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

ANÁLISIS DE LOS DESAFÍOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE DOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA COMUNA DE SAN ANTONIO

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

José Manuel Soto Rojas
Profesor Guía: Dra. Marisela Vera Medinelli.

Valparaíso, Chile
2021

AGRADECIMIENTOS

En este especial y muy importante proceso de mi vida, he de agradecer a cada uno de los que, en algún momento de mi historia, han sido parte de esta empresa, algunos sin saberlo, en conversaciones profesionales y otras coloquiales, cada uno de esos momentos formales e informales que guiaron mis pasos hasta acá.

En primer lugar, agradeceré a quienes, de manera incondicional, estuvieron presentes para responder dudas y aportaron con ideas y argumentos que fortalecieron de manera inmensurable esta investigación. A Ivo González, quién desde el campo de la sociología colaboró con aportes significativos en este estudio. Pedro Gallardo Flores, quién desde la estadística permitió resolver dudas y establecer ideas que permitieron fortalecer los análisis.

A la profesora Marisela Vera, quién guío este proceso desde el primer día que nos conocimos, agradezco la confianza más que en el estudio en mí, agradezco las palabras de ánimo y sin lugar a dudas agradezco las largas conversaciones que permitieron enriquecer esta investigación más allá de los datos, en la vida, gracias por invitarme a ver la educación desde su mirada, una mirada llena de calidad, en el más amplio sentido de la palabra.

Agradecer a mi madre y mis hermanos, especialmente a mi hermana Valentina, quién colaboró con las traducciones que son un gran aporte en esta investigación.

Por último, más que agradecer, quiero dedicar esta tesis a mi familia, dedicarles estas hojas que por momentos le han robado al padre, y al esposo.

A Felipe y Antonia que han estado a través del teléfono entregando palabras de apoyo y comprendiendo que los tiempos han sido difíciles y que han esperado con paciencia que nos volvamos a encontrar, gracias por estar y por esperar, los amo.

A Martín y Domingo, quienes se han acostumbrado a escuchar al papá hablar de educación, calidad, etc. y han colaborado en la justa medida a que esto resulte, dando espacio para que papá trabaje, respetando las múltiples reuniones, a ustedes les dedico todo este trabajo y les invito desde siempre a comprender que la educación es el camino hacia el futuro que ustedes quieran, que el trabajo y el esfuerzo deben ser sus banderas y que siempre recibirán una recompensa, porque cuando tomas un libro y comienzas a estudiar, ya empezaron a ganar, un beso y recuerden siempre que papá los ama.

Por último, te he dejado a ti, mi amada esposa. Artífice de todos mis proyectos, con un apoyo incondicional, gracias por creer en mí y por enseñarme a tener confianza en mis capacidades, gracias por estar y hacerte cargo de todo lo que he dejado por este proyecto. Gracias por leer cada párrafo que escribí o por escuchar mis ideas, millones de gracias. Nada de esto sería posible si no estuvieras a mi lado.

José Manuel Soto Rojas

ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN 1
ABSTRACT 2
INTRODUCCIÓN 3
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN 5
1.1. Planteamiento del Problema 6
1.2. Preguntas de Investigación 24
1.3. Objetivos 25
1.4. Hipótesis 26
1.5. Justificación de la Investigación 27

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 30
2.1. Marco Teórico y Conceptual 31
2.1.1. Gestión y Liderazgo Educativo 31
2.1.1.1. La Gestión Educativa 31
2.1.1.2. El Liderazgo Educativo 44
2.1.2. Gestión Pedagógica 49
2.1.2.1. Gestión Curricular 53
2.1.2.2. Enseñanza y aprendizaje en el aula 57
2.1.2.3. Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes 63
2.1.3. Gestión para una Educación Inclusiva 68
2.1.3.1. Prácticas Educativas Inclusivas 81
2.1.3.2. Prácticas de Educación Inclusiva 77
2.2. Marco Contextual 101
2.2.1. Antecedentes del Establecimiento Educacional Caso 1 101
2.2.1.1. Datos Descriptivos 103

2.2.1.2. Organigrama 104
2.2.1.3. Dotación del Establecimiento 104
2.2.1.4. Compromiso con la educación Inclusiva y la diversidad 107
2.2.1.5. Programa de Integración Escolar 110
2.2.2. Antecedentes del Establecimiento Educacional Caso 2 113
2.2.2.1. Datos Descriptivos 114
2.2.2.2. Organigrama 115
2.2.2.3. Dotación del Establecimiento 115
2.2.2.4. Compromisos con la educación Inclusiva y la diversidad 117
2.2.2.5. Equipo de Apoyo Psico-educativo 120

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 122
3.1. Paradigma de la investigación 123
3.2. Enfoque de la Investigación 123
3.3. Tipo de investigación 123
3.4. Diseño de la Investigación 126
3.5. Momentos de la investigación 128
3.6. Muestra 129
3.7. Estrategias y procedimientos de recogida de la información 133
3.7.1. Estrategias y procedimientos de recogida de información Cuantitativa 133
3.7.1.1. Validez y Confiabilidad 136
3.7.1.1.1. Validez 136
3.7.1.1.2. Confiabilidad 138
3.7.2. Estrategias y procedimientos de recogida de la información Cualitativa 142
3.8. Estrategias de análisis de la información 146
3.8.1. Técnicas de análisis cuantitativas 146
3.8.2. Técnicas de análisis cualitativas 149

3.8.3. Triangulación 151

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 152
4.1. Análisis Cuantitativo 153
4.1.1. Datos Demográficos 154
4.1.2. Datos de contextualización para el estudio 158
4.1.3. Análisis cuantitativo general Gestión Pedagógica 165
4.1.3.1. Análisis cuantitativo subdimensión Gestión Curricular 165
4.1.3.2. Análisis cuantitativo subdimensión Enseñanza y aprendizaje En el aula 172
4.1.3.3. Análisis cuantitativo subdimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes 178
4.1.4. Prueba de Hipótesis para diferencias de media 186
4.2. Análisis Cualitativo 188
4.2.1. Análisis de la Dimensión Gestión Curricular 188
4.2.2. Análisis de la Dimensión Atención a las NEE 206
4.3. Triangulación de la Información 210
4.3.1. Triangulación de la Información Colegio 1 212
4.3.2. Triangulación de la Información Colegio 2 222

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES 233
5.1. Conclusiones Objetivo Específico 1 235
5.2. Conclusiones Objetivo Específico 2 238
5.3. Conclusiones Objetivo Específico 3 250
5.4. Conclusión Objetivo General 252
5.4.1. Desafíos Caso 1 254
5.4.2. Desafíos Caso 2 261
5.4.3. Desafíos Comunes 264
BIBLIOGRAFÍA 268

ANEXOS 277
Anexo 1. Instrumento de evaluación (Encuesta)..... 278
Anexo 2. Entrevista..... 290
Anexo 3. Consentimiento Informado Entrevista grabada..... 293
Anexo 4. Cuadro Fortalezas y debilidades por caso..... 294
Anexo 5. Cuadro resumen porcentajes fortalezas y debilidades por caso... 300
Anexo 6. Resultados preguntas de contextualización..... 301
Anexo 7. Constancia Juicio de experto..... 302
Anexo 8. Estadísticos descriptivos gráfico general subdimensiones 303
Anexo 9. Base de datos demográficos 304
Anexo 10. Base de datos Encuesta..... 306
Anexo 11. Corpus entrevistas..... 308

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Rol de las funciones del sistema de aseguramiento de la calidad (SAC) Procesos y Herramientas 37
Figura 2 Ciclo de mejoramiento continuo del establecimiento educacional 42
Figura 3 Los efectos del liderazgo escolar 46
Figura 4 Representación gráfica del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar 48
Figura 5 Modelo de calidad de gestión escolar 49
Figura 6 Dimensiones y subdimensiones de los estándares indicativos de Desempeño 51
Figura 7 Los siete pasos de la gestión curricular 56
Figura 8 Ciclo del proceso de enseñanza aprendizaje 59
Figura 9 Principios orientadores de las acciones educativas inclusivas 82
Figura 10 Organigrama Instituto Erilla de San Antonio 104
Figura 11 Organigrama Colegio Fundación Fernández León 115
Figura 12 Procesos de los diseños mixtos concurrentes 127
Figura 13. Estándares de la subdimensión Gestión Curricular utilizados en el Instrumento 134
Figura 14. Estándares de la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula utilizados en el Instrumento 135
Figura 15. Estándares de la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes utilizados en el Instrumento. 135
Figura 16. Preguntas entrevistas, subdimensión Acciones del equipo directivo y Técnico pedagógico para la gestión de un currículum diversificado. 144
Figura 17. Preguntas entrevistas, subdimensión Acciones del equipo directivo y Técnico pedagógico para orientar y monitorear las planificaciones diversificadas. 144

Figura 18. Preguntas entrevistas, subdimensión Acciones del equipo directivo y Técnico pedagógico para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje 145
Figura 19. Preguntas entrevistas, subdimensión Acciones del equipo directivo y Técnico pedagógico para promover y dirigir el trabajo colaborativo y la co-docencia 145
Figura 20. Preguntas entrevistas, subdimensión Acciones del equipo directivo y Técnico pedagógico para la evaluación y apoyos a los niños con NEE 146
Figura 21 Distribución por género de los encuestados por colegio 154
Figura 22 Distribución por años de experiencia 155
Figura 23 Distribución por años de servicio en el establecimiento 156
Figura 24 Distribución de la dotación docente de la muestra 157
Figura 25 Respuestas a la pregunta 1 de Contextualización 158
Figura 26 Respuestas a la pregunta 2 de Contextualización 159
Figura 27 Respuestas a la pregunta 3 de Contextualización 161
Figura 28 Respuestas a la pregunta 4 de Contextualización 162
Figura 29 Respuestas a la pregunta 5 de Contextualización 163
Figura 30 Resultados subdimensión “Gestión Curricular”, Estándar 1 165
Figura 31 Resultados subdimensión “Gestión Curricular”, Estándar 2 167
Figura 32 Resultados subdimensión “Gestión Curricular”, Estándar 3 168
Figura 33 Resultados subdimensión “Gestión Curricular”, Estándar 4 170
Figura 34 Resultados subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el aula” Estándar 1 172
Figura 35 Resultados subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el aula” Estándar 2 174
Figura 36 Resultados subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el aula” Estándar 3 175

Figura 37 Resultados subdimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el aula” Estándar 4..... 176
Figura 38 Resultados subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes” Estándar 1..... 178
Figura 39 Resultados subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes” Estándar 2..... 179
Figura 40 Resultados subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes” Estándar 3..... 181
Figura 41 Resultados subdimensión “Apoyo al desarrollo de los estudiantes” Estándar 4..... 182
Figura 42 Gráfico de medias por subdimensión..... 184
Figura 43 Unidades de análisis, categorías y Subcategorías. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para la gestión de un Currículo diversificado” 188
Figura 44 Unidades de análisis, categorías y Subcategorías. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para orientar y Monitorear las planificaciones diversificadas” 193
Figura 45 Unidades de análisis, categorías y Subcategorías. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para monitorear la Cobertura curricular y los resultados de aprendizaje 198
Figura 46 Unidades de análisis, categorías y Subcategorías. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para promover y dirigir El trabajo colaborativo y la co-docencia”..... 203
Figura 47 Unidades de análisis, categorías y Subcategorías. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para evaluar y apoyar A los niños y niñas con NEE”..... 206
Figura 48 Triangulación caso 1. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para la gestión de un Currículo diversificado” 212

Figura 49 Triangulación Caso 1. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para orientar y Monitorear las planificaciones diversificadas”..... 214
Figura 50 Triangulación Caso 1. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para monitorear la Cobertura curricular y los resultados de aprendizaje 216
Figura 51 Triangulación Caso 1. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para promover y dirigir El trabajo colaborativo y la co-docencia”..... 219
Figura 52 Triangulación Caso 1. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE” 220
Figura 53 Triangulación Caso 2. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para la gestión de un Currículo diversificado” 222
Figura 54 Triangulación Caso 2. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para orientar y Monitorear las planificaciones diversificadas”..... 225
Figura 55 Triangulación Caso 2 Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para monitorear la Cobertura curricular y los resultados de aprendizaje 227
Figura 56 Triangulación Caso 2. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para promover y dirigir El trabajo colaborativo y la co-docencia”..... 228
Figura 57 Triangulación Caso 2. Subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE” 230
Figura 58 Objetivos y preguntas de investigación..... 234

Figura 59 Conclusiones, subdimensión “Acciones del Equipo Directivo

y técnico pedagógico para la gestión de un Currículo diversificado” 239
Figura 60 Conclusiones, subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para orientar y Monitorear las planificaciones diversificadas”..... 241
Figura 61 Conclusiones, subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para monitorear la Cobertura curricular y los resultados de aprendizaje 243
Figura 62 Conclusiones, subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para promover y dirigir El trabajo colaborativo y la co-docencia”..... 245
Figura 63 Conclusiones, subdimensión “Acciones del Equipo Directivo y técnico pedagógico para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE” 247
Figura 64 Desafíos comunes de la gestión pedagógica..... 264

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Diagnósticos y profesionales para la integración de niños
Y niñas en Programas de integración 89
Tabla 2 Dotación de profesionales del PIE, Instituto Ercilla San Antonio 111
Tabla 3 Número de alumnos integrados, clasificados por diagnóstico 112
Tabla 4 Dotación de profesionales del equipo de apoyo psico educativo
Del colegio fundación Fernández León de San Antonio 121
Tabla 5 Dotación de profesionales del equipo de apoyo psico educativo
Del colegio fundación Fernández León..... 121
Tabla 6 Población/muestra de la investigación..... 130
Tabla 7 Muestra de la investigación 131
Tabla 8 Interpretación de la magnitud del coeficiente de confiabilidad de
Un instrumento..... 138
Tabla 9 Índice de confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento
“Prácticas de gestión pedagógica para una educación inclusiva”, primera
Aplicación..... 139
Tabla 10 Índice de confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento
“Prácticas de gestión pedagógica para una educación inclusiva”..... 140
Tabla 11 ïndice de confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento,
tras la eliminación de elemntos..... 141
Tabla 12 Valores asociados a las alternativas de respuesta del instrumento
Para recogida de datos cuantitativos..... 147
Tabla 13 Valores asociados a los resultados de la dimensión Gestión
Pedagogica..... 148
Tabla 14 Resultados prueba de normalidad, para las variales C1 y C2. 186
Tabla 15 Resultados de la prueba NO paramétrica U de Mann Whitney 187

RESUMEN

El presente estudio aportará a los procesos de Gestión Pedagógica de los establecimientos involucrados, información que les permitan mejorar las prácticas para una educación inclusiva.

El objetivo de esta investigación, es analizar los desafíos de la Gestión Educativa para el logro de una educación inclusiva, desde las fortalezas, debilidades y coherencia interna de las prácticas de Gestión Pedagógica, desarrollan los equipos directivos de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno con Programa de Integración Escolar (PIE) y otro sin este Programa, desde la perspectiva de los docentes y directivos, con el fin de contribuir a la mejora de los procesos de gestión pedagógica y a una educación de calidad.

De acuerdo a las características propias del estudio y su análisis hacia la realidad intersubjetiva, la investigación se enmarca en el paradigma naturalista y el enfoque utilizado es de tipo mixto, considerando análisis de tipo cuantitativo, cualitativo y triangulaciones de información que permiten establecer los hallazgos y responder a las preguntas de investigación.

Los principales hallazgos se relacionan con debilidades comunes en las prácticas de gestión pedagógica, como incipiente implementación del currículum de manera diversificada, escaso monitoreo de planificaciones, el trabajo colaborativo y la delegación sistemática de los procesos relacionados con atención a la diversidad e inclusión en los equipos de especialistas del PIE, o su equivalente, evidenciándose importantes desafíos en este ámbito.

Palabras Claves: Diversidad - Escuela Inclusiva - Educación de calidad - Prácticas de Gestión Pedagógica.

ABSTRACT

The following study will contribute to the Pedagogical Management processes of the involved establishments. This information will allow them to improve practices for an inclusive Education.

The objective of this research is to analyse the challenges of Educational Management for the achievement of an inclusive education, from the strengths, weaknesses and internal coherence of the Pedagogical Management practices, developed by the management teams of two educational establishments in the borough of San Antonio. One with the School Integration Program (PIE) and the other without this Program, from the teachers and headmasters' perspective, with the purpose of improving the pedagogical management processes and quality education.

According to the characteristics of this study and its analysis towards the intersubjective reality, the research is framed in the naturalistic paradigm and the approach used is of a mixed type, considering quantitative and qualitative analysis and triangulations of data that allows for establishing the findings and answering the research questions.

The main findings are related to common weaknesses in pedagogical management practices, such as the incipient implementation of the curriculum in a diversified way, little monitoring of planning, collaborative work and the systematic assignment of processes related to attention to diversity and inclusion in teams of PIE specialists, or their equivalent, showing significant challenges in this area.

Keywords: Diversity - Inclusive School - Quality Education - Pedagogical Management Practices.

INTRODUCCIÓN

La educación de calidad se caracteriza por lograr que todos los estudiantes, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales que estipula la Ley General de Educación (MINEDUC, 2015). Asumiendo el desafío que nace del objetivo para el 2030 en la declaración de Incheon; “Garantizar una Educación Inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 4). Para el logro de este objetivo, es necesaria una escuela que se haga cargo de la diversidad de sus alumnos y alumnas, la escuela inclusiva nace como respuesta a la necesidad abordar la diversidad como un desafío, no como un problema (Ainscow, 2012).

Para lograr transitar hacia una escuela más inclusiva es importante poner atención al desarrollo de *culturas inclusivas*, este proceso no está libre de tensiones, ya que en las bases de las organizaciones se dan restricciones y contradicciones que generan los entornos normativos en los que se hallan insertas.

Según Ainscow (2012), las escuelas inclusivas, deben lograr concenso en torno a los valores de inclusión dentro de las comunidades escolares. Por consiguiente, quienes dirigen las instituciones educativas deberían ser elegidos y formados en función de su compromiso con los valores de inclusión.

Por consiguiente los equipos directivos y técnico pedagógicos, serán fundamentales en la instalación de la escuela inclusiva que le permita a todos los alumnos y alumnas participar del curriculum, mediante la ejecución de prácticas pedagógicas inclusivas y diversificadas, que logren dar respuesta educativa pertinente a las necesidades educativas especiales (NEE) de sus estudiantes.

A raíz de los últimos acontecimientos en torno a la inclusión, como por ejemplo la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, resulta necesario investigar sobre el estado de las prácticas de gestión de estos dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al PIE y el otro no, para observar en qué medida estan preparadas para dar respuesta educativa a la diversidad de los estudiantes, y analizar los desafíos de la Gestión Educativa, para el logro de una educación inclusiva desde las fortalezas y debilidades de las prácticas de Gestión Pedagógica, que desarrollan sus equipos directivos, considerando la percepción de los docentes, directivos y los niveles de coherencia con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y las normativas vigenmtes.

La presente investigación se organiza en cinco capítulos, el primero introduce al fenómeno estudiado, y se divide en el Planteamiento del Problema, Preguntas de Investigación, Objetivos del Estudio y Justificación del Problema.

El segundo capítulo corresponde al Marco Teórico, el que está dividido en un Marco Teórico - Conceptual y un Marco Contextual, en el primero se expone información relacionada con los temas que guían el estudio, tales como: gestión y liderazgo educativo, diversidad e inclusión, gestión pedagógica y gestión para una escuela inclusiva, mediante la revisión exhaustiva de la teoría, las investigaciones, publicaciones, orientaciones internacionales, nacionales, la política pública y la normativa vigente acordes al tema de investigación. El segundo, contiene la información descriptiva de las unidades educativas que son parte de esta investigación.

El tercer capítulo es el Marco Metodológico, que describe el tipo de estudio, el enfoque metodológico, las estrategias de recolección de información, el procesamiento de los datos y los métodos de análisis.

El cuarto capítulo contiene la información relacionada con el análisis de la información, el que se organiza en tres apartados de acuerdo con el enfoque

metodológico y los momentos de la investigación: en primer lugar, se expone el análisis cuantitativo extraído de la encuesta aplicada, en segundo lugar, se realiza el análisis cualitativo derivado de las entrevistas realizadas y por último se exponen las triangulaciones de la información cuantitativa, cualitativa y los compromisos con la educación inclusiva declaradas en las herramientas de gestión institucional.

Por último, el capítulo quinto corresponde a las conclusiones de la presente investigación, respondiendo tanto a los objetivos como a las preguntas de investigación.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del Problema.

La educación es, sin lugar a dudas, una de las áreas que requiere más esfuerzos cuando hablamos de los procesos que favorecen el desarrollo humano. En torno a la educación uno de los grandes retos ha sido, por años, cumplir con el derecho de cada niño a recibir educación, proclamado en la Declaración de los Derechos Humanos y ratificado por la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) (UNESCO, 1990). Es en este contexto que aparece la inclusión como uno de los grandes desafíos que enfrentan las comunidades educativas de todo el mundo. Hemos empezado a utilizar el término Inclusión, cada vez con más fuerza, transitando "desde la exclusión a la educación especial, haciendo hincapié en la integración, para luego arribar a la idea de la educación inclusiva", (Ainscow, 2012, p. 39).

Según Ainscow, (2004, p. 2), "En algunos países, la educación inclusiva se percibe como una modalidad destinada a atender a los niños y niñas con discapacidad dentro del ámbito de la educación general". Es por esta razón que resulta necesario establecer un marco claro en relación a que entenderemos por inclusión, con la finalidad de dar sustento a esta investigación, teniendo claridad de los conceptos; es así que, la UNESCO, (2004), propone que la inclusión debe ser una transformación más amplia, donde la diversidad es algo real y celebra y apoya la diversidad de todos los alumnos y alumnas. Según Vitello y Mithaug (1998), una educación inclusiva implica eliminar las barreras de exclusión social, racial, étnica, religiosa, de género y de habilidades que resultan de las respuestas a la diversidad.

Entonces ¿qué entenderemos por inclusión, o qué entenderemos por ser más inclusivos?, Ainscow, Booth, y Dayson (2006), exponen que se trata de “un conjunto de principios de la educación:

- El proceso por el cual la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades educativas escolares aumenta y su exclusión disminuye.
- La reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en los colegios con el objeto de dar respuesta a la diversidad del alumnado en su totalidad.
- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los alumnos que son vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de aquellos con discapacidad o que están catalogados como Alumnos con Necesidades educativas especiales.

- **Antecedentes Internacionales**

Esta necesidad de identificar y definir la inclusión y más precisamente la educación inclusiva, nace de las políticas internacionales que comienzan a generarse a partir del año 1990 con la Declaración Mundial sobre EPT: la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, 1990, Declarando diez artículos que promueven la educación para todos, donde en su artículo III: Universalizar el acceso y promover la equidad, declara en el punto 5: “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas demandan atención especial. Es preciso tomar medidas para facilitar a las personas impedidas igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.” (p. 11)

Si bien, muchos de estos términos hoy se encuentran en remisión, el desafío central que es otorgar, a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, igualdad de acceso a la educación continua siendo un objetivo fundamental en las políticas educacionales tanto a nivel internacional como nacional.

Es así que 4 años más tarde, en Salamanca, España, se realiza la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, terminando con la declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las NEE, donde se reafirma el compromiso con la EPT, dando énfasis en la necesidad de impartir enseñanza a todos los niños y niñas, jóvenes y adultos con NEE en el sistema común de educación (UNESCO, 1994).

Si bien es cierto, después de 10 años de la declaración de Jomtien, y 6 de la declaración de Salamanca, en el informe UNESCO (2000), se pueden observar grandes avances a nivel del acceso a la educación básica, en los primeros años se dio más importancia a los criterios cuantitativos que a la calidad de estos procesos, pero conforme avanzó el decenio los aspectos relacionados a la calidad de la educación tomaron más relevancia. Así también se evidencia que, en relación a la Universalización del acceso y promoción de la equidad, no sólo se ha tenido que trabajar en pro de los niños y niñas que presentan NEE, sino que también en contra de políticas y prácticas que propician la exclusión. Se acuña el término *educación integradora*, la cual trae consigo la idea de cambiar el foco, buscando que las escuelas sean capaces de llegar a todos los niños y niñas, más que prepararlos para funcionar en un sistema educativo determinado (UNESCO, 2000).

A 15 años de Dakar, la declaración de Incheon, UNESCO (2015), muestra que, si bien los avances son significativos, la idea de una educación inclusiva y

equitativa, sigue siendo un desafío a nivel mundial. Los avances en relación a los objetivos de la EPT marcan un antes y un después en relación al acceso a la educación, pero aun no es posible alcanzar los objetivos propuestos en torno a la calidad, la equidad y la inclusión educativa. Es por eso que definen en esta declaración el Marco de Acción; “Hacia una educción inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Este marco de acción se sustenta en uno de los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que aprobó la Organización de Naciones Unidas (ONU), en 2015, como parte de la agenda de desarrollo para 2030; “Garantizar una Educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. iii).

Reconocido por ellos como la agenda más ambiciosa de educación para el periodo entre 2015 y 2030 (UNESCO, 2015), llegar a la idea de cumplir un objetivo en la dirección de dar acceso y calidad de educación a todos y todas se sustenta en

> …instrumentos y acuerdos internacionales incluidos en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, la Convención sobre derechos del niño, el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, las convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la convención sobre el estatuto de los refugiados, y la resolución de la asamblea general de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (UNESCO, 2015, p. 7)

Este Marco de Acción, plantea la idea que hoy por hoy se encuentra presente en nuestro sistema educativo, para ello en la declaración de Incheon, se propone *Garantizar la equidad y la inclusión en la educación,* con el foco no solo en el acceso a la educación, sino que también en la participación, la continuidad y la finalización, así como en los resultados del aprendizaje o sea focalizado en todo el proceso educativo (UNESCO, 2015). Proponen que este cambio de paradigma desde la integración a la inclusión sea garantizado por políticas públicas que se generen en torno a la diversidad y las necesidades de sus alumnos.

- **Antecedentes Nacionales**

A nivel nacional la historia no ha sido diferente, vastos esfuerzos se han realizado, todos tratando de avanzar hacia una educación más inclusiva, y de calidad, es así como en el año 1990, con la promulgación del Decreto Supremo de Educación 490 (1990), se establecen las normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes, este gran paso comienza a abrir las puertas de la educación pre-básica, básica y media, pero con muchas restricciones, tanto desde quienes podrán tener acceso a esta integración, como en las formas y entrega de apoyos para los efectos educativos.

Múltiples han sido los esfuerzos de los gobiernos y sus ministerios de educación, así como en el año 1994, se promulga la ley 19.284, que Establece Normas para la Plena Integración Social de Personas con Discapacidad, que indica al ministerio de educación a; *Reglamentar y Asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad*, quedando ejecutado este mandato en el Decreto Supremo N° 1/98 (MINEDUC, 1998).

Es así como se comienza a ver la participación de niños y niñas con NEE en las aulas comunes, cabe destacar que, en el año 1994, las NEE, no eran las que conocemos hoy día y cuando se refieren a PIE, tampoco se refieren a lo que hoy día conocemos como PIE.

Todos estos esfuerzos anteriores, llevan al Ministerio de Educación chileno a elaborar la Política Nacional de Educación Especial; *Nuestro Compromiso con la Diversidad* (MINEDUC, 2005), que viene a recopilar años de trabajo en el proceso de entender la diversidad como algo esperable en cualquier sociedad y como enfrentarla a la hora de hablar de educación y como la idea de educar a los niños y niñas con NEE ha variado.

Cuando hablamos de inclusión de niños y niñas con NEE, no sólo queremos hacer mención al acto de integrar dentro de un aula determinada, a un alumno que no posea las mismas competencias que sus pares, sino que hablamos de crear una situación educativa que genere impactos en los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas que componen ese nivel, grado o curso.

En esa línea es que, a partir del año 2009, comienza a regir la Ley General de Educación (LGE), la que busca entre otras cosas asegurar el acceso y la calidad de la educación para todos. Esto queda expresado en el artículo tercero; “El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza” (MINEDUC, 2009a)

De esta forma, es el Estado chileno el que se hace cargo de elaborar el marco regulador de la educación y especialmente de la inclusión educativa de

niños y niñas con NEE, así es como en el artículo cuarto, define que la educación es un derecho:

> La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación (MINEDUC, 2009a, p. 2).

Dejando claro que el derecho a la educación es para todos y todas, en el artículo décimo, en su letra a, dice: “Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral, a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; …”, (MINEDUC, 2009, p. 4)

Para ello es sabido que no basta con buenas intenciones, sino que también se requieren esfuerzos extras de parte de las comunidades educativas, así como también de recursos adicionales para la atención de las NEE de los alumnos y alumnas, dentro de este esfuerzo, el económico, en el mismo año 2009, se promulga el decreto 170, del Ministerio de Educación, que; “Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial” (MINEDUC, 2009b, p. 1)

Este marco normativo, viene a regular que diagnósticos podrán ser integrados a los colegios de educación básica regular e impetrar el aumento de subvención establecido para la atención de niños y niñas con NEE. Con la

finalidad de proveer al alumno y alumna de todos los apoyos que requiere en su desarrollo académico, tanto material como profesional.

Posterior a la Ley General de Educación (2009), que viene a reglamentar una educación de calidad para todas y todos y el decreto 170 que viene a definir los criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales (MINEDUC, 2009b) el decreto 83/2015 viene a "definir criterios y orientaciones de adecuación curricular…" (MINEDUC, 2015ª, p. 6), tratando de iniciar un proceso de tránsito, en la inclusión de niños y niñas con NEE, hacia la Diversificación de la Enseñanza.

Esta idea de proveer a los niños y niñas de adecuaciones curriculares, según MINEDUC (2015), se basan en 4 principios:

- Igualdad de oportunidades: Transformando a la adecuación curricular como la herramienta pedagógica utilizada para equiparar las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje.
- Calidad educativa con equidad: El sistema debe propender, a que todos los alumnos alcancen los objetivos independientes de sus condiciones y circunstancias.
- Inclusión educativa y valoración de la diversidad: El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales.
- Flexibilidad en la respuesta educativa: El sistema debe proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que

favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes.

Todas estas normativas invitan a las comunidades educativas a transformarse en inclusivas y que sus prácticas pedagógicas den atención a la diversidad de sus alumnos, aun cuando estas legislaciones son para todos los colegios del país independiente de sus dependencias económicas, no todos los establecimientos crean sus proyectos o programas de integración. Conociendo que los PIE, son; “una estrategia educativa con enfoque inclusivo” (p. 9) y “su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes” (MINEDUC, 2016a, p. 9).

Según el MINEDUC, los PIE se constituyen dentro de los sistemas educativos, como “un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades educativas de sus estudiantes” (MINEDUC, 2016a, p. 9). La instalación, de estas prácticas pedagógicas suponen una participación activa de los PIE, no sólo a nivel de la ejecución de estas, sino que también a nivel de la toma de decisiones que tengan relación con la inclusión.

La calidad de la educación, no debe ser medida desde los resultados académicos, sino de la capacidad de dar respuesta educativa a las necesidades y requerimientos de todos sus estudiantes. Y en ese proceso de dar respuesta educativa a todos los estudiantes el PIE tiene un rol fundamental. Este programa debe estar en concordancia con los objetivos del plan de mejoramiento educativo (PME), especialmente en acciones tendientes a instalar o consolidar prácticas y estrategias que favorezcan la presencia en la sala de clases, la participación y el

logro de los aprendizajes esperados, de todos y cada uno de sus estudiantes (MINEDUC, 2016b).

Cuando las adecuaciones curriculares son una herramienta para apoyar al logro de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, tomando en cuenta la diversidad del alumnado, entendemos que la toma de estas decisiones tan importantes no corresponde a una sola persona, o a los equipos de aula, sino que más bien tienen relación con una cultura institucional enfocada hacia la diversificación de los aprendizajes tomando en cuenta las diferencias inter e intra-individuales de todos los estudiantes. Según Booth y Ainscow (2000), en la integración educativa es el niño o niña quién debe adecuarse a la escuela, mientras que, en la inclusión educativa, es la escuela la que debe estar preparada para dar respuesta a la diversidad de su alumnado.

Cuando hablamos de que son las escuelas las que deben dar el primer paso hacia la inclusión, entendemos que son los directores, directoras y sus equipos directivos quienes tiene la misión de liderar este cambio de paradigma de la educación, desde una educación integradora de niños y niñas con NEE a una educación Inclusiva que base sus objetivos institucionales y sus prácticas de gestión pedagógicas en la diversidad de su alumnado.

Estos equipos directivos deben establecer prácticas de gestión pedagógica más flexibles y reorganizar los recursos pedagógicos (UNESCO, 1994), tomando como norte la diversificación de los aprendizajes, teniendo en consideración las diferencias de sus alumnos y alumnas, tratando de formar una escuela más inclusiva, para lo cual diversos autores describen algunos elementos prioritarios (Staiback, 1999; Ainscow, 2003; Parrilla, 2002; Moriña, 2008) citados en (Ainscow M. , 2012)

Los elementos que describen estos autores son:

- Liderazgo Democrático Colaborativo.
- Autonomía pedagógica, organizativa y del manejo de recursos.
- Generación de redes internas de apoyo y externas de colaboración.
- Trabajo formativo al interior del colegio, para aprender sobre educación inclusiva.
- Fortalecer el Trabajo colaborativo entre docentes y entre estudiantes.
- Contar con un coordinador del área de apoyos que lidere el trabajo inclusivo de la escuela.
- Tener claridad de las NEE, para entregar una oferta educativa pertinente.

Es importante que los equipos directivos guíen este proceso, porque es necesario que las comunidades educativas se hagan responsables de manera colectiva de los éxitos y fracasos de cada alumno (UNESCO, 1994). De esta forma son ellos los llamados a implementar una la cultura inclusiva bajo criterios comunes entorno a los valores de la inclusión dentro de las comunidades educativas (Dyson et al, 2004). En esta línea Dyson, y su equipo de investigadores llegan a la conclusión de que los directivos y otros dirigentes escolares deben ser elegidos en función de su compromiso con los valores de inclusión (Ainscow M. , 2012).

El liderazgo del director y directora de una escuela que se propone la meta de transformarse en un sistema educativo más inclusivo es crucial, este liderazgo debe ser compartido, donde “el director sea considerado el líder de líderes” (Ainscow, 2012, p. 47) dando espacio para que las demás estructuras jerárquicas se trasformen en responsabilidad compartida. Riehl (2000) citado por

(Ainscow, 2012), indica que los líderes escolares “deben atender a tres grandes tipos de tareas: a) fomentar nuevos significados sobre la diversidad; b) promover las prácticas inclusivas en las escuelas; y c) crear lazos entre las escuelas y las comunidades” (p. 48).

Los directivos de comunidades educativas que muestran prácticas pedagógicas exitosas en relación a la inclusión, presentan las siguientes características distintivas:

> un compromiso inquebrantable con la inclusión, una definición clara de roles, las responsabilidades, y los límites, estilo interpersonal de colaboración, habilidades para la solución de problemas y resolución de conflictos, comprensión y valoración de la experiencia de otros colegas y relaciones de apoyo entre los miembros del personal (Ainscow y Kugelmass, 2004, citado por Ainscow 2012, p. 47).

La mayoría de estas características se deben ver reflejadas en los PEI, que son según Conley, Dunlap y Goldman, (1992), citados por MINEDUC, (2015), herramientas que dan a las instituciones una dirección determinada, crear normativas y monitorear los procesos de mejoramiento de la organización. En resumen, es el PEI, el que contiene en su visión, su misión y sus objetivos, los lineamientos centrales de la institución, buscando así dar respuesta educativa a sus estudiantes, bajo el alero de la política nacional y tomando en consideración la diversidad de todos sus alumnos. Para Murillo (2005), la generación de una cultura común, basada en el PEI, es una de las claves de la efectividad escolar.

La ley de Inclusión, (MINEDUC, 2015), que viene a abrir las puertas de todos los establecimientos educacionales que reciban aporte del Estado y deja atrás los procesos de admisión asociados a resultados académicos u otros

factores discriminantes, ha puesto nuevamente el foco en el PEI, ya que este servirá de referente para las familias en la elección del establecimiento educacional para sus hijos e hijas, ahora en un sistema de igualdad de oportunidades en el acceso a las unidades educativas financiadas por el estado.

Según Villalobos y Salazar (2014), la mayoría de los colegios elaboran sus PEI, en ocasiones cuesta identificar la coherencia que estos tienen con las políticas nacionales, y también con sus prácticas pedagógicas, Ahora bien, si se incorpora la Inclusión, como un objetivo asociado a la visión, misión y objetivos institucionales, esta coherencia parece ser más difícil de encontrar.

Este PEI, debe articularse con el modelo de gestión escolar, propuesto por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de Educación, que plantea cuatro áreas: la gestión pedagógica, el liderazgo escolar, la convivencia y la gestión de recursos (MINEDUC, 2015). El SAC, provee a los establecimientos de varias herramientas e instrumentos, para sus procesos de gestión (MINEDUC, 2016), donde se destacan:

- Bases curriculares
- Estándares de Aprendizajes
- Otros indicadores de calidad educativa
- Estándares indicativos de desempeño

Son los estándares indicativos de desempeño, los que establecen un marco de referencia para los procesos de gestión de los establecimientos educacionales y sus sostenedores y sostenedoras. Estos estándares son referentes que orientan a los establecimientos y sus sostenedores y sostenedoras, para mejorar los procesos de gestión institucional, abordando las cuatro dimensiones de la gestión escolar. (MINEDUC, 2014).

Estos estándares ponen sobre la mesa las acciones que deben ser ejecutadas por los diversos integrantes de la comunidad educativa; profesores, equipo técnico-pedagógico y director o directora, los que deben trabajar de manera coordinada y colaborativa ya que se establece que es la escuela quién debe encargarse de dar respuesta a la diversidad de necesidades de sus estudiantes, favoreciendo sus potencialidades y dando apoyo a la superación de sus necesidades, si las hubiese (MINEDUC, 2014).

Es aquí donde ponemos énfasis, en la Gestión Pedagógica, entendiéndola *como el eje del quehacer de cada establecimiento, ya que tiene por objetivo central lograr el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes*. Esta dimensión;

> comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes. Con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades, (MINEDUC, 2014, p. 69).

Por ende, en la gestión pedagógica, la inclusión será una condición sine qua non para el logro del objetivo de responder a la diversidad de sus alumnos y alumnas. Entendemos hoy día que el ser inclusivo, no es una decisión de voluntades, sino que más bien una responsabilidad social, moral y educativa. Muchos establecimientos han creado sus PIE, a nivel nacional según MINEDUC (2018) 11.749 colegios de educación básica y media contaban con reconocimiento oficial, de los cuales 5.662 cuentan con PIE alcanzando un 48,2% de cobertura. La finalidad de crear estos programas es dar respuesta a las necesidades de su alumnado, pero también existen colegios que no los han creado, respaldados en el principio de Autonomía del artículo tercero de la Ley

General de Educación; “El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan”, (MINEDUC, 2009a, p. 2).

Todo esto no exime a los colegios de la responsabilidad de recibir y atender a niños y niñas con NEE, ya que así lo dispone la ley de inclusión, en el inciso segundo del artículo cuarto; “Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo” (MINEDUC, 2015b, p. 2)

Así también lo indica el decreto 83 (2015), que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica, en su artículo segundo; “Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programa de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios” (p. 6).

Por ende, es necesario observar cuales son las prácticas gestión pedagógicas que ejecutan los equipos directivos de estas dos instituciones, con la finalidad de alcanzar una educación inclusiva, hacer frente al desafío de la diversidad del alumnado y dar cumplimiento a las normativas nacionales. Para ello se hace imperioso conocer cuáles son las fortalezas y debilidades de estas prácticas de gestión, desde la visión de los docentes y equipos directivos de ambos establecimientos.

Por otra parte, es necesario analizar cómo estas prácticas de gestión pedagógica se alinean con las herramientas de gestión educativa (PEI y PME), donde se verán plasmados los sellos y objetivos institucionales, que son reflejo de la cultura educacional de las comunidades en estudio y que deberían reflejar los compromisos con la diversidad y la inclusión, a su vez que se enmarcan en la legislación vigente y las normativas nacionales.

Si bien se ha descrito al PIE como una práctica inclusiva, es necesario analizar si existen diferencias, en relación a las prácticas pedagógicas, entre un establecimiento con PIE y otro que no cuenta con esta herramienta enfocada hacia dar respuesta a la diversidad. Si el hecho de recibir alumnos sin la posibilidad de seleccionar y sin tener antecedentes de si presentan necesidades educativas especiales, hace que la gestión pedagógica e incluso la gestión de los recursos se vuelva una tarea más compleja.

Entendemos, por consiguiente, que es la gestión pedagógica la que presenta importantes desafíos, entendiéndose estos como los retos que presenta la gestión para dar respuesta educativa de calidad a todos los alumnos y alumnas, partiendo del reconocimiento de las debilidades en las prácticas de gestión y que son necesarias abordar para el cumplimiento de una educación inclusiva, diversa y de calidad.

1.2. Preguntas de Investigación

1.2.1. Pregunta General

¿Cuáles son los desafíos de la Gestión Pedagógica para el logro de una Educación Inclusiva de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, considerando la percepción de docentes y directivos respecto de las fortalezas y debilidades de las prácticas de gestión pedagógica y su coherencia con los proyectos educativos y normativas vigentes?

1.2.2. Preguntas Específicas

1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de gestión pedagógica de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al Programa de Integración Educativa y otro no, para el logro de una educación inclusiva desde la percepción de los docentes y directivos?

2. ¿Cuál es la coherencia entre las prácticas de Gestión Pedagógica para una educación inclusiva, con los proyectos educativos y las normativas vigentes de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio?

3. ¿Las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan los dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, presentan diferencias significativas, para el logro de una educación inclusiva?

1.3. Hipótesis

Para dar respuesta a la pregunta N°3, y poder estimar si las diferencias de las prácticas pedagógicas entre los dos establecimientos son significativas, se elaboran la siguientes Hipótesis:

H_1: Existe diferencia significativa entre las prácticas de gestión pedagógica con sello inclusivo, que desarrolla el caso 1, con PIE, versus el caso 2, sin PIE.

H_1: $\mu \neq \mu_0$

H_0: No existe diferencia significativa entre las prácticas de gestión pedagógica con sello inclusivo, que desarrolla el caso 1, con PIE, versus el caso 2, sin PIE.

H_0: $\mu = \mu_0$

1.4. Objetivos del estudio.

1.4.1. Objetivo General

Analizar los desafíos de la Gestión Pedagógica para el logro de una educación Inclusiva, de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, considerando la percepción de docentes y directivos respecto de las fortalezas y debilidades de las prácticas de gestión pedagógica y su coherencia con los proyectos educativos y normativas vigentes

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Determinar las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de gestión pedagógica, de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al Programa de Integración Educativa y otro no, para el logro de una educación inclusiva, desde la percepción de los docentes y directivos.

2. Establecer la coherencia entre las Prácticas de Gestión Pedagógica para la educación inclusiva, con los proyectos educativos y las normativas vigentes de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio

3. Contrastar si las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan los dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, presentan diferencias significativas, para el logro de una educación inclusiva.

1.5. Justificación del problema

Para algunas comunidades educativas, el hecho de ser inclusivos o de incorporar alumnos con NEE, significa una problemática. Para las escuelas altamente inclusivas, son una oportunidad, para Dyson (2010) citado por (Ainscow M. , 2012), el hecho de convertirse en escuelas más acogedoras y solidarias no les exime del compromiso con mejorar los resultados de todos sus alumnos. *De hecho, tienden a desplegar una variedad de estrategias para mejorar el rendimiento que es típica de todas las escuelas* y la diversidad del aula no impide la aplicación de estas estrategias. Considerar a la diversidad del alumnado como un desafío y no como un problema que obligue a reexaminar las prácticas docentes a fin de desarrollar estrategias más adaptables y que sepan dar respuestas rápidas, son prácticas deseables para la inclusión educativa y un aspecto fundamental que buscará encontrar esta investigación con miras a definir el estilo y características principales de las prácticas de gestión pedagógica de estas dos comunidades educativas para el logro de una educación inclusiva.

Si bien han pasado ya varios años en este camino por cumplir una EPT (UNESCO, 1990), continuamos con desafíos pendientes, donde la Educación Inclusiva es uno de ellos. Creemos que vamos en la dirección correcta, pero hay que analizar, revisar y reestructurar en algunos casos los procesos de gestión educativa que se ejecutan en algunas instituciones. Conocer las fortalezas y debilidades de las prácticas de gestión pedagógica, con una visión hacia la diversificación de los aprendizajes, es una problemática poco documentada y necesaria de investigar.

Este estudio se desarrollará en dos establecimientos de educación de la provincia de San Antonio, ambos de dependencia particular subvencionado, con la diferencia que uno de ellos cuenta con PIE y el otro no. Conocer las fortalezas

y las debilidades de las prácticas de gestión pedagógicas de ambos establecimientos, desde la perspectiva de los docentes y directivos, así como también el análisis de la coherencia entre las prácticas de gestión, los proyectos educativos y las normativas vigentes, nos permitirán evidenciar si los equipos de gestión dirigen a sus docentes y asistentes de la educación hacia una educación de calidad y respetan las normativas vigentes que están a la base de los derechos fundamentales de los niños y niñas, y a partir de estos datos plantear desafíos para el logro de una educación inclusiva y diversificada.

Por otra parte, podremos observar si el solo hecho de contar con un PIE da señales claras de que las prácticas pedagógicas sean más inclusivas y que atiendan a la diversidad del alumnado. Así como también nos permitirá conocer la realidad de un establecimiento que ha decidido no adscribir a los programas de integración, conocer cómo y qué hacen para atender a la diversidad. Con el fin de contrastar ambas realidades y observar si se presentan diferencias importantes entre ambos, en miras de la educación inclusiva y entender de esta forma cual o cuales, de los caminos escogidos para entregar una educación de calidad, cumple con la normativa y da respuesta a la diversidad de sus alumnos y alumnas de marea adecuada.

En la realización de esta investigación, se utilizará un instrumento para la recolección de datos relacionados con el grado de desarrollo que tienen las prácticas de gestión pedagógica, de cada establecimiento desde la mirada de los docentes y directivos. Buscando entender como manejan ambas instituciones las dualidades del sistema educativo, a la hora de plantear la política de inclusión, que, por un lado, invita a las escuelas a ser más inclusivas y por el otro se centra en resultados de aprendizaje, fomentando el énfasis académico por sobre el trabajo con la diversidad. Esta dualidad hace que el trabajo de los docentes, enfocados hacia la diversidad, sea más complejo y difícil de implementar,

teniendo en frente una política de rendición de cuentas que exige logro de metas en relación a los aprendizajes, medidos por pruebas estandarizadas como el SIMCE, (Marfan, 2013). Se requiere de esta acción investigativa, ya que permitirá poner en conocimiento a los equipos directivos de algunas tensiones que enfrentan los docentes a la hora de ejecutar sus prácticas pedagógicas con la necesidad de dar cumplimiento a todos estos requerimientos, y en ocasiones no contar con la suficiente capacitación y expertiz para enfrentar la diversidad del aula.

Esta investigación será de tipo mixta ya que manejará datos cuantitativos extraídos de la encuesta aplicada a los docentes y directivos de ambos establecimientos, y datos cualitativos obtenidos de una entrevista semi estructurada a miembros del equipo directivo, un representante de educación diferencial y un docente de aula, con la finalidad de conocer de manera más detallada como se realizan las acciones inclusivas para cumplir con la atención a la diversidad. Buscando así una triangulación de la información que permita entregar un insumo más completo y rico en relación a las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas que puedan servir de aporte a las mejoras de la gestión de ambas instituciones.

Poniendo sobre la mesa tres dimensiones fundamentales a la hora de observar la coherencia de las prácticas pedagógicas; lo que corresponde hacer por deber, que estará regulado por las normativas nacionales; lo que declara hacer, que se evidencia a través del análisis de las herramientas institucionales como el PEI y el PME; y por último lo que efectivamente hace, que se observará a través de los dos instrumentos aplicados a los directivos y docentes de las dos comunidades educativas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este marco Teórico está dividido en dos apartados, donde el primero es el Marco Teórico y Conceptual, el cual considera definiciones y referentes teóricos asociados al objeto de investigación, así como también se presenta información relacionada con las políticas, normativas y orientaciones vigentes, a partir de un estudio bibliográfico y documental actualizado de las temáticas a desarrollar.

El segundo apartado, es el Marco Contextual, donde se describen los antecedentes de los establecimientos educacionales, se describen los puntos relevantes de los proyectos educativos y se desarrollan los compromisos de las instituciones con la inclusión.

2.1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

A continuación, se desarrollan los conceptos, referentes teóricos y definiciones que sustentan la presente investigación.

2.1.1. Gestión y Liderazgo Educativo

2.1.1.1. La Gestión Educativa

La gestión concebida como un conjunto de ideas más o menos estructuradas, es más bien reciente, donde la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización, son el centro de la teoría de la gestión (Casassus, 2000).

Dos líneas permiten definir el término Gestión; por un lado, las definiciones que ponen el foco en la organización, en sus objetivos, la articulación de los recursos y los arreglos institucionales. Mientras que, por el otro lado, están las que definen la gestión en relación a la interacción de las personas.

Una gestión focalizada en la movilización de recursos, se define como “la capacidad de articular los recursos que se disponen de manera de lograr lo que se desea”. Y una gestión enfocada en la interacción de sus integrantes se define como “la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de la organización” (Casassus, 2000, p. 4).

Según Shön, citado por Gerónimo (2008), define a la gestión como la reflexión y no como un tecnicismo instrumental, dicha reflexión permitirá gestionar ante los problemas, obstáculos y dificultades, el conocimiento de la realidad para abordar e intervenir sobre ella, dando solución a los inconvenientes.

La gestión se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Entonces se define como, las acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos propuestos (Programa Escuelas de Calidad, 2010).

La gestión, en general, se encarga de los procesos que debe llevar la organización, con el fin de articularlos y asegurar su institucionalización (Bolivar, 1997; Kotter, 2005; Uribe, 2005) citados en (MINEDUC, 2014).

En el ámbito educativo, y de acuerdo al área de su quehacer se clasifica en tres categorías; Institucional, escolar y pedagógica. Cada una de estas áreas tiene la misión de reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, práctica y cultura de las organizaciones educativas (Programa Escuelas de Calidad, 2010).

Para ello debe nutrirse no solo de las realidades de los contextos locales, sino que también debe ser permeada por las políticas regionales y nacionales, y a su vez no pueden perder de vista las orientaciones e indicaciones internacionales para cumplir con su labor gestora. (Correa, Álvarez , y Correa, 2016).

Dentro de las acciones que debe realizar la Gestión, están las de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación entre otras. En resumen la gestión de Instituciones educativas, es el proceso que ayuda a la conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprenden los administradores para promover y posibilitar la consecución

de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa (Programa Escuelas de Calidad, 2010).

Pero ¿quién o quiénes son los encargados de llevar a cabo esta gestión?, según el Marco para la Buena Dirección, son los equipos directivos quienes deben Gestionar las instituciones y describe una serie de prácticas importantes que deben ejecutar:

- Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles en función del PEI y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.

- Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.

- Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.

- En conjunto con el sostenedor o sostenedora, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.

- Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento, así como del sistema escolar en su conjunto.

- Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa (MINEDUC, 2015d)

- **Los Modelos de Gestión**

Según Casassus (1998), los marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han orientado el cambio institucional, pueden ser representados en siete Modelos de Gestión; el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.

El modelo Normativo: la idea que moviliza esta visión tiene relación con los esfuerzos de gobierno por alcanzar el futuro desde las acciones del presente. Desde la perspectiva educativa, se asume esta visión, desde un lineamiento cuantitativo enfocado principalmente en el crecimiento de la cobertura del sistema educativo (Casassus, 1998).

El modelo Prospectivo: Nace a consecuencia de las diferencias entre el futuro propuesto por el modelo Normativo y el realmente alcanzado, proponiendo así un modelo que da distintos escenarios de futuro, transitando de un único futuro hacia un futuro múltiple e incierto. En lo educativo, aunque sigue predominando el ejercicio cuantitativo, nacen estudios comparativos asociados a la OEA y la UNESCO, que les permiten a los gobiernos identificar soluciones alternativas a problemas similares (Godet, M, citado por Casassus, 2000).

El modelo Estratégico: Este modelo consiste en articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros) (Ansoff, 1965 citado por Casassus, 1998), para el logro del objetivo deseado, a través de

consideraciones estrategicas que hagan emerger una organización a través de una identidad institucional (Análisis de tipo FODA) poniendo de relieve la misión, la visión, las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas.

El modelo Estratégico-Situacional: Este modelo basa su estrategia en el análisis y abordaje de los problemas en el trayecto hacia el objetivo, tomando en consideración, no solo la viabilidad política de las acciones sino también la viabilidad técnica, económica, organizativa e institucional. En síntesis, la gestión en este modelo se presenta como el proceso de resolución de nudos críticos (Matus, 1987 citado en Casassus, 2000).

El modelo de la Calidad Total: Los principios fundamentales de este modelo son la planificación, el control y la mejora continua, permitiendo introducir la visión de calidad al interior de la organización. Desde la perspectiva educativa, dos hitos importantes tienen relación con este modelo, primero se reconoce la existencia de un usuario y segundo se genera la preocupación por los resultados del proceso educativo. En resumen, se reconoce el derecho de los usuarios (alumnos y alumnas) a exigir un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades (Deming y Jurán, citados por Casassus, 2000).

El modelo de la Reingeniería: este modelo representa una actitud mental que cuestiona radical y constantemente los procesos. En este modelo la idea de mejoramiento continuo desaparece, ya que el fundamento es reconsiderar radicalmente como está concebido el proceso si lo que se busca es lograr mejoras significativas en el desempeño (Hammer y Champy, 1994, citados en Casassus, 2000).

El modelo Comunicacional: En la perspectiva lingüística el rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales que faciliten o

impidan que ocurran las acciones deseadas. La gestión es concebida como el desarrollo de compromisos de acción que nacen de las conversaciones para la acción y se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas. (Searle y Austin citados por Casassus, 2000).

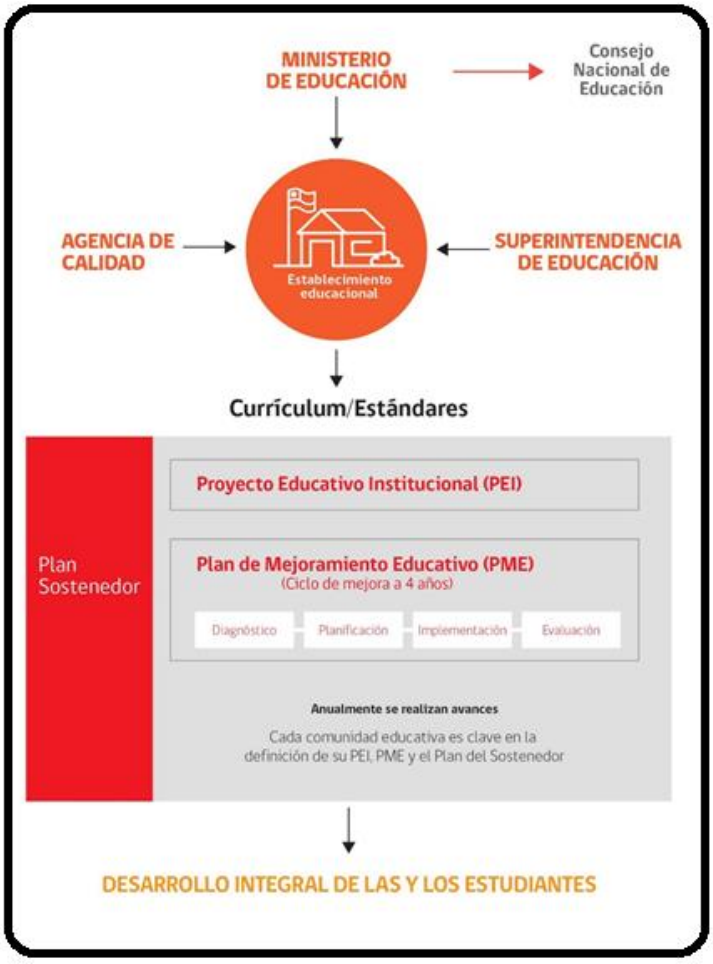
- **Instrumentos de Gestión Educativa**

Para el logro de los objetivos propuestos desde la gestión, las instituciones educativas deben alinearse en un PEI, el que debe ser elaborado por los sostenedores y sus equipos directivos y ejecutados por las instituciones con autonomía y será el Estado quién deberá asegurarse que este PEI se mantenga dentro de lo que las leyes le permiten, esto queda de manifiesto en el artículo 10° , letra f) “Los sostenedores de establecimientos educacionales tendrán derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley” (MINEDUC, 2009a).

Según el Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar (2016), los establecimientos educacionales cuentan con varias herramientas de política educativa, algunas de estas herramientas son el Plan del Sostenedor, el PEI y el PME, dentro de las principales funciones del sostenedor están liderar el proceso para definir el PEI, desarrollar, implementar el PME y evaluarlo constantemente en conjunto con su comunidad educativa, en busca de abordar los desafíos que presenta una educación de calidad.

Figura 1

Rol de las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), procesos y herramientas.



Nota: Fuente MINEDUC (2006).

Definiremos en este estudio al PEI como;

> …el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión para el

> mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos y alumnas, en resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos. (MINEDUC, 2002, p. 4).

Entonces el PEI es una herramienta de tal embergadura en nuestro país, que es un requisito fundamental para la obtención del reconocimiento oficial de establecimientos educacionales (MINEDUC, 2009a).

Por un lado, el PEI establece un sistema de valores y creencias que le permiten a los directivos actuar conforme a la comunidad escolar y su entorno, generando un marco de principios que guían la conducta de los líderes. Y por otro, se ha transformado, debido a la ley de inclusión, en un referente para las familias, a la hora de elegir el establecimeinto educacional, donde se educaran sus hijos (MINEDUC, 2015b).

Por consiguiente, el PEI del establecimeiento deberá alinear su visión con la política nacional, mostrando una expresión concreta en cada una de las cuatro áreas propuestas por el SAC; gestión pedagógica, liderazgo escolar, convivencia y gestión de recursos. Estas expresiones, deberán constituirse en parte importante de elementos centrales de los PEI como lo son los *sellos* y las *definiciones y sentidos institucionales* (MINEDUC, 2015f)

La identidad de los estableciminetos se puede conocer a través de sus sellos educativos, que se caracterizan por sintetizar y reflejar la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar. A su vez las definiciones y sentidos institucionales, son los principios de acción que se derivan

de los sellos y son coherentes con ellos, permitiendo que las prácticas institucionales se encuadren en estos marcos (MINEDUC, 2015f).

Por lo tanto, se espera que en el camino a conseguir una *educación de calidad*, que sea inclusiva y que de respuesta educativa a la diversidad de los alumnos y alumnas, estos sellos contemplen la inclusión como un aspecto fundamental y que este alineado tanto con la política nacional como también se vea reflejado en las prácticas institucionales y pedagógicas. Vinculación que en ocasiones no es tan clara ni adecuada, así para Villalobos & Salazar (2014) es necesario responder la siguiente pregunta: "¿Cuál es la distancia entre los proyectos educativos declarados y los proyectos educativos implementados por las escuelas?"(p. 8).

En relación con la pregunta planteada por Villalobos, el MINEDUC (2015f), describe algunas de las tensiones que viven los PEI y que demuestran la importancia de responder la interrogante:

- El PEI no da cuenta exhaustivamente de la cultura escolar diversa del cual debería ser representativo, lo que se expresa en el alto grado de similitud que se ha constatado entre los proyectos de distintos establecimientos y contextos.

- El PEI se ha transformado en muchos casos en una herramienta declarativa y formal, y no expresión de una proyección compartida por la comunidad educativa.

- El PEI ha tendido en algunos contextos a invisibilizarse al instalarse otras herramientas de gestión educativa de mediano o corto plazo (como los PME).

- La participación de los actores de la comunidad educativa en el diseño y evaluación del PEI, es en muchos casos restringida, lo que disminuye su potencial de constituirse en una herramienta guía de toda la organización.

Resulta imperioso resolver estas problemáticas que presentan los PEI, ya que cada una de las acciones que derivan de él tendrán repercusiones directas en el aprendizaje de los estudiantes, ya que según el MINEDUC (2015), “Los proyectos educativos Institucionales, además, son el referente que permite proyectar y programar las acciones que aseguren una educación de calidad a través de otras herramientas como el Plan de Mejoramiento Educativo” (p. 4).

Definiremos el PME, como la herramienta que “permite orientar, planificar y materializar procesos de mejora institucional y pedagógica en los centros escolares en función de su PEI, realidad sociocultural y territorial, y los desafíos que apuntan a lograr más y mejores aprendizajes en todos los estudiantes” (MINEDUC, 2019b, p. 4)

Este PME no puede nacer de la nada, sino que debe tener como puntos de partida al PEI, estableciendose como una herramienta de mediano plazo para el cumplimiento de metas y objetivos propuestos de manera anual, con un ciclo completo de cuatro años, buscando siempre mantener la línea de los principios orientadores del quehacer institucional y pedagógico que se expresan en la mirada común de lo que busca proporcionar como educación de calidad la institución (MINEDUC, 2019a).

El PME es la operacionalización de la mejora contínua del establecimiento, y esta mejora debe siempre tener en el horizonte los sellos institucionales, la

visión, la misión y las definiciones y sentidos institucionales. Por consiguiente cada comunidad educativa, debe plantear su programa de mejora continua tomando en consideración que:

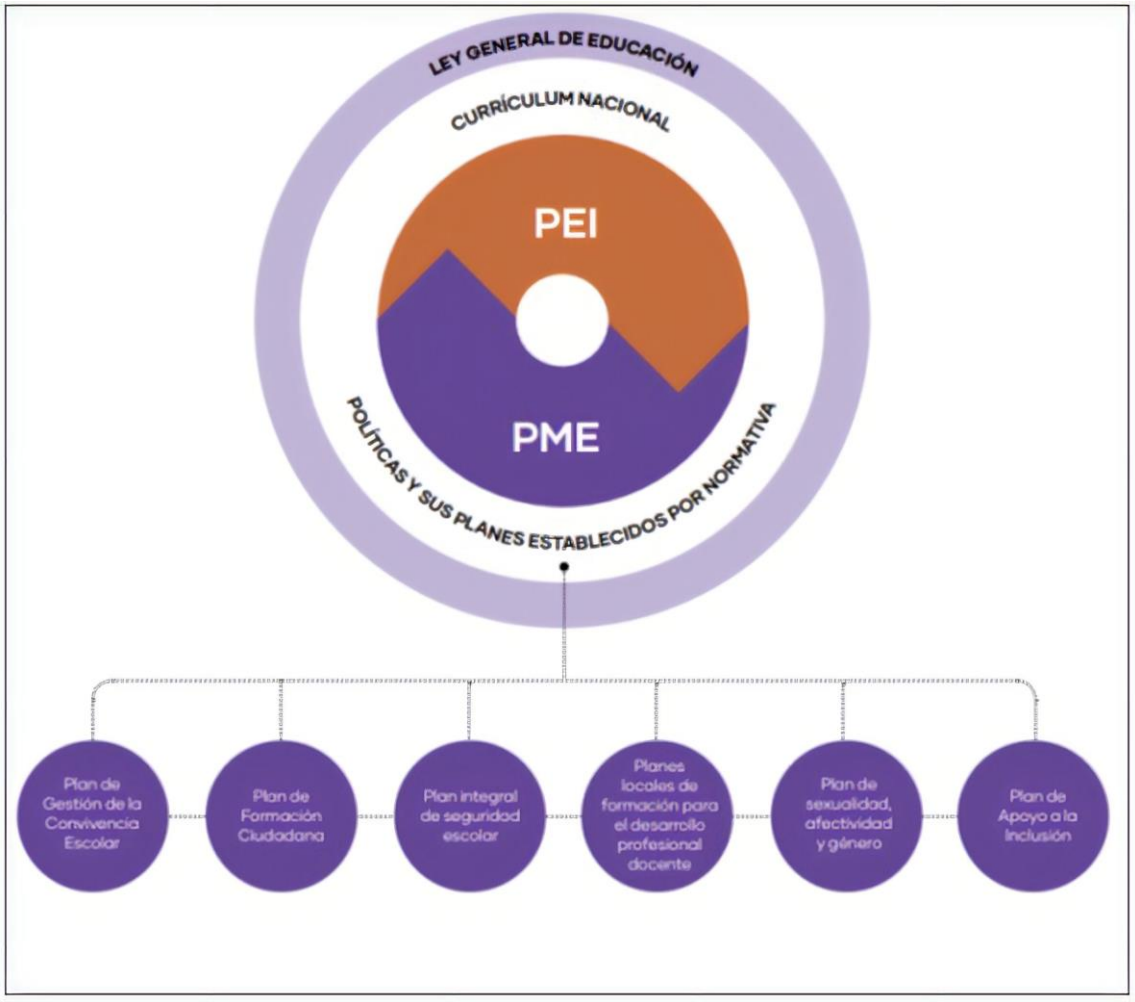
> …el mejoramiento continuo se concibe como el proceso mediante el cual cada comunidad educativa fija un horizonte a corto, mediano y largo plazo para alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes, sin perder de vista: los propósitos de la Ley General de Educación, los sentidos y metas del currículum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

Entonces debemos tener en cosideración que a estos dispositivos centrales, el PEI y el PME, se le añaden una serie de planes más específicos, que representarán un desafío a las comunidades educativas, para su planificación y definición de objetivos. Según MINEDUC (2016c) estos planes de deben articular en el diseño y la implementación con el PME y favorercer en el logro de los sellos educativos del PEI.

La siguiente gráfica muestra como la herramienta PME, permite a los establecimientos educaionales articular de manera sistemática la normativa, el currículum nacional, el PEI y cada uno de los seis planes establecidos por normativa con foco en la trayectoria de mejora escolar (MINEDUC, 2019b).

Figura 2

Ciclo de Mejoramiento Contínuo del Establecimiento Educacional.



Nota: Fuente MINEDUC (2019).

Los planes específicos que aportan al proceso de mejoramiento educativo de los establecimientos educacionales, según MINEDUC (2016c), son seis:

- El Plan de formación ciudadana.
- El Plan de gestión de la Convivencia Escolar.

- El Plan de apoyo a la inclusión.
- El Proyecto Pedagógico de la Jornada Escolar Completa
- El Plan de Sexualidad, Afectividad y Género.
- El Plan integral de Seguridad Escolar.

Sin lugar a dudas que estos instrumentos de gestión se articulen, buscando alinearse con los elementos centrales como el PEI y el PME y así aportar de mejor manera al proceso de mejoramiento, no es una tarea fácil, pero necesaria, ya que esta articulación tiene por finalidad:

- Asegurar la coherencia y complemetariedad de los planes específicos con el PEI y con la propuesta definida del PME para el ciclo de mejoramiento contínuo, de manera que en su conjunto aporten a mejorar procesos y resultados educativos en cada establecimiento educacional.

- Dar claridad y sistemticidad al proceso de mejoramiento contínuo que debe ocurrir en cada uno de los ámbitos de acción del establecimiento, lo que involocra diseñar e implementar cada plan específico en forma adecuada y pertinente

- Optimizar el uso de los recursos (humanos y financieros) y promover el trabajo colaborativo (MINEDUC, 2016c).

Por ende para plantearse la idea de alcanzar una educación de calidad, inclusiva y diversa, estos instrumentos o herramientas de Gestión, deben tener un norte en común, pero para que se de esta articulación entre los planes específicos con el PEI y el PME, resulta clave definir qué y cómo se van a articular estos dispositivos (MINEDUC, 2016c).

En primer lugar, la coherencia entre los instrumentos de gestión educativa, es relevante, toda vez que el PEI expresa los sellos educativos, que serán materializados por el PME en todo el proceso de mejoramiento. En segundo lugar, los planes que aportan al plan de mejoramiento, deben estar relacionados con alguno de los sellos educativos de la institución. Y por último, es importante la coherencia existente entre el PME y los planes que el establecimiento debe desarrollar, permitiendo que en la fase estratégica se evidencien las necesidades de mejoramiento vínculadas a los planes específicos requeridos por normativa (MINEDUC, 2016c).

Por consiguiente, el deseo de convertirse en una escuela inclusiva, que atienda a la diversidad de sus alumnos, no puede ser un objetivo planteado desde la sala de clases, sino que debe ser un cambio en la cultura educativa, que sea planteado desde el liderazgo, pedagógico e institucional, verse reflejado en los sellos institucionales definidos en el PEI, articularse con la fase estratégica del PME y con otros planes, para llegar a crear prácticas pedagógicas que se sustenten en una cultura institucional de calidad.

Liderazgo Educativo

El concepto de liderazgo ha sido estudiado largamente, en razón a la importancia que toma dentro de las organizaciones, según Fiedler (1961), citado por Kreitner y Kinicki (1997), el liderazgo es un *hecho subjetivo* que demuestra el poder de una comunidad en razón a las relaciones entre sus miembros y el líder.

Robbins (1999), define el liderazgo como; la capacidad del líder para influir sobre las otras personas del grupo, a través de un proceso de comunicación humana, que le permite realizar una influencia interpersonal con el objetivo de alcanzar las metas propuestas.

