



Facultad de Ciencias de la Educación

Magíster en Evaluación Educacional

**Evaluación de acciones pedagógicas
inclusivas desarrolladas por el equipo de
gestión y docentes en la especialidad
Técnico-Profesional: Caso en la
Especialidad Mecánica Automotriz**

**Tesis para optar al grado de Magister en Evaluación
Educativa**

Manuel Aguirre Collado

Profesora Guía: Dra. Margarita Opazo Salvatierra

Valparaíso, Chile

2025

Índice

INTRODUCCIÓN	5
Capítulo 1. FOCALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN	7
1.1. Introducción	7
1.2. Objeto de Evaluación Educativa	7
1.3. Componentes del Objeto Evaluativo	8
1.4. Propósito del Objeto de Evaluación	10
1.5. Audiencias	11
1.6. Propósito de la Evaluación	11
1.7. Delimitación Espacial y Temporal	12
1.8. Preguntas de evaluación del estudio	13
1.9. Objetivo General	13
1.10. Objetivos Específicos	13
CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL	15
2.1 Introducción	15
2.2. Marco Conceptual	15
2.2.1. Inclusión en Educación	15
2.2.2. Diseño Universal de Aprendizajes	17
2.2.3. Ajustes razonables.	19
2.2.4. Barreras y Facilitadores de Aprendizaje	19
2.2.5. Gestión Pedagógica y Gestión Curricular.	20
2.3. Marco Político Normativo	21
2.3.1. Leyes y decretos	21
2.3.2. Marco Normativo y Contextual de la Educación Media Técnico Profesional	23
Capítulo 3. DISEÑO METODOLÓGICO	26
3.1. Paradigma	26
3.2. Modelo Evaluativo	26
3.3. Participantes	28
3.3.1. Criterios de Selección	28
3.3.2. Tamaño de la Muestra	28
3.3.3. Descripción de Participantes	29

3.4. Unidad de Análisis	30
3.5. Técnicas de Recogida de datos.....	30
3.6. Instrumentos	31
3.6.1. Estructuración de entrevistas	31
3.6.2. Análisis de Documentos del Establecimiento	34
3.7. Aplicación	37
3.8. Análisis de datos.....	38
3.9. Triangulación de Datos	39
Capítulo 4. RESULTADOS.....	40
4.1. Introducción	40
4.2. Resultados análisis de documentos	40
4.3. Análisis de los informantes docentes	47
4.3. Análisis de los informantes del equipo de gestión	55
4.5. Triangulación de datos	60
Capítulo 5. CAPITULO V DISCUSIÓN FINAL Y CONCLUSIONES.....	64
5.1. Propuesta para mejora	68
CAPITULO 5 META-EVALUACIÓN	70
Referencias bibliográficas.....	73
Anexos:	77
Anexo A Entrevista a Docente 1	77
Anexo B Entrevista a Docente 2	81
Anexo C Entrevista a Docente 3	84
Anexo D Entrevista a Docente 4	87
Anexo E Entrevista a Directora.....	90
Anexo F Entrevista a Jefa UTP	104
Anexo G Entrevista a Jefe de Formación Técnico-Profesional	112
Anexo H Entrevista a Coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE)	119

Resumen

En el marco del sistema educativo, principios como la inclusión, la calidad y la accesibilidad resultan fundamentales para garantizar una educación equitativa y significativa para todos los estudiantes, sin importar sus condiciones personales. Este estudio analiza la pertinencia de las acciones pedagógicas orientadas a fortalecer la inclusión en los módulos de la especialidad Técnico-Profesional de Mecánica Automotriz en un establecimiento municipal de Quilpué. Con un enfoque cualitativo y el modelo evaluativo CSE, se trabajó con entrevistas al equipo directivo y docentes de la especialidad, junto al análisis de documentos institucionales, considerando prácticas observadas durante 2024. El propósito fue identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora para favorecer el logro del perfil de egreso y el desarrollo de competencias en todo el estudiantado. Los resultados muestran avances, pero también prácticas aisladas, ausencia de protocolos e indicadores, y escasa articulación con el Programa de Integración Escolar (PIE), proponiéndose como eje central una planificación inclusiva coherente y articulada. Las conclusiones evidencian un consenso diagnóstico entre actores, pero una débil articulación operativa, ausencia de protocolos institucionales y dependencia de la voluntad docente para implementar prácticas inclusivas, lo que limita su sostenibilidad. Asimismo, se identifica la necesidad urgente de institucionalizar un modelo de gestión inclusiva que asegure planificación, acompañamiento, evaluación y monitoreo sistemático, de manera de garantizar aprendizajes significativos y el logro del perfil de egreso en todo el estudiantado.

Palabras clave

Educación inclusiva, Educación Técnico Profesional, Evaluación, Acciones pedagógicas.

Abstract

Within the educational system, principles such as inclusion, quality, and accessibility are fundamental to guaranteeing equitable and meaningful education for all students, regardless of their personal conditions. This study analyzes the relevance of pedagogical actions aimed at strengthening inclusion in the modules of the Technical-Professional specialization in Automotive Mechanics in a municipal educational establishment in Quilpué. Using a qualitative approach and the CSE evaluative model, the study involved interviews with the management team and teachers of the specialization, along with the analysis of institutional documents, considering practices observed during 2024. The purpose was to identify strengths, weaknesses, and opportunities for improvement in order to promote the achievement of the graduate profile and the development of competencies among all students. The results show progress, but also isolated practices, an absence of protocols and indicators, and limited articulation with the School Integration Program (PIE), proposing coherent and articulated inclusive planning as a central axis. The conclusions reveal diagnostic consensus among actors, but weak operational articulation, absence of institutional protocols, and dependence on teachers' willingness to implement inclusive practices, which limits their sustainability. Likewise, an urgent need is identified to institutionalize an inclusive management model that ensures planning, support, evaluation, and systematic monitoring, in order to guarantee meaningful learning and the achievement of the graduate profile for all students.

Keywords

Inclusive education, Technical-Professional Education, Evaluation, Pedagogical actions.

INTRODUCCIÓN

La siguiente evaluación se enmarca dentro de las acciones pedagógicas, las que son un conjunto de prácticas, estrategias y metodologías que realiza un establecimiento educacional para la mejora de la enseñanza de todas y todos los estudiantes bajo su tutela, estas acciones están consideradas dentro de la inclusión educacional, que es uno de los principios tanto de la Ley General de Educación (2009) como los de la Unesco, organización internacional que desde la Conferencia de Salamanca (1995) ha promovido la inclusión como principio fundamental y que, posteriormente, la consolida dentro de la Agenda 2030 en educación (Unesco, 2016) ha sido uno de los principios fundamentales para la educación, considerando que ésta no puede ser selectiva y discriminatoria, sino que debe estar asegurada para todas y todos. En consideración con lo anterior, la evaluación se centra específicamente en un establecimiento con la modalidad de Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP), en este sentido, la evaluación realizada es de carácter institucional, centrada en el análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por el establecimiento, con el objetivo de generar orientaciones para la mejora continua desde una perspectiva educativa.

En consideración a lo anterior, en nuestro país el sistema educacional al llegar a tercer año de enseñanza media se divide en tres modalidades, la científico-humanista, la técnico-profesional y la artística, teniendo las tres en común una formación general y una formación diferenciada, en el caso de la educación TP, esta formación diferenciada consta de una serie de módulos correspondientes a cada especialidad impartida y cuya finalidad curricular es el cumplimiento del perfil de egreso, según lo establecido por las bases curriculares de 2013 de dicha modalidad de enseñanza.

Desde la perspectiva de la educación, inclusiva, cabe destacar que existe una debilidad en la formación TP, se debe destacar que existe una debilidad en torno a la inclusión educativa en la formación TP debido a dos factores principalmente, el primero de ellos está vinculado a la falta de formación pedagógica de los docentes de las especialidades, dado que en su mayoría son profesionales de sus respectivas áreas y en segundo lugar en que el Programa de Integración (PIE), no existen una orientación explícita para poder intervenir en los módulos de especialidad (Mineduc, 2013), teniendo en consideración que tampoco existe un mandato explícito por parte de la ley para generar ajustes curriculares (el decreto 83 [2015] que establece los ajustes curriculares tiene obligatoriedad para generar planes de ajuste curricular hasta octavo básico).

En relación con lo anterior, se vuelve de suma relevancia desarrollar una evaluación con foco en las acciones pedagógicas que llevan a cabo el equipo de gestión y el equipo docente de las especialidades de educación técnico-profesional para la promoción de la inclusión en el aula, de modo que todas y todos los estudiantes puedan cumplir con el perfil de egreso. En este marco, se consideran las prácticas pedagógicas, las acciones establecidas en el PME del establecimiento, así como las orientaciones y delimitaciones definidas en los distintos reglamentos internos, principalmente el reglamento de evaluación, el cual debe ajustarse a los principios antes mencionados y, además, propiciar una diversidad de evaluaciones que atiendan a la diversidad presente en el aula. Junto con ello, se evaluará la pertinencia de dichas acciones en relación directa con la inclusión, específicamente en lo referido a la formación diferenciada de los módulos de especialidad.

El primer capítulo, se enfocó en todo lo relacionado con la delimitación del objeto de evaluación, que estará focalizada en las acciones pedagógicas de los equipos de gestión y docentes de especialidad TP en la promoción de la diversidad de la enseñanza, que propicie la inclusión de todos los estudiantes, pudiendo alcanzar todos ellos indistintamente de su condición el cumplimiento del perfil de egreso de las respectivas especialidades, además este capítulo establece claramente los componentes del objeto a evaluar, las audiencias, el propósito del objeto y de la evaluación.

En el segundo capítulo se centra en el marco conceptual, donde se abordaron conceptos clave para la evaluación, tales como la educación inclusiva, el diseño universal de aprendizajes, que es considerado por las orientaciones ministeriales como una estrategia para poder abordar la inclusión y los ajustes curriculares, también se aborda lo que es la gestión pedagógica y curricular desde lo que señalan los Estándares Indicativos de Desempeño, además de abordar el marco político normativo que rige nuestro sistema escolar y que repercute directamente en la evaluación presente, para finalizar el capítulo con una caracterización de la educación Media TP en Chile.

El tercer capítulo aborda el marco metodológico de la evaluación, en este sentido la metodología a usar será desde el paradigma cualitativo, además de ser también una evaluación de carácter exploratoria-descriptiva, dada la falta de evaluaciones e investigaciones previas que hayan abordado el foco mencionado en estos párrafos, además de ello el modelo evaluativo a usar, será el CSE de Alkin, que está relacionado con la toma de decisiones y de esta forma enfocar los hallazgos de la evaluación en la mejora continua de los procesos educativos.

El cuarto capítulo se centró en los resultados del estudio, en el cual se presentan los sujetos informantes, su caracterización y los instrumentos aplicados durante la evaluación, asimismo, se sistematizan los elementos más relevantes expresados en las entrevistas realizadas tanto a docentes como a integrantes del equipo directivo, los cuales evidenciaron coincidencias en torno a las principales fortalezas y debilidades del proceso inclusivo que se realiza en el centro educativo, a ello se suma el análisis de los documentos institucionales, ejercicio que, en conjunto con las entrevistas, fue sometido a un proceso de triangulación de datos con el fin de otorgar mayor consistencia a los hallazgos, esta integración permitió construir una caracterización evaluativa robusta, la cual sirvió de base para la posterior aplicación del modelo CSE, orientado a estructurar la reflexión institucional y a proyectar líneas de mejora.

El quinto capítulo corresponde a la discusión final y a las conclusiones derivadas del trabajo, a partir del análisis realizado mediante el modelo evaluativo CSE, se presentan conclusiones que no solo describen la situación actual, sino que también apuntan a generar propuestas de acción concretas. Estas se orientan a fortalecer la articulación entre las comunidades educativas, promoviendo una gestión inclusiva dentro de la formación diferenciada que permita a todos los estudiantes (independientemente de sus necesidades de apoyo) alcanzar de manera efectiva las competencias definidas en su perfil de egreso. Para ello, se subraya la importancia de un trabajo colaborativo y sostenido entre los equipos de inclusión y las instancias responsables de la formación de especialidad, de modo de avanzar hacia una institucionalización de las prácticas inclusivas y garantizar su sostenibilidad en el tiempo.

Finalmente, corresponde la etapa de Metaevaluación, entendida como un proceso de análisis crítico del propio proceso evaluativo, cuyo propósito es dar cuenta de sus fortalezas, debilidades y proyecciones. Esta instancia considera el desarrollo integral de la evaluación, permitiendo identificar tanto los nudos más complejos que emergieron durante su implementación como

aquellos aspectos que constituyeron aciertos relevantes, con el fin de retroalimentar y mejorar futuras prácticas evaluativas.

CAPÍTULO 1. FOCALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta los antecedentes de la evaluación que se desarrollará en este estudio. Dado su carácter evaluativo, se consideran elementos clave como la definición del objeto evaluativo, que en este caso corresponde a las acciones pedagógicas inclusivas en el contexto de la Educación Media Técnico Profesional, las acciones están directamente vinculadas a su impacto en el aula y, por tanto, deben ser inclusivas para garantizar que todos los estudiantes, sin distinción, alcancen los objetivos establecidos.

Además, se establecen los componentes del objeto evaluativo, los cuales permiten delimitar con mayor precisión los parámetros para evaluar dichas acciones, estos componentes, que constituyen elementos fundamentales para esta evaluación, son: Evaluación diagnóstica inicial, Gestión Pedagógica, Gestión Curricular, Diversificación de la Enseñanza y de la evaluación, Adecuaciones Curriculares y Perfil de Egreso. En conjunto, estos elementos forman una base sólida para analizar las acciones pedagógicas inclusivas y serán determinantes en el proceso evaluativo.

Asimismo, en este capítulo se define el propósito de la evaluación, se identifican las audiencias relevantes (clave para delimitar el impacto del estudio y su potencial para generar mejoras en los involucrados) y se establecen las delimitaciones temporales y espaciales que enmarcan la evaluación. Finalmente, se presentan las preguntas evaluativas que guían el estudio y que derivan en la formulación del objetivo general y los objetivos específicos.

1.2. OBJETO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

La acción pedagógica, en el contexto educativo, se refiere a las prácticas, estrategias y metodologías implementadas por los educadores con el propósito de facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Estas acciones, definidas por Shulman (2005), van más allá de la mera transmisión de conocimientos, englobando la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, la adaptación a las necesidades individuales y la promoción del pensamiento crítico y la equidad. En el marco del sistema educativo chileno, el Ministerio de Educación ha establecido directrices claras a través de documentos como el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021) y las Bases Curriculares de primero a sexto básico (Mineduc, 2018), las de séptimo básico a segundo medio (Mineduc, 2016a) y las de tercero y cuarto medio (Mineduc, 2019), que subrayan la importancia de una acción pedagógica que sea inclusiva y equitativa, destacando en ello que las acciones pedagógicas deben ir orientadas a generar condiciones que promuevan actividades inclusivas, que la planificación de dichas actividades considere los contextos educativos del aula, considerando la realidad individual de cada estudiante, así como sus necesidades y capacidades, desde las cuales dirigir las distintas acciones para la mejora educativa.

Esta evaluación se centra en las acciones pedagógicas inclusivas implementadas por el equipo de gestión y los docentes de especialidades técnico-profesionales (TP), con el propósito de diversificar la enseñanza y atender a estudiantes con necesidades de apoyo que enfrentan barreras específicas a lo largo de su formación, estos estudiantes, en muchos casos (aunque no siempre), se encuentran categorizados como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y están inscritos en el PIE dentro de los módulos de especialidad técnico-profesional. El objetivo principal de estas estrategias es garantizar que todos los estudiantes logren el perfil de egreso definido en las bases curriculares de la formación técnico-profesional (Mineduc, 2016b), de acuerdo con el Mineduc (2015), la inclusión educativa no se limita al acceso físico a la educación, sino que implica la implementación de estrategias pedagógicas que permitan la participación plena de todos los estudiantes en el proceso educativo, asegurando que, independientemente de sus condiciones individuales, puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos.

Las prácticas inclusivas en enseñanza son un aspecto crucial de la acción pedagógica, especialmente cuando se trata de estudiantes con necesidades de apoyo. Según el Plan de Mejoramiento Educativo (Mineduc, 2020), es fundamental que las instituciones educativas adapten sus prácticas pedagógicas para responder a la diversidad de sus estudiantes, garantizando así que cada uno de ellos pueda desarrollar sus capacidades y competencias en un entorno inclusivo y respetuoso de sus particularidades.

En el ámbito de la formación técnico profesional, la acción pedagógica inclusiva adquiere una relevancia particular. Los docentes de especialidades TP no solo deben dominar los contenidos técnicos de sus especialidades, sino también ser capaces de adaptar sus métodos de enseñanza para asegurar que todos los estudiantes puedan cumplir con el perfil de egreso establecido, tanto en los objetivos genéricos (habilidades transversales a toda la formación técnico profesional), como los objetivos específicos en el perfil de egreso de cada especialidad.

La evaluación de estas acciones pedagógicas inclusivas es, por lo tanto, fundamental para entender como los equipos de gestión y docentes están promoviendo un entorno de aprendizaje equitativo y accesible. Este análisis no solo permitirá identificar las fortalezas y áreas de mejora en las prácticas actuales, sino que también proporcionará una base para el desarrollo de estrategias más efectivas que aseguren el logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso de las distintas especialidades TP.

1.3. COMPONENTES DEL OBJETO EVALUATIVO

- a. **Evaluación Diagnóstica Inicial:** corresponde a aquella que se aplica al inicio del año escolar. De acuerdo con las orientaciones para la aplicación del Decreto N 83 (2015) (utilizado como referencia, considerando que en enseñanza media no existe una normativa específica en esta materia y que dicho decreto se encuentra vigente tanto para educación básica como media), su propósito es “proporcionar 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).

- b. **Gestión Pedagógica:** Constituye una de las dimensiones de los Estándares Indicativos de Desempeños, “políticas, procedimientos y prácticas de planificación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de desarrollar las competencias definidas en el perfil de egreso” (Ministerio de Educación, 2021b, p. 53), constituyendo de esta forma en un aspecto primordial en el quehacer de los establecimientos,
- c. **Gestión Curricular:** Dentro del Plan de Mejora, la gestión curricular forma parte de la gestión pedagógica y está definida en los Estándares Indicativos de desempeño, tanto el equipo de gestión, como docentes de aula debe “coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2021b, p. 57), de modo tal, que en este ámbito de la gestión se enfatice en la implementación efectiva del currículum desde todos los niveles de liderazgo.
- d. Diversificación de la enseñanza por medio del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que, según el CAST (2018), en su currículum cuenta con los siguientes componentes
 - i. **Objetivos:** Deben propiciar la igualdad de oportunidades, a fin de acomodarse a la diversidad de estudiantes, por lo cual “modo que reconozcan la variabilidad entre los alumnos y se diferencien los objetivos de los medios para alcanzarlos” (CAST, 2018, p. 6)
 - ii. **Metodología:** Se refiere a que se deben propiciar distintos y diversos medios para el aprendizaje dependiendo de las necesidades de los estudiantes, para el DUA el currículum facilita una mayor diversidad de métodos, basada en la “variabilidad del estudiante en el contexto de la tarea, en los recursos sociales/emocionales del estudiante y en el clima del aula” (CAST, 2018, p. 6).
 - iii. **Recursos:** Se refiere a los materiales, los cuales deben dar cuenta de la diversidad de herramientas y tecnologías diseñadas para ser accesibles y flexibles. Los materiales considerados en el DUA, ofrecen “las herramientas y los apoyos necesarios para acceder, analizar, organizar, sintetizar y demostrar el entendimiento de diversas maneras” (CAST, 2018, p. 7)
 - iv. **Evaluación:** En este ámbito el proceso evaluativo debe ser formativo y continuo, que permita a los docentes ajustar los instrumentos a las diversas necesidades de los estudiantes, de modo que sean integrales y articuladas, ello se puede lograr “manteniendo el foco en el objetivo y no en los medios, permitiendo el uso de apoyos y andamiajes ante los ítems de construcción irrelevante” (CAST, 2018, p. 7)
- e. **Adecuaciones Curriculares:** Están normadas por el Decreto 83 (2015) y éstas se definen como “cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traduce en ajustes en la programación en el aula” (Mineduc, 2015, p 24), en este sentido se atiende a los estudiantes

con Necesidades Educativas especiales, considerando sus necesidades individuales, permitiendo de esta forma su participación, permanencia y progreso dentro del sistema escolar.

- f. **Perfil de Egreso:** está definido en las Bases Curriculares de la Educación Media Técnico-Profesional y se estructura en dos dimensiones: los objetivos genéricos, que son comunes a todas las especialidades, y el perfil de egreso técnico, que es específico de cada especialidad. De acuerdo con la normativa vigente, el cumplimiento de estos objetivos es un requisito indispensable para que los estudiantes aprueben sus prácticas profesionales, ya que estos perfiles establecen las competencias y habilidades que deben demostrar al término de su formación.

1.4. PROPÓSITO DEL OBJETO DE EVALUACIÓN

Las acciones pedagógicas, como se ha mencionado, constituyen una serie de prácticas, metodologías y estrategias que se desarrollan en el aula y que, en el caso particular de esta evaluación, tienen una relación directa con la promoción de la inclusión. Estas acciones buscan garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su condición o necesidad, puedan acceder de manera equitativa al desarrollo pleno de las competencias necesarias para cumplir con los requisitos establecidos en el plan curricular y el perfil de egreso de las carreras técnico-profesionales. Esto también se refiere al derecho universal a la educación, asegurando que ningún estudiante se vea privado de completar su proceso de titulación técnica debido a la falta de competencias clave en el perfil de egreso. Por lo tanto, estas acciones pedagógicas son esenciales para permitir que todos los estudiantes tengan una experiencia educativa equitativa y exitosa.

En el ámbito de las acciones pedagógicas, resulta fundamental facilitar no solo el aprendizaje, sino también la adquisición de competencias integrales que permitan a los estudiantes alcanzar el perfil de egreso definido para su formación, por ende, este proceso no se limita a la mera transmisión de conocimientos teóricos, sino que abarca el desarrollo de habilidades prácticas, cognitivas y sociales. Entre estas últimas, destacan las habilidades de comunicación efectiva y las capacidades de relación interpersonal, las cuales están explícitamente contempladas en los objetivos genéricos de la formación y son transversales a todas las especialidades, estas competencias no solo son esenciales para el éxito académico, sino que también desempeñan un papel crucial en la inserción laboral y en el desarrollo profesional de los estudiantes, favoreciendo así sus trayectorias educativas y laborales, como señala el marco de cualificaciones (Mineduc y Corfo, 2017).

En el contexto específico de la formación técnica, uno de los pilares fundamentales es garantizar que los egresados y titulados cuenten con los conocimientos técnicos especializados requeridos por su especialidad, así como con las habilidades y competencias necesarias para integrarse de manera efectiva al mundo laboral. Este enfoque se distingue claramente de la formación humanista-científica, cuya prioridad no radica en la preparación directa para la inserción laboral ni en el desarrollo de habilidades específicamente laborales, dado que, la formación técnica se orienta hacia la aplicación práctica de los conocimientos en entornos profesionales, la formación humanista-científica tiende a enfatizar la reflexión crítica, la investigación y la comprensión

teórica de diversos fenómenos sociales y científicos (Mineduc, 2016b). Esta distinción subraya la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a los objetivos específicos de cada tipo de formación, asegurando que los estudiantes adquieran tanto las competencias técnicas como las habilidades transversales necesarias para su desarrollo integral.

Las acciones pedagógicas están alineadas con la normativa política y la reglamentación interna del establecimiento, como el reglamento de evaluación, que debe ajustarse al decreto 67 (2018), este decreto establece consideraciones para atender las necesidades de los estudiantes en los procesos evaluativos, garantizando la atención a la diversidad en dichos actos. Además, el reglamento interno y de convivencia escolar fomenta un ambiente propicio para el aprendizaje, tal como señala el Plan Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2019), el cual promueve ambientes seguros y respetuosos que impulsan la inclusión.

En definitiva, el propósito del objeto de evaluación, está relacionado con que a través de dichas acciones pedagógicas se puede promover un desarrollo integral de los estudiantes, asegurar el cumplimiento del perfil de egreso para todos los estudiantes, indistintamente de su condición, cumpliendo con los principios establecidos tanto por la ley (DFL, 2009), por el ministerio y por organismos internacionales cuyas orientaciones en educación son principios universales (Unesco, 1994, 2016, 2017), asegurando de esta forma el acceso, calidad y universalidad de la enseñanza, propiciando el desarrollo y consideración de las diversidades en el aula.

1.5. AUDIENCIAS

- Primarias

El equipo de gestión técnico-pedagógico del establecimiento constituye la audiencia primaria de este estudio. Este grupo incluye al director/a, jefe/a de Formación Técnico Profesional, jefe/a de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y coordinador/a del PIE. Estas figuras tienen la autoridad para tomar decisiones estratégicas dentro del establecimiento y son responsables de definir los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Además, lideran la discusión de estas directrices con la comunidad docente, desde donde pueden surgir propuestas de acciones concretas que podrían ser financiadas a través de diversas fuentes de financiamiento disponibles, como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Subvención de Prorretención y la Subvención PIE, entre otras.

- Secundarias

Las audiencias secundarias están representadas por los docentes de los módulos diferenciados de la Formación Técnico Profesional. Su participación es clave, ya que sus prácticas pedagógicas pueden ser evaluadas y mejoradas en el marco de este estudio, lo que contribuirá a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito técnico-profesional.

1.6. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN

El propósito de la evaluación planteada en este trabajo, es principalmente el propiciar la mejora continua y el fortalecimiento de la inclusión en un establecimiento de educación Técnico-profesional, atendiendo identificar diversas problemáticas que pueden estar

sucediendo en relación a poder generar acciones pedagógicas que sean efectivamente inclusivas, dado que un punto fundamental de esta evaluación, es que la formación TP logre integrar plenamente a todos los estudiantes, sin que existan exclusiones, y donde el desarrollo de las acciones tengan una orientación a que todos los estudiantes logren cumplir con su perfil de egreso y además logren ser completamente integrados al mundo laboral futuro por medio de dichas habilidades y competencias.

En este sentido, es importante señalar, que en lo que respecta a la enseñanza TP, hay un vacío en relación a evaluar las acciones y prácticas pedagógicas inclusivas (Soto y Quaas, 2013), y dicho proceso es importante y necesario para plantear una efectiva mejora educativa, dado que desde los equipos de gestión de dichos establecimientos surgen dudas y dificultades en torno a la inclusión, y la responsabilidad social que tienen los establecimientos de generar técnicos que puedan aportar al desarrollo nacional y local por medio de sus distintas especialidades.

Además de lo anterior, cabe destacar que evaluar el objeto señalado en el contexto TP, significa también promover el desarrollo integral de los estudiantes, en cuanto se asegure su acceso y equidad en garantizar que cumplan con las competencias mínimas establecidas por el currículum nacional, contribuyendo a los principios de inclusión, igualdad, calidad, accesibilidad de la enseñanza, todos principios que están dentro de los marcos normativos de la educación chilena, pero que a nivel de la formación TP han sido de difícil desarrollo, tanto por la falta de investigación al respecto, como a la existencia de un cuerpo docente cuya formación no es pedagógica, sino en las distintas especialidades que imparten, por lo que una evaluación de estas características podrían generar un cambio en las comunidades al lograr identificar fortalezas, debilidades, oportunidades de mejora, para orientar mejor las acciones pedagógicas a prácticas efectivas y pertinentes al contexto de los estudiantes que estudian en el respectivo establecimiento educacional.

1.7. DELIMITACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL

El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2024, enfocándose en el análisis de las acciones pedagógicas implementadas por el equipo de gestión y los docentes de Formación Técnico Profesional (TP) para propiciar la inclusión en la enseñanza. Este análisis se realizará en un establecimiento educacional municipal ubicado en la comuna de Quilpué, que imparte los niveles de 1° a 4° medio y cuenta con una matrícula total proyectada de 303 estudiantes para diciembre de 2024.

El establecimiento ofrece tres especialidades técnicas: Mecánica Automotriz, Dibujo Técnico y Electrónica. Sin embargo, la evaluación se concentrará exclusivamente en la carrera de Mecánica Automotriz, la cual alberga una matrícula de 82 estudiantes en tercero y cuarto medio, representando el 65% de la matrícula total del establecimiento en estos niveles (el 35% restante corresponde a las especialidades de Electrónica y Dibujo Técnico). Además, la dotación docente para la especialidad de Mecánica Automotriz, proyectada a 2024, consta de cuatro profesores.

El estudio se basó en las acciones e informaciones recabadas durante el año lectivo 2024, con el objetivo de evaluar cómo las estrategias pedagógicas implementadas contribuyen a la

inclusión educativa y al desarrollo de competencias en los estudiantes de la especialidad de Mecánica Automotriz.

1.8. PREGUNTAS DE EVALUACIÓN DEL ESTUDIO

1.4. En consideración de la determinación del objeto de evaluación, se han planteado las siguientes preguntas principales y secundarias

1.5. Pregunta principal

1. ¿Cuál es la pertinencia de las acciones pedagógicas que implementa el equipo de gestión y el profesorado de la especialidad Técnico-Profesional de Mecánica Automotriz para que todas y todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales, alcancen satisfactoriamente las competencias definidas en su perfil de egreso?

1.6. Preguntas secundarias

1. ¿Cuáles son las acciones pedagógicas que promueven el PME y los distintos documentos internos para favorecer la inclusión?
2. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las prácticas de gestión pedagógica que desarrollan los equipos de gestión para favorecer prácticas educativas inclusivas que contribuyan al aprendizaje y logro del perfil de egreso de todas y todos los estudiantes independientes de su condición y necesidades de apoyo?
3. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes TP para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso de todas y todos los estudiantes, independiente de su condición y necesidades de apoyo?

En base a estas preguntas, los objetivos generales y específicos del estudio evaluativo.

1.9. OBJETIVO GENERAL

Evaluar la pertinencia de las acciones pedagógicas desarrolladas durante el año lectivo 2024 por el equipo de gestión y el profesorado de la especialidad Técnico-Profesional de Mecánica Automotriz en un establecimiento educacional municipal de Quilpué, con el propósito de determinar en qué medida dichas acciones permiten que todo el estudiantado, en especial quienes presentan Necesidades Educativas Especiales o barreras de aprendizaje específicas alcance de manera satisfactoria las competencias contempladas en su perfil de egreso.

1.10. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las acciones pedagógicas que promueve el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y los distintos documentos internos del establecimiento durante el año 2024, para favorecer la inclusión de estudiantes con necesidades de apoyo en la modalidad técnico profesional (3° y 4° medio) en un establecimiento educacional TP de la comuna de Quilpué.
2. Determinar las fortalezas y debilidades de las prácticas de gestión pedagógica que desarrolla el equipo de gestión durante el año 2024, con el propósito de favorecer prácticas educativas inclusivas que contribuyan al aprendizaje y al logro del Perfil de Egreso de todas y todos los estudiantes, independiente de su condición y necesidades de apoyo.
3. Establecer las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes TP durante el año 2024, para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso de todas y todos los estudiantes, independiente de su condición y necesidades de apoyo.

CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL

2.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo se divide en dos ejes principales: el marco conceptual y el marco político-normativo.

En el marco conceptual, se desarrollan las principales conceptualizaciones que resultan fundamentales para la evaluación propuesta. En este ámbito, se aborda la inclusión educativa desde sus lineamientos internacionales, especialmente aquellos establecidos por la Unesco, así como desde las contribuciones de teóricos que han profundizado en la idea de una educación diseñada para todos, sin exclusiones. Estos enfoques enfatizan que la educación debe ser intrínsecamente inclusiva, ya que desempeña un papel crucial en la integración social.

Además, se explora el concepto del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), una de las propuestas teóricas más sólidas para abordar la diversificación de la enseñanza. Este enfoque ha sido adoptado como una de las bases conceptuales que orientan las políticas ministeriales en Chile. Asimismo, se analizan los ajustes razonables, vinculados a las adaptaciones curriculares que los docentes deben implementar en el aula para garantizar una educación inclusiva. Finalmente, se aborda la gestión curricular y pedagógica, tomando como referencia las orientaciones e indicadores proporcionados por el Ministerio de Educación.

Por otro lado, el marco político-normativo se enfoca en la infraestructura legislativa y normativa que regula la educación en Chile, con especial atención a la EMTP. Este apartado explica el contexto en el que se desarrolla esta modalidad educativa, destacando aspectos relacionados con la inclusión y las condiciones de los docentes que imparten clases en los diversos módulos de las especialidades. Se pone énfasis tanto en los marcos normativos vigentes como en la realidad actual de la educación TP en Chile, ofreciendo una visión integral de su situación y desafíos.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. Inclusión en Educación

En la introducción, se resalta la importancia de las delimitaciones establecidas por la Unesco en materia de inclusión educativa, enfocándose en su compromiso por crear un sistema educativo equitativo que abarque las necesidades educativas especiales a nivel global. En este contexto, se aborda el concepto de educación inclusiva, que será desarrollado de manera concisa.

La Unesco ha establecido una visión integral de la educación inclusiva, destacando que "la inclusión y la equidad no son sólo cuestiones de acceso, sino también de participación y éxito en la educación" (Unesco, 2017, p. 2). La Declaración de Salamanca (1994) subraya la necesidad de sistemas educativos que respondan a la diversidad de los estudiantes, asegurando que "las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales,

sociales, emocionales, lingüísticas u otras". Esta visión implica un enfoque educativo que va más allá de la mera integración física, abogando por la plena participación y el éxito de todos los estudiantes en un entorno inclusivo.

La educación inclusiva, según las concepciones desarrolladas por Mel Ainscow, se fundamenta en la idea de una educación que no tolere ni permita exclusiones, asegurando así "el derecho de todo menor y joven con necesidades educativas especiales a aprender, siempre que sea posible, en una escuela ordinaria" (Ainscow, 2003, p. 12). Aquí, el término "ordinaria" se refiere al sistema regular de educación, lo cual, en el contexto de la legislación chilena, implica el paulatino cierre de escuelas especiales y la incorporación de apoyos para estudiantes con NEE en los establecimientos del sistema en general, mediante la implementación del PIE. Esta perspectiva conlleva también "el derecho a la equiparación de oportunidades para alcanzar una educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos" (Echeita y Ainscow, 2011, p. 30), lo cual se refleja particularmente en la Ley de Inclusión (20.845), que elimina las barreras de acceso a la educación subvencionada, ya sea pública o privada.

