

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

PROPUESTA DE MEJORA PARA EL APOYO DE LA GESTIÓN
CURRICULAR EN EL DESARROLLO DE LA AUTODETERMINACIÓN DE
ESTUDIANTES CON SINDROME DE DOWN DE UNA ESCUELA
ESPECIAL DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN

Profesora Guía: Dra. Lilian Castro Durán

Autora: Leidy Johana Chica David

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción.....	5
2. Resumen ejecutivo.....	6
3. Antecedentes del contexto.....	7
3.1 Caracterización de la institución educativa	7
3.2 Características del estudiantado	7
3.3 Aspectos institucionales	11
3.4 Trayectoria de la dirección del establecimiento:.....	13
3.5 Aspectos contextuales:.....	14
3.6 Aspecto Académico:	17
4. Presentación de línea base.....	20
4.1 Objetivos de Diagnostico	20
4.2 Diseño metodológico	20
4.2.1. Enfoque	20
4.3. Alcance	21
4.3.1 Diseño.....	21
4.4 Población y muestra.....	22
4.5 Instrumentos.....	23
4.5.1 Instrumento de recolección de datos	23
4.6 Plan de análisis de datos.....	31
5. RESULTADOS DE DATOS.....	31
5.1 Análisis de los instrumentos de gestión curricular institucional y su vinculación con el desarrollo de la autodeterminación.....	31
5.1.1 <i>Proyecto educativo institucional</i>	32
5.1.2 <i>Plan de mejoramiento Educativo y su vinculación con los seis Planes por normativa</i>	35
5.1.4 <i>Plan de formación ciudadana</i>	38
5.1.5 <i>Plan de Desarrollo Profesional Docente</i>	38
5.1.6 <i>Plan de apoyo a la inclusión</i>	39
5.1.7 <i>Plan de afectividad, sexualidad y género</i>	39
5.1.10 <i>Reglamento de evaluación</i>	44

5.1.11 Registro de evidencias de las actividades planificadas	45
5.1.2 Análisis de entrevista semiestructurada	47
5.1.2 Análisis de planificaciones	80
5.2 Síntesis e interpretación de datos cualitativos.....	106
6. Árbol del problema	113
6.1 Descripción del problema	115
6.1.1 Causas del problema.....	116
6.1.2 Efectos del problema	120
6.2 Relación causa y efecto	123
7. Propuesta de mejora.....	124
7.1 Resumen ejecutivo de la propuesta.....	124
7.2 Fin o impacto de la propuesta.....	124
7.3 Objetivos de propuesta de mejora	125
7.3.1 Objetivo General.....	125
7.3.2 Objetivos específicos	125
7.4 resultados esperado.....	126
7.5 Diseño y programa de actividades.....	128
7.6 Carta Gantt.....	145
8. Fundamentación teórica	162
8.1 La importancia del liderazgo y la gestión para promover el mejoramiento escolar	162
8.2 La gestión curricular una dimensión clave para promover el aprendizaje de los estudiantes.	166
8.3 El liderazgo educativo como promotor de las practicas pedagógicas.....	170
8.4 liderazgo distribuido pieza clave para promover el liderazgo docente.....	172
8.5 El ejercicio del liderazgo para influir en el desarrollo profesional docente.....	175
8.6 Estrategias para el desarrollo profesional docente	178
8.6.1 El trabajo colaborativo como herramienta principal para fomentar el DPD	180
6.2.1 La visita al aula como herramienta para el descubrimiento de las necesidades profesionales mediante la retroalimentación a los docentes.....	196
8.7 La importancia de la calidad de vida para desarrollar la autodeterminacion.....	201
9. Conclusión y discusión.....	206
9.2 Desafíos.....	210

9.2 Proyecciones	211
10. Referencias bibliográficas.....	213

1. Introducción

El presente informe tiene como objetivo principal presentar una propuesta de mejora para un establecimiento de educación especial de la comuna de Concepción, apuntando al desarrollo de la conducta autodeterminada, con el fin de contribuir a la calidad de vida de todos los estudiantes.

Para desarrollar dicha propuesta, primero se recopila los antecedentes más relevantes del establecimiento, como la misión y visión, dotación docente, matrícula y características del estudiantado.

Después se levanta una línea base, se elaboran los objetivos de la investigación y se define el diseño metodológico el cual es de carácter cualitativo, centrado en indagar desde fuentes oficiales, es decir las personas que están inmersas en la realidad del establecimiento en estudio, para conocer las concepciones que estos tienen de su propia realidad y cómo esto influye específicamente en el desarrollo de la autodeterminación de sus estudiantes, a través del análisis de contenido de la información recabada por medio de entrevistas y análisis de documentos institucionales y planificaciones; una vez analizada esta información se presenta la síntesis de los resultados obtenidos en la investigación y finalmente se cree el árbol de problemas de dichos resultados.

