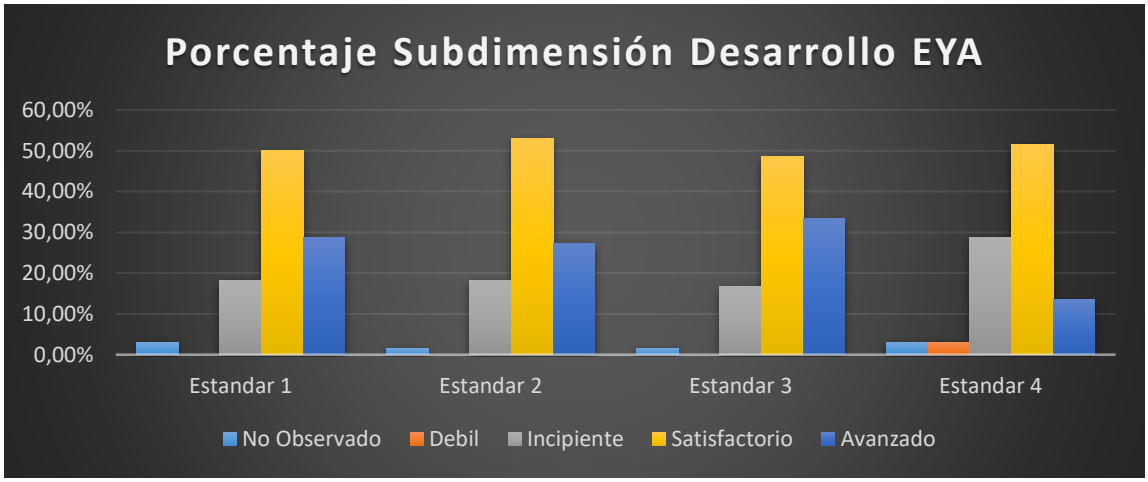
En relación al gráfico correspondiente a la figura 33, se puede ver que el estándar con mejor promedio de respuesta respecto del grado de desarrollo se puede evidenciar que los estándares 1,2 y 3 los cuales están relacionados con cómo los docentes conducen las clases, las estrategias que utilizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y el interés que estos manifiestan por su estudiantes, presentan promedios de respuesta que los ubican en la categoría “satisfactorio”, lo cual quiere decir que los procesos de gestión relacionado con está subdimensión se encuentran instalados, son estables y efectivos y son

funcionales. Por otra parte, el estándar 4 el cual dice “Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente.”, entrega un promedio de respuesta de 2,70 clasificándolo en “Incipiente”, evidenciando que los procesos de gestión vinculados a está subdimensión se implementan de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial.

En relación a la participación- acción del coordinador y/o equipo PIE para el logro de la práctica de Gestión Pedagógica con sello inclusivo, se evidencia que los 4 estándares evaluados presentan un promedio de respuesta que los sitúa en “bueno”, lo cual quiere decir que la participación en los procesos de gestión relacionados con esta subdimensión es efectiva y esta sistematizada a la mayoría de los procesos de gestión pedagógica involucrados en “Enseñanza y aprendizaje en el aula”.

En conclusión, de acuerdo al gráfico se evidencia que el estándar que presenta mejores promedios en relación al grado de desarrollo y participación es el estándar 3 referido a “Los profesores de su Unidad Educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos”, y el que presenta más bajo promedio es el estándar 4 el cual dice relación con “Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente”.

Figura 34 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo de las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Enseñanza y Aprendizaje en el aula



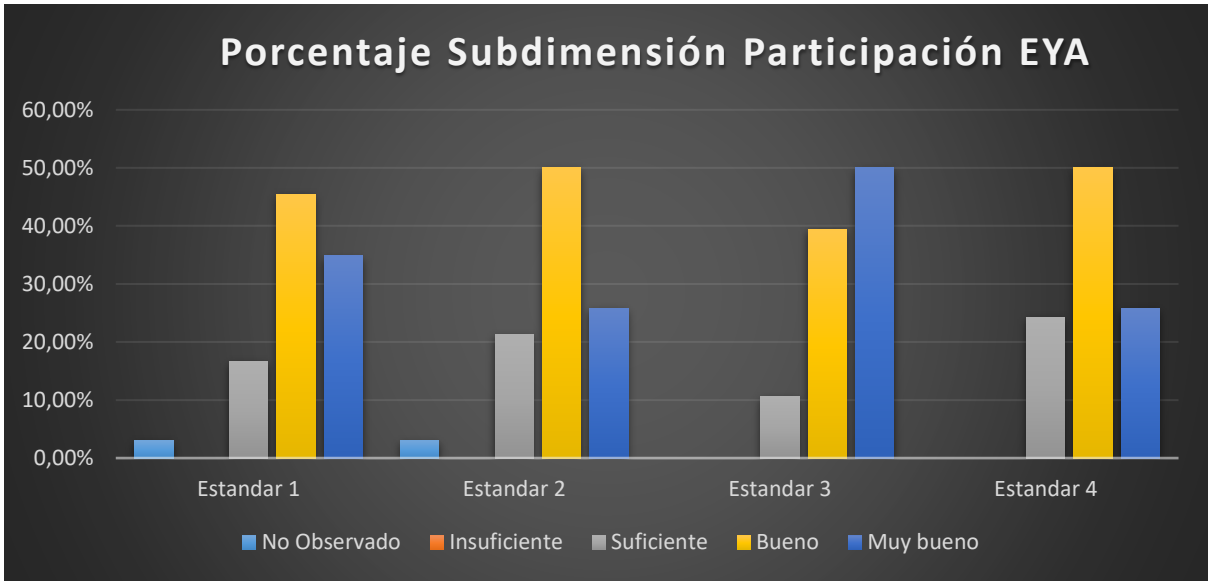
En relación al gráfico correspondiente a la figura 34, se puede decir que el estándar que presenta mayor porcentaje de respuesta en la categoría “avanzado” es el 3 “Los profesores de su Unidad Educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos” con un porcentaje de respuesta de 33,33% lo cual corresponde a 11 encuestados.

se puede ver que el estándar 2 “Los profesores de su Unidad Educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula” presenta un mayor porcentaje de respuesta en la categoría

El estándar 4 el cual dice relación con “Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente” es el único que presenta porcentaje de respuesta en la categoría “débil” con 3,03% correspondiente a 1 encuestado y el mayor porcentaje en la categoría “incipiente” con un 28,79% correspondiente a 10 encuestados.

Finalmente, el estándar 2 presenta un mayor porcentaje de respuesta entre las categorías “satisfactorio y avanzado”, y por otra parte el estándar 4 presenta un mayor porcentaje de respuesta entre “suficiente e insuficiente”.

Figura 35 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Enseñanza y Aprendizaje en el aula



En relación al gráfico correspondiente a la figura 35, se puede evidenciar que el estándar 3 “Los profesores de su Unidad Educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos” presenta el porcentaje más alto de respuesta en la categoría “muy bueno”, respecto a la participación del PIE en los procesos de gestión relacionados con esta subdimensión correspondiente a un 50,00% lo que corresponde a 10 encuestados.

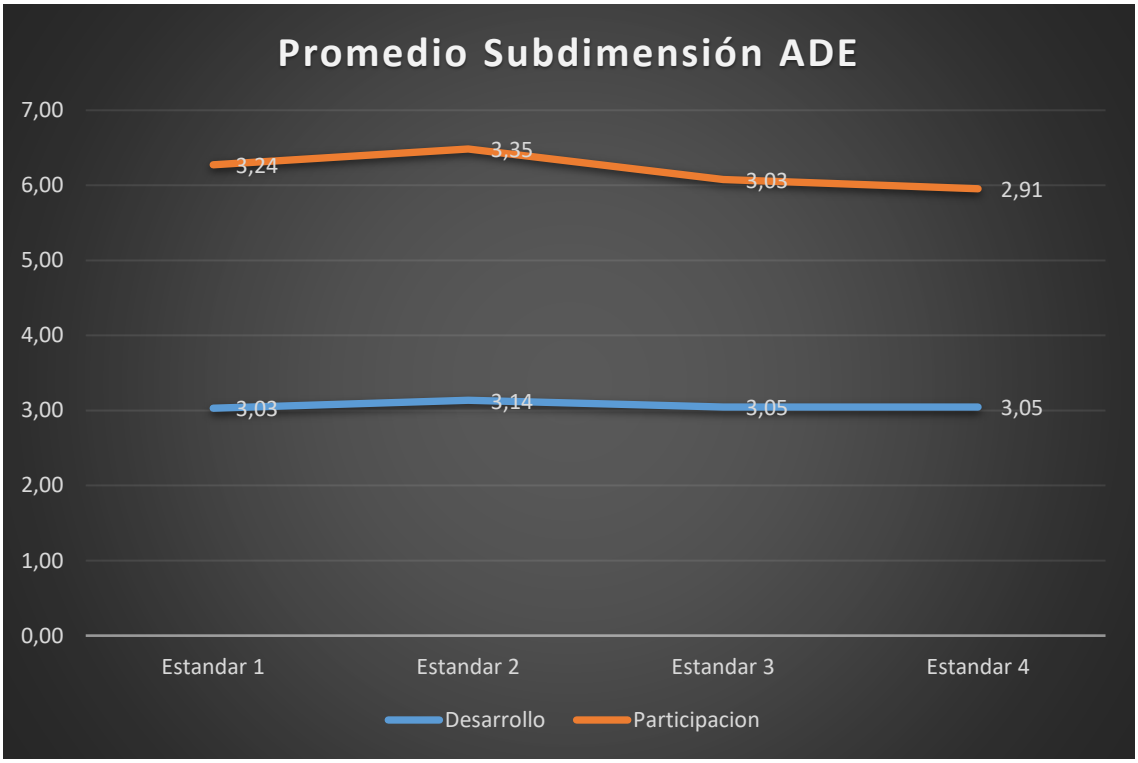
Por otra parte, el estándar 4 “Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien

de manera independiente", presenta el promedio de respuesta más alto en la categoría "suficiente" con un 24,24% lo que corresponde a 10 encuestados. Cabe destacar que ninguno de los estándares evaluados presenta porcentaje de respuesta en la categoría "insuficiente".

Finalmente, en general los estándares evaluados presentan altos porcentajes de respuesta en relación a las categorías bueno y muy bueno, por lo que se evidencia un buen grado de participación del PIE en las prácticas de gestión pedagógica relacionadas con esta subdimnesión.

4.1.3.3 Análisis Cuantitativo subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes”

Figura 36 Promedios de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo y participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Enseñanza y Aprendizaje en el aula



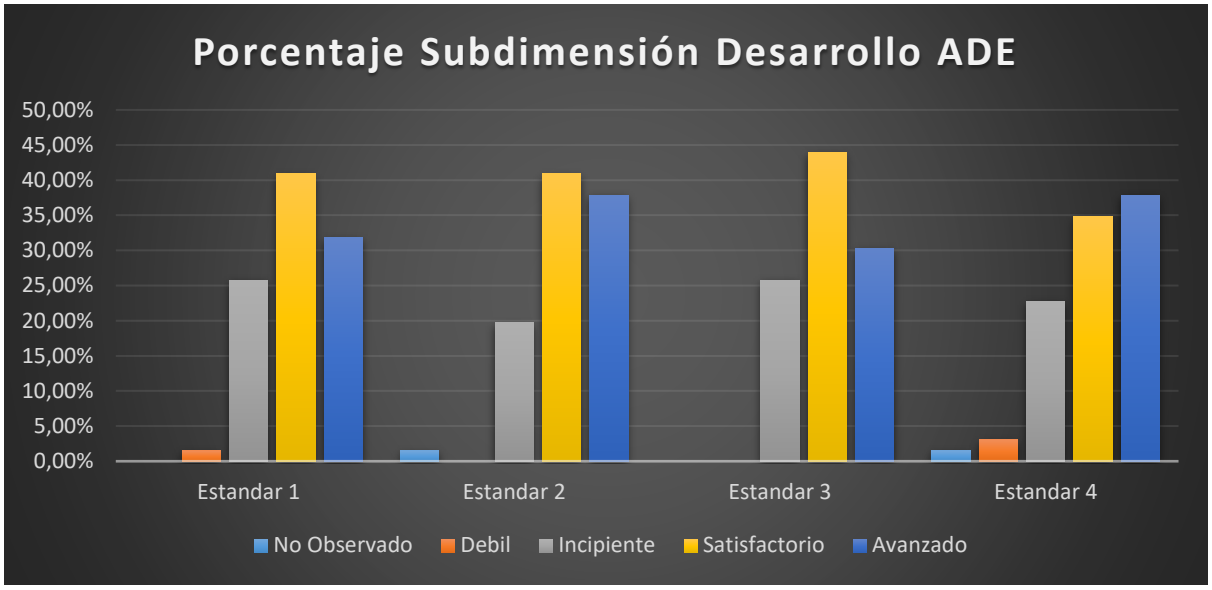
De acuerdo con el grafico correspondiente a la figura 36, se evidencia en relación al grado de desarrollo de las prácticas de gestión pedagógica involucradas en la subdimensión de Apoyo al desarrollo de los estudiantes, que los 4 estándares los cuales dicen relación con identificar y apoyar a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas, conductuales y de aprendizaje, presentan un promedio de respuesta que los sitúa en la categoría “satisfactorio”, por lo que, se puede decir que los procesos de gestión en relación a esta subdimensión se encuentran instalados, son estables y efectivos, ya que,

cumplen con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para ser funcionales.

En relación con la participación- acción del coordinador y/o equipo PIE para el logro de las prácticas relacionadas con está subdimensión con sello inclusivo, se puede ver que los estándares presentan promedios de respuesta similares, lo cual los ubica a todos en la categoría de respuesta “bueno”, por lo que se entiende que la participación del equipo PIE y/o coordinador es efectiva y esta sistematizada a la mayoría de los procesos relacionados con las prácticas de gestión pedagógica involucradas en esta subdimensión.

Finalmente, se puede apreciar que el estándar con mejores promedios de respuesta tanto en el grado de desarrollo como en el grado de participación del PIE, es el estándar 2 “El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos”, y el estándar con más bajos promedios de respuesta en relación al grado de desarrollo y participación es el estándar 4, el cual se relaciona con El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional”.

Figura 37 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de desarrollo de las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión de Apoyo al desarrollo de los estudiantes

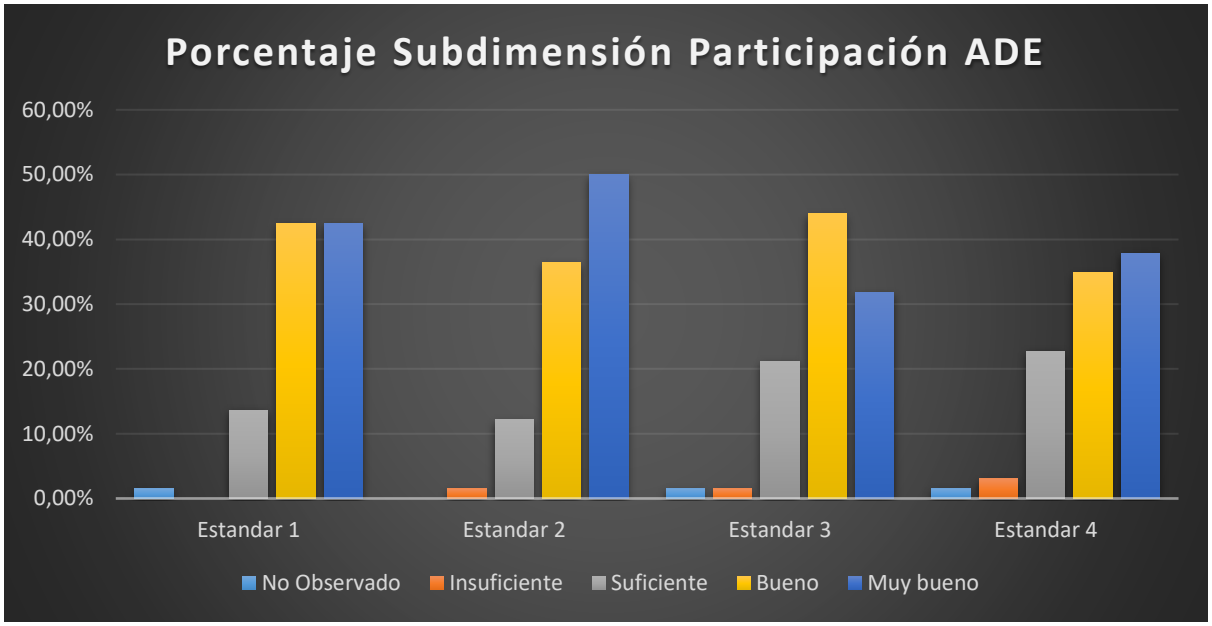


Respecto del gráfico correspondiente a la figura 37, y en cuanto a los promedios de respuesta por grado de desarrollo de las prácticas de gestión pedagógica relacionadas con la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes, se evidencia que los 4 estándares evaluados presentan un alto porcentaje de respuesta en las categorías “satisfactorio y avanzado”. siendo el estándar 2 “El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos” e que presenta más alto porcentaje de respuesta entre las categorías satisfactorio y avanzado.

Por otro lado, los estándares 1 y 4 presentan mayor porcentaje de respuesta en la categoría incipiente con un 25,76% cada una correspondiente a 9 encuestados en cada uno. A pesar de ello el estándar 1 “El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan

vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos" es el que presenta un más alto porcentaje de repuesta entre las categorías débil e incipiente.

Figura 38 Porcentaje de respuesta por estándar en relación al grado de participación del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica en la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes



En relación al gráfico correspondiente a la figura 38, el cual evidencia los porcentajes de respuesta en relación al grado de participación del PIE en las prácticas de gestión pedagógicas vinculadas a la subdimensión apoyo al desarrollo de los estudiantes, el estándar 2 "El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos" presenta el porcentaje de respuesta más alto en la categoría "muy bueno" con un 50,00% lo cual corresponde a 17 encuestados.

Por otro lado, el estándar 4 “El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional” presenta el mayor porcentaje de respuesta en la categoría “suficiente” con un 22,73% correspondiente a 7 docentes.

El estándar 1 el cual está relacionado con “El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos” no presenta ninguna repuesta en la categoría “insuficiente”.

Finalmente, el estándar 2 es el que presenta el porcentaje más alto de respuesta entre las categorías bueno y muy bueno, y el estándar 4 el que presenta mayor porcentaje de respuestas entre las categorías insuficiente y suficiente.

4.2. Análisis Cualitativo

A partir del cuestionario semiestructurado y la información recogida desde las entrevistas, es posible realizar el análisis de contenido considerando la estructura propuesta en el marco metodológico, ver en pág 156.

4.2.1.- Análisis Dimensión 1: Acciones del Equipo Técnico Pedagógico para la Implementación de las Bases Curriculares

Pregunta entrevista: ¿Qué acciones realiza el equipo técnico pedagógico para coordinar y orientar la implementación de las bases curriculares en el proceso educativo?

Subdimensión 1.1 de análisis: Orientaciones para la Implementación de las Bases Curriculares		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA1: Primero realizan consejos técnicos donde se articulan entre ellas (UTP) primero, ahí ven lo que es curricular trabajan desde prekinder tratan de enlazarlo con enseñanza media (…) después vienen los consejos técnicos donde bajan la información hacia nosotros (profesores). Ahí se trata de articular, en nuestro caso (básica) se ve un poco más con pre básica, y casi nada de básica a media. Yo creo que ahí es donde estamos fallando porque las instancias son muy poquitas, pero creo que es por un tema de tiempo más que todo. Docente EBA2: más que todo son los consejos técnicos que hace cada UTP con sus respectivos grupos, UTP de básica, UTP de media, osea centrar bien el tema curricular al área que	Reuniones que conduce UTP mensualmente con los docentes para articulación y orientaciones en consejo de Profesores Reuniones semanales de UTP con profesores por departamento en horario de planificación docente	Modalidad de trabajo a partir de reuniones o consejos técnico que gestiona y conduce la UTP Consejos técnicos entre integrantes de UTP Consejos técnicos con profesores

corresponda a cada profesor, así los de básica no estamos escuchando las cosas de media y nos centramos así en nuestros propios objetivos, nuestras propias realidades EDI 2: Son las reuniones que hace con PIE y con la docente de nivel, y profesores de asignatura. COOR PIE: Bueno las acciones que está realizando es como considerar al PIE en las reuniones, además de tener reuniones por estamento y por asignatura, con los docentes jefes de los niveles. Ahora el PIE a estado más involucrado por la situación de la pandemia. Docente EM: Tenemos reuniones y consejos técnicos fijados por calendario mensualmente, los consejos técnicos se hacen una o dos veces al mes. También hay reuniones por departamento una vez a la semana en horario de planificación.		Reuniones de UTP con Equipo PIE con docentes del nivel y profesores de asignatura Reuniones por departamento Reuniones con profesores jefes por niveles
EDI 1: Yo creo q ellos simplemente tratan de hacer lo que a ellos les acomoda nada más, porque, por ejemplo: por mucho que aparezca en las bases curriculares o en el decreto, si los apoderados no reclaman, a ellos les da lo mismo, barrer con lo que sea, siempre que a ellos les acomode. Porque si hay chiquillos que son muy conflictivos para ellos, lo primero que harán será sacar al chiquillo del colegio porque hace problema.	Trabajo acorde a las orientaciones de dispositivos técnico	La UTP no considera lo que se dice en dispositivos técnicos

EDI 2: Siento que falta un poco de orientación en lo que es el trabajo más que nada, siento que en eso estamos bien abandonados.	Orientaciones de UTP	Faltan orientaciones
Docente EBA2: Te mandan el formato de planificación como base, y de ahí uno lo llena. En realidad, yo he visto distintos tipos de planificación, pero el formato de planificación es el mismo, pero la forma, como se escribe dentro es diferente. No hay un lineamiento general, en cuanto al llenado, solo se entrega un formato general. UTP MEDIA: El formato de planificación te ayuda a ir contrastando lo que solicita el Ministerio y lo que se hace en el liceo, porque hay que contextualizar a lo que el liceo requiere. El equipo técnico pedagógico primero hace el análisis de los planes y programas de estudio y luego se llevan al contraste entre lo que el profesor planifica y lo que indica el Ministerio de Educación. UTP EBA: Se parte desde la evaluación diagnostica a los chicos, posteriormente me reúno con los profesores para trabajar el tema de la planificación, desde la planificación se hace la	Proceso de planificación	Envían formato de planificación No se observan lineamientos para desarrollar la planificación El formato ayuda a la contextualización de las prácticas docente Luego de la evaluación diagnóstica al curso, UTP se reúne con los docentes para trabajar de manera conjunta la planificación

implementación curricular de acuerdo al currículum vigente y se van viendo los objetivos que se van a trabajar, se trabajan en conjunto con PIE, bueno se trabaja en conjunto con todos los actores involucrados.(…) con los años uno sabe perfectamente cómo ir bajando esta implementación curricular y llevarla al aula.		El equipo técnico analiza los Programas de estudio y contrasta las planificaciones docentes conforme a lo que indica el ministerio.
COOR PIE: entregan documentos para trabajarlos y leerlos antes, para luego gestionar reuniones en donde nos entregan orientaciones respecto de los documentos, para tener ciertos lineamientos generales y para que todos podamos de alguna forma tener noción de lo que vamos a llevar a la práctica, dependiendo del nivel y de las necesidades que vayan surgiendo. UTP MEDIA: Hay reuniones que ayudan organizar el trabajo, estas reuniones se hacen con UTP y con los docentes, también estas reuniones te van ayudando a supervisar de alguna forma y apoyar que se cumplan los planes de estudio.	Previo a las reuniones técnicas Durante las reuniones técnicas	Entregan documentos para revisarlos con anterioridad Se dan orientaciones, lineamientos generales Se organiza el trabajo Es posible supervisar y apoyar el trabajo de los docentes en la implementación de currículum

Figura 39 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Orientaciones para la implementación de las Bases Curriculares”

Síntesis Subdimensión 1.1 Orientaciones para la Implementación de las Bases Curriculares

Existen instancias para dar orientaciones respecto de la implementación de las Bases curriculares, como los consejos técnicos y las reuniones de departamento, las cuales se realizan de forma periódica y sistemática, además de utilizar un formato de planificación proporcionado por UTP, sin embargo, no hay acompañamiento, ni monitoreo en dicho proceso y algunos docentes sienten que no son suficientes.