A nivel organizacional, el liderazgo es definido como el intento por influenciar a otros, sin presiones y a través de la motivación de los individuos, en sus capacidades y el logro de las metas (Gibson, Ivanchevich, y Donnelly, 1994). En suma, las definiciones propuestas dirigen principalmente el liderazgo hacía la persona que lo ejerce y su capacidad para influenciar y motivar a otras con las cuales comparte una meta en común.

Como se ha venido describiendo, el liderazgo resulta un factor de gran importancia en el logro de los objetivos de las organizaciones, es así que, dentro de esta amplia gama de sistemas institucionales, las organizaciones educacionales no están ajenas a esta realidad y son reflejo de sus líderes y sus modelos de liderazgos.

Según Los Estándares Indicativos de desempeño (MINEDUC, 2014, p. 44),

> …después de la enseñanza en el aula, el liderazgo es el factor de la escuela que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que es una de las principales variables que afectan la calidad de la educación impartida por un establecimiento educacional.

Bellei et al (2014), citados por MINEDUC (2015d), concuerdan en que el Liderazgo escolar es un factor preponderante en el mejoramiento de los establecimientos educativos, y por consiguiente de los logros de los aprendizajes de los estudiantes.

El liderazgo escolar, impacta de manera significativa en la motivación, las prácticas de los profesores y las condiciones laborales y se convierten en un factor crítico. Aunque el liderazgo va más allá del simple hecho de el ejercicio de las autoridades (Contreras, Vanni, Valenzuela, y Bellei, 2014).

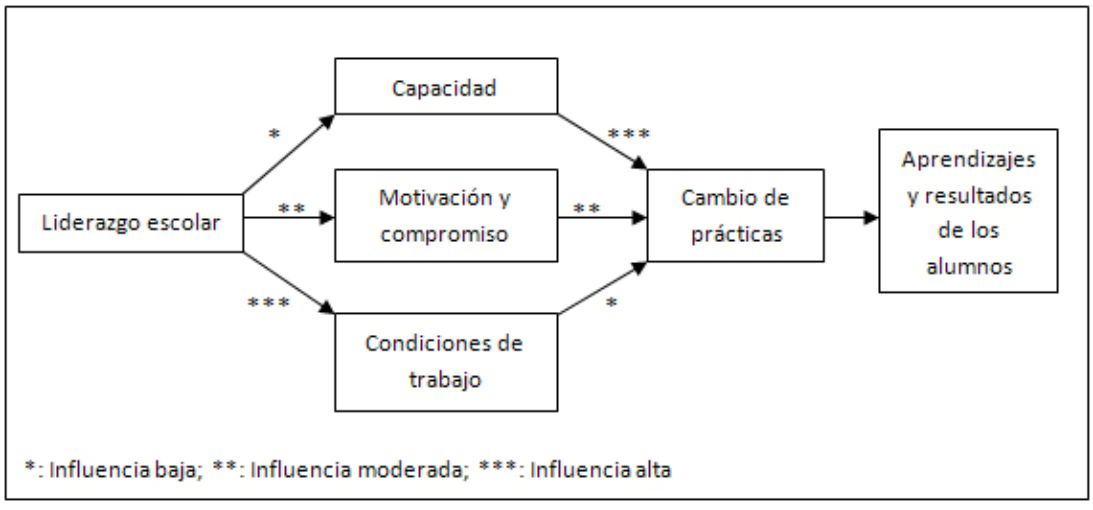
Por lo tanto, el liderazgo, es uno de los factores predominante a nivel de cualquier acción educativa, sobretodo si esta acción tiene relación con cambios estructurales a las culturas educativas, según Nusche y Moorman (2008), citado por Bolívar (2010) si buscamos alcanzar una educación eficaz y equitativa, el liderazgo también debe presentar eficacia en su gestión.

Los aprendizajes y los resultados de los alumnos y alumnas, depende de manera directa del trabajo docente, el que estará moderado por variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. El liderazgo podrá influir tanto a nivel de los docentes como de las familias, produciendo mejoras en los aprendizajes de los alumnos y alumnas (Day, et al., 2009, citado en Bolívar, 2010)

Bolivar (2010) plantea el siguiente esquema, para demostrar la influencia del liderazgo en los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Figura 3

Los efectos del liderazgo escolar



Nota: Fuente Bolívar (2010).

Analizando el esquema en retroceso, se entiende que para mejorar la calidad de los aprendizajes y los resultados del alumnado, se debe mejorar el desempeño de las prácticas pedagógicas. Estas prácticas están en función de de la capacidad del docente, su motivación y compromiso y de las condiciones de trabajo. Si bien el grado de influencia del liderazgo es más bajo en relación a la capacidad de los docentes, quienes lideran la mejora de los aprendizajes, lo hacen a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso y la mejora de las prácticas de enseñanza y desarrollando capacidades en el profesorado para el liderazgo (Bolívar, 2010).

Por consiguiente el Liderazgo deberá estar muy alineado con las tareas ligadas a los PEI, en Chile poco se diferencia al director o directora con el Liderazgo de una institución educativa, son en general, considerados la misma persona, pero no es posible caminar hacia una escuela inclusiva, si continuamos con un pensamiento tan estrecho en relación al liderazgo. El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo (MBDLE) (2015d), dice que “el liderazgo es un factor crítico en el mejoramiento” (p. 8), pero que por años ha estado ligado más a aspectos gerenciales que a la labor principal de los establecimientos educacionales; *El proceso de Enseñanza y Aprendizaje*. Siendo la gestión de este proceso una debilidad, tanto de los establecimientos Municipales como Particulares (Weinstein et al., 2012 citado en MINEDUC, 2015).

Este Marco describe que prácticas, recursos personales, competencias y conocimientos fundamentales se deben observar, para definir el tipo de liderazgo como uno efectivo. Las principales dimensiones de prácticas son:

- Construyendo e implementado una visión estratégica compartida.
- Desarrollando las capacidades profesionales
- Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar
- Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar

Figura 4

Representación Gráfica del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.



Nota: Fuente MINEDUC (2015).

La función principal de los directores y directoras será liderar el equipo de gestión de su establecimiento, para que cada uno de ellos, asuma sus liderazgos disciplinares y así poder cumplir con uno de los objetivos fundamentales de la institución educativa que es, mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y alumnas. Para ellos una de las funciones que tienen los líderes dentro de las escuelas es guiar la elaboración, ejecución, evaluación y retroalimentación de las herramientas institucionales, como lo son el PEI y el PME.

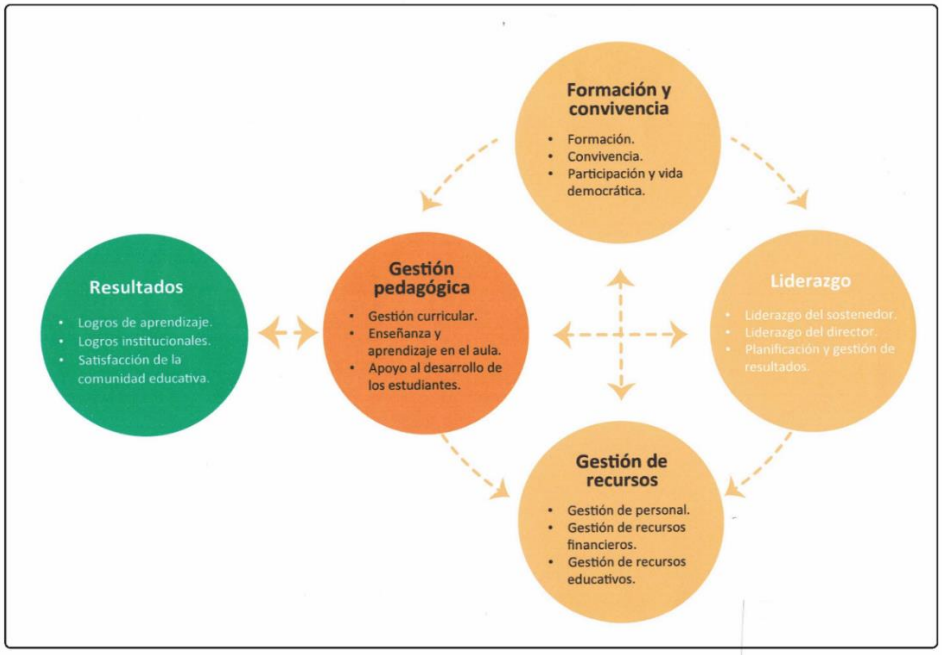
2.1.2. Gestión Pedagógica

El Modelo de Calidad de Gestión Escolar tiene como principio orientador el mejoramiento continuo de la gestión para promover la calidad en la escuela, a través de la coordinación y articulación de todos sus procesos. Comprende a la escuela desde un enfoque sistémico, con el cual se miran las interrelaciones entre las dimensiones de cada una de las áreas, de los procesos y resultados (Agencia de Calidad de la Educación, 2017a).

El modelo está compuesto por cuatro áreas; La Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia, Liderazgo y Gestión de Recursos. Dentro de estas áreas se encuentra la Gestión Pedagógica.

Figura 5

Modelo de calidad de Gestión Escolar.



Nota: Fuente Agencia de Calidad de la Educación, (2017).

La gestión pedagógica, es donde se concreta la gestión educativa en su conjunto y está relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, como asume el currículo y lo traduce a una planeación didáctica, como lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y alumnas y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros (Programa Escuelas de Calidad, 2010).

La gestión pedagógica, "comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades" (MINEDUC, 2014, p. 70).

Para que la gestión pedagógica tenga buenos resultados, el MINEDUC (2014), elabora un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores, *Los estándares indicativos de desempeño, para los establecimientos y sus sostenedores*. Fueron elaborados para apoyar a los sostenedores y los establecimientos con el fin único de asegurar una educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes.

Estos Estándares, están divididos en cuatro dimensiones y cada dimensión tiene tres subdimensiones.

Figura 6

Dimensiones y subdimensiones de los Estándares Indicativos de desempeño.



Nota: Fuente MINEDUC (2014).

La idea principal de estos estándares, es que ayudan a instalar buenas prácticas de gestión, buscando alcanzar una educación de calidad a través de los procesos de mejora continua. Donde se destaca:

- La autoevaluación: Identificar las Fortalezas y debilidades

- La evaluación externa: Permite objetivar los hallazgos de la autoevaluación y ayuda a identificar puntos ciegos.

- Las recomendaciones de mejora: Ayuda a identificar las líneas de elaboración para el PME.

- El apoyo: Ofrece apoyo para la elaboración del PME y la implementación de acciones sugeridas en el informe.

- El plan de mejoramiento: Focaliza las líneas de acción según las Fortalezas y Debilidades identificadas (MINEDUC, 2014)

Estos estándares permiten evidenciar el grado de desarrollo de las prácticas de gestión pedagógica en cada una de sus dimensiones y subdimensiones. El grado de desarrollo se compone de cuatro niveles:

- Desarrollo Débil: El proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento.

- Desarrollo Incipiente: El proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es parcial.

- Desarrollo Satisfactorio: El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.

- Desarrollo Avanzado: El proceso de gestión está instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas institucionalizadas,

> destacadas o innovadoras que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento (MINEDUC, 2014).

Por consiguiente, la dimensión gestión pedagógica es el eje central de la labor de las escuelas, ya que se relaciona con el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes. A través del trabajo colaborativo entre los profesores, equipo técnico y el director o directora, siendo labor de este último programar, apoyar y monitorear la implementación curricular (Agencia de Calidad de la Educación, 2017b)

2.1.2.1. Gestión Curricular

La Gestión Curricular es definida por Volante et al., (2015) como:

> …el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes (p. 97).

Esta sub-dimensión de la Gestión Pedagógica, describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director o directora, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2014).

Por consiguiente, todo aquello que se obtenga en la sala de clases, será producto del trabajo de los estamentos que intervienen en la gestión curricular. Según Zabalza (2000) la Gestión Curricular es el conjunto de acciones que permiten llevar a cabo el currículum, considerando la realidad educativa y lo que sucede en la sala de clases.

Si consideramos que los fines de la educación son iguales para todos, y que se espera que todos los alumnos alcancen los objetivos propuestos en condiciones de equidad, se debe asumir el currículo como una de las herramientas fundamentales para este propósito (Coll y Martín, 2006).

Pero ya no podemos insistir en hablar de currículos homogeneizadores, sino por el contrario, debemos transitar hacia un currículo flexible, diversificado e inclusivo. Es en este sentido que el año 2015, se publica el drecreto N°83, que "Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, de educación parvularia y educación básica". Se fundamenta en la diversidad y busca dar respuesta educativa a todos los estudiantes, garantizando flexibilidad para asegurar los aprendizajes (MINEDUC, 2015a)

Los principios que orientan la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares son:

- Igualdad de oportunidades: Contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial.

- Calidad educativa con equidad: Propender a que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales que estipula la ley.

- Inclusión educativa y valoración de la diversidad: Promover y favorecer el acceso, la presencia y participación de todos los alumnos y alumnas.

- Flexibilidad en la respuesta educativa: El sistema debe proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan

el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes (MINEDUC, 2015a).

Pero quién asume generalmente el liderazgo en la Gestión Curricular es el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), y dentro de sus principales responsabilidades está (Carbone, Olguín, Ostoic, y Sepúlveda, 2008):

- Asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones.
- Gestionar los recursos humanos y materiales con que cuenta el establecimiento.
- Supervisar y acompañar el trabajo de los docentes.
- Asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula.
- Realizar seguimiento de los procesos curriculares

Por otra parte, para Ulloa y Gajardo (2017), la Gestión Curricular identifica como co-responsables al director o directora y el equipo técnico-pedagógico y se espera que establezcan los lineamientos pedagógicos con los docentes, apoyen una planificación curricular que facilite la gestion de la enseñanza en la sala de clases, entreguen apoyo a los docentes en el aula, coordinen sistemas efectivos de evaluación, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docentes.

Por ende, la Gestión Curricular media entre el currículum establecido y el currículum enseñado, para lo cual se requiere de directivos y docentes que discutan los sentidos del currículum, compartan las experiencias docentes acerca

de la planificación y la enseñanaza, y supervisen y acompañen a los docentes y estudiantes (Ulloa y Gajardo, 2017).

Para Ulloa et.al (2017 p.8), “el foco de la gestión curricular está en seleccionar contenidos relevantes, asegurar su enseñanza y coherencia con lo seleccionado, monitorear que ello ocurra y retroalimentar a usauarios”, estas ideas están alineadas con los siete pasos para la gestión curricular descritas por Manzano (2003).

Figura 7

Los siete pasos de la Gestión Curricular.

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

Nota: Fuente, Ulloa et.al (2017)

La gestión curricular se posiciona como un gran eslabón en la cadena de acciones para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje, tenga impactos positivos en los estudiantes, Volante et.al (2015) define el problema de la gestión curricular como: Proceso de toma de desiciones y ejecución de prácticas que buscan asegurar que el currículum prescrito sea el que efectivamente se aplique

y que los alumnos y alumnas logren los dominios prioritarios definidos como eseciales para un nivel.

En este sentido Ulloa et al. (2017) describe que las prácticas de gestión curricular que utilizan la mayor parte del tiempo son las revisión de planificaciones, instrumentos de evaluación y guías de aprendizaje, lo que indica que el foco principal esta puesto en el currículum enseñado y que esté alineado con el currículum prescrito, dejando de lado el currículum aprendido. Esto implica que el proceso de alineamiento curricular (Volante et al., 2015) se desarrolle solo de forma parcial, ya que no se valora la coherencia entre lo declarado, lo implementado y lo aprendido.

2.1.2.2. Enseñanza y aprendizaje en el aula

Esta sub-dimensión, describe los procedimientos y prácticas que implementan los profesores en clases para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares. Los Estándares definen el uso de estrategias efectivas de enseñanza – aprendizaje y de manejo de la clase como elementos clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2014).

Para Agencia de la Calidad de la Educación (2017), es un conjunto de prácticas y procesos clave que hacen referencia al alineamiento de las clases con los objetivos de aprendizaje y al curriculo, a las estrategias de enseñanza desplegadas por los docentes, al uso del tiempo en el aula, a la claridad y dinámica de las clases, al grado en que se retroalimenta a los estudiantes y así se logra un trabajo dedicado.

De esta forma podemos relacionar esta sub-dimención con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que “busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario” (MINEDUC, 2008, p. 7) y no hace referencia a lo que solamente hace el docente en el aula, sino que también en su desempeño en la escuela, la comunidad y como estas prácticas contribuyen al éxito de un profesor o profesora con sus alumnos y alumnas.

Para el MBE el hilo conductor o unificador que recorre todo el marco, es lograr que todos los alumnos y alumnas se involucren en el aprendizaje de contenidos relevantes. Por consiguiente, este marco respeta todas las indicaciones que hacen referencia a la inclusión (MINEDUC, 2008)

El MBE, esta contruido a la base de cuatro dominios, donde cada uno de ellos hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, partiendo en la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanaza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, siguiendo el ciclo total del proceso educativo (MINEDUC, 2008).

Figuta 8

Ciclo del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje.



Nota: Fuente, Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC, (2008).

- **Preparación de la Enseñanza**

En este dominio, se plantea, en sus criterios aspectos que tienen relación con la disciplina que enseña el profesor y la profesora, así como también los principios y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza. Principalmente es importante el dominio del curriculum nacional; “es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos estos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual” (MINEDUC, 2008, p. 8).

Para el MBE (2008), no basta con el dominio de la profesora y del profesor de la disciplina ni las competencias pedagógicas para alcanzar aprendizajes de calidad, sino que es importante tener en consideración al alumnado y sus contextos a la hora de diseñar las actividades de aprendizaje. Por eso “los docentes deben estar familiariazdos con las caracteristicas de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnas y alumnos, sus particularidades culturales, sociales, sus experiencias y sus conociemientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas” (p. 9).

Es entonces, en la planificación y en el impacto que tiene esta en los alumnos, como se demuestra el desempeño de los docentes, teniendo en cuenta el conocimiento de sus alumnos, y el dominio disciplinar a la hora de diseñar y organizar las estrategias de enseñanza. (MINEDUC, 2008).

Es aquí, entonces, donde se pone en práctica la diversificación del currículum, donde se comienza a planificar pensando ¿cómo se dará respuesta educativa a la totalidad del alumnado?, considerando sus características individuales, ya que conociendo el progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes de un curso y de cada uno en particular, permite planificar estrategias diversificadas que favorezcan el aprendizaje de todos (MINEDUC, 2015).

- **Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**

El MBE, entiende este dominio como al entorno del aprendizaje; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tiene lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje y toma importancia ya que se sabe que “la calidad de los aprendizajes de las alumnas y alumnos dependen en gran medida de los

componentes sosciales, afectivos y materiales del aprendizaje" (MINEDUC, 2008, p. 9)

Son de suma importancias las interacciones que se dan en el aula, entre docente y alumnos, y entre los estudiantes, ya que los aprendizajes se promueven cuando estos se producen en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas. Donde los alumnos se sientan valorados y seguros y sepan que "serán tratados con digndad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto" (MINEDUC, 2008).

Es el profesor quién demuestra con sus actitudes, que las diferencias culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas son consideradas como fortalezas, en cuanto enriquecen las conversaciones, conocimientos y experiencas de todos los alumnos y alumnas (MINEDUC, 2008). Esto es lo que entendemos por diversidad, y desde el enfoque inclusivo, reconocemos la diversidad como una condición transversal a todas las persnas, y no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de normalidad (MINEDUC, 2016b).

Por consiguiente es de esperar que los profesores se presenten con expectativas positivas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnas y alumnos, apoyándose en las fortalezas, más que en las debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano (MINEDUC, 2008).

- **Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos**

Al igual que los anteriores dominios, este también está enfocado en el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, no existe en el marco una línea que marque una diferencia con los niños y niñas con NEE. Los criterios que componen este dominio, “apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los estudiantes” (MINEDUC, 2008, p. 9).

Es de especial relevancia que el profesor y la profesora muestre habilidades que le permitan organizar situaciones de aprendizaje interesantes y productivas, que logren en sus alumnos y alumnas una motivación para el aprendizaje, a través de estrategías que los inciten a pensar, indagar e interactuar durante las atividades educativas. Estas actividades, deben considerar siempre una serie de posibilidades que esten adcuadas al tipo y complejidad del contenido así como también a la diversidad de los estudiantes (MINEDUC, 2008).

Cada estrategia que se genere con la intención de alcanzar un aprendizaje planificado, no puede dejar de lado aspectos tan importantes como los ritmos de aprendizaje, lo que es la escencia de la diversidad del aula, estos ritmos no sólo deben ser tomados en cuenta para la selección de los contenidos, sino que también son un insumo de peso en la elección y uso riguroso del lenguaje y desarrollo de conceptos de la disciplina, flexibilización en los tiempos dedicados a las actividades de enseñanza y a los criterios de evaluación y monitoreo del proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2008).

- **Responsabilidades Profesionales**

Al cerrar el ciclo del proceso de enseñanza – aprendizaje, existen "responsabilidades profesionales del profesor en cuanto a su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan". Buscando a través de la reflexión sobre su práctica y la reformulación una educación de calidad para todos sus estudiantes. Esta reflexión, no sólo será en torno a las necesidades de sus alumnos y alumnas, sino que también de las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el PEI del establecimiento y en las políticas nacionales de educación (MINEDUC, 2008, p. 10).

En estricto rigor, en esta dimensión se espera que el profesor y la profesora sea capaz de reflexionar sobre su práctica, construir relaciones profesionales con sus pares, orientar a sus alumnos, propiciar relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados y manejar información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes (MINEDUC, 2008).

2.1.2.3. Apoyo al desarrollo de los estudiantes

Esta sub-dimensión, según (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017):

> …describe las políticas, procedimientos y estrategias que lleva a cabo la escuela para velar por el adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses. Los estándares establecen la importancia de que los establecimientos logren identificar y apoyar a tiempo a los alumnos que presentan

dificultades, así como también a aquellos que requieren espacios diferenciados para valorar, potenciar y expresar su individualidad.

Esta línea de apoyos no sólo está confinado al interior del establecimiento educacional, es necesario establecer un sistema de redes de apoyo con instituciones gubernamentales especializadas en el trabajo con niños y niñas y las vulneraciones de derechos que los puedan afectar. Para este proceso de apoyos encontraremos dos tipos, los internos al establecimiento educacional y los externos.

En la línea de los programas de apoyo externos, según SENAME (2016), la ley 20.032 del Ministerio de Justicia, “Establece sistema de atención a la niñez y adolescencia a través de la red de colaboradores del SENAME y su régimen de subvención”, establece los siguientes programas para el bienestar, restitución y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes:

- Programa de prevención focalizada (PPF)

El programa interviene ante situaciones de vulneración de derechos de carácter moderado y relacionadas con el contexto familiar que afecten a niños, niñas y adolescentes, y que no ameriten necesariamente la separación del grupo familiar.

- Programa de protección especializada en explotación sexual comercial infantil y adolescente (PEE)

El programa está destinado a restituir los derechos de los niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial, en cualquiera de sus modalidades.

- Programas especializados en temáticas de niños/as y/o adolescentes en situación de calle (PEC)

Es un programa de atención psico-social, terapéutico y socioeducativo orientado a poner término a la situación de vida en la calle de niños, niñas y adolescentes.

- Programa de protección especializada en maltrato y abuso sexual infantil (PRM)

Es un programa de intervención psicoterapéutica y social orientado a generar procesos de reparación del daño en niños, niñas y adolescentes que han sufrido maltrato físico o psicológico grave.

- Programa de intervención especializada en niños/as y adolescentes que presentan conductas abusivas de carácter sexual (PAS)

Esta modalidad aborda de manera específica la temática de la violencia sexual, buscando prevenir que los niños, niñas y adolescentes que cometen una agresión sexual reiteren este comportamiento.

- Programa de intervención integral especializada (PIE)

Modalidad de intervención ambulatoria, que se orienta a la reparación del daño ocasionado por graves vulneraciones de derechos.

En la línea de los apoyos internos a los centros educativos, podemos identificar:

- Equipos de Convivencia Escolar

Equipos compuestos por Inspectoría General, Duplas Psico-sociales, Orientador, Otros actores de la comunidad educativa y Encargado de Convivencia Escolar, que se encargan de (MINEDUC, 2015).

- Tener una mirada proyectiva sobre como prever y atender situaciones de violencia escolar suscitadas al interior del establecimiento educacional.

- Desarrollar las mejores estrategias para formar a grupos de estudiantes que puedan hacerse cargo del manejo de conflictos.

- Desarrollar las mejores estrategias para capacitar a otros docentes, madres, padres y/o apoderados en la aplicación de normas de convivencia y protocolos de actuación con sentido colectivo.

- Encargarse de la organización de los recursos materiales de que dispone el establecimiento educacional para implementar las actividades de las estrategias diseñadas para mejorar la convivencia.

- Equipos de Asistentes de la Educación

Según la ley 21.109 (2018c), del Ministerio de Educación de Chile:

> Son asistentes de la educación, para efectos de esta ley, los funcionarios que desempeñándose en uno o más establecimientos educacionales dependientes de los servicios locales de educación pública, sin perjuicio de su forma de financiamiento, incluidos aquellos establecimientos de educación parvularia financiados vía transferencia de fondos, colaboren en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y la correcta prestación del servicio educacional…

Estos equipos formados por los establecimientos que no cuentan con PIE, cumplirán labores similares en torno a los procesos de evaluación, diagnóstico y tratamiento, según sean las competencias de los profesionales y según lo dispuesto por el MINEDUC.

- Programas de Integración Escolar (PIE).

Según MINEDUC (2016a), el PIE es un

> …conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanaza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar. (p. 9)

Estos programas están compuestos por equipos multidisciplinarios, que se encargan de los procesos de evaluación, diagnóstico y tratamiento de las diversas dificultades que pudiese presentar un alumno, derivadas de su diagnóstico. Procesos que están regulados por el decreto 1300/2002 que rige para las atenciones de los Trastornos Específicos del Lenguaje, en Escuelas especiales y PIE. Así como también el decreto 170/2009, que regula todos los procedimientos y profesionales necesarios para la evaluación y diagnóstico de las NEE, con el fin de acceder al incremento de la subvención especial diferencial.

2.1.3. Gestión para una Educación Inclusiva

Para comenzar a transitar el camino que nos lleva hacia una educación inclusiva, debemos partir por definir términos tan importantes como ***Diversidad e Inclusión.***

- **Diversidad**

Para la Real Academia de la Lengua Española Diversidad significa; "Variedad, desemejanza, diferencia", (Real Academia Española, 2020). Podemos encontrar entonces, una variedad de usos para el término **Diversidad**, haciendo referencia preferentemente a lo que es distinto.

Todas las personas son distintas y estas características que nos diferencian, serían la parte activa de lo que entendemos por Diversidad. Para Dyson y Milward, (2000), estas características forman "El dilema de las diferencias".

La diversidad resulta ser una característica intrínseca de los grupos humanos, si bien es cierto existen ciertos patrones cognitivos, afectivos y conductuales que presentan semejanzas, cada individuo presenta una forma diferente de interactuar con el medio, (Benitez y Gamarro, 2010).

Mientras más alejado de los patrones de *normalidad*, más común es escuchar el término diversidad, es así que en relación a las personas con discapacidad este concepto es de uso común. Esta diversidad se da en todos los ámbitos, siendo uno de ellos *la educación*.

Para Timón Benítez y Hormigo Gamarro, (2010), cada intención de homogeneizar se transforma en una acción excluyente y discriminatoria, para aquellos alumnos y alumnas que presentan un perfil alejado de lo ordinario.

La política de Convivencia Escolar; reconoce y valora la riqueza de la diversidad, sin intentar corregir o cambiar la diferencia, y permite asumir e intencionar cambios estructurales en el sistema escolar que acojan la diversidad. Estas acciones son parte del Enfoque Inclusivo, el que busca insertar cambios de fondo tanto en la cultura escolar como en las prácticas pedagógicas e institucionales, que favorezcan el respeto y la valoración del individuo como tal y sin intentar acciones normalizadoras, (MINEDUC, 2015e).

En este estudio entenderemos por diversidad, la definición propuesta por MINEDUC (2016b), que reconoce la diversidad como una condición transversal a todas las personas, y no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de normalidad, entonces debemos entender la sala de clases como un universo diverso, de personas que se desarrollan de maneras distintas, y que van más allá de las diferentes características de aprendizaje que pudiesen tener aquellos que presentan NEE.

- **Inclusión**

La causa principal de que tengamos que hablar de inclusión, es que existe la discriminación o exclusión, desde siempre han existido grupos de personas que han sido excluidas por diversas razones, por género, por color de piel, por pertenecer a pueblos originarios, por sus capacidades o más bien por sus discapacidades y estas exclusiones se producen durante toda la vida y afectan a las personas en todos los ámbitos; laborales, sociales y también educativas.

En educación, debemos hacer un poco de historia para entender, de donde nace la idea de que todos tengan acceso a la educación, si bien Jomtien marca un antes y un después en relación a la EPT, las bases de esta idea nacen años antes, donde los primeros hitos que mencionaremos son:

- 1948: La Declaración de los Derechos Humanos, donde se garantiza el derecho a la educación elemental y fundamental gratuita, para todas las personas.
- 1960: La convención de las UNESCO, relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.
- 1989: La Declaración de los Derechos del Niño, que reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin diseminación por motivo alguno. (48° Reunión de la CIE, 2008)

Así todos estos acuerdos internacionales comienzan a encaminar el proceso hacia una EPT, que se formaliza en la "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje", Jomtien, Tailandia, (1990).

Esta idea de la EPT se sostiene en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; *Toda persona tiene derecho a la educación.* Proceso que no ha estado exento de dificultades, donde los primeros desafíos tenían relación con las diversas realidades mundiales en relación a la educación (UNESCO, 1990):

- Más de 100 millones de niños y niñas no tenían acceso a la educación primaria.
- Más de 960 millones de adultos son analfabetos.

- Más de la tercera parte de los adultos del mundo no tienen acceso al conocimiento impreso.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar la educación básica (p.5)

La EPT, es sin lugar a dudas un gran desafío, pero sin discusión, un desafío que se debe enfrentar. En este sentido y recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, se proclama la Declaración de Salamanca, (1994).

La conferencia aprobó la Declaración de principios, política y práctica para las NEE y un marco de acción. Marco que busca alcanzar “escuelas para todos”, a través de instituciones que sean inclusivas, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada alumno y alumna.

En esta declaración “…reafirmamos nuestro compromiso con la EPT, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, dentro del sistema común de educación”, (UNESCO, 1994, p. viii).

El principio rector de este marco de acción, es que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones fiscas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, (UNESCO, 1994). Es entonces en este marco de acción, donde se pone de manifiesto que los niños y niñas con NEE, son parte del *TODOS,* que se expresa constantemente desde Jomtien en adelante.

El término NEE, se refiere en el marco de acción de la Declaración de Salamanca, a “todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (p. 6). Teniendo claridad de que todos somos distintos y que es parte de la naturaleza humana, y que los aprendizajes deben estar adecuados a la diversidad de los alumnos y alumnas. Nace con esto la idea de una escuela centrada en el niño y niña, rompiendo el paradigma de que una educación que sirve para uno sirve para todos (UNESCO, 1994).

Uno de los factores de importancia en este marco de acción, tiene relación con decidir que institución es la que debe prestar los servicios educativos a los niños y niñas con NEE, así es que tomando como guía el ejercicio de los derechos humanos, es la escuela integradora la que mejor se adapta al concepto de igualdad de oportunidades, que se promueve con tanta fuerza. Escuela que, obviamente, no será suficiente con el apellido de integradora, sino que deberá realizar esfuerzos importantes con toda su comunidad educativa, directivos, profesores, padres, familias, alumnas y alumnos, etc.

Para cumplir con el objetivo de ser una escuela integradora, deben tener en consideración aspectos tan relevantes como: dar respuesta a las necesidades de sus alumnos y alumnas, desde el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, tomar en consideración los estilos y ritmos de aprendizaje individuales y dar garantía que el programa de estudios es apropiado para alcanzar una educación de calidad para todos. Deja en claro que la educación especial, debería ser una última opción, poco frecuente y muy justificada. Sugiere que los equipos profesionales de las escuelas especiales, migren a las escuelas tradicionales, entregando en ellas el aporte valioso de sus conocimientos y manejo de las adaptaciones del contenido y las metodologías para el logro de los aprendizajes de los niños y niñas con NEE, (UNESCO, 1994).

La idea de una educación inclusiva, presenta el desafío de “avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno”, (Blanco, 2008, p. 11), logrando derribar las barreras de todo tipo, no conviene continuar entendiendo la inclusión como solo el hecho de atender niños con necesidades educativas especiales en colegios comunes, sino entender el proceso como una reforma que apoya y acoge la diversidad de todos los alumnos y alumnas, (UNESCO, 2001).

En los últimos años la educación ha ido transitando desde un enfoque en las necesidades hacía un enfoque de derechos, basado en las normas internacionales de los derechos humanos, que se basan en los siguientes principios (UNICEF, 2008):

- Universalidad e inalienabilidad: los derechos humanos son universales e inalienables y todos los habitantes son titulares de ellos. Nadie puede renunciar voluntariamente a ellos, ni tampoco puede una persona privar a otra de ellos. Como se dice en el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.”

- Indivisibilidad: Los derechos humanos son indivisibles. Tanto si son civiles, como culturales, económicos, políticos o sociales, todos ellos son inherentes a la dignidad de cada persona y, por consiguiente, todos gozan de igual rango en tanto que derechos y no pueden ser ordenados jerárquicamente.

- Interdependencia e interrelación: Muchas veces, la realización de un derecho depende, total o parcialmente, de la realización de otros.

- Igualdad y no discriminación: Todas las personas son iguales en tanto que seres humanos y, en virtud de la dignidad innata de cada persona, poseen estos derechos sin discriminación de ningún tipo. Un enfoque basado en los derechos humanos exige concentrarse especialmente en combatir la discriminación y la desigualdad.

- Participación e integración: Todas las personas y todos los pueblos tienen derecho a participar activa, libre y positivamente en el desarrollo civil, económico, social, cultural y político y a contribuir a él y a disfrutarlo, pues a través de él se puede gozar de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

- Habilitación: Se denomina habilitación al proceso por medio del cual aumentan las capacidades de la gente para demandar sus derechos humanos y hacer uso de ellos. El objetivo es dar a la gente poder y capacidades para cambiar sus vidas, mejorar sus comunidades e influir en sus destinos.

- Rendición de cuentas y respeto del imperio de la ley: Un enfoque basado en los derechos humanos se esfuerza por aumentar la rendición de cuentas en el proceso de desarrollo, determinando quienes son “titulares de derechos” y los correspondientes “titulares de deberes”, y por mejorar las capacidades de estos últimos para cumplir sus obligaciones, que consisten en

> obligaciones positivas de proteger, promover y cumplir derechos humanos y en obligaciones negativas de abstenerse de violar derechos humanos (p. 10).

Un enfoque basado en los derechos humanos, y enmarcados en los principios anteriormente señalados, requiere reconocer y respetar los derechos humanos de los niños y niñas en la escuela, “comprendiendo el respeto de su identidad, su autonomía y su integridad” (p. 28), logrando así un proceso educativo más participativo, transparente y responsable (UNICEF, 2008).

Este enfoque global de la educación, establece en su marco conceptual tres elementos esenciales:

- El derecho al acceso a la educación: que comprende la prestación de educación en todas las fases de la niñez y después de esta, la existencia de plazas escolares accesibles o de oportunidades de aprendizaje en cantidad suficiente y la igualdad de oportunidades.

- El derecho a una educación de calidad: no existe una definición clara de calidad, pero si se pueden observar dos perspectivas fundamentales, en primer lugar, el desarrollo cognitivo como objetivo fundamental y en segundo lugar, la educación debe promover el desarrollo creativo y psicológico.

- El derecho al respeto en el entorno de aprendizaje: ya que los derechos humanos son innatos a los seres humanos, tienen que ser respetados en todos los entornos de aprendizaje.

El término inclusión conforme han pasado los años, ha tomado diversas concepciones, y no sólo eso, sino que también ha aumentado la cantidad de situaciones en las que el termino inclusión es y debe ser utilizado. Hoy por hoy hablamos de inclusión de género, raza, social, cultural y también educativa.

En relación a la definición de inclusión, entenderemos que es la acción que guiará a la sociedad a eliminar cualquier tipo de exclusión, en el sentido más amplio del concepto, (Booth, Ainscow, & Black-Hawkins, 2002).

Una de las asociaciones más antiguas al término inclusión, tiene relación con las personas con discapacidad, aun cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta, en 1948, la primera frase de la declaración universal de los derechos humanos; “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” aún existen millones de personas con discapacidad cuyos derechos humanos se encuentran seriamente limitados o totalmente negados (Saleh, 2004).

Ainscow (2004), entienden que la idea de definir la Inclusión es tarea ardua en todos los países, debido principalmente a las diversas concepciones que se han asociado al término, especialmente la asociación que se hace con el derecho de los niños y niñas con NEE a ser educados en escuelas regulares.

Este uso ha sido excesivo, según Murillo (2010) citando a Ainscow, Booth y Dyson (2006); “…hay que seguir insistiendo en trabajar por superar las barreras a todas las formas de marginación, exclusión y de bajo rendimiento, independientemente de su origen, clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades”.

En Chile no ha sido distinto, la política va en dirección de la integración de niños y niñas con NEE, en escuelas regulares, estableciendo estrategias de apoyo y asumiendo el Estado el rol garante de esos derechos.

Para lograr una definición que se acerque más al contexto actual, Ainscow (2004), propone cuatro elementos que se tiene que tomar en consideración a la hora de construir este cambio:

- *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad.

- *La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras.* Por consiguiente, implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran cantidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y la práctica.

- *La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes.* El término presencia está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; participación se relaciona con la calidad de las experiencias vividas, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos y alumnas; y logros tratan sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes.

- *La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro.* Esto destaca la

> responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente en situación de mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo.

Teniendo claridad de estos cuatro elementos las comunidades podrían transitar hacia la construcción de definiciones de inclusión, adaptadas a sus realidades y con objetivos claros y alcanzables.

Esta idea de poner en el centro de la discusión, un Enfoque Inclusivo está respaldado no solo por indicaciones y orientaciones internacionales, sino que está fuertemente indicado en la Ley de Inclusión (20.845), que versa en el punto dos, que hace alusión a los cambios en el artículo 4, lo siguiente:

> Es deber del estado propender a asegurar a todas las personas una Educación Inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo (MINEDUC, 2015b)

Para Martín (2013), la inclusión educativa hace referencia a un concepto y a una práctica con múltiples facetas o planos, donde todos los niños, jóvenes y adultos desean sentirse incluidos, esto es reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia.

El hecho que sea difícil encontrar solo una línea de estudio referente a la Educación inclusiva, tiene sustento en las múltiples formas que este proceso se puede definir, (Ainscow, Farrel, Tweddle, 2000).

En la misma línea, la UNESCO, (2006), "define la inclusión como una estrategia dinámica para responder de forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje".

Ainscow, et al., (2006), describe una tipología de cinco concepciones de la inclusión;

- La inclusión en relación a la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
- La inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias.
- La inclusión referida a todos los grupos vulnerables de exclusión.
- La inclusión como promoción de una escuela para todas y todos.
- La inclusión como educación para todos.

Aun cuando hay variadas concepciones sobre la Educación Inclusiva, MINEDUC, (2016), citando a Booth & Ainscow, (2002), propone un enfoque inclusivo que transforme las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos.

Para Booth & Ainscow, (2002), existen tres dimensiones para que las comunidades educativas se tornen inclusivas, las definen y presentan en el "***INDEX FOR INCLUSION":***

- Dimensión A: Crear culturas inclusivas

La idea es la creación de una comunidad escolar que sean segura, acogedora, colaboradora y estimulante, que busque desarrollar valores inclusivos y que estos sean compartidos por toda la comunidad, desde los directivos y profesores, hasta los alumnos y alumnas y sus familias, y que los principios de esta cultura escolar guíen las decisiones que se concretan en las políticas escolares y en el quehacer diario de cada centro educativo.

- Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas

En esta dimensión se pretende asegurar que la inclusión sea el corazón de la innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades del aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. (p. 16)

Por lo tanto, en esta investigación más que asumir una definición de inclusión, se tendrá un Enfoque Escolar Inclusivo; que “permite conjugar lo diverso con lo común, haciendo posible la construcción de un nosotros que acoge, legitima y valora la pertenencia de todos y todas”, (MINEDUC, 2016b, p. 15).

Para Benítez y Gamarro, (2010), La escuela que un país puede ofrecer a su sociedad, no puede ser medida solo por los logros alcanzados por los alumnos bien dotados, sino por la capacidad de ofrecer, proponer y aplicar un diseño y una *práctica educativa* capaz de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos y alumnas, (Benítez y Hormigo, 2010)

Son, entonces, las prácticas inclusivas un aspecto fundamental que abordar a la hora de intentar ser partícipes de una educación inclusiva y capacitada para atender a la diversidad de los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta las políticas con enfoque inclusivo, las que deben contener en ellas el corazón de la cultura inclusiva de la institución.

2.1.3.1. Prácticas Educativas Inclusivas

Una práctica inclusiva, hace referencia a la realización de acciones que buscan alcanzar el mayor potencial de todos y cada uno de los estudiantes, tomando en consideración, sus gustos, preferencias, estilos de aprendizaje, fortalezas y debilidades.

Según Ainscow et al., (2003), define las practicas inclusivas como los intentos por superar las barreras a la participación de los alumnos y alumnas. No solo se entenderá como práctica la labor y las competencias de un docente en particular, sino más bien, “la suma de las cosas que los individuos realizan dentro de su comunidad, haciendo uso de los recursos disponibles, para materializar un conjunto de metas compartidas, (Ainscow, 2004).

Según MINEDUC (2016), toda acción educativa e institucional debe ser orientada por tres principios; Presencia, Reconocimiento y Pertinencia, estos son

transversales y ninguno puede ser pasado por alto a la hora de definir acciones o prácticas educativas inclusivas.

Figura 9

Principios orientadores de las acciones educativas inclusivas.



Notas: Fuente, MINEDUC (2016).

Entenderemos por “Presencia” la condición básica para que la inclusión sea posible. No existe inclusión si no se está presente. Por ende, entenderemos la presencia como el polo opuesto a la segregación, Así es que toda acción tendiente a favorecer el encuentro de la heterogeneidad en las actividades curriculares y en la vida escolar permiten profundizar la incorporación de este principio desde una perspectiva propiamente educativa. En consecuencia, la institución escolar debiese favorecer y garantizar condiciones en todos sus espacios y actividades para el acceso, la permanencia, el encuentro e interacción entre estudiantes diversos.

El “Reconocimiento”, deberá ser parte fundamental en la elaboración de la respuesta educativa hacia la diversidad, tener en claro que ofrecer un camino de aprendizaje pertinente y relevante para cada uno de los estudiantes, tomando en consideración sus particularidades permitirá crear una propuesta inclusiva

adecuada a los estudiantes reales. Cuando hablamos de reconocer las diferencias, es atender a la diversidad y no es reconocer o conocer los déficits o dificultades de los alumnos, ya que la categorización en función de las debilidades permite que la exclusión y la discriminación emerjan.

Por último, el tercer principio, “Pertinencia”; se enfoca principalmente en la necesidad de elaborar una propuesta educativa directamente relacionada con la realidad de los estudiantes que tendrán acceso a ella. Esta pertinencia deberá permear aspectos fundamentales de las practicas pedagógicas como la forma de abordar el currículum, los marcos de interacción y participación y la vinculación con el contexto, de modo que sean significativos a la experiencia e identidad de las y los estudiantes. Este principio invita a las escuelas a flexibilizar y diversificar su trabajo pedagógico.

Al establecer prácticas educativas inclusivas, se debe tener muy en claro que algunas acciones que consideramos altamente integradoras, resultan en ocasiones poco inclusivas, como lo menciona Florian y Black-Hawkins, (2010), donde se expone que la práctica de disminuir la cantidad de trabajo o bajar la complejidad de los mismos a algunos alumnos y alumnas, ocasiona que el resto ya los vea como diferentes. Los autores proponen un modelo más inclusivo, donde los docentes ponen a disposición de los alumnos una serie de posibilidades que les permiten a los estudiantes elegir “como, cuando, donde y con quién” desean aprender, en un ambiente que dé respuestas a la diversidad de los alumnos. (Florian y Black-Hawkins, citado por Ainscow, 2012).

Según Ainscow, (1999), los docentes que logran planificar de manera eficaz, en relación a la atención a la diversidad, muestran ciertos patrones; poseen un repertorio de unidades didácticas, a partir de las cuales generan nuevas composiciones adecuadas a cada caso en particular, tomando una serie

de factores en consideración, como lo son: “el tema a enseñar, la edad y la experiencia de la clase, las condiciones físicas del aula, los recursos disponibles y su propio estado de ánimo”.

- **Gestión y Liderazgo para la Escuela Inclusiva**

Como se ha descrito hasta acá, la gestión y el liderazgo son aspectos claves para el logro de una educación de calidad, no existen atributos especiales en torno al modelo de gestión ni a los estilos de liderazgo, que hagan más fácil la tarea de ser inclusivos, que cumplir con la tarea misma de lograr una educación de calidad, porque conforme hablemos de calidad, hablamos de lograr una EPT.

Según la LGE (2009a), “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (p. 3). Así mismo, “son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos…” (p. 5)

Para el cumplimiento de estos deberes de los equipos directivos, la gestión se vale de múltiples herramientas para el logro de sus objetivos, a nivel educativo los equipos de gestión deben trabajar para una escuela inclusiva, los resultados de su labor como líderes deberán estar reflejados en instrumentos institucionales, como lo son el PEI, y el PME, los cuales deberán mostrar la cultura institucional, la que deberá estar en concordancia con la política nacional y verse reflejadas en las prácticas educativas. Estos instrumentos deberían abordar de manera explícita la inclusión y gestión de la diversidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2017b).

Algunos de los ámbitos en los que resulta relevante la incorporación del enfoque inclusivo, según (MINEDUC, 2016a):

- Gestión y organización del currículum para favorecer su pertinencia en función de la diversidad de estudiantes.
- Diseño, implementación y seguimiento de estrategias pedagógicas.
- Criterios y estrategias de evaluación
- Espacios de reflexión pedagógica y colaboración profesional.
- Acciones para fortalecer la convivencia escolar y la participación.
- Colaboración interdisciplinaria.

Por su parte, el liderazgo resulta ser parte fundamental en esta tarea de hacer que las escuelas sean más inclusivas y que sean capaces de dar respuesta a la diversidad del alumnado (Fernández y Hernández, 2013).

La participación e implicación efectiva de los equipos directivos, es parte escencial para el cumplimiento del objetivo de alcanzar una educación inclusiva y diversa que sea capaz de dar respuestas educativas ajsutadas a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, en el contexto de la clase habitual (MINEDUC, 2013).

Fernández y Hernandez (2013), destacan las ideas de autores, que concuerdan que el Liderazgo requiere ser participativo, comunitario, y democrático y que contribuya al desarrollo de la comunidad y, con ello, a la creación de escuelas de orientación inclusiva.

Por lo tanto, entenderemos el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood, et all, 2006, citado en MINEDUC, 2015).

El liderazgo para transitar a una escuela inclusiva, no será la sola acción ejercida por el director o dorectora del estableciemiento, sino que será una acción compartida con otras personas de la institución (MINEDUC, 2015)

La transformación de las escuelas hacia la idea de Escuelas Inclusivas, no es un hecho sólo semántico, sino que requiere de cambios profundos en la "Cultura Escolar", donde el equipo directivo es una pieza clave (Ahumada, Galdames, González y Herrera, 2009), que se ocupará de contribuir a la trasnformación de las comunidades escolares y no sólo tendrá como meta los resultados académicos (Marfán, Muñoz, y Weinstein, 2012)

El afán de relacionar el liderazgo escolar con el desarrollo de culturas inclusivas es coherente tanto con las necesidades como con los desafíos de la inclusión escolar a nivel nacional e internacional (Ainscow y Sandill, 2010) citado en (Valdés, 2018).

Según Ainscow (2012) citando a Riehl (2000), afirma: los administradores deben presentar un compromiso indestructible con la equidad, la opinión y la justicia social, junto con la motivación para crear una cultura inclusiva, que se refleje en prácticas que den respuesta a la diversidad, puede generar una nueva forma de práctica.

Además de las prácticas relacionadas con la gestión y el liderazgo, existen también algunas prácticas inclusivas que podemos observar en los sistemas educativos. Estas son; Trabajo Colaborativo y la Co-docencia, los Programas de Integración Educativa y los Equipos de Aula.

- **Programa de Integración Escolar (PIE) y Equipos de Aula**

El PIE, es una estrategia inclusiva que provee a los establecimientos de educación regular, apoyos adicionales, para los alumnos con NEE. Estrategia que busca que todos los alumnos y alumnas logren alcanzar los objetivos propuestos, tomando en consideración sus características individuales para el aprendizaje. (MINEDUC, 2013)

Estos programas PIE, son las principales estrategias con enfoque inclusivo, y se implementan en las escuelas regulares y con el fin de lograr la participación y el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan algunas NEE, (MINEDUC, 2016a).

Se considera que un estudiante presenta NEE cuando, debido a sus características o diferencias individuales o de su contexto (familiar, social, cultural u otras), enfrenta en la escuela algunas barreras que le dificultan o impiden avanzar en forma adecuada en su proceso educativo (MINEDUC, 2016a).

Estas NEE, se pueden dividir en dos tipos; Permanentes y Transitorias. Esta división se hace en función del periodo de tiempo de entrega de los apoyos y ayudas adicionales especializadas que requieren los estudiantes para participar y progresar del currículo escolar (MINEDUC, 2016a)

Según MINEDUC (2013), una NEE permanente se refiere a la existencia de barreras para aprender y participar a lo largo de toda la vida escolar del niño. Mientras que las NEE de carácter transitorio, son aquellas que el niño presenta en algún momento determinado de escolaridad.

La creación de estos programas PIE, dentro de las escuelas regulares, nacen de la búsqueda constante de alcanzar niveles adecuados en torno a la calidad de la educación. Según el MINEDUC, (2016a), la educación de calidad se da cuando logramos responder a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas, reconociendo la diversidad del alumnado y valorando sus competencias, talentos y habilidades.

En este sentido, los PIE aportan a las instituciones que los implementan, según MINEDUC (2016a), a:

- Fortalecer un sistema educativo para la diversidad, generando mayores niveles de inclusión educativa y de experiencias pedagógicas flexibles, diversificadas y pertinentes.

- Promover la colaboración y no la competencia entre establecimientos educacionales, identificando las barreras y las necesidades de apoyo de los estudiantes para lograr su plena participación, desarrollo y aprendizaje.

- Aumentar el número de establecimientos que, dentro de su PEI, incorporan los PIE como una herramienta efectiva para el mejoramiento de la calidad educativa.

- Difundir prácticas pedagógicas exitosas que apoyan la reflexión y modelan procesos para avanzar hacia escuelas inclusivas.

- Mejorar el acompañamiento técnico a los PIE, a través del apoyo provincial, regional y central del Ministerio de Educación.

- Implementar perfeccionamiento docente para la adquisición y/o profundización de conocimientos y estrategias para la diversificación curricular (Diseño Universal de Aprendizajes y otras estrategias), trabajo colaborativo en la sala de clases e implementación de metodologías de enseñanza aprendizaje variadas.

El decreto 170 (2009b), determina cuales son los diagnósticos y los especialistas idóneos para realizar las evaluaciones correspondientes, para proceder a la integración de estos niños y niñas a las aulas comunes.

Tabla 1

Diagnósticos y Profesionales para la integración de niños y niñas en Proyectos de Integración.

NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL	PROFESIONAL ESPECIALISTA
Discapacidad Auditiva	Médico Otorrinolaringólogo o Neurólogo y Profesor de educación especial/diferencial
Discapacidad Visual	Médico Oftalmólogo o neurólogo y Profesor de educación especial/diferencial
Discapacidad Intelectual y Coeficiente Intelectual (CI) en rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa	Psicólogo, Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar y profesor de educación especial/diferencial
Autismo Disfasia	Médico psiquiatra o neurólogo, Psicólogo, Fonoaudiólogo y Profesor de educación especial/diferencial
Multidéficit o discapacidades múltiples y sordo ceguera	Médico neurólogo u oftalmólogo u otorrino o fisiatra u otras especialidades, según corresponda; Psicólogo y Profesor de educación especial/diferencial.

Déficit atencional con y sin hiperactividad o Trastorno Hipercinético	Médico Neurólogo o psiquiatra o pediatra o médico familiar o médicos del sistema público que cuenten con la asesoría de especialistas, de acuerdo a lo establecido por el Fondo Nacional de Salud, Psicólogo, y/o profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo
Trastorno Específico del Lenguaje	Fonoaudiólogo, Profesor de educación especial/diferencial, Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar
Trastornos específicos del aprendizaje	Profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo y médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar

Nota: Fuente, Decreto 170 (2009).

Si bien el PIE, en algunos establecimientos educacionales es considerado como “LA” estrategia inclusiva, no logra dar cobertura a la diversidad del alumnado, debido a las normativas que los rigen, generando cupos determinados a la hora de integrar alumnos al aula común. Según el decreto 170/09, los PIE, podrán integrar 2 alumnos con Necesidades Educativas Permanentes y 5 con Necesidades Educativas Transitorias en cada curso, que se adscriba al Programa.

Estos niños y niñas integrados en aulas comunes, contarán con los apoyos de equipos multidisciplinarios, dependiendo de la naturaleza de sus NEE, encontraremos, entonces en los PIE, profesionales como; Educadores Diferenciales, Psicopedagogos, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Terapeutas Ocupacionales, Kinesiólogos y Trabajador social. Cada uno de estos profesionales se encargan de dar atención a los requerimientos específicos derivados de los diagnósticos de los niños y niñas del PIE.

Los equipos profesionales del PIE, junto con los docentes de aula conforman los llamados *Equipos de Aula*, MINEDUC (2013) define a estos equipos de aula como el grupo de profesionales que trabajan colaborativamente

en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

Las principales funciones de los Equipos de Aula según MINEDUC (2013) son:

a) Diseño de la respuesta educativa y de acceso al currículo correspondiente al nivel;

   Se entenderá como respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo, todas aquellas medidas basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso, sin que este requiera necesariamente de modificaciones en los objetivos de aprendizaje (aprendizajes esperados).

b) Elaboración del plan de apoyo individual del estudiante;

   Se define el Plan de Apoyo Individual, como la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje para cada estudiante para responder a las NEE que presenta, después de haber realizado con él un proceso de evaluación integral e interdisciplinario, que identifique los apoyos específicos que necesita para desarrollarse y aprender durante el año escolar. Señala el lugar donde estos apoyos serán provistos y los profesionales que prestarán los servicios especializados correspondientes.

c) Diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes;

   Para el diseño de la evaluación deben existir algunos acuerdos, que sean parte del reglamento de evaluación y promoción del establecimiento, como, por ejemplo, participar en la toma de

decisiones en relación a las modalidades, los procedimientos, los instrumentos de evaluación y acordar la flexibilidad en los tiempos de evaluación.

- **Trabajo colaborativo y co-docencia**

Entender en la totalidad el término de colaboración y más aún el del trabajo colaborativo, resulta una tarea difícil al igual que la mayoría de los términos asociados a la educación inclusiva. Podemos entender el término colaboración como "un proceso compartido de resolución de problemas" (Graden y Bauer, 1999), en el caso de la educación, sería en referencia a resolver problemas entre profesores, personal, padres y alumnos, en función de comprender las NEE de cada uno de los alumnos del aula.

Para Antúnez (1999), la colaboración entre docentes, es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar una meta en común, en un tiempo determinado.

Stuart et al. (2006) usan los conceptos de enseñanza cooperativa (en inglés, *cooperative teaching*), co-enseñanza (en inglés, *co-teaching*) y enseñanza colaborativa (en inglés, *collaborative teaching*), para definir "el proceso por el cual un profesor general y un profesor especial enseñan juntos en una clase inclusiva" (p.14).

La co-enseñanza, no se da como una formula única, sino que presenta diferentes concepciones dependientes de los participantes y de sus jerarquías dentro del aula. Cardona (2006), describe tres grandes agrupaciones conceptuales referidas a la colaboración entre profesionales.

1. Los modelos de consulta; se caracterizan por el asesoramiento de un experto o especialista a un consultado, generándose una relación jerárquica.

2. Los modelos colaborativos; los apoyos son otorgados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado. Nacen principalmente en respuesta a la insatisfacción de los modelos de consulta.

3. La co-enseñanza; la responsabilidad de la planificación y la aplicación del currículo es compartida por ambos profesionales.

Para Villa et all., (2008), en MINEDUC (2015), la aplicación de la co-enseñanza necesita la presencia de los siguientes elementos;

1. Coordinar el trabajo para lograr metas comunes

2. Compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia.

3. Demostrar paridad a ocupar alternadamente roles de profesor y alumno, experto y novicio, dador y receptor de conocimientos y habilidades.

4. Utilizar un liderazgo distributivo de funciones, en que los roles tradicionales de profesor son distribuidos entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza.

5. Realizar un proceso colaborativo, favorecido por elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades

interpersonales, monitoreo del progreso de la co-enseñanza y compromiso individual.

6. Otra característica importante es el carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho de aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro del equipo, ya que éstas no se imponen.

Los resultados positivos del proceso de trabajo colaborativo, co-docencia o co-enseñanza, no solo han alcanzado a los alumnos y alumnas con NEE, sino que también han generado un aprendizaje en el alumnado sin dificultades, en los primeros mostrando logros que eran impensados y en los segundos se ha observado un cambio de sus creencias respecto de las personas con NEE (Cramer et al., 2010).

Sin lugar a dudas este proceso de aprendizaje adquirido a través del trabajo de co-docencia, muestra una práctica inclusiva y que impacta positivamente en los aprendizajes de todos y cada uno de los alumnos. A nivel nacional una de las principales estrategias con enfoque inclusivo y que en su esencia se ejecuta a través del trabajo colaborativo y la co-docencia, son los PIE.

- **Flexibilización, Diversificación y Adecuación del Currículo**

La educación, para que sea de calidad debe ser flexible, adaptarse a la diversidad de las necesidades y características de los estudiantes y de las y los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar (MINEDUC, 2009)

Para avanzar hacia la calidad de la educación, el sistema educacional cuenta con una herramienta fundamental; “el Currículum Nacional”. Este currículo

deberá ser el referente para el diseño y puesta en marcha de los procesos educativos, convirtiéndose en un instrumento para asegurar la igualdad de oportunidades (MINEDUC, 2009).

Coll y Martin (2006), citados por MINEDUC (2009c), señalan:

> En muchos países, amplios sectores del profesorado de la educación básica coinciden en valorar, y nosotros compartimos esa valoración, que es más bien imposible que el alumnado pueda apreder y el profesorado pueda enseñar todos los contenidos de la currículula vigentes. (…) En efecto, las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de una currícula altamente sobrecargados y exesivos son de sobra conocidos... y señalan la importancia de … repensar el curriculum escolar desde lo escencial, lo imprescindible, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenidos que lo caracteriza actualmente en la mayoría de los sistemas educativos es una tarea urgnete y prioritaria pero dificil de llebar a cabo de forma consensuada (p.28).

Por todo esto el currículum en su transición a convertirse una herramienta inclusiva, debe ser flexible, buscando responder no solo a la escuela, sino que también dar respuesta educativa a las necesidades individuales de los estudiantes y a los estilos de trabajo de los maestros (MINEDUC, 2009).

Este nuevo currículo, se construirá a partir del estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes, logrando así dar alcance, mediante estrategias diversificadas y maximizando las oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos (MINEDUC, 2009).

Por ende, entenderemos que todas aquellas medidas basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) que apunten a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso, serán respuestas educativas para la diversidad y acceso al currículo, (MINEDUC, 2013).

El DUA es una de las estrategias actuales que buscan dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, término que no nace en la educación, sino que en la arquitectura en 1970. En ese tiempo, se buscaba dar acceso a las personas con discapacidad, a la ciudad, los edificios, etc. tratando de transformar las ciudades en lugares accesibles para todos.

El DUA, es desarrollado por el *Center for Applied Special Technology* (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST), y se puede definir como; "[…] un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo – es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación – que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje" (Pastor, Sánchez , y Zubillaga, 2014).

Luego de varios estudios, los investigadores del CAST, comprobaron que los niños y niñas con alguna discapacidad obtenían mejores resultados utilizando los medios tecnológicos desarrollados, dejando la interrogante de que quizás no eran las habilidades del alumnado, lo que interfería en su aprendizaje, sino que la propia naturaleza de los materiales didácticos, los medios y los métodos usados debido a su rigidez, no podían satisfacer a todos los alumnos (Pastor, Sánchez, Zubillaga, 2014).

También se evidenció que no solo los niños y niñas con alguna discapacidad se beneficiaban de las actividades o de los materiales tecnológicos

de apoyo, sino que otros niños sin alguna discapacidad, también utilizaban las estrategias, métodos y materiales diseñados para la ejecución del DUA.

Rubio, (2017) indica que el DUA propone flexibilidad curricular, con la finalidad de que este currículo se adapte a las necesidades de todos los alumnos y alumnas, buscando un aprendizaje significativo y duradero, a través de diversas formas de representación, expresión, acción y motivación.

El DUA, presenta dos aportes significativos, primero rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad y logra transferir el foco de la discapacidad a los materiales y medios y al diseño curricular en general, (Burgstahler, 2011) citado por Pastor, Sánchez , & Zubillaga, (2014).

El DUA tiene tres principios que sientan las bases del enfoque y en torno a ellos se construye el marco práctico para llevarlo a las aulas, estos principios son los siguientes (Pastor, Sánchez , y Zubillaga, 2014):

- Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos y alumnas son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.

- Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el como del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estrategias y organizativas para expresar o que sabe.

- Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

Mediante estos tres principios y una serie de pautas que se desprenden de ellos, proporcionan un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, ya que definen los objetivos, selecciona los contenidos y lo materiales didácticos, y evalúan los aprendizajes, (Alba, 2012).

Cuando las estrategias de respuesta a la diversidad basadas en el DUA no permitan responder a las necesidades de aprendizaje de algunos estudiantes, es necesario realizar todos los procedimientos que determinan la existencia de NEE y si corresponde implementar las medidas de adecuación curricular pertinentes (MINEDUC, 2015c).

Se entenderá la adecuación curricular como;

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

Las adecuaciones curriculares se utilizan para responder a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas, con el fin de dar cumplimiento a los principios de igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa (MINEDUC, 2015c, pág. 25)

Según el MINEDUC (2015c, p. 25-26), la decisión de implementar adecuaciones curriculares para un estudiante debe tener presente que:

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

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

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

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

e) El proceso de definición e implementación de adecuaciones curriculares debe realizarse con la participación de los profesionales del

> establecimiento: docentes, docentes especialistas y profesionales de apoyo, en conjunto con la familia del estudiante, de modo que éstas sean pertinentes y relevantes para responder a las NEE. (Según DS N° 170/2009)

Las adecuaciones curriculares pueden ser de dos tipos; de acceso y en los objetivos de aprendizaje (MINEDUC, 2015c);

a) Adecuaciones curriculares de acceso.

Son aquellas que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condijo es con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje. Generalmente, las adecuaciones curriculares de acceso son utilizadas por los estudiantes tanto en el colegio como en el hogar y en la comunidad (p. 27).

b) Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.

> Los objetivos de aprendizaje establecidos en las bases curriculares pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia. Es fundamental que los objetivos de aprendizaje adecuados eviten por todos los medios la eliminación de los aprendizajes considerados imprescindibles para el desarrollo del estudiante y que son requisito de otros aprendizajes futuros fundamentales (p.29).

2.2. MARCO CONTEXTUAL

En este apartado se hará una descripción de los dos establecimientos educacionales que se transformaron en las unidades de estudio para esta investigación.

Los colegios que se seleccionaron para este estudio, son ambos de dependencia Particular Subvencionado, de la comuna de San Antonio, región de Valparaíso, ubicados en el centro de la ciudad, en zona urbana, imparten educación pre-básica, básica y media Científico-Humanista y los dos atienden en sistema mixto.

Ambas comunidades educativas enfrentan el desafío de la inclusión de niños y niñas con NEE, pero dan respuesta educativa a la diversidad de manera distinta, uno implementa un equipo de Apoyo Psicopedagógico, mientras el otro adscribe al PIE.

2.2.1. Antecedentes del Establecimiento Educacional (Caso 1)

En primer lugar, describiremos a la comunidad educativa dependiente de la Corporación Educacional Instituto Ercilla de San Antonio. El Instituto Ercilla, fue fundado el 5 de octubre de 1979, por don Jaime Córdova Vargas y la Sra. Regina Ortega Santibáñez. En 1995, el colegio es vendido a don Carlos Alberto Jara Lillo, quién actualmente se desempeña como Director y Sostenedor del establecimiento.

El Instituto Ercilla posee reconocimiento oficial, bajo el rol base de datos 2043-5. Y a partir del 4 de noviembre de 2013, depende de la Corporación

Educacional Instituto Ercilla de San Antonio, cuyo representante legal es don Carlos Alberto Jara Lillo.

El colegio ha sido parte activa de algunos programas ministeriales como, por ejemplo:

- 1990 a 1994 Programa de las 900 escuelas
- 1996 Programa Enlaces
- 1996 Proyecto de Mejoramiento Educativo de Manualidades
- 2004 se incrementa el plan de estudios en 2 horas de pre-universitario
- 2005-2006 Participación en estrategia LEM
- 2006 se percibe asignación por desempeño difícil
- 2008 ingreso a la ley de subvención escolar preferencial SEP
- 2010-2011 Asignación de excelencia académica
- 2012 Se implementa Programa de Integración Escolar
- 2011, 2012, 2013 Plan de apoyo compartido PAC
- 2013 cambia razón social a Corporación Educacional Instituto Ercilla de San Antonio.
- 2014-2019 excelencia académica.

El Instituto Ercilla de San Antonio, está ubicado en calle San Fuentes 1957, sector Barrancas de la comuna de San Antonio, región de Valparaíso. Es un colegio Particular Subvencionado, laico y mixto. Los niveles de educación que entrega son;

- Educación Parvularia
- Educación General Básica
- Educación Media Científico – Humanista

El colegio no tiene Jornada Escolar Completa, dividiendo a los alumnos en dos jornadas; mañana de séptimo básico a cuarto medio y tarde de pre-kínder a

6 básico. La matrícula actual es de 448 alumnos y la capacidad máxima del establecimiento es de 504 alumnos. Dentro de esta matrícula se encuentran los niños y niñas que presentan NEE y que alcanzan a 89 niños y niñas en el presente año.

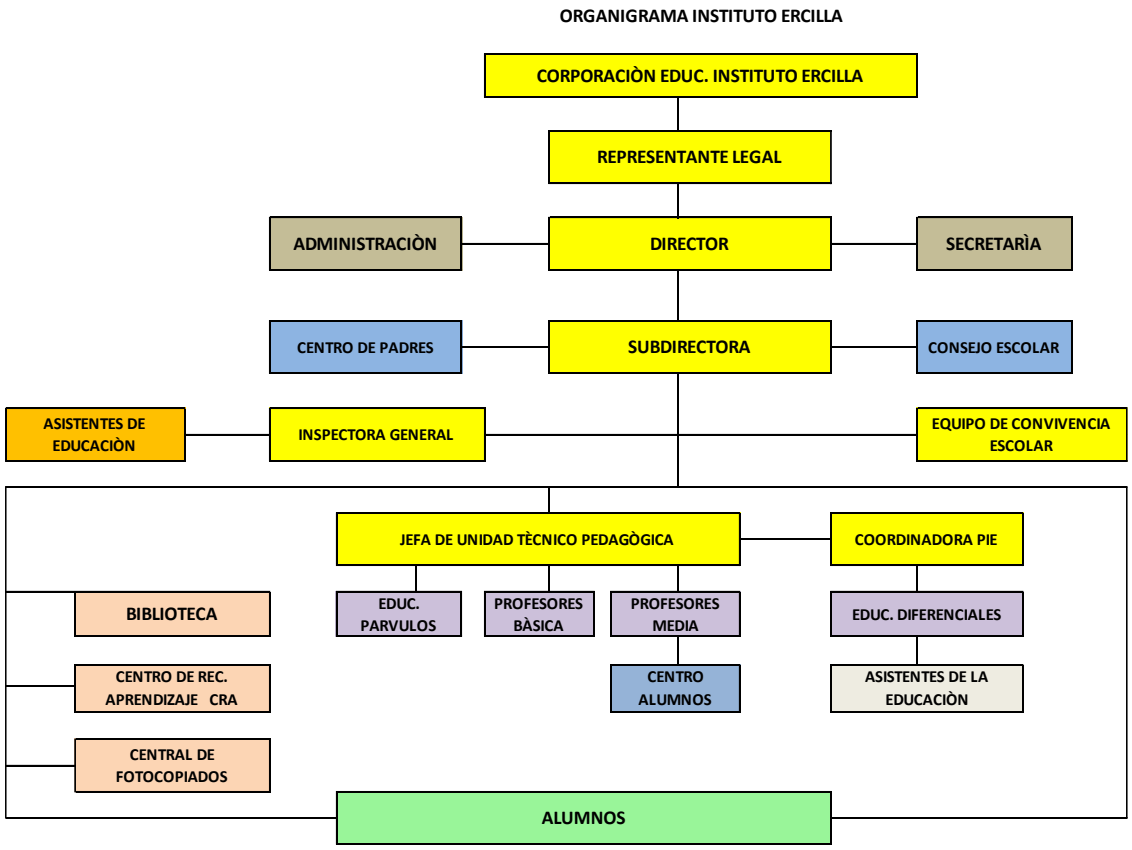
2.2.1.1. Datos Descriptivos

- Región: Valparaíso
- Comuna: San Antonio
- Dependencia: Particular Subvencionado
- Sostenedor: Carlos Alberto Jara Lillo
- Niveles de Enseñanza: Educación Parvularia
  Educación Básica
  Educación Media Científico-Humanista
- Matrícula actual: 448 alumnos
- Capacidad Máxima: 550 alumnos
- Promedio alumnos/curso: 25 alumnos
- Dotación Docente: 32 profesores
- Programa PIE: Si
- Alumnos Integrados: 89 alumnos de Kínder a 4° Medio
- Profesionales PIE: 5 Educadoras Diferenciales, 1 Psicólogo y 1 Fonoaudiólogo

2.2.1.2. Organigrama

Figura 10

Organigrama Instituto Ercilla de San Antonio



Notas: Fuente Elaboración equipo directivo Instituto Ercilla de San Antonio.