Para la propuesta de mejora se presentan la fundamentación teórica de autores nacionales e internaciones, sustenta que una adecuada implementación en la gestión y liderazgo ayuda obtener mejores resultados en los establecimientos educativos y fortalece los procesos de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes y los docentes y finalmente se integran las conclusiones, desafíos y proyecciones.

2. Resumen ejecutivo

A raíz de la problemática hallada se elabora una propuesta que ayuda Contribuir en el mejoramiento de la gestión curricular a fin de crear acciones que faciliten la autodeterminación de los estudiantes en un establecimiento de la comuna de Concepción. Esto se llevara a cabo con la implementación de dos estrategias: una de ellas corresponde al trabajo colaborativo que desprenden dos modalidades comunidades de aprendizaje y las prácticas de co-docencia y la otra es la visita al aula como medio para reflexionar sobre su práctica pedagógica: dichas estrategias apuntan a favorecer el desarrollo profesional de los docentes, así mismo, se busca acrecentar el estilo del liderazgo que ejerce la coordinadora, para promover el liderazgo docente y delegar responsabilidades entre la comunidad educativa, además, se busca favorecer los procesos de gestión curricular, brinda apoyo a los docentes para elaborar planes estratégicos que propicien la autodeterminación en sus estudiantes y así favorecer el aprendizaje y responder a las necesidades que emergen en ellos.

3. Antecedentes del contexto

3.1 Caracterización de la institución educativa

El establecimiento estudiado es una escuela especial de la ciudad de Concepción, de modalidad particular subvencionado dependiente del Estado, cuenta con una infraestructura adecuada y creada especialmente para personas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) de tipo permanente, siguiendo las normas del código de urbanismo y construcciones emanadas y establecidas por el Ministerio de Vivienda. El establecimiento cuenta con 16 años de experiencia, en atención de niños, niñas y jóvenes con Síndrome de Down, desde los primeros meses de vida hasta los 24 años de edad.

Dicho establecimiento nace el año 2004, como respuesta a la necesidad que presenta su fundadora ante la escasa oferta especializada existente en la región en la atención de personas con Síndrome de Down, condición con la cual nace su hijo.

En sus inicios la escuela abre sus puertas con una matrícula de 8 estudiantes, los cuales son atendidos en el nivel de atención temprana (0-2 años) y los niveles prebásicos (2-4 años). Con el transcurso de los años, el establecimiento fue siendo reconocido por la comunidad y su matrícula año a año continuó creciendo, logrando atender en la actualidad a 58 estudiantes, brindando para ello atención en todos los niveles educativos respectivos, desde atención temprana a nivel laboral.

Su ubicación se ve favorecida por la gran cantidad de locomoción desde y hacia las distintas Intercomunas de Concepción, lo cual permite atender estudiantes de variados sectores (Concepción, Penco, Tomé, Hualqui, Chiguayante, San Pedro, Talcahuano, Florida, Cañete).

3.2 Características del estudiantado

Dentro de la población que atiende, cuenta con 18 estudiantes prioritarios que corresponden al 29,5% del establecimiento y durante el año 2019, solo 3 estudiantes de 10 que presentan autismo secundario a Síndrome de Down recibieron incremento de subvención estatal especial (ISEE) el cual consiste en un aumento de la subvencione escolar para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas permanentes, de tipo

visual, auditiva, disfasia severa, trastorno autista, deficiencia mental severa o multidéficit, según lo establece el Decreto con Fuerza de Ley N.º 2 de 1998, del Ministerio de Educación.

Actualmente el establecimiento cuenta con 8 cursos de los cuales 3 imparten educación en modalidad fusionada, es decir atienden estudiantes de dos niveles en un mismo curso, esto debido a la baja matrícula que presentan ambos, lo cual les permite realizar dicha dualidad académica.

Tabla 1: Distribución de la Matrícula

Atención temprana	Medio menor y Mayor fusionado	Pre-kinder	2º y 4º básico fusionado	5º y 6º básico	7º básico	8º básico	Nivel laboral
9 Estudiantes	6 Estudiantes	5 Estudiantes	7 Estudiantes	7 Estudiantes	6 estudiantes	6 Estudiantes	12 Estudiantes

Fuente Elaboración propia

Según datos del año 2019, la matrícula del establecimiento estaba conformada por 62 estudiantes, todos presentan como condición de base Síndrome de Down, sin embargo, se registran diferencias en los diagnósticos psicológicos los que son evaluados a través de la Escala de Inteligencia de Weschler para niños, WISC- V y el WAIS-IV (Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos-IV) dependiendo de las edades de los estudiantes. (ver en la tabla 2)

Tabla 2: grado de discapacidad que presentan los estudiantes.