Subdimensión 1.2 de análisis: Acompañamiento del Equipo Técnico Pedagógico en la Implementación de las Bases Curriculares		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA1: El acompañamiento en aula no se hace mucho, porque, hay un problema de rechazo por parte de los profesores, eso dificulta a UTP, se podría hacer más si la resistencia del docente fuera menor. Hay miedo a que UTP encuentre algo malo. UTP EBA: luego de la visita en aula, se orienta al colega, desde un trabajo colaborativo, donde se ven las dificultades que pueda tener el colega y se busca apoyo con otros especialistas, el equipo PIE, psicólogo, fonoaudiólogo, depende lo que se necesite. UPT MEDIA: Para el Acompañamiento tenemos el plan de observación de clases, además reuniones tanto personales como grupales con docentes afines y los consejos. Se realizan además	Acompañamiento en aula	No es sistemático Algunos profesores manifiestan incomodidad ante el acompañamiento en aula. Existe temor a que en el acompañamiento UTP encuentre algo malo. Luego de la vista en aula se orienta al colega

acciones desde el PME vinculado a la parte de Gestión Curricular, en donde se realizan estas adecuaciones por el contexto y por lo que el Ministerio dice. EDI 1: Principalmente lo que UTP hace es presionar al equipo PIE. Porque cada vez que ellos no tienen alguna respuesta que ellos crean que no es la adecuada, la idea es presionar al equipo PIE y que el equipo les dé las soluciones. Pero de estas soluciones solamente toman en consideración lo que a ellos les parece. Docente EM: En mi caso siento que el acompañamiento es para bien. Docente EBA2: a mí no me han ido a supervisar clases o cosas relacionadas con eso.		Se gestiona apoyo con especialistas de ser necesario Plan de observación de clases Reuniones grupales con docentes afines Consejos Acciones del PME vinculados a gestión curricular. Adecuaciones por contexto No se visualiza acompañamiento de UTP al equipo PIE, solo exigencias El acompañamiento es una buena práctica Acompañamiento en aula es igual a supervisión

Docente EBA1: Yo encuentro que las UTP al dar sugerencias son bastante asertivas, porque logran empatizar con los profesores. UTP EBA: Se entregan sugerencias, respecto de la visita al aula, que siempre va con el enfoque de apoyo. Docente EBA2: Si es que estoy atrasada con algún curso, he tenido la facilidad para poder avanzar, me piden estar más horas con ese curso o cambiar con otro profesor para poder avanzar más rápido, la UTP en ese sentido siempre está dando soluciones pensando en los estudiantes, participa está consciente de eso.	Recomendaciones desde UTP	Las recomendaciones son asertivas y consideran la realidad docente. Se entregan sugerencias después de la visita de aula UTP da facilidades y soluciones Apoyo frente a ciertos requerimientos
Docente EM: UTP no tiene la expertiz en mi área, entonces ella confía en mi trabajo, pero si trabajamos en conjunto con otras asignaturas afines, y este acompañamiento y reuniones periódicas han facilitado ese trabajo de habilidades afines entre asignaturas.	Experticias de UTP en asignaturas del currículum	UTP no tiene experticia en algunas áreas Frente a la falta de experticia en algunas Asignaturas, se propicia el acompañamiento entre pares de asignaturas afines en reuniones

Figura 40 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Acompañamiento del Equipo Técnico Pedagógico en la Implementación de las Bases Curriculares"

Síntesis Subdimensión 1.2 Acompañamiento en la Implementación de la Bases Curriculares

El acompañamiento en aula se percibe como una supervisión, por lo que, genera rechazo por parte de los docentes. Por otra parte, UTP lo considera una buena práctica, ya que esto favorece el proceso de enseñanza - aprendizaje, razón por la cual tiene un plan de observación de clases, luego de dicha observación se realizan sugerencias y se gestionan intervención de especialistas si es necesario, para entregar apoyo al docente de aula. En las asignaturas donde UTP no posee mayor experticia, se generan apoyos mediante grupo de pares docentes afines.

Subdimensión 1.3: Monitoreo de la Implementación de las Bases Curriculares y cobertura curricular.

Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA1: Yo creo que se trata de hacer la triangulación de la planificación, lo que tú completas en la planilla que te piden semestral más lo que se pone en los libros de clase. Ahora esa planilla, yo creo, que nadie la hace por el poco acompañamiento de aula que hay porque si se hiciera el acompañamiento en aula sería una herramienta de triangulación efectiva, pero siento que frente a lo que hay con eso hace la triangulación. Docente EM: Se realiza un análisis de la planificación, se cruza con leccionario y se realiza entrevista al profesor cuando no se está cumpliendo el desarrollo del plan o cuando hay dificultades en las evaluaciones. A veces el docente manifiesta un cambio en la planificación y estos casos se ven en el monitoreo.	Triangulación	Se cruza la planilla de planificación con lo que se declara en el libro de clases. Análisis de planificación y cruce con leccionario Entrevista con docente frente a dificultades o cambio en la planificación Contraste de información entre lo planificado, libro de clases y

UTP MEDIA: Yo tengo un sistema de revisión de la cobertura curricular, tengo un sistema que contrasta lo planificado, con lo que sale en el libro de clases y con el cuaderno del estudiante, y lo contextualiza con los planes y programas.		cuaderno del estudiante La planificación y la contrastación se contextualiza con los planes y programas.
EDI 1: En cuanto al monitoreo de la cobertura curricular creo que hay dos miradas. Una es la de la UTP básica y la otra es la de UTP de media. Creo que la UTP media quiere que se cubran todos los aprendizajes como sea, y en básica se trata de ver un poco más que los chiquillos efectivamente lo estén aprendiendo. EDI 2: en el liceo no se hace un monitoreo de la cobertura curricular, entonces siento que no es importante la cobertura curricular. UTP MEDIA: Ahí me doy cuenta que no se da la cobertura curricular, no hay profundidad en el sistema. Hay evidencia de eso, te das cuenta que no hay un aprendizaje, que lo que debería lograr el estudiante no se logra, por muchas razones, nuestro estudiante está condicionado para la nota, no para aprender.	Monitoreo de la cobertura curricular	Distintas orientaciones por nivel: Básica centrada en los aprendizajes efectivos de los estudiantes Media centrada en la cobertura curricular por sobre los aprendizajes efectivos No tiene importancia la cobertura curricular Los docentes se centran en el desarrollo de objetivos y no en los aprendizajes reales de los estudiantes. Estudiantes centrados en la

		nota y no en aprendizaje
UTP EBA: Se hacen visitas al aula, para ver en terreno como se está llevando a cabo la implementación curricular, ver como se trabajan los objetivos, si se logran o no, ver las estrategias y metodología que se están usando. Y luego se hacen sugerencias y ajustes de acuerdo a lo que se evidencio. EDI 2: Yo he estado cuando a los profesores de aula los monitorean en sus clases, no es siempre, pero puedo decir que si van a ver sus clases (…) Falta la retroalimentación luego del monitoreo, he visto y sabido que UTP trabaja con los docentes, pero pocas veces se retroalimenta.	Visita al aula	Verificar implementación curricular en el aula Metodologías y estrategias empleadas. Falta retroalimentación luego de visita al aula Monitoreo de clases

Figura 41 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Monitoreo de la Implementación de las Bases Curriculares y cobertura curricular"

Subdimensión 1.3 Monitoreo de la implementación de las Bases Curriculares y la cobertura curricular

UTP tiene un sistema de revisión, a través del cual monitorea la implementación curricular en el aula, triangulando la información de la planificación, los registros en libro de clases y el cuaderno del estudiante, este procedimiento permite evidenciar el cumplimiento de los objetivos y a su vez constatar el aprendizaje, sin embargo, en la práctica la implementación de dicha estrategia, permite visualizar que en Básica son más importante los aprendizajes efectivos de los estudiantes y en Media lo que prima es la cobertura curricular por sobre el aprendizaje.

4.2.2 Análisis Dimensión 2: Acciones de los docentes para el aprendizaje de todos los estudiantes

Pregunta Entrevista: ¿Qué acciones y estrategias implementan los profesores para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes?

Subdimensión 2.1: Enfoque de Aprendizaje que promueve el Establecimiento		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA1: Que yo sepa y que este declarado directamente en el PEI no, no está declarado como enfoque, ahora da ideas de (…) Te da ideas frente al trabajo de destreza, trabajo por habilidades, por ahí uno se da cuenta del enfoque, pero no está declarado, te da una idea del tipo de alumno que queremos sacar del liceo. UTP MEDIA: El enfoque de aprendizaje no está declarado, pero si dice que somos una comunidad que busca ir a la vanguardia de las nuevas tecnologías, y eso está declarado, pero no se vive a cabalidad ese enfoque, porque los profesores solo enseñan lo que tienen que enseñar, no van más allá, planifican y buscan estrategias para que los resultados no sean negativos, pero nada más, ni siquiera hay un trabajo en cuanto los objetivos transversales. UTP EBA: De acuerdo a lo que tenemos establecido en nuestro PEI, todos los estudiantes que egresen de nuestro establecimiento en cuarto medio son técnicos de nivel medio, pero no cualquier técnico, sino que los mejores	Se puede inferir el enfoque	No está declaro, pero se puede inferir Centrado en el desarrollo de destrezas / habilidades Se puede inferir desde el perfil del alumno Aprendizaje desde las Tecnologías El enfoque se centra en los objetivos de aprendizaje, desde la

técnicos de nivel medio. Teniendo ese norte, se hace un trabajo basado en ese enfoque, preparando a los alumnos teniendo en cuenta los valores presentes en el PEI, enfocados siempre en sacar estudiantes técnicos de nivel medio.		enseñanza del docente Planificación y estrategias enfocadas en la calificación Formación basada en valores institucionales
Docente EM: El enfoque está, se plantea en el PEI, eso de formar un ciudadano integral que se adapta a la sociedad y al mundo laboral, de manera correcta respetando las normas y las leyes establecidas, un estudiante que conozca sus derechos y deberes y de la misma forma sea capaz de entrar en alguna una institución de educación superior y tenga una continuidad de estudios enfocándose siempre en el área que estudió.	Enfoque declarado en el PEI	Formar ciudadanos integrales que se integran a la sociedad y al mundo laboral Posibilidad de continuidad de estudios
EDI 1: Cada uno tiene su propio enfoque, cada uno ve de acuerdo a su estilo que es lo que más le acomoda. Docente EBA2: Lo ideal obviamente es que todos tengamos la misma visión, pero, no sé, si todos vamos remando para el mismo lado, siento que vamos en vías de eso, pero no así aún. COOR PIE: Efectivamente la idea del establecimiento es proponer que todos aprendan de manera equitativa, pero no	En el PEI no se explicita el enfoque de aprendizaje	Enfoque particular del docente Ambigüedad en el enfoque No se sabe si hay un enfoque compartido consensuado por todos

sé si efectivamente se esté llevando a la práctica. UTP MEDIA: En la parte Científico Humanista es ambiguo el enfoque, desde mi perspectiva no veo un trabajo con el propósito de formar estudiantes técnico profesional nivel medio, sino que solo veo el propósito de pasar lo que la asignatura me dice que tengo que pasar y tratar de tener los menos reprobados posibles. Además, si yo miro las actividades no son dentro del contexto de lo que el liceo quiere formar, no le aportan en nada a un estudiante a llegar a ser mejor eléctrico, electrónico o telecomunicante. EDI 2: No hay un enfoque, pero yo creo que nos falta centrarnos en uno donde el estudiante sea en eje principal.		El establecimiento propone aprendizaje equitativo El propósito desde las asignaturas es tener el mayor porcentaje de aprobación No se evidencia un trabajo en pos de la formación técnico profesional Debería haber uno centrado en el estudiante
UTP EBA: El enfoque se trabaja a través de estrategias que implementamos para los aprendizajes de nuestros estudiantes, estas se centran en el desarrollo de habilidades, en primer lugar, no conocimientos puros.	Desarrollo del enfoque a través de estrategias	Centrado en el desarrollo de habilidades

Figura 42 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Enfoque de Aprendizaje"

Subdimensión 2.1: Enfoque de Aprendizaje que promueve el Establecimiento

Respecto del enfoque de aprendizaje del establecimiento existen variadas opiniones como: docentes que manifiestan que no está explícitamente en el PEI, pero que se podría inferir, que no hay un consenso entre docentes de cuál sería el enfoque, hay otros docentes que señalan que si esta explícito y que está

relacionado con la formación de un ciudadano integral y esto se trabaja basado en el desarrollo de habilidades.

Subdimensión 2.2: Prácticas efectiva y métodos de enseñanza – aprendizaje		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA1: Yo siento que la mayor acción que se ha visto reflejado este último tiempo, es la evaluación del proceso, tomar la evaluación como un proceso y no como una meta. Yo creo que eso ha sido lo mejor que se implementó en el liceo (…) llevar un porcentaje de avance, siento que es lo mejor que se ha hecho, ahora cuesta llegar al cien por ciento de los estudiantes, dada las distintas realidades que tenemos, pero yo creo que esa es la acción que más se ve. Docente EM: A través de las evaluaciones, hay un monitoreo del rendimiento y las notas, y ahí se ve cómo mejorar o abordar la situación para que todos aprendan.	Evaluación	Cambió la forma de evaluar Se valora la evaluación formativa del proceso por sobre el producto Se visibiliza el porcentaje de avance de los estudiantes Utilidad de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje
Docente EBA1: sabes que yo creo que cualquier práctica mientras no sea contextualizada no va a dar ningún fruto, cuando no se contextualiza y se copia algo porque el Ministerio lo dijo o porque otro colega lo hizo y no contextualizaste frente a tu realidad de curso porque podemos hacer la misma estrategia en el primero A y primero B y lógicamente no va a tener el mismo resultado. Yo creo que va todo de la mano del tema de la contextualización, que de	Práctica de enseñanza - aprendizaje contextualizada	La práctica debe ser contextualizada para que sirva Considerar la realidad del curso y de los estudiantes

repente por tiempo se nos olvida, este tiempo de pandemia nos ha ayudado harto en eso a contextualizar las realidades porque estamos más conscientes de lo que están viviendo nuestros alumnos (…) encontramos al aliado perfecto con los apoderados, entonces ahora nos estamos dando cuenta porque los chiquillos son o actúan de alguna manera. EDI 1: Dependiendo de las características de cada curso se utilizan distintas estrategias, porque todos los cursos son distintos por niveles por edades por necesidades por distintas cosas.		Falta de tiempo para la implementación de estrategia contextualizadas Estrategias acordes a las características del curso
EDI 1: Yo creo que los profesores tienes distintas estrategias según su estilo, hay profesores que son muy geniales por decirlo de alguna forma, porque ellos trabajan con el equipo PIE codo a codo, ellos son capaces de planificar en conjunto con el docente del PIE, ya sea clase a clase o las evaluaciones sin siquiera tener que realizar una adecuación porque en el fondo ya planifican todo en conjunto con una mirada mucho más integradora. Docente EBA2: Ahí entra el tema del equipo PIE, el trabajo articulado con la profesora o docente PIE, el de los asistentes que están dentro de la sala de clases. Ellos ayudan bastante, sumado al trabajo que uno hace como profesor, ya que, no siempre tenemos las capacidades o los conocimientos, entonces el apoyo y las articulaciones que se hacen por fuera ayudan a este apoyo integral a todos los chiquillos.	Trabajo colaborativo Co docencia PIE	Las estrategias que implementa el profesor van de la mano con su estilo docente Planificación conjunta con PIE Articulación con docente PIE Mirada integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje

UTP MEDIA: Utilizan estrategias de trabajo en equipo, que los estudiantes rinda las evaluaciones con las chicas del PIE, el buscar ayuda en la dupla psicosocial del colegio, el apoyo de las redes externas, y la otra estrategia importante es vincular al apoderado, se realiza citaciones y es una estrategia súper válida para mejorar los aprendizajes.		Apoyo integral a los estudiantes Falta de capacidad y/o conocimiento de algunos profesores en estrategias de apoyo y se complementan con la educadora PIE Trabajo en equipo con PIE y dupla Psicosocial Redes de apoyo Vinculación con los apoderados
Docente EBA2: La estrategia más efectiva, es la elaboración de cosas manuales, aprender haciendo, como experimentos, que es un proceso, donde se monitorea, se les hacen preguntas, y no es algo que tengan que responder en el cuaderno ni leer el libro, sino que les preguntas cosas de lo que van aprendiendo a través de lo que están haciendo. Docente EM: Las disertaciones funcionan harto, eso lo he escuchado harto por lo menos en media (…) Funcionan porque implican varios pasos, tienen que investigar, preparan su presentación, se la tienen que aprender, obvio, y después la tienen que explicar eso implica diferentes pasos en su	Metodologías efectivas	Aprender haciendo Favorecer el aprendizaje significativo Actividades con desarrollo de habilidades por niveles Investigaciones, preparación de presentaciones y disertaciones

cerebro desde habilidades básicas como investigar, habilidades más avanzadas como comprender, tienen que sintetizar tienen que concluir, resumir algunas veces tienen que crear, pueden aprender desde el error. Cambiar el concepto de aprendizaje.		Aprender desde el error Cambio en el concepto de aprendizaje
EDI 2: trabajar fuera del aula, por ejemplo: una clase la hicimos en el patio, obviamente solo oralmente y los chiquillos tuvieron un aprendizaje más significativo, entonces, yo creo q ir modificando un poco las clases, no siempre estar dentro del aula (…) Otra cosa que funciono es cambiar la posición de los asientos, cambiar la rutina, hicimos un círculo con los asientos y las profesoras nos sentamos al medio.	Ambiente de aprendizaje	Trabajo fuera de aula Cambio de rutina de enseñanza Aprendizaje significativo
COOR PIE: Veo que hay una diversificación, quizás no son conscientes de que están haciendo eso, a pesar de ello hay propuestas súper buenas donde se trata de atender a la diversidad. UTP EBA: Todo se planifica, nada se hace al azar, de acuerdo con los resultados que obtienen los profesores en las evaluaciones, son las estrategias que se van implementando, no para todos los niños son las mismas estrategias, porque ahí entramos a un trabajo diversificado y personalizado (…) No todos los niños tienen el mismo ritmo, ni la misma forma de aprender, entonces los colegas van combinando algunos trabajan más con el modelo de destreza y otros simplemente logran captar perfectamente con el modelo holístico, otros simplemente van combinando los dos modelos de aprendizaje que en definitiva es el modelo equilibrado, para que todos aprendan, eso se hace en lenguaje. (…) En	Diversificación de estrategias	Atender a la diversidad Los docentes no están conscientes de la diversificación que realizan Planificación y estrategias basada en resultados de pruebas Trabajo diversificado y personalizado de estrategias

matemáticas, lo que veo es que usan el método copici, que va desde lo concreto a lo pictórico para llegar a lo abstracto, yo veo q mis colegas se esfuerzan mucho para trabajar desde lo concreto y eso le da buenos resultados. UTP MEDIA: los docentes tienen varias estrategias, ahora que esas estrategias sirvan para que todos los estudiantes aprendan no sé, porque usan varias estrategias y metodologías para que el estudiante no repruebe la nota o el semestre, pero que se logre el objetivo de aprendizaje y que todos lo logren no sé.		No todos los estudiantes aprenden igual Método COPISI Uso de distintos modelos de aprendizaje (combinan desarrollo de destrezas y modelos holístico Uso de estrategias y metodologías para evitar reprobación El uso de estrategias variadas no asegura que todos aprendan

Figura 43 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión Práctica efectiva y métodos de enseñanza-aprendizaje.

Síntesis Subdimensión 2.2: Prácticas efectiva y métodos de enseñanza – aprendizaje

Existen diversas estrategias que los docentes utilizan para el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, considerando en primera instancia que estás deben estar contextualizadas al curso considerando las características individuales y las necesidades educativas que hay en este, además, se destaca el trabajo colaborativo con el PIE como un elemento que facilita los apoyos frente

a estas necesidades. Ofrecer diversos ambientes de aprendizaje, variadas estrategias de enseñanza y aprendizaje y la nueva forma de evaluar, también son parte de las estrategias que los docentes implementan para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Subdimensión 2.3: Conocimiento del estudiante		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
EDI 1: Yo creo que hay profesores que hacen muy bien esa pega, que se compenetran mucho con su curso, si bien no están muchas horas con el curso si trabajan harto con asistente de aula, si preguntan harto a la educadora PIE, si están en comunicación con los apoderados. Docente EBA2: Hay si varios profesores que conocen a sus estudiantes, no sé si todos, no metería las manos al fuego por todos. EDI 2: La mayoría saben por lo menos a quien tienen al frente COOR PIE: En el caso de los profesores jefes siento que conocen mucho a sus estudiantes y ellos son una herramienta esencial para la recopilación de información, ellos son el puente para pesquisar antecedentes relevantes de los chiquillos. Ellos son los que traspasan la información a los profesores de asignatura. El rol fundamental acá lo tiene el profesor jefe.	Conocen a sus estudiantes	Los conoces a partir del trabajo que realiza el equipo de aula Lo conocen desde la comunicación con el apoderado Los profesores en general conocen a sus estudiantes Los Profesores jefes desarrollan un trabajo importante a partir de la recopilación de información

Docente EM: Si se preocupan de conocer al estudiante, saber que les parece, que les gusta, de donde vienen. Saben cómo son sus estudiantes, se entrevistan con los apoderados, llaman por teléfono, hay un interés. UTP EBA: mira nosotros cuando iniciamos el trabajo escolar al inicio del año se hace todo un estudio, los profesores salientes del curso le entrega información relevante al profesor que tomará el curso. Se hace un trabajo en conjunto con los profesores de asignatura para entregarles está información también, de los aspectos académicos de los niños, aspectos sociales, económicos de la familia, nivel socio educacional de la familia.		de los estudiantes Profesor jefe como puente con profesores de asignatura Existe interés en conocer la realidad del estudiantes y su contexto sociofamiliar
Docente EBA1: Yo creo que le interesan los estudiantes y conocerlos, pero les cuesta articularlo a la planificación yo siento que ahí tenemos un fallo (…) Yo creo que hay interés en hacerlo, pero por los tiempos, no nos hacemos cargo de esa realidad. Es más fácil hacernos los ciegos y cumplir con la tarea (…) yo siempre digo el papel aguanta mucho, lo que hacemos en la realidad es muy distinto. Entonces esto, yo siento que nos hizo reaccionar y removernos (…) el papel aguanta mucho escribimos cosas maravillosas que hacemos, pero la realidad es muy distinta, yo siento que muchos (…) nos dimos de cuenta recién de la realidad de nuestros alumnos, no estábamos conscientes de eso, la sabíamos, la escuchábamos (…) pero no la llevábamos a cabo cien por ciento en nuestra planificación.	Consideración de las características de los estudiantes en la planificación	Falta de tiempo para incorporar a la planificación antecedentes del estudiante. La planificación como instrumento administrativo no como guía del proceso educativo La consideración de los intereses y la realidad del estudiante no

Docente EM: Yo creo que sí estamos haciendo las clases para que los estudiantes puedan aprender, buscando que puedan entender de mejor forma, para que puedan comprender mejor. Yo creo que falta plasmarlo en el papel, la planificación es un papel y el papel no lo refleja. EDI 2: Conocen a los estudiantes, pero es poco lo que se trabaja en base a la dificultad o lo que pase al niño, lo saben lo comentan y ahí queda. COOR PIE: Hay otros profesores que de alguna manera tienen como antecedente el conocimiento sobre los estudiantes, sin necesidad de ver el impacto que tiene tener esta información dentro de la planificación de clases. UTP EBA: Los profesores deben tener un conocimiento acabado de todos estos aspectos, social, académico, sociocultural de la familia y socioeconómico. Entonces la planificación se trabaja también desde esos aspectos.		está plasmada en la en el papel. Las clases se desarrollan para que los estudiantes aprendan, pero eso no se ve reflejado en la planificación Buscar estrategias para que los estudiantes aprendan No se considera las características de los estudiantes en la planificación Desconocen el impacto de implementar el conocimiento del estudiante en la planificación Se considera el conocimiento sobre los

		estudiantes para planificar
EDI 1: En el fondo, si bien todos los chiquillos tienen características muy marcadas, también hay hechos acontecimientos en su vida que uno muchas veces uno no maneja y que afectan en su aprendizaje, su conocimiento de mundo, enfermedades que pueda haber en la familia, algún un hecho traumático, o algo muy feliz que les esté pasando… todas esas cosas afectan y sin duda incide en que ellos capten algo de mejor forma o no. Docente EBA2: Es necesario que los docentes conozcan a sus estudiantes, porque así los van a guiar mucho mejor, porque, un profesor podría decir este alumno no se le hago hacer tal cosa y no nunca me resulta, pero a lo mejor la modalidad de trabajo que está empleando no es la adecuada para ese estudiante. COOR PIE: Hay profesores que tienen mucha vocación y efectivamente relacionan la parte pedagógica con lo que les sucede a sus estudiantes. UTP MEDIA: No todos los profesores tienen claro que hay que partir desde la base de conocer a los estudiantes para poder lograr algún aprendizaje, hay algunos estudiantes que tampoco lo requieren, pero en términos generales creo que el conocer a los estudiantes es un factor que nos ha ayudado para que el	Importancia para el proceso de enseñanza - aprendizaje	El contexto socio-cultural influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje Conocer a los estudiantes posibilita mejorar estrategias de enseñanza Relación de lo pedagógico con el aspecto social del estudiante Compromiso del profesor en responder a las necesidades de los estudiantes. El conocer a los estudiantes facilita el compromiso del estudiante con su aprendizaje.

estudiante se comprometa con su aprendizaje.		No todos los docentes consideran como punto de partida los antecedentes de los estudiantes.

Figura 44 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Conocimiento del estudiante"

Síntesis Subdimensión 2.3: Conocimiento del estudiante

Lo docentes del establecimiento saben que es importante conocer a sus estudiantes y su contexto, por lo que, utilizan diferentes estrategias para recabar información de estos aspectos, sin embargo, esto en algunas oportunidades no es considerado en la planificación, a pesar de que UTP establece que esta información es el punto de partida para llevar de manera exitosa el proceso y asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes. En este punto se valora importantemente el trabajo de los profesores jefes, quienes son fundamentalmente las personas que compilan y muchas veces comparten la información necesaria al resto de los profesores.

4.2.3 Análisis Dimensión 3: Acciones del Establecimiento al desarrollo social, conductual, afectivo y del aprendizaje de los estudiantes

Pregunta Entrevista: ¿Qué acciones desarrolla el establecimiento para favorecer el desarrollo social y el aprendizaje de estudiantes con necesidad de apoyo?