2.2.1.3. Dotación del establecimiento

- Director

Don Carlos Alberto Jara Lillo, es el representante legal de la Corporación Educacional Instituto Ercilla de San Antonio, además cumple el rol de Director del Instituto Ercilla de San Antonio.

- Equipo Directivo

El equipo directivo está compuesto por el Director, la sub-directora, la UTP, los dos inspectores, la coordinadora del PIE y un representante de los profesores.

- Perfiles de los integrantes de la comunidad educativa, según Instituto Ercilla (2019).

  - “Los directivos, son profesionales de la educación, promotores de un visión estratégica compartida, encargados de liderar las prácticas de enseñanza y aprendizaje y apoyar el desarrollo de las capacidades profesionales, mediante la participación activa de todos los integrantes del establecimiento; sus características personales y profesionales coinciden con los principios, valores y competencias enunciados en el PEI y diseñan un estilo eficaz de liderazgo para la conducción del establecimiento”.

  - “Los docentes y asistentes de la educación, son profesionales conscientes de la responsabilidad que significa formar buenas personas. Son profesionales que han hecho de su vocación su sentido de vida, son personas comprometidas con su misión y sus resultados, inquietos en el perfeccionamiento de su desempeño y atentos a los requerimientos humanos y pedagógicos que se les demanden. Con amplia disposición para trabajar en equipo en la planificación e implementación de la enseñanza y en la atención a la diversidad asegurando permanentemente la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes”.

- Los estudiantes, libres, inquisitivos y reflexivos, equilibrados, pensador crítico, audaz, emprendedor, con iniciativa, comunicador efectivo, respetuoso, solidario, empático y esforzado, joven con vocación humana, con altos principios cristianos, con sentido positivo de la vida, capaz de ser y actuar consecuente con sus creencias, con capacidad para trabajar eficientemente de manera individual y en equipo, con amplias herramientas lingüísticas, presencia, prestancia y seguridad en las defensas de sus ideales y convicciones; joven con opinión, confiado, creativo en el manejo de la incertidumbre y la resolución de problemas, todas virtudes y valores, que faciliten su inserción en la vida laboral y la continuidad en estudios superiores".

- "Los apoderados, son colaboradores activos de la labor educativa, que conozcan la propuesta educativa del colegio, confíen en el hacer de la institución escolar, reconociendo e integrándose a los espacios y tiempos de participación y apoyando el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes"

- **"**Los profesionales de apoyo son los asistentes de educación tales como profesionales del PIE, administrativos y auxiliares de aula, los cuales son conocedores comprometidos e identificados con el PEI y sus principios, sellos y valores, para integrarse a equipos de trabajo sistémico e interdisciplinario en apoyo efectivo a los docentes de aula, para optimizar el trabajo con los estudiantes que requieres atenciones específicas de enseñanza, refuerzo y control de sus aprendizajes".

2.2.1.4. Compromisos con la Educación Inclusiva y la Diversidad

Al igual que todas las instituciones educativas el Instituto Ercilla de San Antonio ha elaborado su PEI y su PME, en función de su realidad, sus alumnos y sus necesidades, que en resumen aúnan los compromisos con la educación de calidad, la inclusión y la diversidad

El proyecto educativo institucional es el instrumento de carácter integrador de todas las iniciativas que se originen en las distintas áreas de acción; por lo tanto, es la fuente explícita, para dar consecuencia y coherencia a los objetivos y actividades que debamos realizar, para lograr los mejores resultados que podamos alcanzar.

El PEI, tiene la finalidad de hacer factibles y alcanzables en nuestra comunidad escolar, las directrices nacionales contenidas en la normativa vigente, a través del producto de un trabajo compartido de los distintos estamentos que constituyen nuestro colegio.

El PEI establece la Visión y la Misión del establecimiento, tratando de alinear todos los esfuerzos de la escuela hacia esos objetivos e largo plazo.

- **Visión:**

  “Colegio particular subvencionado, gratuito, inclusivo, que resguarda el derecho de igualdad de oportunidades, impartiendo educación gratuita y de calidad para niños y jóvenes, formando personas integras, de altos principios morales, con costumbres y hábitos saludables, con sólidos conocimientos históricos, científicos, artísticos y sociales”.

- **Misión:**

"Dirigir, organizar, ejecutar y evaluar, acciones educativas de calidad para todos los estudiantes, favoreciendo y apoyando el diseño y desarrollo de sus proyectos de vida, para insertarse en el mundo de las relaciones del presente y en la sociedad del futuro, con sentido positivo de vida y de justicia, asegurando la instalación, mejoramiento, consolidación y articulación de prácticas de la buena enseñanza y la definición colectiva de planes de acción, protocolos y normas, flujos administrativos, sistemas de control, monitoreo y evaluaciones de procesos administrativos y pedagógicos y articulación con redes de apoyo".

- **Sello Educativo**

El sello educativo que nos identifica es: "**Calidad Educativa".**

- **Compromisos institucionales**

- "Calidad de la educación; para asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje acordes a su desarrollo personal y edades".

- "Equidad y Justicia Social; 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 reconociendo en ellos su dignidad de seres humanos".

- “Inclusión; para propiciar la incorporación de alumnos de diversas condiciones educativas, sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales”.

- “Mejorar la implementación de las bases curriculares y programas de estudio y el desarrollo de un sistema efectivo de evaluaciones de logros de aprendizajes en las Competencias Básicas Transversales tales como Comprensión Lectora, Resolución de Problemas y Formación Ciudadana, aplicando instrumentos evaluativos de Diagnóstico, Intermedia y Final del PME de Pre kínder a 4° Medio”.

- “Aplicar adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades de apoyo de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y a los estudiantes más avanzados y descendidos, a la luz del Diseño Universal De Aprendizaje, (DUA según Decreto N° 83 del 2015)”.

- “Fomentar en la escuela una cultura evaluativa centrada en el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, a través de incorporación de normas de evaluación al Reglamento Interno de Evaluación y Promoción (Construido desde el nuevo decreto de evaluación N° 67 del 2018), que determine procedimientos y prácticas de planificación, evaluación, monitoreo y adecuaciones pertinentes para todos los estudiantes de modo que éstos aprendan desde sus propias capacidades y ritmos de aprendizaje”.

- “Mejorar el proceso de planificaciones de clases y la respectiva retroalimentación, asegurando la utilización de métodos efectivos de enseñanza aprendizaje y el buen aprovechamiento del tiempo en los respectivos momentos de las clases, incorporando recursos tecnológicos

que faciliten la labor del docente y la administración del establecimiento como la plataforma Web Class".

- Consolidar los mecanismos de identificación y retención temprana de estudiantes en riesgo de desertar y estudiantes con necesidades educativas especiales, para asegurar la asistencia a clases, mejorar sus aprendizajes y asegurar la una trayectoria completa en el sistema escolar".

- Mejorar los índices de Promoción de los estudiantes y el rendimiento en las pruebas SIMCE y PSU.

- Disminuir los índices de Repitencia y Retiro de los estudiantes.

- Consolidar el logro de los Estándares de Aprendizaje por asignaturas y desarrollo de los Otros Indicadores de Calidad. (Autoestima, Convivencia, Participación y Vida Saludable).

- "Apoyar a los docentes y equipos de aula en el conocimiento, dominio y aplicación de estrategias efectivas de planificación, enseñanza y evaluación de aprendizajes, para fortalecer una cultura inclusiva en el establecimiento".

2.2.1.5. Programa de Integración Escolar

A partir del año 2012, el Instituto Ercilla de San Antonio, implementa el PIE, con la finalidad de evaluar, diagnosticar y tratar a niños y niñas con NEE, que ya eran parte de la comunidad educativa. El colegio se caracteriza por no seleccionar el ingreso de los estudiantes desde siempre, y tomando razón de las altas tasas de vulnerabilidad de la población era evidente encontrar allí, alumnos

y alumnas que presentaran NEE y que no estuvieran siendo atendidas en algún centro de salud público o privado.

En los inicios del PIE, se comenzó a trabajar de 2° a 6° básico y preferentemente con los siguientes diagnósticos: Dificultades Específicas del Aprendizaje, Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad y Déficit Intelectual Leve, con un número de 34 alumnos y alumnas integrados. Posteriormente se incorporaron nuevos profesionales al programa y se fueron sumando cursos de manera progresiva, hasta llegar a completar de 1° básico hasta 4° medio, más el segundo nivel de transición, cobertura que hoy alcanza a 89 estudiantes integrados, entre los cuales existen niños y niñas que presentan NEE de tipo Transitorias y de tipo Permanentes.

Tabla 2

Dotación de Profesionales del Programa de Integración Escolar, Instituto Ercilla de San Antonio.

DOTACIÓN DE PROFESIONALES PIE	
PROFESIONAL	**CANTIDAD**
PROFESORES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL	4
PSICOPEDAGOGA/O	1
PSICÓLOGO/A	1
FONOAUDIÓLOGO/A	1
TOTAL	**7**

Notas: Elaboración propia.

Desde el inicio del PIE, no sólo ha cambiado la cantidad de alumnos y alumnas integrados, sino que también han aumentado los diagnósticos que se atienden por el equipo de profesionales.

Tabla 3

Número de alumnos integrados año 2021, clasificados por diagnóstico.

NÚMERO DE ALUMNOS INTEGRADOS POR DIAGNÓSTICO	
NEE	**CANTIDAD**
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE	16
DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE	24
DÉFICIT ATENCIONAL CON Y SIN HIPERACTIVIDAD	2
FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL DE RANGO LIMÍTROFE	23
DÉFICIT INTELECTUAL	18
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	6
TOTAL	**89**

Nota: Fuente, elaboración propia.

2.2.2. Antecedentes del Establecimiento Educacional (Caso 2)

El Colegio Fundación Educacional Fernández León fue fundado en el año 1950, cuando el sacerdote y párroco, Don Julio Navarro, crea una escuela parroquial que comienza a funcionar en el edificio del que había sido el elegante Hotel Miramar de Llo-Lleo.

En 1954, a través de quién se convirtió en su gran benefactor, Don Luis Alberto Fernández Larraín, la escuela parroquial se vincula a la sociedad de escuelas Santo Tomás de Aquino, cambia el nombre a Escuela Particular N° 4 Fernández León y su dirección pasa a manos de las religiosas Siervas de María. Las religiosas se mantienen al frente de la institución hasta 1970, años en que se produce un terremoto en la zona que destruye gran parte de la infraestructura del edificio donde funcionaba el establecimiento educacional. Desde 1954, ha asumido la condición de Colegio Católico, formando a las generaciones de alumnos, que han pasado por sus aulas, bajo el prisma de la fe.

El Colegio Fundación Fernández León, está ubicado en Zorobabel 288, sector Llo-Lleo, comuna de San Antonio, región de Valparaíso. Es un colegio Particular Subvencionado, católico y mixto. Los niveles que imparte son:

- Educación Parvularia
- Educación Básica
- Educación Media Científico – Humanista

El colegio tiene Jornada Escolar Completa, manteniendo solo un curso por cada nivel de educación. La matrícula actual es de 625 alumnos. Dentro de esta matrícula se encuentran los niños y niñas que presentan NEE.

2.2.2.1. Datos Descriptivos

- Región: Valparaíso
- Comuna: San Antonio
- Dependencia: Particular Subvencionado
- Sostenedor: Red de Colegios Regnum Christi
- Niveles de Enseñanza: Educación Parvularia
  Educación Básica
  Educación Media Científico-Humanista
- Matrícula actual: 625 alumnos
- Capacidad Máxima: 650 alumnos
- Promedio alumnos/curso: 44 alumnos
- Dotación Docente: 33 profesores
- Programa PIE: NO
- Programa Apoyo APS: Programa de Apoyo Psicopedagógico
- Equipo de Profesionales: 1 Educadora Diferencial, 1 Psicólogo y 2 Orientadoras

2.2.2.2. Organigrama

Figura 11

Organigrama Colegio Fundación Fernández León.

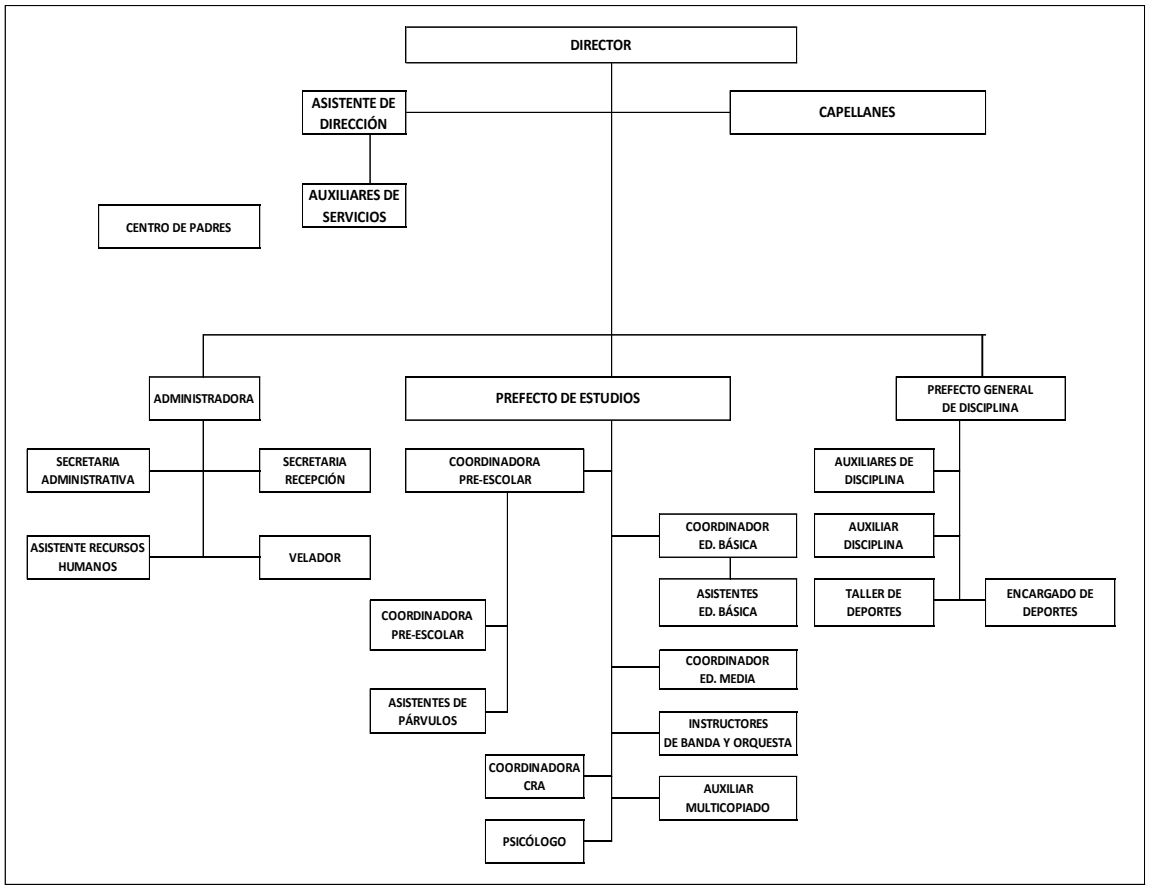


Figura 11. Fuente elaboración Equipo Directivo.

2.2.2.3. Dotación del establecimiento

- El Director

Don Alejandro Esteban Palma Escanilla, es el director del establecimiento, con su equipo tiene como misión conjuntar los esfuerzos formativa y evangelizadora del colegio, según el carisma del Regnum Christi. Es, ante todo, un formador.

- Equipo Directivo

El equipo directivo está compuesto por el Director, el Prefecto de Estudios, el Prefecto de Disciplina y los coordinadores académicos de Educación Pre-escolar, Básica y Media.

El equipo directivo es responsable, a su nivel y según sus facultades, de la dirección de personas y, en definitiva, de que el colegio realice sus fines. Todos ellos, académicos o administrativos, en alguna medida tienen que dirigir a otras personas y tomar decisiones. El arte de dirigir requiere de sabiduría y de un gran espíritu de comunidad, de servicio y de colaboración entre sí. La gestión administrativa ha de integrarse con las demás áreas de la vida del colegio en orden al mismo fin.

- Los Docentes

El perfil del docente, se espera que sea actualizado en las nuevas prácticas de como aprenden los estudiantes de esta etapa formativa; es decir un profesional comprometido con el desarrollo de las competencias que el alumno debe lograr, con bases sólidas para su formación.

Este perfil está integrado por seis dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente:

1. Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Mejora continuamente para apoyar a los alumnos en sus aprendizajes.
3. Organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
4. Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos.

5. Participa en el funcionamiento eficaz del colegio y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos sus alumnos concluyan con éxito su escolaridad.
6. Es referente de vida para los alumnos por el liderazgo que ejerce por su integridad de vida y promueve el desarrollo personal, espiritual y apostólico de los alumnos, a través de su propio ejemplo de vida y de la formación de virtudes y valores.

2.2.2.4. Compromisos con la Educación Inclusiva y la Diversidad

El colegio Fundación Fernández León de San Antonio, elabora su PEI y el PME, en función de su realidad y establece objetivos para sus alumnos, alumnas y su comunidad en general

El Proyecto Educativo Institucional, es el documento que contiene los principios fundamentales que orientan la acción educativa del colegio, y de él debe desprenderse la planificación estratégica y operativa del centro educativo para asegurar una educación de calidad.

Con el fin de expresar la identidad del colegio, en el presente documento se desarrolla la descripción de su contexto e identidad; su visión y misión; sus sellos educativos, los elementos del modelo formativo, el modelo pedagógico y la comunidad educativa.

- **La Visión:**

“Nuestra visión es conformarnos como red de colegios católicos de excelencia al servicio de los padres en la educación de sus hijos, contribuyendo a la formación integral de hombres y mujeres de bien para la construcción de la civilización del amor, cuyo sello es el acompañamiento centrado en la persona”.

- El colegio visualiza su acción educadora, hacia la formación de personas trascendentes capaces de enfrentar la vida diaria con entusiasmo, alegría, adecuada comunicación, buenas relaciones interpersonales, madurez, equilibrio emocional y con un alto grado de autoestima d tal manera que sean capaces de reconocer sus cualidades y sus defectos, sus aciertos y sus errores y que proyecten en todo lo que hagan los valores y principios que nos enaltecen como seres humanos y católicos comprometidos con las enseñanzas de Jesús y con la Iglesia.

- Que luchen por lo que quieren, utilizando conductas y actitudes adecuadas, que respeten a sus semejantes y se respeten a sí mismos. Que todo lo que logren con la ciencia, la técnica y el arte, respete la vida y los derechos que tienen todas las personas.

- Ofrecer canales de participación a toda la comunidad educativa y cuyos estudiantes constituyen un valioso aporte a la sociedad y al cuidado del medio ambiente.

- **La Misión:**

"Nuestra misión es colaborar con los padres de familia, acompañando a sus hijos en el proceso de formación, para que, a partir del testimonio común de coherencia y amor, vivan en plenitud como hombres y mujeres íntegros contribuyendo positivamente en la transformación cristiana del mundo actual globalizado".

- Entregar una educación de calidad que responda a las expectativas y concepción educativa del colegio, basada en los principios y valores humanistas y cristianos de nuestra sociedad, entregando

una educación integral para que cada persona se desarrolle y cumpla la misión para la cual Dios lo puso en la tierra.

- Formar personas con autoconciencia que puedan dar y desarrollar un verdadero sentido y significado a su vida.

- Establecer una relación e interacción positiva entre todos los estamentos de la comunidad; equipo directivo, equipo de gestión, profesores, asistentes, alumnos y apoderados, propiciando un clima afectivo, adecuado y sin exclusión.

- **Sellos educativos:**

Los sellos educativos que representan a la comunidad son: "**Enseñar", "Educar" y "Formar"**

- **Compromisos Institucionales**

- La formación de excelencia contenida en el lema Semper Altius de nuestra red de colegios, expresa, no sólo la preocupación por entregar una educación de calidad, sino fundamentalmente de ayudar a cada una de las personas que conforman la comunidad escolar a sacar lo mejor de sí mismas, desarrollar los propios talentos por amor y ofrecerlos en el servicio a los demás.

- Un modelo pedagógico que tome como punto de partida las disposiciones y características personales del formando, que promueva su libertad y responsabilidad y que cultive la relación maestro-discípulo.

- Un currículo actualizado en sus contenidos y enfoques, así como en las mejores prácticas pedagógicas y recursos didácticos.

- Un estilo de trabajo comprometido y eficaz que se traduzca en una búsqueda de mejora continua a través de orden, planeación y evaluación que respondan a las necesidades actuales de tiempos y lugares.

- "Consolidar el sistema de planificación docente, a través de la implementación de reuniones de coordinación que contribuyan en la mejora de las prácticas pedagógicas, la diversificación de estrategias y el cumplimiento de la cobertura curricular en todas las asignaturas. Revisando que las reformas introducidas en los últimos años se encuentren vigentes en las planificaciones".

- "Valorar la gestión pedagógica mediante el trabajo colaborativo y coordinado, para desarrollar estrategias efectivas que permitan el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes".

- **"**Potenciar un ambiente laboral colaborativo, que contribuya al cumplimiento de las metas institucionales; haciendo partícipe a todos los estamentos de la comunidad educativa, en la planificación, implementación y seguimiento del PME".

2.2.2.5. Equipo de Apoyo Psico-educativo

A partir del año 2016, el Colegio Fundación Fernández León, en razón de la realidad de sus alumnos y especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales, implementa un equipo de apoyo Psico-educativo para pesquisar y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos alumnos.

Este equipo se desempeña principalmente en el primer ciclo de enseñanza básica, teniendo una cobertura de pre-kínder hasta 2° básico, realizando acciones de evaluación, diagnóstico e intervención de las NEE que presentan algunos alumnos en estos niveles.

Tabla 4

Dotación de Profesionales del Equipo de Apoyo Psico-Educativo del Colegio Fundación Fernández León de San Antonio.

DOTACIÓN DE PROFESIONALES EQUIPO PSICO-EDUCATIVO	
PROFESIONAL	**CANTIDAD**
PROFESORES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL	1
PSICÓLOGO/A	1
ORIENTADORA	2
TOTAL	**4**

Nota: Fuente, elaboración propia.

Las atenciones de este equipo de profesionales, son de dos tipos, siguiendo el modelo de los PIE, se realizan intervenciones en aula por la Educadora Diferencial, realizando actividades en coeducación y también se realizan atenciones individuales de algunos de los alumnos que presentan NEE.

Tabla 5

Atenciones equipo de apoyo psico-educativo Colegio Fundación Fernández León de San Antonio.

NÚMERO DE ALUMNOS EN ATENCIÓN POR ESPECIALISTA	
NEE	**CANTIDAD**
PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL	11
PSICÓLOGO	10
TOTAL	**21**

Tabla 5. Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de la Investigación

La investigación se enmarca principalmente dentro de un paradigma naturalista, entendiendo que un paradigma es una “constelación de creencias, valores, etc. que comparten los miembros de una comunidad científica dada” (Kuhn, 1992, p. 269). Y es naturalista por que no concibe la medición de la realidad, sino, su percepción e interpretación, y lo hace como una realidad cambiante, dinámica, dialéctica, que lleva en si sus propias contradicciones (Santos, 2010, p. 6).

3.2. Enfoque de la Investigación.

Identificando las características propias de esta investigación y su análisis hacia la realidad intersubjetiva, el enfoque que se utilizará para cumplir con los objetivos será el de tipo mixto. Esta decisión se argumenta al concebir que los estudios cualitativos permiten responder los objetivos de investigación cuando la información requerida debe ser más detallada e ilustrativa, mientras las investigaciones cuantitativas sirven para confirmar hipótesis o la frecuencia de fenómenos específicos (Flick, 2004). Sin duda utilizar métodos y técnicas mixtas permitirá responder la pregunta de investigación, como así dar cumplimiento a los diversos objetivos planteados desde una visión profundamente holística y detallada.

3.3. Tipo de Investigación.

La presente investigación, corresponde a un estudio de caso, con alcances, por un lado, cualitativos desde la tradición sociológica de la fenomenología, ya que se destaca el énfasis en lo individual y la experiencia

subjetiva (Rodríguez, Gil y García Jiménez, 1996), y por otro lado, alcances cuantitativos del tipo exploratorio-descriptivo.

El alcance cuantitativo de la investigación del tipo Exploratorio-Descriptivo, son estudios que se efectúan “cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no han sido abordados antes” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, pág. 58). Por otra parte, este tipo de estudios permite medir variables para poder describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés con la mayor precisión posible (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Para dar cumplimiento a los objetivos trazados y desde una perspectiva cuantitativa, se identificará el grado de desarrollo de las Prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan los equipos directivos para una educación inclusiva, como también establecer si el hecho de que el caso 1 cuente con PIE, tiene alguna incidencia en el desempeño de prácticas de gestión pedagógicas con sello inclusivo.

Desde el punto de vista del alcance cualitativo, es un estudio fenomenológico, ya que constituye un “esfuerzo por describir los fenómenos sociales que tienen cabida en escenarios naturales. Por ello se realiza un registro descriptivo de una serie de hechos, donde se revelan las palabras de las personas, habladas o escritas tal y como ellas las pronuncian, así como la conducta observable” (Rodríguez, Gil y García, 1996, pág. 83).

Para Rodríguez, Gil y García (1996):

> La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura

> explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos. (p. 40)

Este estudio de carácter cualitativo busca conocer en profundidad un hecho social desde las perspectivas internas de los actores insertos en la problemática, lo que desde esta investigación se asume desde un estudio de caso, que considera el análisis de 2 establecimientos particulares subvencionados de la comuna de San Antonio, a partir del análisis de contenido de sus dispositivos de gestión y de los discursos de agentes relevantes para profundizar en la comprensión de las prácticas de gestión que desarrollan ambas comunidades para el logro de educación inclusiva.

Este estudio se caracteriza por considerar diversas fuentes de información para poder describir el fenómeno inserto en su mismo contexto, para luego realizar triangulaciones. Entendiendo por triangulación, al uso de diferentes métodos para el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1970, citado por Alzás y otros, 2016). La idea de triangular los distintos métodos de levantamiento de información tiene como objetivo analizar alguna situación en su contexto real (Denzin y Lincoln, 2013).

En este estudio de casos se considera la utilización de la triangulación de datos, ya que se pretende obtener información sobre el objeto de investigación, mediante diversas fuentes que permitan contrastar los datos recogidos. Este método aporta a obtener mayor desarrollo y enriquecimiento teórico, a través de la búsqueda de datos según “criterios espacio-temporales y distintos niveles de análisis según la persona y objeto de estudio.” (Denzin, 1970, citado por Alzás y otros, 2016).

3.4. Diseño de la Investigación.

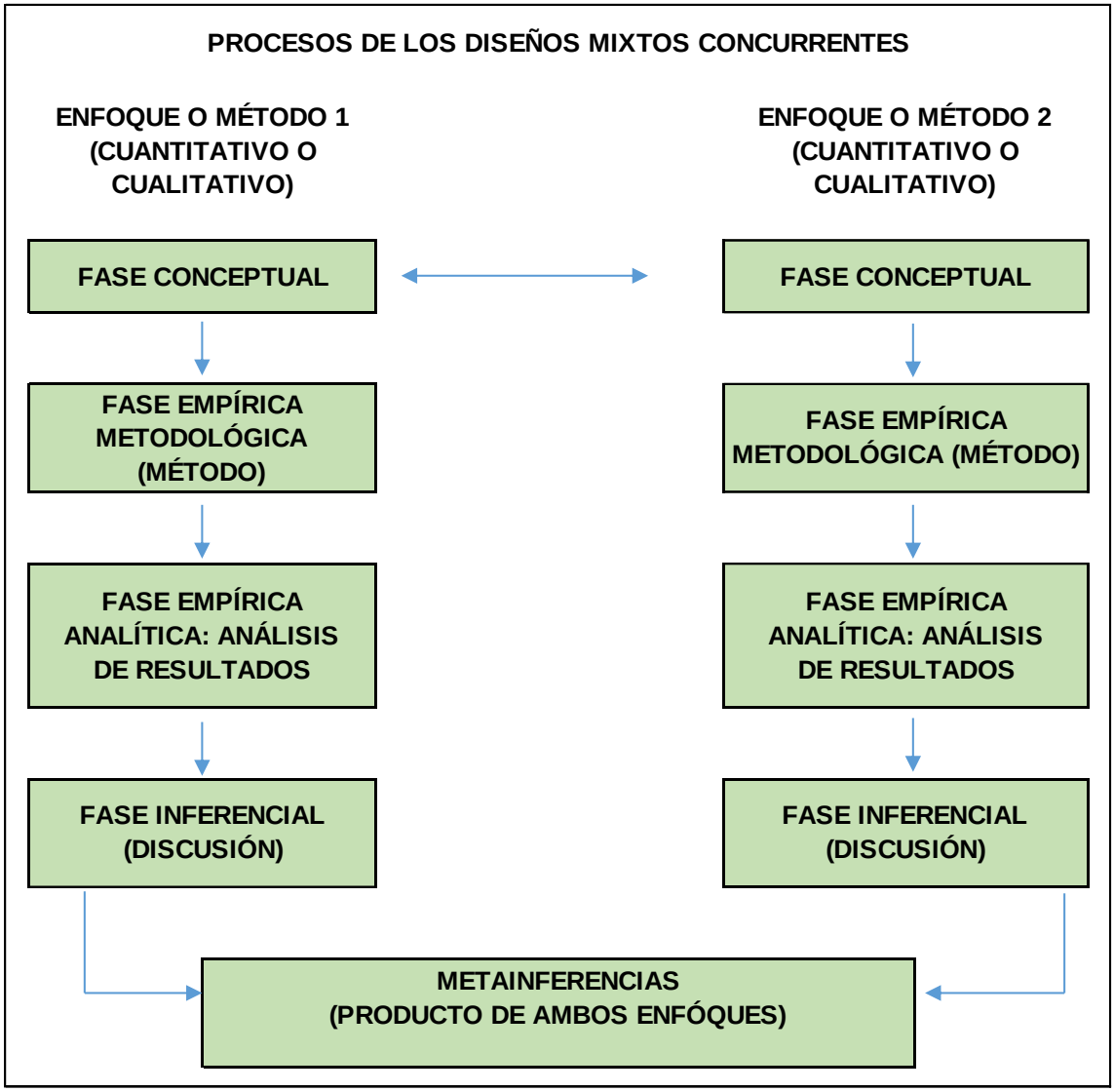
Debido a la naturaleza mixta de la investigación, el estudio también tiene las características de diseño Concurrente. Este tipo de diseño se caracteriza por recoger datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea (los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo). Aunque se sabe de antemano que los datos cualitativos requieren de mayor tiempo para su obtención y análisis (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Según Onwuegbuzie y Johnson (2008), citado en (Hernández Sampieri, et al., 2010), los diseños concurrentes implican cuatro condiciones:

i. Se recaban en paralelo y de forma separada datos cuantitativos y cualitativos.
ii. Ni el análisis de los datos cuantitativos, ni el análisis de los datos cualitativos se construye sobre la base del otro análisis.
iii. Los resultados de ambos tipos de análisis no son consolidados en la fase de interpretación de los datos de cada método, sino hasta que ambos conjuntos de datos han sido recolectados y analizados de manera separada se lleva a cabo la consolidación.
iv. Después de la recolección e interpretación de los datos de los componentes CUAN (cuantitativos) y CUAL (cualitativos), se efectúa una o varias “metainferencias” que integran las inferencias y conclusiones de los datos y resultados cuantitativos y cualitativos realizadas de manera independiente.

Figura 12

Procesos de los diseños mixtos concurrentes.



Notas: Fuente, Hernández Sampieri, et al. (2010)

El diseño de la investigación cuantitativa será el de tipo no experimental, transeccional o transversal.

Es no experimental porque la investigación se realizará sin manipular deliberadamente alguna variable independiente para conocer los efectos sobre una variable dependiente (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), dado que el objetivo es estudiar el fenómeno en su contexto natural. Las investigaciones del tipo no experimental no construyen situaciones, sino que busca observar situaciones ya existentes, o son las cuales en que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente las condiciones (Kerlinger, 1975).

Los estudios con diseño transeccional o transversal se caracterizan por ser investigaciones que describen un tiempo específico, levantando la información en un único momento, describiendo las variables en un instante determinado (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Desde el enfoque cualitativo, será bajo el diseño sistemático, específicamente la codificación abierta. Los datos provienen de entrevistas, observaciones, anotaciones, etc. y el análisis de todo el material permitirá generar categorías iniciales de significado, filtrando la información y permitiendo evidenciar las propiedades de estas categorías, representadas por subcategorías (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

3.5. Momentos de la Investigación.

Considerando la naturaleza de la investigación, el proceso cuenta con diversos momentos para poder cumplir con los objetivos planteados. En primera instancia se realizó una revisión documental para tener mayor claridad en torno al objeto de estudio y el contexto en el cual se desarrolla. Para cumplir con este objetivo se consultaron a diversas fuentes teóricas, publicaciones y documentos referidos a orientaciones internacionales, nacionales y políticas públicas en relación a prácticas de gestión inclusivas y aseguramiento de una educación de

calidad. Desde la revisión documental se pudo fundamentar tanto la pregunta de investigación como los objetivos de la misma y compilar los referentes necesarios para el análisis de los hallazgos.

Como segundo momento, se definen las estrategias metodológicas que posibilitan abordar y dar cumplimiento a los objetivos establecidos en la investigación, así como la definición del diseño metodológico, las técnicas de recogida y análisis de la información para este estudio de naturaleza mixta.

En tercera instancia, se establece el trabajo de campo, momento en el que se administran los procedimientos para la recogida de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, a los equipos directivos y docentes de los 2 establecimientos que contempla el estudio de caso.

Por último y dada la naturaleza mixta del estudio, corresponde la triangulación de la información cuantitativa y cualitativa, utilizando los respectivos análisis para el proceso de metainferencias, lo que posibilita establecer los hallazgos y responder a las preguntas de investigación a partir de las conclusiones.

3.6. Muestra.

La selección de informantes corresponde a una tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar información más relevante a los propósitos de la investigación (Rodríguez, Gil, y García, 1996)

Para seleccionar una muestra, lo primero que hay que hacer es definir la unidad de análisis (individuos, organizaciones, periódicos, comunidades, situaciones, eventos, etc.). Una vez definida la unidad de análisis se delimita la población (Hernández Sampieri, et al., 2010).

Para esta investigación, las unidades de análisis serán los equipos directivos y cuerpo docente de dos establecimientos de la provincia de San Antonio, de dependencia particular subvencionada, uno con PIE y otro sin esta estrategia.

La muestra es un subgrupo de la población de interés, que se debe definir con precisión y deberá ser representativo de dicha población (Hernández Sampieri, et al., 2010). Para este estudio la muestra será igual a la población, la que esta compuesta por Directivos y Docentes de ambos colegios.

Tabla 6

Población/muestra de la investigación.

POBLACIÓN - MUESTRA	
UNIDAD EDUCATIVA	**CANTIDAD SUJETOS**
COLEGIO FUNDACIÓN FERNÁNDEZ LEÓN	35
INSTITUTO ERCILLA DE SAN ANTONIO	32
TOTAL POBLACIÓN	**67**

Nota: fuente, elaboración propia.

El tipo de muestra de esta investigación es no probabilística, ya que “la elección de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quién hace la muestra” (p. 176). En este tipo de muestreos, no existe un criterio en base

formulas, sino que son las decisiones del investigador las que priman en la elección de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por consiguiente, la muestra quedo determinada por el total de sujetos de la población que *respondan* el instrumento cuantitativo, dentro de los plazos establecidos para la recogida de datos. Así es que la muestra quedo compuesta de la siguiente forma.

Tabla 7

Muestra de la investigación.

MUESTRA	
UNIDAD EDUCATIVA	**CANTIDAD SUJETOS**
COLEGIO FUNDACIÓN FERNÁNDEZ LEÓN	28
INSTITUTO ERCILLA DE SAN ANTONIO	29
TOTAL MUESTRA REAL	**57**

Nota: Fuente, elaboración propia.

Para el levantamiento de información con técnicas cualitativas, se utilizará un muestreo de expertos, el que se caracteriza por dirigir el levantamiento de información a unidades de análisis que tengan un manejo específico sobre algún área en particular y tengan conocimientos afines sobre una temática específica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En el caso particular de esta investigación, la entrevista semi estructurada, será aplicada a las siguientes personas:

- Director o Sub-director
- Jefe de Unidad Técnico Pedagógica o Prefecto de Estudios

- Coordinadora Programa de Integración Escolar o Encargada de equipo de apoyo psicoeducativo
- Profesor.

Cabe considerar que el criterio de representatividad de una investigación varía dependiendo del tipo de métodos y paradigmas a utilizar. Desde los criterios cuantitativos, la representatividad se logra a través del empleo de criterios probabilísticos en torno a la elección de la muestra (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Para esta investigación, aplicar el instrumento al total de unidades de análisis que conforman el marco muestral garantiza una representatividad estadística.

Por otro lado, los criterios de representatividad desde el enfoque cualitativo apuntan a la calidad de la información levantada, la cual debe buscar el punto de saturación, definido como el logro de la visibilización de la heterogeneidad estructural del objeto a investigar (Navarrete, 2000). Este punto determinará la cantidad de informantes que participarán de la muestra, poniendo en énfasis el alcance del punto de saturación para poder otorgar la representatividad de la investigación a través de la calidad de la información de la misma.

La entrevista se aplicó a cuatro sujetos por establecimiento, en el caso 1, los entrevistados fueron: La sub-directora, la jefa de UTP, la coordinadora del PIE y un docente de aula. En el caso 2, la entrevista se aplicó a: El director, el Jefe de UTP (Prefecto de Estudios), La Educadora Diferencial a cargo del equipo de apoyo psico-educativo y una docente de aula.

Se decide complementar el trabajo cuantitativo con una entrevista semiestructurada, ya que se desea contrastar y profundizar en alguna medida las respuestas obtenidas en el instrumento cuantitativo, buscando obtener ejemplos

y evidencias de las prácticas y sus desempeños establecidos en los análisis estadísticos.

La forma de aplicación de la entrevista, debido al contexto sanitario, fue de manera remota a través de la plataforma zoom, la cual fue grabada, previo consentimiento de los informantes. Ver Consentimiento informado en Anexo N° 3.

3.7. Estrategias y Procedimientos de Recogida de Información

3.7.1. Estrategia y procedimiento de Recogida de Información Cuantitativo

Entre las características propias del método cuantitativo se encuentra la medición como forma de recolección de datos a través de métodos estandarizados y aprobados por la comunidad científica, y que los datos son obtenidos a través de mediciones representados mediante números y se analizan a través de métodos estadísticos (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Para poder obtener los datos necesarios, se utiliza una encuesta social o Survey, la que se caracteriza por “determinar la incidencia, distribución e interrelaciones entre variables sociológicas y psicológicas y, al hacerlo, generalmente se enfocan en la gente, los factores vitales de la gente, y sus creencias, opiniones, actitudes, motivaciones y comportamiento” (Kerlinger, 1975, pág. 542).

En la presente investigación se empleará un instrumento, previamente validado, con una confiabilidad por Alfa de Cronbach de 0.924, denominado “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” Saavedra, A. (2020), instrumento elaborado en la tesis para obtener el grado de Magíster en Administración Educacional, con Mención en Gestión de Sistemas Educativos de

la Universidad de Playa Ancha, el que se basa en los Estándares Indicativos de Desempeño de la dimensión de Gestión Pedagógica y sus tres subdimensiones Gestión Curricular, Enseñanza y Aprendizaje en el aula y Apoyo al desarrollo de los estudiantes. El instrumento considera los 4 estándares de cada subdimensión y desarrolla dos indicadores evaluativos para cada uno de ellos, aspectos determinados por la autora del instrumento y su proceso de juicio de expertos, logrando así un total de 24 preguntas. Ver Instrumento en Anexo N° 1

Figura 13

Estándares de la subdimensión Gestión Curricular.

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

Notas: Fuente, elaboración propia.

Figura 14

Estándares de la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula.

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

Notas: Fuente, elaboración propia.

Figura 15

Estándares de la subdimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

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

Nota: Fuente, elaboración propia.

El instrumento empleado corresponde a una escala Likert y mide el grado de desarrollo de cada estándar a través de la siguiente taxonomía.

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

Para la recolección de los datos, se realizó la aplicación de la encuesta de manera individual, en algunos casos en formato digital vía correo electrónico, mientras que, en otros, se realizó de manera manual completando el registro en formato impreso.

3.7.1.1. Validez y Confiabilidad

3.7.1.1.1. Validez

Para las técnicas cuantitativas se utiliza validez de contenido la que se caracteriza por buscar “la representatividad o la adecuación de muestreo del contenido –la sustancia, la materia, el tema- de un instrumento de medición”

(Kerlinger, 1975, pág. 605). Esta representatividad se logra obtener a través del juicio realizado por diversos expertos en el área de estudio abarcada, en la cual se identifica la representatividad de cada reactivo del instrumento en relación al universo de la temática a investigar.

Para esta investigación se utilizó el instrumento “Prácticas de gestión pedagógica para una Educación Inclusiva”, elaborado por Saavedra. A, (2020) y validado mediante juicio de expertos.

La validez en la metodología cualitativa consiste en “estimar la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica, y estima si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana” (Rodríguez, Gil y García, 1996, pág. 95)

Para el caso de esta investigación, la validez se asegura mediante el proceso de triangulación, que “puede entenderse como la combinación de metodologías de un mismo fenómeno, lo que implica que la información sea recogida desde puntos de vista distintos y realizar múltiples comparaciones para un mismo fenómeno en momentos diversos. Por medio de la triangulación se pueden contrastar y también obtener nueva información que no había sido abordada en primer instancia” (Rodríguez, Gil y García, 1996, pág. 95). Existirá una triangulación de la información que arrojen las diversas técnicas a utilizar, ya sean, las entrevistas, los grupos focales, las anotaciones de campo. Además, el criterio de calidad mejora al considerar aspectos de confirmabilidad (Rodríguez, Gil y García, 1996), en donde se siguen tres procedimientos que buscan asegurar una óptima recogida de datos e interpretación. El primer procedimiento dice relación con realizar los registros de los informantes de forma correcta, vale decir, poder realizar transcripciones textuales. Paralelamente, como segundo punto, se debe asesorar constantemente de otros investigadores el análisis de los

hallazgos de la investigación. Y finalmente, la investigación se debe apoyar de elementos tecnológicos de recopilación de datos: grabaciones de audio, video u otros.

3.7.1.1.2. Confiabilidad

Con respecto a la confiabilidad, esta es entendida como fiabilidad, consistencia, reproductibilidad, predictibilidad y falta de distorsión con respecto a las respuestas que refieren las diversas unidades de análisis en el instrumento recolector de datos. “La confiabilidad es la falta de distorsión o precisión de un instrumento de medición” (Kerlinger, 1975, pág. 583).

Para medir el nivel de confiabilidad de la aplicación del instrumento se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach, el cual desde la teoría de la confiabilidad establece la varianza “verdadera” respecto de la varianza de los datos producidos por el instrumento de medición. Este estadístico fluctúa desde 0 a 1, donde en ciencias sociales un instrumento es considerado confiable cuando supera el 0,65.

Tabla 8

Magnitud del Coeficiente de Confiabilidad de un instrumento.

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

Notas: Fuente, tomado de Ruiz Bolivar (2002).

La primera aplicación del instrumento: “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” contó con un nivel de confiabilidad de 0.924, lo que es considerado “muy alto”, en la tabla de magnitudes.

A continuación, se exponen los datos obtenidos para la confiabilidad en su primera aplicación.

Tabla 9

Índice de Confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento. “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva”

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

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,924	24

Nota: Resultados de la primera aplicación, fuente **(Saavedra, 2020)**.

En el presente estudio, el instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva”, fue aplicado a 57 sujetos, entre equipos directivos y docentes de los dos establecimientos educacionales que participan del estudio, obteniendo un alfa de Cronbach de 0,963, lo que muestra una confiabilidad “Muy Alta”, según la tabla 9, de magnitudes del coeficiente de confiabilidad del instrumento.

Se exponen a continuación los datos referentes al total de casos y al índice de confiabilidad de alfa de Cronbach, obtenidos a través del programa estadístico SPSS versión 25.

Tabla 10

Índice de Confiabilidad por Alfa de Cronbach del instrumento. “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva”

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	57	100,0
	Excluido[a]	0	,0
	Total	57	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,963	24

Notas: Resultados de la presente investigación.

A partir del estadístico de confiabilidad, se determinó que la aplicación del instrumento obtuvo un 96,3% de confiabilidad; nivel óptimo para investigación social.

Con la finalidad de tener mayor claridad sobre la incidencia de los diversos reactivos del instrumento, se determinó calcular la fluctuación del nivel de confiabilidad si es que se retira algún elemento. Buscando observar si existía algún reactivo que hiciera ruido en el procesamiento de los datos.

Tabla 11

Índice de Confiabilidad por Alfa de Cronbach, tras la eliminación de elementos.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
GC1.1	69,51	321,254	,619	,963
GC1.2	69,39	316,991	,768	,961
GC2.1	69,70	315,034	,711	,962
GC2.2	69,65	316,518	,768	,961
GC3.1	69,42	317,070	,754	,961
GC3.2	69,40	315,102	,828	,961
GC4.1	69,74	312,769	,745	,961
GC4.2	69,77	310,429	,698	,962
EYA1.1	68,96	322,427	,831	,961
EYA1.2	69,07	318,102	,868	,961
EYA2.1	69,25	318,046	,816	,961
EYA2.2	69,35	318,160	,761	,961
EYA3.1	68,82	323,112	,823	,961
EYA3.2	68,98	319,410	,870	,961
EYA4.1	69,33	321,726	,794	,961
EYA4.2	69,35	318,839	,803	,961
ADE1.1	69,32	320,398	,740	,962
ADE1.2	69,21	321,098	,777	,961
ADE2.1	69,21	318,705	,855	,961
ADE2.2	69,16	317,957	,823	,961
ADE3.1	69,23	322,036	,560	,963
ADE3.2	69,23	316,822	,733	,962
ADE4.1	69,67	330,619	,250	,969
ADE4.2	69,35	324,482	,508	,964

Nota: Resultados de cada proceso de eliminación de reactivos.

Al observar la variación en el nivel de confiabilidad, y a su vez el nivel obtenido, se determinó mantener la totalidad de reactivos para el procesamiento de información, ya que no se evidencian reactivos que bajen significativamente el nivel de confiabilidad del instrumento.

3.7.2. Estrategia y procedimiento de Recogida de Información Cualitativo

Para poder profundizar con los elementos propios de la investigación, y que no pueden ser medidos a través del empleo de técnicas cuantitativas, se decide realizar un levantamiento de información utilizando técnicas cualitativas. Específicamente utilizar la estrategia de entrevistas en profundidad del tipo semiestructurada.

La entrevista en profundidad permite que los informantes puedan explayarse de manera abierta con el investigador. El relato de cada persona, pertenezca o no pertenezca al sello, puede ser definido de manera más acabada con esta técnica. En ella, “el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc. pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano” (Rodríguez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, pág. 168).

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, se determinó realizar una entrevista considerando sólo la subdimensión Gestión Curricular, utilizando los cuatro estándares que se desarrollaron en el instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva”, debido a que el foco principal de la investigación es poner de manifiesto la gestión, del equipo directivo y técnico pedagógico, de las prácticas con sello inclusivo, con la finalidad de

obtener descripciones y ejemplos de las acciones que realizan para dar respuesta educativa a la diversidad y poder contrastarlas con las respuestas del instrumento cuantitativo de la misma subdimensión, ya que las respuestas podrían estar planteadas desde la deseabilidad social y debemos obtener datos que demuestren y ejemplifiquen el cómo se realizan estas acciones de gestión. Además, se incorpora un quinto estándar relacionado con acciones del director y el equipo técnico para dar respuesta educativa a la diversidad.

El cuestionario semiestructurado, está organizado a partir de la Dimensión Gestión Curricular del instrumento cuantitativo, que busca recabar información de las prácticas de Gestión del equipo directivo y técnico-pedagógico, para una educación de calidad, inclusiva y diversificada. Esta dimensión, está dividida en cuatro subdimensiones, de las cuales se extraen dos preguntas por subdimensión, que buscarán evidenciar el desarrollo de las prácticas de gestión pedagógica que dirigen los equipos directivos de estas dos instituciones. Además, se formuló una dimensión especialmente dirigida a las acciones de los equipos directivos y técnico-pedagógicos para la evaluación y apoyo de los niños y niñas con NEE, la cual cuenta con dos preguntas. Ver entrevista en Anexo N° 2.

Figura 16

Dimensión, subdimensión y preguntas de la entrevista.

DIMENSIÓN 1 GESTIÓN CURRIULAR	
SUB-DIMENSIÓN 1.1	**Acciones del equipo directivo y Técnico-Pedagógico para la gestión de un currículo diversificado**
ESPECIFICACIÓN	Gestión de las Bases curriculares y Planes de estudio, con enfoque y estrategias para la diversidad
PREGUNTA 1	¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?
PREGUNTA 2	¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

Nota: fuente, elaboración propia.

Figura 17

Dimensión, subdimensión y preguntas de la entrevista.

DIMENSIÓN 1 GESTIÓN CURRIULAR	
SUB-DIMENSIÓN 1.2	**Acciones de equipo directivo y técnico-pedagógico para orientar y monitorear las planificaciones diversificadas**
ESPECIFICACIÓN	Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de ñas orientaciones y monitoreo de las planificaciones con enfoque inclusivo
PREGUNTA 1	¿Cómo, el equipo directivo, orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula?
PREGUNTA 2	¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

Nota: Fuente, elaboración propia.

Figura 18

Dimensión, subdimensión y preguntas de la entrevista.

DIMENSIÓN 1 GESTIÓN CURRIULAR	
SUB-DIMENSIÓN 1.3	**Acciones del equipo directivo y Técnico-Pedagógico para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje**
ESPECIFICACIÓN	Gestión de la cobertura curricular, los resultados de los aprendizajes y las respuestas educativas atendiendo a la diversidad del alumnado
PREGUNTA 1	¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento?
PREGUNTA 2	¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?

Nota: Fuente, elaboración propia.

Figura 19

Dimensión, subdimensión y preguntas de la entrevista.

DIMENSIÓN 1 GESTIÓN CURRIULAR	
SUB-DIMENSIÓN 1.4	**Acciones de equipo directivo y técnico-pedagógico para promover y dirigir el trabajo colaborativo y la co-docencia**
ESPECIFICACIÓN	Gestión del trabajo colaborativo y de co-docencia
PREGUNTA 1	¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento?
PREGUNTA 2	1. ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?

Nota: Fuente, elaboración propia.

Figura 20

Dimensión, subdimensión y preguntas de la entrevista.

DIMENSIÓN ATENCIÓN DE LAS NEE	
Acciones del equipo directivo y Técnico-Pedagógico para la evaluación y apoyo a los niños y niñas con NEE	
ESPECIFICACIÓN	Gestión de la respuesta educativa ante las Necesidades Educativas Especiales
PREGUNTA 1	¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?
PREGUNTA 2	¿Quién o quienes se encargan de coordinar y/o ejecutar los apoyos en el aula de los niños con NEE?

Nota: Fuente, elaboración propia.

3.8. Estrategias de Análisis de Información

De acuerdo al modelo mixto de investigación, esta investigación contará con tres estrategias distintas de análisis, donde en primer lugar se desarrollarán de manera paralela análisis de los datos tanto cuantitativos como cualitativos independientes. Para cerrar con una triangulación de los datos de ambos métodos de investigación.

3.8.1. Técnicas de Análisis Cuantitativo

Una vez codificados los datos y transferidos a una matriz y limpiados los errores, se procede a analizarlos, para el análisis se utiliza el programa estadístico *Statistical Package for the social sciences* (SPSS), en su versión 25.

Según Hernández Sampieri, et al. (2010) el análisis se centrará en la interpretación de los resultados de los métodos de analisis cuantitativo y no en los procedimientos de cálculo.

Para la codificación de las respuestas, se les asignó un valor númerico a cada una de las alternativas del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva”. Asi como también se establecen categorías a través de la creación de intervalos de clase para los totales por subdimensión y el total general de la Dimensión Gestión Pedagógica, todo esto teniendo como norte los objetivos de la investigación y así mediante el análisis de datos podamos ir respondiendo las preguntas de investigación.

A continuación se presentan las tablas de asignación numérica y de clase, que se utilizan para el análisis de los resultados.

Tabla 12

Valores asociados a las alternativas de respuesta del instrumento para recogida de datos cuantitativos.

GRADO DE DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	
Alternativa de respuestas	**Valor Asociado**
No Observado	0
Débil	1
Incipiente	2
Satisfactorio	3
Avanzado	4

Tabla 13

Valores totales asociados a las alternativas de respuesta del instrumento para recogida de datos cuantitativos.

DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN GESTIÓN PEDAGÓGICA	
Intervalos de clase	**Grado de Desarrollo**
No Observado	0
Débil	1 - 24
Incipiente	25 - 48
Satisfactorio	49 - 72
Avanzado	73 - 96

Los datos cuantitativos obtenidos serán analizados de manera descriptiva por cada sub-dimensión; Gestión Curricular; Enseñanza y Aprendizaje en el Aula; y Apoyo al desarrollo de los Estudiantes. Este análisis se realizará por cada uno de los estándares que corresponden a cada una de las subdimensiones, exponiendo los procetajes de respuestas correspondientes a cada uno de los rangos de clase, en todos los estándares considerados en el instrumento, con estos datos se expondrán gráficos, que servirán para visualizar de manera concreta el desempeño de los datos. Los intervalos de clase se elaboraron, para el análsis de la Dimensión completa, sumando los doce estándares, con la regla de Sturges, a través del programa SPSS.

Para dar respuesta a la pregunta 3, que incorpora un estudio estadístico a través de la técnica de análisis por diferencia de medias para responder a las hipótesis propuestas. Para lo cual necesitamos de otro dato importante, que es la Desviación Estándar (DE). La DE es parte de las medidas de variabilidad, que Hernández Sampieri, et al., (2010) define como las medidas que indican la

dispersión de los datos, son intervalos que designan distancias o número de unidades en la escala de medición: las más utilizadas son rango, desviación estándar y varianza. La DE, se interpreta como cuánto se desvía, en promedio, de la media un conjunto de puntuaciones.

Los pasos a seguir para la prueba de hipótesis son los siguientes:

1. Definir la Hipótesis de investigación y la hipótesis nula.
   H_0 y H_1
2. Se realiza la prueba de normalidad Shapiro-Wilk
3. Definir el valor de p, donde p es el valor de significancia.
   p-valor < 0.05. Quiere decir que el error estándar es del 5%
4. Se aplica prueba paramétrica o no paramétrica dependiendo de los resultados de la prueba de normalidad.
5. Se toma la decisión de aprobar o rechazar la hipótesis.

Con esta prueba podremos responder si existen diferencias significativas en las prácticas de gestión pedagógica, dependiendo de la existencia de Programa de Integración Escolar.

3.8.2. Técnicas de Análisis Cualitativo

La calidad de la investigación asegura que los procedimientos de recolección y análisis fueron llevados a cabo de manera rigurosa. Así, existen ciertos criterios que “son esenciales en toda prueba e instrumentos que pretender generar información, pues por su intermedio se da garantía de los resultados obtenidos. En investigaciones de carácter cualitativo, es indispensable que se asegure la sistematización y el rigor metodológico” (Rodríguez, Gil y García, 1996, pág. 93).

Para dar sustento esta parte del estudio, en primer lugar, se realizó un estudio documental, de documentos y textos relacionados con inclusión y prácticas pedagógicas para la diversidad.

El método de estudio será el *análisis de contenido*. Se utilizará este tipo de análisis ya que permite generar conocimiento desde relatos de vida, informaciones secundarias, entrevistas, notas de campo que a simple vista no se observan. Permite desistir de la inteligibilidad de ciertos datos, permite otorgar sentido a aspectos no fácilmente intuibles, pero que si están presentes (Díaz & Navarro, 1998)

El análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable y válida (Abela, 2002).

Las Unidades de Análisis, que para este caso serán los discursos de los ocho entrevistados, lo que generan segmentos de significado que se deben analizar tal como se recolectan en el campo. Una vez logrado obtener estos segmentos de significado, se debe proceder a establecer “las Categorías”, que son conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado (Hernández Sampieri, et al., 2010) y que se obtienen de manera mixta, ya que en la mayoría de las definiciones obtenidas vienen de los proios discursos de los entrevistados, pero a modo general también se establecen algunas categorías de tipo deductivo, especialmente en lo referente a los términos claves de la investigación.

3.8.3. Triangulación

Una vez efectuado el estudio cuantitativo, derivado del análisis de las pruebas estadísticas y el estudio cualitativo, que se basa en el análisis de contenido, se realiza un proceso de Triangulación de la información, con la finalidad de contrastar los datos de ambas metodologías, para corroborar o no los descubrimientos, logrando así una mayor validez interna y externa del estudio (Hernández Sampieri, et al., 2010).

Según Hernández et al. (2010), esta estrategia de análisis, está enfocada en el contraste de los datos de ambas metodologías, la cuantitativa y la cualitativa, con el objetivo de encontrar la covergencia, confirmación y/o correspondencia o no.

Entonces la Triangulación de los datos, adquiere gran importancia, toda vez que es absolutamente necesario describir cuales son las acciones realizadas por los equipos directivos para alcanzar una educación de calidad, inclusiva y diversificada y cual es la opinión de los docentes y de los mismo directivos de estas prácticas de gestión que promueven los directivos desde el discurso, que viene permeado por el PEI y sus sellos institucionales, análisis que nos permitiran ir respondiendo las preguntas de investigación y a su vez cumpliendo los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1 Análisis cuantitativo.

A continuación, se presentan los diversos datos obtenidos desde la aplicación del instrumento “Prácticas de Gestión Pedagógica para una Educación Inclusiva” a 57 unidades de análisis (UA), conformados por los equipos directivos y profesores de dos colegios de la comuna de San Antonio.

En primer lugar, se presentan los datos demográficos, con la finalidad de dar contexto a la investigación, a través de las características personales y profesionales de los encuestados.

En segundo lugar, se exponen los datos recolectados de cinco preguntas de contextualización con la temática del estudio, con la idea de dar indicios a los encuestados del tipo y enfoque de las preguntas que contestaron en el instrumento.

En tercer lugar, se presentan los datos obtenidos en la aplicación del instrumento, separados en las tres sub-dimensiones de la Gestión Pedagógica, considerando los porcentajes de respuestas asociadas a los grados de desarrollo de las prácticas de gestión, según las siguientes categorías: (1) Débil, (2) Incipiente, (3) Satisfactorio, (4) Avanzado y (0) No Observado. Lo que permite observar el grado de desarrollo de las prácticas, según la percepción de los encuestados y así poder determinar cuáles prácticas presentan un nivel de desarrollo adecuado y cuáles no, para cada uno de los colegios. La nomenclatura utilizada, para conservar el criterio de confidencialidad, será C1: caso 1 y C2: caso 2.

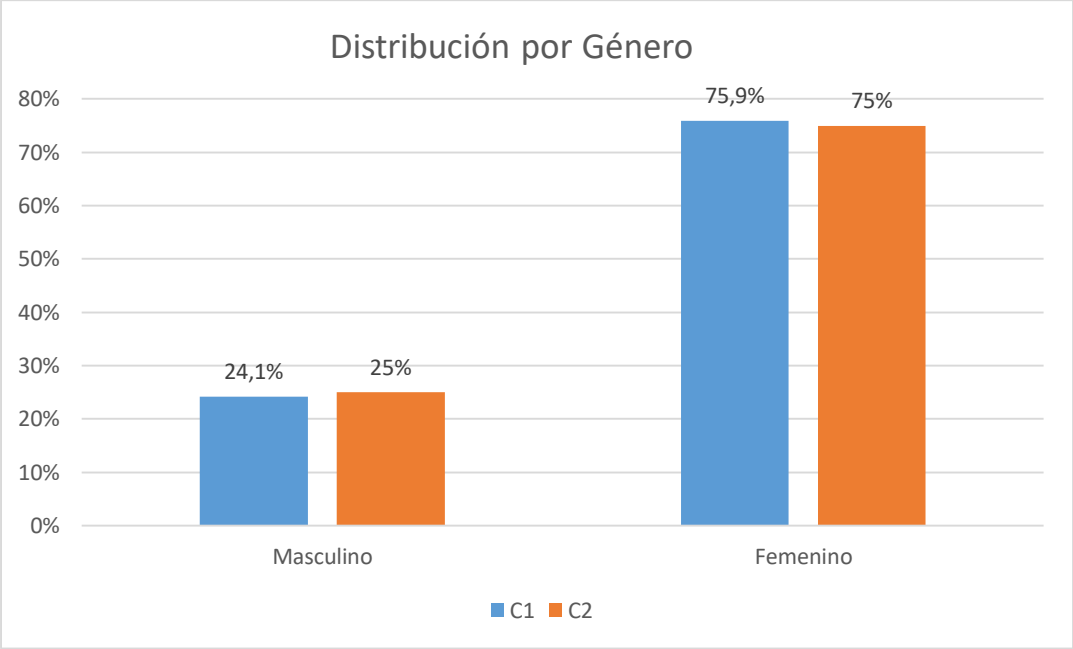
En cuarto lugar, se realiza a la prueba de hipótesis para poder determinar si el hecho de contar con Programa de Integración Escolar, incide en la calidad de las prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo.

4.1.1. Datos Demográficos.

A continuación, se presentan datos demográficos de la muestra de la investigación.

Figura 21

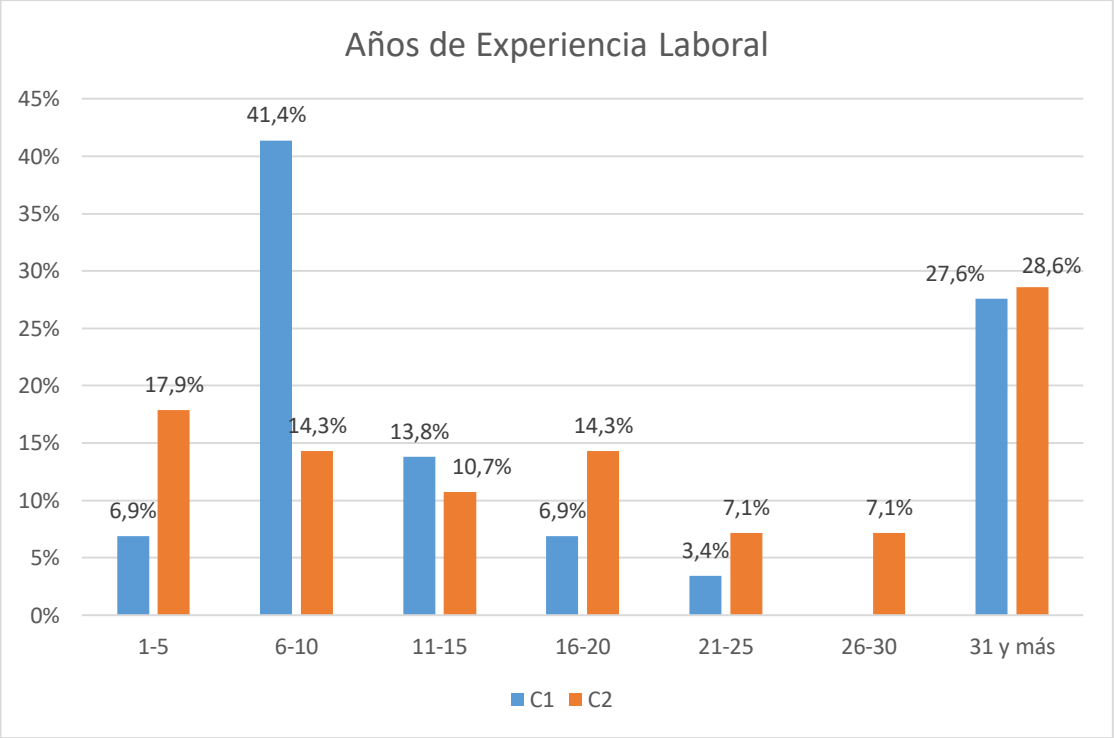
Distribución por género de los encuestados.



De acuerdo a los resultados expresados en el gráfico “Distribución por Género”, de la figura 21, podemos aseverar que la tendencia de ambos establecimientos es mayor hacia el género femenino, mostrando que para C1 el porcentaje personas de género femenino es el 75,9% de los encuestados versus el 24,1% de género masculino, mientras que en C2, los encuestados de género femenino alcanzan el 75% y los encuestados de género masculino el 25%.

Figura 22

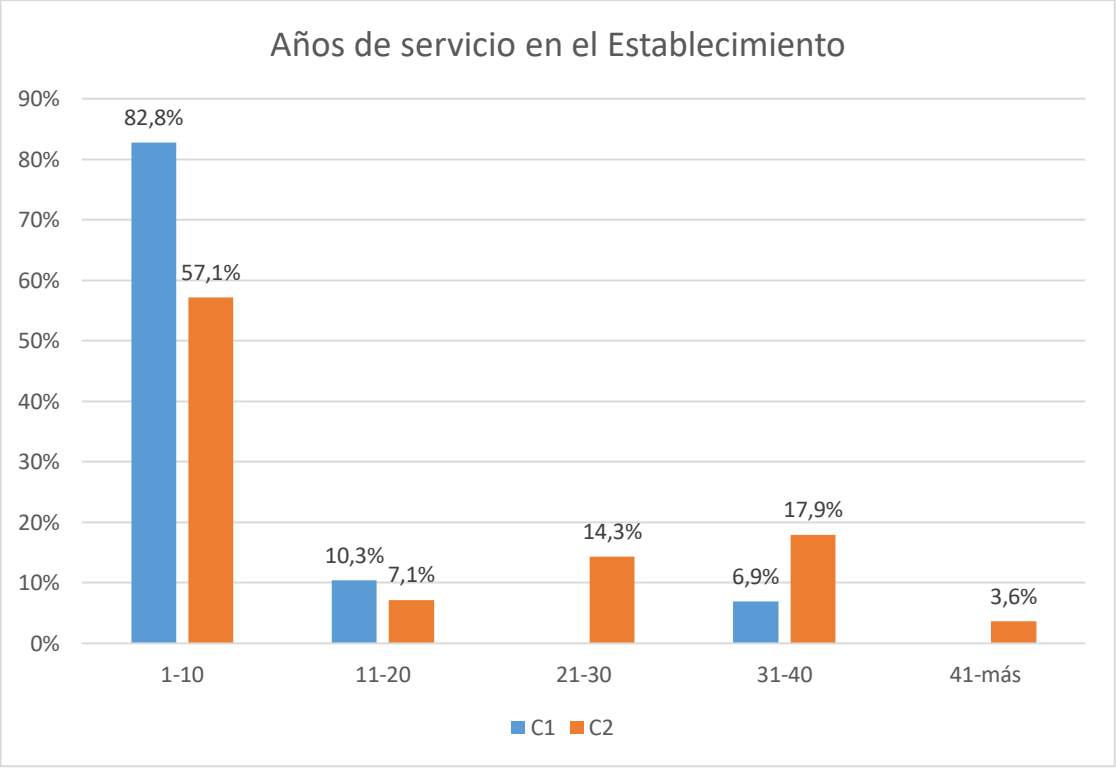
Distribución de la muestra por años de experiencia laboral.



En la figura 22, el gráfico muestra la relación de los encuestados con los años de experiencia laboral acumulada, podemos evidenciar que el equipo de profesores y directivos del C1, muestra la tendencia a tener menos años de experiencia, lo que se ve fuertemente reflejado en el 41.4% de personas entre los 6 y 10 años de experiencia laboral. En tanto el C2, muestra una distribución de su personal más heterogénea, donde sólo el rango de 31 años y más muestra un porcentaje mayor al resto de los rangos con un 28,6% de los encuestados.