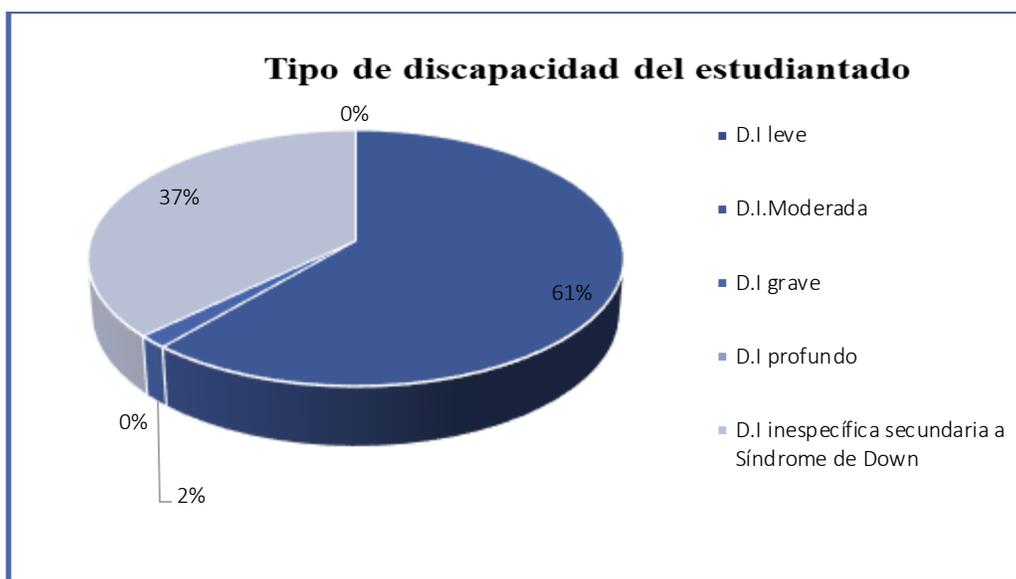
Cursos	N° de Estudiantes	Edad	TEST Aplicado	Diagnósticos					
				TEA	Leve	Moderado	Grave	Profundo	Inespecífica, secundaria a Síndrome de Down
Estimulación Temprana	11	0-2 años	TEPSI						11
Medio menor	4	2-4 años	TEPSI						4

Medio mayor	7	3-4 años	TEPSI						7
1° básico	4	5 años	WISC-V	3		3			1
3° básico	3	8-9 años	WISC-V	2		3			
4° básico	2	10-11 años	WISC-V			2			
5° básico	5	11-12 años	WISC-V	2		5			
6°	7	12-13 años	WISC-V	2		7			
7°	5	13-14 años	WISC-V			5			
8°	4	14-15 años	WISC-V	1		3	1		
N. Laboral	10	16-21 años	WAIS-IV			10			
%				16,2%		61,2%	1,6%		37%

Fuente: Base de datos del establecimiento

En el caso de los estudiantes menores de 6 años, son evaluados con el TEPSI, (Test de Desarrollo Psicomotor), todos los estudiantes evaluados registran Discapacidad Intelectual inespecífica, secundaria a Síndrome de Down, correspondiente al 37% de la población. En cuanto a los estudiantes mayores de 6 años en adelante se registra un alto porcentaje en el rango de Discapacidad Intelectual Moderada, 61,2% y solo un 1,6% de la población presenta una discapacidad Intelectual severa. Es importante señalar que se registra un 16,12% de estudiantes que además presentan autismo, secundario a Síndrome de Down.

Gráfico 1: Tipo de Discapacidad del Estudiantado.



Fuente: Base de datos del establecimiento

En cada una de las evaluaciones estandarizadas realizadas en los diferentes niveles educativos se observan descendidas todas las áreas de manera significativa muy por debajo de lo esperado para su edad, ubicándose en su mayoría en el rango de Discapacidad Intelectual Moderada, evidenciando dificultades a nivel conceptual, social y práctico (tabla 3). Por otra parte, las evaluaciones formativas realizadas por las docentes, evidencian de manera relevante un bajo despliegue de la autodeterminación a través de la categoría desarrollo de habilidades de la vida diaria, lo cual se incrementa en los niveles de educación básica (ver tabla 5).