Subdimensión 3.1: Detección y apoyos a las necesidades sociales de los estudiantes (asistencial comunitario)		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA1: Frente a los procesos que se realizan en esta área, se supone que el primero en reconocer estos temas es el profesor jefe, de ahí pasa a normalmente a subdirección y de ahí se ve a quien corresponde entregar la ayuda, puede ser asistente social orientadora, psicóloga, encargado de convivencia. Ahora, si lo observa un profesor de asignatura, el profesor de asignatura tiene que traspasar la información al profesor jefe y de ahí se hace todo el recorrido. Docente EBA2: Los profesores no sabemos todo de los casos, porque hay cosas que son reservadas, entonces no siempre se sabe qué hacer.	Proceso de detección	El primero en detectar necesidades de sus estudiantes es el Profesor Jefe Con la información detectada se va a sub dirección y se establece derivación según corresponda Los profesores no manejan mayores antecedentes de todos los casos ya que hay información reservada Descripción del proceso de derivación Falta de información sobre el proceso de derivación y seguimiento de caso.

Docente EM: La orientadora entrega formularios para realizar derivaciones si se presenta alguna necesidad con algún estudiante. EDI 1: Creo que el protocolo solo existe en el papel. Pero muchas veces no se lleva a cabo. Las veces que he tenido que coordinar alguna acción con la asistente social del colegio, ella ha podido darme solución, pero pasa que a veces se nos dice: “oye, pero ¿porque está articulando con ella? si ese niño no es de aquí es de allá, que no confundamos los roles”, al final se forma un problema, porque, no se entiende que todos los chiquillos son del liceo. EDI 2: Falta un protocolo, encuentro que está bastante bajito en eso, sobre todo lo que es detección de los casos, siempre trabajan como sobre la marcha. COOR PIE: La verdad que no sé si a nivel institucional hay lineamientos para ver este tipo de situaciones de detección y derivación de necesidades social. Docente EBA1: Todos debieran saber y conocer estos pasos, porque se ha conversado en más de un consejo de profesores. UTP EBA: Si hay un protocolo, el sistema que tenemos, primero es clave la ficha del estudiante, está ficha es clave para nosotros, otra fuente de información es la psicóloga y la trabajadora social quienes nos dan información en el caso de los	Protocolo de derivación	Existe un formulario de derivación entregado por orientadora Existe un protocolo que no se aplica Falta protocolo de derivación Desconocimiento de lineamientos institucionales para la derivación y detección No existe claridad respecto de a quienes corresponde hacer la derivación Los mecanismos de derivación deberían ser conocidos por todos Lineamientos dados en consejo de profesores Existe un protocolo

niños que requieren más apoyo. El rol de profesor jefe es fundamental para la obtención de información.		El protocolo considera variadas fuentes de información: Información entregada por el apoderado en la ficha del estudiante, dupla psicosocial y profesor jefe
Docente EBA1: Yo creo que ahí se la juega harto el liceo o se la jugaba más, ahí nos juega en contra el tema de recursos, se trata de hacer ayudas sociales, de estar presente en distintas circunstancias con los chiquillos, pero el tema recurso juega en contra. Docente EBA2: El liceo cuenta con asistente social, yo sé que ella se mueve bastante más en estos aspectos, junto con la orientadora y la psicóloga, ellas son las que hacen visitas a terreno en el caso de los alumnos que estén faltando o tengan esos problemas. El apoyo se origina a partir de este equipo multidisciplinario. UTP EBA: El apoyo social no solo va dirigido a los niños, sino que también va a la familia, se trabaja con las personas que viven con el niño, se hacen talleres donde se entrega el apoyo, reuniones en donde participa un equipo multidisciplinario, se ven las condiciones sociales del estudiante que sean óptimas	Apoyos	La escasez de recursos económicos no permite satisfacer todas las necesidades de apoyo. Es importante el trabajo que se hace desde el equipo psicosocial. Se trabaja las condiciones sociales del estudiante para luego empezar el trabajo en el ámbito académico

para luego empezar el trabajo académico con ese niño.		

Figura 45 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Detección y apoyos a las necesidades sociales de los estudiantes"

Síntesis Subdimensión 3.1: Detección y apoyos a las necesidades sociales de los estudiantes

En relación a la detección de las necesidades de apoyo, existen variadas opiniones en lo que respecta al protocolo, por una parte, hay docentes que dicen que existe y que está socializado en consejo de profesores, por lo tanto, todos deberían saber qué hacer y a quien dirigirse. A pesar de ello hay quienes manifiestan desconocimiento respecto de este. En relación a la entrega de apoyos frente a estas necesidades, se evidencia la falta de recursos económicos del establecimiento, lo que dificulta esta entrega, sin embargo, la dupla psicosocial tiene un rol fundamental en la gestión de los recursos y apoyo especializado que se le entrega al estudiante.

Subdimensión 3.2: Detección y apoyos a las necesidades conductuales y afectivas de los estudiantes (psicólogo, orientador, convivencia)		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
EDI 2: Yo he visto que los derivan a la dupla psicosocial para el apoyo de las necesidades sociales detectadas. EDI 1: Sin ir muy lejos, el año pasado en un curso x, el curso tenía muchos problemas conductuales, hubo niños que fueron agredidos por sus compañeros dentro del curso, y eso	Derivación	Dupla psicosocial da apoyo Equipo multidisciplinario Se trabaja sobre la marcha sin

quien tenía que haberlo visto. Luego se hicieron los remediales, pero luego no hubo como un real seguimiento de la situación. Docente EBA2: Se supone que hay un protocolo de derivación, pero en general no se aplica, porque frente alguna acción se trabaja sobre la marcha, de que existe un protocolo existe, pero no se ocupa al 100 % Docente EM: Está el equipo psicosocial, está la orientadora, esta UPIC, el encargado de convivencia que trabaja con el programa mentores, niños preparados para ver conflictos dentro del aula. Inspectoría que ve los casos más serios y el PIE que cubre a los niños que tienen las dificultades y necesidades especiales, yo creo que estamos bien cubiertos en eso.		completar formulario Existen redes de apoyo a las necesidades sociales de los estudiantes y de sus familias Trabajo coordinado entre psicóloga y PIE En ocasiones se deriva a redes de apoyo externas al liceo Equipos de apoyo: • Piscosocial • Encargado de convivenci • Inspectoría • PIE Se realizan talleres para entregar apoyo
UTP EM: el mecanismo que existe es la observación directa de los estudiantes que está basado, por ejemplo: si un estudiante se pierde más de tres días los encargados saben que tienen que empezar a llamar a la casa, ver que pasó hay una asistente social que está encargada de eso, se hacen reportes de cada paradocente, esa es la estructura.	Detección de una necesidad	Mediante observación directa al estudiante Existe un protocolo que facilita el proceso de detección

UTP EBA: Para el desarrollo social de nuestros niños se llevan a cabo acciones que les permitan relacionarse en otros ámbitos, fuera de la sala de clases como son los talleres, estos talleres buscan promover la participación de los niños, también hay actividades que se realizan desde convivencia escolar, todas actividades que promueven este desarrollo social. UTP MEDIA: Para favorecer el desarrollo social tenemos el programa de convivencia escolar, ahí hay varias cosas que se hacen, por ejemplo celebrar las actividades como la semana del liceo, tener centro de alumno, centro de padres y vincularse con ellos, reuniones periódicas trabajo de mediadores, hay hartas actividades que se dan, que se hacen con el programa social de la Corporación como el HPV que va atendiendo niños con dificultades sociales. EDI 1: Depende mucho del docente si apoyamos o no. Creo que esto viene desde dirección, el año pasado tuvimos una dificultad con una chica y casi se nos pasa el tiempo y desde dirección no querían dar el vamos para que se fuera hacer una denuncia, y finalmente la profe tuvo que ponerse chora y decir: yo voy, voy y voy. EDI 2: Yo siento que han ayudado algunos chiquillos, pero cuando la cosa se complica ahí queda. A mí me ha tocado hablar con la dupla del colegio,	Acciones de Apoyo	Potenciar el desarrollo social a partir de: • Talleres • Actividades de convivencia escolar • Celebrar fechas importantes a partir de actividad • Vincularse con centros de alumnos y centros de padres mediante reuniones periódicas • Trabajo coordinado con Programa Social de la Corporación Los apoyos se concretan en la medida que el profesor se involucra con los casos y les hace seguimiento. En los casos complicados las acciones no son concluyentes

y muchas veces uno tiene más información que ellos, entonces falta mucho aun por hacer. Intentan dar el apoyo, pero queda ahí		Falta actualización de información por parte de la dupla psicosocial del liceo, a veces los profesores manejan más información que ellos.

Figura 46 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Detección y apoyos a las necesidades sociales de los estudiantes"

Síntesis Subdimensión 3.2: Detección y apoyos a las necesidades conductuales y afectivas de los estudiantes

En relación a la detección, UTP manifiesta que esta se realiza por medio de la observación directa, para su posterior derivación. Desde la visión del PIE no se evidencia que exista alguna formalidad en la detección y derivación. Por otra, parte, los docentes dicen que existen redes de apoyo tanto dentro del establecimiento como fuera de este, para las distintas necesidades que pueden presentar los estudiantes. Sin embargo, cabe destacar que para que los apoyos se concreten los docentes deben persistir en la necesidad de derivación y atención. Por otra parte, el establecimiento está preocupado y ocupado del desarrollo social, mediante diversas actividades de convivencia escolar.

Subdimensión 3.3: Detección y apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA1: Ahí estamos a la deriva, siento que el profesor de asignatura observa, pero nos quedamos en que el estudiante se sacó un rojo y ahí quedó, no somos competentes en eso, son derivados.	Detección quienes la realizan	Profesor de asignatura no se siente competente Solo observa y deriva

EDI 1: la detección la realiza principalmente las asistentes de aula, la profesional del PIE que entra a la sala y el profesor jefe que muchas veces quienes derivan (…) se basan solamente en el ojo del profesor y en los diagnósticos, en las notas y vale esto vale poco cuando dicen “si él sabe, lo que pasa que tiene ansiedad ante la evaluación por eso no lee bien”		La detección de necesidades de aprendizaje la realiza el equipo de aula
Docente EBA1: A ver es que estoy entre los más chiquititos y los más grandes. En los más chiquititos se hace al principio de año a todos no sé si un test, a todos por igual y ahí ven los estilos de aprendizaje, esa es la primera parte. Luego el tema de observación y trabajo con apoderados, información que los mismos apoderados te van dando, eso es lo que veo en los más chiquititos. Ahora, los más grandes es distinto, porque los chicos vienen de antes, entonces las detecciones que se van haciendo en el camino son mínimas y es de acuerdo a la observación que hace la profesora diferencial que trabaja en aula. EDI 1: El profesional del PIE, si bien puede detectar algunas cosas, muchas veces falta tiempo para ver dificultades, por ejemplo: esto que se nos esté cambiando año a año de curso no ayuda, no facilita que tú puedas tener una mirada más cabal de los chiquillos, considerando distintas áreas. Porque, un año puede ser que el chiquillo tenga un pariente enfermo en la casa y que eso le esté afectando en las notas, o que tal vez no sé este año el profe no le	Detección necesidades educativas por parte del PIE	La detección que realiza el PIE varía según el nivel: Básica: se recopila información de diferentes fuentes Media: los diagnósticos vienen desde antes entonces se mantienen El profesional PIE puede detectar necesidades falta tiempo para ello Es necesario tener una perspectiva amplia de los factores que inciden en la dificultad de aprendizaje

cayó bien y tiene dificultades para entenderle. Docente EBA2: el que realiza la detección, por lo general es el profesor de aula y como trabaja a la par con el docente PIE, cuando hay un niño que no es y no está dentro del programa y uno ve que necesita, se habla con la educadora PIE para ver si efectivamente presenta alguna dificultad o características para que los puedan evaluar e incluir en el programa. EDI 2: El PIE realiza las pesquisas, generalmente el profesor tiene una noción de la dificultad que puede tener el estudiante, y también uno observa. Es un trabajo conjunto que se hace entre el profesor de asignatura y el PIE, se monitorea y ahí se hace la pesquisa. Luego se ven los cupos, sino se atiende informal. COOR PIE: Desde el PIE la idea siempre es poder realizar una evaluación que nos permita detectar primero el estilo de aprendizaje que tienen nuestros estudiantes a nivel de curso. Luego ver las necesidades de los estudiantes, detectar cual es la problemática. Docente EM: Todos los años a los profesores jefes nos pasan un formulario para hacer la pesquisa. También nos pregunta si hay algún estudiante que consideremos que debiera ser pesquisado, analizado para ver la posibilidad de que entre al PIE, también le preguntan al profesor de matemática y lenguaje. Es un trabajo en		El profesor de aula realiza la detección y luego habla con la educadora PIE El PIE realiza pesquisas junto con el profesor de aula, trabajo conjunto Evaluación de estilos de aprendizaje El PIE es la mejor herramienta del establecimiento para detectar dificultades de aprendizaje A través de los resultados de la evaluación diagnóstica el profesor de aula hace la lista de los estudiantes con retraso pedagógico

conjunto. Cada profesor entrega su opinión con respecto al estudiante. UTP MEDIA: Para detectar estudiantes con dificultades de aprendizaje en mi área yo me he apoyado con el PIE, ha ido fundamental el trabajo con todo el equipo, creo que es la mejor herramienta que tenemos para detectar estas dificultades. UTP EBA: se hacen prueba diagnóstica, también se aplican evaluaciones formativas, entonces a fines de marzo y principio de abril los profesores entregan un listado con los niños que tienen retraso pedagógico.		
Docente EBA1: Se trató de trabajar con la profesora de básica (horas SEP) como tutora, que sacaba a los chiquillos que les costaba más, pero se nos presentaron varios temas: no podían sacar a los niños PIE, esos niños los tenían que ver las tía PIE, entonces se nos iba acotando los niños que iban y teníamos una lista una cantidad de niños mínima para poder trabajarlo, luego por temas diversos de licencia eso se acabó y no se pudo trabajar más y ahí quedamos a la deriva, entonces esos chiquillos siguieron quedando con ese vacío y ahora no se trabaja, esa es una de las grandes falencias que tiene el liceo. Docente EBA2: Aparte del PIE en básica está la educadora diferencial del grupo diferencial, ella ve los casos que son de bajo rendimiento, pero que no están en el PIE, entonces ella ve a los	Apoyo frente a las necesidades educativas.	Profesora tutora trabajaba con estudiantes descendidos que no son del PIE Dificultades administrativas y organizacionales para trabajar con todos los estudiantes que lo necesitan Grupo diferencial apoya a los que no son de PIE PIE apoya a los estudiantes con dificultades de aprendizaje

niños que su dificultad está más en los contenidos no por un diagnóstico. EDI 2: Bueno además del PIE, también está el Grupo Diferencial (…) el grupo diferencial trabaja con los chiquillos que no han podido entrar el PIE, se los derivan y la educadora del grupo diferencial trabaja con ellos. Aunque generalmente el PIE es el que más apoya. COOR PIE: Cuando se tienen todos los antecedentes y se evidencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje se está viendo afectado, la idea es trabajar colaborativamente con el profesor jefe y el profesor de asignatura, para coordinar de qué forma se puede sacar al niño adelante, y ver cuál es la estrategia más adecuada para brindarle la atención que requiere. UTP EBA: Una vez que nosotros detectamos los problemas se van buscando las estrategias con los equipos de trabajo respectivo, porque no todos abarcan a todos los niños, por ejemplo: los niños PIE tienen su equipo de apoyo. Pero los que no son parte de PIE recurrimos al Grupo Diferencial que tiene cupos limitados, entonces los que no entran en esos grupos recurrimos a profesores que tienen hora de refuerzo educativo, por lo tanto, se arman horarios y se ve cómo se entregara el apoyo si dentro del aula o fuera de ella. El refuerzo educativo además contempla, por ejemplo: realizar guías adicionales, guías para aquellos niños que les cuesta más, buscar guías que sean más simples para que ellos		El PIE trabaja colaborativamente con el profesor jefe y de asignatura Buscar estrategias adecuadas para cada estudiante Distintas estrategias para ayudar a los estudiantes: Refuerzo educativo, guías adicionales, guías más simples, parcialización de objetivos Se brinda apoyo una vez que se detecta la dificultad, se busca la mejor estrategia para el estudiante. UTP también realiza refuerzos de contenidos descendidos.

puedan realizarlas. Se parcializa el objetivo, para ir teniendo paso a paso avances con los chicos. Ese trabajo los profesores lo realizan y muchas veces también lo realizan en conjunto con las niñas del PIE. UTP MEDIA: La mejor herramienta que tenemos para apoyar a los estudiantes con dificultades es el PIE, e incluso muchas veces apoyan a estudiantes que no son del programa. Otra estrategia para apoyar a los estudiantes con bajos resultados, es que la mayoría de los profesores tienen horas disponibles, entonces se busca apoyo en ellos para realizar refuerzo durante la jornada escolar o fuera de ella dependiendo de la realidad del estudiante, yo también hago refuerzo lo saco de sala y lo llevo a la oficina ahí le explico los contenidos donde tenga dificultad.		

Figura 47 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Detección y apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje

Síntesis Subdimensión 3.3: Detección y apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje

Respecto a la detección de las necesidades de aprendizaje, existen variadas opiniones respecto de quien las realiza, por una parte, se habla de un equipo de aula compuesto por asistente y profesor de aula sumado al docente PIE, los cuales realizan un trabajo conjunto. Por otra parte, hay quienes emplazan la labor al PIE, el cual se dedica a realizar pesquisas y evaluaciones. Finalmente, UTP señala la detección que realiza el profesor de asignatura en relación al retraso pedagógico y además menciona que el PIE es la mejor herramienta para

esta detección. En cuanto al apoyo de las necesidades detectadas, el establecimiento cuenta con varias estrategias como diversificación de estrategias, adecuación de material y el propio PIE.

4.2.4 Análisis Dimensión 4: Contribución del Programa de Integración Escolar a la Gestión Pedagógica

Pregunta Entrevista: ¿Cómo el PIE contribuye desde sus prácticas al logro de objetivos del PEI y del PME?

Subdimensión 4.1: Estrategia inclusiva que apoya el desarrollo de la Gestión Curricular		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA1: El PIE tiene que estar implícito y explícito en las dos cosas, tiene que estar porque es obligación (…) Yo siento que ahí dentro de las acciones que se presentan en el PME, hay acciones que van directamente enfocadas, no enfocadas, pero tienen que pasar por PIE, todo lo que es el trabajo estratégico con los chicos, más si hay dificultades solo que no está visualizando. Docente EM: actualmente si está considerado, se habla de integración, se incluyó después de un análisis que se realizó en un consejo en el cual se habló de la ley de inclusión. Docente EBA2: Dentro de lo que sé, no he visto que en el PEI del liceo salga mencionado el PIE, me metí en la página del liceo para ver y efectivamente no hay nada que diga con relación al programa, porque el liceo se enfoca más en sacar estudiantes a la vida laboral, pero no hay nada que haga la mención en que aparte de sacarlos a la vida laboral se está apoyando a estudiantes con necesidades educativas especiales, que ellos igual pueden lograr este	Declaración explicita del PIE y sus funciones en pro de la inclusión den documentos oficiales	EL PIE debe estar explícitamente declarado en el PEI y PME porque es obligatorio Falta visualizar en las acciones del PEI y PME lo que tiene relación con el PIE. El PIE se incluyó en el PEI y el PME después de un análisis a raíz de la ley de inclusión

proceso laboral en un futuro. (…) también leí el PME que lo mandaron hace un tiempo para aprobarlo y tampoco, en todo lo que leí tampoco sale mencionado.		El PIE no sale mencionado ni el PEI ni en el PME.

COOR PIE: Siento que desde la parte institucional los lineamientos generales que tiene la institución, no consideran al PIE como un aporte efectivo para la comunidad educativa, deberíamos estar incorporados, no sé cómo se puede hacer ese vínculo para que nos consideren. UTP EBA: En forma explícita no está establecido en el PEI, pero si se hace en forma implícita y mucho y es uno de los errores que vamos a tener que corregir, porque no está explicitado en nuestro PEI ni en el PME el trabajo que realiza el PIE. Y este es un trabajo muy potente que se realiza, el PIE tiene un papel muy relevante en nuestro establecimiento, y no está explicito, pero el PIE hace un gran aporte y debe quedar registrad en el PEI y el PME del liceo. UTP MEDIA: En el PEI y en el PME no está declarado, los revisé a propósito de la encuesta y ahí vi que no está declarado, y siento que es fundamental. Yo no sé, si será una realidad de corporación que al PIE no lo consideran y funciona como una escuela aparte, para mí el PIE tiene que ser parte de los equipos, es una voz importante, es una voz que enseña, porque son las únicas personas que tienen estrategias adecuadas para los distintos estudiantes. Me llama la atención que acá en el liceo no se declare. El PIE es fundamental sin las estrategias que ellos aplican habría un porcentaje importantísimo de estudiantes que no lograrían los aprendizajes. Es importante entonces que quede declarado en el PEI y PME.	Respecto de la contribución del PIE	No se evidencia que el PIE contribuya al enfoque del liceo Los lineamientos institucionales no consideran al PIE como aporte efectivo Necesidad de generar el vínculo para que el PIE sea considerado Implícitamente el PIE es un aporte al PEI y el PME PIE tiene un papel relevante dentro del establecimiento Debe explicitar se en el PEI y en el PME El PIE no está considerado en el PEI ni en el PME y parece que es una práctica a nivel

		de corporación municipal que no aparezca Al PIE no lo consideran parte del establecimiento educacional El PIE como voz válida y de la cual aprender Sin el apoyo que brinda el PIE los estudiantes no lograrían aprendizajes
EDI 2: El PIE es poco visualizado y no le dan la importancia ni la relevancia que debe tener entonces, yo pienso que claramente la coordinadora que es como la cara de todos como la representante debe estar en la toma de decisión de manera más fuerte, no que solo la llamen para entregarle la información y contarle lo que se hizo o se hará. EDI 1: Yo pienso que el programa puede ser mucho más aporte de lo que realmente hace si se le considerará más en cuanto a sus opiniones y a sus estrategias.	Consideración del equipo PIE en el establecimiento	El PIE no tiene la visualización ni relevancia que debería La coordinadora debería tener presencia y voz en la toma de decisiones

Docente EM: Si bien están considerados en PEI y en PME, siento que en el colegio todavía no se trabaja en la forma que corresponde, el PIE no es considerado en la toma de decisiones ni se trabaja en conjunto con él. EDI 2: El PIE no contribuye, ni siquiera nos nombran en el PEI ni PME, no nos consideran.		Actualmente solo se entrega información y lo que se hará al PIE El PIE aportaría más si consideraran su opinión y estrategias A pesar de estar considerado en el PEI y PME el PIE no es considerado en la toma de decisiones No se trabaja en conjunto con el PIE
Docente EM: El PIE no contribuye en la toma de decisiones del área curricular, solamente adaptan material. UTP MEDIA: El PIE no participa de las decisiones de selección de objetivos, no funciona como una entidad administrativa. Las educadoras realizan un trabajo importante con el logro de los aprendizajes, ellas se adaptan a lo que la profesora dice, no hay un trabajo en donde las educadoras PIE puedan opinar en la decisiones de este objetivo va o no, a este démosle más profundidad, a este más prioridad, eso no pasa, no se da.	Participación del PIE en las decisiones del área curricular	No contribuye en las decisiones del área curricular El PIE solo adapta material El PIE no participa en las decisiones en relación a los objetivos El trabajo del PIE es importante

		Las educadoras PIE se adaptan al trabajo de los profesores de aula.

Figura 48 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Estrategia inclusiva que apoya el desarrollo de la Gestión Curricular"

Síntesis Subdimensión 4.1: Estrategia inclusiva que apoya el desarrollo de la Gestión Curricular

El PIE, sus acciones y aportes no están declarados en los documentos institucionales como el PEI y el PME, a pesar de ello implícitamente contribuye a estos. El aporte que este programa realiza es poco visible, a pesar de ello UTP manifiesta que es una voz válida, que debe ser incluida y tomada en cuenta. Por otra parte, en lo que respecta al área de la Gestión Curricular, queda en evidencia que el PIE no es parte de la toma de decisiones y que debe trabajar y adaptarse a las decisiones que toma UTP y el profesor de aula.