Figura 23

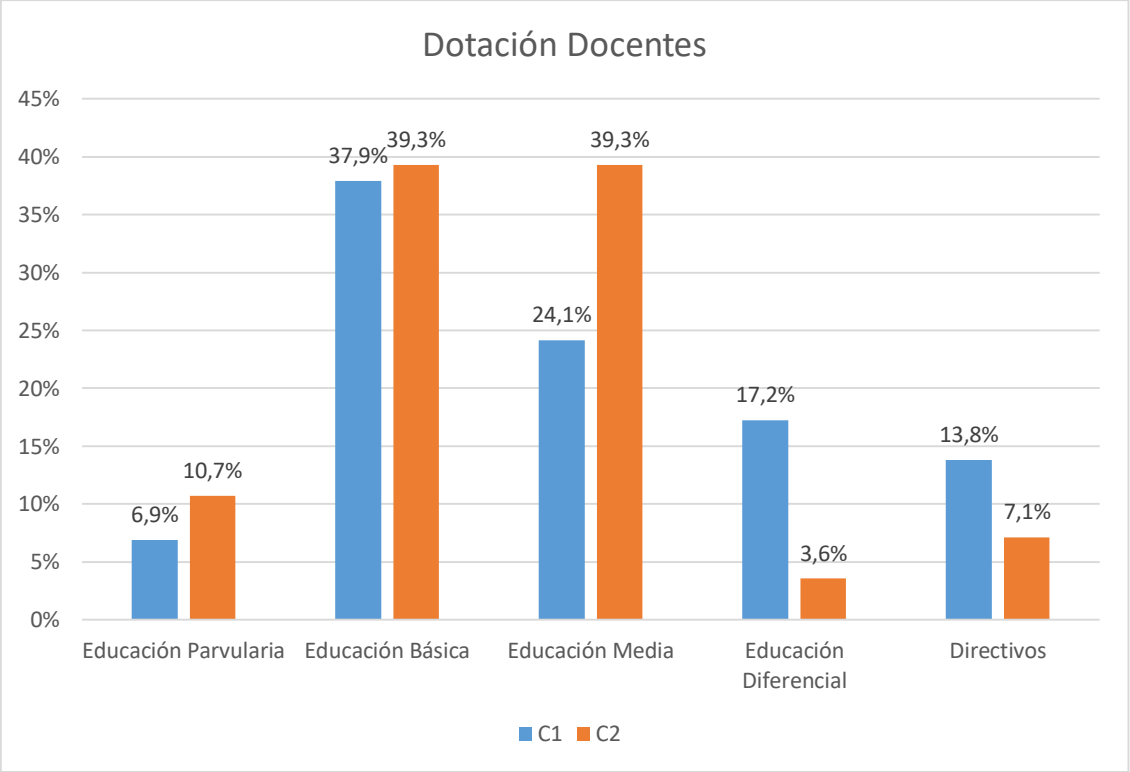
Distribución por años de servicio en el establecimiento.



En el gráfico de la figura 23, se exponen los resultados obtenidos para los años de servicio en el establecimiento educacional. Ambos establecimientos muestran tener un equipo de docentes relativamente nuevo, mostrando que para el C1; el 82,8% de los encuestados tiene menos de 10 años en el establecimiento, mientras que para C2: 57,1% está en la misma condición. En contraste podemos observar que el C2 muestra un 21,5% de encuestados en rango superior a 31 años de servicio, mientras que C1 solo tiene un 3,9% de los encuestados sobre los 31 años de servicio.

Figura 24

Distribución de la muestra en relación a la dotación docente.



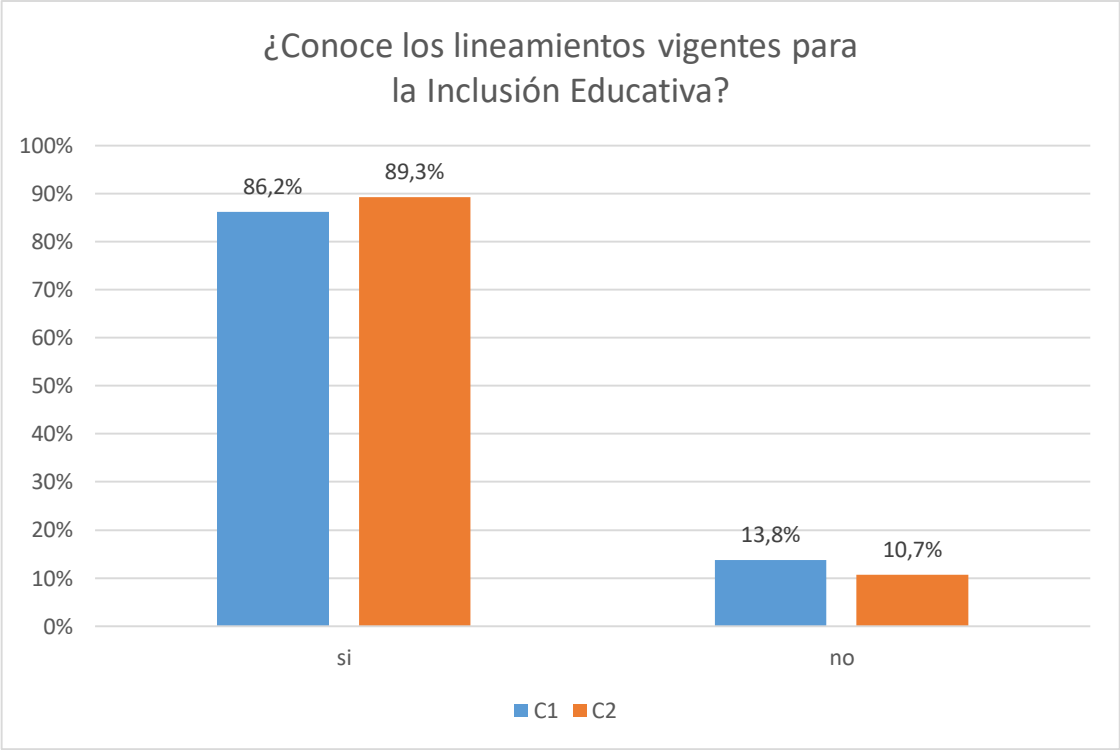
En los datos del siguiente gráfico, expuesto en la figura 24, podemos observar que el C2 muestra un porcentaje similar de profesores de Educación Básica y de Educación Media que respondieron la encuesta, ambos datos con un 39,3%. Por otra parte, el C1 muestra que existen más profesores de Educación Básica que de Educación Media, con un 37,9% y un 24,1% respectivamente. Otro dato de interés es el porcentaje de educadoras diferenciales, donde en C1, que es el colegio con PIE, alcanzan al 17,2% de los encuestados, mientras que C2 la cantidad de Educadoras Diferenciales alcanza al 3,6% de los encuestados.

4.1.2. Datos de contextualización para el estudio

A continuación, se presentan los resultados de las preguntas de contextualización al tema de investigación.

Figura 25

Resultados de la pregunta 1



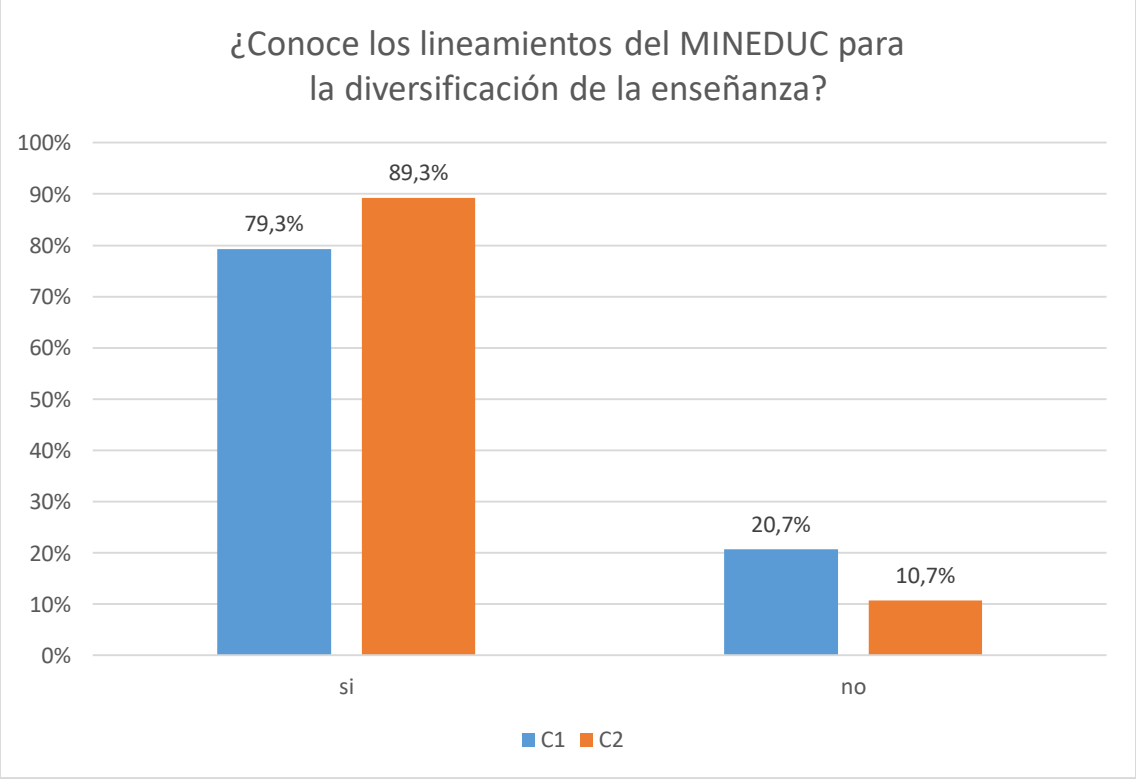
En la figura 25, se expone el gráfico que revela los porcentajes de encuestados que responden positiva y negativamente a las preguntas de contextualización de la investigación. Para la pregunta 1: ¿Conoce los lineamientos vigentes para la inclusión educativa?, ambos colegios responden de manera afirmativa en su mayoría, mostrando que un 86,2% del C1 y un 89,3%

del C2 dicen conocer los lineamientos para la inclusión educativa, mientras que un 13,8% del C1 y un 10,7% del C2, dice no conocer dichos lineamientos.

En torno a estos resultados podemos inferir que un gran porcentaje de los docentes y directivos encuestados, está al tanto de las normativas del MINEDUC, para la inclusión de niños y niñas con NEE. Lineamientos que vienen dictaminados desde la LGE (MINEDUC, 2009) y el decreto 170 (MINEDUC, 2009) y que se acogen a los tratados internacionales suscritos por Chile. Sin dejar de lado que en promedio alrededor del 10% de los encuestados en ambos casos, dicen no conocer estos lineamientos que rigen, o establecen el marco para la inclusión educativa.

Figura 26

Resultados de la pregunta 2.

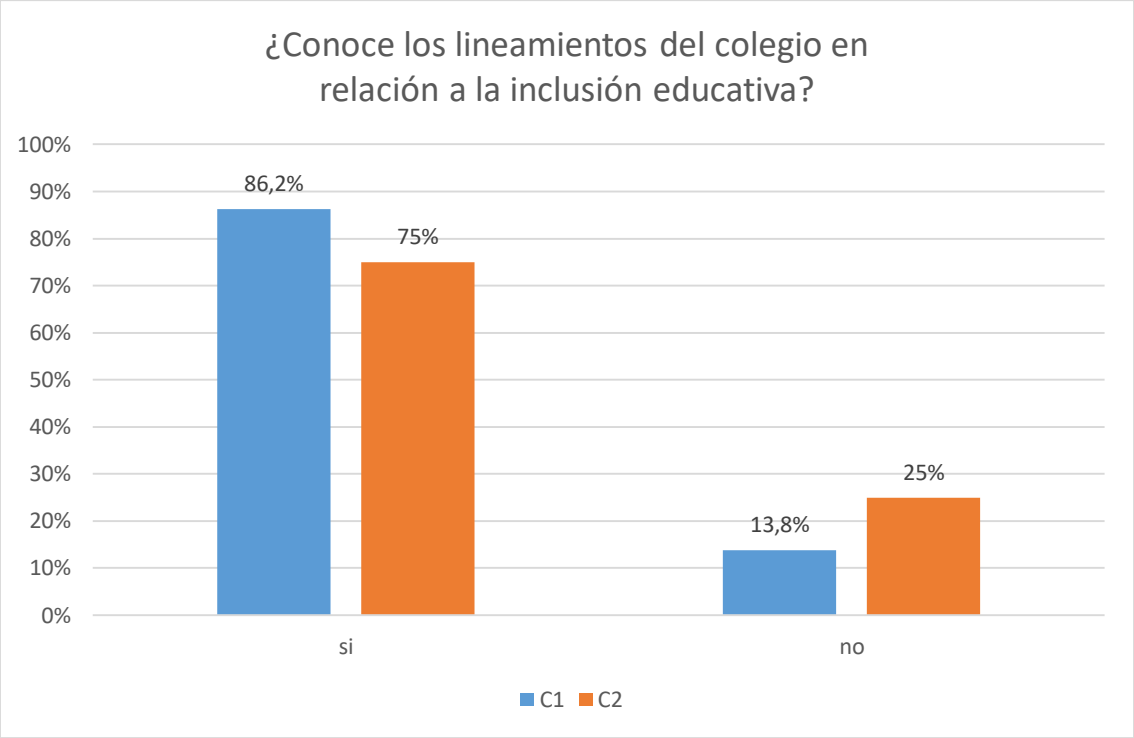


En el siguiente gráfico se exponen los resultados a la pregunta 2: ¿Conoce los lineamientos del MINEDUC para la diversificación de la enseñanza? A lo cual los encuestados respondieron de la siguiente manera; el 79,3% del C1 y el 89,3% de C2 dice conocer los lineamientos del MINEDUC para la diversificación de la enseñanza, mientras que un 20,7% de C1 y un 10,7% de C2 dice no conocer estos lineamientos.

En relación al conocimiento de las indicaciones, normativas y orientaciones ministeriales, para la diversificación de la enseñanza, ambos casos muestran que sus docentes tienen, en un alto porcentaje (C1=79,3; C2=89,3), conocimiento de los que establece el MINEDUC. Sin embargo, se destaca que el Caso 1 (con PIE), muestra que el 20,7% de sus profesores dice *NO conocer dichos lineamientos.* Aspecto relevante a la hora de analizar si es el PIE realmente una estrategia que asegure la diversificación de la enseñanza.

Figura 27

Resultados de la pregunta 3.



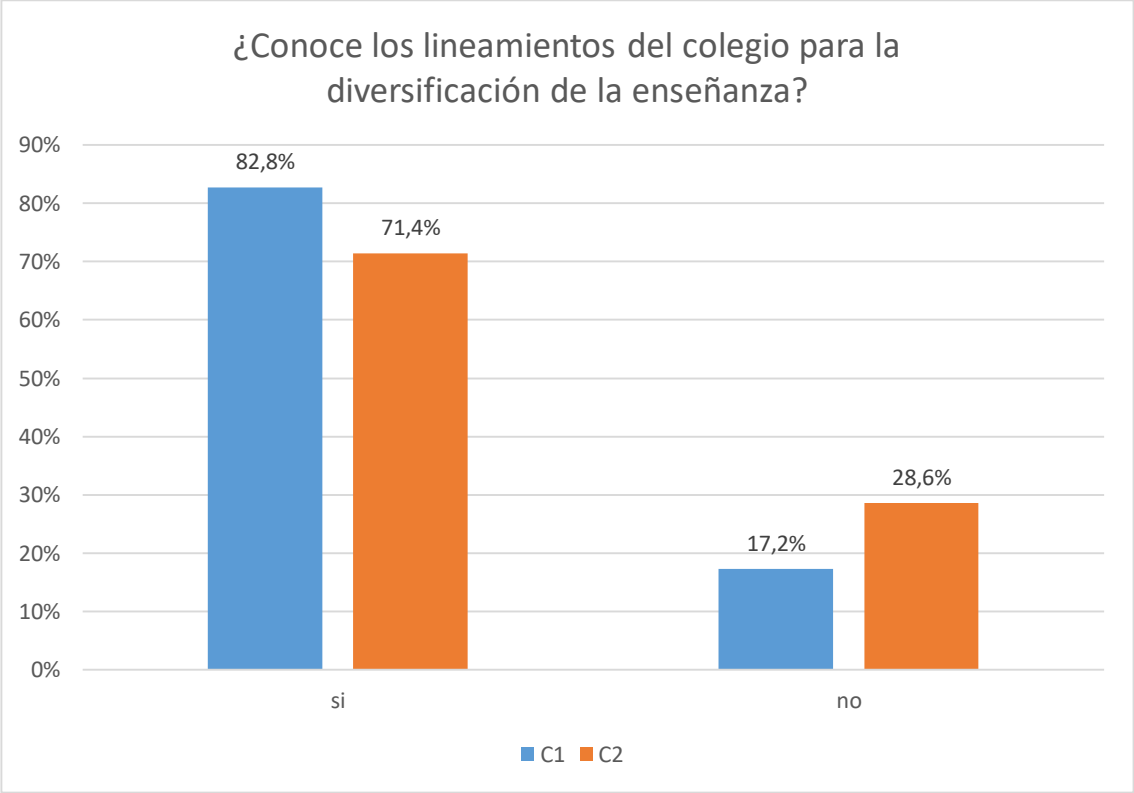
En el gráfico de la figura 27, se observan los resultados obtenidos para la pregunta 3: ¿Conoce los lineamientos del colegio en relación a la inclusión educativa? Los resultados muestran que el 86,2% de C1 y el 75% de C2, dice conocer los lineamientos del colegio para la inclusión educativa, mientras que el 13,8% de C1 y el 25% de C2 dice no conocer estos lineamientos de sus instituciones respectivas.

Del análisis a esta pregunta, se puede interpretar que ambos casos muestran datos que confirman el conocimiento de lineamientos institucionales para la inclusión educativa, sin embargo, el Caso 2 muestra un porcentaje considerable (25%) de docentes y directivos que dicen *NO conocer dichos lineamientos*, aspecto que se puede asociar a la cultura educativa del

establecimiento que está en proceso de adecuación a las nuevas normativas y orientaciones ministeriales para la inclusión.

Figura 28

Resultados de la pregunta 4.

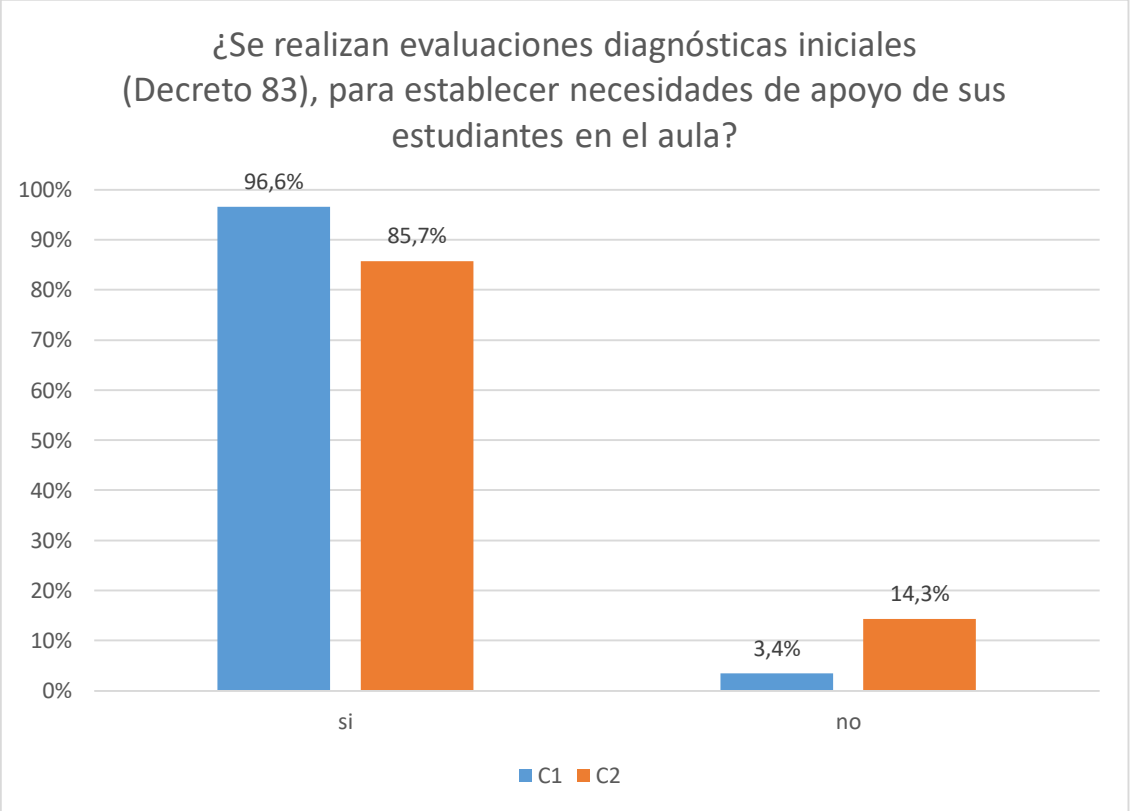


A partir de la pregunta 4: ¿Conoce los lineamientos del colegio para la diversificación de la enseñanza? Se obtienen los siguientes datos, expuestos en el gráfico de la figura 28. Los datos muestran que el 82,8% de C1 y el 71,4% de C2 dice conocer estos lineamientos institucionales para la diversificación de la enseñanza, mientras que un 17,2% de C1 y un 28,6% de C2 dice no conocerlos.

En los datos anteriores se puede ver reflejado que la tendencia del Caso 1 es bastante estable 82,8% de conocimiento de las disposiciones institucionales para la diversificación de la enseñanza, mientras que el caso 2 muestra un 28,6% de encuestados que dice *NO conocer estos lineamientos,* lo que reafirma los datos de la figura 27 y que demuestra un vacío en el conocimiento de estas indicaciones que deben estar presentes en las instituciones ya que están dictaminadas por leyes y decretos ministeriales.

Figura 29

Resultados de la pregunta 5.



Para la pregunta 5: ¿Se realizan evaluaciones diagnósticas iniciales (decreto 83), para establecer necesidades de apoyo de sus estudiantes en el

aula?, el 96,6% de C1 y el 85,7% de C2 dice que, si se realizan estas evaluaciones en sus establecimientos, mientras que el 3,4% de C1 y el 14,3% de C2 dice que no es un proceso que se realice en sus colegios.

En este gráfico, queda reflejado de manera muy clara la presencia del PIE en el caso 1, mientras que el caso 2 muestra datos bastante favorables, gracias a la función que cumple el equipo de profesionales de apoyo psicieducativo, que permiten a ambos casos tener evaluaciones diagnósticas de los alumnos y alumnas.

A modo de síntesis, se puede resumir la información de ambos establecimientos en torno al conocimiento de las normativas ministeriales y las orientaciones institucionales para dar cumplimiento a la inclusión y la diversificación de la enseñanza. Ambos casos muestran que la mayoría de sus docentes y directivos conocen tanto las normativas como las orientaciones e indicaciones para dar respuesta a la inclusión y a la diversidad del alumnado.

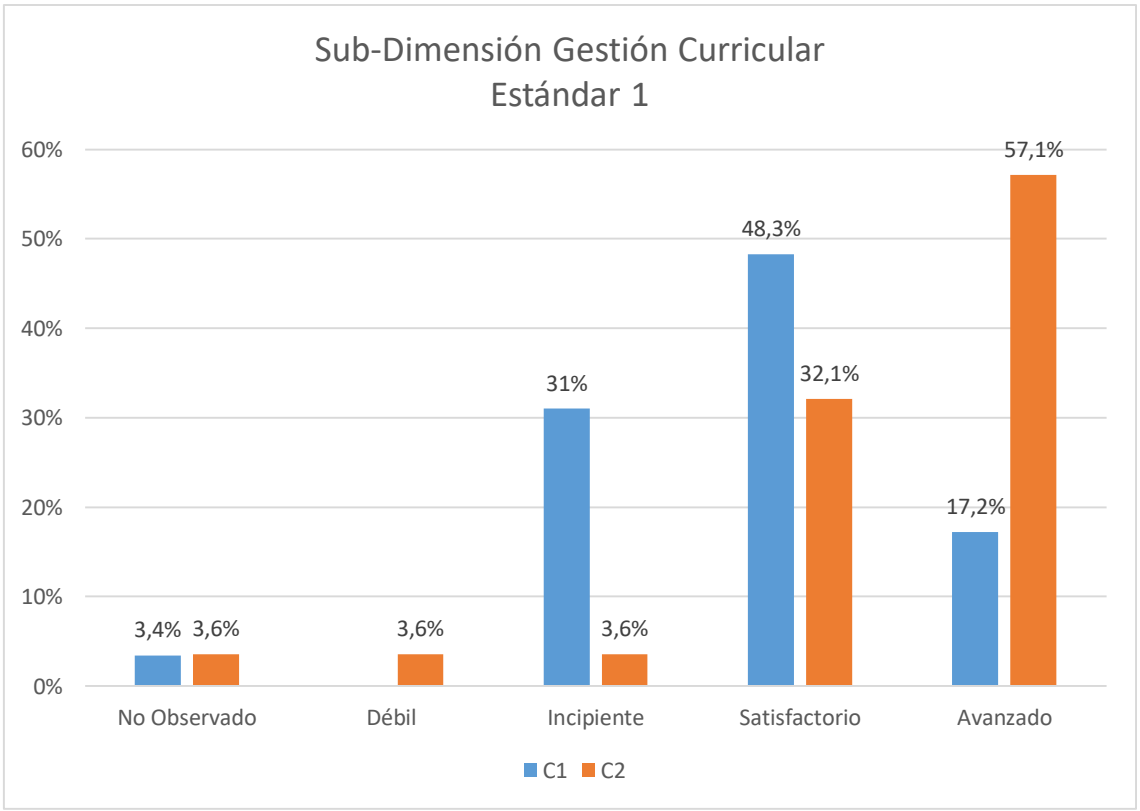
4.1.3. Análisis Cuantitativo General Dimensión Gestión Pedagógica

4.1.3.1. Análisis Cuantitativo Sub-Dimensión “Gestión Curricular”

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para la sub-dimensión “Gestión Curricular”

Figura 30

Resultados estándar 1.



Nota: Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

A partir del gráfico de la figura 30 se identifica que las respuestas de los encuestados, a los reactivos del Estándar 1, que obtuvo el C1, muestran que el 17,2% que corresponde a 5 UA, piensan que esta práctica tiene un nivel avanzado de desarrollo, un 48,3% que corresponden a 14 UA, responde que el

nivel de desarrollo de la práctica es satisfactorio, un 31% que corresponden a 9 UA, cree que el nivel de desarrollo de la práctica es incipiente y un 3,4% que corresponde a 1 UA, informa que No Observa esta práctica dentro de la gestión de este colegio.

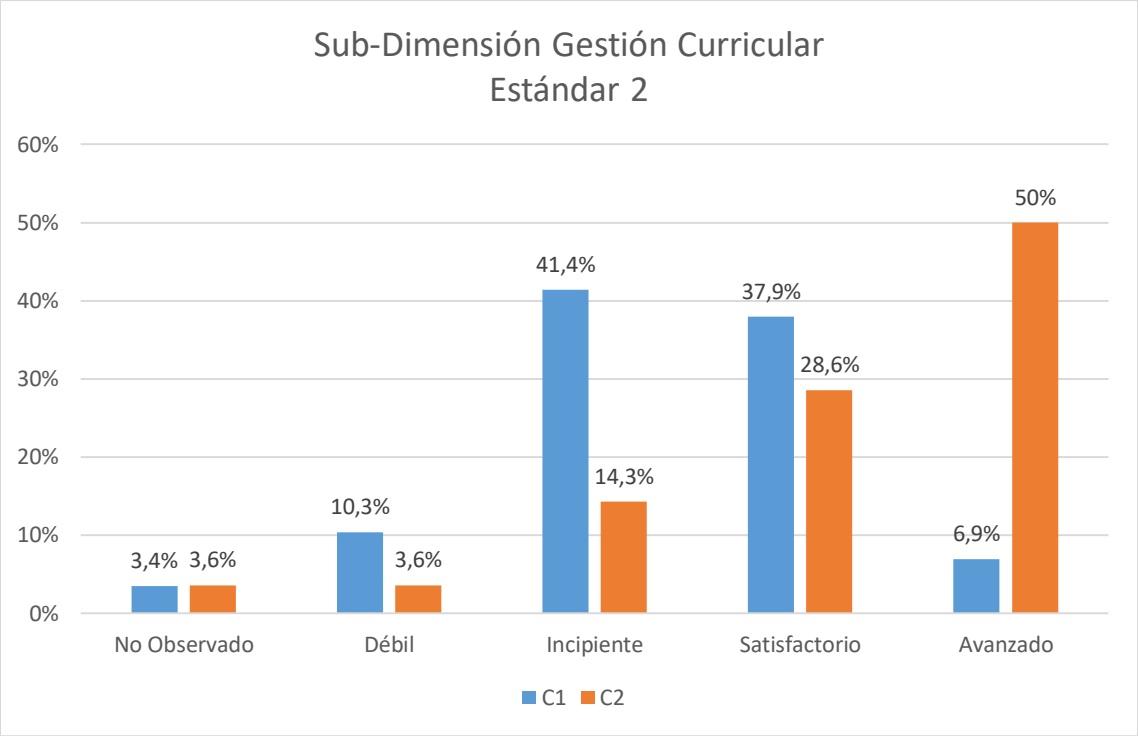
Podemos decir de los datos de C1, que en suma el 65,5% de los encuestados indica que los directivos de su institución coordinan la implementación del currículo de manera satisfactoria y avanzada, lo que indicaría un estándar adecuado, pero el 35,5% considera que esta práctica está en niveles incipiente y no observado, lo que indica que una importante cantidad de docentes y directivos considera una coordinación del currículum débil.

Con respecto al C2, se observa que los datos se distribuyen de la siguiente manera; el 57,1% equivalente a 16 UA, considera que la práctica se encuentra en el nivel de desarrollo avanzado, un 32,1% que corresponden a 9 UA, cree que la práctica se encuentra en el nivel satisfactorio, mientras que un 3,6% lo que equivale a 1 UA, responde que la practica está en nivel incipiente, al igual que los otros dos niveles Débil y No observado, cuentan con un 1 UA cada uno lo que representa un 3,6% en cada nivel respectivamente.

En relación a los datos obtenidos correspondientes al C2, se evidencia que el 89,2% de los encuestados considera que el equipo directivo coordina la implementación del currículum de manera adecuada (satisfactorio + avanzado) y solamente el 10,8% considera que esta práctica no alcanza los niveles esperados según los estándares indicativos de desempeño.

Figura 31

Resultados estándar 2.



Nota: Estándar 2: El director y el equipo técnico pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

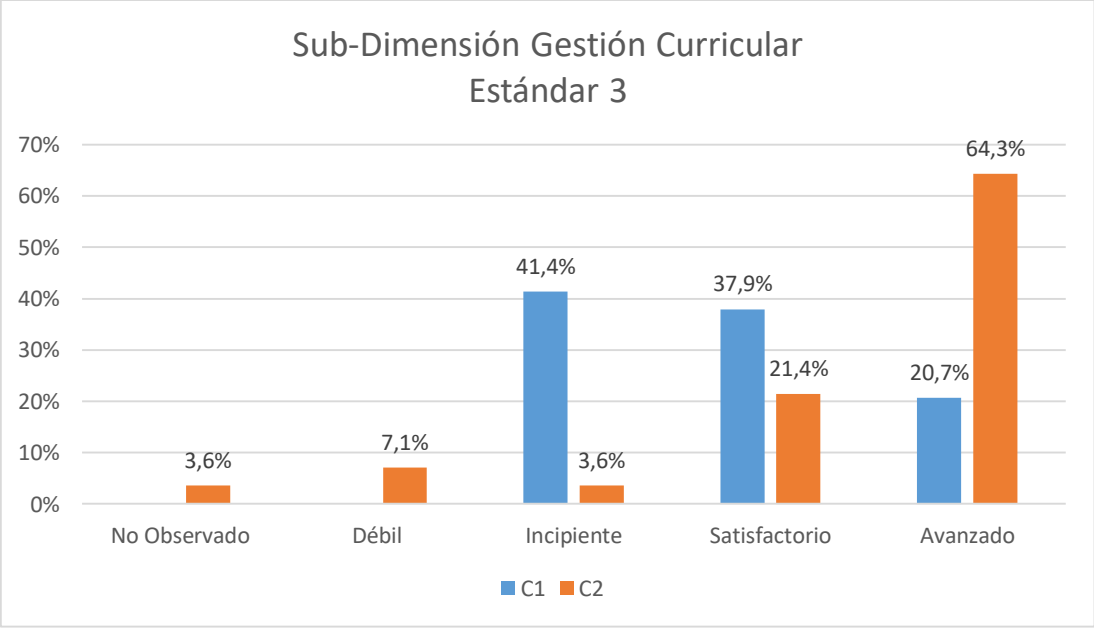
A partir del grafico correspondiente a la figura 31, podemos observar que las respuestas de los encuestados a los reactivos que se desprenden del estándar 2, para el C1 los resultados son los siguientes; el 6,9% equivalente a 2 UA, considera que esta práctica se encuentra en nivel de desarrollo avanzado, un 37,9% equivalente a 11 UA evalúa la práctica como satisfactoria, un 41,4% que equivale a 12 UA, considera que la práctica no está instalada por lo que la ubica en el rango de incipiente, un 10,3% equivalente a 3 UA considera que la práctica es débil y por último un 3,4% equivalente a 1 UA, considera que esta práctica No se Observa en esta comunidad educativa.

Por otra parte, en los resultados del C2, se expone que el 50% equivalente a 14 UA considera que esta práctica está a nivel de desarrollo avanzado, un 28,6% ubica esta práctica a nivel satisfactorio, un 14,3% indica que esta práctica es incipiente, y un 3,6% respectivamente considera que es una práctica débil o no se observa en este colegio.

En suma, los resultados de los dos casos muestran una dispersión muy diferente, donde en C1 solamente el 48,8% (Satisfactorio + avanzado) de los encuestados considera que el equipo directivo orienta y monitorea que las planificaciones sean efectivas y el 55,2 considera que esta práctica no está instalada y por consiguientes es una debilidad de la gestión. Por el contrario, el C2 muestra que esta práctica es considerada por el 78,6% de los encuestados, estable e instalada en los procesos de gestión.

Figura 32

Resultados estándar 3.



Nota: Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

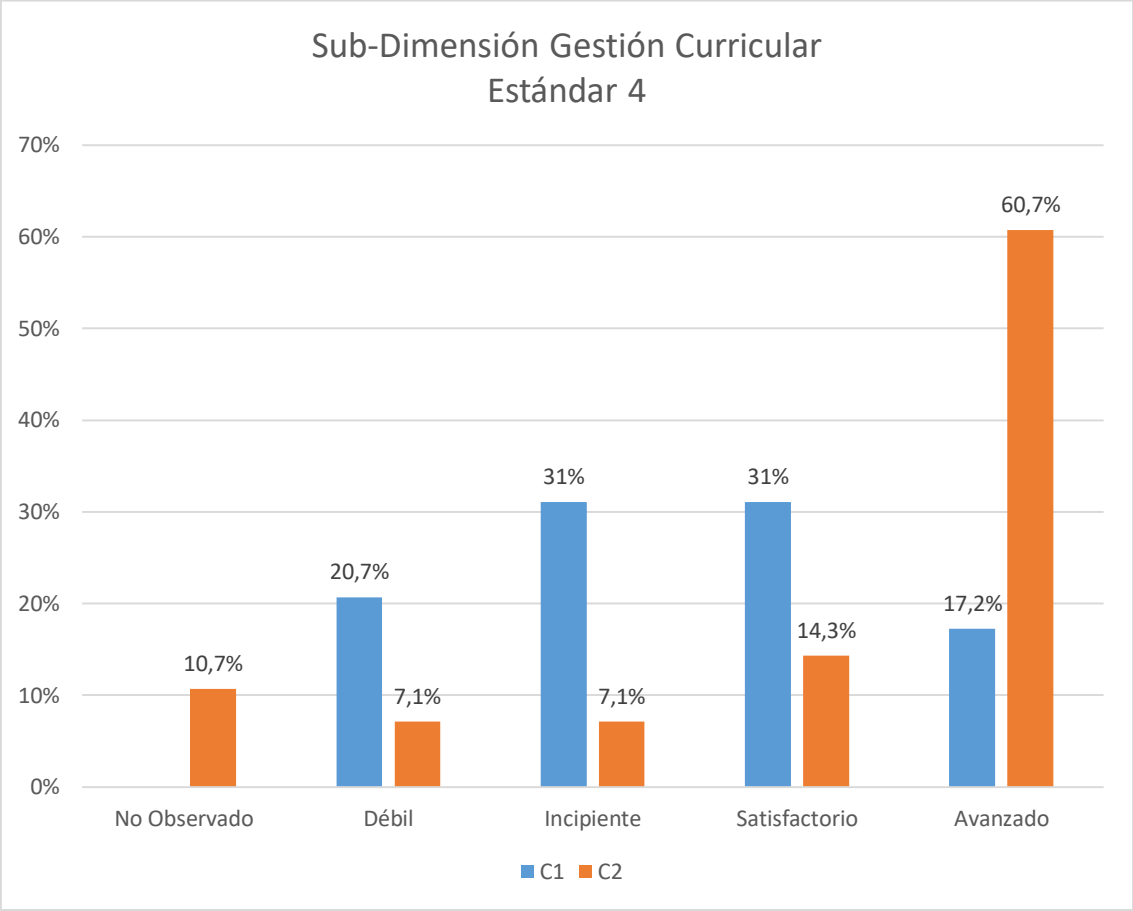
En la siguiente figura se exponen los datos obtenidos de las respuestas a los reactivos relacionados con el estándar 3 de la subdimensión Gestión Curricular: Para este estándar, el C1 obtiene los siguientes resultados: el 20,7% equivalente a 6 UA, dice que la práctica mencionada se encuentra en nivel avanzado de desarrollo, el 37,9% equivalente a 11 UA expresa que la práctica estaría a nivel satisfactorio, mientras que el 41,4%, que corresponde a 12 UA, restante considera que la práctica está a nivel incipiente.

En tanto el C2 indica que el 64,3% de los encuestados correspondiente a 18 UA, considera que el nivel de desarrollo de esta práctica es avanzado, un 21,4, correspondiente a 6 UA, cree que está a nivel satisfactorio, un 3,6%, corresponde a 1 UA, la considera una práctica incipiente, el 7,1% que es correspondiente a 2 UA, la indica como una práctica débil y un 3,6% considera que esta práctica no se observa en esta comunidad educativa.

En general el monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, es considerado adecuado en el C2, ya que el 85,7% de los encuestados considera que es una práctica instalada y lo ubica en niveles de desarrollo satisfactorio y avanzado, por el contrario, el C1 muestra datos que evidencian que la gestión de esta misma práctica, no es adecuada que está a nivel de una práctica incipiente, ya que de los encuestados sólo el 58,6% considera que está a niveles satisfactorios y avanzado, catalogándose como una práctica débil.

Figura 33

Resultados obtenidos para el estándar 4.



Nota: Estándar 4: “El director y el equipo técnico – pedagógico, promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”.

El gráfico correspondiente a la figura 33, muestra los porcentajes de las respuestas según categoría de desarrollo de las prácticas pedagógicas para el estándar 4 de la sub-dimensión gestión curricular: El C1 obtiene los siguientes resultados: el 17,2%, que equivalen a 5 UA, considera que esta práctica se encuentra en nivel avanzado, un 31%, equivalente a 9 UA, cree que la práctica está en un nivel de desarrollo satisfactorio, un 31% la ubica en un nivel de

desarrollo incipiente y por último un 20,7%, correspondiente a 6 UA, considera que esta práctica es débil dentro de la institución.

Para el C2, el 60,7%, que equivale a 17 UA, considera que la práctica se encuentra en nivel de desarrollo avanzado, el 14,3% la considera en nivel satisfactorio, el 7,1% considera que la practica está a nivel de desarrollo Incipiente y débil, ambas con el mismo porcentaje, por ultimo un 10,7% que representa a 3 UA, considera que la práctica No se Observa en esa realidad educativa.

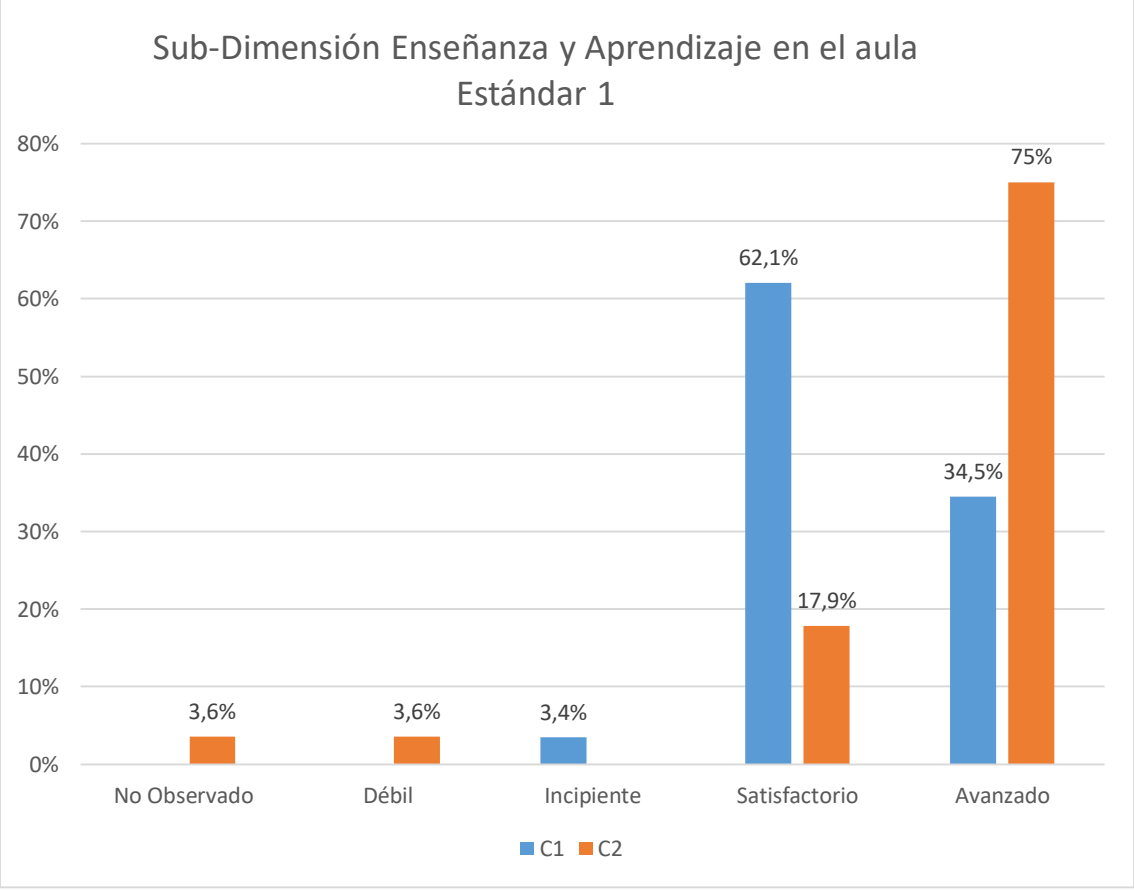
Los encuestados indican a través de sus respuestas, que la gestión del equipo directivo para el fomento del trabajo colaborativo y el intercambio de recursos educativos, se comporta de manera similar a los otros tres estándares de la gestión curricular, donde el caso 1 muestra una práctica incipiente, que no logra un desarrollo de acuerdo a los indicadores de los estándares indicativos de desempeño, mientras que el caso 2 muestra en sus resultados que esta práctica está instalada y que cumple para el 75% de los encuestados con niveles de desarrollo satisfactorios o avanzados.

4.1.3.2. Análisis Cuantitativo Sub-Dimensión “Enseñanza y Aprendizaje en el Aula”

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para la sub-dimensión “Enseñanza y aprendizaje en el aula”

Figura 34

Resultados estándar 1.



Nota: Estándar 1: “Los profesores de su unidad educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés”.

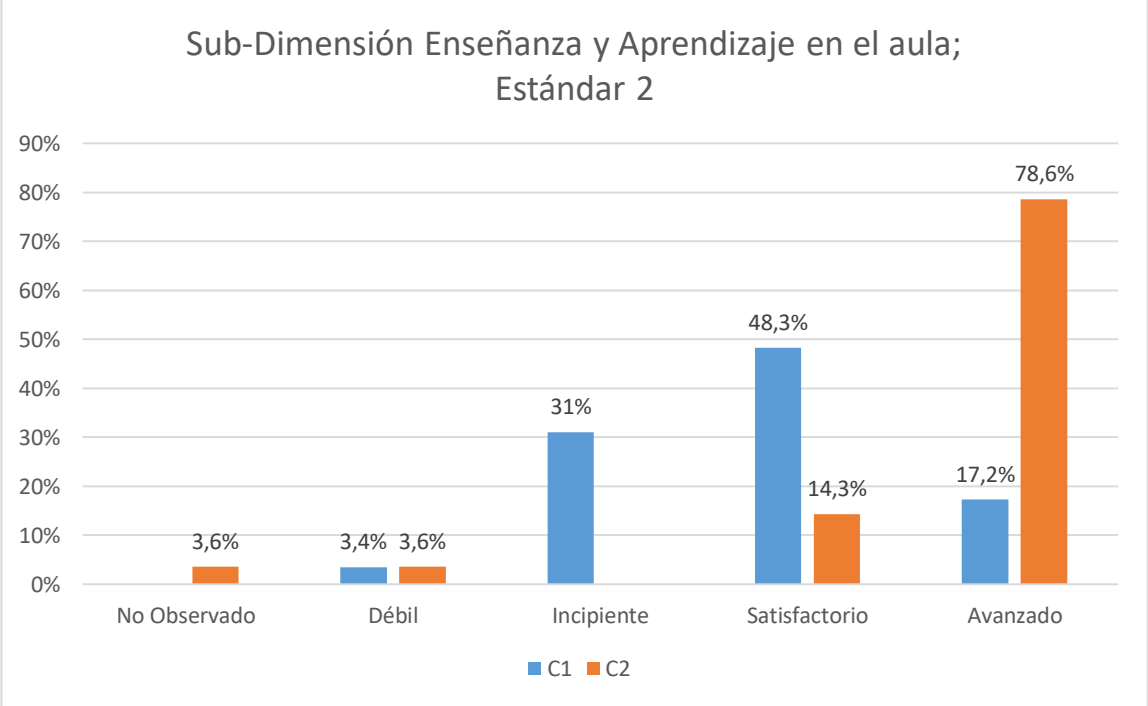
A partir del análisis de los datos obtenidos para la realización del gráfico de la figura 34, y que tienen relación con los reactivos del estándar 1, los datos correspondientes al C1 son los siguientes: el 34,5% que representa a 10 UA, indican que la práctica en cuestión presenta un nivel avanzado de desarrollo. El 62,1% considera que la práctica se encuentra en nivel satisfactorio y por último el 3,4% considera que la práctica es débil.

En relación al C2, podemos informar que: el 75% de los encuestados que corresponden a 21 UA, indica que la práctica se encuentra instalada a nivel avanzado, el 17,9% la considera una práctica satisfactoria y el 3,6% sugiere que la práctica se encuentra a nivel débil y No Observado con el mismo porcentaje.

En relación a los resultados para este estándar, podemos evidenciar que, para ambos casos, la práctica que se analiza es implementada de manera adecuada por los docentes, en el caso 1 el 96,6% de los encuestados considera que es una práctica estable y bien implementada, mientras que para el caso 2 el 92,9% de los encuestados piensa de igual forma, por consiguiente, es una práctica que no reviste mayores intervenciones, según los estándares indicativos de desempeño.

Figura 35

Resultados estándar 2.



Nota: Estándar 2: "Los profesores de su unidad educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje en el aula"

En relación al gráfico que presenta los porcentajes de UA que se distribuyen por los rangos correspondientes, los resultados para el C1 son los siguientes: el 17,2% que corresponde a 5 UA, indica que la práctica está a nivel avanzado de desarrollo, el 48,3% se encuentra en el nivel satisfactorio, el 31% dice que el desarrollo es incipiente y un 3,4% indica que la práctica está a nivel débil.

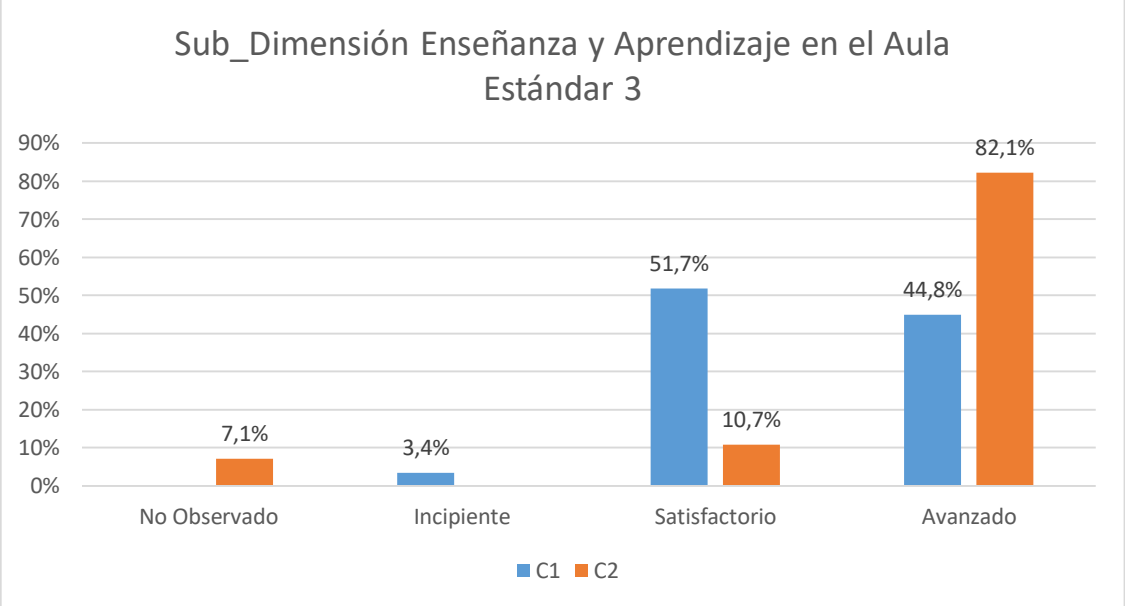
En relación al C2, podemos decir que el 78,6% que representa a 22 UA, indica que la práctica se encuentra en un nivel de desarrollo avanzado, un 14,3%

de los encuestados califica la práctica como satisfactoria y por último los niveles de desarrollo débil y no observado cuentan con un 3,6% cada uno.

En relación a este estándar, los datos se comportan de manera distinta entre ambos casos, por un lado, el C1 muestra que el 65,5% de los encuestados considera que es una práctica estable la utilización de estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje en el aula, pero un 34,5% de los encuestados considera que esta práctica no es estable y se implementa de manera asistemática. Por el otro lado, el C2, según los encuestados un 92,9% considera que es una práctica acorde a las indicaciones de los estándares ministeriales.

Figura 36

Resultados estándar 3.



Nota: Estándar 3: “Los profesores de su unidad educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos”.

La figura 36, que contiene el gráfico de porcentajes para el estándar 3, muestra los siguientes datos para el C1: el 44,8% que corresponde a 13 UA,

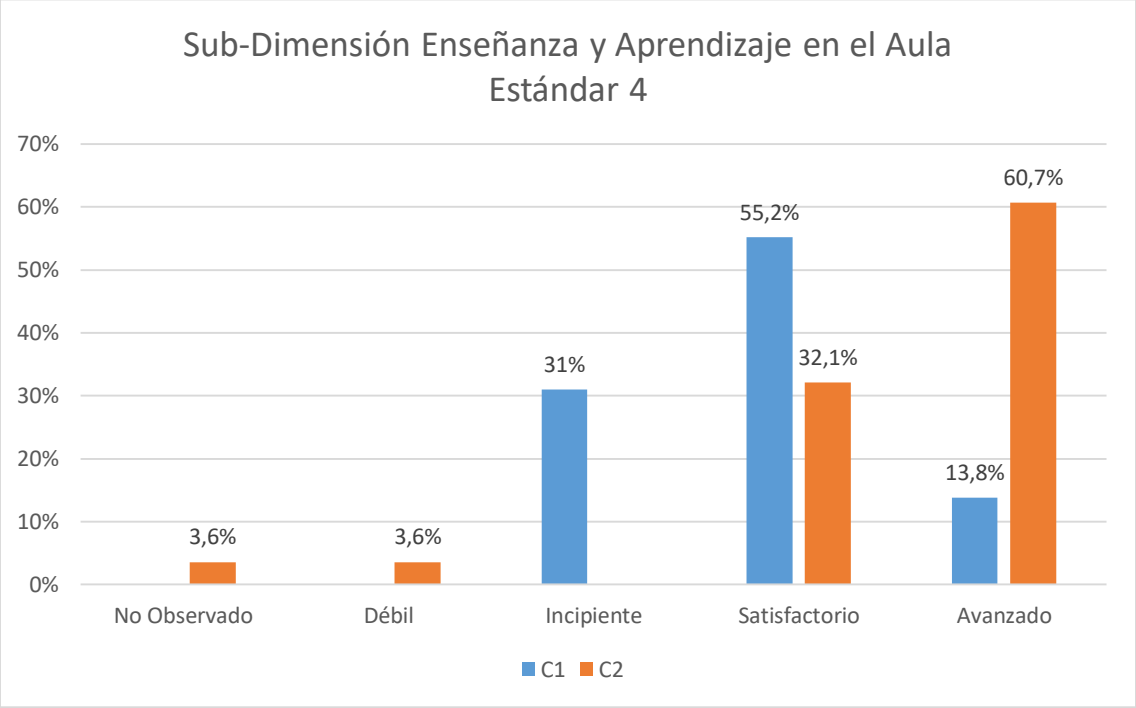
indican que la práctica se encuentra en nivel avanzado, que el 51,7% está en satisfactorio y un 3,4% piensa que la práctica está a nivel insipiente.

Para el C2, el 82,1% que representa a 23 UA, considera esta práctica como avanzada, mientras que el 10,7% cataloga esta práctica como satisfactoria y por último muestra que un 7,1%, lo que equivale a 2 UA, indica que la práctica de este estándar no se puede observar en esta institución.

En cuanto a la preocupación de los docentes por sus alumnos, se observa que los datos de los dos casos del estudio, indican que esta es una práctica adecuada, ya que la mayoría de los encuestados (C1=96,5%; C2=92,8%), considera este estándar en niveles de desarrollo satisfactorio y avanzado.

Figura 37

Resultados estándar 4.



Nota: Estándar 4: “Los profesores de su unidad educativa logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente”.

En el siguiente gráfico, se pueden ver reflejados los resultados de los reactivos correspondientes al estándar 4 de la sub-dimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula: En el C1 podemos observar los siguientes resultados: el 13,8% que representa a 4 UA, indica que la práctica se encuentra en el nivel de desarrollo avanzado, el 55,2% considera que la práctica se encuentra en nivel satisfactorio lo que corresponde a 16 UA y por último el 31% de los encuestados considera que la práctica es incipiente.

Para el C2, el 60,7% que corresponde a 17 UA, indica que la práctica se encuentra en nivel de desarrollo avanzado, un 32,1% indica que la práctica está en nivel de desarrollo satisfactorio y un 3,6% considera que la práctica es débil o no esta observada en la institución, respectivamente.

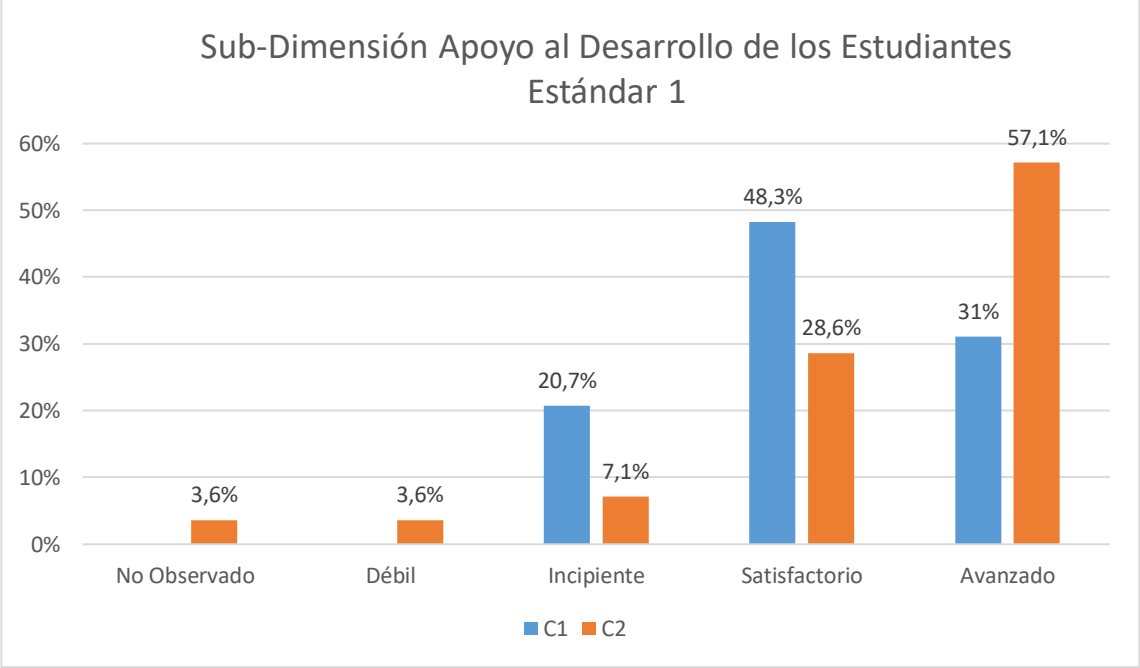
En cuanto al estándar que busca identificar si los docentes logran que los alumnos trabajen de manera dedicada y autónoma, los resultados indican que en el caso 1 el 69% de los encuestados indican que la práctica es adecuada y la ubican en niveles de desempeño satisfactorio y avanzado. En cuanto el caso 2 consideran los encuestados que es una práctica fuerte ya que el 92,8% considera que tiene un nivel satisfactorio o avanzado según los estándares indicativos de desempeño.

4.1.3.3. Análisis cuantitativo Sub-dimensión "Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes"

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para la sub-dimensión.

Figura 38

Resultados estándar 1.



Nota: Estándar 1: "El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos".

En el gráfico de la figura 38, podemos observar los resultados de los reactivos presentados a los entrevistados, para el estándar 1 de la sub-dimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes: de los datos de C1 podemos destacar que el 31% de los encuestados, considera esta práctica como avanzada en

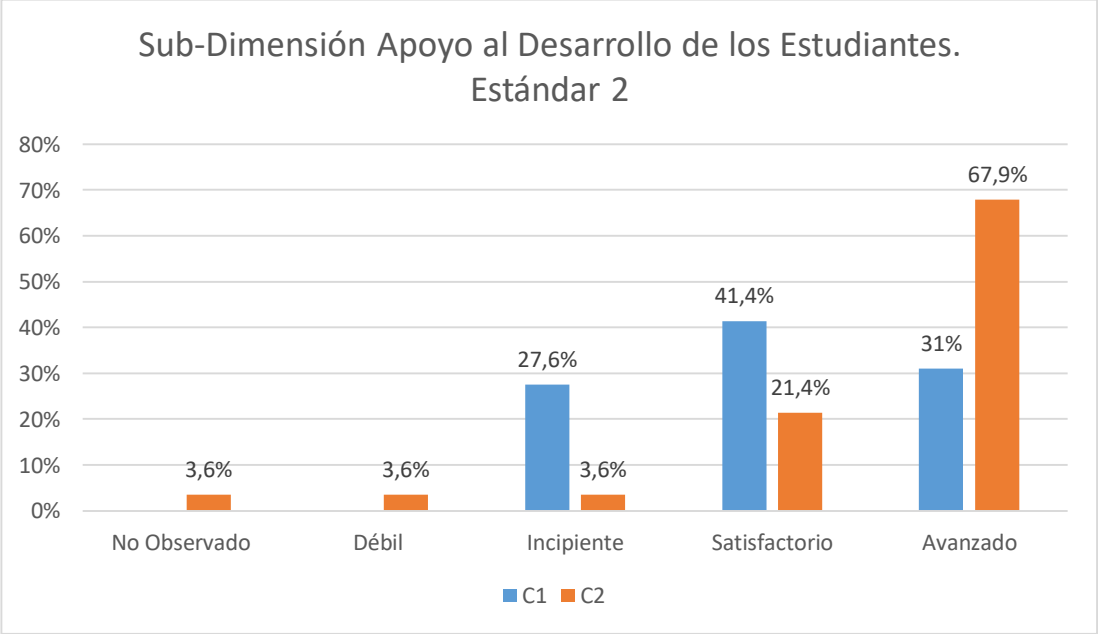
cuanto a su desarrollo, un 48,3% indica un nivel de desarrollo satisfactorio y un 20,7% considera que la práctica está en nivel incipiente.

Para el C2, podemos decir que el 57,1% de los encuestados considera la práctica en nivel avanzado, mientras que un 28,6% indica que la práctica se encuentra en un nivel de desarrollo satisfactorio. Un 7,1% considera que la práctica es incipiente y un 3,6% indica que la práctica es débil y también un 3,6% considera que no es una práctica observable en el establecimiento.

En relación a este estándar podemos decir que los encuestados en ambos casos consideran que es una práctica adecuada, que se enmarca en los criterios satisfactorio y avanzado para los estándares indicativos del Ministerio de Educación, demostrando que en las dos instituciones se pesquisa de manera efectiva a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades de aprendizaje.

Figura 39

Resultados estándar 2.



Nota: Estándar 2: “El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos”.

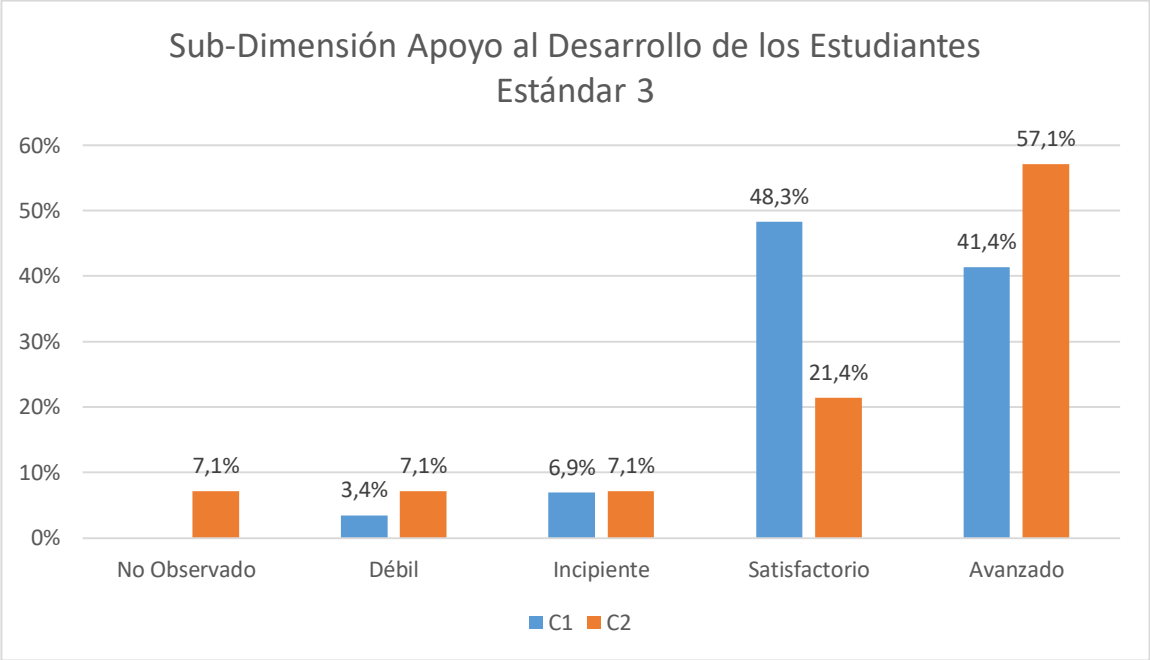
El gráfico de la figura 39, muestra los porcentajes de los resultados, midiendo el Estándar 2 se identifica que el 31% de los funcionarios del C1, consideran que la práctica se encuentra en un grado de desarrollo avanzado, un 41,4% califica la gestión como Satisfactoria, y el restante 27,6% evidencia que la articulación del estándar en la institución está en la categoría Incipiente.

Con respecto al C2, el 67,9% evalúa la gestión en el rango avanzado, el 21,4% califica como satisfactorio y con equidad de proporción, cada una con 3,6% de representación, evalúan la gestión en los rangos débil y ausencia.

En relación a la capacidad de los directivos y docentes para identificar dificultades sociales, afectivas y conductuales en sus alumnos y alumnas, los encuestados consideran que es una práctica bien ejecutada en ambos casos de estudio, indicando que es una práctica estable y adecuada a lo indicado por el Ministerio de Educación en los estándares indicativos de desempeño.

Figura 40

Resultados estándar 3.



Nota: Estándar 3: “El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar”.

A partir del gráfico de la figura 40, el cual mide el Estándar 3: se identifica que el 41,4% de las personas que completaron la encuesta del Caso 1, refieren que la gestión de su institución con respecto al presente estándar es avanzado, seguido por el 48,3% los cuales refieren que el cumplimiento es satisfactorio, un 6,9% califica el trabajo en el rango incipiente. El restante 3,4% indica que el trabajo evaluando a partir del estándar es débil.

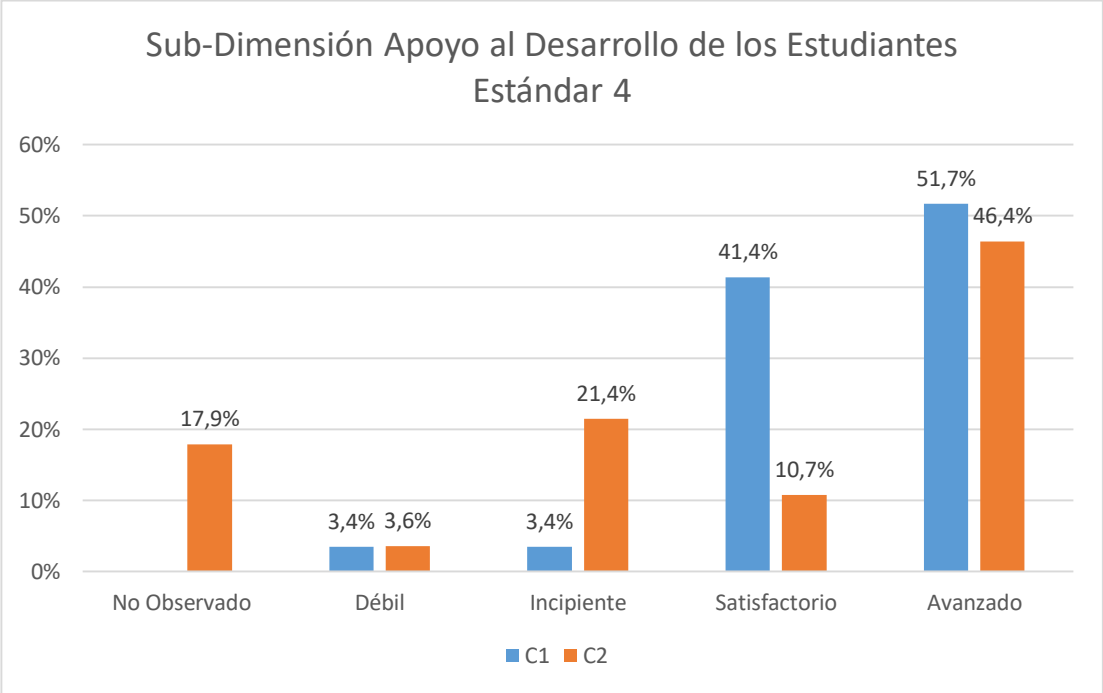
En el caso 2 se observa que el 57,1% mide la gestión con el logro de avanzado, seguido por un 21,4% quienes califican la aplicación del estándar

como satisfactorio. Un 7,1% se repite en los rangos incipiente, débil y ausente, para esta práctica.

En general, en ambos casos los encuestados consideran que la práctica relacionada con identificar a los alumnos y alumnas en riesgo de desertar de la educación, es una práctica bien instalada en ambas instituciones.

Figura 41

Resultados estándar 4



Nota: Estándar 4: “El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional”

Desde la figura 41, el gráfico que muestra los porcentajes de los resultados del Estándar 4: se identifica algunas diferencias en torno a la valoración del cumplimiento del estándar.