Tabla 3: Escala de gravedad, Discapacidad Intelectual, rango moderado

Dominio conceptual	Dominio social	Dominio práctico
Durante todo el desarrollo, las habilidades conceptuales de los individuos están notablemente retrasadas en comparación con sus iguales. En los preescolares, el lenguaje y las habilidades pre académicas se desarrollan lentamente. En los niños de edad preescolar, el progreso de la	El individuo presenta notables diferencias respecto a sus iguales en cuanto al comportamiento social y comunicativo a lo largo del desarrollo. El lenguaje hablado es típicamente el principal instrumento de comunicación social, pero es mucho menos complejo que es de sus iguales. La capacidad de	El individuo puede responsabilizarse de sus necesidades personales, como comer y vestirse, y de las funciones excretoras y la higiene como un adulto, aunque se necesita un periodo largo de aprendizaje y tiempo para que el individuo sea autónomo en estos campos, y podría necesitar personas que le recuerden lo

<p>lectura y escritura, las matemáticas, la comprensión del tiempo y el dinero se producen lentamente a lo largo de los años escolares y está notablemente reducido en comparación con sus iguales. En los adultos, el desarrollo de las aptitudes académicas está típicamente en un nivel elemental y se necesita ayuda para todas las habilidades académicas, en el trabajo, y en la vida personal. Se necesita ayuda continua a diario para completar las tareas conceptuales de la vida cotidiana y otras personas tendrían que encargarse de la totalidad de las responsabilidades del individuo.</p>	<p>relación está vinculada de forma evidente a la familia y a los amigos, y el individuo puede tener amistades satisfactorias a lo largo de la vida y, en ocasiones, relaciones sentimentales en la vida adulta. Sin embargo, estos individuos podrían no percibir o interpretar con precisión las señales sociales. El juicio social y la capacidad para tomar decisiones son limitados, y los cuidadores han de ayudar al individuo en las decisiones de la vida. La amistad que normalmente se desarrolla con los compañeros, con frecuencia está afectada por limitaciones en la comunicación o sociales.</p>	<p>que tiene que hacer. De manera similar, podría participar en todas las tareas domésticas de la vida adulta, aunque se requiere ayuda continua para lograr un nivel de funcionamiento adulto, Podría asumir encargos independientes en los trabajos que requieran habilidades conceptuales y de comunicación limitada, pero se necesitará una ayuda considerable de sus compañeros, supervisores y otras personas, para administrar las expectativas sociales, las complejidades laborales y las responsabilidades complementarias, como la programación, el transporte y los beneficios sanitarios y la gestión del dinero. Se pueden desarrollar diversas habilidades recreativas. Estas personas necesitan normalmente ayuda adicional y oportunidades de aprendizaje durante un periodo de tiempo largo. Una minoría importante presenta un comportamiento inadaptado que causa problemas sociales</p>
--	---	--

Fuente: DSM-5 (pág. 22)

3.3 Aspectos institucionales

Durante los 16 años del establecimiento, han surgido importantes cambios y reestructuraciones, las cuales se observan principalmente en su Misión y Visión Institucionales los cuales han sido actualizados recientemente en la etapa de análisis del PEI, al elaborar el PME actual 2019.

Tabla 4: Misión y visión del establecimiento educativo

<p>Misión</p>	<p>Formar en los niños, niñas y jóvenes con Síndrome de Down de 0 a 24 años la capacidad para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes para asumir los retos que le demanda su natural</p>
----------------------	--

	desarrollo, favoreciendo la autonomía de tal forma que le permita avanzar individualmente en su inclusión social, esto a través del trabajo multiprofesional que el establecimiento práctico con sus estudiantes junto al apoyo constante de la familia
Visión	Aspiramos que el centro especializado en la formación de personas con Síndrome de Down, contribuyendo a instaurar una experiencia educativa que prepare a nuestros estudiantes para una vida autónoma. Estimulando y potenciando su desarrollo de acuerdo a sus ritmos y características, inculcando valores personales, sociales y morales.

Fuente: Base de datos del establecimiento

El establecimiento ha experimentado una serie de cambios a nivel administrativo e institucional, primero con la implementación del decreto 83/2015 que homologa la educación especial a la educación regular, dejando obsoleto el decreto 87/1990 desde los niveles pre-kínder a octavo Básico, lo cual ha tensionado al equipo debiendo adaptarse paulatinamente a la nueva organización de las clases, los contenidos, la carga horaria y la modalidad de evaluación. Tanto la Jefa de Gabinete Técnico, como la Directora cumplen doble rol y realizan clases en el establecimiento lo cual les permitió participar activamente del proceso de implementación del nuevo decreto.