Subdimensión 4.2: Estrategia inclusiva que apoya la Enseñanza y Aprendizaje en el aula		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA1: A ver yo siento que el PIE, si contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje, el problema es que es poco visible lo que se hace, y siempre lo he dicho, es por un tema de ego. El que siempre quiere recibir las flores es el profesor que está en aula el profesor jefe o profesor de asignatura, siempre se les ha dado un puesto menor a las profesoras diferenciales y es	Reconocimiento del trabajo que realiza el PIE	El PIE contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje Falta visibilidad al aporte que realiza el PIE

porque no estamos acostumbrados al trabajo de co-docencia, no estamos acostumbrados al acompañamiento de aula, no estamos acostumbrados a nada de eso. Docente EBA2: Los profesores si lo valoran el aporte del PIE, pero le falta más valoración del resto en este caso del equipo directivo, porque muchas veces se ve que su labor no es importante y los mandan a cubrir cursos o hacer otras cosas cuando tienen que elaborar sus informes o realizar las pesquisas, y no pueden hacerlo porque los sacan de sus funciones, en ese sentido no están valorando lo que el PIE hace. UTP EBA: En relación al trabajo con el PIE nos ha costado tener el norte claro y encausarlo, porque en un principio se tenía el error de pensar que el PIE era una cosa aparte del liceo, que solo usaban las instalaciones y que solo trabajaban con algunos niños, lo cual me pareció raro.		Las educadoras diferenciales no tienen el puesto que merecen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje Falta costumbre del profesorado al trabajo de co-docencia,o acompañamiento en aula El profesor valora la labor del PIE Falta valoración del equipo directivo a la labor del PIE Sacan de sus funciones a los docentes PIE para cubrir cursos El PIE era considerado un ente externo al establecimiento
Docente EBA1: En cuanto a las acciones con los profesores, yo voy hablar desde mi experiencia, se apoya primero el trabajo directo en la planificación, segundo el trabajo directo	Estrategias, apoyo metodologías Como apoya el PIE al docente	Trabajo directo en: la planificación de clases

en la actividad diaria, tercero el tema de la co-docencia, ahora que cuesta hacerla cuesta, pero siento que cuando hay disposición de las dos partes es más efectivo. EDI 1: Cuando es posible hacerlo, yo creo que el tema de la diversificación de las actividades, ese aporte se hace a los profesores (…) el principal aporte es hacer ese nexo entre los chiquillos y los profesores, esto de ver distintas facetas de los chiquillos, del trabajo uno a uno, que nos llena de antecedentes, la comunicación constante con los papás. Tenemos que considerar que los profesores además de profesor jefe son profesores de asignatura, y que ven no sé cuántos cursos cada uno, entonces puede haber muchas cosas que se les puede ir. Pero nosotros sí estamos mucho más alertas y no solamente con los chiquillos del programa, sino que con todo el curso en general. Docente EBA2: Apoyan a los profesores principalmente en la entrega de herramientas para enseñarle a todos los niños, porque nosotros no contamos con todas las herramientas como cuenta el programa. EDI 2: Sobre lo que se trabaja con el profesor, nosotros tenemos "articulaciones", son pequeñas reuniones donde nosotros podemos dar estrategias o podemos hacer modificaciones sobre los objetivos, hacer planificaciones sobre una clase, o modificar una clase o sugerir cosas sobre una clase.		Trabajo directo en las actividades de clase Dificultades para realizar co-docencia, esta depende de la disposición del docente de aula y docente PIE Se apoya a los profesores a partir de la diversificación de las actividades Nexo entre los estudiantes y el profesor Docente PIE tiene más atención individualizada que el docente de aula Entrega de herramientas al docente para atender a la diversidad

COOR PIE: La idea es siempre orientar al profesorado, para que ellos tengan conocimiento de cuál es la finalidad de nuestro trabajo como PIE, y que la educadora de cada curso pueda articularse con el docente de manera efectiva, para así generar buenos aportes en cuanto al proceso de enseñaza-aprendizaje. Docente EM: Siento que el PIE aporta a los profesores cuando algún estudiante está en crisis, porque se dirigen a la sala del PIE y ahí atienden al niño y pasa la crisis ahí. Otro aporte al docente es trabajar algún material para alguna actividad, adaptar material cuando es necesario. UTP EBA: En cuanto al apoyo al docente, yo lo que valoro mucho es el compartir metodología, estrategias, es fundamental en cuanto a las metodologías, ya que, rompen muchas veces con el esquema tradicional que a veces se tiende a caer, el PIE propone metodologías distintas y son capaces de compartirlas, son generosas		Las articulaciones son instancias en donde se realizan: modificaciones a los objetivos, planificar una clase, sugerir estrategias Rol orientador del PIE al profesor La educadora de cada curso se articula de manera efectiva con el docente Aporte al proceso de enseñanza aprendizaje PIE como cuidador de estudiantes descompensado y/o desregulación Adaptación de material Comparte estrategias metodológicas

Docente EBA1: Bueno frente al tema de los estudiantes los profesores PIE tienen muchas más herramientas que un profesor de aula y trabajan mejor las diferentes estrategias en ese aspecto el PIE trabajan más material concreto, osea que de repente es más dificultoso trabajarlo con todos los chiquillos, aunque se debiese hacer hay modificaciones directas del material del profesor hacia los estudiantes del Pie son más flexibles en cuanto a tiempos a pausas a distintas cosas que pueden trabajar con los chiquillos. Docente EBA2: Ttienen esa llegada especial con los chiquillos, primero porque el PIE tiene que conocer de las distintas asignaturas, entonces también tienen esa cercanía con los estudiantes, trabajan más personalizado que el profesor de aula, entonces el PIE les entrega más herramientas a los estudiantes. EDI 2: Nosotros apoyamos a los chiquillos ya sean del programa o no si presentan alguna dificultad de aprendizaje, se apoya al curso completo, se habla con los estudiantes de forma más individual, se trabaja dentro de la sala de clases o en aula de recursos, se trabaja ahí cuando presentan alguna dificultad en alguna actividad o prueba y no quiere que el ambiente los afecte. COOR PIE: En el caso de los estudiantes si los docentes PIE tienen un buen vínculo con el profesor de aula,	Apoyo a los estudiantes	Tienen más herramientas que el profesor de aula Diferentes estrategias: material concreto, flexibilidad de los tiempos, cercanía con los estudiantes Mejor llegada a los estudiantes por el trabajo personalizado que se realiza Entregan herramientas a los estudiantes Apoyo pedagógico frente a las dificultades de aprendizaje Se apoyan a todos los estudiantes, no solo a los del PIE Apoyo dentro de aula común o aula de recursos

se generan instancias que mejoran los aprendizajes de los estudiantes. Docente EM: A los niños los ayudan a entender las guías, acompañamiento en aula, también cuando están medios colapsados en clases pueden irse al aula de recursos del PIE y estar ahí un rato.		Se visualiza buen vínculo de profesionales PIE con profesores de aula Mejora de los aprendizajes de los estudiantes cuando el docente PIE tiene buena relación con el profesor de aula El apoyo en comprensión de guías y clases

Figura 49 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Estrategia inclusiva que apoya la Enseñanza y Aprendizaje en el aula"

Síntesis Subdimensión 4.2: Estrategia inclusiva que apoya la Enseñanza y Aprendizaje en el aula

El PIE se considera un aporte al proceso enseñanza - aprendizaje, ya que, aporta en la diversificación de estrategias y atención a la diversidad presente en el aula, a pesar de ello aún hay docentes que lo posicionan en un rol asistencialista. Respecto al aporte que realiza a los docentes de aula, es valorado por guiar y entregar herramientas para las clases. En relación, a los estudiantes, se considera un nexo entre profesor de aula y estudiante, además de proporcionar los apoyos desde diversas estrategias e instancias para aprender.

Subdimensión 4.3: Estrategia inclusiva que participa en el apoyo al desarrollo de los estudiantes		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
EDI 1: Principalmente el apoyo, ni siquiera el apoyo pedagógico, el apoyo la contención que les damos esto de hacerlos sentir que pueden, que son capaces de hacer las cosas ósea que lo van a lograr igual (…) esto de sentirse apoyados por alguien que les cree, alguien que los escucha, que no los está estigmatizando (…) El PIE, por lo menos hasta el año pasado o lo que tratamos de hacer, de forma consciente o inconsciente, o por nuestra formación académica, es tratar de estar siempre pendiente de lo que les pasa a los estudiantes y nosotros muchas veces armar por nuestra cuenta acciones en el bienestar de los chiquillos	Apoyo al desarrollo de los estudiantes	Contención emocional al estudiante Apoyo a los estudiantes, creer en ellos Constante monitoreo a los estudiantes
UTP EBA: Con los niños es ese lazo estrecho que crean las educadoras del PIE con sus niños, ya que, donde hay un trabajo muy personalizado, además hay un apoyo desde lo académico y lo humano, se crean lazos afectivos con los niños y eso abre puertas para poder trabajar y facilita el trabajo.		El PIE genera acciones de bienestar para los estudiantes. Lazos afectivos que facilitan el trabajo.
UTP MEDIA: EL PIE se considera como las personas que le van a solucionar al profesor las dificultades de los estudiantes, como un profesor ayudante y facilitador con ciertos estudiantes (…) no se le considera para mejorar el proceso de enseñanza -aprendizaje. Falta		Se considera a los docentes PIE como

liderazgo distributivo, en donde se le entregue al PIE herramientas para que el equipo deje de ser visto como el que soluciona los problemas que surgen en el aula con los estudiantes.		profesor ayudante y facilitador con algunos estudiantes que tienen dificultades. No se les considera para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje Se le debe entregar más herramientas al PIE

Figura 50 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Estrategia inclusiva que participa en el apoyo al desarrollo de los estudiantes"

Síntesis Subdimensión 4.3: Estrategia inclusiva que participa en el apoyo al desarrollo de los estudiantes

El PIE ofrece a los estudiantes contención emocional, constante monitoreo de sus necesidades para poder responder a ellas, a raíz de esto se generan instancias que facilitan el trabajo académico del docente PIE. Por otra parte, se evidencia la visión asistencialista que se tiene del PIE, razón por la cual UTP considera que se debe entregar más herramientas para que esa visión cambie.

4.2.5 Dimensión 5: Trabajo Colaborativo

Pregunta Entrevista: ¿Qué acciones son las más frecuentes y efectivas en la dinámica de trabajo colaborativo con sus pares y directivos?

Subdimensión 5.1: Acciones de trabajo colaborativo		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
EDI 2: Lo que se habla en articulación con algunos profesores, es importante cuando se llega al acuerdo de dividirse la clase, entonces se comparte, entonces hay un feedback entre profesoras y eso es significativo para los chiquillos. COOR PIE: Las articulaciones son parte del trabajo en colaborativo, porque esto permite avanzar en la mejora del proceso enseñanza – aprendizaje.	Articulación	Articulación entre docentes ayuda a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje Tomar acuerdos Dividirse la clase, mejora el aprendizaje de los estudiantes
Docente EM: Los profesores no saben cómo hacer trabajo colaborativo, porque tampoco está el espacio para hacerlo. No hay espacio ni tiempo, están esas pequeñas reuniones de departamento, pero hay tantas cosas que ver que no se da.	Desconocimiento de como realiza trabajo colaborativo	Desconocimiento de los docentes de cómo hacer trabajo colaborativo No se da el espacio ni los tiempos de trabajo para realizar trabajo colaborativo
UTP EBA: El trabajo colaborativo en el liceo para hacer todo lo que hacemos tiene que ser colaborativo, tiene que ser trabajo en equipo es imposible que nosotros podamos avanzar a los niveles que hemos avanzado sin un trabajo colaborativo. En donde el equipo directivo va viendo, analizando toda la información que se recoge de los profesores y de los demás	Importancia del trabajo colaborativo	Para lograr los objetivos de trabajo del liceo es necesario un trabajo colaborativo

integrantes de la comunidad educativa y eso se trabaja en reuniones, muchas reuniones. Nosotros estamos en constantes reuniones compartiendo el trabajo que estamos realizando, este trabajo si bien tiene el centro en lo pedagógico, están todas las otras áreas operativas para que lo pedagógico se pueda realizar, se pueda llevar a buen término.		Trabajo centrado en lo Pedagógico y las otras áreas están al servicio de esto. Equipo directivo analiza la información en reuniones
UTP EBA: el trabajo con los profesores en reuniones, se desarrollan jornadas de reflexión, talleres con los profesores para que ellos puedan compartir los aprendizajes, metodologías, didácticas y formas de trabajo distintas.	Instancias de trabajo colaborativo fuera del aula	Trabajo con los docentes desde jornadas de reflexión Se comparten metodologías y estrategias de trabajo

Figura 51 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Acciones de trabajo colaborativo"

Síntesis Subdimensión 5.1: Acciones de trabajo colaborativo

Se reconoce la articulación del equipo de aula como una acción del trabajo colaborativo entre docentes, además UTP manifiesta que desde el equipo directivo se trabaja colaborativamente para lograr los objetivos del establecimiento, y que también se realizan actividades de trabajo colaborativo entre docentes en jornadas de reflexión. A pesar de lo anterior, los docentes manifiestan que hay desconocimiento de cómo realizar trabajo colaborativo, y que faltan instancias y tiempo para ello.

Subdimensión 5.2: Equipos de trabajo		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA1: A ver en cuanto al trabajo colaborativo, yo siento que cuando más se da entre profesores de aula es en el trabajo socio emocional económico de los chiquillos, ahí sí se crean redes de apoyo para solucionar a lo mejor un problema x en cuanto al trabajo de aula. Docente EBA2: El intercambio de estrategias, el conversar con los otros profesores, con los profesores del PIE. Si trabajamos de forma aislada no funciona. EDI 2: Yo siento que donde más veo el trabajo colaborativo es entre los profesores PIE, porque se retroalimentan sobre los casos, se hacen estudio de caso y se trabajan sugerencias entre todos, cuando hay colegas que conocen un poco más al estudiante porque lo conocen de antes, ellos también ayudan y entregan antecedentes. Docente EM: Con los colegas siempre uno está conversando, si tiene alguna dificultad con el curso, existe harta retroalimentación entre profesores en	Trabajo colaborativo Entre docentes	Los profesores de aula trabajan colaborativamente para ayudar a los estudiantes a nivel social, económico y emocional Existe un intercambio de estrategias Resulta mejor cuando hay trabajo colaborativo Trabajo colaborativo con docentes PIE Existe retroalimentación entre docentes de los cursos en los cuales trabajan

cuanto a la realidad de los cursos. Se da mucho el compañerismo, en relación a situaciones que puedan pasar en los cursos, los profesores nos avisamos si después no toca con ese curso para saber a qué nos enfrentemos.		El trabajo colaborativo entre docentes es una metodología que ayuda a mejorar las prácticas pedagógicas
Docente EBA1: En cuanto a los directivos siento que hay un poco de reticencia al trabajo colaborativo. Siento que quienes si tienen disposición es UTP, siento que ellas tienen una buena disposición para trabajar con los docentes en cuanto a estrategias, material, cuando hay una solicitud de parte de los docentes, también pueden acompañarte en el aula y ver cómo estás trabajando y si hay que modificar algo. Siento que ahí por parte de UTP hay un real trabajo colaborativo. EDI 1: Yo creo que ellos son más bien un ente fiscalizador, para ellos los profesores de aula son su equipo y este equipo PIE es como un "Planeta PIE", que esta, que tiene su sucursal dentro del establecimiento digámoslo así. Pero en el fondo, somos como harina de otro costal para ellos. Docente EBA2: Nosotros como profesores tenemos más llegada con las UTP y siento que sí, que existe esa posibilidad y vínculo con ellas que permite generar actividades o realizar cosas innovadoras, se dan los espacios que uno pueda presentar una actividad y esa actividad se converse.	Trabajo colaborativo Docente – directivo	Equipo directivo tiene resistencia al trabajo colaborativo UTP tiene disposición para trabajar con los docentes compartiendo material, estrategias El equipo de los directivos trabaja más con los docentes, los profesionales del PIE son considerados una entidad aparte Docentes de aula más llegada con UTP para proponer actividades UTP realiza trabajo colaborativo con docentes hay feedback sobre el

Docente EM: El trabajo colaborativo con los directivos se ve más con UTP, que apoya más que nada con el trabajo en el aula, con los niños que son disruptivos. También en el feedback que se hace sobre el material que se hace, se revisa y se hacen sugerencias. UTP MEDIA: Con los docentes se da el trabajo colaborativo, hay apertura y si no hay apertura se dialoga, se sigue insistiendo (…) hay profesores que escuchan y ejecutan las sugerencias y hay otros que no, algunos no entienden que el foco es mejorar el proceso de enseñanza -aprendizaje.		material que se comparte Los docentes tienen la apertura al trabajo colaborativo con UTP Algunos profesores no entienden que el foco es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Docente EBA1: Por parte, siento que el PIE ahora en el último tiempo se ha dado más el trabajo colaborativo, pero todavía falta harto. En lo personal si hay trabajo colaborativo, pero es porque tenemos una visión estratégica con las profesoras de PIE que he trabajado, que vamos para un mismo fin a lo mejor si me tocará con otra profesora no sería lo mismo. EDI 1: Primero el año pasado existía trabajo colaborativo y había harto. Hoy en día está más compleja la situación por los tiempos de cada uno (…) a mi este año me ha tocado trabajar con una profesora y esto ha sido genial, el conversar de cada uno de los chiquillos y hacer un análisis de lo que está pasando, de lo que ha hecho ella, de lo que he hecho yo. Eso aporta y apoya	Trabajo colaborativo docente - PIE	Se da el trabajo colaborativo entre profesora y educadora pie cuando se comparte la misma visión estratégica El trabajo conjunto sirve para mejorar las metodologías Estrategias y metodologías acordes al curso Es complicado el trabajo

harto, cuando se llega a acuerdos en base a eso. Docente EBA2: Puede que esté haciendo algo mal y no lo esté viendo, pero la educadora del PIE del curso si no lo note, entonces ese trabajo conjunto y esa otra visión sirve para mejorar, además la educadora PIE trabaja en otros cursos, y puede sugerir metodologías acordes a los distintos cursos. Toda esa conversación que se da, ayuda a la mejora en la entrega de conocimientos de aprendizaje, etc. EDI 2: A mí me ha tocado poco lo que es el trabajo colaborativo, porque el trabajo con los docentes de asignatura es un poquito complicado cuando uno es profesor PIE. Uno no tiene la espertiz en el tema entonces pasa a ser un estudiante. COOR PIE: No es fácil involucrar al PIE con el quehacer de los docentes, sabiendo que los docentes de alguna manera tienen su modalidad de trabajo y el PIE viene con el ánimo de aportar ideas y metodologías, la idea es ir avanzando y en este caso UTP tiene la intención de que se forme el trabajo colaborativo entre el PIE y los docentes. Docente EM: con las chicas del PIE he tenido buenas experiencias, por lo menos en el último tiempo como profesor jefe y como profesor de asignatura también. Articulamos y se ven las necesidades de los niños y luego ellas ayudan a los estudiantes, hacen material.		colaborativo entre docente de aula y profesora pie Depende de la disposición del profesor de aula Los profesores de aula tienen una modalidad de trabajo y el PIE busca aportar ideas y metodologías Se articula para conversar las necesidades UTP busca propiciar el trabajo colaborativo entre docentes de aula y el PIE Buena experiencia trabajando colaborativamente con profesionales PIE Se articula a partir de las necesidades de los estudiantes

EDI 1: La verdad no he sentido ese trabajo colaborativo como tal, el año pasado tuve varias reuniones con docentes, con UTP, con subdirección y con apoderados incluso, pero no se siente como un trabajo colaborativo como tal, sino más bien como una rendición de cuentas, eso es como muy incómodo (…) justificando nuestro trabajo, justificando nuestro proceder, no es que se esté considerando como una alternativa válida para generar acciones. EDI 2: yo diría que UTP encabeza este trabajo colaborativo, pero por el tema del currículum o más bien del avance pedagógico de los estudiantes, porque ellos preguntan qué pasa con x estudiante que es PIE. COOR PIE: está tratando de generar acciones que permitan involucrar más al PIE en cuanto a la toma de decisiones a nivel general del establecimiento, UTP es quien se encarga de hacer las conexiones, se ocupa de aclarar dudas, de generar encuentros entre docentes y generar ese trabajo colaborativo. UTP MEDIA: En relación al trabajo colaborativo con el PIE, se ha tratado de integrar más desde UTP, que se integren en los procesos. Se les informa siempre de los procesos, hay entrega de material, hay un trabajo coordinado que se le podría sacar más partido, pero siento que si hay trabajo colaborativo.	PIE- directivos	No es trabajo colaborativo, sino que una rendición de cuentas Se trata de justificar el trabajo realizado UTP promueve el trabajo colaborativo con PIE UTP genera las conexiones UTP informa los procesos a pie Se ha tratado de integrar al PIE por parte de UTP Trabajo coordinado al cual se le puede sacar más provecho

UTP MEDIA: A nivel de equipo directivo se plantean las ideas, pero hay liderazgo muy instalado que impiden el trabajo colaborativo que sería súper bueno llevarlo a cabo. De repente uno siente que trabaja solo, al equipo le falta ponerse en el lugar del otro (…) muchas veces uno plantea las ideas en beneficio del estudiante y queda ahí, en una opinión, no hay acción. Si hago trabajo colaborativo con UPT TP leemos, analizamos, nos ponemos de acuerdo planificamos, tomamos las ideas y hacemos trabajo colaborativo. Con la directora también.	Trabajo colaborativo a nivel directivo	No se realiza trabajo colaborativo en el equipo directivo El tipo de liderazgo impide el trabajo colaborativo Muchas veces uno termina trabajando solo Se da el trabajo colaborativo con UTP de área TP También con la directora

Figura 52 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión "Equipos de trabajo"

Síntesis Subdimensión 5.2: Equipos de trabajo

En relación a los equipos de trabajo colaborativo se evidencia que en el establecimiento existen diferencias para llevar a cabo un trabajo colaborativo, entre docentes este se da para ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades, entre docentes de aula y docentes PIE a pesar de que se da en algunas instancias, esto es más bien desde las voluntades de los docentes involucrados. Entre docentes y equipo directivo, es la UTP la encargada de realizarlo y entablar relaciones con los docentes por su labor dentro del establecimiento. Entre el PIE y los directivos el trabajo colaborativo se aprecia más bien como una instancia de justificación del trabajo realizado. Entre

directivos, no se da este tipo de trabajo y la responsabilidad de la gestión pedagógica recae fundamentalmente en la UTP.

Subdimensión 5.3: Co- Docencia		
Unidades de Análisis	**Categoría**	**Subcategoría**
Docente EBA 1: El liceo no propicia la co-docencia, no propicia las condiciones, aparte no hay, no se hace nada por motivar la co-docencia en el liceo. Entonces no es un tema, yo siento que si nace y sale es por el trabajo de los profesores, por ir probando metodologías de trabajo, y ahí se empieza a trabajar, pero no es algo que esté estipulado nadie lo trabaja nadie tampoco lo supervisa. EDI 1: creo que no, creo que no se da con todos, que depende mucho del feeling que tu tengas con el docente, porque si el docente lo permite se hace o sino no, porque ellos hasta el día de hoy son dueños de la sala, son dueños de la clase y UTP te lo plantea de esa forma también (...) No existe un modelo de co-docencia en el establecimiento EDI 2: Se hace en algunos casos, depende del profesor, cuando no se puede se hace trabajo individualizado con los chicos PIE.	El establecimiento no propicia la co-docencia	No hay condiciones para desarrollar la co-docencia Cuando se realiza es porque surge desde los docentes para probar nueva metodología de trabajo No es una práctica institucionalizada No se supervisa Depende de las relaciones interpersonales entre profesores. No hay un modelo de co-docencia
Docente EM: se debería trabajar en co-docencia con las educadoras del PIE, ser un apoyo a la asignatura donde entran y aún siguen siendo asistenciales, entran a trabajar con los niños que les corresponde, no debiera haber distinción de los niños PIE	Co docencia con PIE	Debería haber co-docencia de profesores de aula con educadoras PIE

a los niños no PIE, a su vez la parte administrativa y distributiva de los docentes PIE no facilita que sea así. UTP MEDIA: Con el PIE no se da la co-docencia, existe solo una retroalimentación entre el educador PIE y el profesor de asignatura, pero co-docencia en sí, donde comparten la clase, donde el docente PIE desarrolla una unidad de aprendizaje, una sesión, un período, o un momento de la clase, no se da. UTP EBA: Yo lo que he visto, es que si se hace, en el caso de integración escolar yo he visto educadoras haciendo la clase con la profesora incluso adentro compartiendo la clase, no solamente apoyando a sus niños dentro de la sala de clases o apoyando a aquellos niños que estén más retrasados, sino que comparten metodologías, material didáctico.		PIE tiene un rol asistencialista Lo administrativo del PIE no facilita la co-docencia Existe la retroalimentación de la educadora PIE al profesor de asignatura Las educadoras PIE si hacen codocencia Comparten metodologías y material didáctico
UTP MEDIA: En relación a los profesores de media, en las reuniones de departamento se hablan de las dificultades y como hay horas para eso, se hace la co-docencia, por ejemplo, el año pasado se dio en lenguaje entre profesoras de la misma asignatura, en otras ocasiones se da con los estudiantes en práctica. Donde se da harto, es con los docentes TP, ahí si tienen co-docencia ellos se ayudan bastante y se apoyan cuando uno sabe más que el otro. Es una herramienta útil la co-docencia.	Entre docentes de aula como una herramienta para las dificultades	Docentes técnicos realizan co-docencia Herramienta útil Los docentes se ayudan cuando tienen dificultades

Figura 53 Unidades de análisis, categorías y subcategorías subdimensión “Co-docencia”

Síntesis Subdimensión 5.3: Co-docencia

Respecto a la co-docencia, se evidencia que en el establecimiento educacional no es una práctica instalada, no cuenta con un modelo, no se exige ni se supervisa, no hay tiempos ni espacios para realizarla, a pesar de eso, hay docentes que la realizan buscando nuevas metodologías de trabajo. Desde UTP se considera que si se realiza y que es una herramienta útil para ayudarse entre docentes.