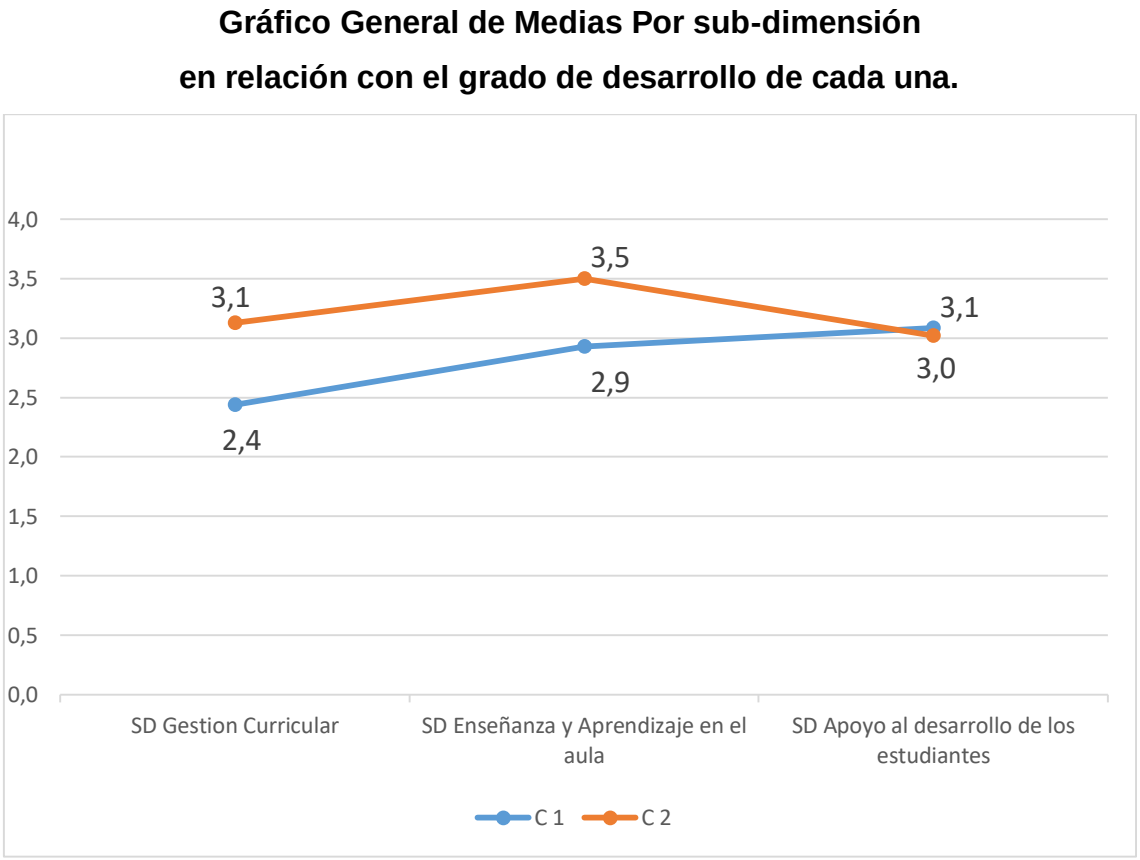
En C1 se identifica que la mayoría de quienes respondieron refieren que el cumplimiento del estándar es avanzado, específicamente el 51,7% de las y los docentes. La segunda mayoría, representadas por el 41,4% califican la implementación con la valoración de satisfactorio. El restante 6,8% se distribuye de manera equitativa en las categorías de incipiente y débil.

Por otro lado, el C2 también se presenta que la mayoría de unidades de análisis que pertenecen a esta institución refieren que el cumplimiento es avanzado, seguido por un 10,7% que identifican un desarrollo satisfactorio de la práctica, seguido por el 21,4% que califican la gestión sobre el presente estándar como incipiente, un 3,6% que indica que la práctica es débil y por último un 17,9% que reconoce que la práctica está ausente.

A nivel general del estándar, podemos decir que en los datos recogidos del C1, el 93,1% de los encuestados considera esta práctica como una fortaleza dentro del establecimiento, mientras que en C2 sólo el 57,1% considera que es una práctica adecuada según los estándares indicativos de desempeño, sin embargo el 42,9% considera que es una práctica incipiente e incluso más no está presente, lo que se condice con la ausencia de un PIE.

Figura 42

Resultados generales para las 3 subdimensiones de la gestión pedagógica.



Del gráfico de la figura 42, podemos observar el nivel de desarrollo de las sub-dimensiones en función de sus Medias y las Desviaciones Estándar (DE). Para ello utilizamos el rango de clase siguiente; (0) No Observado, (1) Débil, (2) Incipiente, (3) Satisfactorio y (4) Avanzado. Ver estadísticos en anexo 8.

Para la subdimensión gestión curricular, podemos observar que C1 se ubica en el nivel incipiente con una media de 2,4 y una DE de 0,79, mientras que C2 se ubica en nivel satisfactorio con una media de 3,1 y una DE 0,97. Lo que indica desde las medias que C2 presenta una gestión curricular a niveles

adecuados y C1 a nivel incipiente y desde las DE, que C1 muestra un grado de dispersión de los datos menor a C2, lo que queda en evidencia en los gráficos ya que en la mayoría de los estándares C2 muestra datos en las categorías No Observado y Débil, a diferencia de C1, donde los datos están más agrupados cerca del grado incipiente.

Para la subdimensión enseñanza y aprendizaje en el aula, podemos observar que C1 se ubica en el nivel incipiente con una media de 2,9 y una DE de 0,56, mientras que C2 se ubica en nivel satisfactorio con una media de 3,5 y una DE 0,9. Lo que indica desde las medias que C2 presenta unas prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula a niveles adecuados y C1 a nivel incipiente y desde las DE, que C1 muestra un grado de dispersión de los datos menor a C2.

Para la subdimensión apoyo al desarrollo de los estudiantes, podemos observar que C1 se ubica en el nivel satisfactorio con una media de 3,1 y una DE de 0,6 y C2 también se ubica en nivel satisfactorio con una media de 3,0 y una DE 0,95. Lo que indica desde las medias que C2 y C1 presentan prácticas relacionadas con el apoyo al desarrollo de los estudiantes adecuadas según los estándares indicativos de desempeño del Ministerio de Educación y desde las DE, se observa que C1 muestra un grado de dispersión de los datos menor a C2.

4.1.4. Prueba de Hipótesis para diferencia de medias

La prueba de hipótesis para diferencia de medias se realiza a través de los siguientes pasos:

1.- Definición de las hipótesis

H_1 Existe diferencia significativa entre las prácticas de gestión con sello inclusivo, que desarrolla el colegio 1, con PIE, versus el colegio 2, sin PIE.

H_0: No existe diferencia significativa entre las prácticas de gestión con sello inclusivo, que desarrolla el colegio 1, con PIE, versus el colegio 2, sin PIE.

2.- Prueba de normalidad

Para determinar que las distribuciones de los datos se comporten de manera normal, se aplica la prueba de Shapiro-Wilk para muestras inferiores a 30 unidades de análisis.

Las hipótesis que sustentan la prueba de normalidad son las siguientes:

H_0 Las variables C1 y C2 en la población tienen distribución normal.

H_1 Las variables C1 y C2 en la población son distintas a la distribución normal.

Tabla 14

Resultados de la prueba de normalidad.

Pruebas de normalidad

		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
Nombre de la escuela		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
TotalPractPed	C1	0,155	29	0,074	0,940	29	0,098
	C2	0,259	28	0,000	0,677	28	0,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Por consiguiente y en relación a los datos arrojados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, podemos decir que la muestra de C1 se comporta de manera normal, con un grado de significancia de 0.098, que es mayor a 0.05, lo que nos indica que se aprueba la $H_{0.}$

Por otro lado, la muestra C2, no se comporta de manera normal, por lo tanto, para esta muestra se acepta la H_1; donde la distribución de los datos se comporta de manera distinta a la distribución normal.

Atendiendo a que los datos de la muestra no se comportan de manera normal, no será posible la aplicación de pruebas paramétricas, para el análisis de diferencias de medias.

3.- Se define el valor de significancia, para la prueba de Hipótesis, donde p-valor < 0.05. Quiere decir que el error estándar aceptable no puede ser mayor a 5%.

Entonces si la significancia de la prueba no paramétrica utilizada para la diferencia de medias, es menor a 0.05, aceptaremos la H_1 y rechazaremos la $H_{0.}$

4.- Se aplica la prueba de análisis No paramétrica, U de Mann Whitney, mediante el software SPSS, versión 25.

Tabla 15

Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Estadísticos de prueba[a]

	TOTAL_GPED
U de Mann-Whitney	217,000
W de Wilcoxon	652,000
Z	-3,019
Sig. asintótica(bilateral)	,003

a. Variable de agrupación: Nombre de la escuela

5.- Con los resultados de la prueba no paramétrica de U Mann Whitney, podemos concluir que, con un grado de significancia de 0.003, que es menor al p-valor (0.05) rechazamos la Hipótesis nula (H_0) y aceptamos la H_1, afirmando que existen diferencias significativas en las prácticas de gestión con sello inclusivo, que desarrolla el caso 1 con PIE, versus el caso 2, sin PIE.

4.2. Análisis Cualitativo

A partir de la entrevista semi-estructurada, se realiza el análisis de contenido, que considera los discursos textuales de los entrevistados, siendo esta la unidad de análisis para proceder a la definición de categorías y sub-categorías para cada una de las sub-dimensiones analizadas, se describe a continuación.

4.2.1. Análisis de la Dimensión Gestión Curricular:

Figura 43

Sub-Dimensión 1.1: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para la Gestión de un currículo Diversificado.

Especificación: Gestión de las Bases Curriculares y Planes de Estudio, con enfoque y estrategias para la diversidad
Preguntas: **1.-** ¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio? **2.-** ¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

Unidades de Análisis	Categorías	Subcategorías
SD_C1: “El proyecto educativo tiene sus sellos, el primero es calidad educativa y el segundo es inclusión, los que son acordados con la comunidad educativa completa” D_C2: “Nosotros somos un colegio particularmente academicista, somos un colegio instruccional en vías de transformación, a una educación más inclusiva, basada en el decreto 83” UTP_C1: “La parte valórica, más que nada yo creo que es la parte que nos representa, de hecho, siempre se está preocupado que toda la gente tenga, ya sea, en lo económico y en lo emocional” UTP_C2: “El sello principal es academicista, generar valores y promover el crecimiento integral de los alumnos (…) ¿cómo se alinean con las bases curriculares?, utilizamos todos los programas o el cumplimiento prácticamente del 100% de los programas de estudio ministerial. CP_C1: “Los sellos son calidad educativa e inclusión. Se supone que se promueven en el establecimiento, pero no sé si con la totalidad de los profesores. “(…) nosotros como PIE, esos 7 alumnos, del proyecto de integración, son como nuestros, y el PIE trata de hacer efectivo los sellos con este grupo. ED_C2: “el sello principal tiene que ver con que también el colegio es	Definición y conocimiento de los sellos institucionales. Sellos de C1: • Calidad educativa • Inclusión • Lo valórico Sellos de C2: • Academicista • En vías de inclusión • Crecimiento integral • Cobertura curricular • Religión católica y el trabajo espiritual • Aprendizaje significativo • Libertad de cátedra	Identifican con claridad los sellos que caracterizan a la comunidad educativa. Coherencia entre los sellos declarados por los diferentes integrantes de una misma comunidad. Promoción de los sellos desde el proyecto educativo y desde lo que la comunidad educativa evidencia. Una comunidad destaca contar con un sello inclusivo y la otra que se encuentra en vías de. Se cuestiona si el sello inclusivo es asumido por todos de manera correcta, ya que no existen orientaciones desde el equipo de Gestión y la inclusión es más que contar con un PIE.

católico, entonces mucho de lo que se hace está orientado con el trabajo espiritual. Pero no se olvida de lo pedagógico, es algo que se complementa bastante bien. P_C1: “Cuando pienso en los sellos educativos del colegio, que tienen como uno de ellos la inclusión, lamentablemente pienso, que quizás no están entendiendo bien también, lo que significa inclusión, porque lo asocian solamente con el programa PIE. (…) Siento que el acercamiento a la inclusión nace de la “buena onda de los profesores”, (…) pero no es mediado, no es estructurado, no es intencionado desde arriba”. P_C2: “uno de los sellos es el aprendizaje significativo con los niños” (…) otro de los sellos importantes está relacionado con la religión católica, (…) y como sello la posibilidad, que nosotros como profesores también tenemos, de implementar nuestras cátedras de manera independiente, no teniendo una línea general.		
SD_C1: “el conocimiento que tenemos de parte de los profesionales del PIE de los alumnos integrados”. “(…) reuniones de equipos de aula, la estrategia es que los profesores se dedican a planificar, resolver y hacer seguimiento junto con el especialista del PIE a los alumnos que atienden”. (…) “De partida la matrícula siempre ha sido sin selección. D_C2: “Si bien es cierto no somos un colegio de integración, no	Gestión de estrategias para un currículo diversificado e inclusivo. atención a la diversidad del alumnado: Estrategias C1: • PIE • Equipos de aula • Nunca ha habido selección de Ingreso • Atenciones complementarias	No se observan estrategias claras, desde el equipo directivo y técnico pedagógico para la atención a la diversidad. Una comunidad cuenta con PIE y recibe financiamiento ministerial para su funcionamiento,

tenemos PIE, (…) pero si me preguntas en el fondo como una estrategia, (…) te podría hablar del equipo de apoyo psicoeducativo, que trabaja la parte más inclusiva" (…) entendiendo también que el decreto 83 y la ley general de educación te obliga en el fondo a recibir a los estudiantes, que ya no es como antes, que antes se hacían pruebas, cierto. Hoy día el estudiante quedó y si viene con capacidades diferentes u otras cosas que tenemos que asumir, hay que asumirlas como escuela. UTP_C1: "estrategias de cómo va a dar respuesta a la diversidad, para los alumnos que están prácticamente en el PIE, bueno es la atención personalizada que hacen los profesionales del equipo PIE". UTP_C2: "obedeciendo la primera ordenanza que fue el decreto 83, el colegio estableció un equipo de trabajo, dentro de lo que se podía, con recursos propios (…) un equipo muy chiquito de profesionales que eran capaces de tamizar y reconocer primero los alumnos que tuvieran algún tipo de necesidad especial, y que eso pudiera servir de base para trabajar en primer ciclo, con algún objetivo específico para este tipo de estudiantes y tratar de acomodar ese sistema para el mundo academicista posterior". CP_C1: "La principal estrategia es el apoyo de la educadora diferencial por curso" "Aunque son siete los alumnos integrados, se trata de planificar con la profesora y de hacer actividades de acuerdo al	Estrategias C2: • Equipo Apoyo Psico-educativo. • Legislación actual • Desde la ley de inclusión no hay selección de Ingreso • Evaluación y Diagnóstico • Siempre se ha realizado priorizaciones curriculares para los niños y niñas con NEE • Los docentes y profesionales hacen trabajo colaborativo, pero este no es coordinado desde UTP • Sensibilización a los docentes	mientras que la otra instala un equipo de apoyo psicoeducativo, financiado con recursos propios. Ambos colegios basan sus estrategias de inclusión en los equipos de profesionales especialistas. Una escuela ha mantenido siempre el criterio de no selección, mientras el otro asume esta conducta debido a la legislación actual. La comunidad que cuenta con PIE, muestra instalado el trabajo de los equipos de aula, mientras que el otro colegio muestra estar iniciando estos procesos. Ambas escuelas recalcan que las respuestas educativas para la diversidad, no son gestionadas desde

curso en general" "(…) También se financian atenciones de especialistas para estos alumnos que no cubre el PIE, pero más de eso no hay estrategias". ED_C2: "más que nada es como si estuviéramos haciendo una priorización curricular para estos niños que tienen dificultades" (…) también tenemos que sensibilizar a la comunidad y hacer entender que no todos los niños tienen un ritmo de aprendizaje igual. P_C1: "Sigo pensando que para el colegio se piensa en inclusión solo a lo que hace el PIE. "(…) cuando me reúno con la educadora diferencial, buscamos algunas estrategias, y vamos más allá de lo educativo y del número de niños del PIE" "(…) Yo siento que el trabajo hacia la inclusión nace de la buena onda de los profesores, (…) no es mediado, no es estructurado, no es intencionado desde arriba. P_C2: "en primer ciclo (…) Intentamos generar este trabajo en conjunto, identificamos las dificultades de los niños en distintas cosas, como que los clasificamos de cierta manera para nuestro registro y a partir de eso se planifican los apoyos con la educadora diferencial. (…) "Propiamente tal como estrategias de colegio, no. si podemos hablar de estrategias del primer ciclo, pero más que nada se van trabajando con las mismas colegas, con la educadora diferencial".		los equipos directivos o técnico- pedagógicos, sino que de la auto-gestión de los docentes y profesionales de apoyo.

Nota: Unidades de Análisis, categorías y sub-categorías.

- **Síntesis Sub-dimensión**

En relación a la definición y conocimiento de los sellos institucionales, se puede observar a través de los discursos, que ambas comunidades educativas identifican con claridad los sellos que caracterizan a la institución y se evidencia coherencia entre los entrevistados en relación a estos sellos. La inclusión es importante para ambas comunidades, aun cuando caso 2 (C2), declara estar en vías de inclusión, y el otro caso 1 (C1) cuenta con PIE, no se evidencian orientaciones desde los equipos de gestión para la inclusión y el hecho de tener PIE no es símbolo de ser inclusivo.

Ambos establecimientos revelan que no existen estrategias claras desde los equipos directivos y técnico-pedagógico para la atención a la diversidad. Si bien las dos instituciones crean equipos de profesionales de apoyo, una adscrita a los PIE (C1) y la otra crea un equipo de apoyo psicopedagógico con recursos propios (C2), solo basan las estrategias de inclusión en estos equipos y sus capacidades de autogestión, ya que no existen orientaciones ni lineamientos desde los equipos directivos y técnico-pedagógico.

Figura 44

Sub-dimensión 1.2: Acciones del Equipo Directivo y Técnico-Pedagógico para orientar y monitorear las planificaciones diversificadas.

Especificación: Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las orientaciones y monitoreo de las planificaciones con enfoque inclusivo.
Preguntas: **1.-** ¿Cómo, el equipo directivo orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula? **2.-** ¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

Unidades de Análisis	Categorías	Subcategorías
SD_C1: “A partir de las orientaciones ministeriales, (…) se realizan, reuniones de planificación de equipo directivo y reuniones técnicas con el sentido de asegurar una conducción técnica, (…) más los talleres técnicos semanales o quincenales. (…) la planificación de la pedagogía está dada por el decreto 67 y la evaluación por el decreto 68, en relación a evaluaciones formativas y sumativa. D_C2: (…) la orientación particular que aquí se genera, directamente, más que del equipo directivo, son del UTP y las coordinaciones, para la diversidad, las planificaciones deben contener el trabajo que realizan con el equipo psicoeducativo. (…) esa no es una opción, es una indicación, una instrucción. UTP_C1: “la sub-directora los orienta a que siempre estén trabajando con el aprendo en línea. Que conozcan de memoria las priorizaciones porque esa es una de las maneras de poder llegar a la diversidad de los alumnos que tenemos. Que apliquen todo aquello que el ministerio nos está mandando para poder ir manteniendo siempre el nivel de todos los niños. UTP_C2: “(…) en los consejos técnicos se les van dando orientaciones y revisando que sus planificaciones abarquen a todo este tipo de alumnos que la ley de inclusión ahora establece que	Orientaciones para la elaboración de planificaciones que den respuesta a la diversidad Orientaciones de C1: • Reuniones, consejos y talleres técnico pedagógicos. • Uso de herramientas ministeriales (orientaciones, decretos y leyes) Orientaciones de C2: • Consejos técnicos. • Instructivos y directrices de UTP para la planificación diversificada. • Uso de herramientas ministeriales (orientaciones, decretos y leyes)	En ambas instituciones se realizan reuniones, talleres y consejos técnico pedagógicos, pero ninguno revela que estén dirigidos a orientar a la planificación para la diversidad. El establecimiento que no cuenta con PIE, instruye a sus docentes que deben incluir el trabajo del equipo psico-educativo en sus planificaciones, así como también el DUA. Una de las comunidades muestra roles y funciones bien definidos entrono a la jefatura técnica, mientras que la otra no. Ambas instituciones usan las herramientas ministeriales, pero enfrentan la legislación de un prisma diferente, ya que el colegio que no tiene PIE, aún siente la inclusión como una imposición.

tengamos. (…) en el primer ciclo a través del proyecto de apoyo psicopedagógico, donde el equipo directivo si genera directrices de trabajo, para que tengan, por ejemplo, planificación DUA. (…) (…) La información ministerial, se baja, se instruye, pero se confía en la expertiz de ellos para interpretar y modificar, y solamente se le pone atención a quienes muestran debilidad en ese trabajo. P_C1: Orientaciones, yo siento que no se hace. Y cuando se hace, se hace de manera superficial también. Siguiendo algunas directrices ministeriales que están de moda. P_C2: (…) el UTP, nos informa mucho sobre lo que va a la vanguardia en relación a los decretos, las leyes, recordándonos que estamos a la base del decreto 83 en relación a la inclusión (…) en reunión nos refuerzan eso. (…) UTP lo lleva bien registrado y bien estudiado y nos traspasa eso a nosotros.		
SD_C1: (…) El colegio cuenta con un equipo PIE completo que se encarga de trabajar con los profesores y ellos mismos se van monitoreando para que las planificaciones den atención a las NEE de los niños y niñas". D_C2: (…) ¿Cómo controlamos eso? Efectivamente desde la práctica y la evidencia propia del trabajo con los estudiantes de la educadora diferencial, la que emite informes y los envía a los profesores de cada curso.	Estrategias de monitoreo para una planificación con enfoque diversificado. Monitoreo de C1: • Revisión de Planificaciones en cuanto a cobertura curricular, no hay control del enfoque inclusivo y diversificación.	En ambos colegios se piden las planificaciones, se revisan, pero no hay evidencias de un monitoreo o retroalimentación para el desarrollo de una planificación diversificada. Los dos establecimientos muestran una estrategia clara de

UTP_C1: (…) Yo las reviso cuando estoy pidiendo los respaldos de clases, los reportes semanales de clases y voy revisando si están de acuerdo con las priorizaciones, sino es así se les informa, que parece, que debería cambiar un poquito la orientación, pero se les va monitoreando, se revisan. También se supervisan las clases, una vez por semana y si un curso necesita más monitoreo, entro dos o tres veces. UTP_C2: (…) la manera en la que logramos ir monitoreando, es que vayan en el fondo acercándose mensualmente a lo que planificaron para el año. Se hace mirando los leccionarios que tienen una estructura de llenado tipo planificación. CP_C1: es el equipo directivo, que guía la sub-directora, trata de ir monitoreando lo que son los objetivos de aprendizaje. (…) Solo un control. No contribuye mucho el equipo directivo en mejorar las planificaciones. ED_C2: (…) El monitoreo yo no lo he podido observar. (…) Claro desde la dirección, desde UTP, piden las planificaciones, pero no sé si hay un monitoreo constante sobre lo que se está haciendo. (…) yo misma tengo la iniciativa de estar informando a los profes estoy trabajando con tales estudiantes, al UTP, lo mismo, le hago llegar el plan de apoyo de trabajo de primero a cuarto básico. No hay un monitoreo desde arriba, sino que es como uno el que tiene la iniciática de informar.	• Estrategias de monitoreo clásicas con triangulación, sin sello inclusivo. • Auto-monitoreo del equipo de aula, en cuanto a diversificación. Monitoreo de C2: • Existe revisión y monitoreo de las Planificaciones con enfoque curricular pero no hay control del enfoque inclusivo. • Estrategias de monitoreo clásicas con triangulación, sin sello inclusivo. • No hay control del trabajo del equipo psico-educativo, para la planificación diversificada.	triangulación para ir observando el avance curricular, pero no tiene indicaciones hacia la inclusión. El establecimiento con PIE, deja la responsabilidad del monitoreo de las planificaciones hacia la diversidad en los equipos de aula, mientras que, en el colegio sin PIE, no muestra estrategias de monitoreo para el cumplimiento de una planificación diversificada.

P_C1: lamentablemente nunca he percibido un monitoreo de parte de mis superiores con respecto a ese tema. (…) Las piden, para qué no sé, a mí no me llega una indicación que me permita crecer en el ámbito curricular, nadie te devuelve la planificación con una retroalimentación, recomendación, o algo para saber si lo estás haciendo mal o bien por lo menos. P_C2: (…) en lo práctico planificamos en lo mensual y anual, (…) las coordinadoras van revisando las planificaciones, se van cruzando con los leccionarios, más las observaciones de clases cada cierto tiempo.		

Nota: Unidades de Análisis, categorías y sub-categorías.

- **Síntesis Sub-dimensión**.

En ambas instituciones se realizan diversas reuniones y consejos técnicos, pero no revelan tener acciones hacia la atención a la diversidad en estas instancias. El C2, muestra un rol definido en torno a la jefatura técnica, el que instruye acciones como las planificaciones diversificadas y la incorporación del DUA, pero no se evidencia una acción más allá de la indicación. En cuanto al acceso al establecimiento, ambos casos responden adecuadamente a las disposiciones ministeriales, no seleccionando a los alumnos y alumnas, pero el C2 aún siente este proceso como una imposición, más que una oportunidad.

En relación a estrategias para el monitoreo de la planificación con enfoque diversificado, ambos casos solicitan las planificaciones a los docentes, pero no hay evidencias de monitoreo o retroalimentación de estas, para que se instale el enfoque diversificado. Los monitoreos corresponden generalmente a las

estrategias para ir observando la cobertura curricular. En definitiva, el C2 no muestra estrategias para el monitoreo de la planificación con enfoque diversificado, mientras que el C1 delega esta función en los equipos de aula.

Figura 45

Sub-Dimensión 1.3: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

Especificación: Gestión de la cobertura curricular, los resultados de los aprendizajes y las respuestas educativas atendiendo la diversidad del alumnado.		
Preguntas: **1.-** ¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento? **2.-** ¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?		
Unidades de Análisis	**Categorías**	**Subcategorías**
SD_C1: "Bueno, el monitoreo ha sido bastante exhaustivo, dado que el control de la asistencia es diario, y este instrumento debe declarar el objetivo que se está desarrollando. (…) Ahí se va monitoreando como se va cumpliendo la cobertura curricular. D_C2: Voy a hablar primero de los estudiantes que necesitan de equipo psicoeducativo, ellos tienen un sistema de seguimiento del aprendizaje y cobertura curricular a través de pruebas o herramientas estandarizadas desde el área del	Acciones para el monitoreo de la cobertura curricular y resultados de aprendizaje. Acciones C1: • Revisión de los objetivos de la clase. • Revisión de las pruebas por la UTP. • Monitoreo de los resultados de las evaluaciones y promoción.	Ambas instituciones realizan un análisis de la cobertura curricular, a través de la triangulación de la información. Ambas comunidades focalizan la cobertura curricular en los resultados de los alumnos.

educador diferencial. (…) en relación a la educación básica específicamente eran los ensayos y la prueba SIMCE. (…) en relación a la educación media, mezclábamos las pruebas SIMCE (…) y la PTU. UTP_C1: Primero las herramientas son: hay que mandar la asistencia a la Sub-directora, con los objetivos. (…) y lo otro es que se nos mandan las pruebas y nosotros revisamos se las pruebas están de acuerdo a esos, a esos objetivos priorizados, o a esos estándares que se están solicitando. UTP_C2: Para cobertura curricular, revisión del leccionario. (…) para los resultados de aprendizaje, tenemos un software que va revisando los progresos, los alumnos que van rezagados, los que van adelantados. Así que el monitoreo de avance tiene que ver con resultados, más que nada, completamente estadísticos. CP_C1: Lo que pasa es que en el papel lo hacen, completan todo, pero nosotros estamos conscientes que si se pasan los contenidos es por los profesores. (…) y lo que monitorean son los resultados poniendo niveles, elemental, adecuado, insuficiente, se asocian a notas y de ahí se va observando cómo avanzan los aprendizajes. ED_C2: Es una decisión de UTP, no es que se aborden como en un consejo, los profesores pueden aportar, pero la decisión final y el que arma toda la estrategia de cómo se abordaran los contenidos, como se van a trabajar las	• Talleres para analizar la cobertura curricular. Acciones C2: • Monitoreo a través de evaluaciones especializadas para niños con NEE. • Monitoreo a través de evaluaciones como el SIMCE y PTU, para los niños sin NEE. • Triangulación leccionario, planificación mensual y planificación anual.	Una comunidad, revisa las evaluaciones de los distintos niveles y los resultados de estas, mientras que la otra enfoca su análisis en los resultados de las evaluaciones a través de software computacionales. Un colegio incluye en los talleres técnicos, el análisis de la cobertura curricular, con foco en el cumplimiento del currículo nacional, mientras que en el otro se evidencia que la estrategia curricular emana directamente de UTP.

asignaturas, es una decisión que viene directamente de la UTP P_C1: Es que, claramente, de cobertura curricular es algo que hablamos bastante en nuestros talleres, de la cobertura curricular entendida ¿Cómo? (…) Alcanzar a pasar los objetivos propuestos para el año. (…) En cuanto a resultados, si hay bastante medición, al colegio le gusta el dato duro, en cuanto a notas, a alumnos promovidos, ojalá que todos. Con el foco en cumplir con lo que pide el ministerio, pero sin preocuparse de lo realmente importante que es el aprendizaje de estos niños que tienen más dificultades para alcanzarlos. P_C2: La observación de clases, el trabajo con las planificaciones en relación al monitoreo, el cruce con lo que se registra en el leccionario, con la propia planificación y también cuando se hacen reuniones de ciclo.		
SD_C1: (…) A partir de los resultados, nos lleva a rediseñar la estructura de plazos, adecuar plazos. D_C2: (…) Hay talleres, como el de razonamiento matemático, que en el fondo lo que estás haciendo es reforzándolos. (…) también hay de inglés, ciencias, música, artes, deporte y pastoral. UTP_C1: (…) siempre se ha dicho que cuando no se cumple el 50% de un objetivo, hay que volverlo a retroalimentar, volverlo a pasar, volverlo a estudiar, volver a hacerlo todo, (…) se busca hasta que los	Estrategias derivadas de los resultados de aprendizaje y la cobertura curricular. Estrategias C1: • Adecuación de los plazos para pruebas y trabajos. • Retroalimentación y reforzamientos. • Monitoreo de educadora diferencial para alumnos del PIE.	Las estrategias derivadas de los resultados, tienen relación con las retroalimentaciones, talleres académicos y reforzamientos. El colegio con PIE, realiza adecuaciones de los plazos de evaluaciones y entrega de trabajos. En el colegio sin PIE, los alumnos que obtienen bajos rendimientos en las

niños obtengan los resultados que se necesita. (…) se hacían reforzamientos, sobre todo los cursos segundo, cuarto, sexto, octavo y segundo medio, que eran los cursos en los que nosotros siempre hemos sido medidos. UTP_C2: (…) los tamizajes son semestrales y aquellos alumnos que están más descendidos en una u otra habilidad, o que no han cumplido uno u otro objetivo, se les encarga a los profesores jefes, a los de asignatura, generar remediales. Pero no hay una estructura ni una batería formal, o establecida donde existe un protocolo de trabajo para esos alumnos y eso es rezago del perfil académico del colegio CP_C1: (…) Al momento de tener resultados bajos, no logrado, se hacían los reforzamientos, en un horario alterno al de clases. (…) Para los niños del PIE, es totalmente distinto, ellos son monitoreados de manera constante y personalizada por la educadora diferencial. (…) pero es un seguimiento independiente, entre la educadora diferencial y el profesor, no tiene participación del equipo directivo. ED_C2: (…) si los resultados no eran los esperados, las profesoras hablan con la educadora diferencial y veíamos que podíamos hacer. Y si los profesores observan que a un niño le cuesta mucho lo derivan para que trabaje conmigo. P_C2: (…) con los resultados debo analizar; “un gran porcentaje de estudiantes no lograron lo que yo pedí como mínimo”, lo vuelvo a	Estrategias C2: • Talleres de apoyo educativo y reforzamientos. • Derivaciones al equipo Psicoeducativo.	evaluaciones, son derivados al equipo psico-educativo, mientras que, en el colegio con PIE, el monitoreo de los resultados de aprendizaje se hace de manera permanente, por la educadora diferencial del nivel, pero sólo de los alumnos pertenecientes al programa.

repasar, se vuelve a tomar. (…) Para el trabajo de los resultados, directamente, indicación no hay.		

Nota: Unidades de Análisis, categorías y sub-categorías.

- **Síntesis Sub-dimensión**.

Los dos establecimientos educacionales, realizan una triangulación de la información para el cumplimiento de la cobertura curricular, mientras que en C1 triangulan los leccionarios, con los objetivos de las clases (planificación diaria) y estas a su vez con el currículo nacional, C2 triangula los leccionarios con las planificaciones mensuales y estas con la planificación anual, teniendo en el horizonte el currículo nacional.

Del análisis de los resultados de los aprendizajes, ambos casos toman acciones que tiene que ver con la retroalimentación de contenidos, generación de talleres y reforzamientos para los alumnos y alumnas que presentan bajo rendimiento en las evaluaciones. En el colegio sin PIE, los alumnos y alumnas que obtienen bajos resultados académicos son derivados al equipo de apoyo psicoeducativo, mientras que, en el colegio con PIE, son las educadoras diferenciales las que se encargan de monitorear los resultados de aprendizaje y generar estrategias remediales, pero sólo de los alumnos y alumnas que pertenecen al programa.

Figura 46

Sub-Dimensión 1.4: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico promover y dirigir el trabajo colaborativo y la co-docencia.

Especificación: Gestión del trabajo colaborativo y de co-docencia		
Pregunta1.- ¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento? **Pregunta 2.-** ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?		
Unidades de Análisis	**Categorías**	**Subcategorías**
SD_C1: (…) en los talleres técnicos de los profesores en forma intencionada les digo; Ya, por favor, presente usted la experiencia del diagnóstico integral de aprendizajes y compártalo. (…) En torno al trabajo co-docencia, he sabido incluso que los y las profesionales del PIE han asumido la conducción de la clase, porque la relación que han desarrollado entre ellos les ha permitido hacer este tipo de prácticas D_C2: (…) de ahí en adelante en el fondo permite la co-docencia que se realiza de como tal hasta cuarto básico. Porque está relacionado justamente con el equipo psicoeducativo. La educadora diferencial trabaja con los estudiantes dentro y fuera de la sala de clases. (…) Ahora como general, existen los consejos de profesores, aquí hay cuatro	El equipos directivos y Técnico pedagógico. Genera estrategias para el trabajo colaborativo y de co-docencia. Estrategias C1: • Talleres técnicos para compartir experiencias. • Co-docencia entre profesor y educadora diferencial. Estrategias C2: • Consejos de profesores. • Articulación de docentes para el traspaso de cursos, hasta cuarto básico.	Ambas comunidades tienen diversos tipos de reuniones, talleres y/o consejos, pero no está claro que sean enfocados a generar o fortalecer el trabajo colaborativo y la co-docencia. El equipo directivo del colegio con PIE, muestra los equipos de aula como estrategia de co-docencia. El colegio sin PIE, presenta las interacciones de la Ed. Diferencial con los profesores de 1° y 2° Básico como estrategia de co-docencia

instancias particulares, (…) primero un consejo administrativo, es informativo y dirigido por el director. Luego está el espiritual, en donde hacemos un trabajo más formativo. Y dos consejos relacionados con la co-docencia, el grupo proximal de trabajo (GPT) y el consejo técnico, estos últimos dirigidos por la UTP. UTP_C1: en las reuniones unos a otros se entregan informaciones y se dan ideas de lo que mejor resulta en tal o cual curso. (…) podría ser que la educadora diferencial este trabajando en co-docencia con la profesora del aula ya que se ayudan entre sí. UTP_C2: La co-docencia, se hace a través de una posta, para que el cambio no sea tan drástico, la profesora de tercero básico, hace intromisiones en el aula de segundo básico, en co-docencia. (…) En el primer ciclo, está organizado este trabajo por el UTP. Se realizan intromisiones al aula de la docente del curso superior. CP_C1: El trabajo colaborativo, se da solamente con los profesores que intervienen con la educadora del PIE. ED_C2: El trabajo colaborativo es algo que he podido ir viendo de a poquito que se está realizando. (…) En los de básica, primero y segundo, se trabaja más colaborativamente, hay más co-docencia. P_C2: (…) nosotros hacemos co-docencia en primero y segundo		Ninguna de las unidades educativas, logra demostrar que la co-docencia y el trabajo colaborativo es dirigido por sus equipos directivos.

básico con la profesora de tercero y cuarto. (…) También trabajamos colaborativamente con la educadora diferencial, en lenguaje y matemáticas.		
CP_C1: (…) Pero más de eso no existe. No existe un rasgo colaborativo entre otros profesores, no se hace. No hay un trabajo colaborativo (…) ED_C2: (…) Pero no es algo que está muy arraigado dentro del colegio. (…) No es algo que sea parte del discurso del equipo directivo. P_C1: Estamos muy lejos de trabajar en forma colaborativa. (…) Pero no es algo que el colegio promueva, lamentablemente creo que el colegio promueve la individualidad. (…) Según yo el equipo directivo no dirige estos procesos. P_C2: En relación al trabajo colaborativo, quizás no está la instancia concreta, si de manera indirecta, en un pasillo, en un desayuno, en un almuerzo.	El Equipo Directivo y Técnico Pedagógico NO genera estrategias para el trabajo colaborativo y de co-docencia.	Ambos colegios carecen de un sello para el trabajo colaborativo, desde el discurso de sus directivos. Los directivos de la unidad educativa con PIE, promueven más el trabajo individual que la colaboración entre pares. La unidad educativa sin PIE, muestra más acciones a nivel informal para el trabajo colaborativo. Los docentes del colegio con PIE, que no participan de los equipos de aula, presentan menos estrategias de trabajo colaborativo.
SD_C1: El equipo directivo delega en la coordinadora del PIE, la labor del trabajo con niños con NEE y ellos a su vez tienen horas para reunirse y colaborar. CP_C1: (…) y el poco que se hace, nace, pero no del equipo directivo, no fomenta estas acciones. (…) El equipo directivo no dirige ese proceso, solo se hace a nivel de la	Acciones y Estrategias de trabajo colaborativo y de co-docencia, que gestionan los propios docentes y equipos de aula. Estrategias C1: • La coordinadora PIE gestiona tiempos y	Los equipos directivos de ambos establecimientos, delegan la gestión del trabajo colaborativo de los equipos de aula en las coordinadoras, del PIE y del Equipo Apoyo-Psicopedagógico correspondientemente.

educadora diferencial con los profesores. ED_C2: Yo trabajo haciendo co-docencia en primero y segundo básico. P_C1: Personalmente creo que cuando se dan ciertas colaboraciones, nacen de la motivación personal, insisto, de profesionales que se unen bajo un objetivo que les interesa.	acciones de los equipos de aula. Estrategias C2: • La educadora diferencial auto-gestiona el trabajo colaborativo con los docentes de 1° y 2° Básico.	

Nota: Unidades de Análisis, categorías y sub-categorías.

- **Síntesis Sub-dimensión**.

Las reuniones técnicas y consejos de profesores son instancias presentes en ambos establecimientos, la mayoría informativos, pero no tienen un sello colaborativo en ninguno de los dos casos. En ambas instituciones se observa la estructura de los equipos de aula, especialmente en el caso con PIE, estos equipos se encargan de coordinar y gestionar su trabajo colaborativo, pero no se observa que desde los equipos directivos y técnico-pedagógico se generen lineamientos para promover esta práctica. Las acciones de co-docencia y trabajo colaborativo, nacen de las interacciones de los profesionales de apoyo y los docentes de aula y dependen completamente de su autogestión.

4.2.2. Dimensión Atención de las Necesidades Educativas Especiales.

Figura 47

Sub-Dimensión: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE.

Especificación: Gestión de la respuesta educativa ante las NEE

Pregunta 1.- ¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?

Pregunta 2.- ¿Quién o quiénes se encargan de coordinar y/o ejecutarlos apoyos en el aula de los niños con NEE?

Unidades de Análisis	**Categorías**	**Subcategorías**
D_C2: Hablamos de diversidad cuando hablamos de NEE, ¿cierto? (…) Acá la diversidad, te lo digo, la diversidad es súper potente y siento que es una riqueza para el colegio. (…) el colegio respeta la diversidad desde los aprendizajes, pero también desde el sentido que podamos tener como escuela. UTP_C1: (…) una vez matriculados y tenía NEE, se le integra al grupo, al curso, se solicita ayuda de los profesionales del PIE y se les pide que lo atiendan (SEP). UTP_C2: primero reconocer, el tamizaje para mi es fundamental (…) no sabíamos la realidad de alumnos que tenían estas características. (…) luego se consiguió generar una intromisión a la estructura de la clase, CP_C1: Bueno las acciones del PIE que se realizaban, eran reuniones mensuales, sensibilización a los docentes y a los apoderados también. P_C1: Cuando se habla de NEE, el universo inmediatamente se achica a los alumnos del PIE, siendo una	El equipo directivo y técnico-pedagógico gestiona estrategias para dar respuesta educativa a las NEE de todos sus estudiantes. Estrategias C1: • Contar con PIE • Educación y sensibilización a los docentes por parte del equipo PIE en talleres técnicos • Atenciones complementarias Estrategias C2: • Crear equipo de apoyo psico-educativo • Evaluación y diagnóstico para visibilizar los alumnos con NEE	Ambos establecimientos reconocen a sus equipos (PIE y Apoyo Psico-edicativo), como las principales herramientas para atender las NEE. El colegio con PIE, ha realizado jornadas de sensibilización y aprendizaje sobre las NEE, algo que no está presente en el colegio sin PIE. El colegio sin PIE, da importancia a los procesos de evaluación y diagnóstico de las NEE, mientras que en el colegio con PIE es una práctica ya instalada. En la unidad educativa con PIE, se establecen atenciones complementarias de niños y niñas con

escuela de alta vulnerabilidad. (…) Los profesionales del PIE ponen todo de su parte, eso es una acción que es fuerte, el PIE es respetado en el colegio, he visto la evolución de los alumnos. P_C2: Bueno nosotros no contamos con PIE, tenemos un equipo de apoyo psicoeducativo, formado por educadora diferencial y el psicólogo.		NEE, que no estén en el programa, atenciones financiadas vía SEP.
CP_C1: (…) mira el equipo directivo sabe muy poco de que es una NEE. Los que manejan más son los profesores que han trabajado con el PIE. (…) se supone que en el papel aparece la UTP, pero eso en la práctica no sucede, nunca se ha planificado con la UTP. ED_C2: (…) A la UTP se le informa para que tengan conocimiento de cuáles son los estudiantes y cuáles son los principales apoyos que el estudiante necesita. P_C1: (…) que acciones uno puede ver, fuera del PIE, no tendría para decir ninguna. P_C2: (…) de las acciones se encarga la Educadora diferencial con los profesores jefes y se informan a UTP.	El equipo directivo y técnico-pedagógico NO muestra estrategias para atender a la diversidad de todos sus estudiantes.	El UTP, del colegio sin PIE, solo es receptor del proceso de planificación y planes de trabajo, pero no lo guía ni monitorea. No existe participación del equipo técnico en el proceso de planificación de los equipos de aula.
SD_C1: (…) los que se encargan son, básicamente el profesor y la coordinadora del PIE, ella se encarga de coordinar esas acciones con su equipo de profesionales y trabajan en conjunto con los profesores.	Acciones y/o estrategias para dar respuesta a la diversidad, que se auto gestionan por los docentes y equipos de aula.	Ambas comunidades delegan la gestión para la diversidad en sus equipos profesionales, sean estos el PIE o Equipo Apoyo Psico-educativo.

D_C2: (…) la coordinación parte desde la profesora jefe, con el equipo de apoyo psicopedagógico, de ahí pasa al prefecto de estudios y él informa a dirección. UTP_C1: (…) quién se encarga, prácticamente dentro del aula es el PIE. Los profesionales del PIE son los que ven que niños van a atender y en que horario. UTP_C2: (…) ahora si planificaba sus actividades pensando en los niños con NEE. (…) la encargada de este proceso es la educadora diferencial, porque hace la suerte de jefa de su propio departamento. CP_C1: (…) Las acciones se coordinan entre las educadoras y los profesores. ED_C2: para el trabajo con los estudiantes con NEE, las principales acciones son; el trabajo con la educadora diferencial, y también la comunicación con los apoderados, (…) apoyos dentro del aula, apoyo en la casa y apoyo que entrego yo propiamente tal en las sesiones que tienen conmigo. (…) las acciones son coordinadas por la profesora jefe y yo (educadora diferencial). P_C1: (…) las educadoras diferenciales con las que trabajo siempre buscamos llegar a actividades que no solo les sirvan a ciertos niños, sino que sea un poco universal. P_C2: Las principales acciones son reuniones entre docente y educadora diferencial,	Acciones y estrategias C1: • La coordinadora del PIE coordina acciones del equipo de aula, para la atención a la diversidad. • Los profesionales organizan los tiempos y las atenciones de los niños con NEE. • Los equipos de aula abordan la diversidad, de manera auto-gestionada. Acciones y Estrategias C2: • La profesora jefa y la educadora diferencial coordinan las acciones e informan a UTP. • Atenciones individuales a niños con NEE y acciones en aula de clases por la Ed. Diferencial.	Las planificaciones, actividades y evaluaciones que emanan de este trabajo colaborativo, se entrega a UTP, pero no existe retroalimentación, en relación a la atención a la diversidad. En ambas instituciones, los profesionales gestionan sus tiempos para el cumplimiento de su labor, no existen directrices de parte del equipo directivo y Técnico Pedagógico en este tema. Los equipos de aula y profesionales aportan en actividades para todos, pero sigue siendo una labor de su autogestión.

intervenciones en clases de la educadora diferencial en lenguaje, aparte ella también hace trabajos fuera de clases con los chicos. (…) de las acciones se encarga la Educadora diferencial con los profesores jefes y se informan a UTP.		

Nota: Unidades de Análisis, categorías y sub-categorías.

- **Síntesis Dimensión.**

En ambas instituciones los equipos de profesionales de apoyo (PIE y Apoyo Psico-Educativo), son considerados por los directivos, como las principales estrategias para atender a las NEE de sus estudiantes. El proceso de sensibilización y educación sobre las NEE, solo ha sido llevado a cabo por el caso con PIE, pero no ha sido generado ni promovido por los equipos directivos, sino que se genera desde el equipo PIE. El colegio con PIE, financia atenciones por parte de especialistas a los alumnos que no pertenecen al programa y se financian con recursos de la ley de subvención escolar preferencial (SEP).

Ambas instituciones delegan la gestión para la diversidad en sus equipos de apoyo profesional, los que organizan sus tiempos, las actividades y los alumnos a los que darán atención, sin mediar en estos procesos el equipo directivo ni el equipo técnico pedagógico.

4.3. Triangulación de la información.

A partir de la naturaleza mixta de esta investigación, se realiza la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos, para contrastar/confirmar los resultados y descubrimientos en pro de una mayor validez interna y externa del estudio (Hernández Sampieri, et al., 2010). Generalmente las encuestas son instrumentos que entregan datos que nos permite obtener información acotada y

rápida referente a un tema en cuestión, sin embargo, cunando las encuestas tienen como foco la opinión de los sujetos, las respuestas se consideran información poco objetiva dado que tienen relación con las percepciones de los encuestados, donde la tendencia dice relación con responder desde la "deseabilidad social", mostrando una imagen más cercana al ideal que describiendo la realidad de lo que observan en sus comunidades. Es así que resulta necesario triangular los datos cuantitativos, con las evidencias obtenidas del análisis de contenido. Además, estas triangulaciones deben estar relacionadas con las herramientas de gestión institucional (PEI – PME) que son los instrumentos que orientan y rigen estas prácticas de gestión, las cuales deben mostrar coherencia entre ellas.

Las triangulaciones serán operacionalizadas a partir de los discursos del estudio cualitativo, que está enfocado en la subdimensión "Gestión Curricular", relacionándolas con los datos cuantitativos y con los compromisos asumidos por la institución para con la diversidad y la inclusión educativa declarados en sus herramientas de gestión institucional, especialmente el PEI y el PME. Para los datos cuantitativos, los rangos de clase, serán divididos en dos grupos y se distribuirán de la siguiente manera; (1) Débil e Incipiente y (2) Satisfactorio y Avanzado. Se considerará que los estándares analizados y utilizados para las triangulaciones, estarán en el grupo 2 (Satisfactorio y Avanzado) cuando la suma de sus porcentajes se igual o superior a 70%, criterio establecido por medio de consulta a experto, quién justifica el uso de este criterio en encuestas de satisfacción, que producen conclusiones muy certeras y con márgenes de error aceptable. Ver anexo 7.

4.3.1. Triangulación de la Información: Caso 1

Figura 48

Sub-dimensión 1.1: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para la gestión de un currículo diversificado.

<table>
<tr><th colspan="3">DIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR</th></tr>
<tr><td colspan="3">Estándar 1: El director y el Equipo Técnico Pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares de los programas de estudio.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sub-dimensión de referencia: Acciones del equipo directivo y técnico-pedagógico para la gestión de un currículo diversificado</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sellos Institucionales: "Calidad Educativa".</td></tr>
<tr><th>Acciones Ejecutadas (Entrevista)</th><th>Nivel de Desarrollo del Estándar (Encuesta)</th><th>Acciones declaradas PEI-PME (Instrumentos Gestión)</th></tr>
<tr><td>La institución logra definir un sello institucional, el que reconocen de manera clara los directivos.</td><td rowspan="3">El 34,5% de los entrevistados considera que la coordinación de la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio, se encuentra en un nivel de desarrollo "Incipiente", lo que significa que el proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial.</td><td>Asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje acorde a su desarrollo personal y edad</td></tr>
<tr><td>El colegio se adscribe al PIE</td><td rowspan="2">Mejorar la implementación de las bases curriculares y programas de estudio y el desarrollo de un sistema efectivo de evaluaciones de logro de los aprendizajes.</td></tr>
<tr><td>El trabajo de los equipos de aula se cumple bajo los lineamientos ministeriales</td></tr>
</table>

Nota: Triangulación Cualitativa, cuantitativa y PEI.

Para promover un currículo diversificado, es necesario que la cultura institucional esté alineada con la inclusión y más allá aún, esté en proceso de búsqueda constante de la calidad educativa, entendiendo que no podemos hablar de un proceso educativo de calidad sino participan todos, para ello la gestión de un currículo diversificado resulta imprescindible.

En este establecimiento para lograr definir el tipo de currículo que representa a su comunidad, proponen un sello institucional que deberá permear las bases curriculares y los planes de estudio. Los directivos conocen y reconocen de manera clara el sello educativo de la institución, siendo el que más los identifica “calidad educativa”, declarado en el PEI, se adscriben al PIE, ejecutan un buen trabajo en los equipos de aula, así como también ofrecen alternativas para la atención de niños y niñas con NEE, que no pertenecen al PIE, con financiamiento a través de la ley SEP. En general son las acciones que más se repiten en los discursos, y se ejecutan a nivel escuela para la gestión de un currículo diversificado.

Desde el punto de vista cuantitativo, los resultados muestran que el nivel de desarrollo general del Estándar 1 de la subdimensión Gestión Curricular: “El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio”, no logra el nivel de satisfactorio por lo que se considera un proceso de gestión “Incipiente” mostrando que el 34,5% de los encuestado considera que esta práctica se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial. Este dato se condice con lo observado en los discursos ya que, desde la ejecución de las prácticas de gestión curricular, se realizan acciones para el cumplimiento del estándar, pero no se evidencia que sea el Equipo Directivo y Técnico Pedagógico el que gestione estas acciones, además que no se observa

un sello inclusivo institucional que se transfiera de manera clara y robusta hacia los docentes y a los demás miembros de la comunidad educativa.

Es por consiguiente difícil de establecer una línea clara entre los objetivos declarados en los instrumentos de gestión institucional, los resultados cuantitativos del nivel de desarrollo de la práctica y los discursos que respaldan dichas acciones desde los actos mismos en el quehacer cotidiano del colegio.

Figura 49

Sub-dimensión 1.2: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para orientar y monitorear las planificaciones diversificadas.

<table>
<tr><th colspan="3">DIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR</th></tr>
<tr><td colspan="3">Estándar 2: El director y el Equipo Técnico Pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sub-dimensión de referencia: Acciones del equipo directivo y técnico-pedagógico para orientar y monitorear las planificaciones diversificadas.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sellos Institucionales: "Calidad Educativa".</td></tr>
<tr><td>Acciones Ejecutadas (Entrevista)</td><td>Nivel de Desarrollo del Estándar (Encuesta)</td><td>Acciones declaradas PEI-PME (Instrumento Gestión)</td></tr>
<tr><td>Reuniones y talleres y consejos técnico pedagógicos para asegurar la conducción técnica</td><td rowspan="3">El 55,1% de los docentes encuestados considera que el monitoreo y las orientaciones a las planificaciones diversificadas es asistemático o incompleto, por lo que se ubica en el rango "Incipiente".</td><td rowspan="3">Aplicar adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades de apoyo de los estudiantes con NEE y los estudiantes más avanzados y descendidos, a la luz del DUA (según Dec.83/2015)</td></tr>
<tr><td>Cumplimiento de las normativas, orientaciones, decretos y leyes vigentes, para el desarrollo de las planificaciones</td></tr>
<tr><td></td></tr>
</table>

Entrega de planificaciones a UTP, sin retroalimentación, ni revisión de sello inclusivo		
Triangulación de los objetivos de clases con las planificaciones		“Apoyar a los docentes y equipos de aula en el conocimiento, dominio y aplicación de estrategias efectivas de planificación, enseñanza y evaluación de aprendizajes, para fortalecer una cultura inclusiva en el establecimiento”.
Adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas generadas por los equipos de aula, a partir de la autogestión y auto monitoreo.		

Nota: Triangulación Cualitativa, cuantitativa y PEI.

Desde las herramientas de gestión institucional (PEI – PME), la institución declara que el equipo directivo y técnico pedagógico será el encargado de; apoyar a los docentes en el manejo de herramientas y estrategias adecuadas para la planificación, la enseñanza y la evaluación, fortaleciendo una cultura inclusiva en la comunidad educativa.

Los profesores serán encargados, después de recibidos estos insumos de parte del equipo directivo y técnico pedagógico, de; aplicar adecuaciones el currículum de acuerdo a las NEE de sus estudiantes, procesos que serán monitoreados por el equipo directivo y técnico-pedagógico, estos aspectos sin lugar a dudas se evidencian muy relacionados y bien estructurados desde la redacción hasta la idea de fondo, sin embrago, la valoración que los docentes hacen de estos procesos de gestión (orientación y monitoreo de las planificaciones) que debe llevar a cabo el equipo directivo y técnico pedagógico, indican que esta práctica está considerada como “Incipiente”, lo que significa que se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que solo logra una funcionalidad parcial.

Este aspecto es totalmente coherente con los discursos de las acciones realizadas por el equipo directivo y Técnico-pedagógico, si bien es cierto se nombran algunas acciones que van en la dirección del cumplimiento del proceso de orientación y monitoreo de las planificaciones, como, por ejemplo; Reuniones, talleres y consejos para trabajar sobre la conducción técnica, cumplimiento de la normativa vigente en relación al desarrollo de las planificaciones, la triangulación de las planificaciones con el currículo nacional, los docentes no ven que estas acciones sean gestionadas de manera sistemática por el equipo directivo y técnico-pedagógico, sino más bien se cumplen con procesos comunes como la entrega de planificaciones sin tener una retroalimentación de ellas ni menos orientaciones en torno a cómo construir una planificación con enfoque diversificado, así como tampoco se expresa que sean los directivos quienes se harán cargo de la orientación y monitoreo de las adecuaciones curriculares, las cuales caen delegadas en el equipo PIE y los equipos de aula correspondientes.

Figura 50

Sub-dimensión 1.3: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

DIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR
Estándar 3: El director y el equipo Técnico-Pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
Sub-dimensión de referencia: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
Sellos Institucionales: "Calidad Educativa".

Acciones Ejecutadas (Entrevista)	Nivel de Desarrollo del Estándar (Encuesta)	Acciones declaradas PEI-PME (Instrumento Gestión)
Triangulación de los objetivos de clases con el avance del currículo nacional.	El 41,4% de los encuestados refiere que el director y el equipo técnico-pedagógico monitorean la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje de manera asistemática o incompleta, por lo que su función es sólo parcial. Ubicando este proceso de gestión en un nivel de desarrollo "Incipiente".	Fomentar en la escuela una cultura evaluativa centrada en el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, a través de incorporación de normas de evaluación al reglamento interno de evaluación y promoción, que determine procedimientos y prácticas de planificación, evaluación, monitoreo y adecuaciones pertinentes para todos los estudiantes de modo que estos aprendan desde sus propias capacidades y ritmos de aprendizaje.
Talleres de análisis de la cobertura curricular		
Monitoreo de los resultados de las evaluaciones y la promoción escolar		
Adecuación de plazos, retroalimentación de contenidos y reforzamientos a partir del monitoreo de los resultados		Mejorar los índices de promoción de los estudiantes y el rendimiento en las pruebas SIMCE y PDT.
Monitoreo de los alumnos con NEE, queda delegado en el equipo PIE y los equipos de aula.		

Nota: Triangulación Cualitativa, cuantitativa y PEI.

Las acciones descritas en el cuadro de la figura 46, están bien dirigidas al cumplimiento del estándar de referencia, destacándose en ellas acciones enfocadas en el análisis de la cobertura curricular a través de reuniones, consejos y talleres, a su vez que también se realiza monitoreo de las evaluaciones y los resultados de aprendizaje.

Estas opiniones de los entrevistados directivos, se contraponen con la apreciación de los docentes, que, desde el punto de vista cuantitativo, dejan en evidencia que el proceso de gestión descrito en el estándar 3, está a nivel “Incipiente” ya que el 41,4% de los encuestados considera que la práctica es asistemática o incompleta. Aportes a esta diferencia también se observan en relación a los niños y niñas con NEE, para quienes no existe un trabajo en relación a la cobertura curricular y a los resultados de aprendizaje desde los equipos de gestión, sino que dependen de los equipos PIE y equipos de aula, en quienes ha recaído la responsabilidad de la inclusión que se ve declarada en las herramientas institucionales como son el PEI y el PME.

En cuanto a los resultados de los aprendizajes, estos dan paso a remediales que están bien descritas en las acciones como adecuación de los plazos, retroalimentación de contenidos y reforzamientos, los que son orientados por los directivos y ejecutados por los docentes, esta acción que se visualiza desde las herramientas institucionales y desarrollada en prácticas que describen de manera adecuada los entrevistados, muestra un claro sello inclusivo ya que no está enfocado en los niños y niñas con NEE, y tampoco los excluye , sino que es una estrategia generada para todo aquel que lo requiera y en el momento de su historia escolar que lo necesite.

Figura 51

Sub-dimensión 1.4: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico promover y dirigir el trabajo colaborativo y la co-docencia.

<table>
<tr><th colspan="3">DIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR</th></tr>
<tr><td colspan="3">Estándar 4: El director y el equipo Técnico-Pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sub-dimensión de referencia: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para promover y dirigir el trabajo colaborativo y la co-docencia.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sellos Institucionales: "Calidad Educativa".</td></tr>
<tr><th>Acciones Ejecutadas (Entrevista)</th><th>Nivel de Desarrollo del Estándar (Encuesta)</th><th>Acciones declaradas PEI-PME (Instrumento Gestión)</th></tr>
<tr><td>Talleres técnicos para compartir experiencias</td><td rowspan="3">El 51,7% de los encuestados considera que este proceso de gestión no está instalado en la comunidad educativa, por lo cual se encuentra en un nivel de desarrollo "Incipiente", lo que quiere decir que el proceso es asistemático o incompleto.</td><td rowspan="3">“Apoyar a los docentes y equipos de aula en el conocimiento, dominio y aplicación de estrategias efectivas de planificación, enseñanza y evaluación de aprendizajes, para fortalecer una cultura inclusiva en el establecimiento”.</td></tr>
<tr><td>Trabajo auto gestionado de los equipos de aula, para la planificación y ejecución de estrategias diversificadas en el aula común</td></tr>
<tr><td>El equipo directivo no promueve, ni gestiona el trabajo colaborativo.</td></tr>
</table>

Nota: Triangulación Cualitativa, cuantitativa y PEI.

Para las acciones del equipo directivo y técnico Pedagógico, en función de promover y dirigir el trabajo colaborativo y la co-docencia, podemos identificar a través de los discursos de los entrevistados, la ejecución de talleres para

compartir experiencias, aunque esta práctica no es reconocida por todos los integrantes de la comunidad educativa, ejemplo de esto es que por un lado, desde el punto de vista cualitativo, queda muy clara la idea de que no existe promoción ni gestión del trabajo colaborativo por parte de los directivos. Por el otro lado, desde el punto de vista cuantitativo, el 51,7% de los encuestados ubica la gestión de este proceso como “Incipiente”, ya que su funcionalidad es solo parcial.

En suma, ni los discursos, ni los datos estadísticos, ni las herramientas de gestión Institucional, muestran algunos lineamientos para el trabajo colaborativo ni para la co-docencia. Sin embargo, cabe destacar que los procesos de auto-gestión, especialmente de los equipos de aula, muestran todas las características de una práctica adecuada e inclusiva, pero que está lejos de poder convertirse en una práctica instalada en la institución, toda vez que no nace de la gestión de los directivos, por lo tanto, será un camino más complejo que tendrá que recorrer esta práctica para que pueda ser vista como una buena estrategia para todos.

- **Dimensión Atención de las Necesidades Educativas Especiales.**

Figura 52

Sub-Dimensión: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE.

DIMENSIÓN ATENCIÓN A LAS NEE
Estándar de referencia N°4, Subdimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes: El establecimiento desde el programa de integración escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con NEE participen y progresen en el currículum nacional.
Sub-dimensión de referencia: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE.

Sellos Institucionales: "Calidad Educativa".		
Acciones Ejecutadas (Entrevista)	**Nivel de Desarrollo del Estándar (Encuesta)**	**Acciones declaradas PEI-PME (Instrumento Gestión)**
Contar con PIE como estrategia principal para dar respuesta educativa a las NEE de todos sus estudiantes.	El 93,1% de los encuestados considera que este proceso de gestión es "Satisfactorio", lo que significa que la práctica está instalada es estable y efectiva, ya que cumple con los procedimientos, prácticas cualidades o logros necesarios para que sea funcional.	Asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje acordes a su desarrollo personal y edades.
Procesos de sensibilización y educación a los docentes sobre la NEE		
El funcionamiento general de PIE, es auto gestionado, no existen lineamientos ni regulaciones desde el equipo directivo y técnico-pedagógico.		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 reconociendo en ellos su dignidad de seres humanos

Nota: Triangulación Cualitativa, cuantitativa y PEI.

En relación a las acciones de los equipos Directivos y Técnico-Pedagógicos, para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE, queda en evidencia que en este colegio se considera al PIE, como “la” estrategia inclusiva, ahora bien, se esperaría que los equipos PIE y sus respectivos equipos de aula, recibieran orientaciones y monitoreo por parte de la Jefatura Técnica, sin embrago, el PIE y todos sus procesos internos relacionados con la Evaluación, Diagnóstico y Tratamiento de los niños y niñas con NEE, son gestionados por el mismo equipo y monitoreado por la coordinadora del PIE, la que se encarga

también del monitoreo del trabajo curricular, en torno a planificaciones y evaluaciones, que realizan los equipos de aula.

Estas acciones auto gestionadas, se condicen con los resultados de la encuesta, donde el 93,1% considera que para la sub-dimensión Apoyo al desarrollo de los estudiantes, estándar 4: “El establecimiento desde el PIE implementa acciones para que los estudiantes con NEE participen y progrese en el currículo nacional”, es un proceso de gestión “instalado”, lo que significa que es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.

Por lo tanto, son los directivos quienes no aparecen mencionados como gestores del trabajo para la inclusión educativa, sin embrago este trabajo está declarado en las herramientas de gestión institucional, toda vez que se busca que todos los alumnos aprendan independiente de sus condiciones y se pretende asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, es el equipo directivo y técnico pedagógico el encargado de promover y monitorear el cumplimiento de estos objetivos.

4.3.2. Triangulación de la Información: Caso 2

Figura 53

Sub-dimensión 1.1: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para la gestión de un currículo diversificado.

DIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR
Estándar 1: El director y el Equipo Técnico Pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares de los programas de estudio.

<table>
<tr><td colspan="3">Sub-dimensión de referencia: Acciones del equipo directivo y técnico-pedagógico para la gestión de un currículo diversificado</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sellos Institucionales: "Enseñar", "Educar" y " "Formar".</td></tr>
<tr><td>Acciones Ejecutadas (Entrevista)</td><td>Nivel de Desarrollo del Estándar (Encuesta)</td><td>Acciones declaradas PEI-PME (Instrumento Gestión)</td></tr>
<tr><td>Define su sello como Academicista, pero se declara en vías de transformación hacia un sello inclusivo</td><td rowspan="4">El 89,2% de los encuestados indica que la implementación general de las bases curriculares y los planes de estudios, son coordinados por el equipo directivo y técnico pedagógico, de manera estable y efectiva, lo que significa que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.</td><td rowspan="2">Desarrollar el proceso educativo, adecuando las bases curriculares y/o planes y programas de estudio con flexibilidad, según posibilidades de la unidad educativa y del medio en que esta debe desarrollar y proyectar su misión.</td></tr>
<tr><td>Enfoque en la cobertura curricular, con libertad de cátedra</td></tr>
<tr><td>Se Instala un equipo Psico-educativo, para dar respuesta a las NEE de los alumnos de pre-kínder a 2° Básico</td><td rowspan="2">Educación Personalizada; entendida como el conocimiento, que debe tener cada formador, de sus alumnos a su cargo, con el fin de ayudarlos a superar sus dificultades y a arraigar sus virtudes.</td></tr>
<tr><td>Se trabaja en la gestión del currículo de manera colaborativa, entre docentes de aula y educadora diferencial de pre-kínder a 2° Básico</td></tr>
</table>

Nota: Triangulación Cualitativa, cuantitativa y PEI.

El colegio declara como sello institucional ser “Academicista”, por lo cual la mayoría de sus acciones tienen relación directa con lograr cumplir a cabalidad el currículo propuesto. La mayoría de los discursos giran en torno al cumplimiento de las metas académicas del establecimiento.

Pero en el primer ciclo se instala la idea de trabajar en relación a las características de los niños, sus potencialidades y sus dificultades, gracias a la incorporación de un pequeño equipo de apoyo psico-educativo, que utiliza como herramienta fundamental el trabajo colaborativo.

El colegio reconoce no estar listo aún para enfrentar la diversidad del aula que se genera desde la promulgación de la ley de inclusión escolar, pero asume el desafío incorporando profesionales de apoyo a su planta profesional, utilizando recursos propios ya que no ha logrado instalar un PIE. Los datos cuantitativos muestran, que, según la perspectiva de los docentes, el equipo directivo y técnico pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y los planes de estudio de manera adecuada, ubicando este proceso de gestión en el nivel de desarrollo avanzado, lo que quiere decir que está instalado, es estable y efectivo. Si bien es cierto, estos discursos y los datos se condicen, las declaraciones de sus herramientas institucionales, por un lado, fortalecen estas ideas academicistas, y por otro lado delegan la responsabilidad de atender a las dificultades de los alumnos y alumnas en los profesores o formadores, dejando en evidencia la ausencia de un sello inclusivo en los procesos de gestión curricular.

Figura 54

Sub-dimensión 1.2: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para orientar y monitorear las planificaciones diversificadas.

<table>
<tr><th colspan="3">DIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR</th></tr>
<tr><td colspan="3">Estándar 2: El director y el Equipo Técnico Pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sub-dimensión de referencia: Acciones del equipo directivo y técnico-pedagógico para orientar y monitorear las planificaciones diversificadas.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sellos Institucionales: "Enseñar", "Educar" y " "Formar".</td></tr>
<tr><th>Acciones Ejecutadas (Entrevista)</th><th>Nivel de Desarrollo del Estándar (Encuesta)</th><th>Acciones declaradas PEI-PME (Instrumento Gestión)</th></tr>
<tr><td>Consejos técnicos y reuniones</td><td rowspan="4">El 78,6% de los encuestados indica que el equipo directivo y técnico pedagógico, orienta y monitorea las planificaciones para una conducción efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera adecuada, ubicando este proceso de gestión en un nivel satisfactorio, lo que indica que este proceso es estable y efectivo y se encuentra instalado.</td><td rowspan="4">Consolidar el sistema de planificación docente, a través de la implementación de reuniones de coordinación que contribuyan en la mejora de las prácticas pedagógicas, la diversificación de estrategias y el cumplimiento de la cobertura curricular en todas las asignaturas. Revisando que las reformas introducidas en los últimos años se encuentren vigentes en las planificaciones”</td></tr>
<tr><td>Indicaciones desde UTP, para implementar la planificación diversificada (DUA)</td></tr>
<tr><td>Entrega de planificaciones a UTP, con retroalimentación en base a la cobertura y pertinencia, pero sin revisión de cumplimiento de indicación del uso del DUA</td></tr>
<tr><td>Resultados de las evaluaciones diferenciadas y los planes de trabajo individual, son entregadas a UTP, pero no se realiza retroalimentación, solo recepción.</td></tr>
</table>

Nota: Triangulación Cualitativa, cuantitativa y PEI.