Otro cambio relevante se generó el año 2015, cuando el Ministerio de Educación por primera vez implementó la elaboración del PME en los establecimientos de educación especial, con la salvedad de que éste debía realizarse sin financiamiento. En aquel entonces, el establecimiento contaba con una directora que solo permanecía 10 horas semanales en la Escuela, por lo que la responsabilidad en la elaboración del PME, recayó exclusivamente en la Jefa de Gabinete Técnico.

El año 2016 asume la Dirección del establecimiento una nueva docente, la cual ejerce doble rol, como educadora y directora, permaneciendo así 44 horas en el establecimiento, sin embargo, el año 2017 a raíz de una licencia, asume la dirección también en doble rol una nueva docente, nuevamente el año 2018 regresa a su cargo la directora titular y finalmente el 2019 asume oficialmente quién fue su reemplazo el año 2017.

En cuanto al gabinete técnico este es dirigido por una docente diferencial que asume doble función destinando un alto porcentaje de sus horas a la docencia en aula y un menor porcentaje como jefa de gabinete técnico, actualmente su carga horaria es de 39 horas de las cuales solo seis, corresponden a gabinete técnico.

3.4 Trayectoria de la dirección del establecimiento:

Tabla 5: Trayectoria Directiva

2015	2016	2017	2018	2019
Directora 1	Directora 2	Directora 3	Directora 2	Directora 3
10 hrs de Dirección	20 hrs de Dirección	10 hrs de Dirección	30 hrs de Dirección	16 hrs de Dirección
-----	24 hrs de docencia	24 hrs de docencia	-----	24 hrs de docencia

Fuente: Elaboración Propia

Por último, otro de los cambios relevantes que ha experimentado el establecimiento ocurre el año 2018, cuando se construye el nivel laboral, el cual surge en respuesta a la necesidad que presentaban los estudiantes que cumplidos los 15 años debían ser derivados a otros establecimientos y tanto ellos como sus familias no deseaban dar este paso. Para lograrlo se trabajó durante 3 años (beneficios, bingo, rifas) para financiar la construcción del taller laboral y en el verano del 2018 se concretó al fin el sueño, sin embargo, durante ese primer año, el establecimiento no contaba con el reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación, por lo que se trabajó sin subvención, atendiendo un curso de 7 estudiantes, lo cual en términos económicos significó un gran esfuerzo para el establecimiento. Afortunadamente a finales de diciembre del 2018, el nivel fue reconocido oficialmente y hoy cuenta con una matrícula de 12 estudiantes.

Al evidenciar esta situación influyó significativamente a la hora de revisar la misión del establecimiento la cual se modificó, con el objeto de dejar estipulado claramente la importancia del desarrollo de la autonomía (PEI,2019-2020 p. 13).

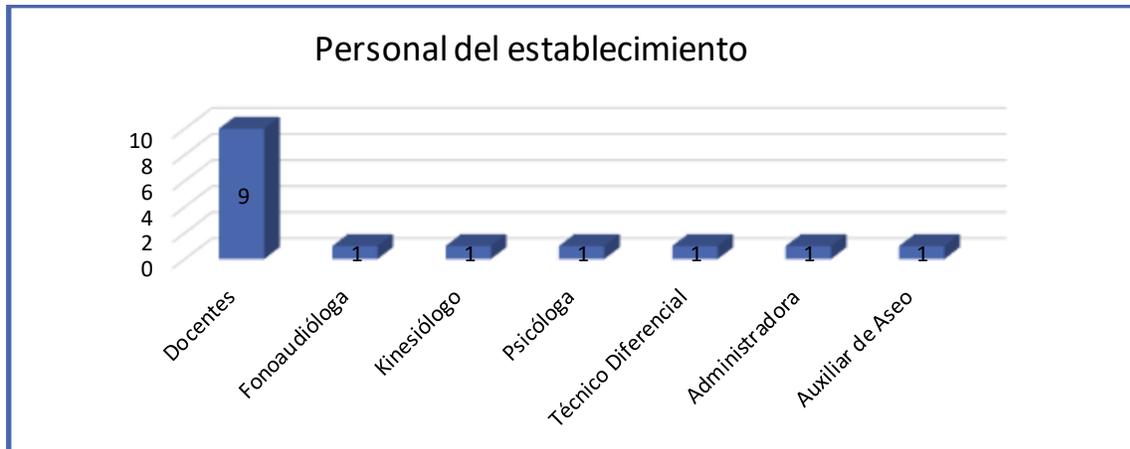
“Formar en los niños, niñas y jóvenes con Síndrome de Down de 0 a 24 años la capacidad para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes para asumir los retos que le demanda su natural desarrollo, favoreciendo la autonomía de tal forma que le permita avanzar individualmente en su inclusión social, esto a través del trabajo multiprofesional que el establecimiento practica con sus estudiantes junto al apoyo constante de la familia”.