Además de estos principios, se destaca la importancia del liderazgo distribuido y pedagógico como elementos fundamentales en la gestión de la inclusión. En este sentido, "la apuesta por medidas organizativas inclusivas, como la atención al alumnado con necesidades educativas especiales dentro del mismo aula y el uso de numerosos profesionales en una misma aula" (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2021, p. 27), resalta la relevancia de prácticas de liderazgo dentro de las instituciones educativas. Estas prácticas pueden ser respaldadas y fortalecidas por políticas públicas nacionales a través de leyes y marcos jurídicos establecidos por el Estado.

Desde el marco normativo chileno, la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) y el PIE son pilares fundamentales para la implementación de una educación inclusiva. La Ley de Inclusión Escolar establece que "ningún establecimiento que reciba aportes del Estado podrá discriminar arbitrariamente a sus estudiantes", promoviendo un acceso equitativo a la educación y eliminando barreras socioeconómicas, culturales o de cualquier otra índole que puedan limitar la participación plena de todos los estudiantes (Mineduc, 2015). Por su parte, el PIE busca proporcionar los apoyos necesarios para que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) puedan integrarse y participar activamente en el sistema educativo regular, fomentando prácticas pedagógicas inclusivas y personalizadas que respondan a sus necesidades específicas.

En este contexto, el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000) emerge como un marco teórico y práctico de gran relevancia para evaluar y mejorar la inclusión educativa en las escuelas. Este instrumento proporciona herramientas y estrategias que permiten a las instituciones reflexionar sobre sus prácticas educativas y organizativas, promoviendo una cultura escolar inclusiva que valore y respete la diversidad. El Index for Inclusion se estructura en tres dimensiones interrelacionadas, las cuales ofrecen una guía integral para avanzar hacia una educación más inclusiva

Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas

Esta dimensión se centra en fomentar un clima escolar que promueva la aceptación, el respeto y la valoración de la diversidad. Implica trabajar en la construcción de una comunidad educativa donde todos los miembros (estudiantes, docentes, familias y personal administrativo) se sientan acogidos y partícipes de un proyecto común. Aquí, la inclusión no se limita a los

estudiantes, sino que abarca a toda la comunidad, promoviendo valores como la colaboración, la empatía y la equidad.

Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas

Esta dimensión aborda la necesidad de desarrollar políticas institucionales que respalden y promuevan la inclusión. Esto incluye la revisión y adaptación de normativas, reglamentos y planes de trabajo para asegurar que estén alineados con los principios de la educación inclusiva. Las políticas inclusivas deben garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje y participación.

Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas

Finalmente, esta dimensión se enfoca en la implementación de prácticas pedagógicas y organizativas que traduzcan los principios de inclusión en acciones concretas. Esto implica adaptar los métodos de enseñanza, los recursos didácticos y las evaluaciones para responder a la diversidad de los estudiantes. Además, se promueve la formación continua de los docentes en estrategias inclusivas y la colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa.

En línea con lo anterior, el Index for Inclusion no solo proporciona un marco teórico, sino que también ofrece una metodología práctica para que las escuelas evalúen su nivel de inclusión y definan acciones concretas de mejora. Estas dimensiones reflejan el esfuerzo que debe realizarse a nivel institucional para garantizar una educación verdaderamente inclusiva, donde la diversidad sea vista como una oportunidad de enriquecimiento y no como un obstáculo.

2.2.2. Diseño Universal de Aprendizajes

Dentro de las estrategias de diversificación que el Ministerio de Educación recomienda en sus orientaciones se encuentra el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA). Según el Ministerio de Educación (2017), el DUA "a través de la diversificación de la respuesta educativa para atender a las necesidades en el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, especialmente de aquellos que enfrentan barreras para aprender y participar en la vida escolar" (Ministerio de Educación, 2017), se convierte en una estrategia idónea para abordar las diversas realidades de distintos contextos y tipos de estudiantes, las llamadas "variabilidades", atendiendo a cada uno de ellos.

El DUA surge de las investigaciones desarrolladas por el Center for Applied Special Technology (CAST), fundado por Rose y Meyer, y se sustenta en los avances de la neurociencia, las ciencias del aprendizaje y la investigación educativa, enfatizando que la variabilidad de los estudiantes es la norma y no la excepción (Valencia y Hernández, 2017) y que las principales barreras para el aprendizaje se encuentran en el diseño curricular y no en los estudiantes (CAST, 2018).

Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación.

Este principio se centra en el "qué" del aprendizaje, reconociendo que los estudiantes perciben y comprenden la información de manera diferente. Para atender a estas diferencias, se recomienda ofrecer diversas formas de presentar la información, como textos, gráficos, audio y

videos. La clave es utilizar múltiples formatos y medios para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder y entender el contenido, independientemente de sus habilidades o discapacidades sensoriales, lingüísticas o cognitivas.

Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

Este principio se enfoca en el "cómo" del aprendizaje, entendiendo que los estudiantes difieren en la forma en que pueden expresar lo que saben y en las estrategias que utilizan para procesar la información. Por lo tanto, es esencial ofrecer varias maneras de interactuar con el material y demostrar el conocimiento adquirido, como a través de proyectos, presentaciones, escritos, o medios digitales. Esto permite que los estudiantes elijan la forma que mejor se adapte a sus fortalezas y necesidades individuales.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación.

Este principio aborda el "por qué" del aprendizaje, destacando la importancia de motivar a los estudiantes y mantener su interés. Dado que la motivación varía significativamente entre los estudiantes, es fundamental ofrecer diferentes formas de involucrarlos. Esto puede incluir el uso de temas relevantes, la inclusión de elecciones en el aprendizaje, la creación de un entorno de aprendizaje seguro y colaborativo, y el establecimiento de metas personales significativas. El objetivo es fomentar la participación activa, el compromiso sostenido y el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y motivacional, reconociendo que los estudiantes difieren significativamente en las formas en que se implican, perseveran y responden a los desafíos del aprendizaje (CAST, 2018).

Estos tres principios responden a aspectos fundamentales del aprendizaje (el qué, el cómo y el por qué aprender) y se articulan con el objetivo de promover el desarrollo de aprendices expertos, capaces de autorregular su aprendizaje, emplear estrategias flexibles y mantener la motivación y el compromiso a lo largo del tiempo (CAST, 2018). La clave del proceso es generar múltiples opciones adecuadas a los procesos de cada estudiante y sus variabilidades, siendo este último concepto fundamental en el DUA. Atender las variabilidades de los estudiantes en el currículo genera componentes esenciales como la flexibilidad en cuanto a objetivos, métodos, recursos y evaluación, integrados desde el diseño mismo de esta estrategia de diversificación. Así, "es el currículo común el que debe adaptarse a las necesidades específicas que demanda el aprendiz, por ello lo que se necesita es un enfoque flexible del currículo" (Mena, 2016, p. 168), siendo la idea de flexibilidad en pos de los aprendizajes y alcanzar los objetivos fundamentales.

De esta manera, "se rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad. La diversidad es un concepto aplicado a todo el estudiantado, que tiene diferentes capacidades, que se desarrolla en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto" (Segura y Quiros, 2019, p. 2), lo que permite dar nuevas oportunidades a todos los estudiantes. El DUA, por tanto, no solo atiende a las necesidades de aquellos con barreras evidentes para el aprendizaje, sino que enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

2.2.3. Ajustes razonables.

El concepto de ajuste razonable tiene sus raíces en el ámbito internacional, específicamente en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), ratificada por Chile en 2008. Según este marco, los ajustes razonables son modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, y que se apliquen para garantizar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones con los demás (ONU, 2006). En el contexto educativo, los ajustes razonables se refieren a las adaptaciones que se realizan en los procesos de enseñanza, evaluación y participación, con el fin de eliminar barreras y asegurar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), puedan acceder y participar plenamente en el sistema educativo.

En Chile, el Decreto 83/2015 del Ministerio de Educación establece los criterios y orientaciones para la diversificación de la enseñanza y los ajustes curriculares, con el objetivo de responder a la diversidad de los estudiantes y promover una educación inclusiva. Según este decreto, los ajustes curriculares son modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones, con el fin de adecuarlos a las necesidades específicas de los estudiantes, sin alterar los aprendizajes esenciales del currículo nacional (Mineduc, 2015).

La relación entre los ajustes razonables y los ajustes curriculares es estrecha, ya que ambos buscan eliminar barreras y garantizar el acceso equitativo a la educación.

2.2.4. Barreras y Facilitadores de Aprendizaje.

Dentro del marco referencial, un aspecto central a considerar es el de las barreras para el aprendizaje y la participación, así como también los facilitadores que permiten superarlas o minimizarlas. En este sentido, uno de los principales problemas que emergen en los sistemas educativos se relaciona con las barreras de acceso que enfrentan los estudiantes, entendidas como aquellas condiciones que dificultan o impiden su ingreso, permanencia y participación plena en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, Booth y Ainscow (2000) plantean que dichas barreras pueden constituirse incluso como obstáculos de ingreso al sistema educativo, limitando las posibilidades de desarrollo integral de los estudiantes desde las primeras etapas de su trayectoria escolar.

Resulta fundamental aclarar que las barreras no son inherentes al estudiante ni a sus características personales, sino que surgen de la interacción entre el sujeto y los distintos contextos en los que se desenvuelve. Esta mirada desplaza el foco desde el déficit individual hacia los entornos educativos, permitiendo comprender que las dificultades para aprender y participar se producen, en gran medida, por la forma en que se organizan las culturas, las políticas y las prácticas escolares. En esta línea, y en coherencia con los planteamientos del Index for Inclusion, Covarrubias Pizarro (2019) identifica tres grandes tipos de barreras para el aprendizaje y la participación.

Las barreras culturales se relacionan con las creencias, actitudes y expectativas que circulan en las comunidades educativas, muchas veces asociadas a visiones estigmatizantes, al etiquetaje del estudiantado o a bajas expectativas respecto de sus posibilidades de aprendizaje. Estas barreras

influyen directamente en la forma en que se concibe la diversidad y en cómo se configuran las relaciones al interior de la escuela. Por su parte, las barreras políticas están vinculadas tanto a las normativas estatales como a las disposiciones internas de los establecimientos, incluyendo aspectos de gestión, organización institucional y coherencia entre los discursos inclusivos y las prácticas efectivamente implementadas. Finalmente, las barreras prácticas se expresan en el ámbito pedagógico cotidiano, abarcando la didáctica, los sistemas de evaluación, la accesibilidad a la información y a los recursos, así como la organización del aula y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La identificación de estas barreras no constituye un fin en sí mismo, sino que permite, simultáneamente, reconocer los apoyos y facilitadores necesarios para avanzar hacia contextos educativos más inclusivos. En este sentido, López Melero (2011) enfatiza que la inclusión supone un cambio profundo en los sistemas educativos y no la adaptación forzada de las personas a estructuras que no consideran la diversidad. Desde esta perspectiva, las barreras dependen fundamentalmente de las instituciones y de sus formas de organización, y no del estudiantado.

Este autor también identifica barreras de carácter político, asociadas a contradicciones normativas y a la coexistencia de discursos inclusivos con prácticas segregadoras; barreras culturales, vinculadas al estigma social, al uso de etiquetas y a las bajas expectativas hacia los estudiantes que requieren mayores apoyos; y barreras didácticas, relacionadas con una enseñanza homogénea, un currículo rígido, sistemas de evaluación excluyentes y prácticas pedagógicas centradas en la competitividad más que en la colaboración. En este punto, se observa una clara convergencia entre los planteamientos de Covarrubias Pizarro (2019) y López Melero (2011), quienes coinciden en situar las barreras principalmente en los contextos educativos y no en las personas.

Junto con el reconocimiento de las barreras, resulta imprescindible considerar la existencia de facilitadores del aprendizaje y la participación, entendidos como aquellos elementos del contexto escolar que favorecen el acceso, la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. Entre estos facilitadores se encuentran el desarrollo de culturas escolares inclusivas, basadas en el respeto por la diversidad y en altas expectativas de aprendizaje; la implementación de políticas institucionales coherentes con los principios de equidad e inclusión; y la adopción de prácticas pedagógicas flexibles, diversificadas y centradas en la colaboración. Desde esta mirada, avanzar hacia la inclusión implica no solo identificar y minimizar las barreras existentes, sino también fortalecer de manera intencionada aquellos facilitadores que permiten construir experiencias educativas más justas, humanas y significativas para todo el estudiantado.

2.2.5. Gestión Pedagógica y Gestión Curricular.

La gestión pedagógica es una de las cuatro dimensiones consideradas por el Ministerio de Educación en los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2021b). Estas dimensiones orientan las acciones que deben desarrollarse dentro del Plan de Mejoramiento Educacional (Mineduc, 2020), ya que las escuelas deben elaborar el plan basándose en las cuatro dimensiones establecidas por los EID.

Los estándares establecen que uno de los objetivos principales de la gestión pedagógica es desarrollar las competencias definidas en el perfil de egreso, enfatizando el trabajo colaborativo entre el equipo directivo y los docentes. Este enfoque propicia espacios que promueven la mejora educativa, el monitoreo y el acompañamiento constante.

Una de las subdimensiones de la gestión pedagógica es la gestión curricular, descrita como

“políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo directivo, el técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estándares tienen por objetivo asegurar el desarrollo de las competencias definidas en el perfil de egreso de cada especialidad y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes, mediante la revisión conjunta, el análisis y la mejora de los procesos pedagógicos” (Mineduc, 2021b, p. 55).

Se destaca que las acciones realizadas dentro de la gestión pedagógica están orientadas al cumplimiento del perfil de egreso de todos los estudiantes, siendo la gestión curricular un elemento transversal. Este elemento abarca desde las orientaciones y el liderazgo del equipo de gestión hasta el liderazgo de los docentes en el aula, donde tienen la capacidad de generar adaptaciones y ajustes individuales necesarios para todos los estudiantes.

Entre los estándares establecidos para la gestión curricular, cabe destacar el estándar 4.1, que señala que la implementación del currículum nacional debe estar contextualizada. El estándar 4.4 destaca la necesidad de que los equipos de gestión escolar acompañen a los docentes y proporcionen una retroalimentación constante de sus prácticas, lo cual está alineado con el monitoreo constante (estándar 4.5). Esto deja clara la labor de gestión que debe realizar el equipo en conjunto con los docentes.

Dentro de la gestión curricular, se resalta el importante rol de los docentes en la creación de condiciones inclusivas en el aula. En este sentido, el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021a), especialmente en el Dominio A sobre la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, establece en su estándar 3 sobre la planificación de la enseñanza que el docente debe generar una planificación inclusiva que considere el contexto y las características de los estudiantes. Esta planificación se basa en la evidencia proporcionada por las evaluaciones, a partir de cuyos resultados el docente puede realizar ajustes y determinar necesidades de apoyo, barreras y potencialidades al planificar y ejecutar las clases.

2.3. MARCO POLÍTICO NORMATIVO

2.3.1. Leyes y decretos

Después de haber presentado brevemente los conceptos de Diseño Universal de Aprendizaje, la estrategia propuesta por CAST y adoptada por el Mineduc para diversificar la enseñanza y promover una educación de calidad, se examinan los antecedentes político-normativos emanados de la historia de la legislación educativa chilena. Estos antecedentes incluyen tanto un cuerpo legal como orientaciones internacionales que posibilitaron el debate en torno a la educación inclusiva.

En primer lugar, como resultado de la “Revolución Pingüina” de 2006, durante el gobierno de Michelle Bachelet se generó un nuevo cuerpo legal que regiría el sistema educacional chileno, con la promulgación de la Ley General de Educación (2010). Esta ley reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, cuyas críticas habían conducido a las movilizaciones mencionadas.

La Ley General de Educación es el marco general bajo el cual se rige el sistema educacional chileno, establece una serie de principios importantes en la arquitectura de la educación. En primer lugar, el principio de "Integración e inclusión", que señala que "el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, y posibilitará la integración de quienes tengan necesidades educativas especiales" (DFL 2, 2009, art. 2 letra k), este principio enfatiza que la educación no debe ser excluyente y debe propiciar la inclusión de todos los estudiantes sin distinciones.

Este principio se potencia con el de equidad, que busca "asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial" (DFL 2, 2009, art. 2 letra d), este principio está directamente relacionado con el de calidad, que establece que "la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje" (DFL 2, 2009, art. 2 letra c), así como con los principios de diversidad y flexibilidad. En conjunto, estos principios orientan al sistema educativo a generar mecanismos que aseguren una educación de calidad para todos los estudiantes, propiciando la equidad y atendiendo a sus necesidades particulares, lo que en definitiva es coherente con el principio de inclusión e integración. Así, queda claro que una educación de calidad es inclusiva y promueve la equidad, comprendiendo los contextos y diversidades de todos los estudiantes.

De la mano con la LGE, nace el PIE, a partir de la promulgación en 2009 del Decreto 170 (2009), este decreto permite generar un trabajo sistemático para atender las necesidades educativas especiales, estableciendo definiciones y criterios para estudiantes con NEE, considerados como "aquellos que precisan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación" (Decreto 170, 2009, art. 2), el decreto distingue entre necesidades transitorias y permanentes, y genera una subvención especial para estos estudiantes, proporcionando recursos que anteriormente no existían.

En virtud de la norma anteriormente señalada, se estableció el Decreto 83 (2015), parte de un esfuerzo del Estado por generar herramientas que favorezcan la enseñanza de todos los estudiantes, el decreto genera criterios y orientaciones para la adecuación curricular en educación parvularia y básica, aunque no considera la enseñanza media. Bajo esta normativa, se espera que los estudiantes tengan mayores oportunidades de acceso y participación en los aprendizajes, mediante los Planes de Adecuación Curricular Individual (PACI). Además, el decreto da orientaciones para la diversificación de la enseñanza en el aula. A pesar de sus límites en cobertura, dado que solo abarca hasta 8° básico, representa un gran esfuerzo por llevar la diversificación como política pública.

En el año 2015, se promulga la Ley de Inclusión, que representa un avance significativo al eliminar la selección en los procesos de admisión, posibilitando la creación del Sistema de Admisión Escolar (SAE) que permite eliminar las barreras de entrada al sistema educativo para

miles de niños, niñas y adolescentes, permitiéndoles acceder libremente a la educación subvencionada por el Estado, ya sea en establecimientos particulares subvencionados, municipales o de servicio local.

Para el año 2018, se avanza en la unificación de la Evaluación y modernización de las mismas, por medio del Decreto 67 (2018), que establece las normas y condiciones mínimas para la evaluación y la promoción. Pone especial énfasis en seguir los lineamientos del Decreto 83 (2015) en cuanto a una evaluación diversificada, señalando que en relación a “Disposiciones que establezcan lineamientos para diversificar la evaluación en orden a atender de mejor manera a la diversidad de los alumnos” (Decreto 67, art. 18 letra g), lo que permite incorporar como exigencia en las evaluaciones, que ellas sean diversificadas y por ende, respondan a las necesidades de los estudiantes.

2.3.2. Marco Normativo y Contextual de la Educación Media Técnico Profesional

Como se ha mencionado, la Ley General de Educación (LGE) es la normativa principal que regula el sistema educativo chileno. En este contexto, la enseñanza media a partir de 3° medio, se divide en dos modalidades principales: Humanista-Científica y Técnico Profesional. Según el currículum nacional aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y promulgada mediante el Decreto Supremo 193 (2019), la EMTP se compone de una formación general (con asignaturas comunes a todo el sistema independiente de su modalidad) y otra diferenciada, específica para esta modalidad.

Dentro de la formación técnico profesional, se encuentran 34 especialidades agrupadas en 15 sectores económicos. Estas especialidades, junto con sus respectivos perfiles de egreso, están detalladas en las bases curriculares de 2013, establecidas por el Decreto Supremo de Educación 452 (2013), dichas bases contienen las habilidades y competencias propuestas para cada especialidad, así como los contenidos del perfil de egreso, el cual según el documento aludido contiene "las habilidades técnicas específicas de la especialidad, mientras que otras se relacionan con competencias generales para el mundo laboral" (Ministerio de Educación, 2013, p. 12).

Además de lo anterior en el Decreto 2516 (2007) establece las condiciones mínimas para la titulación en las carreras TP, en la cual se considera la práctica profesional estableciendo que dicha instancia “se desarrollará conforme a un Plan de Práctica, el que se entenderá como el documento guía elaborado para efectuar la práctica profesional, establecido de acuerdo con el perfil de egreso del técnico de nivel medio de la especialidad respectiva” (Decreto 2516, art. 2), lo que implica un mandato legal para que las especialidades en términos curriculares, las instituciones de educación puedan hacer que sus estudiantes puedan cumplir con las habilidades y competencias establecidas en dichos perfiles de egreso.

Sin embargo, surge un problema en el ámbito político-normativo, ya que el Decreto 83 (2015) establece que los ajustes curriculares son obligatorios solo hasta el 8° básico, etapa educativa que no corresponde a la formación diferenciada de la enseñanza media, por lo tanto, no existe un mandato legal explícito que obligue a los establecimientos de enseñanza media técnico profesional a generar adaptaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades

educativas especiales que requieren ajustes a la hora de poder desarrollar las competencias establecidas en los diversos perfiles de egreso de las especialidades, tampoco las orientaciones del programa de integración escolar establecen alguna obligatoriedad ni lineamientos claros para abordar la educación media técnico profesional en los términos que señalan los decretos mencionados sobre inclusión.

Para clarificar el punto anterior, en el año 2018, Inacap publicó un estudio sobre la integración de los estudiantes con NEE en la EMTP, lo que derivó en un análisis tanto de la integración misma dentro de los establecimientos, como también la relación con el mundo laboral, “contexto de la EMTP, su alcance o repercusión es baja puesto que, como programa, el decreto 170 permite que las decisiones las tome el establecimiento en cuanto a incidir en la formación diferenciada, en 3° y 4° de EMTP” (Salazar, 2018, p. 45), que es un punto crítico que se señaló en el párrafo anterior, puesto que en la formación técnico profesional no existe ni mandato legal explícito ni orientaciones ministeriales claras sobre la inclusión en los módulos de especialidad, el mismo estudio señala la desconexión que existe entre los establecimientos y el mundo laboral que genera mayores dificultades en la integración, especialmente si se piensa que los estudiantes de establecimientos TP tienen en mercado laboral.

Además, un estudio llevado a cabo en liceos técnico-profesionales en la zona sur, específicamente en Puerto Montt, realizado por Soto y Quaas (2013), identifica otro aspecto crítico relacionado no solo con las limitaciones jurídicas y la falta de voluntad de los establecimientos, sino también con las dificultades en la articulación de los apoyos para los estudiantes que los necesitan. Este estudio resalta la escasa reflexión por parte del cuerpo docente y de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), “potenciado por los escasos tiempos de trabajo colaborativo que se llevan a cabo en el establecimiento, limitando esto la comunicación entre el profesor de educación especial y el profesor de educación regular” (Soto y Quaas, 2013, p. 154). Esta limitación afecta la comunicación entre el equipo PIE y el profesor de educación regular, lo que representa un obstáculo significativo en el marco del Decreto 170 (2009) y plantea interrogantes sobre las reflexiones pedagógicas relacionadas con dicho trabajo, así como la articulación entre el PIE y los docentes.

En este contexto, es importante destacar que el 58% de los docentes de especialidad carecen de formación pedagógica (Araya y Campos, 2022), lo que agrava las dificultades para implementar prácticas inclusivas en la EMTP. Esta falta de formación limita su capacidad para adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos con NEE o ritmos de aprendizaje diferentes. Según Sevilla y Zúñiga (2023), la mayoría de los docentes de especialidad proviene directamente del sector productivo, sin haber tenido la oportunidad de adquirir los conocimientos y competencias en educación inclusiva. Esto limita la posibilidad de diseñar y ejecutar estrategias de diversificación curricular en las salas de clases y talleres, lo que afecta directamente la igualdad de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad o las barreras de aprendizaje.

Por otro lado, la intersección entre vulnerabilidad socioeconómica y diversidad en la EMTP es un factor clave que no puede ser ignorado. Según Sevilla y Zúñiga (2023), la EMTP convoca al 36,4% de la matrícula de tercero y cuarto medio (162.800 estudiantes en 2022), de los cuales el 80% proviene de contextos de bajos ingresos (Mineduc, 2020). Esta característica contextual hace que, en la EMTP, toda situación de vulnerabilidad asociada a una diferencia personal—ya sea de género, discapacidad, orientación sexual o ritmos y formas de aprendizaje

diferentes—se traslape con la vulnerabilidad socioeconómica, generando desigualdades únicas que aumentan el riesgo de exclusión escolar.

Además, la EMTP enfrenta barreras específicas para estudiantes con discapacidad y barreras de aprendizaje diferentes. Según cifras del Mineduc (Sevilla y Zúñiga, 2023), en la EMTP un 9,6% de la matrícula está inscrito en el PIE, en comparación con el 5,1% en la Educación Media Científico-Humanista. Sin embargo, las restricciones de cobertura del PIE y el hecho de que los liceos de administración delegada no participan de este programa subestiman la presencia de estudiantes con discapacidad y barreras de aprendizaje diferentes en la EMTP.

Para avanzar hacia una EMTP más inclusiva, es crucial reconocer que los estudiantes pueden enfrentar múltiples barreras simultáneamente (por ejemplo, una mujer en una especialidad industrial que además tiene un ritmo de aprendizaje distinto). Las políticas públicas deben abordar estas diferencias de manera integral y no mediante iniciativas aisladas, evitando la sobrecarga de las instituciones educativas y del propio estudiantado (Sevilla y Zúñiga, 2023).

En síntesis, la EMTP enfrenta desafíos significativos en términos de inclusión, tanto por las limitaciones normativas como por las barreras prácticas que dificultan la implementación de ajustes razonables y la articulación de apoyos para los estudiantes con NEE. La falta de formación pedagógica de los docentes de especialidad, la desconexión entre los establecimientos y el mundo laboral, y la intersección entre vulnerabilidad socioeconómica y diversidad son factores que requieren atención urgente para garantizar una educación verdaderamente inclusiva en la EMTP.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. PARADIGMA

Atendiendo a las características de este estudio con foco evaluativo, lo más adecuado, dado el tipo de datos que se espera construir y el número de docentes y actores involucrados, es adoptar una perspectiva cualitativa como paradigma. Esto se debe a que la metodología cualitativa busca comprender fenómenos en profundidad mediante la recolección y análisis de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones y documentos (Hernández-Sampieri et al., 1997).

La decisión de utilizar el método cualitativo para la evaluación de las acciones pedagógicas se debe a su pertinencia, ya que permite obtener una comprensión detallada y contextualizada de cómo estas acciones impactan en los estudiantes y en el proceso educativo, promoviendo así la inclusión. A través de métodos cualitativos, es posible captar las complejidades y matices del entorno educativo, las interacciones entre docentes y alumnos, y las percepciones de los diferentes actores involucrados. Además, permite analizar las voces de los docentes y equipos de gestión, así como la documentación interna que enriquece el proceso de evaluación de las acciones. Esto proporciona una visión integral que va más allá de los datos cuantitativos y ayuda a identificar áreas de mejora y buenas prácticas.

Por otro lado, cabe destacar que la presente evaluación es de carácter exploratorio-descriptivo. Esta decisión se sustenta en que la literatura especializada sobre inclusión en la EMTP es aún incipiente en Chile. Si bien se identifican contribuciones fundamentales como las de Soto y Quaas (2013) sobre articulación docente, Salazar (2018) respecto a los vacíos normativos, y las sistematizaciones de Sevilla y Zúñiga (2023) sobre brechas de acceso, estos trabajos confirman que el fenómeno en contextos de especialidad técnica aún no ha sido suficientemente profundizado, lo que justifica la necesidad de un estudio que explore y describa las dinámicas evaluativas actuales.

3.2. MODELO EVALUATIVO

El modelo escogido, es el CSE (Center for the Study of Evaluation) desarrollado por Melvin Alkin, utilizando como referencia a Monedero (1998), este es un método integral reconocido por evaluar programas educativos. Este modelo tiene en cuenta varios aspectos de los programas, incluyendo sus objetivos y resultados, y está diseñado para proporcionar un análisis detallado de su efectividad. Al ser un modelo orientado a la toma de decisiones, resulta particularmente útil para evaluar las acciones pedagógicas en el contexto de un establecimiento de EMTP. Además, se basa en un conjunto de estándares objetivos, proporcionando un marco claro y estructurado que permite una evaluación profunda, objetiva y confiable. Esto entrega información relevante sobre las fortalezas y debilidades de dichas acciones, ayudando a identificar áreas de mejora que el equipo de gestión y directivos podrán aplicar.

Este modelo es similar al CIPP, pero presenta algunas diferencias clave. Mientras que el CIPP se centra en contextos, inputs, procesos y productos, el modelo CSE se enfoca en decidir entre adoptar, mejorar o extinguir un programa educativo ya en ejecución. En este sentido, el examinador o evaluador es un agente externo, que actúa como observador y analizador imparcial del programa en cuestión.

2.1. El modelo CSE, diseñado por Alkin en 1969, tiene como centralidad la evaluación institucional y es especialmente útil para evaluar proyectos educativos. Los estadios del modelo son los siguientes

Determinación de Objetivos: En este estadio, se establece el nivel de eficacia del programa comparando la planificación teórica con la ejecución real. Esto permite identificar las "necesidades educativas" basadas en las diferencias entre ambos niveles.

Selección de un Programa: Aquí se introducen "programas de segunda generación", que incorporan mejoras basadas en los objetivos y determinaciones obtenidas en el estadio anterior. Se analizan programas similares y se elige uno que pueda mejorar el programa en ejecución.

Programa en Desarrollo: Se analiza el desarrollo del programa mediante la detección y valoración continua, permitiendo realizar modificaciones oportunas durante su ejecución. Esto minimiza las discrepancias entre la implementación real y lo previsto teóricamente.

Análisis de los Productos de Cada Componente: Se evalúa si los objetivos propuestos se están cumpliendo, considerando tanto lo global como lo específico. Si se detectan diferencias, el evaluador puede proponer un "plan reajustado" para mejorar la implementación.

Evaluación Final de los Resultados: En este estadio final, se evalúa si se han cumplido los objetivos. Si se han logrado, el programa puede ser adaptado para otras experiencias. Si no, se consideran ajustes adicionales o la eliminación del programa si no es viable.

En el caso de la evaluación de las acciones pedagógicas, la recogida de información, los instrumentos y el análisis de datos serán abordados en detalle. Estos elementos están orientados a este modelo de toma de decisiones, propiciando al final del proceso la retroalimentación y mejora continua.

Al final del proceso evaluativo, se generará un informe de evaluación que contenga los siguientes elementos: resumen de los hallazgos principales, identificación de barreras y facilitadores, y recomendaciones para mejorar las prácticas inclusivas.

La presentación de resultados será compartida con el equipo de gestión y docentes para facilitar la toma de decisiones informadas. Siguiendo la lógica de audiencias primarias y secundarias, el equipo de gestión será la audiencia primaria debido a su rol central en la toma de decisiones, mientras que los docentes, como audiencia secundaria, también se beneficiarán directamente de las mejoras propuestas.

3.3. PARTICIPANTES

Los participantes de la evaluación fueron básicamente el equipo de gestión, constituido por la dirección del establecimiento, jefatura de UTP, jefatura de formación profesional, orientación y la coordinación PIE, además de éstos, se considera a los docentes de especialidad TP.

3.3.1. Criterios de Selección

Los participantes del estudio son fundamentales para alcanzar los objetivos de la evaluación. Dado el enfoque cualitativo y exploratorio de este estudio, se ha optado por una muestra no probabilística intencionada, la cual es coherente con los objetivos planteados. Este tipo de muestreo permite seleccionar a aquellos individuos que tienen un conocimiento profundo y relevante sobre las acciones pedagógicas inclusivas en el contexto educativo estudiado, asegurando que los participantes aporten información valiosa y significativa para la evaluación. En este caso, las entrevistas se realizaron a la totalidad de los docentes de la especialidad de Mecánica Automotriz (4 docentes) y a la totalidad de los directivos encargados de la gestión técnico-pedagógica del establecimiento. Esta decisión se fundamenta en la necesidad de recopilar perspectivas integrales tanto desde el ámbito docente como desde la gestión, lo que permitirá un análisis más completo de las prácticas pedagógicas inclusivas y su impacto en la formación técnico-profesional.

Los criterios para seleccionar a los participantes son los siguientes

Docentes de Mecánica Automotriz

- Ser docente del establecimiento educativo sujeto a evaluación.
- Impartir módulos de formación diferenciada técnico-profesional en la especialidad de Mecánica Automotriz.

Directivos encargados de la gestión técnico-pedagógica

- Pertenecer al equipo de gestión del establecimiento, incluyendo roles como la dirección, jefatura de UTP, jefatura de formación profesional y coordinación PIE.
- Tener responsabilidades directas en la planificación, implementación y evaluación de las acciones pedagógicas y curriculares relacionadas con la formación técnico-profesional.

3.3.2. Tamaño de la Muestra

El tamaño de la muestra está determinado por la totalidad de los docentes de Mecánica Automotriz —un censo, todos (4 docentes)— y la totalidad de los directivos encargados de la gestión técnico-pedagógica. Este enfoque asegura que se recopilen perspectivas representativas tanto de quienes implementan las prácticas pedagógicas en el aula como de quienes lideran las estrategias institucionales. Además, se garantiza que la muestra sea lo suficientemente amplia para capturar la diversidad de experiencias y desafíos relacionados con la inclusión en la EMTP, sin necesidad de recurrir a la saturación teórica, dado el carácter exhaustivo de la selección.