En relación con las acciones del equipo directivo y técnico pedagógico, para orientar y monitorear las planificaciones diversificadas, se realizan consejos técnicos y reuniones, donde se instruye a los docentes en aspectos fundamentales como las normativas, decretos y leyes. Desde UTP emanan indicaciones para la implementación de la planificación diversificada, enfocada en el DUA, estas indicaciones no pueden ser ejecutadas a voluntad del docente, sino más bien deben considerarse una instrucción.

Las planificaciones deben entregarse a la unidad técnica, donde se evidencia un proceso de retroalimentación de parte del directivo, pero que solo se enfoca en aspectos relacionados con el cumplimiento de la cobertura del currículo nacional propuesto, más que para dar orientaciones o recomendaciones en la elaboración de la planificación diversificada.

Del mismo modo que el estándar anterior, los docentes consideran este proceso de gestión como “Avanzado”, lo que quiere decir que está instalado en la institución. Por consiguiente, existen algunas discrepancias con las herramientas de gestión, ya que se declara que se pretende “consolidar el sistema de planificación docente a través de la implementación de reuniones de coordinación que contribuyan en la mejora de las prácticas pedagógicas, la diversificación de estrategias y el cumplimiento de la cobertura curricular en todas las asignaturas”, pero en las prácticas sólo se evidencian los talleres para la mejora de las prácticas pedagogías, pero no es posible evidenciar acciones de los directivos para con la inclusión y la diversificación de los aprendizajes.

Figura 55

Sub-dimensión 1.3: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

<table>
<tr><th colspan="3">DIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR</th></tr>
<tr><td colspan="3">Estándar 3: El director y el equipo Técnico-Pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sub-dimensión de referencia: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sellos Institucionales: "Enseñar", "Educar" y " "Formar".</td></tr>
<tr><th>Acciones Ejecutadas (Entrevista)</th><th>Nivel de Desarrollo del Estándar (Encuesta)</th><th>Acciones declaradas PEI-PME (Instrumento Gestión)</th></tr>
<tr><td>Monitoreo a través de evaluaciones estandarizadas como el SIMCE y la PDT</td><td rowspan="4">El 85,7% de los encuestados considera que el equipo directivo y técnico pedagógico, monitorea permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, de manera Satisfactoria, lo que quiere decir que es un proceso de gestión que está instalado, es estable y efectivo.</td><td rowspan="4">Consolidar el sistema de planificación docente, a través de la implementación de reuniones de coordinación que contribuyan en la mejora de las prácticas pedagógicas, la diversificación de estrategias y el cumplimiento de la cobertura curricular en todas las asignaturas. Revisando que las reformas introducidas en los últimos años se encuentren vigentes en las planificaciones”</td></tr>
<tr><td>Triangulación de leccionario, planificación mensual y planificación anual</td></tr>
<tr><td>Talleres de apoyo educativo y Reforzamientos</td></tr>
<tr><td>Derivaciones a equipo Psicoeducativo</td></tr>
</table>
Nota: Triangulación Cualitativa, cuantitativa y PEI.

Siguiendo con la línea de los dos análisis anteriores, en este también se evidencia un claro enfoque academicista en la gestión del equipo directivo y

técnico pedagógico, se destacan acciones de monitoreo a través de las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, como lo son el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile (SIMCE) y la prueba de transición universitaria (PDT), además de triangular constantemente los leccionarios, con las planificaciones mensuales y el currículo nacional. En correlación con estas acciones se encuentra el nivel de desarrollo que arroja el análisis cuantitativo del estándar, donde se obtiene que un 85,7% de los encuestados, considera que el proceso de gestión mediante el cual el director y el equipo técnico pedagógico monitorean la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje está instalado, es estable y efectivo. Así es que también desde las herramientas de gestión institucional, mantiene el mismo norte, que es cumplir el currículo en todas las asignaturas.

Por otra parte, el análisis de los resultados de aprendizaje, genera acciones remediales para ir en apoyo de los estudiantes que presenten alguna baja en los resultados. Talleres de apoyo, reforzamientos y derivaciones al equipo Psico-educativo, son las más claras y evidentes acciones que se generan a partir de los resultados académicos.

Figura 56

Sub-dimensión 1.4: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico promover y dirigir el trabajo colaborativo y la co-docencia.

DIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR
Estándar 4: El director y el equipo Técnico-Pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.
Sub-dimensión de referencia: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para promover y dirigir el trabajo colaborativo y la co-docencia.

Sellos Institucionales: "Enseñar", "Educar" y " "Formar".		
Acciones Ejecutadas (Entrevista)	**Nivel de Desarrollo del Estándar (Encuesta)**	**Acciones declaradas PEI-PME (Instrumento Gestión)**
Consejos de profesores	El 75% de los encuestados considera que el equipo técnico pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados de manera adecuada, ubicándose en nivel satisfactorio.	"Valorar la gestión pedagógica mediante el trabajo colaborativo y coordinado, para desarrollar estrategias efectivas que permitan el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes".
Articulación de docentes para el traspaso de cursos de primer ciclo (1°-2°) a (3°-4°) Básico.		
El equipo directivo no promueve, ni gestiona el trabajo colaborativo. Las acciones de colaboración entre el docente de aula y la educadora diferencial, son auto-gestionadas.		

Nota: Triangulación Cualitativa, cuantitativa y PEI.

Los directivos consideran los consejos de profesores como las instancias de trabajo colaborativo, que se ejecutan en su institución, estos consejos están claramente definidos y existen cuatro, el informativo que dirige el director, el formativo que dirige el capellán, y dos técnicos pedagógicos a cargo de la prefectura de estudios.

Otra acción que se realiza en el colegio, es la articulación de los cursos, para el traspaso de profesores de 2° a 3°, buscando dar un soporte emocional a los alumnos y alumnas y que el cambio de profesora no sea tan complejo para ellos, esta es la estrategia que los docentes consideran más relacionada con el trabajo colaborativo, no así con los consejos, ya que consideran que el trabajo

colaborativo se da más de manera informal, en la conversación de pasillo, que en los consejos técnicos, que se transforman más en un análisis del alcance curricular que en un espacio para compartir experiencias.

Desde el análisis cuantitativo, los resultados se contradicen con los discursos, ya que también ubican este proceso de gestión a nivel de desarrollo satisfactorio, lo que indica una práctica instalada. Dato difícil de apoyar desde los discursos, porque en el fondo se expresa que el equipo directivo no gestiona el trabajo colaborativo, lo que es contrario a lo que se declara en las herramientas de gestión institucional, donde se valora la gestión pedagógica mediante el trabajo colaborativo.

- **Dimensión Atención de las Necesidades Educativas Especiales.**

Figura 57

Sub-Dimensión: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE.

DIMENSIÓN ATENCIÓN A LAS NEE
Estándar de referencia N°3, Subdimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes: El establecimiento desde el programa de integración escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con NEE participen y progresen en el currículum nacional.
Sub-dimensión de referencia: Acciones del equipo directivo y Técnico Pedagógico para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE.
Sellos Institucionales: "Enseñar", "Educar" y " "Formar".

Acciones Ejecutadas (Entrevista)	Nivel de Desarrollo del Estándar (Encuesta)	Acciones declaradas PEI-PME (Instrumento Gestión)
Creación de Equipo de apoyo Psico-educativo	El 42,9% de los encuestados indica que "El establecimiento desde el PIE, implementa acciones para que los estudiantes con NEE participen y progresen en el currículum nacional. Considerando que esta práctica se encuentra a nivel "incipiente", ya que se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es parcial.	Dar importancia a un trabajo educativo significativo, programado por objetivos claros, jerarquizados y priorizados utilizando los medios más eficaces al alcance para lograrlos
Evaluación y diagnóstico para pesquisar los alumnos con NEE		
El funcionamiento general de Equipo de Apoyo Psico-educativo, es auto gestionando, no existen lineamientos ni regulaciones desde el equipo directivo y técnico-pedagógico.		Dar importancia en la entrega de contenidos a las diferencias individuales de los educandos

Nota: Triangulación Cualitativa, cuantitativa y PEI.

En relación a las acciones del equipo directivo y técnico pedagógico para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE, las acciones más significativas son la creación del equipo psico-educativo, que realiza la pesquisa de las diferentes NEE que pudieran presentar los alumnos del establecimiento.

Según los docentes entrevistados estas acciones se gestionan desde los docentes, no desde los directivos, es la educadora diferencial con la docente de aula, quienes se auto-gestionan y auto-monitorean en este proceso de dar respuesta educativa a los alumnos con NEE. Este discurso se refleja también en el dato estadístico, que dice que el 42,9% de los encuestados considera que esta práctica de gestión es “Incipiente”, lo que quiere decir que se implementa de

manera asistemática o incompleta. Desde lo declarado en las herramientas de gestión institucional, se observan varias estrategias para apoyar a los niños con NEE, como la jerarquización de objetivos y la priorización curricular, así como también el principio de inclusión que considera la importancia de las diferencias de los educandos, en la entrega de contenidos. Principios que sólo se sustentan en el papel por que no son parte del discurso de las personas entrevistadas.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones del estudio, las que se organizan a partir de los objetivos formulados para responder a las preguntas de investigación. Estas preguntas serán trabajadas, en algunos objetivos, de manera independiente para cada colegio, y en otros se realizarán triangulaciones que permitan concluir en base a datos comunes.

Figura 58

Objetivos y preguntas de la investigación

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN
Pregunta General	**Objetivo General**
¿Cuáles son los desafíos de la Gestión Pedagógica para el logro de una Educación Inclusiva de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, considerando la percepción de docentes y directivos respecto de las fortalezas y debilidades de las prácticas de gestión pedagógica y su coherencia con los proyectos educativos y normativas vigentes?	Analizar los desafíos de la Gestión Pedagógica para el logro de una educación Inclusiva, de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, considerando la percepción de docentes y directivos respecto de las fortalezas y debilidades de las prácticas de gestión pedagógica y su coherencia con los proyectos educativos y normativas vigentes
Preguntas Específicas	**Objetivos Específicos**
1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de gestión pedagógica de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al Programa de Integración Educativa y otro no, para el logro de una educación inclusiva desde la percepción de los docentes y directivos?	1. Determinar las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de gestión pedagógica, de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al Programa de Integración Educativa y otro no, para el logro de una educación inclusiva, desde la percepción de los docentes y directivos

2. ¿Cuál es la coherencia entre las prácticas de Gestión Pedagógica para una educación inclusiva, con los proyectos educativos y las normativas vigentes de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio?	2. Establecer la coherencia entre las Prácticas de Gestión Pedagógica para la educación inclusiva, con los proyectos educativos y las normativas vigentes de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio.
3. ¿Las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan los dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, presentan diferencias significativas, para el logro de una educación inclusiva?	3. Contrastar si las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan los dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, presentan diferencias significativas, para el logro de una educación inclusiva.

5.1. Conclusiones Objetivo Específico 1

En relación al objetivo específico n°1: “Determinar las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de gestión pedagógica, de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al Programa de Integración Educativa y otro no, para el logro de una educación inclusiva, desde la percepción de los docentes y directivos, el cual corresponde a la pregunta específica n°1 ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que presentan las prácticas de gestión pedagógica de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al Programa de Integración Educativa y otro no, para el logro de una educación inclusiva desde la percepción de los docentes y directivos?

Para responder esta pregunta se organiza la información cuantitativa recabada de las tres subdimensiones del instrumento, para lograr clasificar las prácticas de gestión pedagógica, según su nivel de desarrollo, en fortalezas o

debilidades de cada caso, esta información es sistematizada en tablas, Ver Anexo 4.

En relación a los niveles de desarrollo de las prácticas de gestión pedagógica, podemos concluir para el caso 1, lo siguiente:

En la subdimensión “Gestión curricular”, los cuatro estándares correspondientes, se encuentran en niveles de desarrollo “incipiente”. Eso quiere decir que los procesos de gestión curricular se implementan de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es parcial.

En cuanto a la subdimensión “Enseñanza y aprendizaje en el aula”, los estándares 1 y 3 presentan un nivel de desarrollo “satisfactorio”, lo que significa que ambos procesos de gestión están instalados, son estables y efectivos, ya que cumplen con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional, por lo tanto son considerados fortalezas y los estándares 2 y 4 , muestran un nivel de desarrollo “incipiente”, lo que significa que el proceso de gestión es asistemático o incompleto, por lo que su funcionalidad es solo parcial, entones son considerados debilidades.

Los cuatro estándares correspondientes a la subdimensión “Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes”, presentan un nivel de desarrollo “satisfactorio”, lo que significa, que el proceso de gestión está instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional.

En relación al caso (2) podemos concluir lo siguiente:

En la subdimensión “Gestión curricular”, los cuatro estándares correspondientes, se encuentran en niveles de desarrollo “satisfactorio”. Eso quiere decir que los procesos de gestión están instalados, son estables y efectivos, en suma, es funcional, porque se ubica como una fortaleza de la gestión pedagógica de este colegio.

En cuanto a la subdimensión “Enseñanza y aprendizaje en el aula”, los cuatro estándares, presentan un nivel de desarrollo “satisfactorio”, lo que significa que ambos procesos de gestión están instalados, son estables y efectivos, ya que cumplen con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional, por lo tanto, son considerados fortalezas.

Los estándares 1, 2, 3 correspondientes a la subdimensión “Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes”, presentan un nivel de desarrollo “satisfactorio”, lo que significa, que el proceso de gestión está instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional. Solamente el estándar 4; “El establecimiento desde el PIE implementa acciones para que los estudiantes con NEE participen y progresen en el currículo nacional”, se encuentra en un nivel de desarrollo “incipiente”, ya que no está instalada y se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial, analizamos estos resultados con especial cuidado, ya que esperábamos encontrar que este estándar estuviera ausente en esta comunidad educativa, debido a que no cuenta con PIE, pero las respuestas están asociadas al equipo de apoyo psico-educativo, mostrando que en la práctica no solo el PIE es el camino para dar respuesta a la diversidad de los alumnos.

A nivel general, para ambos casos, conocer las debilidades y fortalezas de las prácticas de gestión, le permitirán a los equipos directivos entender cuál o cuáles prácticas deben ser observadas con mayor detención, si se busca entregar una educación de calidad que sea inclusiva y que de respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

5.2. Conclusiones Objetivo Específico 2

En relación al objetivo específico n°2: “Establecer la coherencia entre las Prácticas de Gestión Pedagógica para la educación inclusiva, con los proyectos educativos y las normativas vigentes de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio”, la cual corresponde a la pregunta específica n°2 ¿Cuál es la coherencia entre las prácticas de Gestión Pedagógica para una educación inclusiva, con los proyectos educativos y las normativas vigentes de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio?

Para responder a la pregunta de investigación n°2, concluiremos desde las triangulaciones, donde se realizó el cruce de la información obtenida de las encuestas, los discursos obtenidos de las entrevistas y las declaraciones para con la inclusión plasmadas en los instrumentos de gestión de ambas instituciones, y así poder generar discusiones con las políticas públicas, normativas nacionales y orientaciones, para el cumplimiento de una educación de calidad.

En primer lugar, podemos concluir desde las preguntas para la contextualización de este estudio, el grado de conocimiento de algunas normativas relacionadas con la inclusión y la diversidad que, en promedio, más del 75% de los profesores y directivos encuestados conocen las normativas vigentes para la inclusión educativa en ambas escuelas. Por otro lado, más del

70% dice conocer los lineamientos ministeriales y de la unidad educativa, para la diversificación de la enseñanza. Por último, más del 85% de los encuestados dice que en las dos instituciones se realizan evaluaciones diagnósticas iniciales, según lo mandata el decreto 83 (2015) del MINEDUC.

En conclusión, podemos decir que al menos el 70% de los encuestados conocen los lineamientos de la institución donde se desempeñan, así como los planteados por el Ministerio de Educación, en relación a la inclusión y a la atención a la diversidad. Ver anexo 5.

Las conclusiones relacionadas con la coherencia de las prácticas de gestión pedagógica con los proyectos educativos y las normativas vigentes, se sistematizan a través de tablas en las que se evidencian los contenidos con los cuales interactúan estas prácticas y como se enmarcan con lo establecido por la normativa.

Figura 59

Cuadro resumen para triangulación Subdimensión 1.1

ANÁLISIS SUBDIMENSIÓN 1.1: "ACCIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO Y TÉCNICO PEDAGÓGICO PARA LA GESTIÓN DE UN CURRÍCULO DIVERSIFICADO	
CASO 1	**CASO 2**
El equipo de gestión promueve un sello enfocado en la "Calidad Educativa", el cual es coherente en relación a la cobertura curricular El colegio asume la inclusión mediante la creación del PIE. El PIE y sus equipos de aula, muestran un gran trabajo a nivel de la diversificación de la enseñanza, asumiendo la función de adecuar el currículo, generar estrategias diversificadas para el logro de los objetivos y elaborar evaluaciones diferenciadas, para los niños y niñas con NEE.	El equipo de gestión promueve un sello "Academicista", el cual es coherente con las acciones que realizan para la cobertura curricular. Para el primer ciclo, se crea un equipo de apoyo psicoeducativo (APS) para la atención de los niños y niñas con NEE. El equipo de APS instala la práctica de trabajo colaborativo con enfoque en la nivelación de los niños y niñas con NEE para el logro de los objetivos propuestos en el currículo.

Si bien se realizan acciones que representan alguna idea de diversificar el currículo, estas solo se restringen a los niños integrados, lo que difiere con la idea de un sello inclusivo. No se evidencia que sean los equipos directivos y técnico pedagógico el que promueva, oriente, y monitoree este proceso de gestión hacia un currículo diversificado. Se observa delegación en los equipos PIE de los procesos de inclusión y atención a la diversidad.	Todas estas acciones se relacionan con el cumplimiento del currículo, pero no muestran indicadores de un sello inclusivo. No se evidencian prácticas del equipo de gestión que promuevan, orienten y monitoreen este proceso. Observándose delegación en los equipos de profesionales, los procesos de inclusión y atención a la diversidad, sólo en el primer ciclo.
Ley General De Educación: Art. 31 Corresponderá al Presidente de la República, establecer las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media. Estas definirán, por ciclos o años, respectivamente, los objetivos de aprendizaje que permitan el logro de los objetivos generales para cada uno de los niveles establecidos en esta ley. Indican cuales son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y todas las alumnas del país durante su trayectoria escolar. Dichas Bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas de estudio del Ministerio de Educación.	
Orientaciones Decreto 83/2015 Es importante que el equipo directivo, los docentes y otros profesionales de la escuela, profundicen en el conocimiento del currículo nacional, en sus sentidos, su estructura y espacios de flexibilización, y definan en conjunto los énfasis y adaptaciones que requiere para responder a las características de sus estudiantes y de su contexto escolar.	

En conclusión, para cumplir con la normativa vigente, los colegios deben ser capaces de asegurar que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales independiente de sus condiciones, para ello instruye normas para adecuar el currículum conforme lo necesiten los alumnos y alumnas de los establecimientos, tengan o no tengan PIE.

En vista de estas normativas, podemos decir que ambas instituciones presentan importantes debilidades en sus prácticas de gestión pedagógica para un currículo diversificado, si bien establecen coherentemente en sus herramientas de gestión institucional, el sello educativo que los identifica y que se enmarca en los lineamientos ministeriales en torno al cumplimiento del currículo propuesto, ninguno de los dos colegios muestra un enfoque inclusivo y

de atención a la diversidad en sus prácticas de gestión pedagógica, que asegure el logro de los objetivos generales y el cumplimiento de los estándares de aprendizaje que establece el mismo Ministerio de Educación, para todos sus alumnos y alumnas.

De igual forma se evidencia que los equipos directivos y técnico pedagógico no encabezan el proceso de diversificación curricular, con el fin de dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado y transformar su escuela en un espacio inclusivo y diverso, delegando toda acción relativa a la inclusión y la atención a la diversidad, en los equipos de apoyo profesional, compuestos por el PIE en uno de los colegios y el equipo de apoyo psicoeducativo en el otro, deber que por normativa recae completamente en el director y su equipo técnico pedagógico, tanto en la planificación, el monitoreo y la aplicación de las estrategias curriculares diversificadas.

Figura 60

Cuadro resumen para triangulación Subdimensión 1.2

ANÁLISIS SUBDIMENSIÓN 1.2: "ACCIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO Y TÉCNICO PEDAGÓGICO PARA ORIENTAR Y MONITOREAR LAS PLANIFICACIONES DIVERSIFICADAS	
CASO 1	**CASO 2**
El equipo directivo declara en el PEI que será el encargado de apoyar a los docentes en el manejo de herramientas y estrategias adecuadas para la planificación, la enseñanza y la evaluación, fortaleciendo una cultura inclusiva en la comunidad educativa. Estas acciones serán monitoreadas por el equipo directivo y técnico pedagógico. Estas actividades son coherentes en redacción y se condicen con la idea de fondo, declarada en el PEI. Sin embargo, se observa incoherencia entre lo que se declara y lo que realmente se hace, ya	El equipo directivo y técnico pedagógico, se propone consolidar el sistema de planificación, para que este contribuya a la mejora de las prácticas pedagógicas, la diversificación de estrategias y el cumplimiento de la cobertura curricular, revisando que las planificaciones contemplen las reformas vigentes. Para ello se realizan consejos y reuniones, además de las indicaciones de la Unidad Técnica para implementar estrategias diversificadas como el DUA.

que los docentes no se sienten orientados para elaborar una planificación diversificada. En la práctica es el PIE el que se encarga de la orientación y el monitoreo de las planificaciones con enfoque en la diversidad del alumnado, a través del trabajo colaborativo de los equipos de aula.	No existe coherencia entre lo declarado y los discursos, dado que si se entregan las orientaciones emanadas del MINEDUC, pero no existe acompañamiento a los docentes ni tampoco monitoreo en la construcción de una planificación diversificada.
Ley General De Educación: Art. 34 En el caso de la educación especial o Diferencial, corresponderá al Ministerio de Educación… definir los criterios y orientaciones de adecuación curricular, que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración.	
Orientaciones Decreto 83/2015 …a partir de los acuerdos alcanzados entre el equipo directivo con el cuerpo docente, finalmente el equipo de profesores toma las decisiones para la elaboración de las planificaciones en las diferentes asignaturas/áreas para su curso o grupo específico de estudiantes, considerando; Objetivos de aprendizaje esenciales y prioritarios, metodología, criterios de evaluación, integración de asignaturas, integración de temáticas, temporalización, recursos, medidas de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje cooperativo, entre pares, tutorías, mentorías, entre otras.	
Orientaciones técnicas para PIE La acción del equipo directivo debe considerar como aspectos claves; Sensibilización de la comunidad educativa, planificación y gestión de los recursos, planificación y gestión de la comunicación y participación de la comunidad educativa, creación de un clima escolar que facilite el trabajo colaborativo, y liderar los procesos de planificación, monitoreo y evaluación del trabajo de los equipos profesionales del PIE.	

El Ministerio de Educación, establece los criterios y orientaciones de adecuación curricular, que permitan a los colegios planificar propuestas educativas pertinentes a cada uno de sus alumnos, especialmente a los que presenten alguna NEE, en cualquier etapa de su vida escolar.

Si bien los objetivos institucionales en relación a las planificaciones, en ambos colegios, siguen la lógica de sus PEI y resguardan las indicaciones y orientaciones ministeriales, a la hora de que los equipos directivos gestionen

estas prácticas, se evidencian importantes debilidades, si bien se realizan revisiones de las planificaciones y se dan algunas indicaciones desde las Unidades Técnicas, como el uso del DUA, se espera que estos equipos orienten a los profesores en como planificar para la diversidad, los acompañen y monitoreen tanto en la confección del instrumento como en la ejecución de este mismo, aspecto que no es evidente en ambas comunidades, sino que se traspasa esa acción a la iniciativa del docente para la realización de estas planificaciones diversificadas tal como lo indican las normativas vigentes.

Esto no quiere decir que no se realicen prácticas con enfoque diverso a nivel de las planificaciones, ya que los equipos de aula ejecutan esta acción de forma adecuada, pero al no ser una estrategia dirigida por el director y su equipo técnico pedagógico, el impacto sólo se limita a los alumnos con NEE y no a la diversidad del aula como indican los lineamientos ministeriales actuales.

Figura 61

Cuadro resumen para triangulación Subdimensión 1.3

ANÁLISIS SUBDIMENSIÓN 1.3: "ACCIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO Y TÉCNICO PEDAGÓGICO PARA MONITOREAR LA COBERTURA CURRICULAR Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE"	
CASO 1	**CASO 2**
En relación con la cobertura curricular, el colegio declara acciones en relación a los procedimientos y prácticas de planificación, evaluación, monitoreo y adecuaciones pertinentes para todos los estudiantes de modo que aprendan desde sus capacidades y ritmos de aprendizaje. Las principales acciones que se ejecutan son talleres, consejos y reuniones de análisis de la cobertura curricular y el monitoreo de las evaluaciones y los resultados de aprendizaje. Si bien estas acciones tienen directa relación	Las acciones principales del establecimiento tienen relación con la cobertura curricular, y está declarado en el PEI, buscando alcanzar el cumplimiento total del currículo nacional. Para este objetivo se plantean estrategias de orientación y monitoreo que son coherentes con lo declarado y que también se comprueba su accionar a través de los datos cuantitativos que reflejan que estas prácticas están instaladas, y son efectivas. Ahora en función de la diversidad podemos observar que no existen, desde los discursos,

con lo declarado, se contraponen con los discursos y los datos aportados por los docentes, quienes consideran que el equipo directivo y técnico pedagógico monitorea la cobertura en función del cumplimiento del currículo nacional, no en función del alcance curricular a la diversidad de sus alumnos. La cobertura curricular de los niños y niñas con NEE, que pertenecen al PIE, es realizada por los equipos de aula, sin orientación ni monitoreo del equipo directivo y técnico pedagógico.	estrategias que le permitan a todos alcanzar los objetivos de aprendizaje, sino más bien se pretende que los alumnos se adapten a los objetivos del colegio, más que los objetivos se adapten a los alumnos.
Ley General de Educación: Art. 3, letra c Calidad de la educación. 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 que se definan en la forma que establezca la ley.	
Estándares Indicativos de Desempeño El director y el equipo técnico pedagógico hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura. …organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.	

De acuerdo a las acciones para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, podemos concluir que ambos colegios monitorean la cobertura curricular, con el foco en el cumplimiento del currículo nacional, analizando las planificaciones y los leccionarios, y triangulando la información con los objetivos propuestos por el ministerio. Desde esa perspectiva dan cumplimiento a sus objetivos institucionales, pero dejan de lado las acciones que deben ejecutar para cumplir a cabalidad lo que la ley indica, sobre todo en lo referente a inclusión y diversidad; “El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad…” (MINEDUC, 2009, p. 2)

Por tanto, en ocasiones se deberá adecuar el currículo, para dar respuesta educativa a todos y cada uno de los estudiantes y si así amerita también se deberá adecuar la evaluación de acuerdo a las características del estudiante, poniendo la educación de calidad como eje central, donde el currículo se adapta al alumno y sus capacidades y no que el alumno y alumna deba adaptarse al currículo, es específicamente en este punto donde las intenciones declaradas en los instrumentos de gestión (PEI y PME) y las prácticas ejecutadas muestran poca coherencia, tanto en relación con el foco de la cobertura, hacía el cumplimiento a cabalidad del currículo propuesto y no a dar respuesta a la diversidad de los alumnos y alumnas, como en quienes deben guiar y monitorear tanto al cobertura curricular como los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de los estudiantes con NEE, acciones que vuelven a ser delegadas en los equipos de profesionales y no en el equipo técnico pedagógico.

Figura 62

Cuadro resumen para triangulación Subdimensión 1.4

ANÁLISIS SUBDIMENSIÓN 1.4: "ACCIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO Y TÉCNICO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER Y DIRIGIR EL TRABAJO COLABORATIVO Y LA CO-DOCENCIA	
CASO 1	**CASO 2**
Desde las herramientas institucionales, solo se evidencia una idea vaga de prestar apoyo a los docentes y equipos de aula, fortaleciendo una cultura inclusiva en el establecimiento. Los directivos comentan en sus discursos la ejecución de talleres para compartir experiencias entre pares, como una acción de trabajo colaborativo. Los docentes, en sus discursos como en los datos cuantitativos, desconocen esta y cualquier otra acción para promover el trabajo colaborativo que se genere en el equipo directivo y técnico pedagógico.	El colegio declara "valorar la gestión pedagógica mediante el trabajo colaborativo y coordinado…" Se establecen acciones como los consejos técnicos y la articulación de los cursos del primer ciclo, como las estrategias de trabajo colaborativo y co-docencia. Las acciones siguen el curso de lo declarado en el PEI, se reafirma a través de los datos cuantitativos pero se contradice con los discursos del análisis cualitativo, donde se expresa que el trabajo colaborativo es más bien informal, se da en las conversaciones de pasillo, en los almuerzos, pero no está dirigido

Toda acción referente al trabajo colaborativo y la co-docencia es generado desde los equipos de aula.	ni promovido por el equipo directivo y técnico pedagógico.
Decreto 170/2009, Art. 86, letra b Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del PIE: La planificación de este aspecto debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación defina en esta materia. Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia.	
Orientaciones Técnicas PIE Es responsabilidad de los Equipos Directivos resguardar y monitorear que los profesionales participantes en un PIE dispongan de tiempo suficiente y previamente planificado para desarrollar un buen trabajo colaborativo, en beneficio de las mejoras en el aprendizaje establecidas en las metas del PIE y del PME.	
Orientaciones Decreto 83/2015 Le corresponde a los directivos y docentes liderar procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo de una gestión curricular basada en el principio de DUA, trabajando con sus equipos docentes, multiprofesionales y las familias. Buscando las mejores estrategias para dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado.	

A partir de la información del cuadro anterior, podemos concluir que las acciones declaradas en el PEI de cada uno de los casos muestran de manera superficial su compromiso con el trabajo colaborativo y la co-docencia. Nombran los consejos, reuniones y talleres como los espacios de trabajo colaborativo, pero desde los discursos no está establecido como un espacio de reflexión pedagógica, sino más bien, en un espacio informativo, o que responda a requerimientos específicos de las contingencias en los establecimientos.

Aun cuando desde las normativas ministeriales decretan tiempos y recursos específicos para el trabajo colaborativo, los equipos técnico pedagógicos no describen las interacciones entre la educadora de aula y la educadora diferencial como estrategias de co-docencia. En relación al mismo punto los docentes indican la falta de gestión para el trabajo colaborativo y la co-

docencia de parte de los equipos directivos y técnico pedagógicos, generándose este de manera más coloquial en las conversaciones de pasillo o en los almuerzos.

A nivel de los equipos de aula, las acciones que realizan son de muy alto impacto, tanto en el caso que tiene PIE, como el que no lo tiene, mostrando un gran nivel de trabajo colaborativo, en cuanto a las planificaciones, adecuaciones y evaluaciones diferenciadas, pero no se evidencia en los discursos que estas acciones sean gestionadas, orientadas o monitoreadas por los equipos directivos, sino más bien se autogestionan en la colaboración entre docentes. Por consiguiente, se concluye que también muestra claras evidencias de no tener una línea coherente con sus herramientas institucionales, ya que estas hablan de apoyar a los docentes y de valorar la gestión pedagógica mediante el trabajo colaborativo.

Figura 63

Cuadro resumen para triangulación Subdimensión Apoyo a las NEE

ANÁLISIS DIMENSIÓN APOYO A LAS NEE: "ACCIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO Y TÉCNICO PEDAGÓGICO PARA EVALUAR Y APOYAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS CON NEE.	
CASO 1	**CASO 2**
Desde las herramientas institucionales, se declara que se propende a "asegurar que todos los alumnos y alumnas independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje..." Se evidencia que en esta institución la única acción para dar cumplimiento al objetivo de evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE, es el PIE. Las acciones del equipo directivo y técnico pedagógico no están presentes, lo que representa una importante incoherencia entre lo declarado y lo ejecutado.	Desde las herramientas institucionales se declara que se deben considerar las diferencias de los educandos, en la entrega de contenidos, utilizando estrategias como la jerarquización de contenidos y la priorización curricular. Desde la práctica no se evidencian acciones del equipo directivo para apoyar estos procesos, guiarlos y monitorearlos. Las acciones se gestionan desde el trabajo colaborativo de la educadora diferencial con los docentes de primer ciclo.

Ley General de Educación: Art. 34 En el caso de la educación especial o diferencial, corresponderá al Ministerio de Educación, definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten NEE, así como criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de la educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración.	
Decreto 170/2009, Art. 1 El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con NEE y por los cuales se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial.	
Orientaciones Técnicas PIE El liderazgo del director y del equipo directivo es una condición necesaria para la adecuada implementación y gestión de un PIE y para promover cambios en los establecimientos educacionales que aseguren respuestas educativas de calidad para los estudiantes que presentan NEE.	

A nivel general, ambas instituciones declaran en sus PEI algunos compromisos con la inclusión, que no están presentes en las prácticas de gestión pedagógica, mostrando poca coherencia con lo declarado y los requerimientos ministeriales para a la atención a la diversidad. Pero cabe destacar que a nivel de las prácticas pedagógicas si se evidencian algunas acciones para la inclusión, gracias a los docentes que participan de los equipos de aula.

Ambos colegios descargan las acciones para atender a la diversidad en los equipos de aula. Estos equipos generan variados insumos para alcanzar los objetivos propuestos, con los niños con NEE, y en ocasiones gestionan actividades que impactan al curso completo, poniendo en práctica las estrategias y actividades diversificadas que nacen de estas jornadas de planificaciones en conjunto de ambas educadoras.

Pero los equipos directivos y técnico pedagógicos, no se involucran en los procesos de evaluación e intervención de los alumnos con NEE, si bien, podrían indicar no ser competentes, ellos son necesarios para promover cambios en los establecimientos educacionales que aseguren respuestas educativas de calidad a la diversidad de todos los alumnos.

A modo de conclusión general, para responder la pregunta específica 2, podemos decir que:

Los colegios, pese a sus diferencias, muestran debilidades muy similares principalmente porque se evidencia que la inclusión y la diversidad son términos comunes en los discursos de las herramientas de gestión institucional (PEI-PME), pero que no han logrado operacionalizar en Prácticas Pedagógicas Inclusivas instaladas que sean estables y efectivas.

La principal razón de que las prácticas inclusivas no sean coherentes con los compromisos declarados en el PEI y el PME, es que los equipos directivos y técnico pedagógicos delegan la responsabilidad de la inclusión y la diversidad en los equipos de apoyo profesional, debido a que el foco de la gestión está en dar cumplimiento a cabalidad a las indicaciones ministeriales en cuanto a logros y resultados académico y no en relación a dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

Se requiere entonces, trabajar las herramnientas de gestión educativa, con una visión inclusiva, bajo el alero del modelo de los derechos humanos, lo que permitirá crear una cultura institucional que se enmarque en una visión de la inclusión que no de espacio a la discriminación y que genere prácticas de gestión pedagógica que sirvan de guía y acompañamiento a los docentes para lograr una educación de calidad, inclusiva y diversa.

5.3. Conclusiones Objetivo Específico 3

En relación al objetivo específico n°3: “Contrastar si las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan los dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, presentan diferencias significativas, para el logro de una educación inclusiva”, el cual corresponde a la pregunta específica n°3 ¿Las prácticas de Gestión Pedagógica que desarrollan los dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, presentan diferencias significativas, para el logro de una educación inclusiva?

Para responder a la pregunta de investigación n°3: concluiremos desde los datos cuantitativos, sistematizando los datos de las tres subdimensiones de la gestión pedagógica; Gestión Curricular; Enseñanza y Aprendizaje en el aula; Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes, ver figura 42, gráfico que nos permite deducir en primera instancia que se observan diferencias entre ambos colegios. En este gráfico se puede observar que las subdimensiones “Gestión Curricular” y “Enseñanza y Aprendizaje en el Aula” muestran diferencias en sus niveles de desarrollo, donde el caso 1 se ubica en el nivel Incipiente para las dos subdimensiones (2,4 y 2,9 respectivamente), mientras que el caso 2 se ubica en el nivel Satisfactorio (3,1 y 3,5 respectivamente), en estas mismas subdimensiones. Por otra parte, la subdimensión “Apoyo al Desarrollo de los estudiantes”, ambos colegios se ubican en el nivel de desempeño satisfactorio (3,1 para caso 1 y 3,0 para caso 2).

En segundo lugar, sistematizando el nivel de desempeño por estándar podemos concluir que existen diferencias entre ambas instituciones. Ver Anexo 6.

En conclusión, ambas realidades educativas, evalúan sus procesos de gestión de manera muy diferente, la subdimensión que presenta mayores diferencias es la “Gestión Curricular”, donde el caso (1), encuentra que todos los procesos son debilidades, mientras que el caso (2) considera que todos los estándares en el área gestión curricular son fortalezas. Si lo analizamos en comparación con sus discursos, podemos evidenciar que estas diferencias no son tan grandes como arroja el instrumento, ya que como explicamos anteriormente las personas tienden a responder las encuestas desde la deseabilidad social, proyectando una imagen de desempeño que en ocasiones no es posible evidenciar en la práctica de los directivos y docentes.

En relación a las otras dos subdimensiones, las diferencias son más discretas, mostrando que en relación a “Enseñanza y Aprendizaje en el aula”, podemos encontrar que existen fortalezas en común a ambos establecimientos, como los son; el estándar 1 “Los profesores de su unidad educativa conducen las clases con rigurosidad conceptual, dinamismo e interés” y el estándar 3 “Los profesores de su unidad educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos”. Y en relación a la subdimensión “Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes”, solamente el estándar que dice relación con el PIE, está en un nivel “Incipiente” en el caso (2), ya que no cuenta con PIE.

Por último, a partir de la prueba de hipótesis para comparación de medias, podemos concluir lo siguiente: las diferencias en las prácticas de gestión pedagógica entre el caso con PIE y el caso sin PIE, son significativas, toda vez que la prueba hipótesis tiene como resultado un grado de significancia menor al p-valor (0.05), lo que nos lleva a concluir desde la aprobación de la hipótesis de trabajo y el rechazo de la hipótesis alterna:

H_1: Existe diferencia significativa entre las prácticas de gestión con sello inclusivo, que desarrolla el caso 1, con PIE, versus el caso 2, sin PIE.

A través de los gráficos y tablas del análisis cuantitativo, se confirma con la prueba U de Mann Whitney, que la diferencia entre ambas instituciones es significativa. No obstante, resultan claves los análisis estadísticos que nos orientan a concluir que de acuerdo a los datos obtenidos existen diferencias significativas en las prácticas de gestión pedagógica, que desarrollan los equipos directivos, para una educación inclusiva, entre el colegio que adscribe al PIE y el que no lo hace, marcando una gestión más estable y efectiva en el caso que no adscribe al PIE, ya que las tres subdimensiones se ubican en el nivel de desarrollo satisfactorio.

5.4. Conclusiones Objetivo General

Finalmente, y a partir del objetivo general del estudio "Analizar los desafíos de la Gestión Pedagógica para el logro de una educación Inclusiva, de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, considerando la percepción de docentes y directivos respecto de las fortalezas y debilidades de las prácticas de gestión pedagógica y su coherencia con los proyectos educativos y normativas vigentes", el cual se relaciona con la pregunta general de investigación ¿Cuáles son los desafíos de la Gestión Pedagógica para el logro de una Educación Inclusiva de dos establecimientos educacionales de la comuna de San Antonio, uno adscrito al programa de integración escolar y otro no, considerando la percepción de docentes y directivos respecto de las fortalezas y debilidades de las prácticas de gestión pedagógica y su coherencia con los proyectos educativos y normativas vigentes?

Para responder la pregunta de investigación necesitamos poner en el horizonte algunos conceptos que nos guíen a entender que es lo que buscamos cuando hablamos de Educación Inclusiva, entendiéndola como; la educación que se preocupa por todos los niños y jóvenes de la escuela; que hace hincapié en la presencia, participación y resultados escolares; que supone la lucha activa contra la exclusión; y que entiende la inclusión como un proceso continuo (Ainscow, 2012).

Para identificar los desafíos de la Gestión Educativa en su dimensión Gestión Pedagógica, para el logro de una Educación Inclusiva. En primer lugar, se realizó un análisis cuantitativo de las tres subdimensiones de la Gestión Pedagógica para definir las fortalezas y las debilidades de cada uno de los estándares relacionados con las subdimensiones observadas. Posteriormente se realizó un cruce de la información de las triangulaciones obtenidas en el análisis de contenido con las normativas nacionales vigentes, buscando establecer los niveles de coherencia de las prácticas de gestión pedagógica. Por último, establecer si el hecho de contar con PIE, provocaba que las prácticas pedagógicas inclusivas fueran significativamente distintas.

A partir de toda esta información se identifican las prácticas pedagógicas débiles, que no están instaladas y que su funcionalidad es parcial, así como también reconocer si estás prácticas son coherentes con los compromisos institucionales declarados en las herramientas de gestión institucional para la inclusión y la diversidad, las cuales son necesario abordar si el norte de la institución es lograr una educación de calidad, inclusiva y diversa.

Finalmente, se analizan los desafíos de cada institución para el logro de una educación inclusiva, así como también se presentan algunos desafíos comunes a las dos comunidades educativas.

5.4.1. Desafíos Caso 1

Desafío 1: *Lograr que los planes de estudio del establecimiento estén en función de los objetivos académicos y formativos de la institución, considerando la diversidad de los alumnos, sus intereses y estilos de aprendizaje.*

El currículum nacional, es conceptualizado como el conjunto de definiciones organizadoras de los contenidos y procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar (MINEDUC, 2017), y es deber del Estado establecer las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media, definiendo, por ciclos o años, los objetivos de aprendizaje que conducirán al cumplimiento de los objetivos generales establecidos para cada nivel (MINEDUC, 2009).

Aun cuando el curriculum nacional es una prescripción para el sistema escolar, enmarcada en la LGE, también permite a los establecimientos realizar los ajustes necesarios para contextualizarlos y buscar la manera de lograr dar respuesta educativa a la diversidad de los estudiantes (MINEDUC, 2017).

Entonces, será labor de los equipos directivos, docentes y otros profesionales de la escuela, interiorizarse y profunfizar en el conocimiento del currículum nacional, en sus sentidos, su estructura y espacios de flexibilización, y definir las adaptaciones que requiere para dar respuestas educativas pertinentes al contexto y carácterísticas de sus alumnos y alumnas, ya que el currículum nacional entrega objetivos comunes para todos los estudiantes y la escuela debe encargarse de encontrar las estrategias para que todos aprendan considerando la diversidad del aula (MINEDUC, 2017).

Como guía para esta labor, el Ministerio de Educación crea los Estándares Indicativos de Desempeño, con la idea principal de ayudar a la instalación de buenas prácticas de gestión, a través de los procesos de mejora continua, por ende, para avanzar en la mejora del establecimiento, será necesario que se trabaje en torno a una autoevaluación que permita identificar fortalezas y debilidades, objetivizar estos hallazgos a través de la evaluación externa, recibir las recomendaciones de mejora para plantear las líneas de abordaje del PME, y focalizar la acción dirigida a instalar las fortalezas como practicas sistematicas y mejorar las debilidades de la gestión del establecimiento (MINEDUC, 2014)

Desafío 2: *Instalar un proceso de gestión estable y sistemático para orientar y monitorear que las planificaciones estén dirigidas a dar respuestas educativas a la diversidad del alumnado, asegurando que todos alcancen los objetivos generales y estándares de aprendizaje.*

El proceso de planificación, coordinación y funcionamiento del centro, junto a la cultura escolar y las prácticas de aula, son las tres dimensiones en las que se pueden agrupar las barreras para una escuela inclusiva (Booth y Ainscow, 2000), sin dejar de lado la existencia de barreras fuera de las escuelas, como las políticas educativas, formación del profesorado, presupuestos y recursos, entre otras (Valdés , 2018).

Según MINEDUC (2017), la planificación es un proceso sistémico y flexible en que se organizan y anticipan los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la meta de alcanzar los objetivos de aprendizajes del currículum nacional.

Según el Marco para la buena dirección y liderazgo escolar, el equipo directivo es quién asegura la implementación de estrategias de apoyo a los estudiantes que presenten NEE (MINEDUC, 2015). La participación e implicación

de los directivos en estos procesos resulta fundamental, para lograr dar respuesta educativa a todos los alumnos y alumnas del establecimiento, en el contexto del aula (MINEDUC, 2013).

Para lograr un sistema adecuado de orientación y monitoreo, los Estándares Indicativos de Desempeño, proponen estrategias como reuniones mensuales con los docentes para el análisis y la reflexión pedagógica en relación a las planificaciones elaboradas (MINEDUC, 2014), buscando la mejora continua e incorporando los procesos de diversificación para dar respuesta educativa a todos los alumnos y alumnas.

En estas comunidades educativas resulta muy relevante también que los equipos directivos ejecuten acciones dirigidas a sensibilizar a la comunidad educativa, especialmente a los docentes y asistentes de la educación, respecto del valor de la diversidad como una oportunidad de mejora y enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando así plasmar en las planificaciones un sello inclusivo que permita y asegurar que todos los alumnos y alumnas tendrán oportuinidades de alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Desafío 3: *Establecer el proceso de monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, como una herramienta para identificar los vacíos del proceso de enseñanza y aprendizaje y desde ahí elaborar estrategias diversificadas para dar cobertura a todos los alumnos.*

La Gestión curricular tiene relación con las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2014).

Según Carbone et al. (2008) el equipo técnico pedagógico es el encargado de la gestión curricular dentro de la institución educativa, donde las principales respónsabilidades son:

- Asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones.
- Gestionar los recursos humanos y materiales con que cuenta el establecimiento.
- Supervisar y acompañar el trabajo de los docentes.
- Asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula.
- Realizar seguimiento de los procesos curriculares.

Ulloa et al. (2017) no sólo considera responsable al jefe de unidad técnico pedagógica de la gestión curricular, sino que el director del establecimiento también es co-responsable de esta labor y definen que las principales acciones son:

- Establecer los lineamientos pedagógicos con los docentes
- Apoyar una planificación que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases.
- Apoyar a los docentes en el aula.
- Coordinar sistemas efectivos de evaluación.
- Monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- Promover un clima de colaboración entre los profesores.

Por tanto, es deber de los equipos directivos y especialmente de esta unidad educativa fortalecer su gestión curricular, en relación al monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, siguiendo como orientación para ello, los estándares indicativos de desempeño.

Estos estándares proponen algunas estrategias que deben ejecutar los equipos directivos y técnico pedagógicos, para el monitoreo de la cobertura del currículum y los resultados de aprendizaje: Por un lado, hacer un seguimiento de la implementación curricular, por curso y asignatura para asegurar su cobertura, para ello se sirve de la triangulación de las planificaciones, los cuadernos, las pruebas y las observaciones de clases. Y, por otro lado, organizar sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones (MINEDUC, 2014).

Con esta información recabada desde el monitoreo, se espera que el director y el equipo técnico pedagógico, defina e implemente junto con los docentes, estrategias remediales a partir de las necesidades individuales de los alumnos y alumnas, dando así respuesta educativa a la diversidad del estudiantado y a sus NEE.

Desafío 4: *Formalizar el trabajo colaborativo y la co-docencia, como una práctica de gestión curricular, que debe ser promovida y dirigida por el equipo directivo y técnico pedagógico, fundamentada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas.*

Para el Ministerio de Educación (2013), el trabajo colaborativo es una de las herramientas que permiten mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente los que presentan NEE.

El trabajo colaborativo implica contar con un equipo interdisciplinario, donde cada uno de los involucrados, genera estrategias que favorezcan la participación de los estudiantes con NEE en función del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2013).

Los PIE, son un ejemplo concreto del trabajo colaborativo y co-docencia, aunque no son la única formula para establecer este tipo de trabajo, están compuestos por profesores de educación diferencial y asistentes profesionales de la educación, los cuales conforman los equipos de aula en función de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas. Los equipos de aula se definen como: "… grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes…" (MINEDUC, 2013, p. 40) a través de la implementación de prácticas inclusivas y diversificadas que den respuesta educativa a todos los alumnos y alumnas del aula.

El trabajo colaborativo a nivel de los equipos de aula, es una práctica que por ley esta instalada y que en esta institucióńfunciona de manera adecuada, por consiguiente el desafío no está enfocado en el funcionamiento del trabajo de aula, sino en la función de los equipos de gestión quienes son los encargados de promover y monitorear que los profesionales logren trabajar de manera colaborativa, en el caso de los PIE, también es responsabilidad de los directivos, resguardar que los profesionales dispongan de los tiempos necesarios para realizar este trabajo colaborativo, que no busca más que alcanzar las mejoras de aprendizaje establecidas en las metas del PIE y del PME (MINEDUC, 2013). Aspectos que en la realidad actual son más autogestionados que dirigidos por los directivos.

Según los Estándares Indicativos de Desempeño, el equipo directivo debe propender a que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, donde se compartan experiencias, conocimientos y prácticas, que permitan enfrentar de mejor manera los desafíos que presenta la educación (MINEDUC, 2014), especialmente los desafíos que presentan los

niños y niñas con NEE y que ostentan el derecho a recibir una educación de calidad, considerando sus diferencias y sus estilos de aprendizaje.

Desafío 5: *Promover el trabajo autónomo de los alumnos y el compromiso con sus aprendizajes, a través de la presentación de actividades que tengan relación con los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes.*

Lograr el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes, parece ser en sí mismo un desafío, no sólo de la educación de estas dos instituciones, sino que de la educación en general. El docente, de acuerdo a su expertiz debe seleccionar y organizar las estrategias de enseñanza que le permitan alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto, pero que le den sentido a los contenidos presentados (MINEDUC, 2008), acercándolos al contextos del alumnado, así como también favoreciéndose de los intereses de los alumnos y alumnas y no olvidando las NEE de cada uno de ellos.

Según los Estándares Indicativos de Desempeño, los docentes deben lograr que los alumnos presenten ciertas características de compromiso con su educación tanto en la sala de clases como en el hogar: en el colegio se espera que trabajen en clases dedicadamente, que estén atentos, pregunten, respondan y realicen las actividades solicitadas. Los alumnos deben aprender valores como la responsabilidad en el cumplimiento de las fechas de entrega de trabajos, que cumplan con las normas de formato, que sean proactivos ante las dificultades y que se presenten a clases con los materiales solicitados. En el hogar, se espera que logren estudiar de manera independiente, realicen tareas, trabajos de investigación y preparar presentaciones.

Como se indica anteriormente, la idea principal radica en motivar a los alumnos a que sean parte activa en sus procesos de enseñanza y aprendizaje y

para ello es fundamental que los contenidos presentados tengan relevancia para los alumnos y alumnas, sean pertinentes a su edad, desarrollo e intereses y a la vez que respete los estilos de aprendizaje de los alumnos.

5.4.2. Desafíos Caso 2

Desafío 1: *Lograr la plena participación y progreso en el currículum nacional de todos los estudiantes, a través de la implementación de las normativas nacionales vigentes para la inclusión y la diversidad.*

Si bien esta institución educativa, no presenta grandes dificultades para lograr el cumplimiento del currículum nacional, en este tránsito hacia la inclusión educativa necesitará de herramientas que le permitan enfrentar este desafío de la mejor manera.

No es conveniente que las acciones que realizan estén enfocadas en una inclusión concebida como el solo hecho de atender niños y niñas con NEE en colegios comunes, sino que instauren un proceso de cambio de la cultura institucional basado en la aceptación de la diversidad de todos los alumnos (UNESCO, 2001)

Una forma de poder guiarse hacia una comunidad educativa más inclusiva, son los planteamientos de Booth y Ainscow (2002), que proponen tres dimensiones para alcanzar el objetivo; Dimensión A: Crear culturas inclusivas, Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas y la Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas.

Para lograr sortear el desafío de transformarse en una comunidad que dé respuesta educativa a la diversidad de su alumnado, el Ministerio de Educación

(2016), indica que toda acción educativa e institucional que busque ser inclusiva debe cumplir los tres principios: Presencia, ya que no existe inclusión si no se está presente; Reconocimiento, no es reconocer los déficits sino que reconocer y aceptar la diversidad del aula y trabajar para ofrecer un camino de aprendizaje adecuado y relevante para cada uno de los estudiantes; y Pertinencia, ya que la respuesta educativa no puede estar en función de los objetivos de aprendizaje sino que en función de las necesidades de los alumnos para lograr dichos objetivos a través de la flexibilización y diversificación del trabajo pedagógico.

Desafío 2: *Instalar prácticas de gestión pedagógicas que orienten y monitoreen los procesos de detección, derivación, evaluación y seguimiento, de todas las acciones derivadas de las necesidades educativas especiales de los estudiantes y que abarquen a la totalidad de la comunidad educativa, con el fin de asegurar la participación de todos los niños, niñas y jóvenes.*

Las NEE, según la UNESCO (1994), son los requerimientos de los alumnos y alumnas que se deriven de sus capacidades o dificultades de aprendizaje. Que se considere que un niño o niña presenta NEE, es porque debido a sus características personales o diferencias individuales, encuentra en la escuela algunas barreras que le dificultan alcanzar de la misma manera que el resto los objetivos de aprendizaje propuestos (MINEDUC, 2016).

Para lograr determinar cuáles son las NEE que presenta el alumno o alumna, se deben realizar evaluaciones diagnósticas por profesionales competentes, que están determinados por el Ministerio de Educación y que son regulados por el decreto supremo 170/09.

Una de las prácticas educativas inclusivas más conocidas son los PIE, aunque no son la única manera de dar respuesta a las NEE de los estudiantes,

es la que se encuentra más detallada y regulada, a la vez que el Estado provee de recursos para su implementación. Estos programas según MINEDUC (2013), son una estrategia inclusiva que provee a los establecimientos de educación regular, apoyos adicionales, para alumnos con NEE.

Una de las funciones más relevantes de los equipos de profesionales, es la diversificación de la enseñanza, proceso para el cual se requiere en primer lugar que los actores (directores, equipos técnico pedagógico, docentes y profesionales asistentes de la educación) tomen acuerdos en relación al currículum tomando en consideración una visión inclusiva de la educación y que de respuesta educativa a todos los estudiantes. En segundo lugar, trabajar en la planificación de las diferentes asignaturas, detallando las unidades didácticas, su secuencia y desarrollo concreto. Poniendo énfasis en los objetivos de aprendizaje esenciales y prioritarios, la metodología, los criterios de evaluación, la temporalización, los recursos y las medidas de atención a la diversidad, entre otras (MINEDUC, 2017).

Para la realización de las adecuaciones curriculares que provean de oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos y alumnas, el Ministerio de Educación establece criterios y orientaciones de adecuación curricular, a través del decreto 83/2015, estas indicaciones no sólo son para los colegios que se encuentren adscritos al PIE, así lo aclara en su artículo 2: “Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios” (MINEDUC, 2015, p. 6).

5.4.3. Desafíos comunes para los dos casos

Se presentan algunos desafíos comunes a ambas instituciones educacionales, que atraviesan a la gestión de los establecimientos, sin importar las estrategias que han escogido parta dar respuesta educativa a la diversidad de sus estudiantes.

Desafíos que están enfocados en objetivos más grandes que el solo hecho de atender a los niños y niñas con NEE, sino que están planteados para el logro de una educación de calidad.

Figura 64

Cuadro resumen desafíos comunes de la gestión pedagógica

DESAFÍOS COMUNES
Declarar el compromiso con la inclusión y la diversidad, a través de un sello institucional inclusivo, que logre permear la cultura institucional y se vea reflejado en la implementación de un currículo diversificado.
Que el equipo directivo y técnico pedagógico, promueva, guíe y monitoree el trabajo colaborativo y la co-docencia, para dar respuestas educativas a la diversidad del alumnado.
Formalizar las funciones de los equipos directivos y técnico pedagógico, en relación con la orientación, monitoreo y evaluación de las prácticas de Gestión Curricular.
Lograr que las prácticas de gestión pedagógica, sean coherentes con las herramientas institucionales (PEI-PME) y que a su vez cumplan las normativas nacionales y emerjan de las necesidades de los alumnos.

En conclusión, la Gestión de estos dos equipos directivos y técnico pedagógicos, muestra importantes debilidades y varios desafíos que enfrentar en el camino a construir una escuela inclusiva y diversa que asegure una educación de calidad para todos sus estudiantes.

Según la Ley General de Educación:

> Art. 10, letra e) Son deberes de los equipos directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen (MINEDUC, 2009ª, P. 5)

Por lo tanto, dejamos planteados estos desafíos que requieren las prácticas de gestión pedagógica para dar respuesta educativa a la diversidad. No podemos aseverar que el hecho de tener PIE, sea significado de ser más inclusivo o diverso, pero independiente del camino que elija cada unidad educativa, el liderazgo del equipo directivo debe considerar como elementos claves para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza para todos sus estudiantes, los siguientes aspectos (MINEDUC, 2013):

- Sensibilización de la comunidad educativa, respecto al valor de la diversidad del estudiantado como oportunidad para la mejora y enriquecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje.

- Planificación y gestión del uso de los recursos (humanos, materiales, didácticos, tecnológicos, entre otros) de los distintos programas y dispositivos en marcha en la escuela con foco en los aprendizajes y como

parte del plan de mejoramiento educativo (PME) del establecimiento escolar.

- Planificación y gestión de las instancias de comunicación y participación de la comunidad educativa centrada en proporcionar espacios para la reflexión y toma de decisiones respecto de todos los estudiantes, incluyendo a los que presentan NEE.

- Creación de un clima escolar que facilite la colaboración como estrategia de trabajo primordial para la adecuada implementación curricular para todos los estudiantes y como instrumento de aprendizaje y desarrollo profesional.

- Liderar la realización de los procesos de planificación, monitoreo y evaluación del trabajo de los equipos profesionales del PIE.

La labor de los equipos directivos en el liderazgo de estos procesos resulta muy importante, así como también resulta importante que las comunidades se interioricen por las normativas y orientaciones internacionales actuales, a la luz de ello debemos platear el tránsito de un enfoque en las necesidades a un enfoque en los derechos. Si bien se ejecutan acciones inclusivas en ambos establecimientos, desde las prácticas docentes, más que desde las prácticas de gestión pedagógica, será necesario para el cumplimiento del objetivo de entregar una educación de calidad, que las instituciones en su totalidad asuman el compromiso con el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en relación a la educación. Actualmente nos encontramos con procesos de integración, que siguen enfocados en el modelo de las necesidades y las acciones de los equipos están enfocadas en la solución de esas necesidades más que de garantizar el derecho de la educación de calidad para todos considerando la diversidad.

Por consiguiente, será un desafío no solo de la gestión de los establecimientos, sino que más bien será una tarea compartida por toda la comunidad educativa, donde el cambio de paradigma deberá permear, sin lugar a dudas, el ejercicio docente y directivo.

Para finalizar, es importante considerar que la mejora debe partir desde la gestión de los equipos directivos y técnico pedagógicos, quienes tienen las atribuciones y capacidades para liderar un cambio en la cultura institucional, logrando así motivar e incentivar a sus equipos docentes en la búsqueda constante de alcanzar el objetivo de entregar a todos sus alumnos una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano. (1983). *Diccionario de Filosofía.* México: FCE Alvira.

Agencia de Calidad de la Educación. (2017a). *Gestión Pedagógica al servicio de los aprendizajes de los estudiantes.* Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación.

Agencia de Calidad de la Educación. (2017b). *Gestión de la Diversidad en Aprendizajes.* Santiago, Chile: MINEDUC.

Agencia de la Calidad de la Educación. (2017c). *Panorama de la Gestión Escolar; ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren?* Santiago, Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.

Agencia de la Calidad. (2018). *Informa Nacional de la educación. los desafíos de educar para la inclusión y al diversidad.* Santiago, Chile: MINEDUC.

Ahumada , L., Galdames, S., González , A., & Herrera, P. (2009). *El funcionamiento de equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile.* Santiago: Universitas Psychologica.

Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Documento preparado para la revista Journal of Educational Change.Manchester: Universidad de Manchester.

Ainscow, Booth, & Dayson. (2006). *Improving Schools, developing inclusion.* Londres: Routledge.

Ainscow, M. (2012). *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional.* Revista Educación Inclusiva.

Alzás, T., Casa , L., José , T., Torres , J., & Verissimo, S. (2016). *Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación.* Brasil: Investigaci´pon cualitativa en ciencias sociales.

Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revión actualizada.* España: Universidad de Granada.

Ansoff, H. (1965). *Corporate Strategy, an analytical approach to business policy for Growth and expansion.* New York: McGraw Hill.

Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). *Métodos de investigación cualitativa; Triangulación.* Colombia: Revista colombiana de psiquiatria.

Benitez, T., & Gamarro, H. (2010). *La atención a la diversidad en el marco escolar.* wnceulen.

Bolívar, A. (Diciembre de 2010). *El liderazgo Educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones.* Obtenido de https://www.psicoperspectivas.cl: https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Indice de Inclusión; Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Bristol: CSIE.

Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educacioón inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas .* Madfrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Carbone, R., Olguín, J., Ostoic, D., & Sepúlveda, L. (2008). *Situación del lederazgo educativo en Chile.* Santiago, Chile: MINEDUC.

Cardona, M. (2006). *Diversidad yu educación inclusiva.* España: Pearson.

Casassus, J. (1998). *Marcos Conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos.* Santiago, Chile: UNESCO.

Casassus, J. (2000). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina.* Santiago, Chile: Unesco.

Coll, & Martín. (2006). *Vigencia del debate curricular.* Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.

Contreras, D., Vanni, X., Valenzuela, J., & Bellei, C. (2014). *Lo aprendi en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM.

Correa, A., Álvarez , A., & Correa , S. (2016). *La Gestión Educativa un nuevo Paradigma.* Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Deming, E. (1994). *The new economics for industry, government and education.* Massachussetes: Massachussetes Institute of Technology.

Denzin, N., & Lincoln, G. (2013). *Las estrategias de la investigación cualitativa.* Gedisa.

Díaz, C., & Navarro, P. (1998). *Análisis de contenido*. Madrid: Síntesis.

Escandon-Barbosa, D., & Hurtado-Ayala, A. (2016). *Influencia de los estilos de liderazgo en el desempeño de las empresas exportadores colombianas.* España: Elsevier.

Fayol, H. (1986). *Administracion Industrial y general.* Barcelona: Orbis.

Fernández, J., & Hernández, A. (2013). *Liderazgo Directivo e Inclusión Educativa.* Perfiles Educativos.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Gerónimo, C. (2008). *La gestión Educativa y sus niveles de concreción.* Argentina: Revista Iberoamericana de educación.

Gibson, J., Ivanchevich, J., & Donnelly, J. (1994). *Las organizaciones.* Wilmington: Addiswon Wesley Iberoamericana.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Méxido D.F.: McGraw Hill.

Instituto Ercilla. (2019). *Proyecto Educativo Institucional.* San Antonio, Chile: INERCI.

Jones, G., & George, J. (2010). *Administración Contemporánea.* México: Mc Graw Hill.

Juran , J. (1988). *Juran on planning for quality.* New York: the free press.

Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento .* México D.F.: McGraw Hill.

Kreitner, R., & Kinicki, A. (1997). *Comportnamiento de las Organizaciones.* Madrid: McGraw Hill.

Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de cultura económica.

Lambert. (2003). *Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educacion secundaria.* Alexandria.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *school leadership: Wath it is and how it influences pupil learning.* Notthingham: London, UK.

Marfan, J. (2013). *Análisis de la implementación de los porgramas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias*. Obtenido de mineduc.cl: https://especial.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf

Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). *Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencias a partir del caso chileno. Organización y Gestión educativa.* Revista del Forúm Europeo de Administradores de la Educación.

Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno.* Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.

MINEDUC. (1990). *Decreto 490; Establece normas para integrar alumnos discpacitados en establecimientos comunes.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (1998). *Reglamenta capitulo II de la ley 19284.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2002). *Proyecto Educativo Institucional, Marco legal y estructura básica.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2005). *Política Nacional de Educación Especial; Nuestro compromiso con la diversidad.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2006). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza.* Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

MINEDUC. (2009a). *LEY 20.370; Ley General de Educación.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2009b). *Decreto 170; Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2009c). *Criterios y Orientaciones de Flexibilización del Currículum.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).* Santiago, Chile: División de Educación General, Unidad Educación Especial.

MINEDUC. (2014). *Estandares Indicativos de Desempeño, para los establecimientos educacionales y sus sostenedores.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2015a). *Decreto N°83, Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, de educación parvularia y educación básica.* Santiago, Chile: División de Educación Genral.

MINEDUC. (2015b). *Ley N° 20.845 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.* Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. (2015c). *Diversificación de la Enseñanza.* SANTIAGO, CHILE: MINEDUC.

MINEDUC. (2015d). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar.* Santiago, Chile: CPEIP.

MINEDUC. (2015e). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/liceo.* Santiago, Chile: MUNEDUC.

MINEDUC. (2015f). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Eduativo Institucional.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2016a). *Programa de Integración Escolar PIE.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2016b). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2016c). *Orientaciones: Artucilación de los Instrumentos de Gestión, para el mejoramiento educativo en las escuelas y liceos.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015.* Santiago, Chile: División de Educación General.

MINEDUC. (2018a). *Cordinación Apoyo a la Mejora Educativa. Ciclo de mejoramiento en los Establecimientos Educacionales . Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo.* Santiago, Chile: División de Educación General.

MINEDUC. (2018b). *Estadísticas de la educación 2017.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2018c). *LEY 21.109. Establece un estatuto de los asistentes de la educación pública.* Santiago, Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (2019a). *Plan de Mejoramiento Educativo, Orientaciones para su Elaboración.* Santiago, Chile: División de Educación General.

MINEDUC. (2019b). *Mejorando la calidad educativa en nuestras escuelas y liceos.* Santiago, Chile: División de Educacón General.
Ministerio de Planificación. (1994). *Establece normas para la plena integración de personas con discpacidad.* Santiago, Chile: Ministerio de Planificación.

Murillo. (2005). *La investigación es eficacia escolar y mejora en la escuela como motor para el incrementode la calidad educativa en iberoamerica.* Madrid: REICE.

Murillo. (2010). *Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Navarrete, J. M. (2000). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 165-180.

Palomino, P. (2009). Últimas tendencias en el estudio sobre el liderazgo: revisión de la literatura. *Seminario permanente de Ciencias Sociales*, N 5, p. 1-16.

Pastor, c., Sánchez , J., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje.* Recuperado de : Https//www.educadua.es/doc/d.

Programa Escuelas de Calidad. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estrategica.* México D.F: Secretaría de Educación Pública.

Real Academia Española. (18 de Diciembre de 2020). *dle.rae.es*. Obtenido de https://dle.rae.es/diversidad?m=form

Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional.* Mexico: Prentice Hall.

Rodríguez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Saavedra, A. (2020). *ESTUDIO DE LOS APORTES DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR A LA GESTIÓN PEDAGÓGICA: DESAFÍOS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA.* Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha.

Saleh, L. (2004). *Seminario Inclusión Social, Discapácidad y políticas públicas.* Santiago: UINICEF.

Santos, Y. (2010). *¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte?* cuba: Revista electrónica ciencia y ténología e el deporte.

SENAME. (2016). *Catastro de la oferta programática de la red SENAME.* Santiago, Chile: Departamento de control y gestión.

Ulloa, J., & Gajardo, J. (2017). *Gestión de la Implementación Curricular.* Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos.* Jomtien, Tailandia: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción Para las Necesidades Educativas Especiales.* Salamanca, España: UNESCO.

UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre educación .* Francia: UNESCO.

UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre educación inclusiva.* Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030; Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* Incheon, Corea: UNESCO.

UNICEF. (2008). *Un enfoque de educación para todos basado en los derechos humanos.* New York: UNICEF.

Valdés , R. (2018). Liderazgo Inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclisión. *REDIECH*, 51-66.

Villalobos, C., & Salazar, F. (2014). *Informe para Política Educativa.* Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación, U. Diego Portales.

Vitello, & Mithaug. (1998). *Inclusive schooling: National and international perspectives.* Lawrence: Mahwah, NJ.

Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). *Hacia una teoría de acción en gestión curricular, Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemáticas.* Psicoperspectivas. Individuo y sociedad, 14(2), 96 - 108. Recuperado desde https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-ISSUE2-FULL-TEXT-445.

Zabalza, M. (2000). *Diseño y Desarrollo Curricular.* Madrid: Narcea.

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El siguiente instrumento de evaluación se enmarca en el proceso de Tesis para la obtención del grado de Magíster en Administración Educacional, con Mención en Gestión de Sistemas Educativos, de la universidad de Playa Ancha, el objetivo principal de este instrumento es "**Establecer el grado de desarrollo que presentan las prácticas de Gestión Pedagógica para una educación inclusiva que implementan los Equipos Directivos, desde la percepción de los docentes y directivos de dos establecimientos de la provincia de San Antonio**".

Esta información es de carácter confidencial, y solo serán publicados los resultados a modo general y no de manera particular, en la tesis final; de la misma forma a los establecimientos involucrados se les entregarán los resultados generales y no individuales, con el fin de que puedan servir para analizar el modelo de gestión pedagógica de su equipo directivo.

Agradecemos de antemano su colaboración en este estudio.

INSTRUCCIONES

A continuación, usted encontrará un desglose de la dimensión "Gestión Pedagógica" en cada una de sus sub-dimensiones a evaluar, cada una considera el estándar y sus indicadores, los cuales se refieren a las buenas prácticas que cada establecimiento debería realizar dentro de sus procesos de gestión. Considere que cada estándar comienza con el o los responsables de la implementación de las acciones o actitudes definidas.