A raíz de esta situación desde Dirección se ha intentado generar acciones dentro de los diferentes Planes establecidos por normativa (Convivencia Escolar, Formación Ciudadana, Sexualidad, afectividad y género, Apoyo a la Inclusión, Desarrollo Profesional Docente y Plan Integral de Seguridad) los cuales se encuentran insertos en el PME vigente, que apunten al desarrollo de la autonomía, no obstante, no se refleja significativamente en los objetivos planteados.

3.5 Aspectos contextuales:

El establecimiento cuenta con un equipo de trabajo conformado por 15 personas, de las cuales el 93,7% son de género femenino y la edad promedio es de 32 años, distribuidos entre Profesionales, Técnicos, Asistentes de la Educación, Administradora y Personal de aseo.

Gráfico 2: Personal del establecimiento



Fuente: Base de datos del establecimiento

La gráfica indica el número de personal que trabaja en la escuela especial de la comuna de Concepción, conformado mayoritariamente por docentes, específicamente Educadoras Diferenciales.

Por otra parte, la trayectoria laboral del equipo multiprofesional se presenta en el siguiente gráfico.

Gráfico 3: Experiencia laboral del equipo multiprofesional (docentes y asistentes de la educación).



Fuente: Base de datos del establecimiento (2019)

En el gráfico 3 podemos observar los años de experiencia de los profesionales que trabajan en el centro educativo, se evidencia que el 50% de los profesionales posee más de 6 años en la institución y en su mayoría corresponde a Educadoras Diferenciales.

En el siguiente gráfico se muestra la formación académica que tiene el personal del establecimiento educativo.

Gráfico 4: Formación académica del equipo multiprofesional.

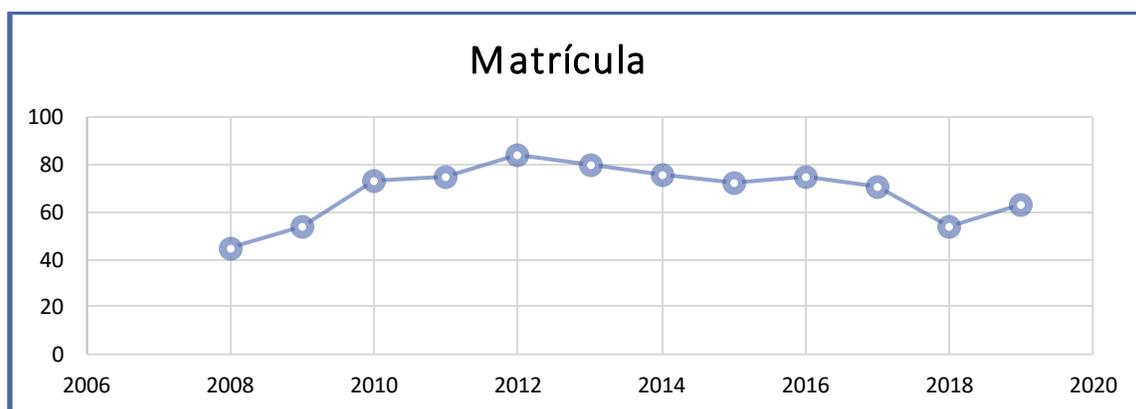


Fuente: Base de datos del establecimiento

Podemos observar que menos del 50% del equipo multiprofesional ha adquirido nuevos conocimientos a través de diferentes especializaciones, sin embargo este porcentaje corresponde exclusivamente a los asistentes de la educación, es decir, psicóloga, fonoaudióloga y kinesiólogo, lamentablemente el otro 50% no ha participado de perfeccionamiento formal, aunque en el año 2019 participaron en algunos cursos impartidos por el Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas CPEIP.

En relación a la matrícula, se observa que a través del tiempo esta ha evolucionado mostrando alzas significativas.

Grafica 5: Evolución de la matrícula del establecimiento.



Fuente: Base de datos del establecimiento

El establecimiento ha experimentado un importante incremento en su matrícula, siendo en el año 2012 donde se observa mayor número de estudiantes. Actualmente se encuentra

bajo esa cifra, pero se evidencia un incremento en relación al año 2018, esto asociado al reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación del nivel laboral.

3.6 Aspecto Académico:

Los establecimientos de Educación Especial, no participan de mediciones estandarizadas, que les permitan compararse con otras escuelas, ya que no existe dicho instrumento y hasta el año 2015 el Plan de Estudios (Decreto 87/1990) que regía esta modalidad educativa sólo estipulaba las áreas de trabajo y la carga horaria de estas, dando completa autonomía a los establecimientos para seleccionar los contenidos a trabajar, por lo que cada escuela e incluso cada nivel educativo era un mundo en sí mismo, haciendo bastante complejo estandarizar el aprendizaje.