Esta metodología de selección de participantes permite abordar de manera integral las problemáticas identificadas en el marco teórico, como la falta de formación pedagógica en docentes de especialidad (Araya y Campos, 2022) y las barreras específicas para estudiantes con discapacidad y ritmos de aprendizaje diferentes (Sevilla y Zúñiga, 2023). Asimismo, facilita la identificación de buenas prácticas y áreas de mejora en la implementación de estrategias inclusivas en la EMTP.

3.3.3. DESCRIPCIÓN DE PARTICIPANTES

2.6. La entrevista se aplicó a un total de ocho informantes, los cuales se desagregan en los cuatro docentes de la especialidad de mecánica automotriz y cuatro docentes que ejercen labores y funciones en el área técnico pedagógica, cubriendo la totalidad de actores del establecimiento que abarcan el estudio, dentro de la caracterización de cada grupo debo decir lo siguiente

Docentes de la Especialidad de Mecánica Automotriz

- **Número de participantes:** 4 docentes.
- **Experiencia:** dos de los cuatro docentes contaban con más de 5 años de experiencia en el establecimiento, mientras que los otros dos contaban con una experiencia de entre 2 y 3 años.
- **Formación:** Todos los docentes tienen formación en el área de la Mecánica Automotriz, siendo uno técnico nivel superior y los otros tres profesionales del área, pero ninguno reporta tener formación pedagógica formal (postítulos, diplomados o cursos en educación).

Equipo de Gestión Vinculado a lo Técnico-Pedagógico

- Número de participantes: 4 directivos.
- Roles y formación
 - **Directora del Establecimiento:** Profesora de Inglés, con experiencia en el establecimiento desde 1996 hasta 2015 y desde 2018 hasta 2024, ejerció las labores de directora del establecimiento desde marzo de 2023 a diciembre de 2024.
 - **Jefe de Formación Técnico Profesional:** Técnico en Nivel Superior en Electricidad y Profesor de Música, está en el establecimiento desde el año 2022 y ejerce el cargo de Jefe de Formación desde marzo de 2023.
 - **Jefa de UTP:** Profesora de Educación General Básica, ingresó al establecimiento en 1986 y ejerce el cargo de jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica desde 2010.
 - **Coordinadora PIE:** Educadora Diferencial, en el cargo desde 2017.

3.4. UNIDAD DE ANÁLISIS

Para esta evaluación, la unidad de análisis corresponde a las acciones pedagógicas que propician la inclusión educativa. Estas acciones incluyen una variedad de metodologías, prácticas y estrategias que los docentes y el equipo de gestión implementan para asegurar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), puedan acceder equitativamente a las oportunidades de aprendizaje y desarrollar plenamente las competencias establecidas en el perfil de egreso.

El foco estará en identificar cómo estas acciones se articulan con los lineamientos institucionales y cómo se traducen en prácticas concretas que favorecen la inclusión. Esto implica analizar no solo las estrategias pedagógicas, sino también su coherencia con las políticas institucionales y su impacto en el logro de los objetivos educativos.

En este sentido, el análisis de dichas acciones se realiza a partir de los discursos del equipo directivo y del profesorado de la especialidad Técnico-Profesional, así como del examen de documentos institucionales oficiales que orientan la gestión y el quehacer pedagógico del establecimiento, tales como el Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Reglamento de Evaluación y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Estos discursos y documentos constituyen las principales unidades empíricas a través de las cuales se accede, interpreta y evalúa la pertinencia de las acciones pedagógicas inclusivas desarrolladas durante el período en estudio.

3.5. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para abordar las unidades de análisis establecidas, se emplearán dos técnicas principales de recogida de datos, los cuales dan una visión integral y complementaria de las acciones pedagógicas inclusivas

Análisis Documental:

Se revisaron documentos institucionales clave, como el PEI, el PME, los reglamentos internos de convivencia escolar, el reglamento de evaluación y las orientaciones del equipo de gestión. Este análisis permitió identificar las políticas, normativas y estrategias institucionales que promueven la inclusión educativa, así como su alineación con las prácticas pedagógicas implementadas.

Entrevistas a informantes del establecimiento:

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a miembros del equipo de gestión (directivos, jefatura de UTP, jefatura de formación profesional y coordinación PIE y a docentes de especialidades técnico-profesionales (TP). Estas entrevistas tienen como objetivo desvelar las prácticas, enfoques y percepciones que estos actores identifican como acciones pedagógicas inclusivas, proporcionando una visión profunda de sus experiencias y desafíos en la implementación de estas estrategias.

La combinación de estas técnicas permitió una triangulación de la información, contrastando los datos obtenidos de las entrevistas con los documentos institucionales. Este

enfoque asegurará una comprensión más completa y precisa de las acciones pedagógicas inclusivas en el contexto de la EMTP.

3.6. INSTRUMENTOS

Para recolectar los datos requeridos, se utilizó los siguientes instrumentos

1. Matriz de Análisis de Contenido

Este instrumento se empleó para el análisis documental de los contenidos de los textos mencionados (PEI, PME, reglamentos). La matriz permitió categorizar y analizar sistemáticamente la información relevante, identificando las estrategias y políticas de inclusión educativa y su coherencia con las prácticas reportadas por los actores educativos. Este procedimiento se ajusta a los principios del análisis documental cualitativo, el cual considera la organización y categorización sistemática de la información como una estrategia válida para el análisis de documentos institucionales (Bowen, 2009).

2. Entrevistas Semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas fueron la base para recoger datos de directivos y docentes. Estas entrevistas, que permiten captar la subjetividad de los participantes (Tonon, 2009) y generar un espacio de confianza (Trindade, 2016), se realizó con miembros del equipo de gestión y docentes de especialidad TP. Este enfoque garantizará la obtención de información detallada y relevante para la evaluación, permitiendo explorar tanto las percepciones como las experiencias concretas de los actores.

3.6.1. Estructuración de entrevistas

A continuación, se detalla el objetivo y el cuestionario que fue elaborado para trabajar en las entrevistas con los actores del establecimiento.

Entrevista Semiestructurada para Docentes y Directivos de Liceos Técnico-Profesionales

Objetivo: Evaluar el conocimiento, las prácticas y las estrategias inclusivas implementadas por los docentes y el equipo directivo técnico-pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de identificar aquellas acciones que contribuyen a la inclusión educativa y al logro del perfil de egreso de todos los estudiantes, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Sección 1: Contexto Profesional

¿Qué nivel de conocimientos tiene sobre prácticas inclusivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Sección 2: Gestión Pedagógica y Ajustes Razonables

¿Cómo se promueve la orientación educativa en la práctica docente y en la adaptación curricular para que tribute al perfil de egreso?

¿Qué estrategias y practicas utiliza para aplicar ajustes razonables en la enseñanza y evaluación, especialmente para estudiantes con necesidades de apoyo? Dar ejemplo de las prácticas y estrategias; Práctica docente/adecuar el currículum

Sección 3: Index for Inclusion y Barreras de Aprendizaje

¿Cómo identifica y reduce las barreras de aprendizaje y de participación para que todos los estudiantes alcancen los objetivos del perfil de egreso?

¿Qué acciones educativas? promueve para crear un ambiente inclusivo en el aula y a nivel institucional? De ejemplos de las acciones realizadas.

Evaluación Inclusiva y Retroalimentación

¿Cómo asegura que la evaluación permita a todos los estudiantes demostrar sus aprendizajes, y cómo se apoya a los docentes para diseñar evaluaciones de aprendizaje inclusivas?

¿Cómo entrega retroalimentación que sea comprensible y útil para cada estudiante?

Sección 5: Reflexión sobre Prácticas Inclusivas

¿Cuál ha sido el impacto de las prácticas inclusivas en el aprendizaje, y cómo se valora? su éxito a nivel institucional?

¿Qué áreas educativas, de aprendizaje, habilidades? ¿Cuál? ¿Requieren más apoyo para fortalecer el aprendizaje inclusivo en el aula o en el liceo?

Con el fin de sistematizar las respuestas se organizó la siguiente matriz, en la cual se establecieron categorías y subcategorías. Esta tabla se diseñó para facilitar la identificación de frecuencias y las frases o ideas más recurrentes en las respuestas de los participantes.

Además, la matriz se aplicó de manera diferenciada para dos grupos

1. Cuerpo docente: Para sistematizar las prácticas, opiniones y percepciones de los docentes de la especialidad de Mecánica Automotriz.
2. Equipo de gestión técnico-pedagógico: Para organizar la información proporcionada por los directivos involucrados en la gestión técnico-pedagógica del establecimiento.

Tabla 1

Matriz de análisis documental: categorías, indicadores, documentos y preguntas guía

Categoría	Subcategoría	Indicadores
-----------	--------------	-------------

1. Profesional	Contexto	Nivel de conocimiento sobre inclusión	Familiaridad con términos y enfoques inclusivos; ejemplos de conceptos aplicados en el aula.
			Uso de estrategias para ajustes razonables; ejemplos concretos de y estrategias inclusivas adaptación curricular; vínculo con el perfil de egreso.
2. Gestión Pedagógica y Ajustes Razonables		Promoción de la orientación educativa	Estrategias de orientación vinculadas al perfil de egreso; ejemplos de prácticas para alinear orientación educativa y aprendizajes esperados.
		Identificación de barreras de aprendizaje	Uso de diagnósticos o instrumentos; menciones de dificultades específicas en aprendizaje o participación.
3. Index for Inclusion de Barreras de Aprendizaje		Reducción de barreras	Implementación de estrategias para eliminar barreras; impacto percibido de las acciones.
		Creación de ambiente inclusivo	Acciones concretas en el aula e institución para fomentar inclusión; ejemplos de actividades o programas inclusivos.
4. Evaluación Inclusiva y Retroalimentación		Evaluación inclusiva	Ejemplos de evaluaciones diseñadas para todos; estrategias para ajustar evaluaciones; apoyo institucional para docentes.
		Retroalimentación efectiva	Métodos para entregar retroalimentación personalizada; adecuación del feedback a las necesidades de los estudiantes.
5. Reflexión sobre Prácticas Inclusivas		Impacto y valoración de las prácticas inclusivas	Percepción del impacto en aprendizajes; ejemplos de logros inclusivos; evaluación institucional del éxito inclusivo.
		Necesidades de apoyo para fortalecer la inclusión	Identificación de áreas críticas (habilidades, recursos, formación); propuestas para fortalecer inclusión.

3.6.2. Análisis de Documentos del Establecimiento

Además de las entrevistas previamente expuestas, como parte integral de la evaluación, se realizó un análisis de documentos institucionales propios del establecimiento. Estos documentos, que sirven como guía para las acciones del colegio, están alineados con lo establecido en el marco normativo vigente. Su revisión resulta fundamental para identificar las acciones que el establecimiento ha planificado en materia de inclusión educativa, así como para analizar la coherencia entre estas políticas institucionales y las prácticas reportadas en las entrevistas.

A continuación, se presenta una breve descripción de los documentos analizados, junto con las preguntas que guiaron su revisión. Posteriormente, se incluye la matriz de análisis de contenido, la cual será triangulada con los datos obtenidos de las entrevistas para garantizar una comprensión integral y precisa de las prácticas inclusivas en el establecimiento.

Descripción de los Documentos y su Relación con las Categorías

1. **Proyecto Educativo Institucional (PEI):** Este documento es fundamental para entender el contexto institucional del establecimiento, ya que define los valores, principios, misión y visión que orientan la gestión educativa. Además, establece los sellos y principios rectores que guían el funcionamiento del colegio.

2.17. Preguntas de análisis

- ¿Cómo se refleja la inclusión en la misión y visión del establecimiento?
- ¿Existen objetivos estratégicos relacionados con la inclusión?

2. **Plan de Mejoramiento Educativo (PME):** El PME es clave para analizar la gestión pedagógica, la adaptación curricular y la reducción de barreras para el aprendizaje. Este documento orienta la planificación de acciones concretas para fortalecer la inclusión, en coherencia con el PEI y guiado por una visión estratégica.

Preguntas de análisis

- ¿Qué acciones inclusivas se proponen en el PME?
- ¿Cómo se asignan los recursos para la inclusión?
- ¿Cómo se vincula el plan estratégico a cuatro años con los lineamientos de inclusión?

3. **Reglamento de Evaluación:** Este documento permite evaluar cómo se implementan criterios de evaluación inclusivos y ajustes razonables. Establece directrices para diversificar las evaluaciones y atender las necesidades individuales, en concordancia con el Decreto 67/2018.

Preguntas de análisis

- ¿Cómo se incorporan los ajustes razonables en el reglamento de evaluación?
- ¿Existen criterios inclusivos en la evaluación?

4. **Reglamento Interno y Manual de Convivencia Escolar (RIMCE):** El RIMCE promueve un ambiente escolar inclusivo, fomentando una cultura que valore la diversidad. Aunque los aspectos pedagógicos se abordan en otros documentos, este reglamento es crucial para asegurar la coherencia en la atención a la diversidad y el respeto por las diferencias.

Preguntas de análisis

- ¿Cómo se alinea el RIMCE con las políticas de inclusión del MINEDUC y las del establecimiento?

En función de lo anteriormente expuesto es que se planteó la siguiente matriz (tabla 2) para poder sistematizar la información obtenida desde los documentos internos del establecimiento, a fin de hacer un paralelo y también triangulación entre las entrevistas y el documento, siendo el siguiente

Tabla 2

Matriz de análisis documental: categorías, indicadores, documentos y preguntas guía

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Documentos Relevantes	Preguntas Guía
1. Contexto Profesional	Nivel de conocimiento sobre inclusión	Menciones explícitas a la inclusión; definiciones de inclusión en los documentos.	PEI, Reglamento Interno	¿Cómo se define la inclusión en los documentos? ¿Existen lineamientos claros sobre prácticas inclusivas?

2. Gestión Pedagógica y Ajustes Razonables	Adaptación curricular y estrategias inclusivas	Existencia de estrategias para ajustes razonables; menciones a adaptaciones curriculares.	PME, Reglamento de Evaluación	¿Qué estrategias de adaptación curricular se proponen? ¿Cómo se vinculan con el perfil de egreso?
	Promoción de la orientación educativa	Menciones a la orientación educativa y su relación con el perfil de egreso.	PEI, PME	¿Cómo se promueve la orientación educativa en los documentos? ¿Existen acciones específicas?
3. <i>Index for Inclusion</i> y Barreras de Aprendizaje	Identificación de barreras de aprendizaje	Diagnósticos o instrumentos mencionados; dificultades específicas identificadas.	PME, Reglamento de Evaluación	¿Cómo se identifican las barreras de aprendizaje en los documentos? ¿Existen diagnósticos institucionales?
	Reducción de barreras	Estrategias para eliminar barreras; acciones concretas propuestas.	PME, Reglamento de Evaluación	¿Qué estrategias se proponen para reducir barreras? ¿Cómo se implementan?
	Creación de un ambiente inclusivo	Acciones para fomentar la inclusión en el aula y a nivel institucional.	PEI, PME, Reglamento de Evaluación	¿Qué acciones se proponen para crear un ambiente inclusivo? ¿Existen programas específicos?

4. Evaluación Inclusiva y Retroalimentación	Evaluación inclusiva	Criterios de evaluación inclusiva; ajustes razonables en la evaluación.	Reglamento de Evaluación	¿Cómo se incorporan los ajustes razonables en la evaluación? ¿Existen criterios inclusivos?
	Retroalimentación efectiva	Menciones a la retroalimentación personalizada; métodos para adaptar el feedback.	Reglamento de Evaluación	¿Cómo se aborda la retroalimentación en los documentos? ¿Existen lineamientos para personalizarla?
5. Reflexión sobre Prácticas Inclusivas	Impacto y valoración de las prácticas inclusivas	Evaluación del impacto de las prácticas inclusivas; indicadores de éxito.	PME, Reglamento Interno	¿Cómo se evalúa el impacto de las prácticas inclusivas? ¿Existen indicadores de éxito?
	Necesidades de apoyo para fortalecer la inclusión	Identificación de áreas críticas; propuestas para fortalecer la inclusión.	PME, Reglamento Interno	¿Qué áreas requieren más apoyo según los documentos? ¿Existen propuestas concretas?

Nota. Elaboración propia a partir del marco conceptual y los documentos institucionales analizados. *Index for Inclusion* se mantiene en su nombre original por ser una herramienta reconocida internacionalmente.

3.7. APLICACIÓN

Previo a la aplicación de los instrumentos, se realizó la validación de los mismos a través del juicio de expertos. Estos expertos fueron docentes universitarios con postgrado y

especialización en evaluación, quienes revisaron y validaron las pautas y entrevistas para asegurar su validez y confiabilidad.(validez de constructo, juicio de experto)

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en dos fases

1. Entrevistas Semiestructuradas: Esta será la primera fase, en la cual se realizarán las entrevistas de manera ordenada y presencial. Durante estas entrevistas, se buscará crear un ambiente grato y cálido que permita a los actores proporcionar la información necesaria de manera abierta y reflexiva. Este paso permitirá recopilar las percepciones y experiencias de los docentes y directivos sobre las acciones pedagógicas inclusivas, proporcionando una base cualitativa sólida para el análisis.
2. Análisis Documental: Posteriormente, se procedió con el análisis documental, el cual requerirá la lectura y análisis de la documentación interna del establecimiento, como el PEI, el PME, los reglamentos internos de convivencia escolar y el reglamento de evaluación. Este paso permitió contrastar la información obtenida en las entrevistas con las políticas y estrategias institucionales, identificando congruencias y discrepancias entre las prácticas reportadas y los lineamientos establecidos.

3.8. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de la información recolectada se llevó a cabo de manera sistemática y rigurosa, utilizando diversas técnicas para asegurar la validez y confiabilidad de los hallazgos.

1. Análisis de Entrevistas: En primer lugar, se analizaron las entrevistas para identificar temas recurrentes, patrones y ejemplos específicos de buenas prácticas y desafíos en la implementación de acciones pedagógicas inclusivas. Este análisis cualitativo permitirá obtener una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los actores educativos involucrados, destacando tanto las fortalezas como las áreas de mejora en las estrategias inclusivas.
2. Análisis Documental: En paralelo, se realizó un análisis documental, comparando la información obtenida de los documentos institucionales (como el PEI, PME, los reglamentos internos de convivencia escolar y el reglamento de evaluación) con las percepciones y prácticas reportadas por los entrevistados. Este paso es crucial para identificar congruencias y discrepancias entre las políticas institucionales y su implementación práctica, permitiendo evaluar el grado de alineación entre los lineamientos establecidos y las acciones concretas llevadas a cabo en el establecimiento.
3. Triangulación de Datos: Para asegurar la validez de los hallazgos, se llevará a cabo una triangulación de datos (Stake, 2007). Este proceso consistirá en comparar y corroborar la información obtenida de diferentes fuentes (entrevistas y documentos). La triangulación permitirá reducir sesgos y obtener una visión más completa del fenómeno estudiado, asegurando que los hallazgos reflejen una comprensión integral y precisa de las acciones

pedagógicas inclusivas implementadas en el contexto de las especialidades TP, tal como se recomienda en la literatura sobre validez cualitativa (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005)

4. Para el tratamiento de los datos obtenidos, se optó por un análisis cualitativo de tipo manual, mediante la revisión sistemática de las entrevistas y documentos institucionales. Esta estrategia fue elegida considerando que el análisis cualitativo no requiere necesariamente el uso de software especializado, sino que puede desarrollarse de manera rigurosa mediante una codificación manual, reflexiva e interpretativa (Taylor et al., 2016). El proceso contempló la identificación de categorías temáticas emergentes, construidas desde una lectura comparativa de los contenidos.

En particular, esta modalidad permitió

- Organizar la información: Agrupar y estructurar los datos según categorías vinculadas a los objetivos de la evaluación.
- Codificar manualmente los datos: Subrayar, anotar y clasificar los segmentos textuales más relevantes, lo que facilitó la detección de patrones y temas recurrentes.
- Contrastar entre actores: Realizar un análisis cruzado entre las entrevistas a docentes, directivos y los documentos institucionales, para identificar coincidencias y divergencias.
- Sistematizar hallazgos: Elaborar matrices de contenido y síntesis interpretativas, que sirvieron de base para la posterior triangulación de datos.

Este enfoque metodológico garantiza un análisis riguroso y sistemático de la información, permitiendo una comprensión profunda y multidimensional de las acciones pedagógicas inclusivas en el contexto de la EMTP.

3.9. TRIANGULACIÓN DE DATOS

La coherencia entre las matrices de análisis de entrevistas y documentos permitirá una triangulación efectiva de la información. Por ejemplo

- Si en las entrevistas los docentes mencionan la falta de estrategias para reducir barreras de aprendizaje, se podrá contrastar con las acciones propuestas en el PME y el RIMCE.
- Si los directivos destacan la importancia de la evaluación inclusiva, se podrá verificar si el Reglamento de Evaluación incorpora ajustes razonables y criterios inclusivos.

Este enfoque garantiza que los datos obtenidos de diferentes fuentes (entrevistas y documentos) se complementen y contrasten, permitiendo una comprensión integral y precisa de las prácticas inclusivas en el establecimiento.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

4.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, los cuales incluyen entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, y el análisis documental de los documentos institucionales. El objetivo es caracterizar la muestra, presentar los esquemas y matrices utilizados para el análisis, y describir los documentos clave que sustentan las políticas y prácticas inclusivas en el establecimiento.

Cabe destacar que este capítulo se enfoca en la presentación de los instrumentos y su aplicación, sin entrar aún en la sistematización y análisis profundo de los datos. Esto permitirá sentar las bases para el análisis posterior, que se desarrollará en los siguientes capítulos.

3.1. Junto con la definición de los informantes de la evaluación, se procedió a generar una entrevista semiestructurada con el fin de generar una entrevista en profundidad que pudiera dar luces de los diversos elementos vitales para la evaluación, el cuestionario de la entrevista fue el siguiente

4.2. RESULTADOS ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

En esta sección se presentan los resultados del análisis de los documentos institucionales del establecimiento: el PEI, el RIMCE, el PME y el Reglamento Interno de Evaluación, Calificación y Promoción.

El objetivo del análisis fue identificar en qué medida estos instrumentos integran el enfoque de inclusión educativa, a partir de una matriz construida en base a diez subcategorías temáticas que responden a criterios clave: presencia de principios inclusivos, estrategias de adaptación y evaluación, identificación de barreras, prácticas institucionales, orientación educativa y mecanismos de seguimiento.

El análisis permitió constatar que los documentos presentan avances parciales y fragmentados, con énfasis en aspectos normativos o formales (como la evaluación inclusiva), pero con importantes vacíos en la conceptualización de la inclusión, la planificación pedagógica diferenciada, el acompañamiento formativo y la valoración sistemática de las prácticas inclusivas.

A continuación, en la tabla 3 se presentan los resultados organizados por subcategoría, incluyendo coincidencias, elementos relevantes de cada documento, y un análisis crítico de su coherencia interna con el enfoque inclusivo.

Tabla 3

Matriz de análisis documental: categorías, indicadores, documentos y preguntas guía

Categoría	Subcategoría	Síntesis documental
1. Contexto Profesional	Nivel de conocimiento sobre inclusión	Los documentos reconocen la diversidad en el establecimiento, destinando en algunas ocasiones secciones a los temas relacionados con las NEE, pero no hay una definición clara y pertinente del mismo. El Reglamento de Evaluación es el documento que más desarrolla el concepto, reconociendo que la evaluación debe considerar la diversidad, los distintos ritmos y estilos de aprendizaje y debe evitar sesgos. En Cambio el PME presenta menos desarrollo de ideas vinculadas a la inclusión, hablando genéricamente de diversificación. Desde el RIMCE existe el principio de no discriminación y de respeto a la diversidad.
2. Gestión Pedagógica y Ajustes Razonables	Adaptación curricular y estrategias inclusivas	Los documentos convergen en la idea de que la diversidad del estudiantado es un aspecto central del quehacer educativo. Se evidencia un compromiso por garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), tengan oportunidades para alcanzar los aprendizajes y competencias definidas en el proyecto educativo o en la normativa evaluativa, sin embargo ello se desarrolla especialmente en el reglamento de evaluación y más débilmente en los demás documentos. Tanto en la planificación institucional (PEI y PME) como en los reglamentos de Evaluación se promueve el uso de estrategias que, de forma implícita o explícita, aseguren la inclusión, ya sea mediante adecuaciones

		curriculares, evaluaciones diferenciadas o la promoción de un ambiente escolar libre de discriminación. El RIMCE por su naturaleza no aborda mayormente el tema.
	Promoción de la orientación educativa	Este es un aspecto relacionado con el perfil de egreso y dentro de la documentación, todos coinciden en la debilidad o ausencia de ello en todos los documentos, ninguno vincula explícitamente las orientaciones con la inclusión ni con trayectorias vinculadas al desarrollo del perfil de egreso. PEI habla del “proyecto de vida” como parte del perfil de egreso, sin desarrollo metodológico. Reglamento de Evaluación, solo menciona que el perfil de egreso es un criterio de evaluación en los estudiantes de la especialidad. RIMCE y PME no abordan el tema.
3. <i>Index for Inclusion</i> y Barreras de Aprendizaje	Identificación de barreras de aprendizaje	El reglamento de evaluación es el único documento que entrega una aproximación explícita al reconocimiento de necesidades diversas, aunque no utiliza el concepto de “barreras” como tal. Aun así, establece la necesidad de evaluar diagnósticamente y adaptar la enseñanza. Aunque no usa el término “barreras de aprendizaje”, el reglamento asume que existen necesidades que deben ser detectadas y respondidas, especialmente en estudiantes con NEE. Lo aborda parcialmente, con énfasis en diagnóstico pedagógico. En el resto de los documentos no aparece la idea de identificar las barreras, ni que exista

una práctica sistemática para ello, al menos no está documentado.

Reducción de
barreras

Hay acciones dispersas que indirectamente pueden reducir barreras, pero ningún documento presenta un diagnóstico o estrategia estructural al respecto.

RIMCE resalta principios como no discriminación y respeto como base para evitar exclusión.

Reglamento de Evaluación promueve adecuaciones y trabajo conjunto para responder a la diversidad, por medio de la atención de los estudiantes con NEE por medio de los Planes de ajuste curricular y planes individuales (PACI y PAI)

PME y PEI reconocen la necesidad de atender particularidades, pero sin plan claro de reducción de barreras; en el caso del PME propone acciones de diversificación que implícitamente se pueden interpretar como una forma de querer disminuir las barreras.

Creación de un
ambiente inclusivo

Todos los documentos, aunque en grados distintos, abordan la idea de crear condiciones favorables para que todos los estudiantes participen y aprendan sin discriminación (salvo el reglamento de evaluación). Este objetivo se expresa en el PEI, en la planificación del PME, y en las disposiciones del Reglamento de Convivencia.

		RIMCE se centra en promover un ambiente de respeto, participación y resolución de conflictos. PEI promueve la diversidad como sello institucional. PME busca participación comunitaria y motivación escolar. Reglamento de Evaluación solo trata inclusión en términos evaluativos, no de ambiente. La inclusión no se plantea solo como una estrategia pedagógica, sino como una dimensión cultural que debe permear las relaciones, la convivencia y los procesos de enseñanza. En ese marco, los documentos promueven el respeto, la diversidad y la participación activa como ejes para construir ambientes inclusivos.
4. Evaluación Inclusiva y Retroalimentación	Evaluación inclusiva	Fuerte presencia del tema en el Reglamento de Evaluación, este documento es el más explícito y detallado respecto a criterios inclusivos, señalando principios, orientaciones pedagógicas, ajustes razonables y diversificación de instrumentos evaluativos. En este sentido establece los planes de ajuste curricular como PACI y PAI, además de generar flexibilidad en la evaluación para atender a dicha diversidad. Existe una ausencia de criterios técnicos detallados en algunos documentos, pese a leves referencias a la inclusión en el PME, PEI y Reglamento de Convivencia, solo el Reglamento de Evaluación entrega lineamientos operativos específicos (como diversificación, uso de retroalimentación

formativa y coordinación con la UTP y la educadora diferencial).

Retroalimentación efectiva Ningún documento profundiza en métodos de retroalimentación diferenciada para estudiantes con NEE o necesidades particulares.

El reglamento de evaluación menciona de forma explícita la retroalimentación, sin embargo solo da lineamientos generales del momento en el que debe realizarse, sin dar orientaciones claras de su contenido ni su metodología, por lo que existe una falencia al no dar un énfasis en una retroalimentación individual que atienda efectivamente a la diversidad de estudiantes..

Aunque el PEI sugiere una evaluación integral y la idea de la existencia de una retroalimentación, no desarrolla el concepto de retroalimentación personalizada. El Reglamento de Convivencia no la menciona, ni tampoco hay acciones vinculadas a fomentar la retroalimentación en el PME.

5.
Reflexión
sobre
Prácticas
Inclusivas

Impacto y
valoración de las
prácticas
inclusivas

Ninguno de los documentos incluye indicadores precisos o sistemáticos para evaluar el éxito de dichas prácticas. Esto revela una debilidad institucional en el monitoreo y la evaluación de las medidas inclusivas implementadas.

En lo que refiere al PME menciona monitoreo de aprendizajes y percepción del clima, pero sin vínculo directo con inclusión, sin embargo no establece mecanismos ni formas de medir dicho impacto, por lo que no se logra tener una sistematicidad en conocer el efectivo impacto que pueden tener

	acciones como las que el mismo PME plantea. Reglamento de Evaluación indica que se deben revisar las adecuaciones, pero no evalúa su impacto global, por lo cual no se generan mecanismos ad hoc para evaluar dichas adecuaciones y saber si efectivamente están apuntando a lo que dicen apuntar. PEI y RIMCE no abordan esta dimensión
Necesidades de apoyo para fortalecer la inclusión	Todos los documentos reconocen implícitamente ciertas necesidades, pero ninguno establece un plan estratégico claro para fortalecer la inclusión. PME propone capacitación docente en metodologías activas (aunque no específicas para inclusión). Reglamento de Evaluación sugiere colaboración entre docentes y PIE. PEI reconoce el trabajo con educadoras diferenciales, pero sin identificar áreas críticas. RIMCE se limita a establecer normas de respeto y no discriminación.

A partir del análisis sistemático del PEI, el PME, el Reglamento Interno de Evaluación y el Reglamento Interno y Manual de Convivencia Escolar (RIMCE) del establecimiento que es parte de este estudio evaluativo, se concluye que el enfoque de inclusión educativa se encuentra débilmente desarrollado en el marco normativo y estratégico institucional, habiendo el desarrollo de pocas o acotadas acciones que se encaminen a fortalecer o desarrollar este ámbito.

Pese a que los documentos institucionales declaran una preocupación por la diversidad y el respeto a los estudiantes, la inclusión aparece más como un valor declarado que como un principio articulador de prácticas pedagógicas, evaluativas o de gestión. No se ofrece una

definición teórica ni operativa del concepto de inclusión, y se carece de lineamientos que aseguren su implementación sostenida y sistemática.

El único documento que establece directrices explícitas es el Reglamento Interno de Evaluación, donde se incorpora el principio de “evaluación con enfoque inclusivo” y se detallan procedimientos como los planes de adecuación individual (PAI) y curricular (PACI). No obstante, incluso allí, el tratamiento se restringe al ámbito evaluativo y no se articula con una política institucional integral.

Por su parte, el PEI y el PME abordan la inclusión desde una perspectiva declarativa, asistencial o focalizada, pero sin estrategias pedagógicas diferenciadas ni indicadores de seguimiento. El RIMCE se centra en regular la convivencia desde valores como la no discriminación y la participación, lo que contribuye indirectamente a un ambiente inclusivo, pero sin abordaje pedagógico ni evaluativo.

En síntesis, los documentos institucionales analizados presentan ausencias importantes en áreas clave de la inclusión, como la adaptación curricular diferenciada, la orientación educativa, la evaluación del impacto de prácticas inclusivas, la retroalimentación personalizada y los planes de mejora. Esta debilidad documental limita la posibilidad de generar entornos educativos verdaderamente inclusivos, sostenibles y transformadores.

4.3. ANÁLISIS DE LOS INFORMANTES DOCENTES

A continuación, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes del establecimiento, con el propósito de comprender cómo se configura la inclusión educativa desde su experiencia diaria. Este ejercicio permitió recoger percepciones, prácticas y sentidos que emergen directamente desde el aula, así como también identificar tensiones entre las exigencias institucionales y las herramientas efectivamente disponibles para el profesorado (tanto desde su propia formación)

El material recogido fue organizado en base a la matriz de categorías previamente construida, lo que permitió estructurar el análisis a partir de dimensiones clave tales como: el nivel de conocimiento sobre inclusión, las estrategias pedagógicas utilizadas, la orientación educativa, las barreras de aprendizaje, la evaluación inclusiva y la valoración de las prácticas implementadas.

A continuación, se expone la Tabla 4, que contiene la matriz de análisis de entrevistas, organizada por categorías, subcategorías e indicadores, junto a una síntesis interpretativa de las respuestas otorgadas por los docentes entrevistados, contenidas en los anexos A, B, C y D.

Tabla 4

Matriz de análisis de entrevistas: categorías, subcategorías y síntesis de las respuestas

Categoría	Subcategoría	Síntesis de las respuestas
1. Contexto Profesional	Nivel de conocimiento sobre inclusión	La mayor parte de los docentes entrevistados muestran un grado de conocimiento sobre inclusión, aunque en diferentes niveles de profundidad. Se reconocen como actores activos en un proceso de aprendizaje, y si bien algunos han participado en cursos o jornadas, otros declaran que lo aprendido proviene más de la experiencia que de una formación estructurada. Existe una voluntad de aplicar principios inclusivos, pero en general, el enfoque se vive más como una expectativa impuesta por el sistema que como una práctica completamente dominada. Esto refleja una tensión entre la política educativa que promueve la inclusión y las herramientas que efectivamente reciben los docentes.
2. Gestión Pedagógica y Ajustes Razonables	Adaptación curricular y estrategias inclusivas	Los docentes demuestran una fuerte capacidad de adaptación didáctica construida desde la experiencia. Las estrategias que utilizan para incluir a estudiantes con NEE o con dificultades no diagnosticadas no provienen de lineamientos institucionales claros, sino más bien de una lógica empírica e intuitiva. Se destacan metodologías flexibles como el uso de recursos audiovisuales, el trabajo en equipo, la evaluación práctica, y el acompañamiento personalizado, especialmente en el taller. No obstante, no existe una articulación con orientadores o una política explícita de orientación educativa. La figura del orientador, como tal, aparece ausente o invisible en el discurso docente.