Para responder el instrumento considere:

- Marcar y seleccionar solo una alternativa, en la columna de grado de desarrollo del indicador.
- Marcar con una X la alternativa seleccionada.
- Para consignar el grado de desarrollo del indicador en su establecimiento considere la siguiente escala.
- Dejar la fila PUNTAJES sin anotaciones, son de uso del investigador.
- Una vez respondido el instrumento se sugiere guardar en formato PDF y enviarlo al correo sotorojas.jose@gmail.com.

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

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre Escuela:						
Género	**Masculino**		**Femenino**			
Años Servicio		**Años en la Escuela**				
Título Profesional						
Institución						
N° Horas Perfeccionamiento						
Tipo de Contrato	**Indefinido**		**Plazo Fijo**		**Reemplazo**	
Cargo	**Profesor /a**		**Asistente Profesional Educación**			
Establecimiento con PIE			**Establecimiento sin PIE**			

Respecto a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE):

1.- ¿Conoce los lineamientos ministeriales vigentes para la inclusión educativa?

SI		NO	

2.- ¿Conoce los lineamientos del ministerio de educación para la diversificación de la enseñanza?

SI		NO	

3.- ¿Conoce los lineamientos del colegio en relación a la inclusión educativa?

SI		NO	

4.- ¿Conoce los lineamientos del colegio para la diversificación de la enseñanza?

SI		NO	

5.- ¿Se realizan evaluaciones diagnósticas iniciales (decreto 83) para establecer las necesidades de apoyo de sus estudiantes en aula?

SI		NO	

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUB DIMENSIÓN "GESTIÓN CURRICULAR"

Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

Indicadores de las prácticas de gestión curricular para el estándar 1	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**
1.1.- Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución, **considerando el contexto y la diversidad del estudiantado.**					
1.2.- Organizan y resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y el aprendizaje de **todos los estudiantes**.					
PUNTAJE					

Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Indicadores de las prácticas de gestión curricular para el estándar 2	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**

2.1.- Orientan y promueven un trabajo colaborativo entre pares por niveles y/o asignaturas en instancias de planificación, **para promover la diversificación de estrategias y recursos para el aprendizaje de todos.**					
2.2.- Monitorean la elaboración de planificaciones por tema o unidad para cada asignatura con el fin de analizar y comentar reflexivamente con los profesores las mejoras que aseguren **oportunidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes.**					
PUNTAJE					

Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

Indicadores de las prácticas de gestión curricular para el estándar 3	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**
3.1.- Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, **los ajustes curriculares, la diversificación de la enseñanza,** revisión de cuadernos, pruebas y observaciones de clases.					
3.2.- Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones, por lo que definen e implementan **estrategias de apoyo a partir de las necesidades detectadas**					
PUNTAJE					

Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Indicadores de las prácticas de gestión curricular para el estándar 4	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**
4.1.- Logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas **que promueven una educación inclusiva.**					
4.2.- Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros, **con el fin de promover mayor diversificación de recursos.**					
PUNTAJE					

SUB DIMENSIÓN "ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA"

Estándar 1: Los profesores de su unidad educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.

Indicadores de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula para el estándar 1	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**

1.1.- Enseñan de manera clara, evidenciando dominio del contenido, utilizando u lenguaje adecuado para la edad, con la cantidad de información justa, bien parcelada y en un orden que facilita la comprensión de conocimientos y la ejecución de habilidades **de todos los estudiantes.**					
1.2.- Conducen las clases de manera dinámica, **desarrollando diversas estrategias, utilizando variados recursos, contextualizando a situaciones de la vida diaria, considerando intereses y motivaciones de los estudiantes.**					
PUNTAJE					

Estándar 2: Los profesores de su unidad educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje en el aula.

Indicadores de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula para el estándar 2	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**
2.1.- Exponen a los estudiantes a nueva información y al desarrollo de nuevas habilidades y actitudes mediante estrategias efectivas y variadas, **diversificando la enseñanza a partir de la naturaleza de los contenidos y en consideración de las características de aprendizaje de los estudiantes.**					
2.2.- Promueven que los estudiantes practiquen y apliquen las habilidades aprendidas, tanto de manera guiada como autónoma, mediante ejercitación abundante, graduada, variada (aplicada a distintas situaciones) y distribuida en el tiempo, **asegurando los apoyos que ellos requieren.**					
PUNTAJE					

Estándar 3: Los profesores de su unidad educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.

Indicadores de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula para el estándar 3	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**
3.1.- Manifiestan interés y preocupación por los estudiantes: los tratan por su nombre, **recogen sus inquietudes, conocen sus intereses,** valoran sus aportes en clases, son pacientes, **los ayudan y animan cuando presentan dificultades considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje.**					
3.2.- Monitorean constantemente la comprensión y el desempeño de los estudiantes durante las clases **brindando los apoyos necesarios y retroalimentando** de manera individual y grupal sus avances en el proceso de aprendizaje.					
PUNTAJE					

Estándar 4: Los profesores de su unidad educativa logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente.

Indicadores de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula para el estándar 4	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**

4.1.- Logran que los estudiantes trabajen dedicadamente en las clases a partir de la **valoración y consideración de la diversidad de estilos, ritmos, motivaciones e intereses en la oferta de actividades de aprendizaje.**					
4.2.- Promueven que los estudiantes desarrollen la capacidad de trabajar y estudiar de manera independiente en las clases y en el hogar, siendo **capaces de aplicar diversas estrategias apropiadas a sus estilos de aprendizaje y de utilizar variados recursos de manera responsable.**					
PUNTAJE					

SUB DIMENSIÓN "APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES"

Estándar 1: El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.

Indicadores de las prácticas de apoyo al desarrollo de los estudiantes en el aula para el estándar 1	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**
1.1.- Los docentes aplican pruebas diagnósticas y analizan periódicamente con el equipo técnico-pedagógico el rendimiento de los estudiantes, a fin de detectar a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, para **gestionar su evaluación psicopedagógica y los apoyos que requiera.**					

1.2.- **Entregan apoyo** a los estudiantes que requieren reforzamiento adicional, mediante repasos programados, guías de apoyo, asignación de tutores, horas de estudio en el establecimiento, clases de nivelación, entrevista con los apoderados para que los ayuden, entre otros.					
PUNTAJE					

Estándar 2: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.

Indicadores de las prácticas de apoyo al desarrollo de los estudiantes en el aula para el estándar 2	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**
2.1.- Identifican a tiempo a los estudiantes que presentan problemas sociales, afectivos o conductuales, a fin de **derivarlos para que reciban apoyos especializados tanto dentro como fuera del establecimiento educacional.**					
2.2.- Entrevistan y mantienen contacto periódico con los apoderados de los estudiantes que presentan problemas sociales, afectivos o conductuales para conversar sobre las dificultades observadas, **las medidas de apoyo, hacer seguimiento y evaluar el impacto de las estrategias de apoyo,** entre otros.					
PUNTAJE					

Estándar 3: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar.

Indicadores de las prácticas de apoyo al desarrollo de los estudiantes en el aula para el estándar 3	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**
3.1.- **Identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar**, tomando en cuenta factores de riesgo como asistencia, bajo rendimiento, problemas de conducta, embarazo, bullying, transición a enseñanza media entre otros.					
3.2.- **Implementan de manera sistemática medidas para apoyar** a los estudiantes en riesgo de desertar como asignar un tutor, **entregar apoyo académico y psicosocial,** promover que se sientan capaces y contribuyen a la comunidad educativa.					
PUNTAJE					

Estándar 4: El establecimiento desde el Programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen y progresen en el currículum nacional.

Indicadores de las prácticas de apoyo al desarrollo de los estudiantes en el aula para el estándar 4	**Grado de Desarrollo**				
	D	**I**	**S**	**A**	**N/O**
4.1.- El establecimiento explicita en su proyecto educativo institucional su adscripción al programa de integración					

escolar, **define metas y acciones a implementar en el plan de mejoramiento y consigna ajustes en el reglamento de evaluación.**					
4.2.- Los docentes y los especialistas trabajan de manera coordinada para asegurar el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes con NEE en clases: **diseñan adecuaciones curriculares, definen como desarrollarán el trabajo conjunto en el aula, acuerdan responsabilidades y se reúnen periódicamente para hacer seguimiento.**					
PUNTAJE					

ANEXO 2

ENTREVISTA

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta entrevista tiene la finalidad de conocer de qué manera podemos evidenciar las acciones realizadas en relación a la diversificación curricular, por los equipos directivos de los establecimientos encuestados.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre Escuela:				
Género	**Masculino**		**Femenino**	
Años Servicio	**Sistema Educacional**		**Escuela**	
Título				
Institución				
Cargo				

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUB DIMENSIÓN "GESTIÓN CURRICULAR"

Subdimensión 1.1: Acciones del equipo directivo y técnico pedagógico para la gestión de un currículo diversificado.

En relación con la subdimensión 1.1, descrito anteriormente;

1. ¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?

2. ¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

Subdimensión 1.2: Acciones del equipo directivo y técnico pedagógico para orientar y monitorear las planificaciones diversificadas.

En relación con la subdimensión 1.2, descrito anteriormente;

1. ¿Cómo, el equipo directivo, orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula?

2. ¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

Subdimensión 1.3: Acciones del equipo directivo y técnico pedagógico para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

En relación con la subdimensión 1.3, descrito anteriormente;

1. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento?

2. ¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?

Subdimensión 1.4: Acciones del equipo directivo y técnico pedagógico para promover y dirigir el trabajo colaborativo y la co-docencia.

En relación con la subdimensión 1.4, descrito anteriormente;

1. ¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento?

2. ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?

Dimensión Apoyo a las NEE: Acciones del equipo directivo y técnico pedagógico para evaluar y apoyar a los niños y niñas con NEE.

De acuerdo con la dimensión de apoyo a las NEE:

1. ¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?

2. ¿Quién o quienes se encargan de coordinar y/o ejecutar los apoyos en el aula de los niños con NEE?

ANEXO 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ , con cédula de identidad _____ , de profesión _____ doy mi consentimiento a don José Manuel Soto Rojas, alumno tesista del Magíster en Administración Educacional, con mención en Gestión de Sistemas Educativos, de la Universidad de Playa Ancha, para realizar grabación de la entrevista vía telemática, correspondiente a una de las acciones realizadas por él, en función de cumplir con el estudio; "Desafíos de la Gestión Pedagógica, para la Educación Inclusiva".

Los registros audiovisuales obtenidos tendrán las siguientes clausulas;

- Los registros serán absolutamente confidenciales.
- La información solo será extraída por el investigador, guardando celosamente la identidad de los entrevistados.
- Los registros permitirán facilitar el procesamiento de datos de esta investigación y no serán utilizados para otros fines.

Firma: _____Fecha _____

ANEXO 4

Subdimensión Gestión Curricular

Fortalezas y debilidades caso 1

SUBDIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR CASO (1)	
Fortalezas (Satisfactorio / Avanzado)	**Debilidades (Débil / Incipiente)**
	Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados

Subdimensión Gestión Curricular

Fortalezas y debilidades caso 2

SUBDIMENSIÓN GESTIÓN CURRICULAR CASO (2)	
Fortalezas (Satisfactorio / Avanzado)	**Debilidades (Débil / Incipiente)**
Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados	

Subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula.

Fortalezas y debilidades caso 1

SUBDIMENSIÓN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA CASO (1)	
Fortalezas (Satisfactorio / Avanzado)	**Debilidades (Débil / Incipiente)**
Estándar 1: Los profesores de su unidad educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés.	Estándar 2: Los profesores de su unidad educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje en el aula
Estándar 3: Los profesores de su unidad educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos.	Estándar 4: Los profesores de su unidad educativa logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente.

Subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula.

Fortalezas y debilidades caso 2

SUBDIMENSIÓN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA CASO (2)	
Fortalezas (Satisfactorio / Avanzado)	**Debilidades (Débil / Incipiente)**
Estándar 1: Los profesores de su unidad educativa conducen las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés. Estándar 2: Los profesores de su unidad educativa utilizan estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje en el aula Estándar 3: Los profesores de su unidad educativa manifiestan interés por sus estudiantes, les entregan retroalimentación constante y valoran sus logros y esfuerzos. Estándar 4: Los profesores de su unidad educativa logran que los estudiantes trabajen dedicadamente, sean responsables y estudien de manera independiente.	

Subdimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes

Fortalezas y debilidades caso 1

SUBDIMENSIÓN APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES CASO (1)	
Fortalezas (Satisfactorio / Avanzado)	**Debilidades (Débil / Incipiente)**
Estándar 1: El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos. Estándar 2: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos. Estándar 3: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar. Estándar 4: El establecimiento desde el programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con NEE participen y progresen en el currículum nacional.	

Subdimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes

Fortalezas y debilidades caso 2

.

SUBDIMENSIÓN APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES CASO (2)	
Fortalezas (Satisfactorio / Avanzado)	**Debilidades (Débil / Incipiente)**
Estándar 1: El equipo técnico-pedagógico y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan vacíos y dificultades en el aprendizaje y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos. Estándar 2: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos. Estándar 3: El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar.	Estándar 4: El establecimiento desde el programa de Integración Escolar (PIE) implementa acciones para que los estudiantes con NEE participen y progresen en el currículum nacional.

ANEXO 5

Cuadro resumen, Fortalezas y Debilidades.

RESUMEN FORTALEZAS/DEBILIDADES POR CASO					
DESARROLLO / SUBDIMENSIÓN		FORTALEZAS		DEBILIDADES	
		Caso 1	Caso 2	Caso 1	Caso 2
GESTIÓN CURRICULAR	Estándar 1		89,2%	65,5%	
	Estandar 2		78,6%	44,8%	
	Estandar 3		85,7%	58,6%	
	Estándar 4		75,0%	48,2%	
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA	Estándar 1	96,6%	92,9%		
	Estándar 2		92,9%	65,5%	
	Estándar 3	96,5%	92,8%		
	Estándar 4		92,8%	69,0%	
APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES	Estándar 1	79,3%	85,7%		
	Estándar 2	72,4%	89,3%		
	Estándar 3	89,7%	78,5%		
	Estándar 4	93,1%			57,1%

ANEXO 6

Cuadro resumen, preguntas de contextualización de la investigación.

RESUMEN PREGUNTAS DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO					
PREGUNTAS		CASO 1		CASO 2	
		SI	NO	SI	NO
PREGUNTA 1	¿Conoce los lineamientos vigentes para la Inclusión Educativa?	86,2%	13,8%	89,3%	10,7%
PREGUNTA 2	¿Conoce los lineamientos del MINEDUC para la diversificación de la enseñanza?	79,3%	20,7%	89,3%	10,7%
PREGUNTA 3	¿Conoce los lineamientos del colegio en relación a la Inclusión Educativa?	86,2%	13,8%	75%	25%
PREGUNTA 4	¿Conoce los lineamientos del colegio para la diversificación de la enseñanza?	82,8%	17,2%	71,4%	28,6%
PREGUNTA 5	¿Se realizan evaluaciones diagnósticas iniciales (Decreto 83), para establecer necesidades de apoyo de sus estudiantes en el aula?	96,6%	3,4%	85,7%	14,3%

ANEXO 7

Constancia Juicio Experto

En respuesta a la consulta realizada por el alumno José Manuel Soto Rojas, candidato a Magíster en Administración Educacional de la Universidad de Playa Ancha, informo lo siguiente:

De la consulta: ¿Cómo establecer un criterio de corte que permita determinar, que prácticas se considerarán fortalezas y cuales debilidades, en base al porcentaje de respuestas de los encuestados?

En base a mi experiencia profesional y de los elementos matemáticos utilizado en la actualidad (últimos 20 años) que dicen relación con estudios de satisfacción de calidad de servicios a clientes, en donde se llega a conclusiones muy certeras y con errores muestrales y/o poblaciones dentro de los rangos aceptables, en el marco de lo que estiman los estándares normales o no paramétricos, se sugiere utilizar la línea de corte del 70%, lo que equivaldría a aseveraciones, equivalentes a notas 5, 6 y 7, en una escala de 1 a 7.

Todo lo anterior, extrapolable al estudio de Tesis de Grado del mencionado alumno.

Sin otro particular, se despide cordialmente,

Pedro Andrés Gallardo Flores - RUT: 13.225.847-3

Jefe de la Unidad de Gestión e Informática, Fiscalía Regional de Ñuble.

Antecedentes Académidos "*ad-hoc*":

Ingeniero Estadístico de la Universidad de Valparaíso.

Alumno de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad Central.

Magíster en Estadísticas de la Universidad de Valparíso.

Diplomado en Dirección de Equipos de Trabajo DUOC-UC.

Curso ad-hoc "High-Dimensional Data Analysis" - Harvard University.

Chillán, Mayo 2021

ANEXO 8

Estadísticos para gráfico general de medias por subcategoría (Figura 42)

Estadísticos

		Gestión Curricular C1	Gestión Curricular C2	Ense y Apren C1	Ense y Apren C2	Apoyo Est C1	Apoyo Est C2
N	Válido	29	28	29	28	29	28
	Perdidos	28	29	28	29	28	29
Media		2,44	3,13	2,93	3,50	3,09	3,02
Mediana		2,50	3,50	2,88	3,75	3,13	3,25
Moda		2	4	3	4	3[a]	3[a]
Desv. Desviación		0,794	0,974	0,560	0,904	0,601	0,953

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

ANEXO 9

Base de Datos Demográficos

Colegio	Género	Experiencia	Servicio	Dotación	Pregunta_1	Pregunta_2	Pregunta_3	Pregunta_4	Pregunta_5
1	1	7	2	5	1	1	1	1	1
1	2	7	2	5	1	1	1	1	1
1	2	7	4	5	1	1	1	1	1
1	2	7	4	5	1	1	1	1	1
1	2	2	1	4	1	1	1	1	1
1	2	2	1	4	1	1	1	1	1
1	2	4	1	1	1	1	1	1	1
1	2	7	1	4	1	1	1	1	1
1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
1	2	4	2	2	2	2	1	1	1
1	2	1	1	4	1	1	2	2	1
1	2	2	1	4	1	1	1	1	1
1	1	3	1	2	1	1	1	2	1
1	2	2	1	2	2	2	2	2	1
1	2	3	1	2	1	1	1	1	1
1	2	2	1	3	1	1	1	1	1
1	2	2	1	2	1	1	2	2	1
1	2	2	1	3	1	1	1	1	1
1	2	3	1	2	1	1	1	1	1
1	2	2	1	3	1	1	1	1	1
1	1	2	1	3	1	2	2	2	1
1	1	3	1	3	1	2	1	1	1
1	2	5	1	2	1	1	1	1	1
1	2	2	1	3	1	1	1	1	2
1	2	7	1	2	2	2	1	1	1
1	1	7	1	2	2	2	1	1	1
1	2	2	1	2	1	1	1	1	1
1	1	7	1	2	1	1	1	1	1
1	1	2	1	3	1	1	1	1	1
2	1	2	1	3	2	2	2	2	2
2	1	7	3	2	1	1	1	1	1
2	1	4	1	2	2	2	1	1	1

2	2	7	4	5	1	1	1	1	1
2	2	1	1	2	1	1	1	1	1
2	1	7	4	3	1	1	1	1	1
2	2	2	1	2	1	1	1	1	2
2	2	3	1	3	1	1	1	1	1
2	2	1	1	2	1	1	1	1	1
2	2	4	1	1	1	1	2	2	1
2	2	3	1	2	2	1	2	2	1
2	2	7	5	5	1	1	1	1	1
2	2	5	1	2	1	2	1	2	2
2	2	1	1	3	1	1	1	1	1
2	2	7	4	1	1	1	1	1	1
2	1	7	3	3	1	1	1	1	1
2	2	6	3	2	1	1	1	1	1
2	2	2	1	1	1	1	2	2	1
2	1	5	1	2	1	1	2	1	1
2	2	4	2	2	1	1	1	1	1
2	2	1	1	3	1	1	2	2	1
2	2	1	1	4	1	1	1	1	1
2	2	7	4	2	1	1	1	1	1
2	1	3	1	3	1	1	1	1	1
2	2	2	1	3	1	1	1	1	1
2	2	4	2	3	1	1	1	1	1
2	2	7	4	3	1	1	2	2	2
2	2	6	3	3	1	1	1	2	1

ANEXO 10

Base de datos Encuesta

TABLA DE DATOS INSTITUTO ERCILLA DE SAN ANTONIO																																		
SUB DIMENCIÓN	CÓDIGO / INDICADOR	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
GESTIÓN CURRICULAR	1.1	A	A	A	S	D	I	S	I	S	S	S	S	D	I	S	I	I	D	A	S	I	S	S	NO	S	S	A	S	S		
	1.2	A	A	A	S	I	I	S	S	S	S	I	I	I	I	S	D	D	I	A	D	I	S	S	NO	S	S	S	S	S		
	2.1	S	S	A	S	I	I	S	I	S	I	I	D	D	I	I	D	D	I	S	I	D	S	S	NO	S	S	A	I	S		
	2.2	S	S	A	S	NO	I	I	I	S	I	I	I	D	I	I	D	I	I	S	I	I	S	S	NO	S	S	S	I	S		
	3.1	S	S	A	S	D	S	I	I	A	I	I	D	I	S	S	I	I	I	S	I	I	I	S	S	I	A	A	S	S		
	3.2	A	A	A	S	I	I	S	I	A	I	I	I	S	S	S	I	I	D	S	I	I	I	S	S	I	A	S	I	S		
	4.1	S	S	A	A	I	I	I	I	S	I	D	D	D	S	S	D	D	D	I	S	D	I	S	S	I	A	S	D	A		
	4.2	S	S	A	S	NO	I	I	NO	S	I	I	NO	I	S	S	I	D	D	S	I	S	S	S	NO	I	A	A	D	A		
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA	1.1	S	S	S	A	A	S	S	I	A	S	S	A	S	S	S	S	I	S	S	S	S	A	S	S	S	A	A	S	A		
	1.2	A	A	S	A	S	I	S	I	A	S	I	A	I	S	S	I	S	I	S	S	I	A	S	S	I	A	A	S	A		
	2.1	I	I	A	S	S	I	I	I	A	S	D	S	I	S	S	I	I	I	S	S	I	A	S	S	S	A	S	S	A		
	2.2	I	I	A	S	I	S	I	I	A	S	D	I	I	S	S	I	I	S	I	I	I	S	S	S	I	A	I	D	A		
	3.1	S	S	A	A	A	S	A	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	S	A	S	S	A	S	S	A	A	A	I	A		
	3.2	S	S	A	A	A	S	S	I	A	S	I	A	I	S	A	S	S	S	A	S	I	S	S	S	S	A	A	I	A		
	4.1	I	I	S	A	S	I	S	I	S	I	I	S	I	S	A	S	I	I	S	S	I	S	S	S	S	S	S	I	A		
	4.2	I	I	S	A	I	I	S	I	S	S	I	I	S	S	A	I	I	I	S	I	D	S	S	I	S	A	S	I	A		
APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES	1.1	A	A	A	A	S	S	S	I	S	I	I	S	S	S	A	S	I	I	S	I	I	A	S	I	I	A	S	S	S		
	1.2	A	A	A	A	S	S	S	I	S	S	I	A	S	S	A	S	I	I	S	S	I	A	S	I	S	A	S	S	A		
	2.1	S	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	I	S	A	I	I	I	S	I	I	A	S	S	I	A	A	I	A		
	2.2	I	I	S	A	S	I	A	S	S	A	S	A	I	S	A	I	I	I	S	I	I	A	S	S	I	A	A	I	A		
	3.1	A	A	S	A	S	S	A	I	S	A	S	A	S	S	A	S	I	S	A	S	D	S	S	S	A	A	A	I	A		
	3.2	A	A	S	A	S	I	A	I	S	A	I	A	S	S	S	I	I	S	S	I	D	S	S	S	A	A	A	S	A		
	4.1	S	S	S	A	S	S	A	S	S	A	S	S	NO	S	A	S	S	S	A	S	D	I	S	A	A	A	A	S	A		
	4.2	A	A	S	A	A	S	A	S	A	A	S	A	I	S	A	I	I	S	A	I	S	S	S	S	A	A	S	S	S		

TABLA DE DATOS FERNÁNDEZ LEÓN SAN ANTONIO																																
SUB DIMENCIÓN	CÓDIGO / INDICADOR	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
GESTIÓN CURRICULAR	1.1	S	A	S	A	A	S	A	A	NO	I	S	D	NO	A	S	A	A	I	A	A	A	S	A	S	S	S	I	S			
	1.2	S	A	S	S	A	A	A	A	NO	A	S	D	A	A	A	A	A	A	S	S	A	A	A	A	S	S	S	S			
	2.1	NO	A	S	A	S	A	A	S	NO	A	A	D	A	A	A	A	S	A	A	I	NO	S	A	S	S	A	I	S			
	2.2	S	A	S	A	S	A	A	S	NO	A	S	D	A	A	A	A	S	A	A	I	A	S	A	S	I	S	I	S			
	3.1	A	A	S	A	A	S	A	A	NO	A	NO	D	A	A	A	A	A	A	S	S	A	S	A	S	S	A	I	A			
	3.2	S	A	S	A	S	A	A	A	NO	A	S	D	A	A	A	A	A	A	S	S	A	S	A	I	S	A	NO	A			
	4.1	A	A	S	A	S	A	A	S	NO	S	S	D	A	A	S	A	I	S	S	I	NO	A	A	D	A	A	NO	A			
	4.2	NO	A	S	A	S	A	A	A	NO	A	S	D	A	A	A	A	S	A	A	I	NO	A	A	D	S	S	NO	A			
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA	1.1	A	A	S	A	A	A	A	A	NO	A	S	D	A	A	A	A	A	A	A	S	A	A	A	A	S	A	S	A			
	1.2	A	A	S	A	A	A	A	A	NO	A	S	D	A	A	A	A	A	A	A	S	A	A	A	S	S	A	S	A			
	2.1	I	A	S	A	S	A	A	A	NO	A	S	D	A	A	A	A	A	A	S	A	A	A	A	A	S	A	S	A			
	2.2	A	A	S	A	A	A	A	A	NO	S	S	D	A	A	S	A	A	S	A	A	A	A	A	S	A	A	S	A			
	3.1	A	A	S	A	A	A	A	A	NO	A	A	D	A	A	A	A	A	A	S	A	A	A	A	S	A	A	A	A			
	3.2	A	A	S	A	A	A	A	A	NO	A	A	D	A	A	A	A	A	A	S	A	A	A	A	S	S	A	S	A			
	4.1	S	A	S	A	S	A	A	A	NO	S	A	D	A	A	S	A	A	S	S	S	A	S	A	A	S	S	S	A			
	4.2	A	A	S	S	A	A	A	A	NO	S	A	D	A	A	S	A	A	S	S	S	A	S	A	A	A	S	S	A			
APOYO AL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES	1.1	S	A	S	A	A	A	A	A	NO	S	NO	D	S	S	A	A	S	S	S	A	A	A	A	S	S	S	I	A			
	1.2	A	A	S	A	A	S	A	S	NO	A	A	D	S	S	A	A	S	A	I	I	S	A	A	I	S	A	I	A			
	2.1	S	A	S	A	A	A	A	A	NO	A	A	D	A	A	A	A	S	A	S	S	S	S	A	I	S	S	I	A			
	2.2	A	A	S	A	A	A	A	A	NO	A	A	D	A	A	A	A	S	A	S	A	S	A	A	S	S	A	I	A			
	3.1	A	A	S	S	A	A	A	A	NO	A	NO	D	A	A	A	A	S	A	I	A	NO	NO	A	S	S	A	I	A			
	3.2	A	A	S	S	A	A	A	A	NO	A	NO	D	A	A	A	A	S	A	S	S	A	A	A	I	S	A	NO	A			
	4.1	NO	A	NO	A	NO	NO	A	A	NO	NO	A	NO	A	A	NO	A	S	NO	NO	S	A	S	NO	S	A	A	I	A			
	4.2	NO	A	NO	A	A	A	S	S	NO	S	A	NO	A	S	NO	A	S	S	I	S	S	A	S	I	S	A	I	A			

ANEXO 11

ENTREVISTA

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta entrevista tiene la finalidad de conocer de qué manera podemos evidenciar las acciones realizadas en relación a la diversificación curricular, por los equipos directivos de los establecimientos encuestados.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre Escuela:	**INSTITUTO ERCILLA**					
Género	**Masculino**		**Femenino**			
Años Servicio	**Sistema Educacional**			**Escuela**		
Título						
Institución						
Cargo						

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUB DIMENSIÓN "GESTIÓN CURRICULAR"

Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

En relación con el estándar 1, descrito anteriormente;

3. ¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?

Bueno los sellos. En el año 2017 había cuatro. Después en el año 2018, quedaron dos; que era inclusión y calidad educativa. Estos sellos se supone que los va promoviendo el establecimiento, pero no sé si lo hace con la totalidad de los profesores. Porque recién están los profesores con alumnos integrados, ósea, apoyan, pero hasta cierto límite, nomas, a los alumnos integrados. Porque, por ejemplo, nosotros como pie, esos 7 alumnos, que son del proyecto de integración, con algún tipo de necesidad educativa. Son casi nuestros. No lo hacen como mucho el tema del profesor en general. Pero el proyecto de integración trata de hacer efectivo estos sellos.

Si uno de estos sellos es inclusión, lo podríamos ver reflejado en los programas de estudio de los siete niños del PIE. ¿No podríamos ver el sello inclusivo en las planificaciones, en las implementaciones de las bases curriculares del curso completo?

No. Solo de los siete alumnos PIE.

4. ¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

La principal estrategia es el apoyo de la educadora por curso. Uno trata, como proyecto de integración, que la educadora diferencial trabaje con todo el curso. Aunque trabajen con estos siete alumnos. Se está tratando de planificar, de hacer actividades de acuerdo al curso en general. Pero como implementarlo para todo, para todo, no está, no existe.

¿No hay otra estrategia, el colegio no hace otra estrategia que sea inclusiva, diversificada? Que no sea el PIE.

Bueno, por ejemplo, como no cubre más alumnos. Se realizan atenciones por SEP. Y de acuerdo a la SEP, se financian atenciones para estos alumnos que no cubre el pie. Pero más de eso no hay más estrategias. Ahí, ya, se apoya con el psicólogo o algún especialista que se requiera. Pero más estrategia como…

Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el estándar 2, descrito anteriormente;

3. ¿Cómo, el equipo directivo, orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula?

El director no participa de ninguna de estas actividades. Pero si hay un equipo, que es el equipo directivo, que guía la sub-directora. Que tiene reuniones de manera quincenal y trata de ir revisando lo que son los objetivos de aprendizaje. Esto gracias al trabajo por la pandemia. Antes como que se daba fe a lo que hacía el profesor y sin cuestionar mucho. Este año se supone que va a ser así, con una revisión de las evaluaciones, las actividades por parte del equipo directivo.

¿Pero tú crees que esa observación por parte del equipo directivo, está enfocado hacia generar planificaciones hacia la diversidad? ¿O solamente hay un control de las planificaciones?

Solo un control. No contribuye mucho el equipo directivo en mejorar las planificaciones, no contribuye. No, no.

4. ¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

Ósea es solamente como recibir el documento. Pero no hay una revisión como minuciosa de las planificaciones, no. El profesor, creo yo, que podría repetir lo mismo en la planificación.

Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

En relación con el estándar 3, descrito anteriormente;

3. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento?

A través de los resultados se ponen niveles, por ejemplo, elemental, adecuado, insuficiente. Esos se asocian a las notas y de acuerdo a eso podemos como observar cómo van los aprendizajes de los niños.

En cuanto a la cobertura curricular ¿Hay un monitoreo de, por ejemplo, si se cumplen todos los objetivos propuestos del año? ¿Si el currículo de primero básico, cuenta con X objetivos durante el año se monitorea de que se cumplan esos objetivos?

No, no. Lo que pasa es que en papel lo hacen. Completan todo, por ejemplo, todo lo completan. Pero ¿Qué se haga en la práctica? Nosotros estamos súper conscientes de que no se hace, que si se pasan todos los contenidos es cosa de los profesores.

4. ¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?

La retroalimentación. Cuando estábamos de manera presencial. Al momento de tener resultados bajos, no logrado, se hacían los reforzamientos. Se hacía un horario alterno al de clases. Todos los profesores tenían que hacer su reforzamiento de acuerdo a la disponibilidad de horarios que tenían ellos y se les pagaba aparte. Pero en este minuto es como solamente retroalimentación y devolverse al objetivo y volver a trabajar el objetivo que no se ha logrado.

Y en cuanto a los niños con Necesidades Educativas Especiales ¿Hay alguna acción que sea específica, distinta, diferenciada o es la misma?

No. Es totalmente distinto. Totalmente distinto, por ejemplo, los alumnos del proyecto de integración que están con educadora diferencial constantemente, se controlan de manera más personalizada. No es como el grupo en general, sino que ellos tienen, aparte de profesores de estos alumnos, tienen a una docente especialista. Pero tienen otro tipo de refuerzo, por ejemplo, de retro alimentación en otro horario.

¿Tú crees que la educadora diferencial se hace cargo de este proceso de cobertura curricular y de los resultados de aprendizaje? ¿De monitorearlos, de hacer seguimiento y hacer procesos más diversificados?

Si

Cuando la educadora diferencial se hace cargo de este proceso curricular, hay alguien de la UTP, o del equipo directivo ¿qué se entere de ese proceso? ¿O es solamente algo que se hace en la sala de clases y de ahí no sale?

Sí, es más interno. No se entrega mucha información, más allá del profesor jefe o de asignatura yo creo que queda hasta ahí. Nosotros tenemos el seguimiento independiente de las áreas que asiste la educadora diferencial. Nosotros llevamos el control de todas las asignaturas, de todas las notas, de todos los niños del PIE, nosotros llevamos el control. Pero más allá no se hace mucho. No.

¿Quién hace esa indicación a las educadoras diferenciales? O ¿Quién monitorea o guía ese proceso para que la educadora se haga cargo de ese proceso de cobertura curricular y resultados de aprendizaje?

Bueno es que eso está como establecido en el proyecto de integración. Eso es como ya se viene haciendo siempre.

Pero ¿Alguien lo monitorea, alguien lo estipuló? ¿Quién?

Eso lo estipuló la coordinación del PIE y yo lo voy fiscalizando

La coordinadora en ese sentido monitorea la cobertura curricular que van haciendo sus educadoras diferenciales. ¿Se traspasa esa información al equipo directivo? o ¿a UTP?

No. No

¿Por qué no?

Bueno, lo principal es que ellos no lo piden y antes lo hacíamos como con los estilos de aprendizaje, y la verdad es que nunca nació una idea de ellos para usar esa información.

Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

En relación con el estándar 4, descrito anteriormente;

3. ¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento?

Es solamente con los profesores que intervienen con la educadora del proyecto de integración. Se supone que todos los profesores desde primero a cuarto medio en lenguaje y matemáticas y hay algunos cursos que tienen apoyo en historia, ciencia, biología. Pero más de eso no existe. No existe un rasgo colaborativo entre otros profesores. No se hace. No hay un trabajo colaborativo.

¿Tú crees que estamos en proceso de comenzar una labor de co-docencia en la sala de clases, entre la cual diferencial y la profesora que está en la sala en ese momento?

Si.

¿Tú crees que está como predeterminado o nace solo en la sala de clases? ¿Tú crees que el equipo directivo gestiona que se produzca la co-docencia? ¿o es algo que nace, por el hecho de convivir en la sala de clases?

Si, nace. Pero no; el equipo directivo no fomenta estás acciones.

4. ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?

El equipo directivo no dirige ese proceso, solo se hace a nivel de la educadora diferencial con los profesores.

En relación a la atención a la diversidad

De acuerdo con la normativa vigente, relacionada con las Necesidades Educativas Especiales:

3. ¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?

Bueno las acciones del PIE que se realizaban, eran reuniones mensuales. Se hacía sensibilización con los docentes, con los apoderados también. Características de diagnóstico, definiciones, todo lo que tenía ver con la Necesidad Educativa Especial. Se hablaban también en algunas situaciones de alumnos que requerían otro tipo de apoyo, con diagnósticos más complejos como autismo. Pero este año por el tema pandemia no se hizo absolutamente nada. Mira, el equipo directivo sabe muy poco de que es una necesidad educativa especial. Los que vienen sabiendo más, son los profesores que siempre han trabajado con el PIE. Los que van entendiendo un poco lo que es diagnóstico, pero igual les cuesta. Les cuesta el entender por qué al niño le dificulta alguna asignatura, el por qué si tiene una habilidad para esto no la tiene para todo ¿por qué es tan bueno para esta otra asignatura, pero tiene muy muy poco conocimiento en cuanto a esto otro? Pero aun así yo siento que falta mucho, para que sepan lo que es realmente inclusión

4. ¿Quién o quienes se encargan de coordinar y/o ejecutar los apoyos en el aula de los niños con NEE?

Bueno de acuerdo a todo, nosotros nos vamos como tomando las orientas técnicas del PIE. Tratamos de ir haciendo todo lo que va diciendo el ministerio, pero, quienes, ósea los que coordinan son las educadoras principalmente o los profesores. Se supone que en el papel aparece que fuesen la UTP. La UTP, la educadora especialista y el profesor del aula. Pero eso en la práctica no sucede. Nunca se ha planificado con la UTP. Nunca. Así los que coordinan son las educadoras, con los profesionales de apoyo y el profesor de asignatura.

ENTREVISTA

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta entrevista tiene la finalidad de conocer de qué manera podemos evidenciar las acciones realizadas en relación a la diversificación curricular, por los equipos directivos de los establecimientos encuestados.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre Escuela:	**INSTITUTO ERCILLA**			
Género	**Masculino**		**Femenino**	
Años Servicio	**Sistema Educacional**		**Escuela**	
Título				
Institución	**INSTITUTO ERCILLA**			
Cargo				

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUB DIMENSIÓN "GESTIÓN CURRICULAR"

Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

En relación con el estándar 1, descrito anteriormente;

5. ¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?

Mira, acá yo te voy a contestar con harta sinceridad en cuanto a siempre he tenido la disyuntiva, lo que aguanta el papel, no solo en nuestro colegio, sino que en muchas otras partes. En cuanto a los sellos y el colegio tiene bastante estructurada, en el papel. Pero de ahí a como se dan las cosas en la realidad son muy distintas. Cuando pienso en los sellos educativos del colegio que tienen como uno de ellos la inclusión, lamentablemente pienso que quizás no están entendiendo bien también, lo que significa

inclusión, porque lo asocian solamente con el programa del pie. Siento que siempre la inclusión ha ido por ahí. ¿A quién incluimos? A los niños de este programa que son ciento y algo. Entonces, pienso que no está tan claro el sello educativo en el acto, en el proceso educativo en sí, en la escuela como lugar social. Y por otro lado pienso, también, que el modelo pedagógico que promueven es un modelo que es súper estructurado donde todo está bien controlado. Y, lamentablemente, donde todavía se piensa en el alumno como un mero recibidor de contenidos, donde no es importante su participación. En el diario, nace un poco de ahí una cierta mística que siempre he creído en cuanto a los profesores y mucha gente que trabaja ahí, se vincula de buena manera con los procesos educativos. Y quizás ahí hay un sello, pero que nace por sí solo. Que tiene que ver con, no sé, con el buen trato, con el respeto, a los alumnos, con preocuparse un poco de sus historias personales y desde ahí poder resolver ciertas carencias que tienen nuestros niños. Pero eso nace desde la sala, no desde la organización, no desde el equipo técnico pedagógico.

> Para cómo entenderlo mejor: ¿Tú crees que uno de los sellos educativos del colegio tiene que ver con valores? Con el respeto, con los valores, cierto. Pero, lo que tú ves, es que se implementan a nivel de los profesores ¿qué nace de ellos? No es porque el equipo directivo lo promueva. ¿Eso?

Tal cual. Si. Tal cual. Yo siento que nace de la abro comillas "buena onda de los profesores" de su responsabilidad profesional, de su cariño y no solo profesores: Profesores, gente que trabaja en el programa de integración, asistentes también. Pero no es mediado, no es estructurado, no es intencionado desde arriba. Eso.

6. ¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

Sigo pensando que en el colegio se piensa en la inclusión del programa PIE. De ahí no salgo. Para mí, cuando dices "vamos a atender la diversidad" imagino que quieres decir que atendemos la diversidad en género, la diversidad social, la diversidad de etnias y de ahí vamos creando un común que tiene que ver con el respeto y la valoración del individuo. Siento que en el colegio se sigue pensando inclusión como programa PIE, y dentro de eso cuando pienso en las estrategias que ocupa el colegio, creo que tendría que ver con el trabajo que uno realiza directamente con los profesionales. Cuando yo me reúno con mi educadora de nivel podemos buscar algunas estrategias, y vamos más allá de los educativo; porque ya conocemos a los niños, entonces entramos en el terreno social y analizamos sus familias y vamos obteniendo información súper importante de la historia personal de cada niño, pero eso es siempre gracias a los profesionales no a quienes dirigen el colegio.

Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el estándar 2, descrito anteriormente;

5. ¿Cómo, el equipo directivo, orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula?

Yo siento que no se hace. Y cuando se hace, se hace de manera superficial también. Siguiendo algunas directrices ministeriales que están de "moda" entre comillas. Porque claramente hemos hablado muchísimas veces en reuniones técnico-pedagógicas, o los directivos hablan mucho del DUA, por ejemplo. DUA, diseño universal de aprendizaje, creo que incluso nos quedamos un poco en el pasado con eso. Yo no tengo tanta información tampoco. Pero no es algo que se trabaje en todos los talleres según yo. Si tú me preguntas yo como docente no me siento apoyada en mí que hacer que tenga que ver con la planificación de clase para atender la diversidad. Creo que nunca ha sido un tema foco de reunión, así extenso, al contrario.

6. ¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

No. Lamentablemente nunca yo he percibido un monitoreo de parte de mis superiores con respecto a ese tema.

¿Pero se monitorean las planificaciones?

Bueno, sí. Para que, no sé, a mí no me llega una indicación que me permita crecer en el ámbito curricular, nadie te devuelve la planificación con una retroalimentación, recomendación, o algo para saber si lo estás haciendo bien o mal por lo menos.

Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

En relación con el estándar 3, descrito anteriormente;

5. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento?

"*Monitorear la cobertura curricular*". Es que, claramente, de cobertura curricular es algo que hablamos bastante en nuestros talleres. De la cobertura curricular entendida ¿cómo? Así se entiende en mi colegio, según yo: La cobertura curricular, para nuestros

directivos tiene que ver con alcanzar a pasar los objetivos propuestos para el año. Cuando usted me dice: “Cobertura curricular”. Yo también entiendo que eso, y no sé si estoy en lo correcto o no. Eso es atingente en cuanto a: ¿Cómo logro que todos los alumnos de mi clase alcancen los objetivos curriculares? Entones, ¿Cuáles son las herramientas y estrategias? …

Me hablaste de los talleres. Y me parece que, a lo mejor, los talleres pudieran ser alguna estrategia que utiliza el equipo directivo para monitorear un poco esta cobertura curricular.

Claramente en los talleres se habla. Pero, vuelvo a repetir. Se entiende cobertura curricular solamente como alcanzar a pasar los objetivos. Entonces, ya los talleres y también podríamos ver que varias veces se nos piden informes sobres los objetivos que se han ido pasando en los cursos ¿ya? Y los resultados de aprendizaje, también. Si bien, tienen bastante medición, porque a la dirección si le importa como el dato duro. El dato duro en cuanto a notas, el dato duro en cuanto a alumnos promovidos, ojalá que todos, siempre se promueve que todos pasen de curso. Pero tengo la sensación de, más bien tengo un poco la certeza de que también los datos no son muy fidedignos. Entonces también se trabaja para dar cumplimiento ministerial, pero sin preocuparse como de lo verdaderamente importante que es el aprendizaje de estos niños que a veces tienen más dificultades para alcanzarlos.

6. ¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?

Si. Durante mucho tiempo hemos visto esto igual. Se analizan un poco, sí. Se tienden a buscar la forma, pero no como algo organizado. Se tiende a buscar la forma de que algún profesional pueda atender a ciertos niños que están con necesidades educativas especiales. Pero no es sistemático. No es una práctica sistemática. No hay conductos regulares, tampoco, para derivar a ciertos alumnos que necesitan ayuda. Y tampoco están los profesionales disponibles para atender esto, a no ser, que tú seas del programa del pie. ¿Ya? Yo sé que hay casos excepcionales donde sí se pueden lograr que ustedes, que los profesionales, puedan atender a algunas personas que no pertenecen al programa, pero, profesionales del colegio.

Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

En relación con el estándar 4, descrito anteriormente;

5. ¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento?

Pucha, yo creo que, lamentablemente, estamos muy lejos de trabajar colaborativamente y de realizar co-docencia. Personalmente creo que cuando se dan ciertas colaboraciones, nacen de la motivación personal, insisto, de profesionales que se unen bajo un objetivo que les interesa, bajo un proyecto interesante. Pero no es algo que el colegio o que la dirección promueva. Al contrario, lamentablemente, creo que el colegio promueve la individualidad. Que hay como esto de ni siquiera que se hagan tantas reuniones, ósea, como este miedo a que la gente se junte y pueda tener ideas nuevas ¿Por qué a veces pienso? Porque tampoco saben cómo enfrentarlo. En el colegio hay un problema también que da para analizar en cuanto las diferencias etarias de los profesionales. Y lamentablemente, hay alguna gente que, y digo lamentablemente ah, que eso le da una connotación negativa, pero pensamos muy distinto y en conceptos que tenemos que tener una claridad común o un acuerdo común, no lo tenemos. Por ejemplo, en que es trabajo colaborativo, que es co-docencia. No lo promueve, según yo. No se da y cuando se da, se da de manera por la buena onda de ciertos profesionales.

6. ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?

No. Según yo, no la dirige. Ahora. Ahí igual tengo un problema con la co-docencia. Para mi co-docencia es profesores trabajando en común para el logro de objetivos comunes. Por ejemplo, siempre he soñado un poco. Siempre he soñado un poco de poder tener reuniones por asignatura, por ejemplo. Sería interesante ver como trabajamos matemáticas a lo largo del currículo, desde el primero básico hasta el cuarto medio y generar algunas estrategias en común. Ponernos de acuerdo en algunas cosas. Pero eso, tampoco, nunca se ha dado. Entonces, si tú me preguntas si el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza, no. Es algo que no está dirigido.

En relación a la atención a la diversidad

De acuerdo con la normativa vigente, relacionada con las Necesidades Educativas Especiales:

5. ¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?

Aquí igual, José, yo te quiero preguntar, porque cuando yo pienso ¿Estoy bien en el concepto que yo tengo? Es que no es algo que he estudiado tanto porque, insisto, necesidades educativas especiales es súper diverso. Es un mundo de posibilidades. Yo siento que vuelvo a repetir la idea, que cuando se habla de Necesidades Educativas Especiales en el instituto arcilla, de inmediato el universo se achica a los alumnos que son parte del programa PIE. Siendo una escuela con alta vulnerabilidad, cuando sabemos en clases, que de un total de, por darte un ejemplo, de 35 alumnos, si tú me dices a mí, como profesora de matemáticas, quizás los 35 tienen Necesidades Educativas Especiales.

Quizás 25 de los 35 necesitan apoyo. Apoyo que va desde lo afectivo, desde lo social y desde los contenidos mismos. Desde como logramos estos aprendizajes. Entonces, que acciones desarrolla el colegio que sean sistemáticas, que uno las pueda ver, que uno las pueda recomendar. Fuera del programa pie, no tendría para decir ninguna. Dentro del programa pie, si, conozco a los profesionales y sé que ellos como equipo, durante mucho tiempo, cuando estábamos presencial por lo menos, porque ahora no nos vemos. Ponen todo de su parte para trabajar con este grupo que pertenece al programa. Eso es una acción que es fuerte. El pie es respetado en el colegio. Los alumnos, yo he visto su evolución. Es algo que se nota ¿Ya? Pero creo que eso también se lleva buen merito en los profesionales del programa. En cuanto al resto de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, no veo alguna acción que yo te pueda dar cuenta.

6. ¿Quién o quienes se encargan de coordinar y/o ejecutar los apoyos en el aula de los niños con NEE?

De los niños con Necesidades Educativas Especiales parten del programa pie, se encargan los profesionales del programa. Y del resto de los niños, no hay encargado para trabajar. No existe. No existe una coordinación en la cual uno pueda decir “necesito apoyar a este grupo de niños” o “creo que por curso hay estos niños que necesitan apoyo “. No. Eso no existe, ni coordinador, ni encargado.

¿Existe, en algún momento, algún tipo de colaboración desde el profesional del pie con el profesor de aula, para, a lo mejor, generar alguna estrategia para el resto del curso? O ¿Que alguna de las estrategias que se generan para el pie pudieran ser masificadas al total del curso? ¿eso sucede en alguna ocasión?

Si, y yo creo que es una conversación que se da bastante con las profesionales del programa. Con las que yo trabajo siempre como buscamos llegar a una actividad que no solo les sirva a ciertos niños que tienen una dificultad específica, sino que, como la hacemos un poco universal y hacemos que todos los alumnos puedan participar. Y esas colaboraciones existen bastante. Si, esa relación profesor – profesional pie, por lo menos en mi caso. Es una relación que resulta. La mayoría de las veces.

Mira, quiero salirme un poquitito porque quiero hacerte una última pregunta, que en el fondo me gustaría que ayudaras con un tema. Cuando hablamos de gestión pedagógica, se puede hablar en varios niveles. De gestión pedagógica desde el punto de vista de la sala de clases. Podríamos hablar de las practicas pedagógicas. La gestión de las

practicas pedagógicas que realiza el profesor. Pero cuando hablamos de gestión pedagógica también podemos hablar de las prácticas administrativas que genera los equipos directivos. Y, se supone que, en esa columna vertebral, debería venir una bajada de información que llevara al profesor a ejecutar prácticas determinadas por la gestión curricular del colegio. Ósea, la gestión pedagógica del equipo directivo debería ser tan clara y debería guiar al profesor a elaborar practicas pedagógicas que estén en la línea de la gestión pedagógica o la gestión institucional. ¿Cómo crees tú que está esa línea? ¿Tú crees que esa línea es real, existe? ¿El equipo directivo baja una línea de gestión pedagógica que les permite a ustedes cuadrarse con un currículo, cuadrarse con una gestión de prácticas pedagógicas que sean acorde a lo que los sellos institucionales dicen? O ¿Ustedes tienen que asumirlo como autodidactas?

Mira, yo creo que lo asumimos como autodidactas. Creo que en el colegio en ese sentido ha tenido abre comillas “muy buena suerte” con los profesionales que ahí se encuentran, porque son profesionales que ahí se la juegan por construir una educación de calidad para todos, pero, claramente el problema es el que usted menciona. Hay una desarticulación entre los directivos y el cuerpo pedagógico, el cuerpo de profesores, el cuerpo de otros profesionales. ¿Por qué? siempre me lo pregunto, y tiene que ver, según yo, durante todo este tiempo que lo he reflexionado. Con la poca asignación de roles, porque no están los roles definidos por las atribuciones de cada rol, y con el poder de decisión, o la toma de decisiones descentralizada. Entonces, claramente tenemos una UTP que no tiene la fuerza necesaria, por conflictos que hay ahí internos, que a lo mejor no atañen a esta entrevista. Pero, ahí hay algo que no funciona con la división de poder en el colegio. Entonces claramente tenemos una jefa de UTP que no tiene poder resolutivo y que también le cuesta un poco la gestión. También tenemos una inspectora que pasa un poco lo mismo.

A demás muchas veces he visto como se le encargan otros roles que no corresponden a su rol principal. Entonces cuando tú tienes un proyecto, un cuestionamiento, una duda. No existen los canales formales, tampoco, para plantearlo. Entonces cuando el poder de la gestión está concentrado en dos personas, es difícil que baje. Incluso, a veces, yo siento, lamentablemente, que también eso es un poco controlado, como para poder tener el control de lo que sucede.

Si yo le dijera, por ejemplo, tres términos; liderazgo, gestión curricular y gestión de los recursos ¿Dónde habría que hacer algún cambio?

No, yo creo, claramente, que en el liderazgo. Creo claramente que en el liderazgo. Sobre todo, hoy día, se nota la ausencia de liderazgo. Cuando tú ves que ya los líderes de tu colegio no te representan, voy a hablar de manera muy personal también, ya tu pega pierde un poco el sentido. Porque si usted me pregunta, yo me siento un poco como barco a la deriva. Agradezco mucho en algunos momentos que me dejen hacer un poco la pega tranquila, porque en este cuento que conversábamos de que no hay acompañamiento, de que no hay visitas, de que no están guiados. Hay una libertad súper interesante también

para cada profesor. Libertad en el aula, de una manera de enseñar. Yo creo que yo tengo mi forma de ver la pedagogía y la he podido llevar al aula porque existe esta libertad.

Porque se de colegios, también, donde son tan estructurados que el profesor comienza un poco a ser una marioneta dentro de la clase que solo cumple con ciertas cosas muy establecidas. Pero, cuando tu vez que esta ausencia de liderazgo, empiezan a pasar problemas pequeños también. Que te van mermando las ganas de trabajar. ¿Por qué? Porque cuando quieres dar una respuesta, no la tienes tan clara. Porque desde el equipo directivo no ha bajado la respuesta, por ejemplo. Para atender problemas con apoderados, con alumnos, o con los mismos profesionales. En el colegio todo puede cambiar y eso es muy fuerte. Una decisión que se toma hoy día de cierta manera. Puede ser distinta mañana. Entonces, ¿qué crea eso? Caos, inseguridad. Que creo que es algo que está pasando hoy día, no sé si, como que a nivel país también, a nivel mundo, a nivel país, a nivel colegio, creo que estamos en el mismo lineamiento.

Como profesora, usted ¿cree que es una buena estrategia que, por ejemplo, la unidad técnica pedagógica, dirija, coordine y monitoree la cobertura curricular, la planificación curricular? ¿Qué es algo que tiene que ser sistemático, que es algo que tiene que ser bien dirigido? ¿tiene que haber un acompañamiento?

Cuando yo cuento un poco mi realidad en cuanto a UTP con otros colegas, a muchos les llama la atención de la figura de la UTP tan difusa. Hoy día justo conversaba con una profesora y me decía: pero Nancy, para mí, la UTP es mi jefa, más que el director. Porque es ahí donde yo concentro mi trabajo. Entonces yo le decía: chuta, mi UTP, creo que me ha ido a visitar un par de veces a clases durante los 7 años que llevo. Yo le digo, un par de veces. No más de cinco, no más de cinco en siete años. Ósea es una proporción bastante baja. Y cuando ha ido a monitorear mi trabajo, cuando ha ido visitarme en sala, nunca he tenido, por ejemplo, una retroalimentación. O nunca he tenido un consejo porque, yo ¿Qué espero de una UTP, también? Que me alinee un poco. Que me diga: “mira Nancy, yo creo que esta forma en la que tú estás trabajando podría mejorarse de tal manera. Conozco esta experiencia, mira, y este programa. Estuve mirando estos libros”. Ósea, hay experiencias exitosas de trabajar matemáticas. Entonces qué pasa si nos vamos por ahí, hagamos proyectos. Y eso no existe. Eso no existe. Ahora, eso es un vicio de la arcilla.

Mi pregunta va más porque, de repente, hay profesores que se sienten un poco como coartado en su libertad, cuando son muy sistemáticas, como el monitoreo y la guía. Pero tampoco puede ser tan laxo, al parecer.

Yo creo, que cuando- mira lo que voy a decir, cuando tu UTP es sabia, cuando tu UTP sabe el trabajo que estás haciendo, uno debería bancarse de la mejor manera ese acompañamiento. Acompañamiento. Que es un acompañamiento amable, porque también no es un acompañamiento para decir “tus errores, tus errores, tus errores”. Pésimo. Pero si el acompañamiento es amable, pensado para mejorar. Como teniendo el objetivo final claro. A veces a mí se me pierde el objetivo final claro del colegio. ¿Es sacar cabros con cuarto medio? ¿Cómo a granel? ¿Es educar cabros para que…?

Ósea, lo que yo entiendo, en el fondo, es que no se pierde tu objetivo. Es que, tú creas tu objetivo y tú esperas que el colegio tenga uno y a veces no lo encuentras.

Claro. Porque. Si. Porque si usted me preguntara a mí ¿para qué trabajo yo? Yo trabajo para, no sé a mí me gusta mucho la palabra libertad. Como que la libertad que te da el saber, el conocer, el aprender, el desenvolverte, la participación. Porque no pienso solo en la universidad, pienso en un cabro que salga y pueda expresar sus ideas, con propiedad. Pero claro, cuando lo veo en el colegio, me pierdo. Me pierdo. A veces creo que los números, así como el estándar de cuantos alumnos pasaron, los Simces, los puntajes. Que es muy bueno, quizás, si fuera tratado de manera integral.

E inclusión, nunca. Porque la inclusión es uno de los sellos más fuertes del colegio. Está en el PEI.

Pucha, a mí no me parece. A mí no me parece… Es más. Creo que, lamentablemente, cuando tenemos unos problemas, no sé si son problemas de inclusión el nombre técnico, pero cuando algún alumno tiene algún problema, siento que la manera de enfrentarlo siempre sería más fácil, para los directivos, que ese niño saliera del colegio. Ósea, de hecho, nosotros tenemos una situación en octavo, y la Lili ni siquiera ha sido capaz de hablarlo con la jefa. Que es la situación de una niña que ahora quiere tener nombre masculino porque, lamentablemente, no sabemos cómo van a reaccionar tampoco. Yo creo que lo van a ver como un problema y ojalá nos quedemos en silencio y ojalá que no se hable tanto y a la niña se le va a pasar. Ósea con esa visión de gente tomando las decisiones, tampoco vamos a avanzar en inclusión.

ENTREVISTA

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta entrevista tiene la finalidad de conocer de qué manera podemos evidenciar las acciones realizadas en relación a la diversificación curricular, por los equipos directivos de los establecimientos encuestados.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre Escuela:	**INSTITUTO ERCILLA**					
Género	**Masculino**		**Femenino**			
Años Servicio	**Sistema Educacional**			**Escuela**		
Título						
Institución	**INSTITUTO ERCILLA**					
Cargo						

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUB DIMENSIÓN "GESTIÓN CURRICULAR"

Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

En relación con el estándar 1, descrito anteriormente;

7. ¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?

Ya. Bueno nuestro proyecto educativo tiene a sus sellos, lo primero es calidad educativa y el segundo es inclusión. Sí, son acordados no solamente con el equipo directivo, sino que con el consejo de profesores con los integrantes profesionales del equipo de proyecto integración escolar y reconocido por supuesto por la comunidad del colegio y los apoderados que directamente reciben los beneficios del colegio

8. ¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

De partida la matricula siempre ha sido sin selección, siempre ha sido abierta y por orden de llegada, y gratuita. Para todo el alumnado. En segundo lugar, el conocimiento que tenemos de parte de Los profesionales del pie y de parte de los profesores y el seguimiento que se hace del conocimiento de las características de cada niño, de cada familia, y de cada rendimiento, que van obteniendo todos los chicos.

¿Pero cuénteme que estrategias utiliza el colegio, que puedan estar reflejadas en las bases curriculares o en los programas de estudio?

¿Qué hacemos? El tratamiento de las reuniones, reuniones del equipo de aula, de que los profesores con los profesionales que atienden a los chicos en la planificación individual que se hace para atenderlos, la estrategia tiene una estructura de horas semanales en que los profesores de asignatura dedican a planificar, resolver y hacer seguimiento junto con el especialista que atiende desde el proyecto integración a los chicos involucrados. Otra cosa Son las reuniones, por ejemplo, de los especialistas del pie con los apoderados del colegio del cual son informadas trimestralmente por el equipo hacia el nivel directivo y hacia los mismos apoderados.

Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el estándar 2, descrito anteriormente;

7. ¿Cómo, el equipo directivo, orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula?

A partir de las orientaciones ministeriales, cierto, se construye una estructura pedagógica con criterios generalizados para favorecer la comunicación y el trabajo colaborativo de los docentes, para la comunicación, se realizan reuniones técnicas, reuniones de planificación equipo directivo, también, con el sentido de asegurar una conducción técnica la cual hasta este momento ha sido bastante bien recibida y continuada por parte de los profesores. Y a la vez el hecho de tener asesorías personalizadas con profesores cuando hay video llamadas, hay entrevistas de distinto tipo. Más los talleres técnicos. El año pasado por ejemplo lo hicimos semanalmente, a partir de junio hasta diciembre, y este año vamos cada 15 días e incluso depende como afloran las necesidades. La planificación de la pedagogía está dada por el decreto 68, y en cuanto a evaluación el

67, de ahí aplicamos lo que tiene que ver con las evaluaciones formativas y las evaluaciones sumativas, en todas las asignaturas. Terminando el año 2020, por ejemplo, Se revisó exhaustivamente la situación de cada uno de los alumnos que pudieron tener problemas de conexión con las clases virtuales que son las que se han podido realizar desde lo último tiempo, y previamente a eso, sí por allá, por el mes de agosto en septiembre del pasado hizo tres veces una encuesta para saber la capacidad de conexión que podrían tener nuestros alumnos. Así fue como el colegio llegó hasta la compra de 232 equipos de chips, celulares y módems para tanto como para estudiantes como para los profesionales del establecimiento que lo necesitaron

8. ¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

Bueno. En las, en las reuniones a veces de manera reiterativa se pregunta quiénes no se están conectando. Y allá vamos, ya sea, con llamada telefónica si no contesta vamos al domicilio , no encontramos, vamos a la educación, se le estimula a través del envío de guías técnicas preparadas, adecuadas específicamente para la situación de ese alumnos o de los alumnos que están con dificultades haciéndoselas llegar a domicilio o facilitándole copia en el colegio, el apoderado va y se le atiende con, bueno, la orden ministerial de educación es el colegio abierto a las necesidades de acuerdo a todas las normas sanitarias, pero abierto para que el apoderado y el alumno cierta que puede llamar preguntar visitar y extraer información.

Pero hablemos de las planificaciones, ¿Qué hace el colegio para monitorear que las planificaciones atiendan a la diversidad?

El colegio cuenta con un equipo PIE completo que se encarga de trabajar con los profesores y ellos mismos se van monitoreando para que las planificaciones den atención a las necesidades educativas de los niños.

Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

En relación con el estándar 3, descrito anteriormente;

7. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento?

Bueno, el monitoreo ha sido bastante exhaustivo, dado que la, por ejemplo, el control de la asistencia diaria, la asistencia diaria está controlada por un instrumento creado en el colegio, no cierto, para tener la exactitud de quienes se conectan y quienes no se conectan.

Pero vamos a hablar de la cobertura del currículum, ¿cómo el equipo directivo monitorea que se cumplan los objetivos de MINEDUC?

En ese mismo documento, a su vez, en su parte inferior del diseño tiene la exigencia de declarar que objetivo es el que está desarrollando la clase de la cual me está informando en esa asignatura. Porque se informa, por asignatura, por profesor y por curso. Entonces ahí vamos sabiendo en que avance está teniendo, que dificultades están presentando y qué necesidades de repasar. Así se va monitoreando como se va cumpliendo el currículum.

8. ¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?

Eso se está viendo a diario, se está anotando y nos lleva a rediseñar la estructura de plazos para los procesos de evaluación específicamente. Entonces nos vemos en la necesidad extender plazos, adecuar plazos, identificar a quienes sí, a quienes no dar más plazos, las retroalimentaciones que están planificadas dentro de los tiempos de los profesores semanalmente y por asignatura dan respuesta a, de alguna manera, a la necesidad que tiene el alumno y/o el apoderado.

¿Estas estrategias son comunes para todo el curso, o solo para los niños con NEE?

Para todo el curso

¿Los niños y niñas con NEE, tienen algún tipo de estrategias diferentes?

El criterio es para todos. Pero, el diseño del instrumento que se le aplica por ejemplo la evaluación formativa, no es la misma para todos, los niños con necesidad educativa especiales, tienen la adecuación curricular correspondiente y eso hace un diseño de evaluación distinto. Y eso nos ha dado bastantes resultados.

Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

En relación con el estándar 4, descrito anteriormente;

7. ¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento?

Por ejemplo, cuando los profesores reciben desde dirección, desde el liderazgo, todo el apoyo que ofrece el ministerio de educación, la agencia de calidad, la superintendencia de educación, etcétera, nosotros transmitimos, reenviamos los documentos a los profesores para producir una difusión sino es el 100% diría bastante sobre los 60 por lo menos. Una vez ahí, por ejemplo, los contenidos de ese, de ese tipo de difusión son todas las plataformas que apoyan la planificación de la pedagogía, de los distintos cursos, de las distintas asignaturas. La plataforma aprendo en línea, ven sigamos aprendiendo, supo primero, leo primero. La plataforma Escuelas arriba que también salió hace poco el diagnóstico integral de aprendizaje que está en plena aplicación en el colegio le están dando luces a los profesores para que se comuniquen entre ellos y participen colaborativamente en cómo aplicar esas plataformas hacia los niños que tenemos, que son muy diferentes entre ellos también. Esas plataformas, tienen un detalle. Vienen las planificaciones de clases, vienen los libritos para estudiarlos, vienen los ppt para aplicarlos, vienen las evaluaciones, vienen la construcción de evaluaciones de acuerdo al primer nivel, al segundo nivel de organización etcétera. Ahora, en los talleres técnicos de los profesores en forma intencionada les digo: “Ya, por favor presente usted le experiencia de que fue para ustedes el diagnóstico integral de aprendizaje y compártalo en un momento clave de las reuniones”.

Hablamos bastante sobre el proceso colaborativo que tiene el colegio. Pero me gustaría ahondar un poquito más en el término co-docencia. ¿Usted cree que en el establecimiento se realiza en algún grado la co-docencia? Pensando que es un colegio con proyecto de integración.

No sé qué tanta cobertura tenemos de los profesionales incluidos en ese sistema o en esa modalidad. He sabido incluso que los y las profesionales de pie han asumido hasta la conducción de la clase también, porque tanto la relación, que han desarrollado entre ellos les ha permitido hacer ese tipo de práctica. Que no es tan legal, si quisiéramos decirlo, pero ha sido necesario en algunas ocasiones y no habido problema en eso y por lo menos no hemos recibidos reclamos de haber ejecutado algo como eso. Es posible, yo creo que se está, de alguna manera promoviendo esa interrelación. No sé darte una respuesta más optimista al respecto.

8. ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?

El equipo directivo, delega en la coordinadora del Proyecto de Integración, la labor del trabajo con los niños con NEE, y a su vez ellas tienen horas para reunirse y colaborar en las planificaciones y adecuaciones necesarias para cada niño.

El equipo no interfiere en ese proceso de guiar a los docentes o equipos de aula en el trabajo de co-docencia.

Generalmente los profesores tienen autonomía para el trabajo de sus cursos y lo gestionan entre ellos.

En relación a la atención a la diversidad

De acuerdo con la normativa vigente, relacionada con las Necesidades Educativas Especiales:

7. ¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?

Como decía a partir de la, cuando el niño llega al colegio, llega con una recepción amplia, gratuita y adaptando prácticamente un sistema para recibir la realidad que trae. Sabemos que, ya conocemos muchas realidades familiares, de recursos muy escasos y que nos han dado ideas para poder abastecer desde la parte pedagógica, de la parte útiles escolares, de la parte tan humana como es vestuario, calzado, alimentación, visita al hogar, que ahí nos da una pauta muy clara de quién es y cómo es la realidad de cada niño. O sea, para nosotros la partida fundamental conocimiento del alumno y su familia para adecuar nuestro sistema a la adaptada respuesta que ellos necesitan. La atención, gratuita para ellos de oftalmología, atención pediátrica en general. El material educativo, abastecer la totalidad de la necesidad cuento a guía de estudio. Para el hogar. Trabajo autónomo totalmente relacionado con el proceso que están viviendo, con responder preguntas, hacerle su repaso.

8. ¿Quién o quienes se encargan de coordinar y/o ejecutar los apoyos en el aula de los niños con NEE?

Partiendo del profesor, de aula. Da a conocer su planificación de la clase, pues ya, voy a situarme así. En la clase y expone cual es la pretensión de la clase en el objetivo tanto para el curso de general y expone también el, lo alcanzable explícitamente en menor

dimensión, sin necesidad de decir tú tú tú y tú van a llegar hasta este límite y el resto avanzar. El especialista, ya sea fonoaudiólogo- psicopedagogo o educador diferencial está presente en la clase y atiende, mientras tanto, a cada uno de los que los chicos o/u observa el comportamiento y la participación del chico en la clase. O cuando estaban presencialmente iba al puesto y se sentaba al lado del niño para revisar lo que estaba haciendo y apoyarlo en todo momento. Y a eso yo agrego a la, la acción del auxiliar de aula, que entonces en el fondo, ese chico está siendo favorecido simultáneamente por tres personas adultas que están interesados en que ese chico avance. Ese tipo de apoyo que se organiza.

¿Pero quién se encarga de coordinar las acciones para los niños con NEE, en relación a los apoyos en el aula?

La coordinadora del PIE se encarga de coordinar esas acciones con su equipo de profesionales y trabajan en conjunto con los profesores.