Sin embargo, el establecimiento, realiza evaluaciones formativas durante el semestre, en las distintas asignaturas para evaluar los contenidos abordados y además se aplica una evaluación de proceso al finalizar cada semestre. Los asistentes de la educación, también realizan evaluaciones periódicamente. A raíz de la implementación del decreto 83 y los distintos contenidos que se deben abordar, se ha afectado el trabajo que se realizaba anteriormente en la preparación de habilidades de la vida diaria, debido al tiempo asignado a las asignaturas del plan común por lo que el establecimiento ha incorporado desde el 2020 una nueva asignatura para abordar esta área la cual lleva por nombre “Desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa”

Durante el año 2019, el establecimiento realizó un trabajo de recolección de datos para construir una base de información en relación a los contenidos abordados y los niveles que los estudiantes lograron alcanzar. Para ello se seleccionaron variadas áreas de trabajo las que abordaron aspectos académicos, psicomotores, psicológicos, de lenguaje y habilidades de la vida diaria y en esta última área, se evidencia de manera concreta que los estudiantes presentan un significativo desarrollo en las habilidades relacionadas con la autodeterminación y sus cuatro características. En la siguiente tabla se muestran las áreas con menos porcentaje de ejecución.

Tabla 5: Habilidades de la vida diaria evaluadas en el establecimiento.

Habilidades de la Vida Diaria	1° básico 4 Es.	3° Básico 3 Es.	4° Básico 2 Es.	5° básico 5 Es.	6° Básico 7 Es.	7° Básico 5 Es.	8° Básico 4 Es.	N. Laboral 10 Es.	% total
Su conducta es acorde a su edad (vestimenta, intereses, habilidades)			1	1	2	4	3	1	30%
Reacciona ante una situación de peligro					1	1	2	4	20%
Posee iniciativa					1	2	3	4	25%
Participa de actividades de ocio y esparcimiento					1	5	3	8	42,5%
Elige su ropa					2	2	2	7	32,5%
Se ducha de manera independiente					1	3	3	9	40%
Realiza actividades domestica relacionadas con su dormitorio, de manera independiente (tender su cama, ordenar su ropa, ordenar sus juguetes)					1	2	2	8	32,5%
Realiza actividades domestica relacionadas con la cocina, de manera independiente (lavar la loza, poner la mesa, preparar su desayuno)					2	4	3	7	40%
Realiza actividades domestica relacionadas el aseo del hogar, de manera independiente (barrer el living, pasar la aspiradora, trapear)					2	2	2	7	32,5%
Se queda solo en casa								2	5%
Resuelves problemas de la vida diaria (busca paño esponja para secar si se le da vuelta el jugo)								6	15%
Da a conocer sus datos personales: nombre y apellidos, edad, donde vive, entre otros.					1	2	3	9	37.5%

Comunica sus propios deseos, opiniones, intenciones, emociones, sentimientos.					1	1	2	8	30%
Utiliza normas de cortesía, como saludar y despedirse según corresponda					3	3	3	5	35%
Hace sencillas compras en tiendas y supermercados próximos					1	2	3	5	27,5%
Realiza trayectos cortos desde el colegio hacia el supermercado reconociendo el recorrido					1	4	4	6	37,5%
Utiliza el transporte público en compañía de un adulto realizando las acciones correspondientes (mostrar pase, saludar, pagar, recibir boleto, etc)								8	20%
Optimiza su tiempo								5	27,5%
Organiza actividades de ocio y recreación junto a sus compañeros					1	1	1	6	22,5%
Participa de actividades extracurriculares					1	5	3	9	45%
Decide por sí mismo					1	1	1	3	15%

Fuente: Elaboración Propia

Al analizar la tabla, podemos observar que los indicadores descritos apuntan a las distintas características de la Autodeterminación (autonomía, autorregulación, autodeterminación y autoconocimiento) evidenciando un bajo porcentaje de logro en muchas de las áreas presentadas, exponiendo claramente un déficit importante en las habilidades de los estudiantes, por ello es relevante conocer qué es lo que las educadoras están realizando para trabajar la autodeterminación y poder así comprender los resultados presentados.

4. Presentación de línea base

4.1 Objetivos de Diagnostico

Objetivo general

- Analizar y valorar las acciones que se realizan desde la gestión curricular en relación al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes en una Escuela Especial de la comuna de Concepción.