	Promoción de la orientación educativa	Los profesores técnicos se sienten responsables de guiar, contener, apoyar emocionalmente y orientar a los estudiantes más allá del contenido. Se preocupan por el futuro laboral y académico de los estudiantes, sobre todo en los talleres. Aunque no lo declaran en términos curriculares lo referido al perfil de egreso, buscan que sus estudiantes adquieran habilidades aplicables en el campo laboral y en la vida.
3. <i>Index for Inclusion</i> y Barreras de Aprendizaje	Identificación de barreras de aprendizaje	Todos los docentes declaran identificar dificultades a partir de su experiencia y observación en aula, más que por informes oficiales. Las barreras más frecuentes mencionadas son falta de atención, problemas de expresión oral/escrita y comprensión. No se utilizan pruebas, rúbricas o instrumentos sistemáticos para identificar barreras. Todo es informal, según lo que mencionan los docentes. según los docentes la relación entre conducta y aprendizaje, se vincula la baja participación, distracción o aislamiento con barreras de aprendizaje.
	Reducción de barreras	Todos valoran el trabajo colaborativo como estrategia efectiva para nivelar aprendizajes y apoyar a estudiantes con dificultades. Ajustan niveles de exigencia, plazos o recursos sin una planificación formal, según la capacidad de cada estudiante. En referencia a la didáctica, Incorporan elementos audiovisuales, trabajo práctico o

		explicaciones verbales como apoyo para superar barreras. Algunos docentes mencionan que las adaptaciones disminuyen el estrés de los estudiantes y fomentan su participación. Se reconocen logros concretos, como mayor titulación, participación o comprensión, especialmente entre estudiantes PIE o con necesidades no diagnosticadas.
	Creación de un ambiente inclusivo	Todos los docentes manifiestan explícitamente que promueven el respeto mutuo, y rechazan conductas como la burla o exclusión. Se reporta que, ante situaciones de bullying o maltrato, el docente interviene de forma clara y decidida. El trabajo en grupo y entre pares es usado como herramienta para integrar a estudiantes con dificultades o más retraídos. Los docentes se conciben a sí mismos como referentes positivos, tanto académicamente como en lo valórico. No se mencionan programas o políticas formales desde la institución para fomentar un ambiente inclusivo. Las acciones provienen del criterio del docente.
4. Evaluación Inclusiva y Retroalimentación	Evaluación inclusiva	Se utilizan evaluaciones prácticas, orales o simplificadas según las capacidades del estudiante. Los docentes adaptan tiempos, formatos y criterios, a veces incluso eliminando pruebas escritas para ciertos casos. Se entiende la evaluación como parte del aprendizaje, más que como un acto puntual y clasificatorio.

		No se mencionan protocolos o apoyos desde la UTP o PIE para diseñar evaluaciones inclusivas. Las adaptaciones son definidas por cada docente, sin coordinación ni orientación pedagógica formal.
	Retroalimentación efectiva	Se privilegia la devolución oral en el momento, muchas veces durante la clase o el taller. Se conversa uno a uno con los estudiantes, considerando su forma de aprender y sus dificultades. Se explica de otra manera, se vuelve a enseñar o se da una nueva oportunidad con otro enfoque. No hay formatos, pautas ni momentos específicos fijados por la institución para retroalimentar. Se concibe como un momento de vínculo positivo, contención y motivación para el estudiante.
5. Reflexión sobre Prácticas Inclusivas	Impacto y valoración de las prácticas inclusivas	Todos los docentes destacan mejoras en la participación, comprensión, permanencia y titulación. El principal “indicador” utilizado por los docentes son casos personales de estudiantes que lograron titularse o superarse. Se percibe que los estudiantes actuales enfrentan mayores desafíos, pero también más apoyo y contención que antes. No se cuenta con indicadores institucionales, instrumentos o registros formales que midan el efecto de la inclusión.

	Las historias de éxito alimentan el compromiso del docente con la inclusión.
Necesidades de apoyo para fortalecer la inclusión	Todos los docentes reconocen que su formación inicial no abordó adecuadamente temas de inclusión. Se percibe la ausencia de orientación especializada continua (UTP, PIE, psicólogos, orientadores). El docente asume múltiples roles (docente, orientador, contenedor emocional) sin apoyo sistemático. No hay herramientas, material didáctico ni formatos específicos que orienten una práctica inclusiva. Los docentes sugieren instancias para compartir buenas prácticas o capacitarse como comunidad educativa.

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes del establecimiento revela una comprensión profundamente situada de la inclusión educativa, no vinculada directamente con los marcos teóricos o normativos que la definen como un principio transversal articulado institucionalmente, en el discurso docente la inclusión aparece como una práctica vivida, construida desde la experiencia, con un fuerte componente empírico.

En primer lugar, los docentes reconocen tener un conocimiento parcial sobre inclusión, lo que saben -afirman- lo han aprendido más en el aula que en instancias formales de formación inicial o continua, esta distancia entre las expectativas del sistema educativo y las herramientas efectivamente disponibles tensiona la implementación concreta de políticas inclusivas, además de que los docentes en cuestión no han tenido especializaciones en pedagogía y solo mantienen sus títulos profesionales o técnicos no vinculados directamente a la docencia. A pesar de ello, se observa una clara disposición a actuar con sentido inclusivo, expresada en decisiones pedagógicas flexibles y adaptativas que los docentes aplican desde la observación directa y el vínculo con sus estudiantes.

En el ámbito de la gestión pedagógica, los relatos dan cuenta del ánimo de los docentes por adaptarse, debido a que aplican estrategias diferenciadas -recursos audiovisuales, trabajo colaborativo, evaluaciones prácticas, acompañamiento personalizado- que buscan responder a la diversidad de capacidades, ritmos y trayectorias del estudiantado. Sin embargo, esta capacidad se sostiene de manera aislada, sin respaldo sistemático por parte de la institución. No -los docentes-

mencionan planes de apoyo, orientadores ni protocolos claros, la inclusión ocurre, pero no como parte de una estructura institucional, sino más bien desde una lógica de resolución individual, sostenida por la vocación docente.

Respecto a la orientación educativa, los docentes técnicos se posicionan como figuras integrales: acompañan, escuchan, contienen y guían. Este rol excede ampliamente lo disciplinar y se vincula con la dimensión formativa, emocional y vocacional del estudiante, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, esta orientación no se conecta explícitamente con el perfil de egreso ni parece formar parte de una política o cultura institucional de orientación educativa, más bien responde a una ética personal, asumida por los docentes desde su propia biografía o sentido de responsabilidad afectiva.

En relación con la identificación y reducción de barreras de aprendizaje, la observación directa del docente aparece como la principal herramienta, los entrevistados reconocen la existencia de estudiantes con dificultades importantes -en atención, lenguaje, comprensión, participación- muchas veces sin diagnóstico formal ni acompañamiento especializado, frente a ello, despliegan estrategias adaptativas espontáneas: flexibilización de contenidos, cambios metodológicos, apoyos visuales, reestructuración de tiempos (aunque los docentes como tal no entran en detalle de como aplican estas metodologías). Si bien estas acciones tienen un impacto positivo -mayor participación, permanencia y titulación-, no forman parte de una planificación institucional ni de un sistema articulado de apoyo, se constata una ausencia de estructuras de seguimiento, lo que impide que estas prácticas se consoliden o escalen de manera coherente, además de que la carencia de formación pedagógica de los docentes denota en también falencias desde lo técnico para implementar éstos marcos metodológicos.

Un aspecto reiterado es el esfuerzo de los docentes por construir un clima de aula respetuoso, empático e inclusivo. Se rechazan activamente las burlas y prácticas de exclusión, se interviene ante conflictos, y se promueve el trabajo en equipo como vía para integrar a estudiantes retraídos o con dificultades. Sin embargo, los propios docentes reconocen que estas acciones no responden a programas ni políticas institucionales: no hay lineamientos conocidos, planes de convivencia inclusiva ni instancias de acompañamiento sistemático.

En cuanto a la evaluación y la retroalimentación, se constata una comprensión amplia de la inclusión: se adaptan instrumentos, se prioriza lo práctico, se valora el progreso individual y se privilegia la oralidad. La retroalimentación suele ser inmediata, en el contexto del taller o la clase, y funciona como espacio de aprendizaje y vínculo. Sin embargo, no existe una metodología común ni una sistematización de estas prácticas, la retroalimentación ocurre más como un gesto relacional que como parte de una estrategia pedagógica estructurada, lo que genera prácticas heterogéneas y no siempre sostenibles.

Finalmente, los docentes valoran el impacto de sus acciones inclusivas. Las historias de estudiantes que logran titularse pese a enfrentar múltiples dificultades son consideradas evidencias del sentido de su trabajo. Sin embargo, este reconocimiento convive con una fuerte percepción de falencia en lo institucional, dado que, con lo señalado por los docentes, se demanda formación continua, apoyo profesional, materiales didácticos y espacios de reflexión colectiva.

En síntesis, los resultados evidencian que la inclusión en el establecimiento no opera como una política sistémica, sino como una construcción empírica y dispersa, sostenida principalmente en el compromiso personal del cuerpo docente. La escasa mención a lineamientos institucionales,

protocolos o acompañamientos por parte de la dirección refuerza la idea de que la inclusión, en este contexto, depende más de la ética individual que de una política educativa estructurada.

Ahora bien, los resultados recién expresados tienen relación a la documentación del establecimiento y también a lo que informa su cuerpo docente sobre la inclusión dentro del establecimiento y como éste está vinculado al perfil de egreso y su cumplimiento, así que en la siguiente análisis se destacará lo que señalaron los miembros del equipo de gestión más involucrados con ello, es decir, la Directora, la Jefa de UTP, el Jefe de Formación Profesional y la Coordinadora PIE del establecimiento, para finalizar con una triangulación de lo recolectado.

En relación con los elementos teóricos abordados para esta evaluación, es posible señalar que, si bien los docentes entrevistados reconocen la existencia de barreras para el aprendizaje, estas son comprendidas mayoritariamente desde una perspectiva centrada en el estudiante y no en el contexto educativo. En los discursos analizados, las barreras se identifican principalmente a partir de la observación empírica del desempeño, la conducta o las dificultades individuales de los estudiantes (atención, comprensión, lenguaje, participación) y no desde un análisis previo de las condiciones pedagógicas, curriculares u organizacionales del aula que podrían estar generando u obstaculizando el acceso al aprendizaje.

Esta forma de comprensión puede vincularse con la limitada formación pedagógica y en inclusión que declaran los docentes, lo que incide en que la identificación de barreras se realice desde la experiencia práctica y el sentido común docente, más que desde marcos conceptuales que sitúan las barreras en la interacción entre el estudiante y el entorno educativo. En consecuencia, no se evidencia un análisis sistemático del currículum, del diseño de la enseñanza o de la organización del aula como posibles generadores de barreras, sino una aproximación centrada en atender las dificultades una vez que estas se manifiestan en el estudiante.

En este marco, los docentes demuestran comprender las necesidades educativas de sus estudiantes desde un conocimiento situado, construido en la práctica cotidiana y en el vínculo pedagógico directo. Este conocimiento les permite reconocer cuándo un estudiante requiere mayor apoyo, más tiempo, un cambio metodológico o una forma distinta de evaluación. No obstante, dicha comprensión no se articula con una perspectiva teórica explícita sobre necesidades educativas, inclusión o diversidad, lo que limita el alcance y la proyección de las acciones implementadas.

Del mismo modo, las prácticas educativas descritas se orientan principalmente a responder de manera reactiva a situaciones particulares, más que a anticipar la diversidad desde la planificación. No se observa una atención a la diversidad concebida como un principio universal del diseño pedagógico, sino más bien como una respuesta a casos específicos que emergen en el aula. Esta lógica, aun cuando se sustenta en buenas intenciones y en un compromiso genuino con los estudiantes, puede derivar en una focalización excesiva en ciertos alumnos, sin que ello forme parte de una estrategia pedagógica inclusiva integrada para todo el grupo curso.

En coherencia con lo anterior, las adecuaciones implementadas por los docentes se concentran principalmente en el nivel del acceso al aprendizaje (flexibilización de tiempos, apoyos visuales, ajustes en el formato evaluativo, priorización de lo práctico) sin avanzar hacia una diversificación más profunda del currículum, de los objetivos o de los criterios de evaluación. En este sentido, no se evidencia conocimiento explícito ni aplicación intencionada del Diseño

Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que ningún docente lo menciona ni reconoce sus principios. Si bien algunas prácticas descritas podrían dialogar de manera intuitiva con elementos del DUA (como el uso de múltiples formas de representación, expresión o retroalimentación) estas no se desarrollan como una práctica consciente, planificada ni estructurada.

Finalmente, el análisis permite constatar que la formación pedagógica de los docentes es heterogénea y, en general, insuficiente en materias de inclusión, didáctica y evaluación desde enfoques contemporáneos. La mayor parte de los aprendizajes en estas áreas proviene de la experiencia acumulada, de instancias puntuales de capacitación o del ejercicio prolongado de la docencia técnica, más que de una formación sistemática. Esta situación, sumada a la ausencia de apoyos institucionales estructurados, constituye una dificultad relevante para avanzar hacia prácticas inclusivas más coherentes, sostenibles y alineadas con los marcos teóricos que orientan actualmente la educación inclusiva.

En este contexto, la inclusión que se observa en el establecimiento se sostiene principalmente en la disposición ética y el compromiso personal del profesorado, más que en una integración pedagógica y organizacional plenamente articulada. Si bien ello permite generar respuestas sensibles y contextualizadas, también evidencia límites estructurales que dificultan el logro de prácticas inclusivas con mayor pertinencia, consistencia y proyección institucional.

4.3. ANÁLISIS DE LOS INFORMANTES DEL EQUIPO DE GESTIÓN

Una vez sistematizados y analizados los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los docentes, se procedió a la sistematización de las respuestas del equipo de gestión, cuyas entrevistas se encuentran consignadas en los Anexos E, F, G y H. La relevancia de este equipo radica en su rol en la definición de los lineamientos institucionales y en la gestión del establecimiento, así como en su función de articulación con los docentes y en su responsabilidad directa sobre los procesos de gestión educativa. A continuación, en la Tabla 5, se presenta un resumen de los principales elementos que emergieron de dichas entrevistas.

Tabla 5

Matriz de análisis de entrevistas: categorías, subcategorías y síntesis de las respuestas

Categoría	Subcategoría	Síntesis de las respuestas
1. Contexto Profesional	Nivel de conocimiento sobre inclusión	El equipo de gestión muestra una disposición favorable hacia la inclusión, aunque con niveles diversos de conocimiento técnico. La Coordinadora PIE destaca por su dominio de

		marcos normativos como el Decreto 83 y el DUA. La jefa de UTP y la directora reconocen haber aprendido desde la práctica, sin formación inicial en inclusión. El jefe de Formación TP, de formación técnica, indica haber adquirido conocimientos por experiencia, no desde lo pedagógico. Existe reconocimiento general de que los docentes jóvenes aportan una mirada más inclusiva.
2. Gestión Pedagógica y Ajustes Razonables	Adaptación curricular y estrategias inclusivas	La planificación y aplicación de adaptaciones curriculares no está formalizada. Se identifican prácticas aisladas (como ajustes en lenguaje o matemáticas en niveles iniciales), pero estas no alcanzan los módulos TP. Se observa una fuerte dependencia de la voluntad docente y falta de articulación entre UTP, TP y PIE. El equipo PIE puede sugerir, pero carece de autoridad normativa en EMTP.
	Promoción de la orientación educativa	La orientación pedagógica no está institucionalizada como eje articulador de la inclusión. Se reporta que muchas acciones se alinean más con requerimientos de evaluación docente que con una planificación pedagógica estratégica. No existen reuniones regulares ni planificación entre áreas clave. La orientación como acompañamiento está ausente en los niveles TP.

3. <i>Index for Inclusion</i> y Barreras de Aprendizaje	Identificación de barreras de aprendizaje	Se detectan barreras mediante informes externos o derivaciones al PIE. No existe un sistema diagnóstico interno ni criterios pedagógicos compartidos. Los docentes TP no siempre manejan o consideran estos antecedentes. Se identifican barreras actitudinales importantes, como la percepción de que ciertos estudiantes con NEE no deberían cursar especialidades técnicas.
	Reducción de barreras	Las estrategias se aplican caso a caso y no responden a un plan institucional. Se mencionan ajustes en algunos cursos (como flexibilización evaluativa o uso de herramientas digitales), pero no existe un protocolo definido. Las dificultades aumentan en los cursos TP. La reducción de barreras depende del compromiso individual de docentes y coordinaciones puntuales.
	Creación de un ambiente inclusivo	No hay un programa formal de inclusión. La creación de un ambiente inclusivo depende de factores personales (empatía, compromiso), especialmente de jefaturas de curso y docentes jóvenes. Se reconoce que faltan acciones estructuradas, y que el PIE actúa más como apoyo externo que como parte de una política común.
4. Evaluación Inclusiva y Retroalimentación	Evaluación inclusiva	La inclusión en la evaluación es débilmente abordada. Existen algunos ajustes (cambios en formato, tiempos), pero no hay criterios institucionales compartidos. Las decisiones se toman sin lineamientos estandarizados, y varían según el docente. En especialidades TP, la evaluación tiende a ser uniforme y poco flexible.

	Retroalimentación efectiva	Se reconoce su valor pedagógico, pero su uso no es sistemático. La retroalimentación personalizada se practica ocasionalmente en niveles bajos, pero no se observa en especialidades TP. No existen metodologías o protocolos para adaptar el feedback a las NEE, y la mayoría de los docentes carece de formación en este aspecto.
5. Reflexión sobre Prácticas Inclusivas	Impacto y valoración de las prácticas inclusivas	No se cuenta con mecanismos para evaluar el impacto de las prácticas inclusivas. El seguimiento se realiza a través de casos individuales, sin indicadores institucionales. La inclusión se valora en función de logros aislados (egreso de estudiantes con NEE), pero no existen herramientas de medición formal ni de mejora continua.
	Necesidades de apoyo para fortalecer la inclusión	Se identifican como áreas críticas: la formación docente en inclusión, la coordinación entre áreas, la generación de protocolos institucionales, y el fortalecimiento de los equipos técnicos. Las propuestas incluyen capacitación al equipo TP, planificación conjunta y mayor presencia del PIE en el aula, pero estas iniciativas aún no se concretan como plan estratégico.

El análisis de las entrevistas al equipo de gestión del establecimiento evidencia con claridad una preocupación compartida por la necesidad de fortalecer la inclusión educativa, especialmente

en el contexto de la Formación Técnico Profesional (TP). Los cuatro miembros entrevistados (directora, jefa de UTP, jefe de Formación TP y coordinadora PIE) reconocen que avanzar en prácticas inclusivas es fundamental para garantizar que todos los estudiantes puedan desarrollar las competencias del perfil de egreso definido en las bases curriculares.

Las respuestas permiten identificar que, si bien existe convicción sobre la importancia de la inclusión, también hay una historia institucional de dificultades para instalar esta perspectiva de manera estructurada y sostenida. Se reconoce la existencia de buenas intenciones y esfuerzos individuales, pero también se admite que no se ha logrado construir un plan de acción institucional que articule al equipo de gestión en torno a lineamientos claros para apoyar al profesorado y mejorar las prácticas pedagógicas. La inclusión aparece como una preocupación legítima, pero no como una política consolidada ni formalizada dentro del establecimiento.

Uno de los elementos más relevantes que emerge es la falta de sistematicidad: no existen protocolos, orientaciones claras ni mecanismos de seguimiento o evaluación que permitan saber si las acciones inclusivas están teniendo impacto. Esto debilita el acompañamiento docente y limita las posibilidades de mejora continua. En esta línea, los propios entrevistados identifican la necesidad de articular instrumentos como el PME y el PEI para que la inclusión deje de depender de voluntades individuales y se transforme en una práctica institucionalizada.

Se observa una coherencia significativa entre lo expresado por el equipo de gestión y lo señalado por docentes TP, en cuanto a la informalidad y fragmentación de las prácticas inclusivas. Particularmente, se destaca como área crítica la falta de estrategias inclusivas en los módulos de especialidad, algo que los directivos reconocen como un desafío pendiente y urgente.

Además, se identifica que en muchas ocasiones el peso de la inclusión recae exclusivamente en el equipo PIE, sin una distribución de responsabilidades que involucre a todo el cuerpo docente ni al resto de la estructura organizacional. Esto refuerza la necesidad de una estrategia transversal que considere capacitación, planificación conjunta y construcción de indicadores que permitan monitorear avances reales.

En definitiva, el equipo directivo reconoce las falencias estructurales, la ausencia de políticas sistematizadas, y la dependencia de la buena voluntad individual, lo que constituye una barrera para consolidar una cultura inclusiva. Si bien existe disposición y conciencia de la relevancia de esta problemática, aún faltan protocolos, procedimientos y marcos institucionales que permitan avanzar de manera efectiva hacia una educación inclusiva que garantice el cumplimiento del perfil de egreso para todos los estudiantes.

Además de lo anterior, se observa que dentro del equipo directivo existe un conocimiento heterogéneo respecto del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Los hallazgos evidencian una brecha relevante entre el conocimiento teórico y la práctica concreta, dado que los propios directivos reconocen que las acciones inclusivas desarrolladas en el establecimiento se encuentran mayoritariamente vinculadas a la experiencia cotidiana más que a un marco teórico explícito y compartido, con excepción de la Coordinadora PIE, por razones asociadas a su formación y rol. Esta situación dificulta que el DUA sea incorporado como un enfoque institucional integrado, operacionalizado de manera sistemática y utilizado como lineamiento pedagógico para los docentes de especialidad. Asimismo, esta brecha contribuye a que el equipo PIE no sea percibido

como parte constitutiva de la gestión pedagógica, sino más bien como un apoyo externo al proceso formativo.

Por otro lado, en relación con el enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación, se identifica una ausencia de protocolos, documentos orientadores o procedimientos institucionales que permitan reconocer, abordar y reducir dichas barreras de manera sistemática. El trabajo fragmentado y poco articulado dificulta que la identificación y reducción de barreras se consolide como una práctica sostenida y sostenible en el tiempo. Desde esta perspectiva teórica, las barreras no debiesen ser asumidas como una condición inherente al estudiante, sino como un desafío que debe ser abordado por el establecimiento, generando los facilitadores, apoyos y ajustes necesarios para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje.

Finalmente, a la luz del Index for Inclusion, el establecimiento presenta avances incipientes en la construcción de una cultura inclusiva, evidenciados en la valoración y disposición hacia la inclusión manifestada por el equipo directivo. Sin embargo, estos avances no encuentran un correlato claro en políticas institucionales ni en prácticas sistematizadas, lo que limita su proyección y sostenibilidad. Esta tensión entre la valoración declarativa de la inclusión y la ausencia de marcos institucionales consolidados refuerza la necesidad de avanzar hacia una gestión inclusiva más coherente, articulada y estructural.

4.5. TRIANGULACIÓN DE DATOS

Posterior a sistematizar las entrevistas y documentos se prosiguió con la triangulación de la información objetiva a fin de que sea útil para comprender la globalidad de como se aborda la inclusión en el establecimiento educacional dentro de las diversas actores y documentos mencionados, a continuación, en la tabla 6, presento los resultados que se obtuvieron de esta triangulación

Tabla 6

Comprensión y abordaje de la inclusión educativa en Educación Media Técnico-Profesional según fuentes de información

Subcategoría	Documentos institucionales	Docentes	Equipo directivo	Observación integrada
Comprensión de la inclusión	Reconoce la inclusión como principio formativo en el PEI, pero sin desarrollar planes ni objetivos	Manifiestan conocimiento limitado, especialmente en el área TP. Se asocia a buena voluntad más que a	Reconocen que es un eje relevante, pero aún no se ha traducido en acciones institucionales.	Coincidencia en que la inclusión está presente en el discurso, pero no en la práctica formal. No existe un marco común de

	específicos para EMTP.	formación técnica.		comprensión institucional.
Adaptaciones curriculares y evaluativas	El reglamento de evaluación señala la posibilidad de adecuaciones, pero sin pautas ni mecanismos claros. No diferencia según niveles o modalidades.	Realizan adaptaciones informales, especialmente en Lenguaje y Matemática. En módulos TP, casi inexistentes.	Afirman que las adaptaciones son esporádicas, no planificadas, y dependen del criterio personal.	Falta total de protocolos. La flexibilidad evaluativa depende del docente. Se evidencia ausencia de lineamientos comunes.
Barreras de aprendizaje	No existen protocolos de detección interna ni planes sistemáticos. Se alude a “necesidades educativas” de forma genérica.	Perciben dificultades para identificar barreras sin apoyo externo. Se guían por la observación empírica.	El diagnóstico depende del PIE y de informes externos. No hay criterios compartidos ni proceso institucionalizado.	Se reconoce una debilidad estructural en la identificación de barreras. Se requiere formación y herramientas claras.
Ambiente inclusivo	El PEI plantea la diversidad como valor, pero no hay programas específicos ni seguimiento del clima escolar.	La creación de ambientes depende de la iniciativa del profesor jefe. Falta respaldo y apoyo concreto.	Señalan que el ambiente es reflejo de la disposición personal, no de un diseño institucional.	Las prácticas relacionales inclusivas son espontáneas, no planificadas ni monitoreadas por el equipo directivo.

Sostenibilidad y acciones de mejora	El PME incluye acciones generales de mejora, pero no aborda la inclusión en EMTP. No existen indicadores de seguimiento.	Solicitan apoyo técnico, capacitaciones y coordinación con el PIE. No visualizan un plan de mejora claro.	Proponen capacitaciones y trabajo conjunto, pero no existe aún una línea de acción estructurada.	Se evidencian propuestas e intenciones desde actores clave, pero no han sido articuladas ni operativizadas a nivel institucional.
-------------------------------------	--	---	--	---

La triangulación entre documentos institucionales, entrevistas a docentes TP y entrevistas al equipo directivo permite observar una alta consistencia diagnóstica respecto a las debilidades en la implementación de prácticas inclusivas. Los tres actores reconocen que, si bien la inclusión está presente en los marcos normativos y declarativos (como el PEI), esta no se traduce en acciones sistematizadas ni sostenidas en la práctica educativa cotidiana, particularmente en el área Técnico Profesional.

Un hallazgo transversal es la ausencia de protocolos claros y compartidos para la realización de adaptaciones curriculares y evaluativas. Esto provoca que la respuesta educativa dependa casi exclusivamente de la disposición y experiencia personal del docente, sin acompañamiento técnico ni coordinación interárea. Esta condición se agrava en los niveles superiores de EMTP, donde las prácticas inclusivas son casi inexistentes.

En cuanto a la identificación de barreras, tanto docentes como directivos confirman que no existe un sistema interno de diagnóstico. El equipo PIE actúa como principal soporte, pero sin un marco articulador ni con recursos suficientes para cubrir todas las necesidades. La documentación oficial del establecimiento tampoco establece procedimientos claros al respecto, lo que genera un vacío institucional.

Por otro lado, se constata que la creación de ambientes inclusivos no responde a un diseño institucional planificado, sino que depende de características individuales del profesorado (empatía, liderazgo, compromiso). Esta situación, si bien valorable, es insuficiente para sostener prácticas inclusivas a largo plazo.

Finalmente, tanto docentes como directivos proponen acciones de mejora (capacitaciones, articulación entre áreas, mayor presencia del PIE en aula), pero coinciden en que dichas propuestas no han sido sistematizadas ni incorporadas a un plan estratégico con metas e indicadores.

En síntesis, la triangulación revela que existe un consenso diagnóstico entre actores, pero también una desarticulación operativa, lo que limita el impacto de cualquier esfuerzo aislado. Esta

evidencia refuerza la necesidad de avanzar hacia un modelo de gestión inclusiva que institucionalice la planificación, evaluación, monitoreo y sostenibilidad de prácticas inclusivas en la Formación Técnico Profesional, tal como sugiere Mineduc (2021).

CAPÍTULO 5. CAPITULO V DISCUSIÓN FINAL Y CONCLUSIONES

Luego de realizar la triangulación entre las entrevistas a docentes del área Técnico Profesional, al equipo de gestión y a los documentos institucionales del establecimiento, surge la necesidad de contar con un marco que permita interpretar de manera integral los hallazgos y orientar propuestas concretas de mejora. En este sentido, el modelo de evaluación CSE (Contexto, Sistema, Evaluación), desarrollado por Alkin (cit. en Monedero, 1998), se presenta como una herramienta útil para estructurar la reflexión institucional.

Este modelo no se limita únicamente al análisis de resultados, sino que permite comprender cómo el contexto influye en la implementación de prácticas, cómo se organiza el sistema de actores y recursos, y qué lugar ocupa la evaluación en la toma de decisiones pedagógicas. Por esta razón, se considera pertinente aplicar este enfoque para analizar los resultados obtenidos y proyectar, desde allí, líneas de mejora sostenibles.

A la luz de los hallazgos sistematizados a partir de las entrevistas y la documentación institucional, se identificaron diversos elementos relacionados con las acciones pedagógicas inclusivas y su impacto (o falta de él) en el logro del perfil de egreso por parte de todos los estudiantes. La organización de la información se articuló en torno a las etapas del modelo CSE.

En cuanto a la determinación de los objetivos, se constató que los documentos orientadores de la gestión (PEI y PME) no desarrollan de forma suficiente ni operacionalizada el enfoque de inclusión. Este aparece como un principio genérico, pero sin acciones específicas que lo respalden. Esta carencia fue reconocida también por los actores entrevistados, quienes expresaron preocupación por la falta de estrategias institucionales para abordar las necesidades de inclusión en EMTP.

Esta falta de desarrollo se traduce en una ausencia de planificación institucional estructurada, lo que genera un vacío de discusión técnica y pedagógica en los documentos analizados. Si bien tanto docentes TP como miembros del equipo de gestión reconocen la importancia de avanzar en inclusión, esta preocupación no se ve reflejada en políticas o prácticas claras, dificultando el cumplimiento efectivo del perfil de egreso por parte de estudiantes con necesidades de apoyo.

El modelo CSE pone énfasis en la evaluación de programas. En este caso, el "programa" evaluado son las prácticas inclusivas que debiesen facilitar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, logren los objetivos propuestos para su nivel de formación. En este marco, también se considera relevante el rol del PIE, entendido como un programa ministerial que debe tributar a dichos fines. Sin embargo, tanto docentes como la coordinadora del PIE señalaron limitaciones importantes, especialmente en lo que refiere a integración con las especialidades TP.

Un aspecto clave identificado fue la falta de sistematicidad en la implementación de prácticas inclusivas. Las acciones realizadas por los docentes se sostienen mayormente en la experiencia personal, la intuición y el compromiso, más que en una formación teórica específica

o en una línea institucional clara. Esta situación refleja una falta de apoyo desde la gestión, lo que limita el alcance de las iniciativas que surgen de manera individual. Además, algunos docentes reducen la inclusión a un enfoque de género, dada la masculinización de las especialidades técnicas, lo que evidencia una comprensión limitada del concepto.

Respecto al análisis del programa en desarrollo, se observó que no existen mecanismos formales de monitoreo o retroalimentación continua. Esto se debe en parte al vacío institucional mencionado anteriormente, que impide la generación de indicadores, protocolos de acompañamiento docente o espacios de reflexión sistemática. Como resultado, la inclusión permanece como un principio general, pero no se traduce en una política activa dentro del quehacer educativo diario. Tampoco existe un procedimiento claro para la identificación de barreras ni para establecer acciones correctivas, lo que impide una respuesta efectiva y oportuna ante las necesidades del estudiantado.

Desde el equipo PIE se evidencia también una falta de respaldo institucional. La inexistencia de una sala propia, así como la limitada articulación con docentes de especialidad, reflejan una marginación del programa, lo que debilita aún más su potencial impacto.

En relación con los resultados parciales, la evaluación muestra que no es posible evaluar de manera precisa el impacto de las acciones inclusivas, debido a la ausencia de indicadores, metas claras y acciones sistematizadas. Si bien hay disposición de parte de los actores, sus esfuerzos no están respaldados por prácticas documentadas ni institucionalizadas, lo que dificulta el seguimiento y la mejora continua. En otras palabras, existe preocupación por la inclusión, pero no hay estructuras que permitan operativizar esa preocupación.

Finalmente, en la evaluación de los resultados, no se identificaron procesos sistemáticos que permitan determinar si las prácticas pedagógicas inclusivas están cumpliendo su propósito. El éxito se interpreta a través de experiencias individuales o logros aislados, sin una evaluación basada en criterios consensuados. Esto impide identificar buenas prácticas que puedan ser replicadas, así como aquellas que requieren ser ajustadas o reemplazadas. La falta de estos mecanismos obstaculiza el avance hacia una inclusión efectiva y limita el cumplimiento del perfil de egreso para todos los estudiantes.

En este marco, el modelo CSE permitió visibilizar no solo las debilidades existentes, sino también ofrecer una ruta metodológica de mejora. La ausencia de objetivos claros, procesos evaluativos formales y mecanismos de retroalimentación puede abordarse si el equipo de gestión asume una lógica de evaluación continua como la que propone este modelo. De este modo, la información obtenida en esta evaluación se convierte en una base diagnóstica útil para orientar decisiones institucionales más informadas, sistemáticas y sostenibles.

A través de la aplicación del modelo evaluativo CSE, fue posible evidenciar con mayor claridad las debilidades estructurales y prácticas que enfrenta el establecimiento en materia de inclusión. Especialmente, se hizo visible la distancia entre los principios declarativos del proyecto educativo y las acciones concretas necesarias para garantizar que todos los estudiantes, sin distinción, puedan alcanzar el perfil de egreso definido en el currículo nacional para la EMTP.