4.3 Triangulación de la información Cuantitativa y Cualitativa

Teniendo en cuenta la relevancia social y la responsabilidad que genera la temática de inclusión en el contexto educativo, es que resulta pertinente contrastar la información obtenida y analizada previamente, ya que, a nivel cuantitativo, los encuestados suelen responder desde la "deseabilidad social ", lo que quiere decir que responden de acuerdo a lo que se espera que contesten, proyectando una imagen favorable frente al escenario consultado. Por lo tanto, a continuación, se desarrolla la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos, con el fin de confirmar las fortalezas y debilidades de la Gestión Pedagógica del establecimiento en estudio y facilitar la identificación de los desafíos que tiene esta dimensión de la Gestión Educativa para el logro de una educación inclusivas.

El proceso de análisis se operacionaliza desde las Dimensiones definidas para el estudio cualitativo, integrando en los discursos los datos cuantitativos, lo que desde la triangulación posibilita el desarrollo de inferencias y visualización de los hallazgos.

4.3.1 Triangulación Dimensión 1: Acciones del Equipo Técnico-Pedagógico para la implementación de las Bases Curriculares

Subdimensión 1.1 Orientaciones para la Implementación de las Bases Curriculares

En la dinámica escolar, existen espacios de reuniones instalados de manera periódica y sistemática, como los consejos técnicos generales y por áreas para dar lineamientos de implementación curricular, articularse por departamento y nivel e instancias para plantear inquietudes que requieren orientaciones y/ o sugerencias frente a problemáticas de aula y aprendizaje. Lo anterior se ratifica a partir de los datos cuantitativos, ya que, el promedio de respuesta en relación al grado de desarrollo de las prácticas vinculadas a la Gestión Curricular relacionadas al estándar 1, “el director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas”, es de un 2,94 lo cual lo ubica en la categoría de respuesta “satisfactorio”, lo que significa que el proceso de gestión relacionado con esta práctica se encuentra instalado, es estable y efectivo, cumpliendo con los procedimientos y prácticas necesarios para que sea funcional.

Existe un formato de planificación que deben completar los docentes, pero este proceso no es acompañado ni monitoreado por la UTP de acuerdo a lo señalado por los docentes. Lo anterior se contradice con los datos cuantitativos, ya que, el promedio de respuesta en relación al indicador 2.2 del estándar 2 de la subdimensión de Gestión Curricular, “el director y el equipo técnico pedagógico monitorean la elaboración de planificaciones por tema o unidad para cada asignatura con el fin de analizar y comentar reflexivamente con los profesores las mejoras que aseguren oportunidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes”, es de un 3,06 ubicándolo en la categoría de respuesta “satisfactorio”, evidenciando que el proceso de gestión vinculado a esta práctica se encuentra instalado, es estable y efectivo.

Desde esta sub dimensión, es importante señalar que el equipo PIE por sus competencias y participación en el proceso formativo como modalidad de apoyo, debiera tener un rol protagónico a este nivel considerando su contribución al proceso de flexibilización y diversificación curricular, sin embargo, no

intervienen en las decisiones técnicas, ni son mencionados por los docentes como un aporte a nivel de implementación de las Bases curriculares.

Lo cual se contradice con lo evidenciado en el análisis de información cuantitativa, ya que, el promedio de respuesta en el estándar 2, “El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”, es de 3,12 ubicandándolo en la categoría de respuesta “satisfactorio”, evidenciando que la práctica de gestión mencionada se encuentra instalada, es estable y efectiva.

Subdimensión 1.2 Acompañamiento en la Implementación de la Bases Curriculares

La UTP señala que existen instancias de acompañamiento en aula y que cuentan con un plan de observación de clases, sin embargo los docentes señalan que dicha instancia no es algo frecuente o sistemático y las opiniones se encuentran divididas, ya que, algunos estiman que es una práctica que contribuye al proceso formativo a partir de las sugerencias que se entregan y otros la rechazan por temor a que se detecten errores en sus prácticas docentes, concibiendo el proceso de acompañamiento como una instancia de supervisión y fiscalización. Luego del acompañamiento realizado, se entregan orientaciones al docente de aula, se gestiona intervención de especialistas de ser necesario y se realizan acciones de adecuación acordes al contexto. Lo cual se contradice con los datos cuantitativos obtenidos en relación al indicador 3.2 del estándar 3 “El director y el equipo técnico- pedagógico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones, por lo que definen e implementan estrategias de apoyo a partir de las necesidades detectadas”, el cual presenta un promedio de respuesta de 2,82, ubicándolo en la categoría “incipiente”, lo cual quiere decir que esta práctica de gestión se

implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial.

Por otra parte, se señala que además del acompañamiento en aula se realizan reuniones con docentes afinas en relación a sus asignaturas. Sumado a lo anterior se realizan acciones en relación al PME que tienen relación con la Gestión Curricular para mejorar la implementación de este.

Cabe precisar que, si bien el proceso de acompañamiento que realiza el PIE es una dinámica instalada en el contexto educativo y que tiene por propósito favorecer la implementación de las bases curriculares desde una práctica inclusiva, los docentes en esta subdimensión no reconocen la función de acompañamiento que realiza el especialista en aula, dado que no visualizan al equipo PIE como un organismo técnico y además consideran que no trabaja de manera articulada con la UTP. Esta inferencia se señala en consideración a los datos cuantitativos, presentados en el apartado anterior, donde el 57,6 % de los encuestados afirma que el PIE no participa en las decisiones Gestión Curricular del establecimiento.

Subdimensión 1.3 Monitoreo de la implementación de las Bases Curriculares y la cobertura curricular

La UTP tiene un sistema de monitoreo, en donde se realiza un cruce de información entre la planificación, el libro de clases y el cuaderno del estudiante, dando lugar a la triangulación, se analizan los datos obtenidos por el cruce de información y se contextualizan con los planes y programas, lo que revela que si hay o no logro de los objetivos de aprendizaje. A partir del análisis efectuado, se realiza una entrevista con el profesor cuando hay dificultades con la planificación y/o evaluaciones. En relación a este punto desde los datos cuantitativos en el estándar 3: “El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje” de la

subdimensión de gestión curricular presenta un promedio de respuesta en la categoría “satisfactorio” con un 2,98.

Respecto del monitoreo a la cobertura curricular, se manifiesta que existen dos visiones de cómo se realiza esta acción, por una parte en el ciclo de educación básica, se centra el proceso y en la constatación de los aprendizajes efectivos de los estudiantes y por otra parte, en el ciclo de enseñanza media, se le da mayor relevancia al desarrollo de los objetivos de aprendizaje, pasar las materias a como dé lugar, donde no es importante el aprendizaje real de los estudiantes, por lo que se centra el monitorear en el avance curricular, cotejando las evaluaciones y las notas como mecanismo de verificación.

Por otra parte, hay docentes que manifiestan que la cobertura curricular no tiene ninguna importancia, mientras que otros señalan que esta se considera al momento de las visitas al aula, ya que, se constata en terreno como se realiza la implementación curricular y su avance simultáneamente. Respecto al cruce de información con los datos cuantitativo, específicamente el indicador 3.1 del estándar 3, “el director y el equipo técnico-pedagógico hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, los ajustes curriculares, la diversificación de la enseñanza, revisión de cuadernos y pruebas y las observaciones de clases” tiene un promedio de respuesta de 3,15, ubicándose en la categoría “satisfactorio”.

Finalmente, a partir de las categorías y sub categorías analizadas en esta dimensión, es posible inferir que, si bien el PIE participa en el proceso de implementación de las bases curriculares a partir de los apoyos que brindan en el aula, al parecer UTP no monitorea sus prácticas y aportes, y no existe retroalimentación a nivel de equipo de aula en pro de la implementación curricular y su cobertura, lo que se establece desde los datos cuantitativos analizados previamente, al señalar que la participación del PIE en estos procesos, es

Suficiente ya que en promedio los encuestados le otorgan una puntuación de 2,77 de 4 puntos.

4.3.2 Triangulación Dimensión 2: Acciones de los docentes para el aprendizaje de todos los estudiantes

Subdimensión 2.1: Enfoque de Aprendizaje que promueve el Establecimiento

En relación al enfoque de aprendizaje hay opiniones divididas, ya que, hay entrevistados que manifiestan que este sí está declarado en el PEI del establecimiento, en donde se propone formar ciudadanos integrales que sean capaces de ser parte de la sociedad e insertarse al mundo laboral, además de formar estudiantes que aspiren a continuar sus estudios, ya sea desde la formación técnico profesional que reciben en el establecimiento o desde otras áreas de su interés. El desarrollo de este enfoque se realiza a través de estrategias, y se centra en el desarrollo de habilidades.

Por otra parte, hay quienes sugieren que el enfoque de aprendizaje del establecimiento está centrado en los objetivos de aprendizaje, desde la enseñanza del docente, por lo que, la planificación y estrategias están enfocadas en la calificación, siendo el propósito de las asignaturas tener la menor cantidad de estudiantes reprobados.

En el PEI del establecimiento no se explicita el enfoque de aprendizaje del establecimiento y en el colectivo docente se percibe ambigüedad al respecto, por lo que, cada docente tiene su enfoque particular, entonces no se sabe si hay un enfoque compartido ni consensuado por todos, aunque pudiera inferirse desde el perfil del estudiante fomentar los aprendizajes desde la tecnología, y una formación centrada en los valores institucionales. Además de proponer que si se explicitara un enfoque de aprendizaje este debería estar centrado en el estudiante.

se aprecia además que a diferencia de lo que se manifiesta más arriba hay entrevistados que aprecian que no hay un trabajo en pos de la formación técnico profesional.

Finalmente, hay docentes que manifiestan que el enfoque de aprendizaje del establecimiento no está declarado en el PEI, pero que a pesar de ello se puede, y se entiende que el enfoque del establecimiento está centrado en el desarrollo de destrezas/habilidades.

Cabe señalar que para el éxito de una educación inclusiva, desde la teoría resulta fundamental que la escuela se movilice desde un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, donde se promueva y asegure la participación de cada uno de ellos en el proceso, valorando la diversidad y brindando los apoyos necesarios para su desarrollo cognitivo, motor, emocional, social y conductual, lo que debiera plasmarse desde la cultura, políticas y prácticas institucionales, donde los principios y sellos de una educación inclusiva cobren vida en la comunidad escolar para el desarrollo integral de sus estudiantes, considerando que cada uno de ellos “tiene características, intereses, capacidad y necesidades de aprendizaje propios. Por lo que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas deferentes características y necesidades” (Carletti, 2014, p. 33).

Subdimensión 2.2: Prácticas efectiva y métodos de enseñanza – aprendizaje

En relación a las prácticas efectivas y métodos de enseñanza – aprendizaje, se puede decir que, los docentes manifiestan que cualquier práctica para que resulte efectiva debe ser contextualizada, por lo que, se requiere considerar la realidad del curso y de los estudiantes para implementar alguna estrategia o metodología nueva, con una mirada integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando los distintos factores que intervienen en este, de manera de responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin embargo, falta tiempo para la implementación de estrategias que

respondan a estas características y necesidades. Al contrastar dicha información con los datos cuantitativos, se evidencia que el instrumento cuantitativo es respondido desde la deseabilidad social, ya que, por ejemplo, en el indicador 1.2 del estándar 1 de la subdimensión de Enseñanza y Aprendizaje en el aula, “Los profesores de su unidad educativa conducen las clases de manera dinámica, desarrollando diversas estrategias, utilizando variados recursos, contextualizando a situaciones de la vida diaria, considerando intereses y motivaciones de los estudiantes”, obtuvo un promedio de respuesta de 2,94, ubicándolo en la categoría “satisfactorio”.

Por otra parte, mencionan que una estrategia efectiva es la que resulta del trabajo colaborativo y la co-docencia entre el profesor de aula y la educadora PIE, ya que, algunos docentes manifiestan que en ocasiones existe falta de capacidad y/o conocimiento en estrategias de apoyo, y esto se ve complementado por la docente PIE, ya que, se realizan planificaciones conjuntas y se entrega apoyo integral a los estudiantes. Esta diversificación de estrategias que se realiza en conjunto con el profesor de aula, promueve la atención a la diversidad, sin embargo, los docentes de aula no están conscientes del trabajo que realizan, por lo que, no logran generalizarlo y aplicarlo en diferentes instancias y cursos. Lo anterior se ratifica con el resultado del indicador 2.1 del estándar 2 el cual dice “Los profesores de su Unidad Educativa exponen a los estudiantes a nueva información y al desarrollo de nuevas habilidades y actitudes mediante estrategias efectivas y variadas, diversificando la enseñanza a partir de la naturaleza de los contenidos y en consideración de las características de aprendizaje de los estudiantes” el cual obtuvo promedio de respuesta de 3,03 ubicándolo en la categoría “satisfactorio”.

Otra estrategia que se utiliza para lograr que todos aprendan, es recurrir a las redes de apoyo que hay dentro del establecimiento, ya que, puede haber factores socio-emocionales que puedan estar influyendo, por lo que se recurre a

la dupla psicosocial, orientadora, encargado de convivencia e incluso a al apoderado, de manera de abordar la problemática que esté afectando al estudiante.

Por otro lado, dentro de las prácticas efectiva que los docentes comentaron se encuentran las referidas al ambiente de aprendizaje, en donde cada profesor de acuerdo a su estilo busca estrategias que le acomoden, como, por ejemplo: el trabajo fuera del aula, cambio en la estructura de la sala de clases, este cambio de rutina en la enseñanza ayuda a generar aprendizaje significativo en los estudiantes.

En consideración a lo anteriormente señalado es posible confirmar los hallazgos cualitativos desde el Estándar 2, de la subdimensión “Enseñanza y aprendizaje en el aula”, “Los profesores de su Unidad Educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula", con un promedio de respuesta de 3,05, ubicándolo en una categoría de respuesta “satisfactorio”, lo cual quiere decir que los procesos de gestión en relación a este estándar se encuentran instalados, son estables y efectivos, ya que, cumple con los procedimientos, prácticos para ser funcional.

Finalmente, en relación a la evaluación, los entrevistados manifiestan que hubo un cambio en la forma en que esta se lleva a cabo, ya que ahora se evalúa el proceso y no solo el resultado, se ve el porcentaje de avance de los estudiantes, y esta información sirve para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Subdimensión 2.3: Conocimiento del estudiante

Los docentes del establecimiento manifiestan interés por conocer a sus estudiantes, su realidad y su contexto socio familiar, por lo que, buscan diversas fuentes de información para armar el perfil de cada uno de ellos, el profesor jefe desarrolla un trabajo importante en relación a su recopilación, apoyándose en el

equipo de aula y en la comunicación constante con el apoderado. Los cual se rectifica con el promedio de respuesta del indicador 3.1 del estándar 3, “Los profesores de su unidad educativa manifiestan interés y preocupación por los estudiantes: los tratan por su nombre, recogen sus inquietudes, conocen sus intereses, valoran sus aportes en clases, son pacientes, los ayudan y animan cuando presentan dificultades considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje”, obteniendo un promedio de 3,09, ubicándolo en la categoría “satisfactorio”.

En relación a considerar las características de los estudiantes en la planificación hay diversos puntos de vista, por una parte, se manifiesta que hay falta de tiempo para poder realizar esta incorporación. Y por otra, dicen que en la práctica si se consideran las características de los estudiantes, sin embargo, esto no está en el papel, una de las razones para esto, es que se ve la planificación como un instrumento administrativo y no como una guía del proceso educativo.

Además, UTP dice que, si se considera este conocimiento acerca del estudiante en la planificación, ya que, es fundamental para trabajarla, centrándose así en buscar estrategias para que los estudiantes aprendan. A pesar de ello se evidencia que no todos los docentes consideran estos antecedentes como punto de partida, ya que, desconocen el impacto de implementar el conocimiento que se tiene del estudiante en la planificación.

Hay otros entrevistados que manifiestan que el conocer a los estudiantes y sus características es importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, el contexto socio-cultural del estudiante afecta este proceso, porque hay una estrecha relación entre lo pedagógico y el aspecto social de los estudiantes.

Finalmente se resalta la importancia que tiene el llevar a la planificación y a la práctica los antecedentes de los estudiantes, ya que, aplicar este conocimiento posibilita mejorar las estrategias de enseñanza, evidencia el compromiso por parte de los docentes por responder a las necesidades de los

estudiantes, lo cual a su vez facilita el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje.

4.3.3 Triangulación Dimensión 3: Acciones del establecimiento al desarrollo social, conductual, afectivo y del aprendizaje de los estudiantes.

Subdimensión 3.1: Detección y apoyos a las necesidades sociales de los estudiantes

Respecto al proceso de detección hay opiniones divididas, ya que, hay quienes manifiestan que el primero en detectar una necesidad en los estudiantes es el profesor jefe de cada curso, con esta información se va subdirección y se establece la derivación correspondiente, por otra parte, hay quienes manifiestan que falta información sobre el proceso de derivación y seguimiento de cada caso, además, los profesores no manejan mayores antecedentes de los casos, porque hay información reservada.

En relación al protocolo de derivación los docentes manifiestan que hay un formulario que entrega la orientadora en caso de que algún estudiante manifieste alguna dificultad y requiera atención, sin embargo, hay otros profesores que expresan que existe un protocolo, pero no se aplica, ya que, hay desconocimiento de lineamiento institucionales para la derivación y detección falta claridad respecto a quien le corresponde realizar la derivación, a pesar de que todos deberían conocer los mecanismos de derivación porque han sido socializados en consejo de profesores. Al contrastar dicha información con los datos cuantitativos, cabe señalar que existe discrepancia, dado que en el indicador 2.1 del estándar 2 de la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes, “Identifican a tiempo a los estudiantes que presentan problemas sociales, afectivos o conductuales, a fin de derivarlos para que reciban apoyos especializados tanto dentro como fuera del establecimiento educacional”, promedio de respuesta de 3,30 “satisfactorio”

La información para llegar a realizar la derivación se recolecta de distintas fuentes según UTP, entre las cuales se encuentran la ficha del estudiante, la dupla psicosocial y el profesor jefe del estudiante.

En relación a los apoyos que se brindan frente a las necesidades detectadas, destacan las ideas sobre la importancia de trabajar en las condiciones sociales del estudiante antes de empezar el trabajo académico, sin embargo, los recursos económicos del establecimiento no permiten tanto apoyo en este ámbito como se quisiera, al encontrarse con esta limitante la dupla psicosocial hace un trabajo importante en establecer redes de apoyo y proporcionar el apoyo que el estudiante requiera.

Subdimensión 3.2: Detección y apoyos a las necesidades conductuales y afectivas de los estudiantes

De acuerdo con la expresado por UTP la detección de las necesidades se realiza por medio de la observación directa y hay un protocolo para ello que involucra a varias entidades de la comunidad escolar, como paradocentes, inspectores, asistente social, se realiza un seguimiento al estudiante.

Desde la visión del PIE no se llena ningún formulario o medio formal para realizar la detección y posterior derivación, se trabaja sobre la marcha, a pesar de ello el establecimiento cuenta con una dupla psicosocial que entrega apoyo, aparte del equipo multidisciplinario, en estos casos se trabaja de manera coordinada con el PIE.

Por otro lado, los docentes expresan que existen redes de apoyo tanto internas como externas a establecimiento, las cuales se encargan de las necesidades sociales de los estudiantes y de sus familias. El establecimiento realiza talleres para entregar apoyo en las áreas que el estudiante lo requiera.

A pesar de lo anterior hay docentes que manifiestan que el apoyo que el estudiante recibe frente a una determina situación depende del profesor, sino se recibe el apoyo se debe insistir, además de percibir que la ayuda es solo para algunos estudiantes, y que en los casos complicados las acciones que se realizan no son concluyentes. Todo lo anterior acompañado de una falta de actualización de la información por parte de la dupla psicosocial del establecimiento, ya que, en ocasiones los docentes manejan más información y deben entregar antecedentes relevantes del caso que deberían manejar por su rol.

Respecto a las acciones de apoyo a los estudiantes en relación a su desarrollo social se busca potenciarlo a partir de distintas actividades entre ellas: talleres de actividades de convivencia escolar, celebrar fechas importantes, vinculación con centro de estudiantes y apoderado mediante reuniones periódicas, trabajo coordinado con programa social de la corporación.

Lo anterior se relaciona con el estándar 2 de la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes, “El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos” promedio 3,14 “satisfactorio”

Subdimensión 3.3: Detección y apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje

Respecto a quien realiza la detección de las dificultades de aprendizaje, los docentes expresan diversas perspectivas respecto a esto, por una parte, manifiestan que el profesor de asignatura no se siente competente, ya que, observa y deriva, no se hace cargo de lo observado en su asignatura.

Otro punto de vista es que la detección la realiza el equipo de aula, compuesto por asistente de aula, profesor de aula y profesor PIE, en ese sentido

el profesor de aula realiza la detección y luego habla con la educadora PIE, por lo que se realiza un trabajo conjunto. En relación a este punto, los docentes PIE mencionan que el profesional PIE puede detectar necesidades, pero falta tiempo para ello, ya que, es necesario tener una perspectiva amplia de los factores que inciden en la dificultad de aprendizaje, y aquí tiene un papel fundamental el equipo de aula.

Por otra parte, hay docentes que emplazan esta responsabilidad netamente al equipo PIE, el cual a inicio de año realiza una evaluación de estilos de aprendizaje, con la finalidad de dar a conocer los resultados a los docentes que atienden al curso y que con estos antecedentes ellos puedan responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Luego, realiza la detección dependiendo el nivel de enseñanza, en enseñanza básica se recopila información de distintas fuentes, en educación media los diagnósticos vienen de años anteriores, por lo que se mantienen los mismos estudiantes hasta egresar del establecimiento.

Por su parte UTP refiere el docente de aula tiene la labor de realizar una lista a partir de la evaluación diagnostica, determinando los estudiantes que presentan retraso pedagógico para así derivar al estudiante en casi de requerir apoyo, a lo que agrega que para ella la mejor herramienta que tiene el establecimiento para detectar las dificultades de aprendizaje es el PIE.

En relación al apoyo que se entrega a las necesidades educativas, el establecimiento cuenta con diversas estrategias, una de ellas era el profesor monitor, el cual trabajaba con los estudiantes descendidos, pero hubo dificultades administrativas para realizar este trabajo. Por otra parte, cuenta con grupo diferencial, el que atiende a los niños que requieren a apoyo, pero no están en el PIE por cupo. Finalmente, se encuentra el PIE, el que apoya a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, trabaja de forma colaborativa con el profesor jefe y de asignatura, para buscar la estrategia más adecuada para estudiante una vez

que es detectada la dificultad. Además, de estas estrategias de apoyo se suman guías adicionales, guías más simples, parcialización de objetivos, UTP también realiza refuerzo de contenidos descendidos.

Al cruzar la información con los elementos cuantitativos se evidencia que en el estándar 1 de la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes el promedio de respuesta es de un 3,03 por lo que se ubica en la categoría de respuesta “satisfactorio” en relación a “El equipo técnico – pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos”.

4.3.4 Triangulación Dimensión 4: Contribución del Programa de Integración Escolar a la Gestión Pedagógica

Subdimensión 4.1: Estrategia inclusiva que apoya el desarrollo de la Gestión Curricular

En relación a la vinculación del PIE con el PEI y PME del establecimiento, existen opiniones divididas, por una parte, hay docentes que manifiestan que fue incluido luego del análisis a raíz de la ley de inclusión, a esto se suma dicen que debe estar explícitamente declarado porque esto es obligatorio.

Por otra parte, hay docentes que expresan que luego de realizar una revisión a las herramientas de gestión institucional se dieron cuenta que no está incluido ni el PEI ni PME del establecimiento, por su parte UTP manifiesta que parece una práctica habitual a nivel de corporación no considerar en los instrumentos de gestión institucional ni en los lineamientos institucionales al PIE, ya que, al parecer no se considera parte del establecimiento, ni un aporte efectivo, por lo que, la coordinadora del PIE refiere la necesidad de generar el vínculo necesario con la comunidad educativa para que el PIE sea considerado dentro de los procesos de Gestión como dentro del PEI y PME.

A pesar de lo anterior, es una voz válida y de la cual se puede aprender, ya que, sin su apoyo varios estudiantes no lograrían aprendizajes ni transitar en el currículum de manera exitosa. Los docentes expresan que el PIE implícitamente realiza un aporte al PEI y al PME, desde esta perspectiva se evidencia que tiene un papel relevante dentro del establecimiento, pero falta visualizar en dichos documentos las acciones que realiza.

Específicamente en relación a su participación en la toma de decisiones del área curricular, se evidencia qué el PIE no contribuye ni forma parte de ellas, su función se remite a adaptar material, y adaptarse al trabajo del profesor de aula, porque los objetivos, la profundidad y el orden en que estos se trabajan no son decisiones en las cuales participa el PIE. Es por esto, que desde el PIE queda la sensación que el aporte sería mayor si consideraran su opinión, sugerencias y estrategias en este nivel, y no solo se remitieran a transmitirle información y decisiones ya tomadas.

Lo anterior se ratifica desde lo cuantitativos, ya que el 51,5% de los encuestados responde que el coordinador PIE forma parte del equipo de Gestión del establecimiento, por lo que, desde el bajo porcentaje logrado, queda en evidencia que el PIE no tiene presencia ni incidencia en las decisiones a nivel de gestión del establecimiento.