ENTREVISTA

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta entrevista tiene la finalidad de conocer de qué manera podemos evidenciar las acciones realizadas en relación a la diversificación curricular, por los equipos directivos de los establecimientos encuestados.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre Escuela:	**INSTITUTO ERCILLA**			
Género	**Masculino**		**Femenino**	
Años Servicio	**Sistema Educacional**		**Escuela**	
Título				
Institución				
Cargo				

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUB DIMENSIÓN "GESTIÓN CURRICULAR"

Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

En relación con el estándar 1, descrito anteriormente;

9. ¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?

Haber, los sellos, si es que me acuerdo de alguno, porque hasta el momento, nada. Equidad. Uy me los sabía de memoria, pero se me han olvidado. Equidad, integración, valores y no me acuerdo los otros.

Sí, no te preocupes, mira. Más allá de sabérselos como de memoria, me interesaría que me contaras, ¿cuál es el sello que le da el colegio a su institución y que los representa?

La parte valórica. Más que nada yo creo que la parte valoría es la que nos representa. Del hecho que siempre se está preocupado de que toda la gente tenga, ya sea, hasta incluso una palabra de satisfacción. Que se le cumplan sus necesidades básicas a alguno, solucionarles la mayor cantidad de problemas a los otros. Darles confort, alivios, soluciones a todos los problemas que presentan. Yo creo que la parte valórica es lo que nos representa a nosotros.

Ahora cuénteme, si eso, eso que usted me dice de lo valórico y esto de estar siempre como en apoyo a la familia, al alumno, ¿se ve reflejado en algún momento en la aplicación de las bases curriculares y los programas de estudio?

Si, si se ve reflejado.

Como podría reforzarme eso, que eso es importante.

Mira, la cantidad de oportunidades que se les da a los alumnos para que realicen sus trabajos, ya sea, en cuando estábamos en presencial, las veces que había que repetirles las pruebas, las veces que había que aplazarle por cualquier problema que tuvieran. Ahora cuando ya entramos en pandemia la facilidad de que todos tuvieran sus guías para que nadie quedara atrasado en sus trabajos, en sus tareas, en sus aprendizajes. Siempre esa parte ha estado muy presente. Y la parte a la que más se ha ido dando énfasis, es en religión. Que es la parte que más se trabaja todo lo que es los valores. Y los profesores en sus horas de consejo y orientación.

10. ¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

Como va a dar respuesta para la diversidad- para los alumnos que están en prácticamente en el PIE. Bueno la atención personalizada que hacen los profesionales del equipo. Todo lo que corresponde a ellos, la dedicación, que hay que muchos que han ido hasta las casas a tratar de despejarle toda la duda a los alumnos, que les están constantemente llamando, preguntándole el qué no entiende, que le falta, que no encuentra. Yo creo que ahí la parte a la diversidad es lo que más se ha dado para los alumnos. Para ambos lados no solamente para los integrados, sino que para ambos lados. Tanto los que pueden como los que no y puedan tener alguna discapacidad.

Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el estándar 2, descrito anteriormente;

9. ¿Cómo, el equipo directivo, orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula?

Bueno, la sub-directora, principalmente, es la que dirige esa parte, ella los motiva a que siempre estén trabajando con el aprendo en línea. Que se conozcan de memoria las priorizaciones porque esa es una de las maneras de poder llegar a la diversidad de los alumnos que tenemos. Que apliquen todo aquello que el ministerio nos está mandado para poder ir manteniendo siempre el nivel a todos los niños. Yo creo que por ahí va lo que el equipo de docente está trabajando.

10. ¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

Yo las reviso cuando estoy pidiendo los respaldos de clases, cuando estoy pidiendo los reportes semanales de clases yo voy revisando si están de acuerdo, y obviamente reviso que estén dentro de las priorizaciones, que aparezcan las planificaciones que ellos están dando. Si no es así, se le informa al profesor que, parece, que debería cambiar un poquito la orientación y buscar en otro sentido. Pero se les va monitoreando. Se revisan. En forma presencial se revisan muchas más que ahora.

Claro. Ahora cuéntame, ese monitoreo ¿es sistemático? ¿es semanal? ¿mensual?

Antes. Antiguamente, era casi diario. Ya, ahora que hemos estado en pandemia, es más lejano. Es una vez a la semana según el curso. Si un curso necesita que se le monitoree más, entro dos o tres veces o si no, simplemente una vez a la semana.

Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

En relación con el estándar 3, descrito anteriormente;

9. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento?

Primero, las herramientas son: las clases que hay que mandarle la asistencia con clases a la SD, con los objetivos y eso lo hace en forma diaria, nuestras reuniones técnicas que hay con los profesores, los que siempre se les está preguntando ¿cómo van los avances? Si se ha visto esto, si se ha visto lo otro. Hay reuniones en la que se dice, pregunta específicamente si se están trabajando tal o cual nivel y los objetivos de ese nivel y lo otro es que se nos manda las pruebas. Y nosotros revisamos si las pruebas están de acuerdo a eso, a esos objetivos priorizados, o a esos estándares que se están solicitando.

10. ¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?

Bueno. Siempre se ha dicho que cuando no se cumple más del 50% de un objetivo hay que volverlo a retroalimentar. Volverlo a pasar, volverlo a estudiar, volver a hacerlo todo. Sobre todo, repasarlo con los niños. Una vez que este se ha retroalimentado, volverlo a aplicar. Y si vuelve a haber una baja, buscar cual es el objetivo que realmente no se está tomando, o no se está monitoreando bien. Pero se busca hasta que los niños obtengan los resultados que se necesita.

No pensando tanto en este tiempo de pandemia, más en el tiempo de la normalidad, por ejemplo. Había alguna acción por ejemplo como reforzamiento, cosas así, ¿qué dependieran de los resultados académicos?

Si. Si, se hacían, siempre se estaban haciendo reforzamiento. Se reforzaban sobre todo los cursos de segundo, cuarto, sexto y octavo, y segundo medio. Que eran los cursos en los que nosotros siempre hemos sido medidos. Entonces son los cursos a los que siempre se le ha puesto más reforzamiento. Se le hacen más tipo de, no de pruebas, sino que de actividades como para mejorar la, el desarrollo de ese proceso

¿Ensayos SIMCE y PSU? A eso se refiere

SI

Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

En relación con el estándar 4, descrito anteriormente;

9. ¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento?

El proceso colaborativo; en las reuniones unos a otros se entregan las informaciones y se dan las ideas de lo que mejor resulta con un colega, con otro colega, o en un curso como se trabaja mejor. Y en cuanto a todo lo que es la co-docencia, se ha hecho y a resultado bueno que algunos colegas iban a verle la clase al otro para decirle donde posiblemente podía estar su falla y no había avance en los cursos. Y eso se hizo bastante durante el año 2019 en un principio. Después del estallido ya no pudimos seguir haciéndolo.

10. ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?

Poco. Existe, pero poco. Porque la co-docencia prácticamente está siendo dada por dos personas solamente. Ósea somos los que estamos ayudando a los docentes y que estamos dirigiéndonos en el sentido de mejorar algunas cosas. Se les dice, se les guía, se les informan cuáles son los alumnos que necesitan una educación un poquito más liviana, que manejen como más bajos niveles con ellos por el esfuerzo que tienen que realizar para poder obtener sus buenos puntajes. Y se le va indicando todo el camino a seguir, pero eso solamente lo está haciendo la SD y yo. No hay más apoyo por ese lado.

Y ¿Podrimos considerar, en algún sentido, la participación de la educadora diferencial dentro del aula, como un proceso de co-docencia?

Si también podría ser.

Ya terminamos la parte de co-docencia pero quería que me contara si la educadora diferencial podría ser parte de ese proceso de co-docencia.

Si. Si podría ser porque ella está trabajando directamente con la profesora y se ayudan entre sí. Yo el año pasado lo pude comprobar con XX. Yo trabajaba con ella, esperábamos inclusive muchas veces los materiales que íbamos a trabajar en clases, y yo hasta la dejaba a ella que hiciera, en algunos casos, algunas de las partes de las pruebas para que me fuera viendo a los niños con necesidades educativas especiales

para yo guiar al resto del curso. Así que ese apoyo si está por ese lado y creo que bastante.

En relación a la atención a la diversidad

De acuerdo con la normativa vigente, relacionada con las Necesidades Educativas Especiales:

9. ¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?

Y prácticamente casi no hacemos selección, sino que los recibimos a medidas que van llegando nomas. Entones la niña llegó y después vemos si tiene necesidades y una vez que ya lo incluimos, ósea, matriculamos y tenía necesidad educativa especial, se le integra nomas al grupo, se le integra al curso, se solicita ayuda de los profesionales del pie y se les pide que, inclusive, hasta lo hagan a través de otros sistemas fuera del permitido legalmente por el ministerio para que ningún niño quede sin ninguna atención como corresponde.

Eso me gustaría que me lo aclarara un poquito más porque me parece un punto súper importante. Ósea hablamos de que el pie tiene un cupo y ¿qué pasa si hay un niño sobre el cupo?

Se atiende en forma personalizada y se paga extra la hora. Para que el niño no quede sin esa atención.

Y ¿esos se financian con…?

Con dineros de la sep.

10. ¿Quién o quienes se encargan de coordinar y/o ejecutar los apoyos en el aula de los niños con NEE?

Quien se encarga de ejecutar las acciones, prácticamente dentro del aula es el pie. El profesional del pie lo podría tener con el profesor. En su hora de trabajo que tienen y ahí ven ellos como, pero generalmente son los especialistas del pie son los que designan que niños van a trabajar y en el horario que van a trabajar.

ENTREVISTA

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre Escuela:	**FERNÁNDEZ LEÓN**					
Género	**Masculino**		**Femenino**			
Años Servicio	**Sistema Educacional**			**Escuela**		
Título						
Institución						
Cargo						

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUB DIMENSIÓN "GESTIÓN CURRICULAR"

Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

En relación con el estándar 1, descrito anteriormente;

11. ¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?

Nosotros somos un colegio particularmente academicista, somos un colegio instruccional, en vías de transformación, a una educación más inclusiva, basada en el decreto 83 obviamente, pero particularmente nosotros tenemos tres sellos que nos podrían diferenciar a lo mejor del resto, o en el fondo lo que nos permite como proyecto educativo, responder a la misión y la visión. Nosotros en el fondo enseñamos, educamos y formamos. Principalmente esos son nuestros tres pilares. El enseñar tiene relación con lo directamente académico, el educar tiene relación con las herramientas que, en el fondo, le entregamos a los estudiantes para la vida en relación al desarrollo cultural. Hay cosas que van de la mano con lo académico pero que si no se complementan la verdad no tendrían esta integralidad que estamos buscando y el tercero que tiene, que ahí va un sello ya propio del colegio ese proyecto educativo, que somos un colegio católico que pertenece a una congregación, que ya tiene sesenta y siete años de vida y siempre ha tenido este amparo digamos de un colegio no de iglesia, es de inspiración católica, pero es un colegio con formación cristiana, ¿ya? Cristiana-católica, digamos. Entonces más bien como sello el educar como te sale, el enseñar cómo te decía, el educar y el formar. Ahora, el modelo pedagógico es bastante instruccional, sin embargo, hay una diferencia

qué si la he notado porque tengo, mi señora es profesora mis amigos son profes, entonces, he visto otras realidades. Lo qué si noto, es que existe un control de la gestión curricular, ósea la gestión curricular controla, en el fondo, el desarrollo académico del colegio, sin embargo, existe una libertad propia del profesor de lo que imparte, y como lo imparte. Ahora, hay sugerencia, hay ligamientos y hay orientaciones. Pero el profesor dentro de su libertad profesional tiene, primero que cumplir un currículo, eso es base. Generalmente enseñamos por sobre el currículo, siempre vamos más allá. Pero la forma de como lo hace, principalmente lo decide el profesor. No somos mucho de creer en sistemas de enseñanza, básicamente no porque no sirven, básicamente porque somos un colegio que tiene una diversidad sociocultural muy potente y eso nos obliga en el fondo a buscar diferentes formas de poder enseñar, porque, dentro de una sala, de cuarenta y seis, vamos a hablar de tiempos normales, de cuarenta y cinco alumnos, nosotros tenemos en el fondo una diversidad sociocultural, socioeconómica muy, muy potente. Y eso es enriquecedor para muchas cosas, pero es agotador para otras porque tiene estudiantes que aprenden muy rápido, tiene estudiantes que tienen desarrollo en la casa por tanto el desarrollo es muy potente, pero tiene a otros que no y tiene otros que efectivamente le cuesta, que están más solos, y que tratan e intentan de apoyarse, no solo en los profesores, sino que también en sus compañeros. Bueno, ahí viene otra riqueza que es distinta, pero, más menos no sé si eso responde la primera pregunta.

12. ¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

Mira, la verdad es que nosotros acá tenemos, si bien es cierto no somos un colegio de integración, no tenemos PIE, pero si tenemos un equipo de Apoyo Psicoeducativo que trabaja la parte más inclusiva respecto a los estudiantes que a través de tamizaje. Hasta cuarto básico. No hemos crecido más que eso porque también es nuevo este grupo, este equipo se formó, si mal no recuerdo 2016-2017. Es más bien nuevo. Entendiendo también que el decreto 83 y la ley general de educación te obligaba en el fondo a recibir a los estudiantes, que ya no es como antes, que antes hacían pruebas, cierto. Hoy día el estudiante quedó y si viene con capacidades diferentes u otras cosas que tenemos que sumir, hay que asumirlas como escuela. El ministerio en el fondo te obliga a eso. Entonces, ahí responde un poco a la formación de este equipo. Formados por la educadora diferencial, por el orientador/a, el psicólogo y por el encargado de convivencia escolar, más las profesoras jefas, efectivamente desde pre kínder a cuarto básico. Si tú me preguntas en el fondo como una estrategia específica de poder focalizar estudiantes que necesitan mayor inclusión respecto de lo que ellos son. Te podría hablar de este equipo de la ASP. Ahora. En base a la primera pregunta, también un poco a la diversidad de metodologías responde también a esta necesidad de poder ir enseñando para poder alcanzar, ojalá el 100% y abarcar el 100% de los estudiantes. Nunca es así, pues la realidad te dicta otra cosa. Uno te podría decir *"no si todos mis estudiantes aprenden"* No, no es así. Ósea, la mayoría si lo hace, pero si hay estudiantes que van quedando atrás y en eso se trabaja ASP.

Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el estándar 2, descrito anteriormente;

11. ¿Cómo, el equipo directivo, orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula?

Yo creo que en esta respuesta te voy a responder las dos, porque acabo de leer la otra. Bueno. Aquí, primero hay un tema de periodicidad. Nosotros a los docentes, particularmente como escuela no creemos en las planificaciones diarias, no sé si te ha tocado ver otra realidad así con las planificaciones día a día, la verdad que creemos que debe ser un desgaste a veces innecesario para el profesor. Atendemos también mucho a la profesionalidad de el mismo docente. Somos exigentes, muy exigentes en la base del profesor. Ósea, hay perfiles que el docente debe cumplir en el colegio y eso a nosotros nos genera un estándar mínimo para poder ir avanzando respecto a lo que consulta. Ahora, la periodicidad es, anual para las planificaciones. Y después son planificaciones mensuales. Cada profesor respecto a la asignatura que imparta. Hay que recordar también que hay profesores que imparten más de una asignatura, hay otros que son especialistas solo en una, por ejemplo, tengo una colega que hace tres asignaturas que es de enseñanza básica, hace tres asignaturas especifico entre quinto y octavo básico. Hay otro que solo hace matemática de séptimo a cuarto medio, etcétera, etcétera. Entonces ya tengo la periodicidad anual y mensual y la orientación particular que aquí se genera, directamente, más que equipo directivo, te voy a bajar la realidad del colegio que en el fondo es el equipo técnico. Elian que es el jefe de UTP o el prefecto de estudios, como se llama, más las coordinaciones en específico. Ahora, para atender esta diversidad, las planificaciones de los profesores deben contener el trabajo que realizan con el equipo psicoeducativo. Con el que te comentaba anteriormente, por tanto, esa no es una opción. Esa es una indicación, es una instrucción. ¿Por qué? Porque de los tamizajes que suceden aquí te generan dos tipos de focalizaciones: una, a los estudiantes que no necesitan el equipo psicoeducativo y los estudiantes que si lo necesitan. Y dos ¿Cómo controlamos eso? Efectivamente desde la práctica y la evidencia propia del trabajo con los estudiantes que necesitan en el fondo del trabajo para psicoeducativo, eso lo hace la educadora diferencial, a cuál genera informe. Y esos informes son derivados a las profesoras de básica, la profesora jefa y a la prefectura de estudios. Y ahí ya tienes un control y un seguimiento de lo que se va haciendo además de las pruebas estandarizadas que también realizamos con los estudiantes que están descendidos. Y ahí vamos viendo desde velocidad lectora, hasta electro escritura, dependiendo obviamente en el curso o en el nivel que se encuentren. Las planificaciones como tal deben tener relación con el equipo psicoeducativo y por otra parte deben considerar la evaluación y el seguimiento respecto los resultados que van teniendo los estudiantes. Tanto de los que no necesitan este equipo, y de los que necesitan. Y ahí en el fondo, hablamos de la inclusión esta que tan necesaria es.

12. ¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

UNA SOLA RESUESTA PREGUNTA 1 Y 2

Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

En relación con el estándar 3, descrito anteriormente;

11. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento?

Bueno, depende el nivel que nos encontremos, ósea aquí hay varias formas, estrategias y herramientas, un poco relacionado con lo que te respondí anteriormente. Voy a hablar primero de los estudiantes que se tamizan, en el fondo, de los estudiantes que necesitan equipo educativo. Ellos tienen en el fondo, un seguimiento del aprendizaje y de la cobertura curricular a través de pruebas o de herramientas estandarizadas desde el área de educador diferencial. Eso, como te decía anteriormente, se vincula con educación básica, se vincula con prefectura de estudios, se vincula con aquellos estándares que deben en el fondo, involucrarse en este proceso. Llámese psicólogo, llámese orientadores, llámese encargado de convivencia y algo más importante que cualquier otra cosa, apoderados. Por otra parte, desde a enseñanza básica. Hablemos de enseñanza básica, hablemos desde primero a octavo. Incluso hasta segundo medio, bueno, hasta un año atrás teníamos la famosa prueba SIMCE que hoy día no se hecho por razones primero estallido social, luego tuvimos pandemia y seguimos con pandemia. Una de las mediciones que teníamos nosotros, referentes-. Estamos hablando netamente cobertura curricular. Esto es solo académico. Hay otras cosas que se miden de otra forma, pero específicamente eran los ensayos SIMCE y las pruebas SIMCE como tal que generaban resultados y nos iban, en el fondo, midiendo, respecto de cómo avanzábamos o como disminuíamos en ciertos años o en distintos estándares de aprendizaje. Ahora, también, nos generaba la diferencia que existe en cada generación, de ahí un poco entra lo primero que conversábamos anteriormente, respecto de esta diversidad sociocultural que incluye mucho en el tema de los resultados académicos por más que tu tengas al profesor de Cristiano Ronaldo haciéndote clases de futbol probablemente los resultados no van a ser igual que Cristiano Ronaldo puede que alguno sea como Messi y otro que sean como Jordán Fernández. Pero va a depender mucho de eso. Entonces, si lo llevas al grupo específico psicoeducativo, estamos hablando de que, ojo desconozco los nombres por eso no te los menciono, de pruebas que tienen

relación con la educación diferencial y con el trabajo interdisciplinario de psicólogo, encargado de convivencia, orientadores y apoderado inclusive, porque también hay que trabajar mucho con ellos. Hay apoyos también de programas que tenemos, por ejemplo, hay un programa que se llama “conectado aprendo” que es un programa que refuerza hasta cuarto año básico que refuerza, hoy en tiempo de pandemia, tiene reforzamiento académico. Algunos ramos que son base, lenguaje, matemáticas, específicamente. Y enfocado hoy día en tercero básico donde hay una deficiencia muy importante, porque el currículo dice que en segundo básico los alumnos deberían leer, al menos leer. No voy a hablar de comprender y menos de inferir, voy a hablar de leer y en tercero básico hoy día respecto a la pandemia tenemos una deficiencia a nivel nacional muy importante. Yo diría, en tercero básico. Y lo conversaba justo ayer con la educadora diferencial. Tenemos aproximadamente siete niños que no están leyendo todavía. Y eso es preocupante porque acá al menos en el colegio en tiempos normales en primero básico ya salían leyendo. Entonces en segundo se reforzaba y se trabajaba en la comprensión y luego con cuarto básico, quinto se empezaba a trabajar en inferir, etcétera, etcétera. Bueno, los distintos niveles de pensamiento y de resolución. Ahora. En relación a la enseñanza media, particularmente, mezclábamos, pruebas estandarizadas SIMCE o en el fondo porque nosotros hacíamos ensayos. Muchos ensayos para ir midiendo porque lamentablemente y digo lamentablemente, las mediciones ministeriales están relacionadas con esas pruebas estandarizadas. Pero las pruebas estandarizadas lamentablemente, en su gran mayoría miden estándares que son muy antiguos. Pensando que todos los estudiantes pueden responder o en el fondo no tienen esta diversidad qué si les piden a los colegios, pero las pruebas no van con lo que te piden, lamentablemente es así. Y te lo reclaman los profes, te lo reclaman los mismos papas dicen “bueno, pero como usted va a evaluar…”. Acá, en el fondo la forma de evaluar y la forma de enseñar el colegio efectivamente la puede ir modificando y la puede ir adaptando, según las necesidades, que es lo que estamos haciendo ahora, pero si desde el ministerio que es en el fondo la nave nodriza de esto, no hay una aplicación de algo distinto que como te decía recién, entonces falta muchísimo en ese camino creo a nivel país, muchísimo. Entonces, nosotros en el fondo, respondiéndote no sé si las dos preguntas, pero respondiéndote un poco el resumen, tenemos aquellos estudiantes que en el fondo son medidos específicamente con pruebas y con test evaluativo distinto ya sea orientador, ya sea psicólogo, ya sea tutor diferencial. Luego tenemos de enseñanza básica las mediciones que hacíamos hasta hace poco respecto que significan los ensayos SIMCE, también un poco en la enseñanza media. Y por último, que es lo que no te había nombrado que son las mediciones de la PTU ya mas hoy día en relación a como los estudiantes terminan este periodo escolar en cuarto medio y respecto a las pruebas que eligen, efectivamente como, en el fondo se van desarrollando y con qué herramientas ya terminan para poder pensar en la educación superior, que, como proyecto educativo, es una de nuestras bases, sin embargo, pensándolo como ha ido cambiando esto y que efectivamente nuestro proyecto educativo tuvo una actualización en el año 2018, también le hemos puesto, mucho, mucho, mucho sentido en la misión y en la visión no solo el tema académico y el éxito profesional, sino que también al éxito en la vida y la felicidad adquirida por otras situaciones que a veces son mucho más importante que el trabajo, digamos.

Entonces, podríamos tomar que, los reforzamientos son una de las estrategias que derivan de los resultados de aprendizaje.

Exacto, de hecho, por ejemplo, yo creo que también te sirve para respuesta, hoy día nosotros tenemos un taller de razonamiento matemático en cuarto básico. Que en el fondo lo que viene a hacer es trabajar la matemática, pero en el fondo lo que estás haciendo es reforzarlos. También tenemos talleres PSU de historia, de matemática y de lenguaje. En enseñanza media, en tercero y cuarto específicamente y también tenemos otro taller de razonamiento lógico matemático, que se hace en séptimo básico, específicamente. Casi al comienzo de la enseñanza media.

Una pequeña pregunta junto con esos tres tipos de talleres que mencionaste ¿son para todos, inclusive para estos chicos que tienen una dificultad o que están considerados con necesidades educativas especiales a través de la pesquisa que realiza tu equipo?

Entiendo la pregunta, enseñanza media, son para todos. Ósea es abierto a todos, el curso completo y en enseñanza básica, están definidos por intereses propios, por ejemplo, se oferta el taller. Entonces no hay una discriminación de decir "No. Tú no puedes entrar al taller porque…" no, no. Si te gusta ven. También hay en inglés. También hay en ciencias, también hay en música, también hay en artes. Claro, hay cosas que hoy día no podemos hacer. También hay en deporte. Pero me fui un poco más al interés tuyo, ósea de ver en el fondo como reforzamos ciertos talleres de carácter académico porque también tenemos otros, tenemos pastoral, tenemos virtudes, tenemos otros tipos de cosas que son actividades que son relacionadas con el educar, enseñar y formar, con la formación, que nos van permitiendo, obviamente, sacar otras habilidades, otros valores y otras virtudes, lo repito, respecto a los estudiantes que al final, para mí como director, una cosa no puede ir separada de la otra, ósea yo aquí no quiero formar maquinas, necesito una persona que critique, que piense, pero que también sea humano y que vive en una sociedad y en el fondo y que va a tener que adecuarse y ser parte y ocuparse y además servir a donde estamos.

12. ¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?

UNA SOLO RESPUESTA

Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

En relación con el estándar 4, descrito anteriormente;

11. ¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento?

Desde lo más básico, nosotros acá en el colegio de partida, uno de los valores más importante es que existe un súper buen ambiente laboral. Yo creo que eso es base para lo que me preguntas, porque si bien es cierto cada uno es súper celoso de lo que hace y cuida mucho lo que sabe y lo que enseña, etcétera, y como lo hace, en el fondo como somos un colegio con un solo curso por nivel, nos permite primero conocer a nuestros estudiantes, que los profesores hablen de Juan Pérez y sepan quien es Juan Pérez, sepan un poco su vida, su contexto familiar y de ahí en adelante en el fondo permite la co-docencia que se realiza como co-docencia como tal, hasta el cuarto básico. ¿Por qué? Porque está relacionado justamente con el equipo psicoeducativo, cuando hablamos de la educadora diferencial que está intra aula, extra aula, trabaja con los estudiantes dentro de la sala junto a la profesora jefe, también trabaja afuera de la sala con aquellos estudiantes que son tamizados y necesitan un proceso distinto al resto. También las profesoras, porque acá las profesoras jefas, por ejemplo, va de primero a segundo básico, una, y después suelta, y toma otra tercero y cuarto, pero esta de primero y segundo también hace en tercero y cuarto. Porque este estudiante de primero y segundo tiene que ver a la profesora tercero cuarto un poquito antes. Me entiendes, para cuando lo reciba exista no solo una familiaridad respecto a la docente sino también una situación de aprendizaje en donde la profesora también sepa los niños que ella va a tomar en el año que viene. Ahora como general, existen los consejos de los profesores, aquí hay cuatro instancias particulares que nos reunimos todos y hacemos en el fondo un proceso colaborativo al que tú te refieres. Primero está el consejo administrativo que es el hace el director con todo el personal, incluye ahí, asistente de educación, auxiliares de aseo, profesores. Es un consejo informativo, es un consejo resolutivo por parte del director y ciertas cosas que yo coloco en la mesa que necesitan resolución o votación del personal completo hay otro que es electivo, el espiritual que es donde nos reunimos con el padre con el capellán en donde hacemos un trabajo en el fondo de descanso o más bien formativo. Y por otra parte están, dos consejos que van en relación a la co-docencia y el proceso colaborativo de los colegas que son, el GPT que son el Grupo Proximal de Trabajo, que lidera Elian, y el consejo técnico que tiene relación con un consejo informativo más bien pero de carácter técnico y el otro el GPT ahí que ya es de un trabajo colaborativo donde todos opinan, donde se conversan cosas relacionadas con los estándares de aprendizaje con la cobertura curricular respecto de cómo van los cursos, los profesores jefes con los profesores de asignatura.

12. ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?

RESPUESTA EN LA ANTERIOR

En relación a la atención a la diversidad

De acuerdo con la normativa vigente, relacionada con las Necesidades Educativas Especiales:

11. ¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?

Bueno, es un poco englobar todo lo que te comenté, como acciones. No sé cómo enfocártelas un poquito más. Ahora hablamos de diversidad cuando hablamos de necesidades especiales ¿cierto? Específicamente estamos hablando de eso. Bueno. Lo que pasa es que cuando tú me hablas de diversidad a mi como me toca pensar más globalmente, a mí me toca en el fondo responderte muchas cosas. Yo creo que necesidad educativa especiales ya te hablé harto. Creo que te mencione respecto a cómo trabajábamos, de que hay un equipo, de cómo se desarrolla, de quien lo lidera, de cómo interviene en el aprendizaje hasta cuarto básico. Como se trabaja respecto a aquellos estudiantes que van necesitando ayuda, como se trabaja con co-docencia o con intra sala respecto de cómo hay un trabajo transversal de distintos actores, psicólogos, orientados, yo creo que por ahí un poco pero me va quedando algo respecto a necesitar de otros tipos de necesidades y otro tipo de diversidad que efectivamente tienen relación a algo que no es muy académico, que tienen relación en el fondo como escuela, tenemos que mirar respecto a lo que somos como sociedad también y respecto de visibilizar también ciertas cosas que hasta hace unos años atrás parecieran ser que estaban ocultas. Cuando tú me hablas de diversidad, yo acá en el colegio tengo de todo y de todos y a mí a mí me gusta mucho eso. Cuando yo te hablaba al comienzo de una diversidad sociocultural, es por lo mismo. Y no solo socioeconómica, sino que también sociocultural cuando tengo alumnos que son extranjeros, cuando tengo alumnos que son declarados homosexuales, cuando profesores con un pensamiento o una idea distinta a la base del colegio, pero qué si respetan el proyecto educativo porque en el fondo, a mí me interesa que el profesor desarrolle su clase pero que, en el fondo, el desarrollo de su clase sostenga lo que es el proyecto, independientemente de lo que piense. Porque yo puedo en el fondo, tener una idea, no sé, voy a colocar cualquier cosa. De la religión o de la política, pero yo entiendo que estoy en un colegio católico y en el fondo entiendo que no debo atacar o desvirtuar lo que para mí es el catolicismo. Yo puedo pensar “No, que el católico. Que la iglesia. Que el oro en el Vaticano” Lo que siempre se habla, pero en el fondo, lo omito porque yo estoy en un colegio, porque yo acepte estar en este colegio y ahí en el fondo hay una diversidad que es profesional. Que es de la persona que trabaja en el colegio. Mientras la respete, yo no tengo ningún problema y mientras manifieste en su círculo cercano sus diferencias. Está perfecto. Y cuando aquellas diferencias, en el fondo, trasgredan lo que significa trabajar en el colegio. Ahí obviamente hay una conversación distinta respecto de conversarlo ya con tu jefe, de decir “mira yo no me siento cómodo por esto” no sé. Eso es distinto, pero cuando va al estudiante, la línea tiene que ser una sola. Ósea no puede haber matices en eso. Ahora, lo mismo pasa con nuestros estudiantes, cuando se van desarrollando respecto de lo que somos.

Por eso te decía, acá en el colegio yo veo y es un popurrí. La diversidad es algo que en el fondo no se toca, pero si se respeta. Y se respeta desde el aprendizaje, pero también desde el sentido que podamos tener como escuela, respecto de aquellas personas que necesitan otro tipo de lugar, en el sentido, no lugar de colegio, me refiero de lugares cuando arman grupos propiamente tal y que deben respetarse. Acá de verdad, te lo digo, la diversidad es súper potente y siento que es una riqueza para el colegio. Ósea no es un problema, al contrario que fome tener ahí como a los niños de Pink Floyd todos igualitos. No, no. La vida no es a así, en lo absoluto.

12. ¿Quién o quienes se encargan de coordinar y/o ejecutar los apoyos en el aula de los niños con NEE?

A bueno. Desde la profesora jefe, que es el primer canal, digamos. Luego el equipo ASP que te decía que estaba en el fondo compuesto por diferencial, por psicólogos, por orientador y por encargado de convivencia escolar y, desde una línea general, o desde una línea más desde arriba, digamos, que sería el prefecto de estudios o como jefe de UTP y con la información directa del estado de esta situación a dirección. Ósea, esa es la línea.

ENTREVISTA

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta entrevista tiene la finalidad de conocer de qué manera podemos evidenciar las acciones realizadas en relación a la diversificación curricular, por los equipos directivos de los establecimientos encuestados.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre Escuela:	**FERNANDEZ LEON**			
Género	**Masculino**		**Femenino**	
Años Servicio	**Sistema Educacional**		**Escuela**	
Título				
Institución				
Cargo				

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUB DIMENSIÓN "GESTIÓN CURRICULAR"

Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

En relación con el estándar 1, descrito anteriormente;

13. ¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?

Los sellos principales tienen que ver con que también el colegio es católico. Entonces, mucho de lo que se hace está orientado con el trabajo más espiritual. Pero también no se olvida de los pedagógico. Es algo que se complementa bastante bien. En el caso del colegio se puede observar muy claramente que, a pesar de esto de, tener una formación más católica, está centrada en la persona y los estudiantes de manera integral. Entonces lo van formando las distintas áreas y una de esas termina en lo pedagógico, que se toma

de las bases curriculares. Uno lo puede ver en los consejos, en conversaciones con los profesores, con el UTP, con el director. Que se toman de las bases curriculares incluso desde mucho antes. Por ejemplo, ahora en el tema de priorización curricular, nuestro colegio lo estaba haciendo, estaba ya priorizando objetivos de aprendizaje basados en el currículo, desde mucho antes que existiera esta priorización. Porque no llegó en marzo propiamente tal, sino que llegó un poco después. Entonces, lo que nosotros estamos haciendo, coincide mucho, con lo que estaba planteado en las bases curriculares de antes y ahora en la priorización actual.

14. ¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

Más que nada, nosotros tomamos la priorización curricular y podemos observar que, en el fondo, es como si nosotros los educadores diferenciales estuviéramos haciendo una priorización para los niños que tienen dificultades. Ahora los profesores jefes, y de asignatura, también tienen muy buen ojo en detectar aquellos estudiantes que tienen un poco más de dificultades. Ahora, una dificultad de aprendizaje, no siempre va a ser una dificultad como tal, porque también tenemos que sensibilizar a la comunidad y hacer entender que no todos los niños tienen un ritmo de aprendizaje igual. Todos aprenden de manera diferente y a un ritmo diferente entonces muchas veces quizás por un poco de desconocimiento, nosotros vemos que un niño en la segunda semana de marzo le cuesta un poquito más y ya pensamos altiro que tiene una dificultad. Entonces, vamos a hablar con la educadora diferencial, le decimos esto. Pero no siempre es una dificultad de aprendizaje como tal. Igual cuando nosotros la detectamos, hablamos con el apoderado, vemos cual es la percepción de él, hablamos con profesores de asignatura, con el profesor jefe y armamos un plan de apoyo. Este plan de apoyo puede ser: entregar herramientas a los papás, informar sobre las dificultades que podría tener el estudiante, hablar con la profesora jefe y ver que estrategias dentro de la sala de clases podríamos trabajar. En el fondo para que sea algo más transversal en todo el curso y no tan en particular. Obviamente hay casos particulares con los que yo trabajo con los que, si tienen una dificultad más notoria quizás, que con los que yo voy trabajando de manera individual.

Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el estándar 2, descrito anteriormente;

13. ¿Cómo, el equipo directivo, orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula?

Bueno, aquí el equipo directivo les pide a los profesores las planificaciones anuales, las mensuales y en el fondo igual da un poco de libertad a los profesores de que se vayan organizando de una forma que les acomode a ellos porque también los equipos directivos saben que ellos no conocen la realidad de cada estudiante, como sí lo hacen los profesores jefes. Entonces los profesores jefes y los profesores de asignatura, hacen sus planificaciones de acuerdo a lo que es más fácil para ellos y en el fondo, que es algo que pueda servirles para todos los estudiantes. Ahora, yo tampoco llevo mucho tiempo trabajando en el colegio. Yo trabajé, empecé el año pasado, entonces, no pude observar tanto, pero hasta lo que yo he podido ver he podido conversar con otros profesores, me han dicho eso. Igual ellos se basan en, por ejemplo, los libros del ministerio para hacer sus planificaciones y ahí lo van haciendo. Por ejemplo, los profesores de básica también van observando que ya tienen esta forma de trabajar desde años anteriores, entonces ahora lo están adecuando nuevamente a los planes del gobierno y eso. Pero más información no tengo.

Carla, pero dentro de este proceso en el cual se producen estas interacciones en los consejos de profesores, estos procesos más generales. ¿Tú evidencias que el colegio, como equipo de gestión; ¿director, la parte técnico-pedagógica insisten o nombran la diversidad como un tema fundamental dentro de los procesos de planificaciones? Ósea, ¿orientan a los profesores a dar atención a la diversidad? O solo se da la libertad como dices tú.

Claro, se da la libertad, pero es algo transversal. Yo lo he podido notar. No es algo que uno diga en un consejo especifico “tenemos que atender a los estudiantes con necesidades de apoyo específico” Sino que es algo trasversal que yo he podido notar que los profesores ya saben que existen estudiantes, que ya saben que tienen que llegar a otros estudiantes que les cuesta un poquito más, que ahora tienen dificultades de aprendizaje no necesariamente por una condición propia, sino que, por las condiciones del entorno. El equipo directivo lo tiene en cuenta y los profesores también. Y se está trabajando para, en el fondo, apalear estas situaciones que le están ocurriendo a los estudiantes.

14. ¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

Eso yo no lo he podido observar. Como te mencionaba anteriormente. Claro, desde la dirección, desde UTP, piden las planificaciones, pero no sé si hay un monitoreo constante sobre lo que se está haciendo. Si por ejemplo a mí me llegan como de los profesores o yo misma tengo la iniciativa de estar informando a los profes “estoy

trabajando con tales estudiantes". Al UTP, lo mismo. Le hago llegar el plan de apoyo de trabajo de primero a cuarto básico. No hay como un monitoreo desde arriba, sino que es como uno el que tiene la iniciativa de informar cómo están yendo los procesos con los estudiantes que tienen alguna necesidad de apoyo.

> Te entiendo completamente. Pero necesito repreguntar un aspecto, ¿el equipo de gestión sume la responsabilidad de llevar a cabo la atención a la diversidad de manera institucional?

Si, de hecho, como lo mencionabas no es algo que este como especifico a la hora de hacer un consejo, sino que es algo más que se va viendo como de forma particular, por ejemplo. Yo me uno con el UTP, conversamos ciertos temas, pero no es algo que se de en un consejo general hablar de diversidad.

Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

En relación con el estándar 3, descrito anteriormente;

13. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento?

Es una decisión desde UTP. No es que se aborden como en un consejo, quizás como que lo pueda nombrar, los profesores pueden aportar, pero la decisión final y el que arma toda la estrategia de cómo se va a priorizar ciertos contenidos, como se van a trabajar las asignaturas; es una decisión netamente que va desde la directiva que tiene que ver con el UTP. Ahora, es la baja a los profesores y profesores también van re-organizando quizás. Pero es una decisión que está dirigida por UTP.

14. ¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?

El año pasado que fue cuando más pude ver eso entre comillas, porque estando desde casa es complejo. El año pasado, prácticamente, no se sabía cómo se iba a evaluar a los estudiantes y nada, entonces, la forma que tenían de evidenciar si los estudiantes estaban como en el fondo, aprendiendo, si estaban al ritmo que uno espera a cierto nivel. Era observación, de los profesores. Los reportes que los papás mandaban de las tareas que se iban trabajando, y a partir de eso, se iba viendo si los estudiantes cumplían más o menos con el objetivo que uno esperaba o no. Si no se cumplía, por ejemplo, en los cursos de básica, que es donde yo trabajé desde primero a cuarto básico. Muchas

profesoras hablaban conmigo y veíamos que podíamos hacer. Algunas de esas cosas eran, por ejemplo, reuniones o videos grabados mí dando tips a apoderados, como por ejemplo el espacio físico que deberían tener los estudiantes, horarios de estudio. En el fondo estrategias de estudio para los estudiantes. O también, si los profesores detectaban que había un estudiante que ya le costaba demasiado, que sentían que podía tener una necesidad educativa. Me los derivaban a mí y yo trabajaba con ellos. Ahora, mi forma de trabajo no es pasar los mismos contenidos que están pasando en las asignaturas. Sino que es trabajar con las habilidades. Porque muchas veces el rol de la educadora diferencial, se pierde un poco. Porque van reforzando lo mismo que están trabajando en clases y no están atacando las habilidades que en el fondo, tenemos que potenciar. Así que, más o menos así era la forma de trabajo, al menos en básica. En media, no tengo un panorama claro. Pero en básica era así.

> En sí. Como para poder redondear un poco algunas ideas. Este proceso sigue siendo un proceso del equipo del aula, de la sala de clases. No es que el equipo de gestión les diga: "mira, si los resultados son negativos, las acciones que vamos a tomar son estas". No sé, reforzamiento, aumento de guías. No, eso no aparece.

Es tema de equipo de aula y en el fondo los profesores son como bien proactivos. Si ellos notan que hay una dificultad, la van a conversar conmigo, si tengo alguna idea o algo lo van a conversar con UTP si es una situación particular de un niño con problemas en la casa. Pero es siempre iniciativa de los profesores.

Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

En relación con el estándar 4, descrito anteriormente;

13. ¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento?

Justo, cuando yo comencé a trabajar, dije que quería trabajar colaborativamente. Y es algo que he podido ir viendo de a poquito que se está realizando. Yo trabajo haciendo co-docencia en primero y en segundo básico y planeo ya en un futuro ir aumentando. Pero no es algo que está muy arraigado dentro del colegio. Tienden a ser los profesores bastante individualistas, pero no en un sentido egoísta. Sino que, yo creo, la costumbre de trabajar solos, de ver que van a hacer, de cómo lo van a hacer. Pero en básica, los veo un poco más abierto con la idea de trabajar colaborativamente. Pero aún no está muy incipiente. Está avanzando.

Oye, pero. ¿Es parte del discurso del equipo directivo?

NO

¿El trabajo de co-docencia?

No, no. No es algo que esté como parte del discurso, ahora. Nosotros sabemos que en los colegios los profesores siempre están como ayudándose cierto, en la sala de profesores, brindando consejos, puedes trabajar así, así o así. Pero, más allá de eso, al menos en los cursos más grande, no se da tanto. Si hay co-docencia en educación física que están trabajando dos profesores, pero no en más asignaturas. En los de básica, primero y segundo, como lo mencionaba, se trabaja más colaborativamente, hay más co-docencia.

¿Tú crees que el termino co-docencia, es fácil de implementar en tu establecimiento?

Fácil, no creo. Yo creo que nada que sea, como nuevo va a ser fácil. Es algo complejo, tiene que ver un tema de sensibilización de la comunidad, de compresión, de enseñanza, porque es una modalidad a la que no muchos están acostumbrados. Sobre todo, profesores que tienen ya harta experiencia, hartos años de experiencia trabajando como profesores están acostumbrados a una rutina de trabajo, entonces empezar a trabajar colaborativamente conlleva todo un aprendizaje también de que significa trabajar colaborativamente. Por lo tanto, no es algo fácil de establecer.

14. ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?

Ya contestada

En relación a la atención a la diversidad

De acuerdo con la normativa vigente, relacionada con las Necesidades Educativas Especiales:

13. ¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?

Bueno, las principales acciones para el trabajo con los estudiantes que tienen necesidades de apoyo educativo. El trabajo con la educadora diferencial. Y también la comunicación con los apoderados. Yo me comunico constantemente con los apoderados y trato de generar reuniones en formato de triada con el director jefe, apoderados y educadores diferencial con el fin de poder de establecer los apoyos generales entre todos para el estudiar. Apoyo dentro del aula, apoyo en la casa, y apoyo que le entrego yo propiamente tal, en las sesiones de trabajo que tienen conmigo. Es esa más o menos como la forma de trabajo con los estudiantes que presentan alguna necesidad de apoyo educativo.

14. ¿Quién o quienes se encargan de coordinar y/o ejecutar los apoyos en el aula de los niños con NEE?

La profesora jefa y yo.

Ahora, ¿esta información tiene eco en el equipo directivo? ¿Es participe en ocasiones, por ejemplo, la UTP del proceso que ustedes realizan de intervenciones?

No es participe, pero su se les informa. Se le enforna con el fin que ellos tengan conocimiento de cuáles son los estudiantes y cuáles son los principales apoyos que el estudiante necesita. En el fondo para informar cuál es la condición que el estudiante está teniendo, cual es la dificultad, como se está trabajando en la casa, en la sala de clases y con algunas ideas. Y ahí también el UTP puede aportar por ejemplo dando la aprobación o no, más que nada. Pero no es que esté incitus en el trabajo.

ENTREVISTA

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta entrevista tiene la finalidad de conocer de qué manera podemos evidenciar las acciones realizadas en relación a la diversificación curricular, por los equipos directivos de los establecimientos encuestados.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre Escuela:	**FERNANDEZ LEÓN**					
Género	**Masculino**		**Femenino**			
Años Servicio	**Sistema Educacional**			**Escuela**		
Título						
Institución						
Cargo						

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUB DIMENSIÓN "GESTIÓN CURRICULAR"

Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

En relación con el estándar 1, descrito anteriormente;

15. ¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?

Bueno yo estaba revisando el programa del colegio, igual lo plantea como bien especifico, pero como yo lo puedo ver desde el aula primero con el aprendizaje significativo. Nosotros igual somos un contexto que tenemos hartos niños, son 45 estudiantes por sala, con una docente, de primero a segundo tenemos asistente pero ya hacia arriba es solamente uno. Entonces si bien es complejo en relación a la cantidad de niños, pero uno de los sellos es el aprendizaje significativo con los niños. Trabajar desde su experiencia, trabajar con lo que ellos ya saben y desde ahí comenzar con los nuevo o con lo que se trabaje. Ya sea de contenido, procedimiento, actitud. Entre otras

cosas. Otro de los sellos importante está relacionado más allá de la religión católica, porque claro el colegio uno de sus sellos es que profese la religión católica pero más allá de eso es como trabajar en una habilidad macro en relación por ejemplo al trabajo de participación social, siempre estar preocupado como de no solamente de mi curso sino también del otro. Salir de la esfera del colegio. Hay harto trabajo en ese sentido como de participación social desde los niños hacia afuera a la comunidad. Que también claro es importante que se destaque eso. ¿Qué otra cosa también con relación a las bases curriculares? bueno como sello la posibilidad que nosotros como profesores también tenemos de implementar nuestras cátedras de manera independiente. No teniendo una línea como general, como *"Todos los profesores tenemos que hacer esto"* pero si adecuándonos al alineamiento del colegio. Lo hablo porque yo fui ex alumna del colegio. Entonces tengo quizás un camino más avanzado que un profesor nuevo y desde la perspectiva de profesor también lo puedo llevar a cabo desde esa misma manera. Entonces no dista mucho de lo que yo vi como alumna a lo que yo hago como profesora.

¿Tú evidencias que el equipo directivo y el director coordina esto, coordinan esta implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?

Si. Es que se genera este equilibrio. Si bien, por supuesto, ahí está la supervisión, está el trabajo, pero de cierta manera tenemos esa libertad de cátedra de decir "yo como profesor tengo este estilo, lo puedo hacer, pero me alinea no solo las bases sino también el colegio".

16. ¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

Propiamente tal como estrategias de colegio, no. Pero si podríamos hablar de estrategias quizás como por ciclo porque bueno yo puedo responder lo que sucede en el primer ciclo, primero segundo básico. También he hecho hasta cuarto. Pero más que nada se van trabajando con las mismas colegas con la educadora diferencial de acuerdo a los cursos y a los niños que nos toquen. Pero por lo mismo se siguen basando en la libertad de cátedra porque también los directivos confían en nuestro trabajo. Si bien nos observan hacen observaciones de clases, todo ese tipo de cosas. Pero la estrategia es más allá como el colegio Fernández León. Trabaja de esta manera, se va viendo caso a caso.

Pero en cuanto a la diversidad de los alumnos y pensemos un poco aquí nos vamos a ir a la parte de necesidades educativas especiales ¿Qué estrategias tiene el colegio, porque hay, en el primer ciclo, sobre todo, para atender a la diversidad?

Si, más que nada sobre todo con el primer ciclo como trabajamos en conjunto con la educadora diferencial. Primero que todo siempre hacemos una anamnesis, en más allá de lo que se habla como diagnóstico más allá de eso. Intentamos nosotros generar este trabajo en conjunto a hacer como el legado desde el curso anterior o desde el kínder al primero que es como el cambio más drástico que se tiene y hacer es legado. Identificar las dificultades de los niños en distintas cosas, como que los clasificamos de cierta

manera para nuestro registro y a partir de eso vamos viéndolo con la educadora diferencial, como los podríamos ir ayudando precisamente entre el año pasado y este como ha sido online quizás nos ha sido un poco más fácil llegar a los niños porque podemos depender no tanto del tiempo que estamos en clases pero generalmente se trabaja de esa manera con grupo de apoyo, en este caso con Carla en horarios de clases que si bien, son importantes las clases por supuesto, pero se llega a un acuerdo con los otros profesores para poder intervenir con ellos. En primero y segundo Carla en este caso, va, entra sala con nosotros. En tercero y cuarto es ya un trabajo más desde afuera. Pero de primero a cuarto se trabaja con los niños y con las familias también.

Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el estándar 2, descrito anteriormente;

15. ¿Cómo, el equipo directivo, orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula?

Si en este caso por ejemplo sobre todo cuando el equipo técnico en este caso Elián que es UTP. Nos informa mucho sobre lo que va la vanguardia en relación a los decretos, las leyes. Bueno también uno es investigación personal pero siempre recordándonos que estamos a la base de decreto 83 en relación a la inclusión, en relación a la diversidad que vaya más allá de palabras, porque suena muy bonito en planificación. Pero si llegar a la mayoría o a todos con distintas estrategias, entonces, desde esa parte cuando hemos tenidos reunión en relación propiamente a las planificaciones, nos refrescan eso. Soy como super ordenada en eso entonces como que lo llevo también rigurosamente estudiado cosas que tengo que ir cumpliendo de esa manera. Pero UTP lo lleva bien registrado y bien estudiado y nos traspasa a nosotros eso

16. ¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

Nosotros en lo practico planificamos en lo mensual y anual. Las anuales se entregan a principio de año, las mensuales a mes vencido y ahí de acuerdo a las coordinadoras se van revisando las planificaciones. Se van cruzando en el caso de que nosotros estuviéramos concretando leccionarios, se van cruzando con los leccionarios, nos hacen observaciones de clases cada cierto tiempo y en el fondo con la planificación de ese mes, ajustándola a esa clase y viendo en si todo si se está cumpliendo lo que uno está planificando, pero de esa manera prácticamente.

Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

En relación con el estándar 3, descrito anteriormente;

15. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento?

La observación de clases, el trabajo con las planificaciones en relación al monitoreo, el cruce con lo que uno registra eleccionario que es como lo más concreto, con la propia planificación y en el fondo también cuando se hacen reuniones de ciclo. Que, si bien nosotros lo hemos conversado bastante con Elián, que quizás nosotros queramos más tiempo para eso porque dentro de la informalidad en el fondo con las colegas del ciclo nos ponemos de acuerdo a ciertas cosas, pero, también se dan. Entonces en el fondo uno también comparte estrategias con los mismos colegas que le está sucediendo lo mismo en distintos ciclos o que ya pasaron por eso. Entonces más que nada esas han sido como las estrategias que se han utilizado.

Y para los resultados de aprendizaje ¿Cómo se hace? Porque eso con la cobertura. Para los resultados de aprendizaje ¿Cómo se monitorean estos procesos?

Los resultados bueno, primero lo cuantitativo que es como lo más fácil, cierto, pero en el fondo, también en los procesos. En los procesos nosotros intentamos visualizarlos con distintas habilidades, no sé por ejemplo, primero y segundo básico con la lectura, que los chicos terminan un proceso con la ceremonia de la lectura, en donde más allá de que lo aprendan lo puedan demostrar con los demás. Los resultados más allá de las pruebas estandarizadas, que igual lo comentamos harto, cuando salen los resultados del simce se le da a conocer a la comunidad completa pero los resultados de aprendizaje en este caso están como más enfocado a lo cuantitativo.

Yo recuerdo que, en alguna de las entrevistas, no sé si al director o al Elián mismo, me hablaban de que tenían un software, como para registros de las notas, o una plataforma cierta, donde era como un tema activo.

Exactamente, pero eso lo maneja Miss. Dalila. No está a cargo de nosotros los profesores, nosotros completamos nuestros libros y en la práctica ellos los traspasan. Pero nosotros cumplimos con.

Claro, pero yo puedo inferir, cierto, que ese traspaso a ese software computacional le permite al equipo directivo tener acceso a los resultados académicos de manera constante y modificarlos.

Si, de hecho, se generan informes, bueno, de acuerdo a las reuniones de apoderados y se entregan estos informes parciales de notas y no solamente en relación, claro, si bien le digo está enfocado a lo cuantitativo, pero con eso nosotros como profe jefe también

trabajamos con entrevistas personales para los apoderados y como es lo más concreto para ellos, este número significa esto, entonces de esta manera lo podemos trabajar. Porque en el fondo, es un número y puede indicar muchas cosas.

16. ¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?

Lo había comentado creo que antes, pero en relación a las acciones claro, me da un número, tomo una prueba y de manera particular digo: "ya un gran porcentaje de estudiantes no lograron lo que yo pedí como mínimo". Lo vuelvo a repasar, se vuelve a tomar, lo conversaba la otra vez con mi colega de primero. Sobre todo, ahora. No entendieron la letra, les costó, armo otro juego, otra actividad. Entonces en el fondo no vamos quedando rezagados, tampoco vamos alargándonos en el tiempo, pero la idea es que, aunque el que vaya más lento no importa que vaya más lento, pero subirse al carro.

Ya, voy a ser un poquito mas insistente. Hasta ahí estamos bien, yo estoy super claro lo que hacen como profe, pero cuéntame que hace el equipo directivo con estos datos curriculares, por ejemplo, no sé, una prueba coeficiente dos, fin de mayo el 60% del curso sacó rojo ¿Cuál es la indicación del equipo directivo?

Directamente, indicación no hay. Porque como, insisto, tenemos una libertad de catedra que nos dicen: Ustedes toman las decisiones. Aun cuando. Me pasó un caso tuve un sexto que el porcentaje no subió un 4 y la indicación es, voy a revisar tu evaluación, tu instrumento está bien hecho, toma la decisión. ¿Crees que es necesario? ¿Lo puedes retomar? ¿Será necesario volver a hacer un instrumento para trabajarlo? Y la decisión en el fondo recae sobre uno.

Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

En relación con el estándar 4, descrito anteriormente;

15. ¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento?

Recuerdo haber respondido esta pregunta en la encuesta y no fue muy positiva, porque en el fondo lo que había comentado antes, quizás no está la instancia concreta, si de manera indirecta, en un pasillo, en un desayuno, en un almuerzo. Pero cuando se dan, el proceso es lo que comentaba, compartir con el colega ciertas estrategias, en algún momento se trabajó de manera directa, como podemos trabajar este contenido en tal curso, démosle estrategias a los colegas y nosotros también hicimos co-docencia en

primero y segundo con las profesoras de tercero y cuarto que los iban a tomar, entonces entre nosotros nos poníamos de acuerdo y trabajan leguaje y matemáticas y trabajamos la co-docencia y la hacemos con Carla en el fondo. En lenguaje y matemáticas.

16. ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?

Si bien lo dirige, pero como en la forma más que en el fondo. Lo dirige más en la forma que en el fondo y en el equipo directivo aquí claro, lo ve la Elián que es UTP y en ocasiones también tenemos trabajos con nuestras coordinadoras, pero en general es mas de dirigir la forma y nosotros en la práctica se va viendo el fondo en relación a los mismos procesos.

En relación a la atención a la diversidad

De acuerdo con la normativa vigente, relacionada con las Necesidades Educativas Especiales:

15. ¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?

Bueno nosotros no contamos con PIE tenemos el apoyo psicoeducativo bueno que en este caso está formado solo por Carla y por el psicólogo del colegio, en algún momento hace unos años atrás, había otra educadora que se iba como a hacer un PIE insipiente pero ahora que llego Carla el año pasado nos hemos podido organizar, por lo mismo. Y dentro del ciclo que yo trabajo, las acciones son, primero, reuniones con la educadora y con la profesora jefe. Intervención en una sala online o por lo menos con primero y segundo en lenguaje. Ella hace trabajos fuera del horario con los chicos, también en apoyo con ciertos niños que hemos detectado que tienen más dificultades que otros. Porque hay otros que podemos hacer un trabajo no netamente enfocado en ellos pero si tenemos un curso con los que trabaja Carla de manera independiente, no con el grupo completo, pero si de manera individual y eso es lo que hemos trabajado hasta el momento y ha funcionado y los niños también se han dado cuenta que trabajan habilidades macro con Carla pero se han dado cuenta que en las clases han podido avanzar y luego de eso nosotros igual generamos nuestras reuniones feedback con los papas y también han visto lo mismo.

Antes de que estuviera Carla y antes de la pandemia, cuando se podía presencial ¿Era distinto ese proceso de trabajo con la Educadora diferencial?

No distinto pero un poco más no riguroso, sino que un poco más extendido. Había otra educadora que había comenzado este proyecto de apoyo psicoeducativo, trabajaba con el psicólogo del colegio, trabajaba con otras dos profesoras, que era Melisa que trabaja en el rol de la orientadora y otra profesora que se encargaba de apoyar a las otras docentes, también con material entonces como que cada profesora de ese equipo tenía un rol especifico. Ahora claro, esa educadora ya no está lo tomó Carla y se está retomado, pero en este caso, trabaja Carla con las profesoras jefe de cada curso.

16. ¿Quién o quienes se encargan de coordinar y/o ejecutar los apoyos en el aula de los niños con NEE?

Carla con las profesoras jefe y después Carla da como el feedback con Elián en el fondo.

ENTREVISTA

PRÁCTICAS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta entrevista tiene la finalidad de conocer de qué manera podemos evidenciar las acciones realizadas en relación a la diversificación curricular, por los equipos directivos de los establecimientos encuestados.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre Escuela:	**FERNÁNDEZ LEÓN**				
Género	**Masculino**		**Femenino**		
Años Servicio	**Sistema Educacional**			**Escuela**	
Título					
Institución					
Cargo					

PRÁCTICAS DE GESTIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

SUB DIMENSIÓN "GESTIÓN CURRICULAR"

Estándar 1: El director y equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.

En relación con el estándar 1, descrito anteriormente;

17. ¿Cuáles son los sellos educativos y el modelo pedagógico que promueve el establecimiento a partir de la implementación de las bases curriculares y los programas de estudio?

El sello del colegio es, principalmente, academicista, el perfil académico, generar valores y promover el crecimiento integral de los alumnos. Para desarrollar personas que se inserten en la sociedad, de manera colaborativa. *¿Cómo se alinean con las bases curriculares?* Con un modelo clásico en preescolar, en primer y segundo nivel de transición, y luego con un modelo pedagógico un poco más holístico desde quinto básico hacia arriba. Un perfil científico-humanista, en media. Para cerrar la idea de la pregunta, utilizamos todos los programas o el cumplimiento prácticamente del cien por ciento de los programas de estudio ministeriales.

18. ¿Cuál o cuáles son las principales estrategias que su colegio utiliza para dar respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos en la implementación de las bases curriculares y programas de estudio?

Obedeciendo la primera ordenanza que fue el decreto 83, el colegio estableció un equipo de trabajo, dentro de lo que se podía con los recursos internos, sin ningún apoyo externo. Donde había un equipo multidisciplinario chiquitito de profesionales que eran capaces de tamizar y reconocer primero los alumnos que tuvieran algún tipo de necesidad especial, y que eso, en el fondo pudiera servir de base para trabajar en primer ciclo, con algún objetivo específico para este tipo de estudiantes y tratar de acomodar ese sistema para el mundo academicista posterior. Eso fue la primera ordenanza a partir del decreto 83, pero aparece la ley de inclusión y lo que hicimos fue migrar la idea del contexto de tener alumnos con necesidades especiales a toda la estructura del colegio y generar una suerte de transformación ahora. Donde la base está más bien en las habilidades que podemos ir obteniendo de nuestros alumnos y no tanto el perfil academicista fuerte, que en el fondo era la línea original del colegio.

Estándar 2: El director y equipo técnico-pedagógico orientan y monitorean las planificaciones de los docentes que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con el estándar 2, descrito anteriormente;

17. ¿Cómo, el equipo directivo, orienta a los docentes para que sus planificaciones contribuyan al aprendizaje de todos sus alumnos, considerando la diversidad del aula?

Originalmente en la entrega de planificaciones, lo que hace, en este caso, la prefectura de estudio que es la que se encarga de esto, es generar una suerte de confianza con respecto al expertiz del docente. Entonces, el trámite administrativo como tal, se registra, se analiza y es, a ellos mismos, en los consejos técnicos donde se les va dando orientaciones y relacionando de que sus planificaciones sean o abarquen a todo este tipo de alumnos que la ley de inclusión ahora establece que tengamos. Pero son ellos los encargados de modificar sus programas. Hasta hora, para ser honesto, el colegio no ha tenido intromisión directa del cómo ayudarlos a trabajar. Salvo en primer ciclo por lo que te decía de este proyecto pequeñito que tenemos de ASP (apoyo sicoeducativo). Donde ahí efectivamente, el equipo directivo lo que hace es generar directrices de trabajo para que tengan, por ejemplo, planificación DUA, para que trabajen pensando en los niños con distintos niveles y tipos de aprendizaje. Pero eso, fuerte fuerte en el colegio dura hasta máximo cuarto básico. Hacia arriba son los mismos profesores los que se encargan de estructurar sus planificaciones, y ahora con el decreto 67, la nueva forma de evaluar o de registrar la evaluación por supuesto que se les amplia un poco más el

aspecto. Para serte honesto, hay mucha resistencia todavía porque el perfil del alumno está en periodo de acomodo. Si bien, es cierto llevamos cuatro, cinco años en esto, el proceso completo se podrá armar recién en doce, diez años. Los procesos educativos tienen esa distancia de trabajo, por tanto, hasta ahora lo que hay es mucha voluntad, pero poca operatividad aún.

> Pero el equipo directivo, la jefatura técnica o la prefectura de educación, como tu nombras, es la que baja la información, por ejemplo, cuando llegan las informaciones del ministerio, como el decreto 83, la ley de inclusión. Hacen este proceso de bajar información para que los docentes empiecen a producir estos cambios es sus planificaciones.

Exacto. Se baja, se sociabiliza, se instruye, pero se confía en la expertiz de ellos para interpretar y modificar. Y solamente se le pone atención a aquellos que muestran debilidad en ese trabajo. Pero la gran mayoría lo termina procesando solo. Claro que es responsabilidad de la prefectura de estudio, de la jefatura técnica, siempre mantenerlo en el estándar de saber que esas modificaciones van y se deben aplicar.

18. ¿De qué manera, el equipo directivo, monitorea que las planificaciones atiendan a la diversidad del alumnado?

> Eso responde la segunda pregunta en el fondo, que es el monitoreo. Lo respondiste todo en uno, después de que se ha di esta planificación, vuelve a la prefectura, y la prefectura es la que fiscaliza un poco este proceso.

Claro, pero lo hacemos de manera bien particular. Como la estructura de la planificación no es lo fuerte, porque es entrega planificación anual y mensual. En la anual se establecen todas las clases del año en un diseño global. No hay planificación clase a clase en este colegio, por lo tanto, la manera en la que logramos revisar e ir monitoreando, es que vayan en el fondo acercándose mensualmente a lo que planificaron para el año. Se hace mirando los leccionarios que tienen una estructura de llenado tipo planificación. El leccionario se coloca con inicio, desarrollo y cierre por tanto uno puede tomar el día, la clase. Revisar el leccionario y cruzarlo con lo que se planificó en el mes. Entonces el monitoreo es más al libro de clases.

Estándar 3: El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.

> En relación con el estándar 3, descrito anteriormente;

17. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias que utiliza el equipo directivo para monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en su establecimiento?

Para cobertura curricular, revisión de eleccionario, como te comentaba recién. Para los resultados y aprendizajes, tenemos un software que va revisando los progresos por clase, los alumnos que van rezagados, los que van adelantados. Software que lo llena la prefectura de estudios, en este caso la UTP, con la información obtenida de los libros de clases. Así que, el monitoreo de avance tiene que ver con resultados, más que nada. Completamente estadísticos.

18. ¿Qué acciones se toman a partir de los datos obtenidos del monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje, en especial con los alumnos con NEE?

Los tamizajes son semestrales. Cada avance de semestre, aquellos alumnos que están más descendidos en una u otra habilidad, o que no han cumplido uno u otro objetivo, se les encarga a los profesores jefes, a los profesores de asignatura, generar remediales con ellos. Pero no hay una estructura ni una batería formal, o establecida donde existe un protocolo de trabajo para esos alumnos y eso es rezago del perfil académico del colegio. Donde el alumno tenía que más sobrevivir a este sistema y llegar al estándar, que hacerlo al revés, como lo estamos pretendiendo hacer ahora que el estándar de la escuela se acerque al alumno con esas necesidades.

Estándar 4: El director y equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

En relación con el estándar 4, descrito anteriormente;

17. ¿Cómo se realiza el proceso colaborativo y de co-docencia entre los docentes de su establecimiento?

Como se hace esto en el primer ciclo; las unidocentes de primero a cuarto básico, que son especialista de área, comparten sala con las profesoras del mismo ciclo y el motivo es que van tomándose los cursos. Me explico. La profesora que toma primero y segundo básico lo forma hasta segundo básico, pero lo entrega a una nueva docente en tercero básico. Esa posta, obliga, para que el cambio no sea dramático en el niño en ese nivel todavía, el niño ya reconozca, al profesor que lo va a tomar, así que la profesora de tercero básico, constantemente le hace intromisiones de aula, en co-docencia, mientras está en segundo básico. De tal manera que el tránsito de jefatura sea más cómodo para

ellos. Y el trabajo colaborativo en este colegio es innato, se genera entre docentes por, yo me atrevería a decir por el compartir del espacio físico, saquemos el contexto pandemia de estos últimos dos años, pero la sala de profesores era un lugar donde se nutría de mucha información de un curso, de otro, de la sala. Y los profesores con eso, informalmente, promovían el trabajo colaborativo entre ellos. Como norma de colegio no nos hemos establecido nunca, como una obligación de articulación, salvo en aquellas asignaturas que si lo ameriten. Por ejemplo, tecnología se articula habitualmente con ciencias. Pero por un diseño curricular y no es una intromisión que se le hace al grupo completo de profesores, sino que directamente al docente. Lo mismo pasa entre matemática y física, entre química y matemática, entre historia y lenguaje. Pero como te digo más bien de manera natural. Y es porque el diseño en término de la responsabilidad del docente, yo le doy mucho peso al profe, tiene esa estructura mental. Sabe que si el, por ejemplo, el profesor de historia necesita que haya mucha lectura comprensiva por parte de sus alumnos, está apoyando paralelamente el trabajo del profesor de lenguaje. Y el profesor de lenguaje sabe que está trabajando en el fondo para que el otro también alcance su objetivo.

Y en ese proceso de co-enseñanza, de co-educación, en el primer ciclo, donde tienen este apoyo psicoeducativo, la educadora diferencial ¿participa en ese proceso de co-docencia también, dentro del sistema de ustedes?

Claro, ella está por defecto en los cuatro cursos del primer ciclo. Primero, segundo, tercero y cuarto básico. Apoya en lectura-escritura en el colegio y en aprendizaje matemático, son las dos áreas en que interviene y efectivamente su foco está en los alumnos con necesidades especiales, que ella misma tamiza en pre-kínder y kínder.

18. ¿De qué manera el equipo directivo dirige el proceso de co-enseñanza hacia la diversificación de los aprendizajes, especialmente enfocado en los alumnos con NEE?

Sí está ordenado en el primer ciclo. Ahí está ordenado por estructura de UTP. Es directriz nuestra que la profesora de tercero y cuarto básico, haga clases en primero y segundo básico.

En relación a la atención a la diversidad

De acuerdo con la normativa vigente, relacionada con las Necesidades Educativas Especiales:

17. ¿Qué acciones desarrolla el colegio, equipo directivo, coordinador o encargado y profesores para la inclusión de los alumnos con NEE?

Ósea primero reconocer, el tamizaje para mi es fundamental porque estábamos en pañales hace cuatro años atrás en un colegio donde no sabíamos la realidad de alumnos que tenían estas características. Era a lo mejor un poco soberbio de nuestra parte asumir que no los teníamos cuando había un volumen alto de alumnos que si tenían condiciones que fueran transitorias o permanentes, eran necesidades especiales al fin y al cabo y nosotros no les poníamos atención. Por lo tanto, la primera intervención importante que se hizo con el equipo fue tamizarlo, descubrirlo. Y luego, en los primeros ciclos, básicos, primero y segundo, si se consiguió generar una intromisión a la estructura de la clase, en el fondo la profesora de primero o segundo básico ahora si planificaba sus actividades pensando en niños con necesidades especiales y con un sistema de aprendizaje paralelo. Y quien tenía ese apoyo, y quien lo hacía era efectivamente la educadora diferencial. Ella era la que entregaba las herramientas desde cómo construir materiales, hasta como planificar esas clases

18. ¿Quién o quienes se encargan de coordinar y/o ejecutar los apoyos en el aula de los niños con NEE?

La educadora diferencial, porque hace la suerte de jefa de su propio departamento. El equipo de ASP en el fondo ella es la líder, la cabeza. Lo que hace la coordinación de ciclo básico es darle la autonomía de trabajo, entonces para los profesores es la encargada de esto y hay que aperturar trabajos, conversar con ella, determinar reuniones. Lo tienen instaurado así.