Este modelo (orientado a la toma de decisiones informadas) permitió identificar múltiples indicios que revelan oportunidades de mejora en la gestión institucional, en particular aquellas vinculadas al diseño, implementación y monitoreo de prácticas inclusivas. Si bien se evidenciaron limitaciones relevantes, estas son abordables mediante estrategias pertinentes, si se cuenta con el compromiso del equipo directivo y el fortalecimiento de la estructura institucional.

En este sentido, resulta fundamental avanzar hacia la institucionalización de un sistema de evaluación continua, que permita no solo diagnosticar, sino también sistematizar, retroalimentar y mejorar las distintas prácticas pedagógicas desarrolladas en la unidad educativa. Actualmente, muchas de estas acciones responden más bien a esfuerzos individuales y fragmentados, carentes de una orientación común o una política interna consolidada. La implementación de un sistema de evaluación estructurado permitiría definir indicadores pertinentes, establecer objetivos compartidos y, sobre todo, generar condiciones que favorezcan la mejora sostenida de la inclusión educativa en EMTP.

En relación con estudios previos, se reconoce que la literatura sobre educación inclusiva en la modalidad técnico-profesional es aún limitada (Booth y Ainscow, 2015). Esto ha dificultado la posibilidad de establecer comparaciones amplias con experiencias similares. Sin embargo, los hallazgos de este estudio son consistentes con diagnósticos realizados en otros contextos, donde se constata no solo la falta de políticas institucionales claras, sino también las deficiencias de una política pública que se haga cargo de estas brechas estructurales.

Entre estas falencias estructurales se encuentra la escasa actualización de normativas clave como los decretos N.º 83 y N.º 170, así como la ausencia de orientaciones y mandatos específicos por parte del Ministerio de Educación para impulsar la inclusión en la EMTP. Esta omisión deja a los establecimientos en una situación de alta autonomía, donde los avances en inclusión dependen, principalmente, del compromiso de sus equipos internos, y no de una política nacional articulada y sostenida.

Desde esta perspectiva, se espera que los resultados obtenidos no solo constituyan un aporte diagnóstico relevante, sino también una herramienta útil para que el establecimiento oriente decisiones institucionales fundadas, que permitan construir una cultura inclusiva robusta y sostenible en el tiempo.

En relación con la pregunta evaluativa central, alineada con el objetivo general de esta evaluación, es posible concluir que, a la luz de los hallazgos y evidencias descritas, existe una pertinencia parcial de las acciones pedagógicas desarrolladas por el equipo de gestión y los docentes de la especialidad Técnico-Profesional de Mecánica Automotriz. Esta conclusión se sustenta en diversos elementos abordados tanto en el marco referencial como en los discursos de los actores entrevistados y en el análisis de la documentación institucional.

En efecto, si bien se observa una identificación de barreras para el aprendizaje, estas se abordan mayoritariamente desde una lógica centrada en el estudiante y en el acceso, más que desde un análisis contextual o desde una política institucional orientada a la eliminación de barreras, tal como lo plantean los enfoques contemporáneos de inclusión (Covarrubias Pizarro, 2019; López Melero, 2011). Esta aproximación se manifiesta de manera transversal en los discursos del profesorado, del equipo de gestión y en los documentos institucionales analizados, evidenciando

un tratamiento predominantemente reactivo, individualizado y no planificado de las necesidades de apoyo.

Lo anterior se vincula, además, con la ausencia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque explícito y sistemático a nivel institucional, así como con el desconocimiento generalizado de este marco por parte de los docentes. Si bien el DUA no cuenta con un mandato normativo obligatorio en la Educación Media Técnico-Profesional, sus principios se encuentran recogidos en el Decreto N.º 83, el cual constituye una referencia pedagógica relevante para avanzar hacia prácticas inclusivas más universales. La falta de apropiación de este enfoque limita la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas anticipadas que favorezcan el aprendizaje de todo el estudiantado, independientemente de sus características o necesidades.

De manera similar, se evidencia una comprensión poco clara del rol del PIE, pese a su relevancia normativa establecida en el Decreto N.º 170 y al potencial aporte que pueden realizar las educadoras diferenciales, aun considerando las restricciones propias de la modalidad Técnico-Profesional. En este sentido, el trabajo en torno a las barreras de aprendizaje existe, pero se desarrolla principalmente desde la intuición y la experiencia docente, más que desde un marco teórico compartido o una articulación institucional coherente.

Estos elementos tensionan uno de los propósitos centrales de la presente evaluación, referido a que todos los estudiantes logren las competencias definidas en el perfil de egreso de la especialidad. Desde la perspectiva del Index for Inclusion, si bien se identifica una cultura inclusiva incipiente (expresada en la disposición ética y el compromiso del profesorado), esta no se traduce aún en políticas ni prácticas plenamente institucionalizadas, sistemáticas y coherentes, lo que limita su impacto real en el logro universal del perfil de egreso.

Por otra parte, es necesario reconocer que la pertinencia de las acciones no es inexistente. A nivel docente, se observa una clara intención de implementar ajustes y apoyos para estudiantes con necesidades de apoyo, los cuales se expresan en prácticas relacionales, pedagógicas y evaluativas concretas. Sin embargo, estas acciones presentan un bajo sustento teórico y no se articulan bajo un enfoque universal que permita su proyección orgánica y sostenida en el tiempo.

En el plano institucional, la pertinencia resulta más débil, dado que no se identifican lineamientos claros, acciones formativas sistemáticas para el profesorado ni orientaciones operativas en los documentos de gestión que orienten el trabajo inclusivo. El Plan de Mejoramiento Educativo aborda la inclusión de manera mayoritariamente declarativa y genérica. En este contexto, el Reglamento de Evaluación constituye una excepción parcial, influido por el mandato explícito del Decreto N.º 67, que promueve evaluaciones diversas y pertinentes a la diversidad del estudiantado. No obstante, este marco normativo no se traduce en procesos, protocolos ni articulaciones institucionales que permitan sistematizar dichas prácticas y alinearlas de manera efectiva con el logro del perfil de egreso.

En consecuencia, si bien existe disposición y compromiso por parte de los actores educativos, la falta de una estructura institucional robusta, de marcos pedagógicos compartidos y de mecanismos de seguimiento y evaluación limita la capacidad del establecimiento para asegurar, de manera universal y sostenida, el cumplimiento del perfil de egreso por parte de todos los estudiantes.

5.1. PROPUESTA PARA MEJORA

Para que los estudiantes de EMTP puedan cumplir con su perfil de egreso -que contempla competencias técnicas, comunicacionales y actitudinales- es necesario que el establecimiento avance decididamente en la reducción de las barreras estructurales que actualmente dificultan la participación efectiva de todos, especialmente de aquellos que presentan necesidades de apoyo. Tras el análisis de los hallazgos, enmarcado en el modelo evaluativo CSE, se proponen las siguientes líneas de mejora

1. Reformular el PEI y PME desde una perspectiva inclusiva

Se plantea redefinir e incorporar la inclusión no solo como un principio general, sino como una política activa y visible dentro del PEI y del PME. Esta política debe orientarse a la integración efectiva de todos los estudiantes y a la reducción de barreras de aprendizaje, tomando como marco de referencia el *Index for Inclusion*. Esto implica que, en el diagnóstico institucional, se incluyan metas y acciones concretas que favorezcan que todos los estudiantes logren el perfil de egreso de su especialidad.

2. Sistematizar, monitorear y compartir las prácticas pedagógicas inclusivas

Es importante avanzar hacia la sistematización de las prácticas inclusivas, de manera que puedan ser evaluadas, ajustadas y compartidas entre docentes. Se propone la creación de instancias periódicas de reunión entre los equipos docentes de especialidades TP -en este caso, de Mecánica Automotriz- junto con representantes del equipo directivo. El objetivo es compartir estrategias, establecer metas comunes y evaluar su avance, lo que facilitaría una mejora continua enfocada directamente en el cumplimiento de los objetivos curriculares por parte de los estudiantes.

3. Fortalecer el diagnóstico inicial y la retroalimentación diversificada

Se destaca la necesidad de que el diagnóstico inicial del curso sea considerado una herramienta institucional clave. Los docentes deben identificar las características, necesidades y habilidades de sus estudiantes desde el inicio del año escolar, y, junto al equipo PIE, establecer estrategias diferenciadas y pertinentes. Asimismo, se propone fortalecer la retroalimentación, asegurando que ésta sea realmente significativa y adaptada a la diversidad del aula, convirtiéndose en una instancia que potencie el aprendizaje.

4. Diseñar indicadores inclusivos institucionales

El establecimiento debe desarrollar indicadores específicos para evaluar el impacto de sus acciones inclusivas. Para ello, se recomienda utilizar como base el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), incorporando distintas formas de representación, expresión y compromiso. Estos indicadores deben estar alineados con los principios del *Index for Inclusion* y permitir una medición objetiva del progreso inclusivo.

5. **Elaborar informes anuales sobre inclusión y prácticas pedagógicas**
Se sugiere instaurar un informe institucional anual sobre prácticas inclusivas, elaborado por el equipo de gestión junto al PIE y representantes docentes. Este informe debería recoger avances, desafíos y resultados obtenidos, permitiendo orientar la toma de decisiones y ajustar las acciones pedagógicas desde una mirada evaluativa y formativa.
6. **Integrar de forma orgánica al equipo PIE en las especialidades TP**
Se propone una articulación más efectiva entre el equipo PIE y las especialidades técnicas. Esto implica que las educadoras diferenciales participen activamente en los módulos TP, tanto en la planificación como en la co-docencia. Además, sería valioso promover instancias internas de capacitación docente en inclusión, facilitadas por el mismo equipo PIE o por profesionales externos, fomentando una cultura institucional más colaborativa y equitativa.
7. **Formación de docentes en inclusión**
Propiciar instancias de formación y perfeccionamiento dirigidas a docentes de la especialidad de Mecánica Automotriz en la Educación Media Técnico-Profesional, orientadas al fortalecimiento de su conocimiento pedagógico y educativo en materia de inclusión. Estas instancias deberían abordar conceptos clave como el enfoque de educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la comprensión de las barreras para el aprendizaje y la participación, de modo que los docentes cuenten con un marco teórico que puedan integrar de manera pertinente en el aula. Lo anterior permitiría fortalecer la toma de decisiones pedagógicas, mejorar las prácticas educativas desarrolladas y aumentar la pertinencia de las acciones implementadas en función de la diversidad de los estudiantes.

CAPITULO 5 META EVALUACIÓN

Como etapa final de este proceso evaluativo, la metaevaluación permite reflexionar críticamente sobre la calidad, alcances y limitaciones del estudio realizado, así como sobre la pertinencia de las decisiones metodológicas adoptadas y el uso del modelo evaluativo seleccionado.

En primer lugar, una fortaleza relevante de esta evaluación es la adecuación de las fuentes de información utilizadas, las cuales permitieron dar cuenta de manera consistente de la pertinencia de las acciones pedagógicas inclusivas desarrolladas en el establecimiento. La triangulación entre análisis documental, entrevistas a docentes de la especialidad Técnico Profesional y entrevistas al equipo de gestión posibilitó contrastar la arquitectura institucional declarativa con las prácticas efectivamente desplegadas en el aula y en la gestión pedagógica. Este cruce de información permitió identificar tanto falencias estructurales como prácticas intuitivas de carácter inclusivo, así como brechas entre los marcos normativos, teóricos y la realidad institucional.

Asimismo, el uso del modelo evaluativo CSE se constituye como una fortaleza metodológica, dado que permitió analizar las acciones pedagógicas desde una lógica de programa en desarrollo, orientada a la toma de decisiones. Sus estadios facilitaron una lectura integral de los objetivos institucionales, la ausencia de políticas sistematizadas, el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y la inexistencia de mecanismos formales de evaluación de resultados. De este modo, el modelo permitió situar la inclusión no solo como un conjunto de prácticas aisladas, sino como un fenómeno institucional que requiere planificación, seguimiento y retroalimentación sistemática.

Desde el punto de vista metodológico, la elección de un enfoque cualitativo resultó pertinente, en tanto permitió acceder a los significados, percepciones y racionalidades que orientan las prácticas docentes y de gestión. El análisis documental y las entrevistas semiestructuradas aportaron información rica y contextualizada, que pudo ser puesta en diálogo con el marco teórico y normativo, fortaleciendo la coherencia interna del proceso evaluativo. La triangulación, en este sentido, permitió tensionar discursos, prácticas y documentos, evidenciando la distancia entre los principios inclusivos declarados y su operacionalización efectiva.

Otro elemento a destacar es la posición del evaluador. Si bien existió un conocimiento previo del contexto institucional y una relación laboral pasada con algunos miembros del equipo directivo, el evaluador no formó parte de la comunidad educativa durante el periodo evaluado, lo que favoreció una mirada externa y crítica del proceso. Esta posición intermedia (ni completamente externa ni inmersa en la cotidianidad escolar) permitió comprender el funcionamiento institucional sin perder distancia analítica, favoreciendo una evaluación orientada a la mejora más que a la validación acrítica de las prácticas existentes.

No obstante, el proceso evaluativo presenta también limitaciones relevantes que deben ser explicitadas. En primer lugar, la delimitación temporal del estudio (con recolección de información concentrada entre noviembre y diciembre de 2024) restringió las posibilidades de profundizar en otras técnicas de recogida de datos, como la observación de clases o talleres, lo que habría

enriquecido la triangulación al incorporar evidencia directa de la práctica pedagógica en aula. Asimismo, el carácter evaluativo centrado en la pertinencia, y no en el impacto, condiciona el alcance de las conclusiones, dado que no fue posible establecer relaciones causales ni medir resultados de aprendizaje de manera sistemática.

Otra limitación se relaciona con la operacionalización parcial del modelo CSE. Si bien el modelo orientó la discusión final y permitió estructurar el análisis, algunos de sus estadios no fueron desarrollados con igual profundidad, especialmente aquellos vinculados al análisis comparado de programas alternativos o a la evaluación sistemática de productos. Esta dificultad se explica, en parte, por la ausencia de políticas inclusivas institucionalizadas que pudieran ser analizadas como programas formalmente definidos.

Un límite adicional de esta evaluación se relaciona con el alcance del análisis realizado, en tanto no se abordó la efectividad de las acciones pedagógicas inclusivas implementadas, entendida esta como el impacto directo y medible de dichas acciones en los resultados de aprendizaje o en el logro pleno del perfil de egreso por parte del estudiantado. La evaluación se centró deliberadamente en la pertinencia de las acciones, es decir, en su coherencia con los marcos teóricos de la inclusión, el marco normativo vigente y el contexto institucional específico del establecimiento.

La incorporación de un análisis de efectividad habría implicado un diseño metodológico distinto, de carácter mixto o cuantitativo, que permitiera medir resultados, progresiones y variaciones en el desempeño de los estudiantes, lo que a su vez habría requerido instrumentos adicionales, líneas base, indicadores estandarizados y un periodo de seguimiento más extenso. Considerando las limitaciones temporales y metodológicas del estudio, así como la complejidad que supone evaluar la efectividad en contextos de Educación Media Técnico-Profesional (donde confluyen múltiples variables pedagógicas, institucionales y contextuales), se optó por una evaluación de enfoque cualitativo, priorizando la comprensión profunda de las prácticas, discursos y decisiones pedagógicas de los actores involucrados.

No obstante, esta delimitación constituye también una proyección relevante del estudio, en tanto una evaluación futura podría complementar los hallazgos aquí presentados incorporando el análisis de la efectividad de las acciones inclusivas, permitiendo establecer en qué medida la pertinencia identificada se traduce efectivamente en mejoras sostenidas en los aprendizajes y en el cumplimiento del perfil de egreso de la especialidad.

Finalmente, este estudio evidencia las tensiones propias del campo de la inclusión en la Educación Media Técnico Profesional, donde el marco normativo presenta vacíos y ambigüedades, especialmente en relación con la obligatoriedad de ajustes curriculares y la articulación del PIE en los módulos de especialidad. En este sentido, los hallazgos deben ser interpretados considerando estas restricciones estructurales, evitando atribuir de manera exclusiva al establecimiento responsabilidades que también corresponden al nivel de política pública.

Como proyección, esta evaluación constituye un punto de partida para futuras investigaciones y procesos evaluativos en EMTP, un ámbito aún escasamente explorado. Se abre la posibilidad de profundizar en estudios longitudinales, incorporar metodologías mixtas y evaluar

el impacto de eventuales procesos de institucionalización de prácticas inclusivas. Asimismo, los resultados obtenidos pueden servir como insumo para la toma de decisiones del establecimiento, orientando el diseño de políticas internas más coherentes, sistemáticas y alineadas con los principios de la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en San Sebastián, octubre de 2003.

Araya, S., & Campos, J. (2022). Formación pedagógica de docentes de especialidades técnico-profesionales en Chile: Desafíos y oportunidades. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 179–198.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method*. *The Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

CAST. (2018). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), versión 2.0* (Traducción al español de C. Alba Pastor, P. Sánchez Hípola, J. M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga del Río). Center for Applied Special Technology.

Chile. (2009, 16 de diciembre). *Decreto con fuerza de ley N° 2: Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f6yy>

Chile. (2015, 19 de mayo). *Ley 20.845: Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f8t4>

Chile, Ministerio de Educación. (2007, 20 de diciembre). *Decreto exento N° 2.516: Fija normas básicas del proceso de titulación de los alumnos y alumnas de enseñanza media técnico-profesional*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2i317>

Chile, Ministerio de Educación. (2009, 14 de mayo). *Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2hryq>

Chile, Ministerio de Educación. (2015, 30 de enero). *Decreto 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/31436>

Chile, Ministerio de Educación. (2018, 20 de febrero). *Decreto 67: Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f7jk>

Collado, C., Lucio, M., & Sampieri, R. H. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135–157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26–46.

Gómez-Hurtado, I., & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, (82), 19–30.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37–54.

Mena, S. M. (2016). *Diseño Universal para los Aprendizajes (DUA): Orientaciones para la potenciación de aprendizajes en escuelas inclusivas*. Ediciones CEU.

Ministerio de Educación de Chile. (s. f.). *Orientaciones para organizar la formación local de desarrollo profesional docente en base a referentes públicos (nuevo MBE y EID)*. Recuperado el 17 de junio de 2024, de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/04/Orientaciones_nuevoMBEyEID.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de la enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2016a). *Bases curriculares: 7° básico a 2° medio*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/654/MONO-46.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Ministerio de Educación de Chile. (2016b). *Bases curriculares: Formación diferenciada técnico-profesional (especialidades y perfiles de egreso)*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2223/mono-632.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares: Primero básico a sexto básico*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política nacional de convivencia escolar: La convivencia la hacemos todos*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Plan de mejoramiento educativo: Orientaciones para su elaboración*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21594/L069.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE-2.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten Educación Media Técnico-Profesional y sus sostenedores*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17527/EID_TP_estandar.pdf?isAllowed=y&sequence=4
- Ministerio de Educación de Chile, & Corporación de Fomento de la Producción. (2017). *Marco de cualificaciones técnico-profesional*. https://marcodecualificacionestp.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/01/1-Marco-de-Cualificaciones-TP_2017.pdf
- Monedero Moya, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Ediciones Aljibe.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Okuda Benavides, A., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124.
- Salazar, M. (2018). *Desafíos para la inclusión educativa y laboral en Chile: Una aproximación cualitativa a la Educación Media Técnico-Profesional y la participación en ella de estudiantes con necesidades educativas especiales*. INACAP.
- Segura Castillo, M. A., & Quirós Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: El estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 1–12.

Sevilla, M. P., & Zúñiga, I. (2023). Inclusión en la EMTP. En P. Alonso Castillo (Ed.), *Desafío TP: Educación Media Técnico Profesional en Chile* (pp. 275–284). Grupo Educar.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1–30.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>

Soto, C., & Quaas, C. (2013). Programas de integración escolar de educación técnico-profesional en Puerto Montt: Aportes y lineamientos futuros. *Revista Investigaciones en Educación*, 13(2), 137–156.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4th ed.). Wiley.

Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 45–73). Universidad Nacional de La Matanza.

Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: De la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, 18(34), 1–19.

Unesco. (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*.

Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Unesco. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Valencia Pérez, C., & Hernández González, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105–113.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150008>

ANEXOS:

ANEXO A ENTREVISTA A DOCENTE 1

Docente del área técnico-profesional, especialidad Mecánica, con ocho años de experiencia desde la apertura de la carrera en el establecimiento.

Pregunta: En primer lugar, la primera pregunta que quiero hacerles es, ¿qué nivel de conocimiento tiene usted sobre prácticas inclusivas en los procesos de enseñanza?

Respuesta: bueno, acá en el colegio igual tenemos hartas jornadas de reflexión acerca del tema, cuando nos toca hacer la evaluación docente también. tenemos que instruirnos un poco acerca del tema. yo, durante el verano, también hago docencia, y ahí durante el verano también en el curso de capacitación tuvimos un curso específicamente de inclusión. así que sí, igual tengo conocimiento.

Pregunta: imagino que con su experiencia igual ha tenido, aprendió mucho sobre el tema.

Respuesta: sí.

Pregunta: otra pregunta, ¿cómo se promueve la orientación educativa en la práctica docente y adaptación curricular para que tribute justamente en el perfil de egreso?

Respuesta: bueno, eso parte de la planificación. y de la planificación nosotros tenemos como un.. una de las cosas que hay que cumplir es las adecuaciones curriculares para aquellos alumnos que lo necesiten. vale decir que todo esto depende también del conocimiento que el profesor tenga del curso. por lo tanto, ahí con los cursos nuevos hace falta un tiempo de conocimiento de los estudiantes. si bien de repente hay algún estudiante con alguna situación puntual, igual nosotros tenemos que conocer a los estudiantes para ir pudiendo evidenciar cuáles son sus fortalezas, su oportunidad de mejora e ir trabajando en su oportunidad de mejora en base a la creación de estrategias junto con el equipo PIE, para poder lograr finalmente los objetivos.

Pregunta: ¿y estos integrantes nacen desde la dirección del colegio?

Respuesta: o sea, la normativa que a nosotros nos mueve, de cierta forma nos obliga a tener en cuenta todo esto. sin embargo, no hay alguien de dirección que esté constantemente trabajando con nosotros, sino que nosotros mismos somos los que vamos buscando la ayuda a medida que la necesitamos. en el caso de tener algún alumno con algún problema específico de aprendizaje o de otro tipo, nos vamos acercando a los documentos necesarios como para poder ir cubriendo esas necesidades.

Pregunta: ¿qué estrategias y prácticas utiliza para aplicar ajustes razonables en enseñanza y evaluación?

Respuesta: bueno, es que ahí las metodologías, las estrategias que se utilizan son personalizadas para cada caso. dentro de todos los casos, mencionar quizá alguno: cuando por ejemplo hay problemas en una evaluación. por ejemplo, tenemos una disertación y hay estudiantes que entran en crisis de pánico enfrente de sus compañeros y se evalúa de forma distinta. o sea, se evalúa al estudiante solo para no ponerlo en esa situación que a él le genera alguna problemática.

Por ejemplo, en el caso, nos pasa mucho en mecánica, el caso del sesgo de género es bastante notable y notorio porque el hombre tiene una forma de ser y logra los objetivos de una forma y nosotros tenemos que generar las estrategias necesarias para que las mujeres logren el mismo objetivo hablando en el sentido de fuerza física. Somos medio brutos para hacer las cosas. Pero dentro de la práctica, nosotros como hombres somos más brutos para hacer las cosas, pero dentro de la práctica profesional de lo que es la educación nosotros hemos aprendido a generar las estrategias necesarias para que todos logren lo mismo.

Porque también esto no se trata de un tema de hombre-mujer, sino que también se trata de un tema de que quizá yo tengo cierta capacidad física y otro hombre tiene menos capacidad física que yo, entonces siempre tiene que haber estrategias adaptativas.

Pregunta: ¿cómo se aborda el trabajo con estudiantes autistas, ADHD u otras limitaciones?

Respuesta: no nos ha tocado mucho en la experiencia, no tenemos mucha experiencia en esos casos específicos, no hemos tenido alumnos con autismo. sí hemos tenido estudiantes que tienen quizás algún tipo de dificultad para poder en el aprendizaje específicamente y ahí por lo general las estrategias que se utilizan son estrategias porque si bien los alumnos tienen dificultad de aprendizaje muchas veces estar sentados atrás de una hoja o de un libro o entender un texto, pero

tienen mucha más facilidad de aprenderlo en la práctica, entonces muchas veces utilizamos el aprendizaje basado en proyectos y ya en experiencias más concretas tratamos de concretizar todo el conocimiento ese día.

Pregunta: ¿cómo identifican y reducen las barreras de aprendizaje y de participación?

Respuesta: bueno, ahí viene la generación de estrategias y como yo te decía recién la estrategia siempre que se genera es personalizada para la necesidad de cada estudiante. bueno, en algún momento del año nosotros recibimos toda la información de los alumnos que ya tienen algún diagnóstico realizado ya, que están diagnosticados, sin embargo hay muchos alumnos dentro de la sala que no están diagnosticados y también tienen problemas de aprendizaje. y en ese caso nosotros mediante la observación, en el desarrollo de las distintas tareas vamos identificando a esos estudiantes.

Muchas veces con esos mismos estudiantes, a pesar de no estar dentro del programa PIE, nosotros pedimos asesoría a las profesoras diferenciales y a los profesionales que sean necesarios. Se van haciendo las derivaciones de repente a psicólogo, en algunos casos asistente social, en algunos casos los problemas se agrandan por temas familiares, entonces ahí igual se va estudiando caso a caso.

Pregunta: ¿estas observaciones se realizan con algún instrumento o pauta?

Respuesta: no, es solo o mayormente por observación. mayormente por observación y nosotros dentro de las capacitaciones y los momentos de reflexión que tenemos y algunas características que hemos ido aprendiendo, entonces vamos identificando de esa forma.

Pregunta: ¿qué acciones educativas promueve para crear un ambiente inclusivo en el aula y a nivel institucional?

Respuesta: bueno, la estrategia se marca mucho durante el desarrollo de las clases, que todos los estudiantes deben lograr el objetivo y para lograr el objetivo finalmente se utiliza esto que yo les decía, generar estrategias que hagan posible que cada uno de los estudiantes pueda lograrlo, independiente de que le tome más tiempo o más clases. o sea, toda flexibilidad.

Flexibilidad tanto en tiempo como en métodos. De repente se utiliza la explicación de un mismo proceso de distintas formas. De repente también se utiliza mucho el trabajo entre pares, porque

muchas veces los estudiantes no entienden el lenguaje con el cual nosotros estamos hablando, pero sí entienden el lenguaje de los pares.

Pregunta: ¿cómo asegura que la evaluación permita que todos los estudiantes demuestren su aprendizaje?

Respuesta: en mi caso yo utilizo mucho la evaluación práctica y la evaluación oral personal. no utilizo mucho la evaluación grupal porque de repente la evaluación grupal no permite medir específicamente en cada alumno cuál es el desarrollo de las habilidades personales de cada uno.

Pregunta: ¿qué módulos imparte dentro de la especialidad?

Respuesta: la verdad que nos toca hacer diferentes módulos. no tenemos alguna especialidad cada uno. se da en algunos casos que por tema de acomodar horarios uno va cambiando de módulo. yo podría desarrollar todos los módulos que nos tiene el currículum.

Pregunta: ¿cómo se realiza la retroalimentación al estudiante?

Respuesta: en el caso de las evaluaciones escritas, luego de la corrección se devuelve la prueba y se hace un desarrollo de la prueba en pizarro con ayuda de los estudiantes. en el caso de las pruebas prácticas, la retroalimentación viene inmediatamente una vez terminada la evaluación.

Pregunta: ¿cuál ha sido el impacto de las prácticas inclusivas en el aprendizaje?

Respuesta: el impacto ha sido positivo. se ha logrado que todos los alumnos puedan adquirir las habilidades necesarias para egresar. hoy en día se están titulando muchos más estudiantes que en años anteriores.

Pregunta: según su experiencia, ¿qué habilidades requieren mayor apoyo?

Respuesta: las habilidades prácticas son las que menos cuesta desarrollar. las que más cuesta desarrollar son las habilidades abstractas, como interpretar textos técnicos y comprender el fundamento de los procesos.

Pregunta: ¿algún comentario final?

Respuesta: no. muchas gracias por su cooperación.

ANEXO B ENTREVISTA A DOCENTE 2

Docente del área técnico-profesional, especialidad Mecánica Automotriz, con ocho años de experiencia pedagógica en el establecimiento.

Pregunta: le quería preguntarle cuánto tiempo lleva aquí en el colegio.

Respuesta: este es mi octavo año pedagógico.

Pregunta: ¿qué nivel de conocimiento tiene usted sobre las prácticas inclusivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Respuesta: yo considero que es medio. la verdad es que no es algo que a nosotros nos haya enfocado mucho. nos piden ser inclusivos. para mí inclusividad, por ejemplo, es integrar a todos los estudiantes, que mujeres y hombres trabajen y hagan los mismos trabajos, que puedan comandar grupos y tengan las mismas oportunidades en todo tipo de educación. por ejemplo, si una nota es deficiente, darle la oportunidad a todo tipo de alumnos dentro del establecimiento.

Pregunta: ¿cómo promueve la orientación educativa en la práctica docente y la adecuación curricular para que tribute al perfil de egreso?

Respuesta: en trabajos prácticos trato de ir rotando a los distintos jefes de grupo, quienes se encargan de recibir instrucciones y comandar al grupo, pudiendo ser hombres o mujeres. trato de enseñarles trabajos a las mujeres para que puedan hacer el mismo trabajo de distintas formas, sin aplicar tanta fuerza bruta.

Pregunta: ¿existen orientaciones del colegio para promover la inclusión?

Respuesta: sí, ha habido bastante orientación. incluso se ha planteado la idea de hacer cursos específicos, por ejemplo, para estudiantes ciegos en mecánica automotriz, aprovechando el desarrollo de otros sentidos como el oído para el diagnóstico.

Pregunta: ¿qué estrategias utiliza para aplicar ajustes razonables en la enseñanza y evaluación?

Respuesta: cuando un alumno tiene una nota deficiente, le doy la oportunidad de quedarse después de clases y repetir la actividad solo, con apoyo personalizado, como una clase remedial.

Pregunta: ¿cómo identifica y reduce las barreras de aprendizaje y participación?

Respuesta: trato de mantener un nivel medio, enseñando lo que exige la base curricular. si el tiempo lo permite y los alumnos aprenden bien, enseño contenidos adicionales como diagnóstico, uso de escáner, osciloscopio y tester.

Pregunta: ¿cómo identifica personalmente las barreras de aprendizaje de los estudiantes?

Respuesta: al inicio del año aplico una prueba diagnóstica para ver el nivel del curso. identifico a los alumnos con notas más bajas y avanzo de a poco hasta que se nivelen.

Pregunta: ¿cómo es su relación con el programa de integración escolar (PIE)?

Respuesta: no trabajo mucho con PIE. he tenido experiencias donde la profesora PIE participaba en clase, pero a veces se generaban dificultades porque no manejaban contenidos técnicos del área.

Pregunta: ¿qué acciones educativas promueve para crear un ambiente inclusivo en el aula?

Respuesta: trabajo principalmente con el respeto, la responsabilidad y la honestidad. prefiero que un alumno sea honesto si no estudió, antes que copiar.

Pregunta: ¿ha observado diferencias entre el conocimiento práctico y teórico de los estudiantes?

Respuesta: sí, bastante. muchos alumnos creen que la mecánica es solo práctica, pero requiere mucho conocimiento teórico como normas, hidráulica, diagnóstico y pensamiento crítico.

Pregunta: ¿cómo aborda la brecha entre conocimiento teórico y práctico?

Respuesta: para realizar el trabajo práctico deben consultar manuales y seguir normas del fabricante. están obligados a aplicar teoría.

Pregunta: ¿cómo asegura que la evaluación permita demostrar el aprendizaje?

Respuesta: trabajo con evaluaciones prácticas y teóricas, y de ambas obtengo una nota. así el alumno puede complementar sus fortalezas.

Pregunta: ¿cómo entrega la retroalimentación al estudiante?

Respuesta: en pruebas escritas converso con el alumno sobre las respuestas y explico el porqué. en prácticas, realizo una retroalimentación general destacando los puntos más débiles.

Pregunta: ¿cuál ha sido el impacto de las prácticas inclusivas en el aprendizaje?

Respuesta: he tenido alumnos con muchas dificultades que lograron continuar estudios superiores, como un exalumno PIE que hoy estudia ingeniería mecánica automotriz. esa experiencia me ha servido para aplicar estrategias con otros estudiantes.

Pregunta: ¿qué habilidades o áreas requieren mayor apoyo?

Respuesta: últimamente la teoría ha sido la principal dificultad. para trabajar en mecánica es necesario conocer procedimientos, torque, conversiones y principios científicos.

Pregunta: ¿algún comentario final?

Respuesta: me parece muy buena esta instancia. ojalá todo lo que se recabe sirva como insumo para mejorar las prácticas inclusivas en el colegio.

ANEXO C ENTREVISTA A DOCENTE 3

Docente del área técnico-profesional, especialidad Mecánica Automotriz, con tres años de experiencia en el establecimiento, incorporado posterior a la pandemia.

Pregunta: ¿qué nivel de conocimiento tiene sobre las prácticas inclusivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Respuesta: no puedo decir nada. nada.

Pregunta: ¿ha tenido algún acercamiento al tema en los últimos años dentro del colegio?

Respuesta: dentro del taller, lo más inclusivo que puedo encontrar es el tema de las mujeres. las incluimos al grupo de los hombres y trabajan todos por igual. por lo menos yo no hago diferencias.

Pregunta: ¿cómo se promueve la orientación educativa en las prácticas docentes y la adaptación curricular para tributar al perfil de egreso?

Respuesta: es complicado, porque el perfil de egreso es estricto, pero al mismo tiempo hay que ser permisivos. en mi caso, no hago diferencias por condiciones o barreras. para mí son todos iguales. si alguien tiene dificultades, lo animo, lo ayudo, converso con ellos y los junto con otros estudiantes para que se complementen.

Pregunta: ¿qué estrategias utiliza para aplicar ajustes razonables en la enseñanza y evaluación?