Subdimensión 4.2: Estrategia inclusiva que apoya la Enseñanza y Aprendizaje en el aula

En relación a la visualización que se tiene del PIE como estrategia inclusiva que apoya el la enseñanza y aprendizaje en el aula, se evidencia que es un aporte al proceso de enseñanza - aprendizaje, sin embargo, falta visibilidad de este aporte, los docentes PIE no tienen el puesto que merecen dentro de este proceso ni se les valora dentro de la comunidad educativa, sobre todo, del equipo directivo, ya que, en reiteradas ocasiones son sacados de sus funciones como

evaluar para cubrir cursos que están sin docente, a pesar de ello UTP manifiesta que hay un avance respecto a la visión que se tiene sobre el equipo PIE el cual antes era considerado un ente externo al establecimiento.

En relación al apoyo que el PIE realiza a los docentes de aula, se menciona que los docentes del programa cuentan con varias estrategias y metodologías para apoyar, esto se manifiesta en el trabajo directo en la planificación como en las actividades de clases, además de la diversificación de actividades, por lo que entrega al docente de aula herramientas para atender a la diversidad presente en el aula. Lo anterior se desarrolla a través de la coordinación realizada en las articulaciones, donde se realizan modificaciones a los objetivos, se planifican las clases, se hacen sugerencias de estrategias, por lo que, se evidencia un rol orientador del docente PIE al docente de aula, entonces se puede decir que el PIE es un aporte al proceso de enseñanza - aprendizaje.

A pesar de lo anterior, se evidencia desde los docentes de aula la co-docencia, el acompañamiento en aula y el trabajo colaborativo con el PIE, no son prácticas habituales, ya que esto depende de la disposición de ambos docentes, además, hay docentes qué visualizan la labor del PIE como cuidador de estudiantes descompensados y/o desregulado, siguiendo con la visión asistencialista.

Respecto del apoyo que entrega a los estudiantes, el docente PIE se visualiza como un nexo entre profesores y estudiantes, ya que, al tener un trabajo personalizado genera más cercanía con los estudiantes, además existe un buen vínculo entre docentes PIE y estudiantes lo cual mejora la disposición de los estudiantes en el ámbito académico.

Desde una perspectiva profesional, los docentes PIE tienen más herramientas que el profesor de aula, además utilizan diferentes estrategias como por ejemplo material concreto, flexibilidad en los tiempos, apoyo en

comprensión de guías y clases. Este apoyo es entregado dentro del aula común como también en aula de recursos

Finalmente, desde los datos cuantitativos, en la pregunta ¿a nivel de equipo de aula, el/la educadora diferencial participa activamente en las decisiones Curriculares que contribuyen a la diversificación de los aprendizajes de todos los estudiantes?, el 60,6% de los encuestados considera que si participa en estas decisiones, lo que sugiere que, si hay participación, pero desde la colaboración y no en la toma de decisiones.

Subdimensión 4.3: Estrategia inclusiva que participa en el apoyo al desarrollo de los estudiantes

En relación al apoyo al desarrollo de los estudiantes el PIE proporciona contención emocional a los estudiantes, los docentes creen en los estudiantes y se lo hacen saber, además hay un constante monitoreo a sus necesidades para así generar instancias que procuren su bienestar. Por estas razones, los docentes PIE establecen lazos afectivos con los estudiantes, los cuales facilitan el trabajo desde lo académico.

Por otra parte, hay docentes que consideran al PIE desde un rol asistencialista, como ayudante del profesor de aula y cómo un facilitador para atender a los estudiantes que presentan dificultades, lo anterior se debe a que no se considera como una oportunidad para la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje, por lo que, según UTP se debe dar más herramientas al PIE para dejar este rol y que se posicione como lo que, una estrategia inclusiva y de mejorar de la calidad de la educación.

Estándar 4 “el establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum Nacional” de la subdimensión

“apoyo al desarrollo de los estudiantes”, presenta un promedio de respuesta de 3,05 ubicándolo en la categoría de respuesta “satisfactorio”.

4.3.5 Triangulación Dimensión 5: Trabajo colaborativo

Subdimensión 5.1: Acciones de trabajo colaborativo

Dentro de las acciones vinculadas al trabajo colaborativo se menciona la articulación que hay entre docentes, la cual ayuda a la mejora del proceso educativo, ya que, se toman acuerdos, se planifican clases en conjunto y esto mejora el aprendizaje de los estudiantes.

Desde UTP se destaca la importancia que tiene el trabajo colaborativo para el logro de los objetivos del establecimiento, ya que, el trabajo está centrado en lo pedagógico y las otras áreas del establecimiento están al servicio de esto, con el mismo objetivo de trabajo. Además, el equipo directivo realiza reuniones en donde se analiza la información y se toman decisiones para la mejora del establecimiento. En este mismo sentido, se organizan instancias de trabajo colaborativo con los docentes, fuera del aula como jornadas de reflexión donde se comparten metodologías y estrategias de trabajo.

Respecto a los datos cuantitativos el promedio de respuesta al indicador 4.2, “Los docentes y los especialistas trabajan de manera coordinada para asegurar el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes con NEE en clases: diseñan adecuaciones curriculares, definen cómo desarrollarán el trabajo conjunto en el aula, acuerdan responsabilidades y se reúnen periódicamente para hacer seguimiento” es de 3,27, lo cual lo ubica en la categoría “satisfactorio”.

A pesar de lo anterior los docentes manifiestan que en el establecimiento existe desconocimiento de cómo realizar trabajo colaborativo y no se da el espacio ni los tiempos para realizarlo

Subdimensión 5.2: Equipos de trabajo

En relación al trabajo colaborativo entre docentes, se menciona que los profesores de aula trabajan de esta manera para ayudar a los estudiantes a nivel social, económico y emocional, ya que, existe intercambio de estrategia en diferentes instancias, retroalimentación respecto de los cursos en los cuales trabajan, resaltando que el trabajo resulta mejor cuando se hace de forma conjunta y colaborativa, ya que esto ayuda a mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes.

En lo que respecta al trabajo colaborativo entre docentes –directivo, se evidencian distintas opiniones, por una parte, que existe cierta resistencia por parte del equipo directivo a este tipo de trabajo con los docentes, además desde el. Equipo PIE se considera que los directivos trabajan con los docentes de aula y que ellos son considerados una entidad aparte. A pesar de lo anterior, se destaca que dentro del equipo directivo UTP si presenta disposición para trabajar con los docentes compartiendo material, estrategias, se pueden proponer actividades y hay feedback. A pesar de ello, UTP señala que no todos los docentes son abiertos a este tipo de trabajo, algunos no entienden que el foco es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo colaborativo entre docentes de aula y docentes PIE es complicado, depende mucho de la disposición del profesor de aula, ya que, este tiene su modalidad de trabajo y el docente PIE llega a acoplarse a eso aportando ideas y metodologías, desde otra perspectiva el trabajo colaborativo entre profesor de aula y educadora PIE cuando se comparte la misma visión estratégica en relación al objetivo del proceso enseñanza – aprendizaje, entendiendo que este trabajo en conjunto sirve para mejorar las metodologías y estrategias, las cuales deben contextualizarse de acuerdo al curso y sus necesidades, para ello se articula entre docentes.

Por su parte, el trabajo colaborativo del PIE con el equipo directivo, de acuerdo a lo expresado no es trabajo colaborativo como tal, sino que más bien obedece a una rendición de cuentas, en donde se debe justificar las decisiones y el trabajo realizado, a pesar de ello, queda la sensación que UTP busca promover el trabajo colaborativo con PIE, ya que genera conexiones para tal efecto, además de entregar información sobre los procesos y pasos a seguir. UTP manifiesta que a este trabajo coordinado se le podría sacar mejor provecho.

Finalmente, respecto al trabajo colaborativo entre directivos se manifiesta que no existe este tipo de trabajo, ya que, la conformación del equipo no lo permite, por lo que en varias oportunidades se trabaja de forma individual.

Subdimensión 5.3: Co-docencia

Respecto a la co-docencia existen dos visiones, por una parte la que tienen los docentes y por otra la que tiene UTP, en primer lugar los docentes manifiestan que el establecimiento no propicia la co-docencia, no hay condiciones para su desarrollo, no es una práctica que esté instalada e institucionalizada, por lo tanto, no se supervisa, no hay un modelo a seguir, y depende de los docentes, muchas veces ellos la realizan como una forma de probar nuevas metodologías de trabajo y por la afinidad que existe entre ellos. Por su parte UTP, dice que si se realiza co-docencia y esta se utiliza como una herramienta para la ayuda frente a dificultades que cada docente puede tener.

En relación a la co-docencia con el PIE, se expresa que debería haber entre los docentes de aula y docentes PIE, pero no se realiza porque se sigue teniendo la visión de que los docentes PIE van a ayudar al profesor de aula, le dan una retroalimentación.

Por otro lado, la UTP de básica menciona que si hay co-docencia entre profesores de aula y docente PIE, en estas instancias hacen clases compartidas, comparten metodologías y material didáctico.

V. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones del estudio, las que se organizan considerando los Objetivos formulados para responder a las preguntas de investigación. Es por ello que a continuación se visualiza una tabla que reúne dicha información y posibilita sistematizar los hallazgos del estudio.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN
Pregunta General ¿Cuáles son los desafíos de la Gestión Educativa para el desarrollo de una Educación Inclusiva desde las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL?	**Objetivo General** Analizar los desafíos de la Gestión Educativa para el desarrollo de una Educación Inclusiva desde las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL.
Objetivos Específicos 1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL para el logro de una Educación Inclusiva?	**Sub preguntas de investigación** 1.- Determinar las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL para el logro de una Educación Inclusiva.
2. ¿Cuál es el grado de participación-acción del coordinador y/o equipo del Programa de Integración Escolar en las prácticas de Gestión Pedagógica para el logro de una Educación Inclusiva en un establecimiento educacional de la CORMUVAL?	2.- Determinar el grado de participación - acción del coordinador y/o equipo del Programa de Integración Escolar en las prácticas de Gestión Pedagógica para el logro de una Educación Inclusiva en un establecimiento educacional de la CORMUVAL.

Figura 54 Objetivos y preguntas de Investigación

5.1 Conclusiones Objetivo Específico 1

En relación al objetivo específico n°1:

“Determinar las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL para el logro de una Educación Inclusiva” el cual corresponde a la sub pregunta de investigación 1 ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL para el logro de una Educación Inclusiva?

Para responder a la sub pregunta de investigación 1, se sistematiza la información recabada desde el estudio cuantitativo y se clasifican los estándares asociados a las prácticas de gestión pedagógica en fortalezas y debilidades conforme a las categorías de desarrollo para las tres sub dimensiones consultadas.

- **Subdimensión “Gestión Curricular”**

En relación al grado de desarrollo de las prácticas relacionadas con la subdimensión Gestión Curricular, se identifican como fortaleza los siguientes estándares: Estándar 1: "El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio." (2,94: Satisfactorio), Estándar 2: "El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje." (3,12: Satisfactorio) y Estándar 3: "El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje." (2,98: Satisfactorio). Por otra parte, se identifica como debilidad el

Estándar 4: "El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados." (2,79: Incipiente).

Se evidencia que ningún estándar logra categoría de avanzado y de los 4 estándares evaluados, solo uno es considerado como debilidad.

- **Subdimensión "Enseñanza y Aprendizaje en el aula"**

Respecto a la subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula se identifican como fortaleza los estándares: Estándar 1: "Los profesores de su Unidad Educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés" (3,02: Satisfactorio), Estándar 2: "Los profesores de su Unidad Educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula" (3,05: Satisfactorio) y el Estándar 3: "Los profesores de su Unidad Educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos" (3,12: Satisfactorio). Por otra parte, solo el Estándar 4: "Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente" (2,70 Incipiente) es considerado como una debilidad.

Se evidencia que ningún estándar logra categoría de avanzado y de los 4 estándares evaluados, solo uno es considerado como debilidad.

- **Subdimensión "Apoyo al desarrollo de los estudiantes"**

En lo que respecta a la Apoyo al desarrollo de los estudiantes se considera los 4 estándares evaluados como fortaleza. Dichos estándares son: Estándar 1: "El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos." (3,03: Satisfactorio), Estándar 2:" El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con

mecanismos efectivos para apoyarlos." (3,14: Satisfactorio), Estándar 3: "El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar." (3,05: Satisfactorio) y el Estándar 4: " El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional." (3,05: Satisfactorio)

Se evidencia que ningún estándar logra categoría de avanzado y los 4 estándares evaluados corresponde a la categoría de satisfactorio, percibiéndose como fortalezas.

- **Síntesis General objetivo Especifico 1**

En conclusión y a partir del análisis cuantitativo del grado de desarrollo de las prácticas de Gestión Pedagógica se evidencia que:

En la Subdimensión de “Gestión Curricular” 6 de los 8 indicadores seleccionados corresponden a un promedio de respuesta en la categoría “Satisfactorio”, lo cual quiere decir que el proceso de Gestión relacionado con la Gestión Curricular se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que, cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.

En relación a la Subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el aula” 5 de los 8 indicadores corresponde a la categoría de respuesta “Satisfactorio”, lo cual quiere decir que el proceso de Gestión relacionado con la Enseñanza y aprendizaje en el aula se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que, cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.

En cuanto a la Subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes”, los 8 indicadores evaluados presentan un promedio de respuesta que los ubica en la

categoría “Satisfactorio”, lo cual quiere decir que el proceso de Gestión relacionado con el Apoyo al desarrollo del estudiante se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que, cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.

Finalmente, en relación al desarrollo de las prácticas de Gestión Pedagógica evaluadas se puede decir que 19 indicadores de 24 corresponden a un promedio de respuesta en la categoría “Satisfactorio”, dejando en evidencia que el grado de desarrollo se puede categorizar como Fortaleza.

5.2 Conclusiones Objetivo Específico 2

En relación al objetivo específico n°2:

“Determinar el grado de participación - acción del coordinador y/o equipo del Programa de Integración Escolar en las prácticas de Gestión Pedagógica para el logro de una Educación Inclusiva en un establecimiento educacional de la CORMUVAL”, el cual corresponde a la sub pregunta de investigación 2 ¿Cuál es el grado de participación-acción del coordinador y/o equipo del Programa de Integración Escolar en las prácticas de Gestión Pedagógica para el logro de una Educación Inclusiva en un establecimiento educacional de la CORMUVAL?

Para responder a la sub pregunta de investigación 2, se sistematiza la información recabada desde el estudio cuantitativo y se clasifican los estándares asociados a las prácticas de gestión pedagógica en fortalezas y debilidades conforme a las categorías de grado de participación – acción del PIE para las tres sub dimensiones consultadas.

- **Subdimensión “Gestión Curricular”**

Desde el grado de participación acción del PIE en contribución a las prácticas de gestión curricular, es posible señalar que los 4 estándares evaluados se ubican en la categoría de suficiente: Estándar 1: "El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio" (2,65: Suficiente), Estándar 2: "El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (2,77: Suficiente), Estándar 3: "El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje" (2,65: Suficiente) y el Estándar 4: "El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados” (2,70: Suficiente), lo que representa una debilidad en las prácticas de Gestión en dicho ámbito, dado que la participación se realiza de manera parcial en algunos procesos y acciones en este ámbito.

- **Subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el aula”**

Desde el grado de participación acción del PIE en contribución a las prácticas de Enseñanza y Aprendizaje, es posible señalar que los 4 estándares evaluados se ubican en la categoría de bueno: Estándar 1: "Los profesores de su Unidad Educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés." (3,09: Bueno), Estándar 2: "Los profesores de su Unidad Educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula." (2,95: Bueno), Estándar 3: "Los profesores de su Unidad Educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos." (3,39: Bueno) y Estándar 4: "Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente." (3,02: Bueno), lo que se considera una

fortaleza a nivel de dichas prácticas, dado que la participación es efectiva y está sistematizada a la mayoría de los procesos de gestión en este ámbito.

- **Subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes”**

Desde el grado de participación acción del PIE en contribución a las prácticas de Apoyo al desarrollo de los estudiantes, es posible señalar que los 4 estándares evaluados se ubican en la categoría de bueno: Estándar 1: "El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos." (3,24: Bueno), Estándar 2:" El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos." (3,35: Bueno), Estándar 3: "El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar." (3,03: Bueno) y Estándar 4: " El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional." (2,91: Bueno), lo que se considera una fortaleza a nivel de dichas prácticas, dado que la participación es efectiva y está sistematizada a la mayoría de los procesos de gestión en este ámbito.

- **Síntesis General objetivo Especifico 2**

En conclusión y a partir del análisis cuantitativo de la participación- acción del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva se evidencia que:

En la Subdimensión de “Gestión Curricular” 7 de los 8 indicadores seleccionados corresponden a un promedio de respuesta en la categoría “Suficiente” lo cual quiere decir que la participación del equipo PIE y/o

coordinador es realizada de manera parcial en algunos procesos y acciones de Gestión Pedagógica del establecimiento.

En relación a la Subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el aula” los 8 indicadores corresponden a la categoría de respuesta “Bueno”, lo cual quiere decir que la participación acción del equipo PIE y/o coodinador/a es efectiva y esta sistematizada a la mayoría de los procesos de Gestión Pedagógica de establecimiento educacional.

En cuanto a la Subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes”, 7 de 8 indicadores evaluados presentan un promedio de respuesta que los ubica en la categoría “Bueno”, lo cual quiere decir que la participación acción del equipo PIE y/o coodinador/a es efectiva y esta sistematizada a la mayoría de los procesos de Gestión Pedagógica de establecimiento educacional.

Finalmente, en relación al grado de participación-acción del PIE en las prácticas de Gestión Pedagógica evaluadas se puede decir que 15 indicadores de 24 corresponden a un promedio de respuesta en la categoría “Bueno”, dejando en evidencia que el grado de participación del PIE se puede evidenciar como una Fortaleza.

5.3 Conclusiones Objetivo General

Finalmente, en relación al objetivo general de investigación “Analizar los desafíos de la Gestión Educativa para el desarrollo de una Educación Inclusiva desde las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL” el cual se relaciona con la pregunta general de investigación ¿Cuáles son los desafíos de la Gestión Educativa para el desarrollo de una Educación Inclusiva desde las fortalezas y

debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan directivos, profesores y equipo del Programa de Integración Escolar en un establecimiento educacional de la CORMUVAL?

Para responder a la pregunta de investigación debemos considerar que para el logro de una Educación Inclusiva, resulta fundamental la "construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que la totalidad de los estudiantes pueda desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad" (MINEDUC, 2016), lo que se plasma en el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del Consejo Escolar y las familias. (Booth y Aiscow, 2002).

En consideración a lo antes señalado, para establecer los desafíos de la Gestión Educativa en su Dimensión Gestión Pedagógica para el desarrollo de una Educación Inclusiva, se realizó la triangulación de los datos obtenidos en el presente estudio, teniendo en cuenta tanto las fortalezas como las debilidades detectadas a partir del estudio cuantitativo v/s las categorías derivadas del análisis de contenido del estudio cualitativo, efectuado para confirmar los datos numéricos y reducir el sesgo de la probable deseabilidad social.

A partir de la triangulación efectuada, se identifican los desafíos considerando las prácticas que se encuentran con bajo desarrollo, las que se implementan de manera asistemática o incompleta por lo que su funcionalidad es solo parcial evidenciando una debilidad en las prácticas de Gestión Pedagógica y que por consiguiente deben ser mejoradas para asegurar acciones efectivas y procesos de calidad.

Finalmente, identificado los hallazgos del estudio, se procede al análisis de los mismos para dar respuesta al Objetivo General.

5.3.1 Análisis de los desafíos Subdimensión "Gestión Curricular"

- *Desafío 1: Explicitar los valores y principios Inclusivos en el Proyecto Educativo, junto con declarar la importancia y el rol fundamental que tiene el PIE en contribución al desarrollo de una Educación de calidad para todos, para identificar y guiar a la comunidad educativa.*

En primer lugar y de acuerdo con el Programa Escuelas de Calidad (2010) la Gestión Institucional busca conducir los proyectos y el conjunto de acciones relacionadas entre sí, que se implementan para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa.

Para llevar a cabo está labor cada establecimiento educacional cuenta con herramientas de gestión institucional, dentro de las cuales encontramos el PEI, este debe contener los sellos educativos que sustentan al establecimiento educacional, ya que, es un referente para la propuesta de mejora educativa, según la Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa (2018) los sellos educativos sustentan la visión, misión y las definiciones y sentidos institucionales defiendo así el perfil de los distintos actores de la comunidad escolar.

Además, "el PEI de cada establecimiento educacional constituye el instrumento que permite establecer una mirada común de lo que se busca proporcionar como educación de calidad y define los principios orientadores del quehacer institucional y pedagógico de cada comunidad educativa" (Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa, 2018, p. 9).

Por lo tanto, es necesario que el PEI del establecimiento explicite los valores y principios inclusivos, y una forma de hacerlo es declarando la importancia y rol que tiene el PIE en la operacionalización de los sellos y estrategias desde las acciones que permitan el logro de una Educación Inclusiva, considerando que el PIE según MINEDUC (2015) es una herramienta inclusiva que implica un cambio en la cultura, política y prácticas de la comunidad escolar, favoreciendo la instalación de procesos de cooperación y eliminación de barreras existentes en el contexto educativo y curricular, de modo de facilitar el acceso, participación, progreso y egreso de todos sus estudiantes

Para ello se debe considerar en primera instancia la sensibilización de la comunidad educativa, recordando que el equipo PIE posee profesionales con las capacidades idóneas para tal efecto, siendo capaz de liderar capacitaciones y charlas para instalar los procesos de inclusión escolar.

Por otro lado, al declarar los valores y principios inclusivos en el PEI la comunidad escolar se compromete a realizar un cambio en su cultura escolar, políticas y prácticas educativas, siendo necesario luego de la sensibilización trazar un plan estratégico liderado por los expertos en Educación Inclusiva para lograr instalar los valores inclusivos. Hoy la comunidad escolar esta llamada a ser “un espacio inclusivo que visibiliza, reconoce y valora a cada uno de sus estudiantes, desde sus diferencias y particularidades, donde todos y todas participan, desde una visión común que orienta el quehacer educativo de una colectividad que dialoga permanentemente con las familias y, sobre todo, desde una comunidad que está siempre aprendiendo, a fin de aportar a la formación de ciudadanos integrales para un país socialmente menos segregado y fragmentado” (MINEDUC, 2017, p. 13)

Finalmente, es necesario entonces que el equipo directivo realice un cambio en su forma de liderar el establecimiento, considerando delegar

funciones a las personas y equipos capacitados para liderar los procesos necesarios para el logro de una Educación Inclusiva, y así lograr el objetivo esencial de una institución educativa el cual es educación para todos.

- *Desafío 2: Lineamientos para la implementación del currículum con un sello inclusivo considerando la necesidad de diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para atender a la diversidad, por lo que, los procesos de planificación e implementación de la enseñanza, deben estar orientados a asegurar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.*

Según Ulloa (2017) el foco de la gestión curricular está en seleccionar contenidos relevantes, asegurar su enseñanza y coherencia con lo seleccionado, monitorear y retroalimentar el proceso. Entonces, para realizar el proceso de implementación del currículum con sello inclusivo, en necesario entender lo que propone MINEDUC (2017) el currículum nacional con sus objetivos de aprendizaje, es un dispositivo central para avanzar hacia la inclusión en el sistema educativo y debe posibilitar que todos sin exclusión, a través del proceso educativo, accedan a él y compartan una base de aprendizaje común.

Para realizar una correcta planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario realizar una evaluación diagnóstica, la cual según MINEDUC (2015) “se realiza al inicio del año escolar, y proporciona información relevante al docente respecto del progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes de un curso y de cada uno en particular, lo que permite planificar estrategias diversificadas que favorezcan el aprendizaje de todos” (p. 19).

Por lo tanto, “el proceso de planificación es sistémico y flexible en que se organiza y anticipan los procesos de enseñanza aprendizaje, con el propósito de orientar la práctica pedagógica en función de apoyar a los estudiantes a avanzar hacia el logro de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizaje propuestos en el currículum nacional” (MINEDUC, 2017, p. 17).

Meneses (2007) propone que la planificación de actividades dirigidas a los alumnos y la evaluación deben realizarse conociendo las características individuales de los estudiantes, con la finalidad que dichos elementos sean adecuados al contexto en el cual se está inserto. Para ello se debe reflexionar y reconocer la planificación diversificada y su implementación, ya que es un factor relevante en la enseñanza.

Por su parte, el Marco para la Buena dirección y Liderazgo Escolar propone que el equipo directivo asegura la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social. Además, identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

Parte importante de la diversificación de la enseñanza la realiza el PIE, ya que, este busca a contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional favoreciendo, en el ámbito curricular, el desarrollo e implementación de estrategias diversificadas, basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje, permitiendo responder a las necesidades de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva el equipo PIE debiera asumir un liderazgo, considerando su especialización y experticia en procesos de detección y apoyos de necesidades educativas, diversificación de la enseñanza

y el aprendizaje para contribuir a que todos los estudiantes puedan acceder, participar y transitar exitosamente en el currículum escolar.

- *Desafío 3: Consolidar la práctica de Planificación entendida como un proceso sistémico y flexible, la que debe ser diversificada y creada en conjunto por el equipo de aula (planificación conjunta).*

Se debe considerar al planificar que “todos los alumnos tienen necesidades educativas propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje como consecuencia de su origen social y cultural y sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje” (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017, p. 4)

Es por esto que el equipo directivo de acuerdo con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, busca:

- Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social
- Identificar y difundir, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

Todo lo anterior debe considerarse al momento de planificar para desarrollar un proceso sistémico y flexible, en conjunto con el equipo de aula, el cual debe centrar sus esfuerzos y compromiso en realizar acciones de apoyo a todos los estudiantes.