Respuesta: si un estudiante tiene alguna necesidad especial, por ejemplo visual, lo siento adelante. si tiene problemas de aprendizaje, lo siento con otro que no tenga dificultades para que se apoyen. también modifíco los puestos en la sala.

Pregunta: ¿qué tipo de estudiantes con dificultades ha tenido?

Respuesta: he tenido estudiantes con problemas de aprendizaje, dificultades para leer y escribir, alumnos conflictivos. trato de ayudarlos de distintas formas, incorporarlos de a poco al curso y acompañarlos.

Pregunta: ¿cómo identifica y reduce las barreras de aprendizaje y participación?

Respuesta: los incentivo a todos. trato de no hacer clases monótonas, generar confianza, orientarles en cómo comportarse y trabajar los contenidos del módulo. uso actividades como quiz para motivarlos y generar participación.

Pregunta: ¿qué acciones educativas promueve para crear un ambiente inclusivo en el aula?

Respuesta: no permito burlas ni faltas de respeto. pueden bromear, pero sin dirigirse a alguien en particular. trato de dar ejemplos y generar un ambiente de confianza para que nadie se sienta excluido.

Pregunta: ¿cómo asegura que la evaluación permita que todos los estudiantes demuestren su aprendizaje?

Respuesta: las clases son teóricas, prácticas y de diagnóstico. primero se trabaja el contenido teórico, luego el práctico y finalmente un diagnóstico. si no aprenden, se retroalimenta y se repite el proceso.

Pregunta: ¿cómo entrega la retroalimentación para que sea comprensible y útil?

Respuesta: la retroalimentación es verbal, con apoyo de imágenes, videos y práctica en taller. se explica en qué se equivocaron o qué información falta.

Pregunta: ¿cuál ha sido el impacto de las prácticas inclusivas en el aprendizaje y cómo las valora?

Respuesta: no siento que tenga un impacto tan marcado. yo veo a los estudiantes como un conjunto, todos trabajan por igual sin diferencias.

Pregunta: según su experiencia, ¿qué habilidades requieren mayor apoyo?

Respuesta: después de la pandemia ha bajado mucho el nivel académico. es necesario reforzar lectura y matemática, porque muchos leen pero no comprenden. eso es clave para el desarrollo posterior en la especialidad.

Pregunta: ¿qué módulos imparte actualmente?

Respuesta: transmisión automática y manual, frenos, electricidad automotriz, electricidad e hidráulica. los módulos se van rotando entre los docentes.

Pregunta: ¿algún comentario final?

Respuesta: no. muchas gracias por la entrevista.

ANEXO D ENTREVISTA A DOCENTE 4

Docente del área técnico-profesional, especialidad Mecánica Automotriz, con dos años de experiencia en el establecimiento y sin formación pedagógica inicial.

Pregunta: ¿qué nivel de conocimiento tiene sobre las prácticas inclusivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Respuesta: tengo conocimiento, sí, pero me falta todavía. estoy en proceso de aprendizaje y desarrollo.

Pregunta: ¿cómo se promueve la orientación educativa en la práctica docente y la adaptación curricular para que tribute al perfil de egreso?

Respuesta: la adecuación curricular que realizo generalmente es enviar material de apoyo a todos los estudiantes mediante un grupo de whatsapp del curso. envío material de estudio y fechas de evaluaciones. además, se realizan clases teóricas y prácticas, y en la especialidad de mecánica se trabaja mucho en equipo. si a un estudiante le cuesta más, observo su proceso y apoyo revisando cuadernos, firmando actividades y otorgando décimas como apoyo a notas deficientes.

Pregunta: ¿reciben orientaciones desde la dirección para realizar adaptaciones curriculares?

Respuesta: sí y no. según entiendo, cada profesor tiene libertad de cátedra. yo no estudié pedagogía, por lo que he aprendido observando a otros docentes, replicando buenas prácticas, explicando nuevamente contenidos cuando los estudiantes no entienden y realizando retroalimentación luego de cada evaluación.

Pregunta: ¿qué estrategias utiliza para aplicar ajustes razonables en enseñanza y evaluación?

Respuesta: si un estudiante requiere más tiempo para una evaluación, se le otorga. si aprende mejor de manera visual, utilizo imágenes y videos. envío videos de mecánica al grupo del curso. si un estudiante obtiene notas deficientes, se le da la oportunidad de rendir evaluaciones en otro momento para mejorar su desempeño.

Pregunta: ¿cómo identifica y reduce las barreras de aprendizaje y participación?

Respuesta: trabajo en conjunto con el programa de integración escolar, que entrega informes confidenciales de estudiantes. además, identifico barreras observando conductas como aislamiento, falta de atención, dificultad para escribir o bajo rendimiento. también ayuda la entrevista inicial con apoderados.

Pregunta: ¿cómo genera estrategias una vez identificadas las barreras?

Respuesta: entrevisto al estudiante y le pregunto cómo puedo ayudarlo. realizo seguimiento frecuente en periodos cortos, enviando material, evaluando avances y reforzando contenidos. el seguimiento es constante.

Pregunta: ¿qué acciones educativas promueve para crear un ambiente inclusivo en el aula?

Respuesta: promuevo el trabajo en equipo y la participación. no permito discriminación entre estudiantes. en mecánica es fundamental el trabajo colaborativo, por lo que todos participan.

Pregunta: ¿cómo asegura que la evaluación permita que todos los estudiantes demuestren su aprendizaje?

Respuesta: utilizo evaluaciones teóricas y prácticas. también realizo disertaciones, considerando evaluaciones individuales en casos de estudiantes con temor elevado a hablar en público, aunque incentivo la participación porque es importante para la vida universitaria y laboral.

Pregunta: ¿cómo entrega retroalimentación comprensible y útil?

Respuesta: reviso las evaluaciones pregunta por pregunta, identifico los errores más frecuentes y explico de forma simplificada el contenido. en lo práctico, la retroalimentación es directa.

Pregunta: ¿cuál ha sido el impacto de las prácticas inclusivas en el aprendizaje y cómo las valora?

Respuesta: las prácticas inclusivas ayudan, aunque a veces los estudiantes perciben diferencias como privilegios. es importante ser imparcial. el apoyo del PIE es clave para que todos lleguen al mismo objetivo, aunque por distintos caminos.

Pregunta: ¿qué habilidades requieren mayor apoyo para fortalecer el aprendizaje?

Respuesta: la comunicación oral es una de las habilidades más débiles. hablar en público genera temor, pero es necesario reforzarlo porque es fundamental para la vida académica y laboral.

Pregunta: ¿algún comentario final?

Respuesta: me gustaron las preguntas porque permiten reflexionar y mejorar como docente.

ANEXO E ENTREVISTA A DIRECTORA

Directora del establecimiento, con trayectoria prolongada en la institución.

Pregunta: ¿el colegio siempre tuvo especialidades de mecánica automotriz o es más reciente?

Respuesta: no, la mecánica automotriz es reciente. justamente el periodo en que yo estuve afuera. yo estuve con dibujo arquitectónico. después pasó a dibujo técnico. después ingresó electrónica. después marina mercante y ahí me fui. y después cuando volví estaba mecánica con dibujo técnico y electrónica.

Pregunta: ¿cuál es su nivel de conocimiento que tiene usted sobre justamente sobre prácticas inclusivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Respuesta: a ver, bueno, está adentro el trabajo que se hace con las educadoras de PIE, donde se supone que cada profesor que tiene horas de colaboración, tiene un tiempo para poder conversar con las educadoras y ver de qué forma pueden entregar los contenidos a los estudiantes del grupo de integración, dependiendo de las necesidades. y hay muchas cosas que se suponen que deberían hacerse, pero no siempre se hacen. que es, por ejemplo, hacer una entrega de los cursos o entrega de las características de los estudiantes a los niveles que van ingresando. como mecánica parte en tercero medio y es una combinación de estudiantes de diferentes segundos, incluyendo estudiantes nuevos. es necesario que los profesores que reciben a estos estudiantes en tercero puedan ir recopilando información sobre cada uno de ellos, sobre el estilo de aprendizaje, las necesidades educativas que tienen, los casos especiales, tanto familiares como educacionales. y en base a eso hacer una panorámica, pero no siempre se hace, sobre todo porque en la parte técnico profesional, los especialistas de cada área no son docentes, son especialistas del área. en este caso, la mayoría son ingenieros mecánicos. y como yo soy profesora de inglés, yo veo la otra parte, la parte metodológica, y me tocó también hacer clases en mecánica, clases de inglés en mecánica. entonces, mi política personal es que las clases sean en función de la necesidad de los estudiantes. por lo tanto, todo lo que era clases de inglés era enfocado a mecánica automotriz, abarcando esos temas, poniendo a los estudiantes en ese contexto para que fuera significativo y realmente les sirviera. toda vez que, en el caso de ellos, muchas veces van a ver manuales o van a ver indicaciones con

respecto a tecnología en la parte mecánica que viene en inglés y que tienen que tratar de sortearla de la mejor manera. claro, viendo desde el inglés instrumental, como se llama. claro. entiendo justamente que para usted es relevante que el docente tenga conocimiento previo de la necesidad de apoyo de cada estudiante para poder justamente ajustar su enseñanza a ellos. en ese sentido, usted decía que justamente había cierta resistencia de los profesores, quizás por no ser de especialidad, especialmente por su falta de especialidad en educación. que es igual una dificultad. claro, la formación en pedagogía y metodología de ellos no está. entonces, ellos van aprendiendo sobre la marcha. ellos van aprendiendo sobre el error también que va surgiendo en la práctica. y también depende de las características personales de cada uno de ellos, porque hay algunos que son más, entre comillas, porfiados o menos llanos a recibir sugerencias metodológicas. entonces, eso se hace un poco más difícil. hay otros que sí, que están más prestos a aprender y a recibir todas las sugerencias y ponerlas en práctica. no solamente recibirlas, sino que ponerlas en práctica. pero es a veces un poquito complicado. y también el tiempo les va a ellos, como profesores de especialidad, les va enseñando un poco. pero al comienzo es complicado. entiendo perfectamente. ahora vamos a hablar sobre justamente la gestión pedagógica, y es justamente razonable. mi primera consulta sobre eso sería,

Pregunta: ¿cómo se promueve la orientación educativa, las prácticas y las aplicaciones curriculares para que justamente tributen al perfil de egreso? ¿qué orientaciones ustedes daban como dirección?

Respuesta: a ver, primero, en la parte como dirección, hicimos hincapié. yo te voy a hablar de estos dos últimos años. hicimos hincapié en que los estudiantes tenían que tener una comprensión sobre el perfil de egreso y que los mismos docentes también manejaran el perfil de egreso de los estudiantes. porque no había como una claridad. ellos sabían, o sea, me refiero al resto de los profesores, los colegas hc, que se desmarcan un poco de la formación tp. la mayoría como que continúa en su línea de formación general. y les cuesta también conectarla con las necesidades de las especialidades. y en el caso de los colegas de especialidad, que ellos también pudiesen entender, aprender, para poder hacer práctica en su ejercicio profesional, cada uno de los perfiles de egreso del área tp. y que este perfil de egreso estuviese visible para los mismos estudiantes. porque muchas veces el estudiante no entendía para qué se hacía alguna actividad o para qué tenían alguna de las

asignaturas. y no lo relacionaban con los diferentes puntos del perfil de egreso. por ejemplo, el ser capaz de expresar puntos de vista, el ser capaz de argumentar, no lo consideraban como parte de su formación. entiendo. en ese sentido,

Pregunta: ¿qué orientaciones más específicas ustedes, por ejemplo, hacían al momento de querer generar justamente adaptaciones curriculares para que los docentes pudiesen también generar espacios para los estudiantes con necesidad de apoyo?

Respuesta: pues tratamos de fomentar la incorporación de gamificación. la incorporación también, bueno, siempre se ha mantenido el trabajo basado en proyectos y que generalmente era interdisciplinario dentro de las áreas de la especialidad. por ejemplo, entre los módulos de especialidad. pero hace un tiempo, a la fecha, incluimos a las asignaturas generales que pudiesen también trabajar en virtud de estas necesidades. entonces, eso se hace de manera un poco más integral. donde los estudiantes pueden ver la conexión que hay entre las diferentes asignaturas con lo que ellos están estudiando en general, en este caso mecánica. al introducir, por ejemplo, la gamificación, y aquí quiero hacer un alcance porque no es una práctica que sea ejecutada por todos los docentes. estamos en una etapa inicial porque generalmente la gamificación se está usando en primer y segundo. pero se vio la necesidad de que se podía también utilizar en tercero y cuarto. sobre todo por el hecho de que los estudiantes, en términos generales, estaban llegando con un retraso académico importante. o sea, los niveles son bastante menores a lo que deberían estar. y una forma de poder acercar la brecha o cerrar un poco la brecha era utilizando este tipo de estrategia, donde el estudiante no se sintiera tan presionado y relacionar el juego con el aprendizaje. vuelvo a insistir, no todos los profesores estaban en condiciones de ejecutarlo, pero sí algunos lo hicieron. y eso permitía que los estudiantes que estaban más atrasados, que los estudiantes que les costaba un poco más, enfrentaran de forma diferente el aprendizaje. o bien, enfrentaran de forma diferente la comprensión de los conceptos que necesitaban para poder realizar las actividades. bien, eso va a responder una parte de la pregunta que venía, porque era justamente sobre estrategias y prácticas que utilizan justamente para aplicar ajustes razonables en la enseñanza y la evaluación.

Pregunta: ¿cómo ustedes generaban, por ejemplo, ajustes en la evaluación? ¿habían ajustes en la evaluación para ajustarlas, por ejemplo?

Respuesta: bueno, las evaluaciones nosotros, como colegio, las teníamos separadas en tres partes, alcanzando objetivos de acuerdo a la taxonomía de marzano y de bloom. generalmente usaban en

el colegio la de marzano. y, por lo tanto, las evaluaciones se dividían en tres etapas. ahora, una diferencia entre los profesores que tenían horas de colaboración y profesores que no tenían horas de colaboración. los que tenían horas de colaboración podían, revisar las evaluaciones con las educadoras y poder ver algunas sugerencias que ellas presentaban con respecto a las necesidades específicas del grupo o de los estudiantes que estaban siendo atendidos en ese grupo o curso. y en los casos de los profesores que no tenían horas de colaboración, lamentablemente ellos enviaban sus evaluaciones a unidad técnica o a jefe de formación. y en esa parte sí tenemos ahí algunas, bueno, varias debilidades. porque las evaluaciones, si bien es cierto, se visan, se visan en la formalidad de que fueron enviadas, pero no se visan completamente en la formalidad del contenido o la construcción. o sea, en muy pocas ocasiones se pudo ver que se hizo algún alcance respecto al tipo de ejercicio, al tipo de preguntas. muy pocas. en casos en que eran muy evidentes se les avisaba a los profesores. pero no es una actividad institucionalizada el revisar efectivamente la calidad del instrumento evaluativo. es una debilidad de las que tenemos. o sea, claro, hay gente que dice que muchas veces la evaluación no pasaba como una, se puede decir, un examen riguroso y solamente en casos aberrantes se daba como una evaluación. sí, sí. en el caso, para ser sincero, de repente en el caso de que se tomaban unos minutos como para revisar la evaluación y ahí se daban cuenta de algunos errores. pero no era una práctica constante el hecho de revisar efectivamente el instrumento evaluativo, sino más bien se recibía de acuerdo a la necesidad del tiempo, llegaba y se imprimía. o sea, se veía la cantidad de copias que tenían que ser y se imprimían. y se miraba en algunos casos solamente la estructura formal nomás. o sea, que tuviese por lo menos tres niveles, que tuviera por ejemplo el logo, que tuviera el membrete, pero es formato, no es contenido de la evaluación propiamente tal. no se revisaba la calidad de las preguntas, no se revisaba el objetivo de la evaluación, no se revisaba que los ítems fueran congruentes con el objetivo de evaluar. y es más, ni siquiera se revisaba que el objetivo de evaluar fuese congruente con la planificación. no estaba eso realizado como colegio. y en eso es lo que tenemos que ir avanzando. en ese sentido, bueno, entiendo que no había una práctica sistemática sobre revisión de los instrumentos de evaluación. en ese sentido,

Pregunta: ¿cómo vio, por ejemplo, la articulación entre la formación profesional y UTP?

Respuesta: a ver, nosotros teníamos dividido. UTP revisaba o se encargaba, entre comillas, de las asignaturas generales y el jefe de formación coordinaba lo de los módulos de especialidad. en

ninguno de los dos lados, o sea, ni como jefe de formación ni como UTP, había una revisión exhaustiva de los instrumentos. era circunstancial, como te decías. en algún momento te diste cuenta de que algo como que no cuadraba y ahí recién leían bien el instrumento o revisaban las preguntas, pero no generales. y la comunicación entre ellos, si bien se daba a modo de consulta por parte de gonzalo cuando tenía alguna duda, él se la hacía presente a mariana. pero me parece que en el primer semestre trabajaron un poco, entre comillas, un poco al comienzo. el primer semestre trabajaban un poco más articulados, después fue disminuyendo esa articulación. entiendo. hay un nudo crítico ahí. sí, es un nudo crítico. es que es un nudo crítico, bueno, sobre todo este año que fue como bien, bueno, el 2024, que fue bien complicado porque, bueno, mariana estuvo con licencia, entonces también estuvimos con reemplazos. había también ahí un tema de relaciones y de actitudes como equipo. no estábamos como bien unidos, ni mantenía, o mejor dicho, no había como un reconocimiento del trabajo que se estaba haciendo tampoco

Pregunta: ¿igual creen que aparte de la falta de sistematización de algunos procesos, también había una dificultad con la articulación del equipo?

Respuesta: sí, había una dificultad de articulación con el equipo, específicamente con mariana. tuvo como una actitud bastante cerrada, bastante rígida que hacía un poco difícil el trabajo. y eso impactó bastante en algunos procesos. o sea, de hecho, por ejemplo, cuando tuvimos la visita de la agencia fue uno de los puntos que fue como.. que produjo una desilusión entre todos, porque estábamos trabajando bien, estábamos cumpliendo con todos los parámetros y lamentablemente en este caso, en la entrevista que tuvimos con la gente de la agencia, mariana no reconoció nada de lo que estábamos haciendo. entonces, eso hizo incluso que la evaluación de la agencia también bajara. si no, hubiésemos tenido una mejor evaluación. pero es parte de los procesos y del hecho de trabajar con personas. entiendo.

Pregunta: ¿cuál era el mecanismo que utilizaban para identificar sus necesidades su y reducirlas utilizaban?

Respuesta: mira ese es un nudo más o menos grande porque (..) en primer lugar ah por ejemplo el año pasado se redujo (..) la cantidad de evaluaciones con calificaciones (..) se trató de (..) un poco más las evaluaciones formativas pero no contamos con un mecanismo que nos pudiese alertar (..) en cuanto a los resultados de esas evaluaciones formativas ni y también de las evaluaciones (..) con calificaciones. a qué me refiero a que solamente el profesor del módulo de la asignatura tenía

entre comillas conocimiento de cómo estaba el curso ni siquiera el profesor jefe podía ver la panorámica de cómo estaba avanzando por lo tanto en aquellas asignaturas que tenían pocas horas y el profesor estaba la libertad de hacer solamente dos evaluaciones no había forma de ver cómo era el progreso o la situación real del estudiante hasta final prácticamente finales del semestre entonces eso (..) generaba incertidumbre y una sensación de desconocimiento enorme para todos para el estudiante para el profesor jefe (..) y obviamente para nosotros (..) que necesitamos después de saber cierto cuál era el cómo estaba la panorámica del curso y no lo teníamos lamentablemente no lo teníamos hasta que (..) todos los profesores tanto de asignaturas como de módulo (..) subían las notas (..) o ponían las notas en el libro porque este año el año pasado tuvimos una persona que digitaba las notas del libro a la (..) drive (..) pero mientras eso no estaba no no había forma de tener una panorámica clara sobre todo por ejemplo cuando se hacía la revisión para ver justamente el caso de los estudiantes que estaban antes de la repitencia de los estudiantes que estaban con (..) rendimiento crítico o el estado de avance de los estudiantes con necesidad de educativa especial no se podía no se podía monitorear bien para nada absolutamente para nada y es una de las cosas que debería trabajar el colegio este año implementar alguna forma alguna alguna estrategia que permita realizar ese monitoreo en tiempo real para todo para todo para el el mismo profesor de asignatura el profesor jefe y obviamente el equipo directivo el el equipo de gestión porque por ejemplo cuando recibíamos o teníamos situaciones de apoderado y queríamos ver la panorámica del estudiante la parte académica no no teníamos como hasta final de semestre o a final de año lamentablemente era así en ese sentido (..) faltaba quizás (..) o o no había (..) espacios de reflexión pedagógica por cursos y por (..) entre los docentes del curso en que se pudiese analizar los casos de más dificultoso los casos más complejos efectivamente sí efectivamente dentro del de las horas de reflexión (..) no hubo instancias reales (..) en que los colegas pudiesen revisar la situación la panorámica general de cada curso solamente se hizo una panorámica pero fue no fue por temas académicos sino por temas conductuales que fue la que se hizo con el primero c pero era netamente conductual más que más que pedagógico con el resto de los cursos nada y al final el el comité de evaluación solamente este operativo a fin de año y no hay una sesión intermedia se hizo un entre comillas una una panorámica a comienzo del segundo semestre porque a fines del del primer semestre estaba todavía era incierto hasta que todos los módulos y asignaturas (..) tenían sus calificaciones finales y ahí recién se pudo ver más o menos (..) con claridad como estaba el como estaban los chiquillos pero fue a a comienzo del segundo semestre y después casi a finales del del

año casi a finales de año de hecho cuando se intentó hacer se intentó hacer barrido (..) para poder identificar a los estudiantes con más riesgo de (..) con riesgo real de repitencia (..) los listados (..) los listados iban cambiando iban cambiando porque a medida que iban ingresando o iban registrando notas (..) los (..) subía aumentaban o disminuían los los casos en peligro de repitencia y (..) nos impedía también (..) como colegio alertar a los apoderados de las situaciones (..) (..) de los de los estudiantes en términos académicos entonces era como como bien como bien desastroso en ese sentido porque muchas veces estábamos a ciegas sí y aparte por lo que escucho (..) se basaba básicamente en la calificación porque podían haber justamente estudiantes con buena calificación que todos tuviesen ciertas dificultades por ejemplo como usted misma decía en el perfil de ingreso genérico hay elementos que (..) son genéticos y tienen que ir con una habilidad social y habilidad también de de compañerismo o de y que muchas veces no están reflejados en una nota eso igual también genera esa falencia de que finalmente el perfil de ingreso se cumple completo tanto el genérico como el el de especialidad claro sí sí sí efectivamente es así y y mucho como te digo mucha mucha de esa incertidumbre (..) obviamente quedaba en evidencia a medida que íbamos avanzando por ejemplo para mí era importante que el apoderado pudiese ir tomando conocimiento de cómo estaba el avance de los estudiantes y mi propuesta era de que a los apoderados en forma mensual se le pudiese entregar es de un estado de avance (..) y ahí también tuvimos (..) deficiencias tenemos que reconocerlo porque si bien es cierto por ejemplo el primer estado de avance no tenía calificaciones pero sí un nivel de desempeño de los estudiantes pero (..) es informe no en todos los cursos ni en todos los módulos o asignaturas fue real porque los colegas simplemente no no lo completaron oportunamente (..) la planilla venía por defecto con que el estudiante había alcanzado todo había alcanzado los niveles (..) requeridos hasta el momento o dominaba todos los conocimientos y conceptos de de la asignatura entonces (..) nos encontramos que al imprimir el informe del estudiante en aquellas asignaturas donde el profesor no había hecho el trabajo (..) quedaba como que el estudiante cumplía y dominaba y después era una contradicción con el resultado de las calificaciones donde el estudiante muchas veces obviamente no no dominaba los contenidos ni las habilidades que se estaban midiendo en ese momento entonces era contradictorio y no teníamos forma de tampoco (..) de verificar si efectivamente lo que estaba (..) era lo real en el sentido de que si efectivamente el profesor había completado y había modificado el el concepto en cada estudiante entonces no nos dábamos cuenta finalmente solamente al revisar algunos casos por problemas puntuales y que revisábamos el informe y ahí nos dábamos cuenta oye pero si aquí

el profesor dice que domina los contenidos los conocimientos del área o del módulo hasta la fecha y resulta que después no no no era así este es dramático en todo caso justamente con ese sentido también porque hablo justamente el número primero. claro y (..) y la verdad también un poco (..) no te puedo decir que no fue por falta de monitoreo porque efectivamente por ejemplo en el caso de gonzalo hacía un monitoreo porque él estaba a cargo de imprimir los informes él hacía un monitoreo mandaba los correos correspondientes recordando a los colegas que tenían que completar que tenían que tenían tal fecha para completar etcétera los plazos pero no no siempre los colegas completaban cuando correspondía entonces (..) tomando en cuenta de que la impresión de los informes tenía que estar en en cierto momento y los profesores algunos de ellos (..) lo completaban no sé supongo tú a una hora de la reunión entonces era imposible si lo los informes estaban impresos del día antes o o del día en la mañana supongo tú entonces nos daba entre comillas los falsos positivos de los informes igual es sistema a mejorar bastante grande en todo otro lado (..) justamente. sí, no, y olvídate, o sea, hemos, bueno, ahí tuvimos también varias entrevistas y con colegas con que no que nos causaban estos problemas. (..) y queda también la evidencia de los correos enviados por el jefe de formación a colegas que no estaban cumpliendo con la parte administrativa. (..) que era justamente completar los informes en los tiempos que se pedían. que se pedían para poder tenerlos (..) para la reunión de los apoderados. , por otro lado, aparte de justamente el tema (..). hay que ver con el con lo cognitivo, con el aprendizaje. también está justamente en cómo se promueve un ambiente inclusivo en el aula y a nivel institucional. cómo ustedes justamente logran promover que existiese a nivel de aula, por ejemplo, un ambiente propicio para la inclusión y que no hubiese, por ejemplo, un tema de bullying, exclusiones, a estudiantes con necesidad de apoyo, por ejemplo. mira, específicamente en la carrera de mecánica era complicado porque primero teníamos que (..) trabajar (..) la discriminación por parte de colegas con respecto inclusive de con respecto al sexo de los estudiantes en en la carrera. o sea, había colegas que insistían en que las mujeres no tenían nada que ver hacer en la carrera de mecánica. o sea, que cómo iban a las mujeres a trabajar en un taller mecánico si no tenían, no sé, pues la fuerza necesaria como para poder mover alguna pieza. por ejemplo, así así de drástico era (..) en algunos casos algunos colegas. (..) y la parte en la parte (..) de necesidad educativa especiales también fue y ha sido un tema porque no hay una diversificación de actividades para los chiquillos. si bien es cierto, muchas veces ellos trabajan en forma teórica los conceptos. les cuesta mucho (..) generar instancias prácticas para el trabajo

con los chiquillos. que es mucho más significativo para ellos. el el hacer las cosas, el practicar haciendo. y tiene que ver en parte (..) porque algunos de los colegas (..) respondían de manera restrictiva con respecto a (..) la la la conducta de los estudiantes en clase. entonces los castigaban si había problemas de conducta los castigaban no (..) haciendo trabajo práctico en taller por ejemplo. entonces y que producía en el fondo un círculo vicioso porque los chiquillos también se portaban mal porque no iban a taller. entonces era como contradictorio. (..) y ahí tuvimos un un trabajo tratar de de hacerles cambiar el switch a los colegas en ese sentido de que (..) no se podía castigar a un curso por conducta (..) de alguno por ejemplo. lo otro que nos costó y nos nos generó un poco de de controversia fue el hecho de que por ejemplo muchos colegas nos hacían problemas con respecto a los estudiantes que nos traían los el equipo de protección personal los EPP (..) a los talleres y simplemente los dejaban fuera del taller pero no generaban una instancia o una una actividad para que el estudiante (..) pudiese aprender a lo mejor en forma teórica lo que estaban viendo o repasando en forma activa simplemente lo dejaban afuera del taller entonces (..) no correspondía porque en el fondo los chiquillos se quedan afuera y se quedan con el celular entonces para ello era mucho más fácil (..) relajado el no traer por ejemplo los bototos y decir ah no traje los bototos no puedo entrar al taller entonces me quedo fuera chateando entonces fue (..) fue una pelea durante durante el año esa esa situación.

Pregunta: ¿usted cree que al final hay dentro de los profesores de mecánica por lo menos que lo hemos estado viendo? ¿había una visión más menos más o menos clásica o antigua de la educación?

Respuesta: (..) sí sí sí una un sí un con un sesgo de género machista y (..) en muchos casos (..) siguiendo los patrones de educación superiores es decir el que quiere el que entendió entendió y el que no no y y se da por pasado y listo nomás o no sin generar un un vínculo con con los estudiantes eso nos pasaba mucho también con un con un profe que no no generaba ninguna ningún vínculo y después nos nos dábamos cuenta al final de semestre como lo que te decía yo del tema de las calificaciones (..) en que estaba no sé por el setenta por ciento los alumnos con calificaciones deficientes entonces era nada que no no prestó atención nada es que no no hizo ah es que no acá no no cumplió no sé entonces hay que hay claro había que y claro entonces la pregunta bueno y y colega y no cumplió y llamó hizo la entrevista al apoderado hizo la entrevista con el estudiante no no lo tenían no había no había una retroalimentación con el estudiante no había una comunicación tampoco con el apoderado entonces era una una actitud más (..) más cómoda para ellos en ese

sentido porque al final el curso fracasa fracasa profesor (..) sí pero ellos no lo veían así sino que era un fracaso porque era culpa del estudiante no no como culpa no no no se hace un mea culpa por parte de las prácticas pedagógicas que yo implementaba y te digo específicamente de profes que que tenían (..) que tienen una actividad también pedagógica en institutos por ejemplo que en forma paralela no que la tuvieron en el pasado sino que paralelamente estaban trabajando en instituto y adoptaban esa misma esa misma dinámica (..) con respecto a supervisar a retroalimentar el trabajo de los chiquillos ahora vamos a un punto (..) sensible (..) con respecto a lo que me ha dicho que es justamente sobre la evaluación inclusiva y la retroalimentación.

Pregunta: ¿cómo aseguran (..) que la evaluación permita a todos los estudiantes demostrar sus aprendizajes y cómo se apoya a los docentes para que diseñen justamente una evaluación que sea inclusiva o como como apoyan a los docentes para generar ese tipo de evaluación?

Respuesta: mira nosotros como colegio hemos tratado de ir (..) desarrollando (..) talleres (..) que que apuntan al desarrollo profesional docente y que va de la mano también con la evaluación inclusiva del desarrollo profesional docente entonces hemos generado ese apoyo (..) pero lamentablemente (..) todavía tenemos (..) colegas que no no le toman el peso a esa a esas actividades y relacionan (..) el desarrollo profesional docente solamente con la evaluación por lo tanto si no les corresponde evaluación entonces lo ven como una realidad que no les afecta ni (..) ni tiene cierto que que ver con ellos en ese momento muchas veces nosotros generamos algún taller sobre evaluación y la respuesta de algunos colegas es ah pero si yo no me evaluó este año entonces no para qué lo voy a hacer o para qué voy a hacer la actividad o para qué voy a poner atención si no no me corresponde evaluación este año entonces nosotros les decíamos pero es que esto no es solamente para la evaluación es parte de la evaluación docente pero es parte de la de la función docente de de todos en todo el año en todo momento independiente que nos evaluemos o no pero es difícil (..) hacerlos comprender (..) esa (..) esa necesidad con respecto como te digo hacíamos eso esos talleres (..) con colegas que que estaban capacitados (..) incluso (..) le pedimos también a otros colegas que pudiesen ver el tema de y actividades para poder evaluar la metacognición en los (..) en los instrumentos evaluativos y y (..) como te digo era como se nos daba como esa dinámica los colegas que estaban en proceso de evaluación eran los que ponían más atención y el resto como que no no les afectaba no no era no era su prioridad en ese momento y eso genera también que teníamos ahí cuando detectaban los mariana o gonzalo los (..) los errores en los

instrumentos evaluativos (..) ahí fue por ejemplo fue en parte también (..) como se llegó a a plantear esa necesidad de de revisar de de revisar por ejemplo tipo de preguntas que apuntaban a metacognición. claro, o sea, finalmente igual este aseguramiento es algo posterior, o sea, la hace cuenta justamente de la falencia de los docentes, pero por lo que concluyo también existió dentro de los profesores una idea de que si no están obligados a evaluarse, no tienen para qué ver este tipo de cosas, al final ¿para qué? pues si no van a ganar nada. me imagino que esa es su mentalidad, en todo caso. quizá me equivoco. claro. sí, porque el tema de (..) por ejemplo los talleres y las actividades que se hacen cada (..) cada cierto tiempo en reflexión apuntaban a dentro del plan de desarrollo profesional docente de ir (..) no sé viendo estrategias, viendo diferentes tipos de actividades, viendo (..) para que nos sirven alguna metodología, en qué momento las podemos aplicar, etcétera. (..) pero (..) se da se da ese cruce inconsciente que hacen los colegas y y que lo relacionan con la evaluación docente, porque como te digo, esto nosotros lo llevamos haciendo desde hace años, años que estamos trabajando en en horas de de reflexión, en parte de claro, en parte de de la por ejemplo del segundo semestre para hacerlo también un poco más (..) sensible y y ayuda a los colegas que efectivamente también se están evaluando. o sea. pero pero es complicado en ese sentido cuando no hay una conciencia de querer avanzar en forma personal (..) se hace un poquito más más difícil. pero o sea los profesores no sentían como parte de su labor (..) el tema de evaluación, lo vean casi como una obligación en caso de de que se va a evaluar a dos en términos de la docente. claro, o sea, sí, sí, sí, sí. lo que pasa es que mira, puede que también haya un problema nuestro como colegio en el sentido en que nosotros intencionamos estos talleres en el segundo semestre para apoyar efectivamente también a los colegas que se evaluaban, eso es indudable. pero el el hecho de haberlo hecho así hacía que el resto no no se sintiera identificado con las actividades porque como ellos no estaban en evaluación no no no le veían el sentido. sin embargo, nosotros como equipo, siempre tratamos de que los colegas aprovecharan esa instancia porque tenía que ver más con en el que hacer (..) propio docente, ¿? independiente que estuviera o no estuviera en evaluación. entonces era la formación continua de ellos. sí, la siguiente consulta tiene que ver justamente con otro punto crítico que se había mencionado antes que tienen que confiar. si ustedes (..) se aseguraban de que los docentes tuviesen unas acciones de retroalimentación efectiva y útil para los estudiantes

Pregunta: ¿qué es lo que implementamos este año?