Por lo tanto, según MINEDUC (2013) el equipo de aula debe diseñar una respuesta educativa y de acceso al currículo correspondiente al nivel, para la diversidad de estudiantes en el aula, aplicando los planes de clases y la

evaluación de los aprendizajes, de modo de conseguir que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados.

Para ello se considera primordial la articulación entre el profesor de aula y el Educador Diferencial, ya que, según MINEDUC (2013) en las instancias previas a la planificación se realiza intercambio de información relevante respecto del conjunto de estudiantes de un curso y de cada uno de ellos en particular, referida al progreso alcanzado en los aprendizajes del currículum, con relación a los objetivos y metas establecidas para cada curso. Esta evaluación es importante en tanto aporta información de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, constituyéndose además en información privilegiada para, el diseño y planificación de respuestas educativas ajustadas a la diversidad en el aprendizaje, como para la detección oportuna de necesidades educativas especiales en los estudiantes.

- *Desafío 4: Explicitar que se entiende por acompañamiento en aula y cuál es su importancia y contribución al proceso de enseñanza - aprendizaje, como al logro de la cobertura curricular.*

De acuerdo con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar los equipos directivos deben promover el desarrollo profesional, es por esto que, estos tienen conocimiento sobre observación y retroalimentación a profesores en relación a sus prácticas en aula. Conocen de metodologías para diseñar e implementar planes de desarrollo profesional docente y, en función de ello, planifican acciones de apoyo, procesos de acompañamiento y formación continua.

Además, los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, lo cual se relaciona directamente con las prácticas de Gestión

Pedagógica que proponen los Estándares Indicativos de Desempeño, una de ellas es: Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.

Por otro lado, dentro del PEI del establecimiento, se manifiesta que la Gestión Curricular es uno de sus pilares fundamentales, ya que, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes. Además, se relaciona con el mejoramiento de gestión del establecimiento en lo que respecta a la organización y planificación académica como el acompañamiento y evaluación de la implementación curricular. Reconociendo dicha importancia es que se establecen las siguientes áreas claves del liceo a fortalecer:

- Articulación curricular
- Organización curricular
- Acompañamiento pedagógico

En relación con lo anterior es que se debe desarrollar el acompañamiento en aula como como una herramienta eficaz para enriquecer la labor pedagógica y, de este modo, impactar de manera positiva en el proceso de aprendizaje. Además, se debe considerar que el acompañamiento en aula no es solo una tarea de los directivos, también puede ser compartida entre docentes durante y después de la práctica en aula, con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes (toma de decisiones en conjunto)

- *Desafío 5: Cambiar la visión de acompañamiento que tienen los docentes, ya que esta es concebida como supervisión y fiscalización, esto implica transitar hacia una acción evaluativa más formativa, siendo concebida como una estrategia que contribuye al desarrollo profesional docente, de tal forma que debe ser construida de manera colectiva, en un ambiente de confianza y colaboración.*

Es necesario establecer el acompañamiento en aula como una práctica que tiene como objetivo mejorar el trabajo de los docentes en el aula de manera de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Por lo tanto, es necesario realizar un trabajo conjunto entre dirección, la Unidad Técnica (UTP) y el cuerpo docente del establecimiento, para transitar de una visión evaluativa a una formativa. Para ello se debe integrar a los docentes en el proceso de revisión y ajuste de la pauta de observación, considerando los elementos esenciales para que esta práctica sea constructiva y ayude a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Luego esta pauta debe ser socializada, para que todos los docentes estén en conocimiento.

- *Desafío 6: Formalizar los procesos de acompañamiento y monitoreo para la implementación Curricular y la cobertura curricular, destacando que son instancias de reflexión que permiten el análisis de evidencias en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Se debe considerar que, “mediante el monitoreo y evaluación de la cobertura curricular, donde el levantamiento y análisis de la información permite identificar oportunamente las necesidades, priorizarlas y tomar decisiones, formalizando criterios para mejorar en forma oportuna la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Y la otra, el desarrollo de modelos de acompañamiento y apoyo a los docentes, los que

incluyen desde instancias para concordar lineamientos de planificación, pasando por estrategias de observación al aula con retroalimentación, hasta la organización de mentorías entre docentes o instancias de formación continua lideradas tanto por actores internos o externos a la comunidad" (Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p.46).

Es importante que la comunidad educativa visualice que este proceso debe constituir un hábito y una práctica instaurada dentro del establecimiento y que luego de la implementación de dichas acciones, es necesario la retroalimentación a nivel de equipo de aula en pro de la implementación curricular y de la mejora continua, lo que se operacionaliza a partir de un diálogo pedagógico, el que considera los acuerdos de mejora que posibiliten que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje. Por lo tanto, este proceso de acompañamiento en aula al profesor, a través de la observación, debe tener una regularidad y estar calendarizada de forma que todos los docentes sepan en qué momento corresponde la visita al aula, lo que contribuiría a mejorar la valoración de dicha práctica por parte del profesorado.

Además, es necesario que dentro se explicite de mejor manera dentro del PEI y PME con objetivos claros y vinculados a la Gestión Pedagógica, siendo consensuados por los profesores, así se establece como una práctica institucionalizada que promueve la mejora, el diálogo pedagógico y una educación para todos.

5.3.2 Subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula

- *Desafío 1: Considerar el conocimiento que se tiene del contexto y del desarrollo social, emocional y cultural de los estudiantes para buscar mejores y adecuadas estrategias de enseñanza. Es necesario integrar estos saberes en la planificación de clase, para así generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los estudiantes.*

Se debe considerar que:

"los aprendizajes se ven favorecidos cuando se desarrollan en un "clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender" (MINEDUC, 2008, p.9).

Además, MINEDUC (2008) menciona que el "profesor demuestra con sus actitudes que las diferencias culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas son consideradas como fortalezas, en cuanto permiten enriquecer las conversaciones, conocimientos y experiencias del conjunto de los alumnos" (p. 23).

Es por eso que para abordar la diversidad presente en el aula se encuentra el DUA el cual de acuerdo con MINEDUC (2016) "como una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje preferencias" (p. 16).

Por otra parte el Marco para la Buena Enseñanza reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales

en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles.

Por lo tanto, es necesario que los docentes consideren las características e individualidades de cada uno de los estudiantes para la planificación del currículum, desde la elección de los objetivos a trabajar hasta las actividades a realizar para el logro de estos. Es importante generar instancias en donde los estudiantes se sientan valorados y respetados favoreciendo el aprendizaje significativo.

- *Desafío 2: Fortalecer el trabajo del equipo de aula, articulación y planificación del proceso, co-docencia y diversificación de la enseñanza y del aprendizaje.*

Según MINEDUC (2013) el trabajo colaborativo se posiciona como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales. El trabajo colaborativo implica contar con un equipo interdisciplinario, donde cada uno de sus integrantes interviene, en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de los estudiantes.

Este quehacer compartido debe formar parte de la gestión y del crecimiento profesional del recurso humano, en todos los establecimientos educacionales, especialmente en aquellos que cuentan con PIE, de acuerdo a la normativa, y a lo señalado en estas orientaciones técnicas. Una de las formas que se propone para favorecer el trabajo colaborativo es constituir equipos de aula, el cual está compuesto por un grupo de profesionales que trabajan

colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes.

Lo que da lugar a la co-docencia, lo cual implica, dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar, distribuyendo las responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.

Por lo tanto, es necesario que el establecimiento fortalezca el trabajo colaborativo y la co docencia, generando así interacciones que favorecen y optimizan los apoyos para los aprendizajes, enriqueciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un trabajo interdisciplinario en el el objetivo compun es mejorar el aprendizaje y participación de los estudiantes.

Para lograr lo ya planteado, es necesario institucionalizar la práctica de co docencia y trabajo colaborativo, estableciendo horarios y periosidad para el trabajo de los equipos multidisciplinarios, especialmente los equipos de aula, lo cual permita la asesoría y monitoreo por parte de UTP y el dialogo pedagpogico entre los profesionales involucrados.

- *Desafío 3: Replantear la dinámica de articulación de los equipos de aula, trabajando colaborativamente a nivel de planificación y preparación del proceso de enseñanza aprendizaje, valorando el aporte que puede hacer desde su experticia, cada uno de los integrantes del equipo.*

Considerando lo propuesto por Etchevers y Valdivieso (2000) sobre el trabajo colaborativo el cual consiste en la acción integrada de profesores de aula y especialistas externos, con el objetivo de lograr un mejor efecto en el aprendizaje de los niños. Sumado a Monge (2006), quien señala que para que

exista trabajo colaborativo, es fundamentan el dialogo, las interacciones y la cooperación de las personas en el quehacer educativo, con lo cual, generaliza el logro de metas, realización personal y colectiva.

Además, MINEDUC (2010, p.13) establece orientaciones para el trabajo colaborativo en el aula, las cuales son:

- El trabajo colaborativo exige características personales que son importantes de considerar a la hora de seleccionar los profesionales idóneos para esta función.
- Es aconsejable que, en la organización de los equipos de aula, se consideren las siguientes características de los profesionales que trabajarán juntos en ellos; su apertura al trabajo en equipo, la capacidad de empatizar con otros, la valorización de la diversidad y el respeto por las diferencias individuales, etc.

Por otra parte, desde una mirada inclusiva y específicamente desde las orientaciones del Decreto 170 (2013), se especifica que los profesores de educación diferencial, con los profesores de asignatura, deben hacer co-docencia. Este término, se define como:

> "un concepto, que determina el trabajo colaborativo y la responsabilidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, delimitado específicamente al aula de clases y que implica las dimensiones de planificación, diseño de la enseñanza y evaluación del proceso educativo" (MINEDUC, 2013, p. 44).

Esta definición nos hace referencia a la implementación del programa de integración escolar, el cual el MINEDUC (2013, p. 44) considera los siguientes elementos que debe tener la co-docencia:

- Coordinar: Los objetivos para mejorar los aprendizajes y la articulación de la participación, de los estudiantes, familia y el equipo PIE.
- Compartir: Ideas respecto a la experticia del área de conocimiento de cada profesional.
- Demostrar: Paridad entre el equipo de aula respecto a la validación del trabajo en conjunto.
- Distribuir: Funciones específicas de liderazgo y responsabilidad de forma homogénea.

Lo anterior considerando la expertis que tienen las Educadoras Diferenciales, ya que el PIE según MINEDUC (2017) constituye un conjunto de recursos y apoyos para el establecimiento educacional, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar.

Además, los profesores y profesionales de la educación especial, que formen parte de un equipo de aula, deben planificar las distintas estrategias que abordarán para conseguir que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados, entre ellas:

- Identificación de las fortalezas y dificultades del curso.
- Planificación de los apoyos y estrategias educativas, así como las horas de trabajo en pequeños grupos, fuera del aula común, tales como; en la biblioteca, en el kiosco, en la comunidad, en el aula de recursos, en las empresas, etc.
- Planificación y evaluación del trabajo colaborativo con la familia.

- *Desafío 4: Promover estrategias de aprendizaje efectivo, hábitos de estudio y trabajo autónomo de los estudiantes.*

De acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza:

“el docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas” (p. 9).

Además, se debe considerar que el compromiso de los estudiantes con los aprendizajes depende en gran medida del grado en que ellos se sientan desafiados por las actividades planteadas por el profesor, percibiendo una suerte de «obstáculo» a superar a través de la indagación, de la consulta a diversas fuentes o de la interacción con otros.

Por otro lado, según los Estándares Indicativos de Desempeño los profesores deben promover que los estudiantes desarrollen la capacidad de trabajar y estudiar de manera independiente en clases y sus hogares, para desarrollar autonomía y responsabilidad en ellos.

Es por esto que es necesario que los docentes implementen dentro del aula actividades que tengan relación con los intereses y contenidos de los objetivos a desarrollar, además de considerar el desarrollo de actividades que impliquen un desafío para así promover mejores aprendizajes en los estudiantes. Por otro lado, se pueden asignar actividades que los estudiantes puedan realizar

de forma autónoma según su edad, trabajos de investigación aplicando distintas técnicas de estudio.

5.3.3 Subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes

- *Desafío 1: Consolidar el trabajo de detección y apoyos que realiza el PIE en pro del desarrollo integral y la participación de todos los estudiantes en el aprendizaje*.

De acuerdo con MINDEUC (2013) “la diversidad en la escuela, remite al hecho de que todo el estudiantado tiene necesidades educativas propias y específicas para obtener logros en sus aprendizajes del currículum, y requiere una atención pedagógica personalizada, que considere estas diferencias” (p. 19).

Desde esta perspectiva, es que algunos estudiantes requieran recibir apoyos especializados adicionales para participar y progresar en sus aprendizajes, lo anterior va a depender de sus características personales, las condiciones y barreras existentes en su contexto familiar y escolar. En función de ello, podrán requerir estos apoyos durante su trayectoria educativa de manera temporal o de forma permanente.

De este modo, MINEDUC (2013) propone que el responder a la diversidad desafía a los establecimientos y a los docentes, ya que deben visualizar la diversidad presente en el aula ampliando su respuesta educativa, planificando acciones y estrategias para que todos puedan aprender, participar y progresar en el currículum escolar.

Lo anterior promueve un contexto educativo enriquecido, que valora las diferencias y manifiesta altas expectativas de logro respecto de todos los estudiantes. Además, provee los apoyos que necesitan para desarrollar sus capacidades, asegurando la trayectoria educativa

Es importante considerar que lo profesionales encargados de realizar la detección de las necesidades educativas, deben tener presente en todo momento, que el foco principal de la evaluación diagnóstica individual, es determinar la respuesta educativa y los apoyos especializados que se deben proporcionar en el contexto escolar a ese estudiante en particular, para que pueda participar y progresar en los aprendizajes del currículum, además de determinar los apoyos y adecuaciones para responder a la diversidad presente en el aula.

Para tomar las decisiones de cómo abordar las necesidades de cada estudiante, en particular una necesidad educativa especial se considera evaluación integral, ya que, se requieren antecedentes referidos a las características individuales del estudiante, al contexto (educativo, familiar y comunitario) y todo aquel factor que pueda influir en su aprendizaje. Luego de detectar la necesidad se entrega el apoyo desde el equipo mutidisciplinrio, considerando la diversificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, y el apoyo psicoemocional que el estudiante pueda requerir.

Es por esto que es necesario que en el establecimiento educacional se consolide la evaluación y la entrega de apoyos que realiza el PIE para responder a todas las necesidades educativas presentes en el aula, para ello el equipo directivo y la UTP deben establecer dentro de las acciones de la Gestión Pedagógica objetivos estratégicos que estén en directa relación con el quehacer del PIE.

- *Desafío 2: Operacionalizar un modelo de Gestión de Apoyos que defina los procesos de detección, derivación, apoyos y seguimiento para la atención de necesidades que presentan los estudiantes, considerando estrategias, procedimientos, protocolos, recursos y responsables definidos y consensuados por el equipo técnico en colaboración con los docentes*.

En relación a los apoyos el PIE según MINEDUC (2017) integra a profesionales y técnicos que se han incorporado a los establecimientos en el contexto de otros programas, planes y/o recursos, generando así una interacción que favorece y optimiza los apoyos para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Entonces, esto constituye una forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, basada en el reconocimiento de que el aprendizaje y el desempeño profesional, es mayor cuando las personas aprenden y solucionan los problemas de manera colaborativa. Implica, además, un equipo de trabajo interdisciplinario que tiene como propósito común, mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE, ya sean de tipo transitoria o permanente.

Además, el PIE al proveer recursos, facilita la participación de un equipo multidisciplinario en la escuela y en el aula, contribuyendo a generar condiciones para el trabajo en equipo y el desarrollo de estrategias de tipo cooperativas. El trabajo colaborativo entre los docentes y asistentes de la educación, también posibilita que los estudiantes se ayuden entre ellos para facilitar los aprendizajes.

Por otro lado, encontramos la dupla psicosocial, encargada de pesquisar, atender y derivar en caso de que sea necesario a los estudiantes para recibir los apoyos que requieran.

Por lo tanto, es necesario que el establecimiento considere a los profesionales que se encuentran dentro de este y establezca protocolos de acción frente a las distintas necesidades de los estudiantes, para así dar repuesta de forma oportuna y con los recursos necesarios. Es también importante establecer el seguimiento a los apoyos brindados para verificar la efectividad de estos.

Para ello el equipo directivo debe trabajar colaborativamente con los profesionales del PIE y la dupla psicosocial en el diseño de un modelo de gestión de Apoyos donde se establezcan objetivos, metas, acciones y responsables respecto de los procesos de detección, derivación, diagnósticos y apoyos. Definiendo los roles y funciones de los profesionales, de los docentes y de los equipos de aula, junto con la definición y socialización de protocolos claros para la implementación efectiva.

- *Desafío 3: Optimizar y gestionar los recursos disponibles del Establecimiento para la entrega de apoyos.*

Considerando que cada establecimiento cuenta con la herramienta de gestión PME, el cual según MINEDUC (2016) es un "instrumento de planificación estratégica de los establecimientos educacionales, que guía el mejoramiento de sus procesos institucionales y pedagógicos y favorece a que las comunidades educativas vayan tomando decisiones (…) que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes" (p.10).

Por lo tanto, cada establecimiento propone y operacionaliza su PME, ya que cada comunidad educativa es libre de fijar el horizonte a corto, mediano y largo plazo para alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes.

Este debe estar en conexión con el PEI, por lo que es importante para la concreción de los objetivos estratégicos y la mejora continua del establecimiento, se considera entonces que un buen PME asegura inyección de recursos para el logro de los objetivos estratégicos, los recursos monetarios no llegan directamente al establecimiento por lo que es difícil administrarlos. En relación al capital humano, es necesario gestionar que cada persona realice su función, no saltarse los conductos regulares y sacar provecho de las instancias de reunión que se presentan en el contexto educativo.

En síntesis, desde los hallazgos del estudio y en consideración a los desafíos de las prácticas de gestión educativa para el logro de una educación inclusiva, resulta indispensable que el equipo directivo del establecimiento tenga una visión estratégica compartida, promueva un cambio dentro de la cultura escolar, promoviendo un ambiente educativo inclusivo y con diversificación en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte el PADEM (2019) busca que los establecimientos dependientes de la Corporación Municipal de Valparaíso respondan al principio de Inclusión, ya que la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación para todos, porque aspira a hacer efectivo el derecho de una educación de calidad. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, para asegurar la igualdad de oportunidades, la que debe ser considerada desde una lectura que apunte a dar continuidad y sentido a las trayectorias educativas de los estudiantes.

Por lo tanto, es necesario que el establecimiento educacional transite a una Educación Inclusiva, realizando modificaciones desde las herramientas de Gestión Institucional hasta las prácticas de Gestión Pedagógica que se desarrollan en él. Para ello se sugiere fortalecer el rol y liderazgo de la UTP, ya que, desde su rol tiene la capacidad para según Fundación Chile (2006):

- Coordinar, implementar, evaluar y optimizar el proceso de evaluación de desempeño docente.
- Verificar la coherencia de las estrategias didácticas con los contenidos y los intereses de los estudiantes, para lograr aprendizajes significativos

- Coordinar las actividades curriculares para que se alineen con los objetivos del PEI.
- Supervisar la plena cobertura de los Programas del establecimiento, logrando aprendizajes significativos.
- Asesorar a los profesores en la aplicación de estrategias de manejo grupal que permitan desarrollar clases efectivas.

Por lo tanto, el equipo directivo puede realizar un liderazgo distribuido y delegar funciones tanto en la UTP como en la Coordinadora PIE , la cual puede participar de manera activa, en el equipo de gestión del establecimiento y desde un trabajo colaborativo a nivel de toma de decisiones y en la ejecución de prácticas de gestión pedagógicas, en la unidad técnico pedagógica, impactando de manera directa en el trabajo de aula con docentes y estudiantes en pro de proceso de enseñanza y aprendizajes con sello inclusivo.

BIBLIOGRAFÍA

Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.

Agencia de calidad de la educación (2017). Gestión de la diversidad en Aprendizajes. Santiago, Chile.

Agencia de calidad de la Educación (2017). Gestión pedagógica al servicio de los aprendizajes de los estudiantes. Santiago, Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2017). PANORAMA DE LA GESTIÓN ESCOLAR ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014-2015. Santiago, Chile.

Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Informe Nacional de la Educación: los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad. Santiago, Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2019). Se Puede: Quince prácticas de gestión curricular, estrategias en aula y educación integral. Santiago, Chile.

Ágreda-Montoro, Miriam; Alonso García, Santiago; Rodríguez-García, Antonio (2016) “El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes”. *En Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras, nº 5*, 2016, pp. 8-17

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. Revista de Educación inclusiva , 5 (1).

Álvarez, I., Ayuste, A., Gros, B., Guerra, V. y Romañá, T. (2005). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36-1. Disponible en: http://www.rieoei.org/tec_edu37.htm Consulta: 19/6/2010, 18:45h.

Arnáiz, P. (2005). Atención a la Diversidad. Programa curricular. Costa rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.

Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A trasnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4 (1)

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Blanco, R. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago de Chile: UNESCO.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado el 25 de mayo de 2020 desde http://www.psicoperspectivas.cl

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Publicado en A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid: UNED, 1997, pp. 25-46.

Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid.

Botero, C. (2007) Cinco tendencias de la gestión educativa. *Politécnica* N°5. Agosto-diciembre 2007, p. 17-31.

BoBRONFENBRENNER, U. (1987b). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós

Buxton Valdivia, C. & Ríos Farías, P. (2016) Facilitadores y obtaculizadores del contexto coactivo presentes en los programas de prevención focalizada (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Santiago, Chile

Carletti, G. M. (2014). Hacia una escuela inclusiva. Revista RUEDES, 3(5).

Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanchez Torres, M. L., & Aarcón Carvajal, M. F. (2018).

Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente.

Castro, S., & Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de investigación*, (58), 4

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia, 2.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), (2009). prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3),19-33. [fecha de Consulta 5 de Junio de 2020]. ISSN: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55114063003.

Centro de Innovación en Educación (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Santiago de Chile: Fundación Chile.

Coll-Salvador, C., Rochera-Villach, M. J., Mayordomo-Saíz, R. M., & Naranjo-Llanos, M. (2007). *Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Education & Psychology*, nº13, vol5

Cook, L. (2004). Co-teaching: principles, practices, and pragmatics. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf.

Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa (2018). Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos Educacionales Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018. Santiago, Chile: División de Educación General.

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, Vol 19, n°33, 228-247

Decreto 170. (2009, 14, Mayo). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales

que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago

De La Fuente Díez E. & Veiga De Cabo,J. & Zimmermann Verdejo, M (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: Conceptos y criterios para el diseño*. Medicina y seguridad del trabajo*, 54(2010),81-88

De La Parra Paz E.(2004) Herencia de vida para tus hijos. Crecimiento integral con tecnicas PNL. Mexico: Ed Grijalbo. Manual de estilos de aprendizaje.

Doporto, S. L., & Rodríguez, M. M. C. (2015). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa*. Revista complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.

Ducoing, P., Pacheco, T., & Navarro, M. A. (1991). La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación. *Revista de la educación superior,* 78(2), 50-62.

Duk, C. (2008). La inclusión educativa permite el desarrollo de prácticas escolares más efectivas. EDU CARED.

Duk, C., Loren, C., & Fuenzalida, I. (2009). Criterios y orientaciones de flexibilización del currículo para atender la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. Informe Final, junio

Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. doi: http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007

Eljob C.& Olivier E. (2003) Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (48), 91-103.

ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

Escobedo P., Sales, A. & Ferrández, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. Edetania, 41, 163-175. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4089718.pdf

Etchevers, E., & Valdivieso, L. (2000). Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: Un seguimiento de los alumnos. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), (26), 79-89.

Estay, J. G., Henríquez, V. V., & Cáceres, C. C. (2015). Personas con discapacidad y políticas públicas de inclusión educativa en Chile. *Revista Facultad de Ciencias de la Salud UDES*, 2(1), 56-63.

Esteban, P. G., Tosina, R. Y., Delgado, S. C., & Fustes, M. L. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(1), 179-194.

Falabella,A., Guerrero,P., Rojas,MT., Salas,N. (2018) Diversidad e inclusión: cómo liderar los desafíos de país, Proyecto CEDLE, Centro de Liderazgo Educativo.

Feldman, R. S. (2005). Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana (6ª ed.). México: McGrawHill.

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), 2(96), 35-53

Flores, E. y Maureira, F. (2015). Estilos de aprendizaje V.A.K. en estudiantes de Educación Física y otras pedagogías en la Universidad Internacional SEK de Chile. *Revista de educación física*, 4,15-16. Recuperado de en: http://aprendeenlin-ea.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/view/23189/19468

Flores Inostroza, K., Vergara Feria, M., Alfaro Ledezma, C., & Astorga Natali, V. (2020). Percepción de los docentes sobre la implementación del diseño universal para el aprendizaje (DUA) en el aula (Doctoral dissertation).

Folgueiras-Bertomeu, P., y Ramirez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. REIRE *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78. http://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069

Forni, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, temas de diseño y sus aportes a la teoría social. Miríada: Investigación en Ciencias Sociales, 3 (5), 61-80.

Fundación Chile (2006). Cargo: Jefe Unidad Técnico Pedagógica. Programa Educación-Gestión Escolar. Santiago, Chile.

Garbanzo Vargas, Guiselle María, & Orozco Delgado, Víctor Hugo (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1),15-29 [fecha de Consulta 5 de Junio de 2020]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44013961001

Jiménez V.(2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.

García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de http://www. univsantana. com/sociologia/El_Cuestionario. pdf.

González, V. (2001). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México D.F.: Editorial Pax

Harris, M. (2007) “Teorías sobre la cultura en la era posmoderna”, Barcelona, Crítica

Hartasánchez, G.J. (2002). Perfil dinámico de la cultura organizacional de los directivos públicos en México. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa Portugal. 8- 11 Octubre

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la. Ciudad de México: Mc Graw Hill, 12, 20.

Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P.(2014) Metodología de la Investigación 6ta. Edición (Vol.)

Horn, A., Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en chile. *Psicoperspectivas*. Individuo y

Sociedad, Vol. 9, No. 2, p. 82-104. Recuperado el 25 de mayo de 2020 desde http://www.psicoperspectivas.cl

Huguet, T.(2015) Docencia Compartida. Generalitat de Catalunya, Departament d´Ensenyament.

Inciarte, Alicia, & Marcano, Noraida, & Reyes, María Elena (2006). Gestión académico-administrativa en la educación básica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11(34),221-243.[fecha de Consulta 12 de Mayo de 2020]. ISSN: 1315-9984. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=290/29003405

Kotter, J. P. (2005). Lo que de verdad hacen los líderes. Harvard Business Review

America Latina, 83 (11), 132–140. Recuperado desde https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.00

López, P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. Educação e Pesquisa, 36(3),779-794.[fecha de Consulta 8 de Junio de 2020]. ISSN: 1517-9702. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29815819009

López, Pablo. (2010). VARIABLES ASOCIADAS A LA GESTIÓN ESCOLAR COMO FACTORES DE CALIDAD EDUCATIVA. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(1), 147-158. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008

López, V. et al. (2014): “Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas de Integración en Chile”. Revista de Educación, 363: 256-281

Lucero, M. M., Chiarani, M. C., & Pianucci, I. G. (2003). Modelo de Aprendizaje Colaborativo en el ambiente ACI. In IX Congreso Argentino de Ciencias de la Computación.

Majluf Pizarro, D., & Montecinos Díaz, P. (2018). Proximidades y distancias: decreto Nº 83/2015 y co-docencia (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).

Maldonado, Marisabel. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. p. 269

Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Marfán, J. et al. (2013): Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET) Recuperado de https://especial.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf

Marqués, P. (2001). El acto didáctico-comunicativo. Departamento de pedagogía aplicada. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Martínez, S. y Prieto, A. (2012). Universitarios en la formación docente. Problemática de la experiencia profesional compartida. Un abordaje pedagógico institucional. *Revista Congreso Universidad*, 1(2). Recuperado de http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/viewFile/62/49.

Martins Pestana, Feliberto, & Cammaroto Tortoza, Agatina Josefina, & Neris Díaz, Luz Maritza, & Canelón Rodríguez, Elizabeth del Carmen (2009). LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y GESTIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DESCENTRALIZADOS. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2),1-27.[fecha de Consulta 4 de Junio de 2020]. ISSN: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44713058008

Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D., & Fonseca Duran, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.

Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza–aprendizaje: el acto didáctico. NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad.

Milicic, N., & Aron, A. M. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar.

MINEDUC. (2005). Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad. Santiago: MINEDUC

MINEDUC (2007) Guía Introductoria: Respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. Santiago, Chile: Coordinación Nacional de Unidad de Educación Especial.

MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

MINEDUC (2013) Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago, Chile

MINEDUC (2014). Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago, Chile: División de Educación Genera.l

MINEDUC (2016) Orientaciones: Articulación de los instrumentos de gestión. Para el mejoramiento educativo en las escuela y liceos. Santiago, Chile: División de Educación General

MINEDUC (2015). Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional. Santiago, Chile: División de Educación General.

MINEDUC (2015) Preguntas y respuestas frecuentes implementación programa de integración escolar. Santiago, Chile.

MINEDUC (2016) Documento Preguntas frecuentes Incorporación de estudiantes a Programa de Integración Escolar (PIE). Santiago, Chile.

MINEDUC (2016). Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión. Santiago, Chile. Coordinación de Programas de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial de la División de Educación General.

MINEDUC (2016). Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas. Santiago, Chile: División de Educación General

MINEDUC (2016). Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019. Santiago, Chile.

MINEDUC. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015.Santiago, Chile.

MINEDUC (2018) Construyendo una comunidad educativa inclusiva desde el aula. Santiago, Chile.

MINEDUC (2018) POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO DIRECTIVO ESCOLAR 2014-2017. Santiago, Chile: Unidad de Liderazgo Escolar División de Educación General.

MINEDUC (2019) Ingreso regular de los estudiantes PIE: Compilado de documentos de apoyo al programa de integración escolar. Santiago, Chile.

MINEDUC (2019) Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo 2019. Santiago, Chile: División de Educación General.

Ministerio de desarrollo social y familia (2018) Ficha de evaluación proceso de seguimiento / Protección - Programa de Intervención Integral Especializada (PIE). Santiago, Chile.

Ministerio de justicia (2018) Ficha de evaluación proceso de seguimiento / Protección - Programa de Prevención Focalizada para Niños, Niñas y Adolescentes Vulnerados en sus Derechos (PPF). Santiago, Chile.

Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (1994) Ley 19.284. Santiago, Chile.

Monge, M. (2006). Manejo en el aula del Trastorno de déficit atencional e hiperactividad*. Neuropediatría-revisiones*, 4, 11-18.

Montecinos, C. y.-S. (2016). Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 71-86.

Montero, J. (2007). Estadística descriptiva. Editorial Paraninfo.

Mora, David. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 7-12. Recuperado en 25 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300001&lng=es&tlng=es.

Mora, S. (2013). EL CEREBRO Y EL APRENDIZAJE. Revista de Farmacología, 6.

Morales, L., Chaclán, C., Maldonado, S., Sontay, G., Montenegro, R., & Magzul, J. (2013). Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura. *Reforma educativa en el aula*, 13.

Morrison, G. (2005). Educación infantil (Novena ed.). Madrid: Pearson Educación

O'Malley, M. P., Long, T. A., & King, J. (2015). "What do you do all day?: Navigating the challenges of school leadership as an early career principal. *Journal of cases in educational leadership* , 18 (2), págs. 107-121.

Orellana, L. (2001). Estadística descriptiva. Material didáctico. Buenos Aires: Departamento de Matemática de la universidad de Buenos Aires.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion. Ensuring acces to education for all. París: UNESCO.

UNESCO (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y del Caribe. Santiago de Chile, Chile: OREALC, UNESCO.

UNESCO (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO & Orealc. (2009). Experiencias educativas de segunda oportunidad. Santiago: Lolamundo Estudio de Diseño.

Ossa, C., & Rodríguez, F., (2014) Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319

Oviedo, H. C., & Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach*. Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.

Paitán, H. Ñ., Mejía, E. M., Ramírez, E. N., & Paucar, A. V. (2014). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. Ediciones de la U.

Panitz, T. y Panitz, P. (1998). Encouraging the use of collabotive learning in Higher Education. NY: Garland Publishing

Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. Profesorado*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), 1-16.

Pastor, C. A., Hípola, P. S., Serrano, J. M. S., & del Río, A. Z. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Traducción al español, Versión, 2.ua/dua_pautas_intro_cv. Pdf.

Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www. educadua. es/doc/d

Pereira Pérez, Zulay (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, XV*(1),15-29.[fecha de Consulta 17 de Junio de 2020]. ISSN: . Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003

Pericás, J. M. V., & Roldán, P. L. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños mulimétodo. Empiria. *Revista de metodología de ciencias sociales*, (16), 13-42.

Perret-Clermont, AN, y Nicolet, M. (1992). Transmitiendo conocimiento: négociaciones implícitas en la relación profesor-alumno. En Enseñanza efectiva y responsable (pp. 329-341). Jossey-Bass.

PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD (PEC), 2010. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Secretaria de Educación Pública. México D.F.

Porter, G.L. y Stone, J.A. (2000). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la clase. 5es, Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.

Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia,* 12(1), 55-70.

Rios Quevedo, C. L. (2019). Estrategias de aprendizaje con enfoque colaborativo para mejorar la expresión oral en el área de inglés en los estudiantes de 5to grado de educación primaria de la Institución Educativa Particular Bautista del distrito de Callería, región Ucayali, 2019.

Rodríguez de Guzmán Romero del Hombrebueno, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, (19), 67-86.

Rojo, J. M. (2006). Análisis descriptivo y exploratorio de datos. Laboratorio de Estadística del Instituto de Economía y Geografía Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.

Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria,VA: Association for supervision an d currículum development.

SALAS, R. (1995). Aprendiendo y enseñando con estilo. Teoría y práctica de los estilos de aprendizaje. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile/Dirección de Investigación y Desarrollo

Sánchez - Moreno, Marita, & Hernández - Castilla, Reyes (2014). Otros tiempos, nuevas visiones del liderazgo educativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5),5-8.[fecha de Consulta 6 de Junio de 2020]. ISSN: . Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55132460008)

Schmelkes, S (2000). La calidad de la educación primaria y la gestión escolar, en Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. México: Secretaría de Educación Pública

SENADIS (2017). Buenas practicas inclusivas: estrategia de desarrollo local inclusivo 2016-2017. Santiago, Chile.

SENADIS (2011) Ley 20.422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

SENAME (2013) Bases técnicas para concurso de proyectos Programa de Prevención Focalizada PPF Correspondiente a la línea de Programas de Protección en General Ley 20.032 y su reglamento. Santiago, Chile.

SENAME (2013) Bases técnicas programa de intervención integral especializada (PIE). Santiago, Chile.

Silva (2007). Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes 2ª Edición. Vigo, España. Ideas propias Editorial, 89

Stoll, L. (2005). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas. Consultado en: http: // www. fracasoescolar. com / conclusiones2005 / stoll. pdf ..

Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Orientaciones para elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en establecimientos de Educación Parvularia. Santiago, Chile: División de Políticas Educativas

Tamayo, M. et al. (2018): “Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva”. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I): 161-179.

Trujillo, J. J., Felix, D.A., Gamboa, L.H., Corona de la Vega, M. & Duarte, C.A. (2013). La educación inclusiva en los egresados de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte. In: G. Rojo Martínez and R. Martínez, ed., Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación de docentes., 1st ed. Mochicahui: UAIM, pp.191-202

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior. PRELAC Educación Para Todos, 107–115. Recuperado desde http://softics.cl/ceppe2/images/stories/recursos/publicaciones/Mario Uribe/El-liderazgo-docente.pd

Useche Quintero, M. A (2016). Práctica pedagógica inclusiva: una oportunidad para jugar, aprender y participar en educación inicial. Facultad de Ciencias Humanas.

Virla, M. Q. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. Telos, 12(2), 248-252.

Volante, Paulo, Bogolasky, Francisca, Derby, Fabián, & Gutiérrez, Gabriel. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96-108. https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-445

Zabalza, M. (2000, March). Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el currículum. In SIMPOSIO MUNDIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EDUCACIÓN INFANTIL PARA EL SIGLO XXI.

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

INSTRUCCIONES

A continuación, usted encontrará un desglose de la Dimensión "Gestión Pedagógica" en cada una de sus sub dimensiones a evaluar, cada una considera el estándar y sus indicadores, los cuales se refieren a las buenas prácticas que cada establecimiento debería realizar dentro de sus procesos de gestión. Considere que cada estándar comienza con el o los responsables de la implementación de las acciones o actitudes definidas.

Para responder el instrumento considere:

- Marcar y seleccionar solo una alternativa, en la columna de grado de desarrollo y en la columna de grado de participación acción del equipo PIE.
- Marcar con una X la alternativa elegida
- Para consignar el GRADO DE DESARROLLO del indicador en su establecimiento considere la siguiente escala:

Débil (D)	El proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento educacional.
Incipiente (I)	El proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial.
Satisfactorio (S)	El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.
Avanzado (A)	El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas institucionalizadas, destacadas o innovadoras que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento educacional (hay mayor desarrollo y resultados respecto de lo que se indica).

No Observado (N/O)	El proceso de gestión no es observado dentro del establecimiento educacional.

- Para Consignar el grado de Participación - Acción del Equipo PIE en las Prácticas de Gestión Pedagógica, debe considerar la siguiente escala:

Insuficiente (1)	No existe participación del coordinador/a y/o equipo PIE, por lo que no se realizan acciones en los procesos de Gestión Pedagógica del establecimiento educacional.
Suficiente (2)	La participación del equipo PIE y/o el coordinador es realizada de manera parcial en algunos procesos y acciones de Gestión Pedagógica del establecimiento educacional.
Bueno (3)	La participación acción del equipo PIE y/o coordinador es efectiva y esta sistematizada a la mayoría de los procesos de Gestión Pedagógica del establecimiento educacional.
Muy Bueno (4)	La participación acción es efectiva, sistemática y se encuentra institucionalizada a todos los procesos de Gestión Pedagógica del establecimiento educacional.
No Observado (0)	La participación acción del coordinador/a y/o equipo PIE no se puede observar en el establecimiento educacional.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Sexo: Femenino ☐ ☐ ☐ Masculino

Edad: ☐

Años de servicio

Cargo que desempeña ☐

Tiempo que lleva en el Establecimiento

Área o Especialidad de desempeño ☐

Grado académico:

Profesional / Licenciado ☐ Magíster ☐ Doctorado ☐

Respecto a la figura del coordinador/ coordinadora del Programa de Integración Escolar:

¿El Coordinador del PIE forma parte del equipo de Gestión de su establecimiento?

Sí ☐ No ☐

¿Considera que el Coordinador PIE y su equipo participan de forma activa en las decisiones de gestión curricular del establecimiento?

Sí ☐ No ☐

¿A nivel de Equipo de Aula, el/la Educador/a Diferencial participa activamente en las decisiones curriculares que contribuyen a la diversificación de los aprendizajes de todos los estudiantes?

Sí ☐ No ☐

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA										
SUB DIMENSION "GESTIÓN CURRICULAR"										
Estándar 1: El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.										
Indicadores de las prácticas de Gestión Curricular para el Estándar 1	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
1.1 Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución **considerando el contexto y la diversidad del estudiantado.**										
1.2 Organizan y resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de **todos los** estudiantes.										
Estándar 2: El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.										
Indicadores de las prácticas de Gestión Curricular para el Estándar 2	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
2.1 Orientan y promueven un trabajo colaborativo entre pares por niveles y/o asignaturas en instancias de planificación, **para promover la diversificación de estrategias y recursos para el aprendizaje de todos.**										
2.2 Monitorean la elaboración de planificaciones por tema o unidad para cada asignatura con el fin de analizar y comentar reflexivamente con los profesores las mejoras que aseguren **oportunidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes.**										
Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.										
Indicadores de las prácticas de Gestión Curricular para el Estándar 3	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
3.1 Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, **los ajustes curriculares, la diversificación de la enseñanza**, revisión de cuadernos y pruebas y las observaciones de clases.										
3.2 Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones, por lo que definen e implementan **estrategias de apoyo a partir de las necesidades detectadas.**										

Estándar 4: El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.										
Indicadores de las prácticas de Gestión Curricular para el Estándar 4	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
4.1 Logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas **que promueven una educación inclusiva**.										
4.2 Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros, **con el fin de promover mayor diversificación de recursos.**										

SUB DIMENSIÓN "ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA"										
Estándar 1: Los profesores de su Unidad Educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.										
Indicadores de las prácticas de Enseñanza y Aprendizaje en el aula para el Estándar 1	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
1.1 Enseñan de manera clara, evidenciando dominio del contenidos, utilizando un lenguaje adecuado para la edad, con la cantidad de información justa, bien parcelada y en un orden que facilita la comprensión de conocimientos y la ejecución de habilidades **de todos los estudiantes.**										
1.2 Conducen las clases de manera dinámica, **desarrollando diversas estrategias, utilizando variados recursos, contextualizando a situaciones de la vida diaria, considerando intereses y motivaciones de los estudiantes.**										

Estándar 2: Los profesores de su Unidad Educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula.										
Indicadores de las prácticas de Enseñanza y Aprendizaje en el aula para el Estándar 2	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
2.1 Exponen a los estudiantes a nueva información y al desarrollo de nuevas habilidades y actitudes mediante estrategias efectivas y variadas, **diversificando la enseñanza a partir de la naturaleza de los contenidos y en consideración de las características de aprendizaje de los estudiantes.**										
2.2 Promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades aprendidas, tanto de manera guiada como autónoma, mediante ejercitación abundante, graduada, variada (aplicada a distintas situaciones) y distribuida en el tiempo, **asegurando los apoyos que ellos requieran.**.										

Estándar 3: Los profesores de su Unidad Educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.										
Indicadores de las prácticas de Enseñanza y Aprendizaje en el aula para el Estándar 3	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
3.1 Manifiestan interés y preocupación por los estudiantes: los tratan por su nombre, **recogen sus inquietudes**, **conocen sus intereses**, valoran sus aportes en clases, son pacientes, **los ayudan y animan cuando presentan dificultades considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje.**										
3.2 Monitorean constantemente la comprensión y el desempeño de los estudiantes durante las clases **brindando los apoyos necesarios y retroalimentando** de manera individual y grupal sus avances en el proceso de aprendizaje.										

Estándar 4: Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente.										
Indicadores de las prácticas de Enseñanza y Aprendizaje en el aula para el Estándar 4	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
4.1 Logran que los estudiantes trabajen dedicadamente en las clases a partir de la **valoración y consideración de la diversidad de estilos, ritmos, motivaciones e intereses en la oferta de actividades de aprendizaje.**										
4.2 Promueven que los estudiantes desarrollen la capacidad de trabajar y estudiar de manera independiente en clases y en el hogar, siendo **capaces de aplicar diversas estrategias apropiadas**										

a sus estilos de aprendizaje y de utilizar variados recursos de manera responsable.										

SUB DIMENSIÓN "APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES"										
Estándar 1: El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.										
Indicadores de las prácticas de Apoyo al Desarrollo de los Estudiante en el aula para el Estándar 1	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
1.1 Los docentes aplican pruebas diagnósticas y analizan periódicamente con el equipo técnico-pedagógico el rendimiento de los estudiantes, a fin de detectar a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, para **gestionar su evaluación psicopedagógica y los apoyos que requiera**.										
1.2 **Entregan apoyo** a los estudiantes que requieren reforzamiento adicional, mediante repasos programados, guías de apoyo, asignación de tutores, horas de estudio en el establecimiento, clases de nivelación, entrevista con los apoderados para que los ayuden, entre otros.										

Estándar 2: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.										
Indicadores de las prácticas de Apoyo al Desarrollo de los Estudiante en el aula para el Estándar 2	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
2.1 Identifican a tiempo a los estudiantes que presentan problemas sociales, afectivos o conductuales, a fin de **derivarlos para reciban apoyos especializados tanto dentro como fuera del establecimiento educacional.**										
2.2 Entrevistan y mantienen contacto periódico con los apoderados de los estudiantes que presentan problemas sociales, afectivos o conductuales para conversar sobre las dificultades observadas, las **medidas de apoyo, hacer seguimiento y evaluar el impacto de las estrategias de apoyo**, entre otros.										

Estándar 3: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar.										
Indicadores de las prácticas de Apoyo al Desarrollo de los Estudiante en el aula para el Estándar 3	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
3.1 **Identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar**, tomando en cuenta factores de riesgos como asistencia, bajo rendimiento, problemas de conducta, embarazo, bullying, transición a enseñanza media entre otros.										
3.**2 Implementan de forma sistemática medidas para apoyar** a los estudiantes en alto riesgo de desertar como asignar a un tutor, **entregar apoyo académico y psicosocial**, promover que se sientan capaces y contribuyen en la comunidad educativa.										

Estándar 4: El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional.										
Indicadores de las prácticas de Apoyo al Desarrollo de los Estudiante en el aula para el Estándar 6	Grado de Desarrollo					Grado de participación - acción de Coordinador y/o Equipo PIE para el logro de la práctica de gestión curricular con sello inclusivo				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**	**1**	**2**	**3**	**4**	**0**
4.1 El establecimiento explicita en su Proyecto Educativo Institucional su adscripción al Programa de Integración Escolar, **define metas y acciones a implementar en el plan de mejoramiento y consigna ajustes en el Reglamento de Evaluación.**										
4.2 Los docentes y los especialistas trabajan de manera coordinada para asegurar el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes con NEE en clases: **diseñan adecuaciones curriculares, definen cómo desarrollarán el trabajo conjunto en el aula, acuerdan responsabilidades y se reúnen periódicamente para hacer seguimiento.**										

ANEXO 2

PAUTA DE CORRECCIÓN PARA JUICIO DE EXPERTOS
"PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA"

Identificación de profesional que realiza Juicio de Experto:

Nombre : _____

Título y grado académico : _____

Formación académica : _____

Años de experiencia laboral : _____

Cargo : _____

Parte 1: Respecto de apartado de Presentación del Instrumento

(Marque con una X su valoración)

	Excelente	**Buena**	**Regular**	**Mala**
Claridad de los planteamientos				
Adecuada a los destinatarios				
Longitud del texto				
Calidad de la información que se presenta				

Modificaciones que haría a la presentación del instrumento:

Parte 2: Respecto del apartado de Instrucciones

(Marque con una X su valoración)

	Excelente	**Buena**	**Regular**	**Mala**
Claridad y precisión				
Orden lógico				
Coherencia con el instrumento				

Suficientes en extensión				
Comprensivas				

Modificaciones que haría a las instrucciones:

Parte 3: Respecto de los Datos de Identificación de los Encuestados que se solicitan

(Marque con una X su valoración)

	Excelente	**Buena**	**Regular**	**Mala**
Orden lógico de presentación de reactivos				
Claridad y precisión en la redacción				
Suficiente cantidad de reactivos				
Pertinentes a la investigación				

Modificaciones que haría a los reactivos de Identificación:

Reactivos que agregaría:

Parte 4: Respecto de los Indicadores asociados a los Estándares de Gestión Curricular

(Marque con una X su valoración)

	Excelente	**Buena**	**Regular**	**Mala**
Orden lógico y secuencial de indicadores				
Claridad y precisión en la redacción				
Suficiente cantidad de indicadores				
Los indicadores permiten el logro del objetivo de la investigación				
Coherencia interna del instrumento				

Modificaciones que haría a los Indicadores:

Indicadores que agregaría:

Muchas Gracias por su Colaboración

ANEXO 3

Cuadro resumen Conclusiones Objetivo Especifico 1

Subdimensión “Gestión Curricular” Desarrollo	
Fortalezas (Avanzado – Satisfactorio)	**Debilidad (Incipiente - Débil)**
*Estándar 1: "El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio." (2,94: Satisfactorio) *Estándar 2: "El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje." (3,12: Satisfactorio) *Estándar 3: "El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje." (2,98: Satisfactorio)	*Estándar 4: "El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados." (2,79: Incipiente)

Subdimensión “Enseñanza y aprendizaje en el aula” Desarrollo	
Fortalezas (Avanzado – Satisfactorio)	**Debilidades (Incipiente – Débil)**
*Estándar 1: "Los profesores de su Unidad Educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés" (3,02: Satisfactorio) *Estándar 2: "Los profesores de su Unidad Educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula" (3,05: Satisfactorio) *Estándar 3: "Los profesores de su Unidad Educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos" (3,12: Satisfactorio)	*Estándar 4: "Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente" (2,70 Incipiente)

Subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes” Desarrollo	
Fortalezas (Avanzado – Satisfactorio)	**Debilidades (Incipiente – Débil)**
*Estándar 1: "El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos." (3,03: Satisfactorio) *Estándar 2:" El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos." (3,14: Satisfactorio) *Estándar 3: "El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar." (3,05: Satisfactorio) *Estándar 4: " El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional." (3,05: Satisfactorio)	

ANEXO 4

Cuadro resumen Conclusiones Objetivo Especifico 2

Subdimensión “Gestión Curricular” Participación	
Fortalezas (Muy bueno – Bueno)	**Debilidad (Suficiente – Insuficiente)**
	*Estándar 1: "El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio" (2,65: Suficiente) *Estándar 2: "El director y el equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (2,77: Suficiente) *Estándar 3: "El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje" (2,65: Suficiente) *Estándar 4: "El director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados” (2,70: Suficiente)

Subdimensión “Enseñanza y aprendizaje en el aula” Participación	
Fortalezas (Muy bueno - Bueno)	**Debilidades (Suficiente - Insuficiente)**
*Estándar 1: "Los profesores de su Unidad Educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés." (3,09: Bueno) *Estándar 2: "Los profesores de su Unidad Educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el aula." (2,95: Bueno) *Estándar 3: "Los profesores de su Unidad Educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación	

constante y valoran sus logros y esfuerzos." (3,39: Bueno) *Estándar 4: "Los profesores de su Unidad Educativa logran que los estudiantes trabajen delicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente." (3,02: Bueno)	

Subdimensión "Apoyo al desarrollo de los estudiantes" Participación	
Fortalezas (Muy bueno - Bueno)	**Debilidades (Suficiente - Insuficiente)**
*Estándar 1: "El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos." (3,24: Bueno) *Estándar 2:" El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos." (3,35: Bueno) *Estándar 3: "El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar." (3,03: Bueno) *Estándar 4: " El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional." (2,91: Bueno)	