Respuesta: ah fue porque nosotros hacíamos también obviamente la observación al aula (..) con retroalimentación a los colegas. este año (..) en gestión en reflexión en realidad (..) acordaron que puntos de la de la plantilla de de observación (..) iban a ser (..) evaluado o retroalimentado. entonces los colegas escogieron y (..) se incluyó además a colegas para hacer (..) observaciones como pares no como equipo directivo. (..) esa parte yo creo que (..) ayuda también a ver de otra manera la la observación y la retroalimentación porque al ponerse ellos en el lugar del observador cambia la perspectiva al momento de de recibir la retroalimentación (..) tanto como la persona que hace la retroalimentación como el que la que el la que recibe porque se cambiaban cambiaban roles. bueno, sigamos. vamos con las últimas preguntas. muy bien. lo caso me ha dado material, así que le agradezco mucho esta honestidad al momento de la entrevista, porque de verdad me está sirviendo mucho para la noticia. cuál ha sido el impacto de las prácticas inclusivas en el aprendizaje? y cómo lo valora? justamente si ha habido un éxito institucional con las prácticas. en caso de que o en caso de que se hayan aplicado prácticas inclusivas,

Pregunta: ¿cómo las valoras en términos de su de su impacto?

Respuesta: a ver, mirá, nosotros como te decía tenemos tenemos profes que son más (..) más porfiados entre comillas, y les cuesta introducir prácticas inclusivas, pero por otro lado también tenemos profesores que son más abiertos, y ellos sí están trabajando con prácticas inclusivas para poder abordar diferentes situaciones con los estudiantes. entre las prácticas han estado utilizando el juego de roles, el poner a estudiantes en en el caso específico de mecánica en en el papel de mecánico en un taller, en el papel de cliente, en poder enfrentar situaciones, por ejemplo, cuando un cuando un cliente pide respuestas con respecto a qué es lo que está pasando con su auto y qué tipo de respuesta o cómo enfrentar a un cliente que está molesto, cómo entre comillas hacer un buen chequeo visual que le permita en el fondo implementar una buena hoja de ingreso al taller para evitar obviamente problemas posteriores. el hacer eso les da a los chiquillos otra experiencia, con respecto a al trabajo al que se van a enfrentar, tanto como trabajador de un taller mecánico como posible cliente o ponerse en el lugar también del cliente. y eso les ayuda mucho, porque es diferente tomar esa esa el abordaje de esos contenidos en forma teórica al hacerlo en forma práctica como usando el juego de roles. ahora, ¿cuál es la observación que yo hago con respecto a esa estrategia? es que se hace en forma individual en el sentido de que solamente participan los estudiantes que están en ese momento en ese grupo, sean los estudiantes que hacen de trabajadores

de taller mecánico como el que hace de de cliente. y no no se comparte esa experiencia con el resto del curso de manera de que los demás estudiantes se han observado de la situación, ¿ ? entonces yo creo que una vez que simplemente y y los el resto de los estudiantes también entiendan el porqué de de esa práctica les va a dar mayores o mejores resultados porque se va a multiplicar la la experiencia, no solamente el caso que te tocó realizar sino que vas a poder observar otros casos con otro tipo de problemática. ahora, eso es específicamente con una actividad. hay otras actividades como son las presentaciones de los proyectos en donde los estudiantes presentan también sus proyectos con público y ahí sí en parte cierto se da esta esta dinámica de que el resto observe cuáles son los proyectos que están presentando sus compañeros, las problemáticas que tuvieron porque están también dentro de los puntos que ellos deben presentar a que problemáticas se tuvieron que sobrellevar durante el proyecto y iré a lo mejor generando preguntas con respecto (..) mismo tema. (..) cuando se haga una combinación de de ambas de ambas estrategias yo creo que se va a lograr (..) cubrir de mejor manera a a aquellos estudiantes que que puedan (..) que que presenten (..) necesidades educativas especiales porque genera (..) escenarios diferentes al (..) a la sala de clases con respecto al mismo contenido a lo que sería una una presentación por ejemplo frontal del del contenido versus (..) una práctica de juego de roles o una práctica de presentación donde ellos tengan que poner atención efectiva a a lo que se está presentando y no solamente estar sentados callados sin meter ruido sino que se involucre (..) público en la en la misma evaluación al público me refiero a los estudiantes que están están como público.

Pregunta: ¿qué áreas educativas de aprendizaje, habilidades, por ejemplo, (..) requerimos apoyos para fortalecer el aprendizaje en la aula en el colegio? ¿cuáles creen usted que la son las habilidades que tenemos problemas o más descendidas?

Respuesta: a ver la comprensión lectora y la comprensión auditiva porque los chiquillos están acostumbrados a leer sin entender y a oír sin escuchar

Pregunta: ¿en qué sentido?

Respuesta: por ejemplo, el profesor da las instrucciones, termina de dar las instrucciones, pregunta, está todo claro, hay alguna duda, los estudiantes no dicen nada, pero al momento de realizar la actividad levantan la mano, pero profe, ¿qué es lo que hay que hacer? entonces, no

escucharon atentamente, no entendieron y no fueron capaces de preguntar en la instancia en que le daba al profesor para plantear si tenían alguna duda, lo mismo ocurre (..) muchas veces en las actividades escritas, la comprensión lectora, el chiquillo tiene las indicaciones, esto independiente de si las indicaciones están efectivamente bien formuladas o no, porque eso es otro eso es otro problema que también nos ha pasado en que nos hemos detectado en que las actividades no están bien formuladas o lo suficientemente claras para que el estudiante la la pueda realizar, pero en caso de de de que sí, el estudiante las lee y después igual pregunta, pero ¿qué es lo que hay que hacer? nosotros nos ha tocado, pero mira, ahí está está claro y vamos leyendo de nuevo y y lo tratamos de focalizar en (..) para que logren la comprensión de que es lo que efectiva (..) que es lo que se requiere de ellos en ese momento. (..) cuesta (..) cuesta cuesta bastante (..) en (..) hacer lo que lo hay que que ellos lo hagan en forma autónoma la mayoría, o sea, hay otros chicos que obviamente trabajan bien sin ninguna dificultad, pero hay un grupo (..) sobre todo (..) aquellos estudiantes que tienen déficit atencional que que les cuesta mucho esa parte mucho mucho y hay que estar tratando de focalizar y focalizar y focalizar para que ellos puedan entender

ANEXO F ENTREVISTA A JEFA UTP

Jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica del establecimiento, con catorce años de ejercicio en el cargo y treinta y ocho años de trayectoria profesional en educación.

Pregunta: ¿qué nivel de conocimiento tiene sobre prácticas inclusivas en el progreso de la enseñanza de aprendizaje?

Respuesta: cómo mencionar un nivel alto, bajo, medio? quiero decir, su cercanía con el tema, más que nada. tengo bastante cercanía respecto de las prácticas inclusivas, sobre todo en lo que es, acá en el colegio, educación media hc.

Pregunta: ¿cómo se promueven desde la dirección y desde el UTP, por supuesto, las orientaciones educativas en la práctica docente y adaptación curricular que tributen justamente al perfil de egreso?

Respuesta: ya mira, nosotros estamos en un trabajo respecto de tributar al perfil de regreso, ya. aquí se empezó como al revés. yo considero que, porque todo esto toma su tiempo, todo tiene un tiempo. ha habido cambios respecto del jefe de formación técnica, ha habido cambios respecto del UTP, que UTP ve todo el colegio, que después UTP no ve todo el colegio, que te haces cargo, que no te haces cargo, entonces, no ha habido un trabajo como continuo respecto de aquello. ha habido cambios de dirección. entonces, ha costado un poco comprender, entender que hay un perfil de regreso y que el colegio es un colegio técnico y que desde abajo, desde la base, tienen que trabajar hacia arriba. y nos hemos juntado un par de veces en años anteriores para trabajar respecto de lo que pide el perfil de regreso y la formación de los estudiantes desde primeros medios. pero no ha sido un trabajo concluyente, o sea, ha habido como discontinuidades. discontinuidad, totalmente. perfecto.

Pregunta: ¿y qué tipo de acciones pedagógicas ustedes promueven justamente para utilizar justamente los ajustes? ¿qué tipo de ajustes ustedes sugieren como dirección UTP?

Respuesta: mira, en este caso, ahora mismo en diciembre, nosotros qué vamos a hacer es juntarnos con los profesores fundamentalmente de lenguaje y matemática, más los profesores de módulos UTP.

Pregunta: ¿para qué?

Respuesta: porque para empezar desde el primero medio, respecto de lenguaje y matemática, de aquellos aprendizajes más importantes que tengan una trayectoria y para lo que se necesita UTP, lo puedan trabajar. o sea, no vamos a trabajar tanto el currículum, 100% lo que te dice el currículum, más pensando en el UTP, lo que necesitan los chiquillos, porque nos damos cuenta que cada vez más los estudiantes llegan a terceros medios sin los conocimientos mínimos a veces para poder enfrentar las especialidades. entonces, ahí los profesores se entranpan y tienen que empezar a retroceder, a retroceder los mismos profesores de especialidad. entonces, este año va a ser un trabajo en conjunto, pero ahora en diciembre, porque tampoco nos ha sido posible juntarnos antes, pero están todos.

Pregunta: ¿y qué tipo de estrategias promueven ustedes desde el área técnica?

Respuesta: respecto de los estudiantes. respecto del trabajo de los docentes.

Pregunta: ¿qué tipo de estrategias promueven?

Respuesta: mira, yo no me he metido mucho con los colegas UTP este año, yo trabajo bastante con ellos, pero no porque gonzalo ha trabajado con los chiquillos del área UTP. ahora, estrategias como estrategias metodológicas yo no sé y la verdad es que ignoro si no ha habido como reuniones técnicas con ellos. no es como trabajar con el primero y el segundo medio.

Pregunta: ¿históricamente han habido trabajos conjuntos o mancomunados y articulados entre UTP y formación diferencial o formación UTP?

Respuesta: sí, pues antes lo hacíamos. antes trabajábamos de manera articulada, sí. pero eso quedó como truncado, ya quedó como truncado porque las especificaciones que te llegan a principios de año son otras, ahora, tampoco es que no se trabaje en estrategia con los chiquillos. fundamentalmente, las estrategias para trabajar con los UTP vienen un poco dadas de la mano con la evaluación docente. claro, hay orientaciones claras de lo que tienen que.. vienen de la manito con la evaluación docente, entonces, ahí te habla justamente de la inclusión de todos los

estudiantes, niñas y niños. en la carrera de electrónica, por ejemplo, son muy poquitas las niñas, muy pocas. en tercero medio hay una, muy poquita. entonces, de qué manera trabajar aquí costó mucho que los profesores entendieran. había un poco de machismo respecto a aquello. pero sí, de ese tipo de estrategias y que vienen de la mano con lo que te decía yo, la evaluación docente, sí se trabaja.

Pregunta: ¿y de qué forma existen orientaciones o lineamientos del establecimiento para identificar y reducir las reglas del mensaje para que todos los estudiantes puedan cumplir con el perfil de egreso?

Respuesta: ha costado eso un poco. ha costado mucho porque si bien es cierto que tenemos el programa PIE, las educadoras, este año en particular, ha sido un trabajo que me ha costado mucho de parte de las educadoras. pero cuesta que los colegas del tpe, los especialistas, sobre todo en algunas especialidades, entiendan que estos estudiantes pueden aprender, que tienen características diferentes y a lo mejor pueden aprender lo mismo de otra manera o pueden aprender otro tipo de cosas relacionadas con la carrera. cuesta que hagan el cambio. cuesta mucho porque para ellos no debiera haber niños, depende del diagnóstico que tengan, no debieran estar en las especialidades. en ese sentido, tomando el último punto, a nivel institucional, desde los colegios,

Pregunta: ¿qué acciones promueven ustedes para que exista una inclusión en el ambiente educativo, para crear un ambiente en el aula, a nivel institucional, que sea propicio para la inclusión?

Respuesta: mira, se ha trabajado mucho en el tema inclusivo en el colegio. yo podría hablar de primer y segundo medio, no tenemos mayor dificultad. en tercero y cuarto tampoco los hay. yo encuentro que hay profesores, sobre todo en la carrera, en la especialidad de dibujo técnico, que son súper inclusivos, muy inclusivos, respecto de la orientación sexual, respecto de alguna discapacidad o capacidad distinta, diferente del estudiante, respecto a si es extranjero o no extranjero, son súper inclusivos los chiquillos, tengo nada que decir. y a lo mejor tiene que ver con las características personales de cada uno que se juntaron. en mecánica es un poco diferente, es como un mundo un poquito más cristal de los mecánicos, de hecho, cuando usted le dijo que iba a ser sobre inclusión, igual se rieron un poco del tema. claro, se rieron porque estaban diciendo que uno de los diego era como el necesidad de inclusión, pero se van justamente al tema orientación sexual. y no tiene nada que ver, porque es por molestar, entonces ahí les cuesta un poco. en

electrónica, perdón, en mecánica este año teníamos o tenemos todavía una niña venezolana. esa chica, aparte de un montón de problemáticas que tuvo durante el año, cuesta que comprendan que ella tenía que ser egresada igual de cuarto medio, no ponerle tanta dificultad, pero aún así costó que entendieran. cuesta mucho. cuesta que los chiquillos sean diferentes. cuesta que entiendan eso. y en ese sentido, igual me di cuenta en la entrevista que he estado hasta ahora, es que al momento de hablar de inclusión lo destacan mucho entre hombre y mujer. como que nos salen mucho de ese pánico. la siguiente pregunta,

Pregunta: ¿cómo usted, por ejemplo, apoya a los docentes justamente para diseñar evaluaciones inclusivas?

Respuesta: fíjate que yo no necesitaba mucho de enseñar y yo creo que los chiquillos me enseñan más a mí, tenemos un grupo de profesores y yo voy a recalcar en primero y en segundo medio, que son jóvenes, son profesores bastante jóvenes, por lo tanto miran la vida y miran la realidad de otra manera. está como inserto en ellos. respecto de mí, hablo yo, yo no me crié, ni viví, ni me eduqué, ni tampoco enseñé en un mundo tan inclusivo. en cambio ellos sí, desde la universidad. desde la universidad, ¿me entiendes? tienen como la edad tuya, los colegas tienen como la edad tuya, entonces para ellos no es tema. no es un tema. entonces yo creo que ellos más me han enseñado a mí. la pregunta es sobre si hay apoyos justamente en el diseño. sí, porque todo es conversado. apoyos desde la UTP, perdón, desde el PIE. los chiquillos proponen y me llegan con propuestas. estudiamos la propuesta, vemos la propuesta respecto del diseño, lo que quieren hacer y vamos, le damos. o me dicen, por ejemplo, el estudiante x, el estudiante, no sé, cualquier estudiante, el estudiante x, fíjate que yo le prefiero hacer este tipo de evaluación porque el chiquillo de esta forma lo va a aprender. ok, ningún problema.

Pregunta: ¿ustedes tienen algún tipo, por ejemplo, de orientación o de apoyo para que los profesores puedan dar una retroalimentación que sea efectiva, que sea útil, que sea comprensible?

Respuesta: yo creo que en eso estamos bastante al debe. yo sé que hacen una retroalimentación, pero la retroalimentación, para mi gusto, todavía no es de calidad. así como tampoco, estoy hablando de la retroalimentación que se hace con todo el curso, después de una evaluación, pero tampoco es de buena calidad la retroalimentación escrita en un instrumento evaluativo. ni tampoco hemos podido llegar, y lo estamos tratando hace tiempo, por eso digo todo toma tiempo, es hacer

la.. ¿cómo se llama? el análisis de la.. si es una prueba escrita, una evaluación escrita, el análisis. ver, saber, dónde está el error, dónde se equivocaron.

Pregunta: ¿usted siente que la retroalimentación sigue siendo muy mecánica?

Respuesta: sí.

Pregunta: ¿como de, esta es la respuesta correcta?

Respuesta: en algunos casos, ¿ya? en algunos casos, sí. lo hemos conversado a todos los colegas, y eso no les sirve a los chiquillos, porque, ya, esta es la correcta, yo puse la correcta es la a, yo me equivoqué, puse la b, pero ¿por qué es correcta o por qué no es correcta la b? falta eso.

Pregunta: ¿el impacto que usted siente que ha tenido, justamente, las puestas que hay inclusivas en el aprendizaje, y cómo se valoran? ¿y cómo se puede medir el éxito institucional del colegio ante las prácticas inclusivas?

Respuesta: o sea, yo creo que en el egreso de los estudiantes. nosotros podemos medir, a lo mejor, que sea exitoso lo que se ha hecho con los estudiantes, y pensando en la inclusión de todos los estudiantes, con el egreso y en la práctica, y después en el mundo laboral.

Pregunta: ¿usted siente que existe, por ejemplo, una mejoría en el nivel de desvinculación?

Respuesta: sí, sí, sí. por lo menos en el pasado, sí. viendo los titulados de este año, sí.

Pregunta: ¿usted tiene una especie de registro para saber qué estudiantes con barreras de aprendizaje han logrado titularse, efectivamente, o más?

Respuesta: en este caso, el jefe de formación técnica lo tiene, sí. yo se lo preguntaría a él. sí, él lo tiene. tiene un registro de todos los estudiantes que realizan la práctica. otra consulta. en su experiencia con la ltp, específicamente hablemos de.. podemos hablar primero en general, después de específicamente mecánica y automotriz.

Pregunta: ¿cuáles son las habilidades u objetivos del perfil de egreso que a usted más siente que le cuesta desarrollar o fortalecer?

Respuesta: yo creo que son varios. no tengo todas las letritas o todo lo.. probablemente el perfil de egreso, pero yo creo que son varios. me atrevería a decir que la mayoría, por lo menos en todas las especialidades, cumplen y trabajan para el perfil de egreso y con el perfil de egreso. de

sacachiquillos que sean competentes, habilidades blandas, por ejemplo. encuentro que faltan muchas habilidades blandas. muchas habilidades blandas. como trabajar en equipo, trabajar en.. la puntualidad. la puntualidad, bueno, está bien. esa es una debilidad acá en el colegio. es una debilidad, pero grande, grande y grande. entonces, a nivel de colegio tampoco se trabaja. encuentro mucho el tema de la puntualidad porque ya llegan atrasados los chiquillos. se anota, se supone que se llama, pero eso no cambia. no hay una mejora. y respecto del tema de yéndome.. eso yo creo que faltaría. fundamentalmente lo más grande que falta. habilidades, algunas habilidades blandas, como por ejemplo la puntualidad, dije yo. en algunos casos el respeto. y en otras, el trabajo en equipo también. pero se da bastante en esas dos áreas. pero en el caso mecánico, yo creo que ahí están bastante al deber. por ejemplo, me comentaban bastante que hay dificultades a nivel de comprensión de los manuales, de la comprensión teórica. o sea, todo parte por la comprensión lectora.

Pregunta: ¿siente que hay una debilidad todavía ahí?

Respuesta: sí, sí. de todas maneras. por eso yo te hablaba que es importante para nosotros empezar desde el primero medio con las habilidades de comprensión lectora. los chiquillos están ahí. mal, mal, mal. en primer y segundo medio,

Pregunta: ¿qué tipo de acciones se toman para poder compensar de repente la herencia que viene de básica?

Respuesta: mira, este año como llegó la kathy nueva y me gusta mucho cómo trabaja ella en lenguaje y por otro lado para javi y ella tiene, la kathy tiene los tres primeros. ella me hizo una propuesta. me dijo, ¿sabes qué? porque acá no tenemos plan lector, yo el plan lector lo saqué hace hartos años donde me daba cuenta que a los chiquillos le daban un libro para que leyera. se trabajaba en el colegio. lo leían en la casa, llegaba el momento de la prueba y nadie leía nada. ¿ya? y era un fracaso. para ir poniendo una calificación de esos años, por nada, entonces le dije yo que quería hacerlo en primero y en segundo medio darle textos para que leyera en la casa. llegamos a un acuerdo y le dije que en segundo medio no lo hiciera ¿ya? porque iba a ir directo al fracaso, que lo hiciera en primero medio de manera tal que los chiquillos se acostumbraran porque son los que pasan a segundo medio. y de ahí continúan en tercero y continúan en cuarto. y con respecto a ese trabajo con profesión lectora,

Pregunta: ¿qué tipo de textos le hacen leer?

Respuesta: me imagino que hay textos más pequeños, quizás, mira, hay distintos tipos de textos. hay obras líricas. ¿ya? obras líricas, hay cuentos. hay distintos tipos de textos que se les entrega a los chiquillos y se les repite. se trabaja mucho en clase, el tema de la lectura. antes no se trabajaba y se dejó de trabajar mucho tiempo la lectura oral. la lectura expresiva, entonces a eso se le está dando énfasis. más que a cualquier otra cosa en lenguaje. no entiendo, claro, porque igual está la dificultad también a nivel cognitivo que otros estudiantes puedan desarrollar la habilidad de poder comprender el texto que están leyendo después de la aplicación de manuales, de leyes. porque igual todas las carreras técnicas tienen una legislación que las ampara y que las regula. también tienen una serie de manuales técnicos que tienen que saber leer y muchas veces hay una dificultad porque en el ciencia y matemática y el lenguaje a nivel global es todo caso. pero aquí también en particular es bastante pobre. bajo, bajísimo, bajísimo. mira, y lo otro que estamos viendo también es que los chiquillos les piden mucho informe. en tercero y cuarto medio, sobre todo los mecánicos. que aprendan a hacer un informe. da pena los informes que hacen, es penoso, entonces la idea es también trabajar herramientas de office. que aprendan a trabajar herramientas porque usan mucho el teléfono, pero no usan las herramientas de office. claro, pero este tipo de nuevas acciones están orientadas por ahora a primero, segundo y medio. es progresivo. o sea que el próximo año debería ir a segundo. primero y segundo. y desde el siguiente, primero, segundo, tercero y después hasta cuarto, o sea que por ahora igual hay falencias vigentes en tercero y cuarto. todavía sí, por supuesto. por supuesto que sí.

Pregunta: ¿y cómo quiere usted que la pueda fortalecer justamente el organizar en esas áreas que están débiles ahora mismo?

Respuesta: ahora mismo de ninguna forma. para el próximo año es por esto que te decía yo. por el acuerdo que vamos a tomar con los profesores y que los profesores de lenguaje y matemáticas de primero y segundo van a tributar para tercero. y mientras tanto los profesores de tercero que hacen en cuarto también van a trabajar aquellos elementos que son importantes para especialidades. por ejemplo te menciono algunos. matemáticas. se trabaja en la básica, la conversión de medidas. llegan a tercero medio y no saben convertir medidas en los chiquillos.

Pregunta: ¿y se puede hacer en un celular?

Respuesta: pero la idea es que sepan lo que están haciendo. sí, vamos a decir. la idea es que tengan el conocimiento de cómo convertirlo. de cómo es la lógica que hay detrás de (..). claro. muchas gracias por la entrevista.

ANEXO G ENTREVISTA A JEFE DE FORMACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

Jefe de Formación Técnico-Profesional del establecimiento, con experiencia previa como docente y asumiendo el cargo directivo a partir del año 2023.

Pregunta: ¿qué nivel de conocimiento usted tiene sobre prácticas inclusivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Respuesta: en general, en genérico, las disposiciones que son emanadas por parte del ministerio de educación indican o de alguna manera llevan o conducen a que esas prácticas efectivamente se realicen. al menos están intencionadas de ese modo, sobre todo en los últimos dos años. así que, conozco según lo que indica el ministerio de educación.

Pregunta: ¿cómo se promueve la orientación educativa en la práctica docente y la adaptación curricular para que tribute al perfil de ingreso?

Respuesta: bueno, nosotros contamos con talleres de especialidad que van desde el segundo medio. están trabajados en función de las tres especialidades. están a cargo específicamente del orientador desde un punto de vista y también con el equipo de gestión pedagógica, pero básicamente el orientador ¿ya? donde hay tres profesores de cada especialidad que tienen doce sesiones. donde se indican las características de cada especialidad y también se entrega la información respecto del perfil que se quiere conseguir como estudiado ingresado. además, en reuniones de apoderado se ha entregado específicamente a cada apoderado el perfil del estudiante de nuestro establecimiento con las competencias o habilidades que debiese desarrollar a lo largo de lo que debiese ingresar. bien. y desde su cargo,

Pregunta: ¿qué estrategias promueve justamente para aplicar ajustes razonables en la enseñanza y en la evaluación?

Respuesta: especialmente para estudiantes con necesidad de apoyo. bueno, las estrategias que se promueven tienen que ver con aquellas que el equipo pi, en este caso, puede sugerir y que son trabajadas directamente con los profesores que siguen en el aula, muchos de ellos, obviamente, no vienen del ámbito de la educación como tal, sino que vienen del ámbito particular, privado. y, por

lo tanto, hay una serie de ajustes que se deben hacer y que nos llevan tiempo para poder desarrollarlos, digamos. así que, en mi caso, el rol pasa porque efectivamente se realicen estas conversaciones, estas planificaciones para poder abordar la temática inclusiva o la temática de aquellos estudiantes que necesiten desarrollar o que tengan distintas necesidades.

Pregunta: ¿cómo o qué orientaciones o lineamientos ustedes tienen para que se identifiquen y reduzcan las barreras de aprendizaje para que todos los estudiantes puedan participar, puedan alcanzar los objetivos del perfil de egreso?

Respuesta: bueno, se hacen las adecuaciones curriculares pertinentes, que también están orientadas a través del equipo PIE, conversada y consensuada con los profesores. como vuelvo a señalar, muchos de ellos no son específicamente profesores, son docentes, entonces a veces cuesta un poco entender. ahí también nos ha costado el tema de cambiar los paradigmas antiguos porque también tenemos una población de profesores, algunos de ellos, que llevan 20, 25 años trabajando y, por de pronto, cuesta adaptarse a los cambios en términos de las oportunidades que hay que brindar a los estudiantes, en hacer los remediales, en hacer los ajustes necesarios, pero, sin embargo, es una práctica que se hace. yo diría que hoy día tenemos quizás más estudiantes en la parte tpe que tienen algunas necesidades de educatividad especiales, donde más énfasis se ha hecho y hemos tenido reuniones incluso con el terapéutico vocacional respecto de lo mismo porque se nos plantea el desafío, por ejemplo, en parte a las prácticas profesionales. ese es otro gran tema.

Pregunta: ¿existe, o sea, al momento de identificar las barreras que tienen los estudiantes, ¿están previamente identificadas por el PIE o se hace algún tipo de diagnóstico, algún tipo de procedimiento para poder identificarlas?

Respuesta: bueno, se hace una derivación también, o sea, se ponen alerta quienes son los primeros en dar esa señal en caso de que no haya sido identificado o diagnosticado, son los profesores jefes que tienen esa tarea y luego, obviamente, el equipo PIE también va determinándose esto de aquellos estudiantes que tienen alguna dificultad que a lo mejor el resto de los docentes desconozca o parte del equipo pueda también desconocer para poder hacer los ajustes que se requieren.

Pregunta: ¿existe un trabajo articulado, por ejemplo, entre UTP y las jefas de transformación? ¿hay diferencias?

Respuesta: sí, hay un trabajo, porque estamos en permanente comunicación respecto de los casos, dificultades. claramente que, obviamente, yo me muevo más en el ámbito de tercero y cuarto medio, más según lo que se me ha solicitado, que es en el ámbito de los modos UTP. en el caso de la jefa UTP se mueve en todo el ámbito de primero y segundo medio. en todas las asignaturas, pero en tercero y cuarto ella incide también en las asignaturas hc. así que tenemos que estar en permanente diálogo respecto a las necesidades que vayan surgiendo.

Pregunta: ¿de qué forma ustedes orientan o sugieren estrategias o acciones que puedan promover un ambiente inclusivo en el aula?

Respuesta: bueno, hemos otorgado en algún momento espacios para charlas o capacitaciones respecto al tema de instrucción. por ejemplo, tuvimos un espacio para que mismos colegas pudieran disponer, por ejemplo, sobre el decreto 67, que es un tema de que no todos los docentes, a lo mejor sobre todo los que están iniciando en esto, dominan. creemos que fue provechoso debido a que se les otorgó la misión por parte de la jefa UTP a docentes que también son nuevos en el establecimiento para que ellos pudieran exponer, aclarar dudas y para que fuera con un sentido de pertenencia mayor para los docentes. eso se generó en un espacio de reflexión pedagógica. yo diría que lo lamentable de esa jornada o de ese espacio es simplemente que probablemente el impacto que pueda tener no es tan favorable debido a la cantidad de docentes que se encuentran al momento de participar en el espacio de reflexión pedagógica. eso lo hablamos justamente en el tema. igual eso dificulta bastante poder articular una acción que sea efectiva. ahora, desde mi opinión muy personal, creo que eso igual se puede intencionar, en el sentido de que si yo dejo solamente a espacio del profesor o del docente que me diga cuánto usted puede y yo te digo es que no puedo ese día, entonces obviamente que no vamos a contar con la cantidad de profesores que necesitamos. entonces es necesario intencionarlo, es necesario acordarlo, por el bien específicamente de todos estos esfuerzos que se pueden hacer, no solamente por el lado de la inclusión, sino que cualquier decisión que se pueda tomar se necesita al menos una expresión de mayoría importante que sea representativa del cuerpo docente.

Pregunta: ¿cómo usted, en este caso como jefe de formación, apoya a los docentes para diseñar evaluaciones justamente de aprendizaje que sean inclusivas?

Respuesta: bueno, hay una revisión respecto de los instrumentos cuando llegan, antes de ser multicopiados tienen que estar revisados, y obviamente tiene que haber la participación también

del equipo PIE, vuelvo a reiterar, los profesores tienen varios de ellos reuniones, tienen horas asignadas para trabajar con alguna educadoras PIE, y el trabajo articulado entre ellos va obviamente a ir determinando los tipos de evaluaciones que hay. yo piso que tenga lo que esté ajustado al reglamento de evaluación y que se haga cuando la merezca la reevaluación, o cuando haya que hacer algún remedial respecto de un estudiante o de un curso dependiendo del desempeño. entiendo. y justamente lo que viene después de una evaluación es la retroalimentación,

Pregunta: ¿qué orientaciones o de qué forma ustedes propician que la retroalimentación que se haga sea comprensible y útil para los estudiantes?

Respuesta: yo creo que ahí tenemos un punto débil, creo que eso todavía es un talón de aquiles que tenemos, y eso también tiene que ver con que precisamente, por ejemplo, no nos ha tocado, a mí al menos no me ha tocado ir a acompañar al aula a un docente que esté retroalimentando, por lo tanto, creo que es un punto ciego que tenemos, porque las retroalimentaciones, el docente puede declarar que hizo la retroalimentación, distinto es que esa retroalimentación sea competente, sea de calidad, que efectivamente puede ser a lo mejor uno a uno, puede ser grupal, son varios elementos que a lo mejor uno no dimensiona, y creo que en ese punto estamos débil, tenemos que ajustarlo. hay un tema de los instrumentos de evaluación que tenemos que ver, que también están débil, y eso lo arrojó, por ejemplo, el primer semestre, cuando yo tuve que asumir un poco, no la unidad técnica profesional, pero sí a lo mejor recibir muchos instrumentos que llegaban para ser multicopiados, y pude evidenciar con la UTP subrelocante, de que había a veces incluso errores conceptuales respecto a los instrumentos de evaluación, de repente listas de cotejo que eran rubricas, rubricas que estaban mal graduadas, y eso pasa porque efectivamente hay una merma en el conocimiento de los instrumentos de evaluación por parte del profesorado, específicamente del área UTP. son grandes diferencias, porque igual se supone que el área de evaluación tiene que ser coherente con la enseñanza, entonces no hay coherencia ahí. absolutamente, y de hecho era uno de los puntos que necesitamos reforzar, es decir, hacer un espacio de reflexión pedagógica donde se expongan cómo construir una rúbrica, cómo construir la lista de cotejo, qué elementos debe tener. hemos reforzado un poco eso con el tema de la evaluación docente, con el plan de desarrollo también de la evaluación docente, donde hemos tenido colegas que han venido a aportarnos respecto de la evaluación docente, donde sí hay que hacer una diferenciación entre la lista de cotejo y una rúbrica, qué elementos, qué tips debe tener una rúbrica, cuando se han dado esos espacios,

obviamente no tenemos el impacto por la cantidad de profesores que hay presentes. Es un punto que estamos al debe y que también lo evidenció los resultados de la evaluación docente, es decir, el tema de la retroalimentación de calidad y el tema de la construcción de un instrumento de calidad. En términos de la evaluación en su conjunto es aún débil, porque está tanto en la construcción del diseño del instrumento como también en la retroalimentación. absolutamente. siguiente, según tu visión,

Pregunta: ¿cuál ha sido justamente el impacto de las prácticas inclusivas en el aprendizaje y cómo se valoran o cómo las valoras?

Respuesta: siento que se ha avanzado, yo no podría ser injusto y decir que estamos en cero o irme para otro extremo, somos los reyes de la inclusión, no, en absoluto, pero sí puedo declarar que ha habido un avance, ha habido una comprensión y que estamos en un camino de mejoras, hay que hacer varias mejoras todavía. pero de que han habido oportunidades, han habido, pero lo que me preocupa, me sigue preocupando, tiene que ver con el impacto precisamente, porque quizás las mejoras van de la mano de aquellos que pueden estar presentes cuando se producen los desfases de mejoras y a lo mejor de otros que no están y siguen en la misma dinámica. Se entiende que uno no va a llegar al 100% del proceso grado por distintos motivos contractuales de horario, pero sí debéis hacer una muestra representativa y que esa muestra representativa presente las mejoras de lo que se está empezando a mejorar. de ese sentido igual, hay un problema quizás de cobertura también, a cuánto peso llegas. absolutamente.

Pregunta: ¿qué tipo o qué habilidad o objetivos que están en el perfil de ingreso, se descubrió que falta todavía fortalecer o robustecer justamente para generar una mejor inclusión?

Respuesta: a nivel de todo esto, mira, justamente lo conversaba ayer con una persona que quiere comunicarse contigo, pero le mostraba los resultados junto a ti del Cade, yo le decía que para mí esa era la principal necesidad, de hecho lo hemos conversado con la jefa de UTP respecto de un plan colegio, en función de que somos un colegio técnico profesional, no somos un colegio hc, como pienso eso de título personal, que en mucho tiempo se llevó a cabo quizás, o que yo he podido evidenciar. nosotros somos un colegio técnico profesional y tenemos que apuntar que todo vaya en función de eso. ahora, dentro de lo más de sentido que yo veo y he podido notar y he podido evidenciar absolutamente, es el área de la comunicación. el área de la comunicación en varios puntos. y donde hay un sartén con un banco caliente que nadie se ha hecho cargo. por

ejemplo, ¿cómo hacer un ppt? ¿qué elementos tengo que colocar en un ppt? probablemente el profesor de primero medio le echa la culpa o sabe, dice, bueno, usted ya estuvo en la básica, ya sabe hacer un ppt. el de segundo medio, en primero ya se enseñó, en tercero, entonces, cuando llegan a tercero o cuarto medio, efectivamente ellos no llegan sabiendo nada respecto a eso. son nativos digitales porque nacieron en esta era digital, pero de ahí hacer un ppt, donde no se hacía copiar, pegar. y luego, la habilidad de poder comunicar oralmente lo que está ahí, la habilidad de comunicar oralmente, presentarse en una entrevista de trabajo, estamos preparando para el mundo laboral. Entonces, para mí, estos chiquillos han perdido un poco el tema de la comunicación ya que era una falencia. y creo que ese es un punto, de hecho el otro día la educadora apm hizo una observación respecto de cuando le mandé la encuesta del cade, me dijo, pero aquí a esto le falta esto y esto otro y este punto. le dije, sí, pero eso es lo que declara el ministerio de educación respecto a esto. qué interesante que me haga ese alcance porque tú como vas a estar en el cade, a lo mejor vas a poder tener tiempo para poder expresar que aquí falta este desglosado más todavía. así que para mí el tema de la comunicación es un tema.. y el otro tema que yo creo que se ha ido controlando, tiene que ver con el tema del respeto, el tema del orden jerárquico, de respetar a los funcionarios, más por el lado de la jefa, que también es un tema que no es menor, que también tiene que ver con el ámbito de las habilidades de base, pero para mí lo más hoy día esencial es el tema de la comunicación. y para eso se propuso un plan, lo hemos conversado con la Jefa de UTP en el sentido de que, para desarrollar esto, necesitamos aliados, esos aliados son lenguaje, educación ciudadana, filosofía y ojalá que haya un.. de forma transversal, que los chicos tengan una rúbrica de evaluación de una presentación o una disertación y que esa sea la misma en primero medio, sea la misma en tercero, sea la misma en cuarto. por lo tanto el estudiante que llega a tercero ya se va a haber enfrentado dos años y ya va a conocer el instrumento. que puede ser mejorable, pero ya va a haber pasado por la experiencia, hoy día muchos de ellos llegan a tercero medio y tienen que exponer su proyecto de técnico profesional. y trabajamos con proyectos que así no son capaces de defenderlo muchas veces o las presentaciones que tienen son súper deficientes. así que si ellos se ven enfrentados a ese mismo modelo en primero o en segundo de forma transversal en cualquier asignatura y ese es un programa o es un plan a nivel colegio, debiesen mejorar esos aspectos en tercero y cuarto medio y tendríamos estudiantes que saldrían mejores preparados desde ese punto de vista.

Pregunta: ¿tú ves a nivel de perfil de ingreso que los estudiantes saldrían?

Respuesta: yo siento que sí, notablemente más débiles. en general las habilidades blandas van por ese lado. porque igual los estudiantes con necesidad de apoyo muchas veces tienen problemas o dificultades de socialización, interacciones con otros, muchas veces porque hay una falencia en el desarrollo de estas habilidades. absolutamente. yo creo que eso hay que hincarle el diente y enfocarlo. son capaces de expresar, son capaces de convencer, son capaces de argumentar. creo que es una habilidad natural de ellos, pero no sé si necesariamente se debe a que nosotros hemos colaborado para que ellos tengan estrategias para poder hacerlo. o sea que lo que tienen esas habilidades puede que sea algo propio y no han formado para acá exacto. y no consolidado porque tú verías un patrón que lo indicara. y lo que yo he podido evidenciar es que el plan está dando resultados. o sea que ellos lo han hecho pese a y no porque. exacto.

Pregunta: ¿algún comentario final?

Respuesta: no, creo que todos estos elementos que estas debilidades o estas oportunidades de mejora son cosas que esperamos que no queden en el discurso o que no queden en conversaciones en el pasillo o en reuniones sino que las podamos ir implementando de una vez por todas porque la verdad es que muchas gracias.

ANEXO H ENTREVISTA A COORDINADORA DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE)

Coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE) del establecimiento, con siete años de experiencia institucional, iniciando su trayectoria como educadora diferencial y asumiendo posteriormente el rol de coordinación.

Pregunta: ¿qué nivel de conocimiento tienes sobre prácticas inclusivas en los puestos de enseñanza y aprendizaje?

Respuesta: me he tratado de perfeccionar lo que más puedo, he tratado de perfeccionar lo máximo cuando uno estudia educación sin diferenciar, en los años que yo estudié no era tanto como ahora la inclusión y todo ese tipo de cosas entonces igual se enfocan como más en prepararse en temas de los diagnósticos y eso, y para mi todo esto después empezó a ser nuevo y empecé a hacer varios diplomados, cursos, talleres todo lo que me proporcionara y me empecé a perfeccionar entonces, cada día uno va aprendiendo más no es tan así como.. y aparte que finalmente cuando uno estudia muchos años, después el conocimiento se va cambiando exactamente, y al final, la verdad yo siempre he dicho yo en cuanto, si estudié entregar herramientas, si pero lo máximo lo he ido aprendiendo ahora trabajando en la práctica claro, tomo un par de cursillos, algún diplomado o algo así pero la práctica te ayuda bastante

Pregunta: ¿tú como tú ya te estudiaste?

Pregunta: ¿en qué época? yo estudié en el 2007 al 2010 estás recién con la ley de inclusión, ni siquiera todavía se consolida no, no, no, y de hecho yo a mí me prepararon para trabajar con gente sorda que mi mención en audición y lenguaje entonces a mí se enfocaron solamente en trabajar con gente sorda y con trastorno de lenguaje, nada más claro, cuando la diferencia está como relegada a los colectivos especiales o al grupo diferencial exactamente, o sea, el PIE.. perdón el PIE no.. el PIE no, para nada, no te enseñaban a hacer nada del PIE yo todo el PIE lo aprendí en la práctica yo trabajé durante varios años en el dam de Quillota y ahí, ahí fue donde yo aprendí mucho, mucho del PIE

Pregunta: ¿cómo se promueve la orientación educativa del colegio en la práctica docente y la adaptación curricular para que tribute al perfil de egreso?

Respuesta: es que pasamos que no hay un perfil de egreso está el ministerial está el ministerial pero en ningún momento tampoco abarca el tema de inclusión en el perfil de egreso o sea, el perfil de egreso.. sobre todo en el colegio está enfocado solamente a aquellos estudiantes que logran cumplir con los objetivos que te ponen los jefes de especialidad .. y creo que de hecho para mí es difícil esa pregunta porque yo no.. recién ahora, imagínate los años que llevan recién ahora están preocupados con el perfil de egreso recién ahora o sea, no hay orientaciones claras del equipo directivo o del equipo de gestión con respecto a cómo los docentes hacen que todos los estudiantes logren el perfil de egreso y finalmente igual el perfil de egreso tiene un ideal pero ese ideal para que lo logren los estudiantes todos tienen que también ser diversificados exactamente, pero no es así no es así bajo ninguna circunstancia de hecho los profesores van enfocados más en que nada en que estos estudiantes durante los dos años que estudian eran relativamente buenos y cumplieron el perfil de egreso relativamente buenos o sea, tampoco hay un rigor metodológico no, no, no o sea, básicamente es como la percepción exactamente, es como los años de experiencia me han llevado a esto es como al asunto o sea que tampoco existe un instrumento que mida el perfil de egreso no, por lo menos hasta que yo estuve, no de igual puede preguntarle después ahora recién están trabajando, pero no sé si están trabajando así como en un instrumento para hacer que están trabajando y profundizando lo que era el perfil de egreso porque ahora con esta cuestión de la red TP como que tomaron un poquito más de conciencia en el tema claro, aparte sí, porque igual andrés bello planteaba me acuerdo que en esas conversaciones dentro de la red tpe la posibilidad de haber un perfil de ingreso lo que yo igual estaba, o sea, un poco contradictorio porque el haber un perfil de ingreso te implica como una selección y claro, el objetivo del perfil de ingreso era como preparar a los estudiantes para que estuviesen ingresando a la carrera pero para eso bastaba con el de egreso nomás pero de hecho ellos ya lo hacen igual hacen el filtro de qué estudiante va, qué especialidad y todo pero a mí lo que me molesta más es el tema de los estudiantes con diagnóstico que de hecho ellos no pueden postular o sea, pueden postular todas las especialidades que quieran pero ellos igual no los limitan no, es que en el área tpe, en el Colegio primero que son súper cerrados a nosotros nos costó un mundo llegar ahí a donde estamos nos llegó mucho tener horas, bien en el área TP, que igual hay una falta de conocimiento por parte de los profesores y también el querer ellos conocer lo que es la inclusión no es así como con el hce con el hce todo se va más fácil pero

con el tpe es como cuando tú el otro día bueno, tú estabas presente cuando cantuaria dijo que había estudiantes que no podían salir de mecánica porque habían vidas de por medio y no se podía comparar con el gastronómico rodrigo le dijo que era lo mismo que el gastronómico porque los chicos manipulan el cuchillo o sea, te das cuenta el nivel ya si el jefe de formación técnica está con esa manera de pensar finalmente llevan el argumento al extremo al caso extremo, al caso que no es el más común lo que pasa Manuel en el colegio es que para poder avanzar en el área TP lo que es en el área de inclusión primero los profesores tienen que derribar el estigma de que el estudiante PIE perdón como lo voy a decir, va a sonar muy feo es un alumno mongolito es un estudiante enfermo para ellos el estudiante PIE es un estudiante enfermo que tiene limitaciones intelectuales y que no va a poder hacer nada de hecho nosotros nos echaron varios estudiantes en años anteriores diciendo que no podían entrar a las especialidades porque tenían DI los estudiantes se fueron del colegio se fueron del establecimiento porque hicieron todo para sacarlos del establecimiento y los estudiantes sacaron la carrera profesional pero se supone que el DI es transitorio se supone que uno puede avanzar hacia niveles mayores el dei puede llegar a ser limítrofe y DI normal y normal lento y dei puede efectivamente ir avanzando pero bueno ya te digo porque hay parte de un desconocimiento que el dei es algo que tiene que ver con la carga sociocultural pero es que lo explicamos mil veces en el colegio mil veces, no es una, mil y les conversamos ¿sabes con quiénes avanzábamos? avanzábamos con los profesores más jóvenes con los profes TP más jóvenes ellos llegaban con una con una perspectiva distinta entonces con ellos podíamos avanzar y trabajar con los chiquillos pero con los profesores que que llevaban más años en el colegio entonces esta tesis más cotada se centra en mecánico automotriz que es la que está peor.

Pregunta: ¿qué estrategia utilizan justamente para aplicar ajustes razonables o ajustes curriculares dentro del área?

Respuesta: mira a los profesores con suerte se les entrega una lista con adecuaciones curriculares y se conversan de algunos casos puntuales y generalmente los profesores no leen la lista de adecuaciones curriculares y ni cumplen con las conversaciones que se tienen o sea, los pa y los pa así son eso es una, son son por la hoja sí, lamentablemente igual la legislación del PIE tiene límites sobre el tema porque no obliga a los colegios a establecer ajustes en los TP, de hecho yo nunca he leído nada en torno a eso sí, las últimas orientaciones son en 2012 por ahí y solamente hablan de

formación general y solamente hablan sobre lenguaje y matemática entonces de ahí ya está todo mal porque al final depende de la voluntad del colegio finalmente efectivamente, el tema de los módulos sí, porque de hecho nosotros nos han preguntado un montón de veces el tema de ¿cuáles son las priorizaciones de las asignaturas para el ingreso a la compañía la codocencia en este caso y el decreto dice que son lenguaje y matemática después ciencia e historia lenguaje, o sea, inglés y de ahí hacia abajo pero no especifica el tema de ¿no existe? no, de los TP y nosotros comenzamos con lenguaje, matemática y dos módulos como son ocho horas los que tenemos que ingresar de acuerdo a, no sé si vimos cuando estaba (anterior director) de director no, (jefa de UTP) y empezamos con el tema de entrar a dos módulos y mira, sabes que en mecánica había con profesores que sí podíamos entrar pero el tema es que como no se hace la no se hace la, ¿cómo se llama? las colaboraciones como debiesen ser hay veces que nosotras nos entrábamos a escuchar las clases porque no teníamos idea que sí, porque no hay estipulación previa no, pues no hay codocencia pues no hay no hay coordinación entonces las colaboraciones son para eso las colaboraciones son para hacer la planificación de la de la asignatura o sea, perdón, de la horita que vamos a entrar entonces ahí cada uno sabe qué es lo que tiene que hacer entonces como no la teníamos nosotros llegamos a a colaborar lo que podíamos sí ya,

Pregunta: ¿cómo identifican y reducen las barreras de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes para que alcancen el objetivo del perfil de ingreso?

Respuesta: ¿cómo identifican y reducen?

Respuesta: o sea, y también

Pregunta: ¿cómo se hacen también para que los docentes para identificarse ese tipo de barreras para reducirlas?

Respuesta: mira no sé si apunta a la pregunta pero nosotros en primera instancia lo que hacemos con los profesores y lo que quedamos de acuerdo por ejemplo, con el profesor joel era ver el potencial de los estudiantes en las áreas bueno, en este caso de cualquiera de las de las especialidades y preparar a los chiquillos para por una cierta área por ejemplo, en el caso de mecánica entonces teníamos estudiantes que no eran buenos para todos pero sí eran buenos en la serviteca y los preparábamos en esa área porque tenía que ver con la serviteca con lo que los chiquillos al final al final de cuarto, medio cuando ya tuvieran que hacer su práctica se enfocaran

en eso en el área de la serviteca y no tuvieran mayor dificultad y pudieran lo importante era que pudieran hacer la práctica y titularse porque la verdad que igual teníamos un bajo un bajo porcentaje de estudiantes que no que no se titulaban hoy hasta el día de hoy nos pasa lo mismo, pero por ejemplo había una articulación por ejemplo, cuando venían el segundo, medio, tercero, medio

Pregunta: ¿había un conocimiento de los docentes de quienes tenían dificultades o barreras?

Respuesta: o sea, el segundo para tercero esa transición que se da no, no o sea, cuando los estudiantes eran admitidos en las especialidades no sabían qué tipo de situación estaban no, eso se está haciendo recién realmente no, no se hacían pero ahora se hace o sea, si en profundidad que sepan la del diagnóstico no, con suerte te preguntan el diagnóstico y para ellos el diagnóstico lo es todo igual limita todo exactamente, y no es así porque no te complica otro tipo de exactamente, les deja entregarle ahora nos comprometimos a hacer como una orientación a los profesores pero no, la verdad que no

Pregunta: ¿qué acciones educativas promueven para crear un ambiente inclusivo en el aula a nivel institucional? ¿cómo ustedes promueven como equipo PIE también promueven que haya un ambiente inclusivo en el aula o sea, que no haya discriminación no haya exclusiones no haya de alguna forma que un estudiante sea excluido de este tipo de elementos porque tiene dificultades?

Respuesta: siempre hay hombre y mujer porque se da mucha esa inclusión en el género la verdad, la verdad si como actividades o cosas así nosotros no porque nosotros nosotros estamos muy limitados al trabajo del PIE dentro del establecimiento entonces nosotros generar una jornada o algo así no, no somos convivencia escolar no, no, no, no no somos un espacio a lo más lo que generalmente hacemos era la psicóloga marisa era la que entraba a aula y hacía algunas charlas con los chiquillos con los profesores nosotras también conversaciones con los profesores en colaboración con algunos de ellos pero así como otras estrategias sí, porque estamos hablando de acciones de los pedagógicos para poder promover porque finalmente igual son o sea yo el tiempo que estuve nunca nos proporcionaron los espacios ni tampoco la sala no tenemos nada es cierto que ahora nos quitaron todo no tenemos nada ¿cómo no tienen nada?

Pregunta: ¿qué les quitaron ahora?

Respuesta: o sea, no tenemos sala nos quitaron el equipo de los profesionales nos mandaron a otro ahora no sé qué onda tienen con el tema de la SEP que ahora nos dijeron que no iban a utilizar el fondo SEP que ahora la psicóloga y las trabajadoras sociales que trabajaban por SEP, ahora se van a pagar con recursos PIE, yo no sé qué onda en qué cabeza cabe imagínate, nos sacaron a (nombre de profesional) que estaba por 22 horas y nos mandaron a otra por 22 pero al final cubre no hay sentido nos sacaron a (nombre de profesional) que fue una fonoaudióloga que la teníamos por 8 horas nos mandaron a una por 6 que al final si a (nombre de profesional) lo hubiese bajado 2 horas ella no hubiese tenido ningún problema nos sacaron al TO y al TO no sé si lo desvincularon a todos los TO bueno, el TO que nos mandaron nos mandaron por 12 horas cuando nos dijeron en la dotación que nos iban a mandar lo mínimo y teníamos uno por 8 horas y nos mandaron uno por 12 o sea quedé así como no es racional no bueno, no tenemos como te digo en la escuela no tenemos instancias para nada nosotros hemos peleado instancias en consejo de profesores hemos peleado instancias en, no sé bueno, igual lo último que me dice es grave porque finalmente el desarmar los equipos significa que todo el trabajo que hubo antes se desarma porque hay que rearmar todo de nuevo todo el trabajo al revés es que eso es lo que a nosotros nos duele mira, ¿sabés lo que más nos duele? nos duele la fonoaudióloga y la psicóloga porque la psicóloga tiene mucha información y costó 2 o 3 años vínculo con nuestros estudiantes, que la respetaran, y más encima con los estudiantes que nosotros tenemos, que son difíciles, que confiaran en ella, ay no, es que fue todo un trabajo, imagínate que ya le cambian todo de nuevo a los estudiantes antiguos sobre todo, y mientras más grandes, más riquísimas te son, ay no, que terrible.

Pregunta: En el tema de la evaluación y la retroalimentación, justamente que es como, como asegura que la evaluación permita que todos los estudiantes demuestren sus aprendizajes, y como se apoya a los docentes para que diseñen evaluaciones que sean inclusivas.

Respuesta: pues apoyo no hay, perdón, pero a lo más nosotros no teníamos acceso a las evaluaciones, y el tiempo que tuvimos acceso a las evaluaciones, lo único que podíamos hacer es, no sé, poner la pregunta tanto en negrita para que el estudiante sepa que es una pregunta compleja, eso, eso era lo más que podíamos hacer, retroalimentación de la evaluación, yo creo que iniciar a hacer los profesores.

Pregunta: ¿tiene sentido, no hay un apoyo real del equipo pedagógico, del UTP, formación profesional a los docentes con respecto al diseño de la evaluación?

Respuesta: o sea, hay una estructura de la evaluación, la estructura está, ahora que hay un apoyo así real en cuanto a, o sea, a instrucciones, no, no, no porque nosotros somos las encargadas de ir trabajando, nosotros los profes, no, no, de hecho los profes cuando nosotros conversamos con ellos en torno a las evaluaciones muchas veces es como, no me contestó, está mala, pregúntale, pregúntale de otra manera, hazle un ejemplo, no, si no sabe, listo, y hasta en el tercero medio tienen que saber, ah, malo, entonces no, tampoco hay voluntades, es que para ellos, para ellos, a ver, para ellos es, yo aprendí en la enseñanza media así, yo fui así, esta era mi exigencia, por ende no puede ser distinto, no sé si me entiende, tienen que ser rígidos porque ellos van a salir en el ámbito laboral, en el ámbito laboral, no van a ser flexibles, entonces que nosotros somos muy flexibles. pero, por ejemplo, ya, porque imagino que ese tema se da con las palabras teóricas, pero con las palabras prácticas,

Pregunta: ¿cómo está la dinámica?

Respuesta: no sé si, mira, yo he ido, creo, un año a taller con los chiquillos y ahí lo veo que es un tema más flexible en cuanto a los profesores, no es tan rígido, pasa por un tema más de responsabilidad de los chiquillos que los profes hay, ahí asumo que los profes son como más lúdicos también, son más reflexivos con los chiquillos, pero claro, pasa por un tema más de, pero ahí yo creo que les va mucho mejor, es que también están en su zona de confort los profes, están en la de, no es como en la teoría como se estuvo en el tema de la evaluación escrita, yo creo que la práctica es donde mejor se desenvuelven los colegas. al final son, la educación técnica es buena parte, o sea, técnico de hacer.

Pregunta: ¿se puede decir que el hecho de no tener formación pedagógica influye mucho en la falta de claridad, por ejemplo, en la evaluación escrita?

Respuesta: sí. sí. sí. ya está en el momento de presentarte la planificación, también. sí. en el momento, en el tema también, a veces el de, la misma clase, se les nota, porque ellos ya saben que están con estudiantes de educación superior y dan su cátedra y corren, no les importa si les dieron bien, si no. hay profesores con formación que son profesores, y a ellos se les nota la diferencia. sí, me imagino, se les nota la diferencia. claro, pero por ejemplo los que llevan más años tienen más facilidad para generar pruebas mejor construidas o más inclusivas que los más nuevos, o es igual de mal; no, mira, sabes que yo creo que hay aspectos en que ellos igual han ido mejorando bastante, pero claro, yo creo que a medida que van pasando los años van tomando mayor expertise también

y van conociendo más a los estudiantes. yo creo que en los primeros años es más complejo, pero a medida que van pasando los años, sí, van mejorando, hay varios profesores que han ido mejorando sus instrumentos y también han sabido cómo enfrentar también las pruebas escritas. sí, porque igual generar un instrumento de evaluación escrito no es fácil, más para el que no es profesor. exactamente.

Pregunta: ¿y cómo entregan, usted por lo que sabe, cómo entregan la retroalimentación para que sea útil y comprensible?

Pregunta: ¿las profesoras y los estudiantes? no hay. o sea, no hay una retroalimentación que pueda ser comprensible al estudiante y que le sea útil para aprender.

Pregunta: ¿después de una evaluación?

Respuesta: sí, o después de una evaluación, después de un trabajo de práctico. o sea, yo nunca las veces que yo he entrado a aula, nunca las he observado. o sea, nunca me ha tocado así y nunca he escuchado así, que un profesor me diga, uy judith, ¿sabes qué? en la prueba les fue a tardar todos los estudiantes, pero ¿sabes qué? después en la segunda, en la clase, volví a planificar y volvimos a trabajar el tema y los chicos entendían. no, ellos siguen adelante. fue evaluado, pero no se trabajaron los objetivos que no se cumplieron. o sea, según lo que has visto, es como se evalúa y se pasa la página, sí, no se vuelven a trabajar los objetivos no logrados. y ni siquiera cuando hay que retomarlo, porque siempre los objetivos se retoman después porque se articulan, o sea, a lo mejor más adelante, claro, como dices tú, se vuelve a repetir ciertos contenidos, pero son contenidos pasados, ya trabajados. claro, como ya se asume que ya lo saben. sí, exactamente. de hecho, perdón, entre comillas, en el colegio a nivel general la única profesora que hacía eso era (nombre profesora), que era una profesora de historia que trabaja en el Fernando Durán ahora ella era la única que tenía un cuaderno con toda la lista de los estudiantes y las evaluaciones las iba punto por ítem por ítem. logrado, no logrado, logrado, no logrado, después sacaba el porcentaje de estudiantes que lograron los ítems y veía cuáles estaban más descendidos y eso los volvía a trabajar. claro, pero igual te quiere tener un.. bueno, es igual una aferencia genial de los profesores, independiente de que sean de especialidad o no. pero así como que digan ya, no sé, tengo el 40% de estudiantes que lo logró y el otro 60% reprobó. de hecho, lo que yo siempre peleaba con algunos profesores era eso, porque el reglamento de evaluación del colegio te dice que cuando tú tienes el

60% de estudiantes con nota bajo el 4 tú tienes que repetir la evaluación porque no se logró el objetivo. y había muchos que no lo hacían.

Pregunta: ¿cuál ha sido el impacto de las prácticas inclusivas en el aprendizaje y cómo se valora justamente a nivel de éxito o no institucional?

Respuesta: imagino que habría habido un progreso en las prácticas inclusivas en estos años, no? mira, desde el 2017 al 2021 yo te podría decir que sí, fuimos de menos a más. de hecho, en ese sentido yo creo que hasta la karina te podría dar porque fuimos implementando buenas prácticas, fuimos afeitándonos con los colegas, hubo un trabajo más articulado con todos. pero llegamos ahí. o sea, teníamos instancias de trabajo comunitarias donde trabajábamos todos los profesores con las profesoras diferenciales, trabajábamos en torno a los estudiantes, conversábamos las prácticas pedagógicas que uno tenía y se compartían entre los colegas, que yo solo lo comenté también. y sabes que era una horita hasta 15 días y nos ayudaba un montón, porque los profesores sabían cómo abordar de cierta manera a estudiantes que eran como los que más les presentaban así que nos iba bastante, bastante bien con eso. pero después de un tiempo nos quitaron la salita, ya no la vieron como algo positivo, no sé. una cuestión en que después ya, ya no estuvo. ya no había, de hecho no habían tiempos. eso nos decían, que no habían tiempos. claro. pero a nosotros nos ayudó mucho porque cuando los profesores entendían de qué manera poder abordar a ciertos estudiantes, mejoraban un montón los chiquillos. porque habían algunos que eran más confrontacional con los chiquillos, habían otros que les enseñaban, oye mira yo lo hago de esta manera, otra vez. mira, yo con este estudiante, no sé vos, soy más, no sé, más kinestésico, más de hacer. oye, llévale tales y tales insumos y tal, lo hace, trabaja de esta manera, ganatelo de esta manera. y conociendo también a los estudiantes, conociendo a los estudiantes. porque hay veces que hay profesores que llegan a impartir su clase nomás y ya. sí. entonces, ahí también ellos los conocían porque decían, pero mis clases se portan todos mal. oye, mi clase no, pero yo lo hago de esta manera. y este curso, y también se aprendían cómo abordar los cursos, porque los cursos son todos distintos. oye, este curso es de esta manera, oye, lleguen de esta manera, los chiquillos lo van a tomar así. no, eran bastante buenas esas instancias. y se retroalimentaban ellos mismos, porque después llegaban y decían, ¡ay, la idea que viste fue súper buena! y ellos también se sentían bien, los profes. y esa hora,

Pregunta: ¿cuándo se quitó? ¿cuándo se eliminó?

Respuesta: se eliminó.. cuando retomamos el tema de la pandemia, por lo menos en el 21, 22, 21. pero en el 21 vinco a mi mamá. o sea, que finalmente se tomó esta hora como articulación, como necesidad de pandemia. no, no, no. fue antes de la pandemia. ah, ya, ya. fue antes de la pandemia.

Pregunta: ¿2019?

Respuesta: después de la pandemia lo tuvimos más telemática por algún tema de contingencia, pero la tuvimos igual. pero en ese momento, claro, abordamos otras temáticas. pero era bastante bueno. por eso nosotros ese día peleamos esa horita, porque nosotros sabemos que nos ayudó un montón, un montón, un montón. sí, y no es lo que siempre pagas por ser, en todo caso. no es eso. no, pues. no es eso, acuérdate. es un tema igual crítico, porque la ser no tiene déficit, pero la están cortando como loco. sí. sin ninguna justificación. por eso digo, nada se justifica lo que están haciendo. o sea, nada. bueno, eso igual te lo comento cuando termine la entrevista. sí, sí. ya.

Pregunta: ¿qué áreas educativas, aprendizajes o habilidades crees tú que están más descendidas requieren más apoyo?

Respuesta: justamente para fortalecer la inclusividad, por ejemplo, en el aula. yo creo que, yo creo que sí. pero imagínate. yo creo que 100% es el tema de los módulos. los módulos, 100%. porque son los que están, y aparte que están más calientes de recursos. los módulos, por ejemplo, no sé vos. hay que hacer la comparación, porque en este caso se han invertido muchos recursos en electrónica y son los que menos alumnos tienen. sí. y mecánica es el que te llega más finalmente, porque es la que tenemos mayor cantidad de estudiantes y son los que tenemos menos recursos. por ejemplo, hay módulos en que ellos no tienen ningún instrumento para poder trabajar. de hecho, nosotros mismos hemos ido haciendo las famosas cuotas. fuéis comprando algunos insumos. o cuando nos revisaban los vehículos, nos cobraban, o dice ahí que nos falta un metro, o nos falta esto, o nos falta, no sé ¿qué te pasa? y así nos íbamos, así se iban anulando de material, porque la verdad es que no tenían. entonces, sin material, los chiquillos copos podían trabajar también. y los chiquillos nuestros del programa también pasaban exactamente lo mismo. nos dejaban a veces fuera por falta de recursos. mejor preparemos más a esto, porque con esto alcanzamos, pero para esto no nos alcanza. como haciendo una priorización. sí. nuestros estudiantes nunca hicieron prioridad, pero yo no sé si es en nuestro colegio, porque yo escucho otros colegios y la verdad es que me da pena. yo creo que es un tema nacional, en todo caso, porque en todas partes se plantea la inclusión, no como una oportunidad de mejora, sino como un problema a resolver. o sea, como

una problemática. claro, porque puede ser una oportunidad para diversificar, para formar también en diferentes aspectos de la pedagogía, pero sea como un lastre casi. ¿sabes qué? nosotros varias veces lo conversamos con el director anterior y la verdad es que al ser igual cabeza dura, porque era bien cabeza dura, lo grabamos a base con él. lo grabamos que también le instruyera a los profesores TP, que por último no se escucharon y no dieron una oportunidad. oye. pero ahora no. yo creo que también parte en voluntad, porque como dices tú, no hay nada que nos obligue. entonces, si no hay voluntad, voy a hacer lo mínimo. claro, si el ministerio no te obliga a hacer estas cosas, ejemplo tonto. si no te obligaran a ir a votar, no irías. a menos que tú sientes la responsabilidad de hacerlo. acá es lo mismo. yo tengo hasta el día de hoy que mandar en el whatsapp de la comunidad, por favor vayan a llenar el registro de planificación, donde la responsabilidad es de los docentes. entonces, también pasa por un tema de yo hacerme cargo y ser responsable de lo que me están entregando. (Jefa de UTP), tú estás peleando sola. así que, la verdad es que yo encuentro que en el colegio de nosotros es como complejo, porque nosotros vamos con ideas y eso, no. no hay tiempo, no hay espacio. nosotros muchas veces solicitamos el tema de la colaboración, el tema de planificar en conjunto. no, es que es mucha pena para los profes. ustedes tienen que mandar la planificación y ustedes trabajan sobre la planificación, pero nosotros no entendemos el tema. ¿cómo lo hacemos? no es que digan, con juanito perez tienes que hacer tal cosa. ya, pero ¿cómo lo hago? ¿entendéis? entonces, no entendían tampoco cuál es el objetivo de la colaboración. entonces, si no entiendes cuál es el objetivo de la colaboración, que es planificar en conjunto para que podamos llegar a hacer la co-docencia.. ¡perdón! viste, cosas como tan básicas como esas que nos podrían ayudar bastante, no se pueden hacer. como una simple colaboración, que es donde te pagan por PIE, tu horita para planificar, no está. lo que entendí es que en la colaboración solo se aplican las 3 horas por curso. son 3 horas por curso. y no todos los profes tienen esa hora asignada. no, esas horas se las asignan a los profesores de lenguaje, matemática.. gracias. lenguaje, matemática y el profesor jefe generalmente. sí. ya, pero ahora aquí se entrega al que la quiere. porque nadie quiere tener esa hora a PIE. porque para ellos es un cacho. porque hay que articularse. porque hay que articularse, porque tenéis que planificar en conjunto y porque tenéis que llenar el famoso registro de planificaciones y así. no hay orientación desde la dirección para que seas.. no, y nosotros insistiendo, y tampoco quieren entender cuál es el objetivo de esa horita. claro. y tampoco hay.. bueno, tú entenderás que para hacer el horario también eso es complejo. en que podamos lograr esa horita, en que nos calcemos y que los dos tengamos esa

horita libre. sí. es complejo. entonces eso también es bastante importante, porque nosotros podemos entregar la herramienta a los profesores y los profesores nos pueden entregar la herramienta a nosotros. entonces es un aprendizaje en conjunto. y así nosotros también podríamos hacer una co-docencia más participativa dentro del aula y sobre todo en el TP. sí, porque como el horario que ustedes no conocen será mucho más fecundo si pudiesen conocer de qué trata la clase. efectivamente, y aparte nosotros vamos solamente, vuelvo a insistir, en el colegio acá se basa todo en cuanto al diagnóstico. entonces, ¿qué les interesa? el diagnóstico del estudiante. se supone que lo que debería importar no es el diagnóstico, sino que la necesidad de apoyo, cuál es el apoyo que necesita. exactamente, cuáles son las características del estudiante. eso es lo que nosotros necesitamos. de hecho, nosotros en un momento yo me negué a entregar el diagnóstico, porque por ley nosotros no podemos entregar el diagnóstico. el diagnóstico solamente se le puede entregar al apoderado, pero no en el colegio. en el colegio nosotros lo que tenemos que hacer.