Objetivos específicos

- Conocer las acciones que desarrolla dirección y UTP, para acompañar a las docentes en el desarrollo de la autodeterminación de sus estudiantes, en una Escuela Especial de la comunidad de Concepción
- Describir qué acciones explicitan los docentes en sus planificaciones, para fomentar la autodeterminación de los estudiantes de la Escuela Especial de la comunidad de Concepción.
- Analizar las acciones declaradas por las docentes en la ejecución de sus clases para fomentar la autodeterminación con los estudiantes en la Escuela Especial de la comuna de Concepción.

4.2 Diseño metodológico

Para llevar a cabo el objetivo de la investigación se estableció el siguiente diseño metodológico.

4.2.1. Enfoque

El enfoque de la investigación es de origen cualitativo de naturaleza comprensiva, el cual permite indagar desde fuentes oficiales, es decir las personas que están inmersas en la realidad pragmática de la escuela en estudio, logrando conocer la forma en que interactúan, los códigos o símbolos que manejan, las concepciones que estos tienen de su propia realidad y cómo esto influye específicamente en el desarrollo de la autodeterminación de sus estudiantes. Dicho paradigma no busca hacer juicios valóricos de lo que observa, sino interpretar la realidad que estudia, con los involucrados directos. Donde el investigador sea

el principal instrumento de recogida de información, de manera que pueda realizar una interpretación ideográfica del fenómeno que estudia (Guba & Lincoln, 1985)

4.3. Alcance

El alcance de la investigación es principalmente descriptivo porque busca entregar características detalladas de un fenómeno, es decir cómo es y cómo se manifiesta en determinados contextos o situaciones, los estudios descriptivos buscan especificar las características y los perfiles de las personas o grupos que se someten a un análisis (Hernández, Fernández & Baptista 2010). En este caso se busca analizar qué acciones ejecutan los docentes para el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes en la Escuela Especial de la comuna de Concepción.

4.3.1 Diseño

El diseño a implementar es el análisis de contenido, ofrece la posibilidad de analizar e interpretar en profundidad los contenidos de cualquier comunicación ya sea, por medio de lenguaje oral, gestual, registro de datos, transcripción de entrevistas, grabaciones o documentos, sin importar el número de integrantes que pertenecen a la muestra, por otro lado permite emplear instrumentos para la recolección de datos, como entrevistas, encuestas, cuestionarios entre otros; a fin de generar una capacidad para interpretar la información recolectada adecuadamente. Según Hernández, (1998) afirma “es una técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos el análisis de contenido puede ser aplicado virtualmente a cualquier forma de comunicación” (p. 293).

Por otro lado, para un análisis más profundo de la investigación aborda los procedimientos del análisis de contenido cualitativo, no solo se basan en la interpretación de los contenidos, sino en profundizar el contenido latente y el contexto donde se desarrolla este para una mejor interpretación. Para ello se vincula: el desarrollo de categorías inductivas y la aplicación de categorías deductivas.

Las categorías inductivas son un procedimiento que, a través de preguntas, tras preguntas busca acercarse como sea posible para interpretar las categorías, que responden a los distintos segmentos del texto (Abela, 2018).

Por otra parte, el mismo autor indica que las categorías deductivas, la principal idea aquí es llevar la definición explícita basada en ejemplos y reglas de códigos para cada categoría deductiva, determinando exactamente bajo qué circunstancias un texto puede ser codificado con una categoría.

4.4 Población y muestra

Se han seleccionado como unidad de análisis, todas las docentes de la Escuela Especial de la comuna de Concepción, incluida la jefa de Unidad técnico pedagógica y una asistente de aula, puesto que el objetivo general de la investigación, busca describir el trabajo relacionado con el desarrollo de la autodeterminación en los estudiantes, siendo las docentes pieza clave para examinar el despliegue de esta práctica; analizando sus creencias e ideas, planificaciones y vivencias personales.

La muestra está distribuida entre docentes noveles y docentes con experiencia, las cuales se desenvuelven desde el nivel preescolar, básico y nivel laboral

- 7 educadoras Diferenciales (UTP, realiza clases)
- 1 docente de educación física.
- 1 Técnico Diferencial

La investigación está orientada a la herramienta cualitativa, para llevar a cabo el objetivo se ha seleccionado el muestreo por conveniencia, se basa esencialmente en la facilidad de acceso a las personas que componen la muestra, en cuanto a tiempo, ubicación y disposición de estas a participar de la investigación, además de ello, no genera costos económicos el recoger información y al ser una muestra pequeña facilita la aplicación del instrumento, descrito por Hernández *et.al*, (2010) “casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p 390).

4.5 Instrumentos

4.5.1 Instrumento de recolección de datos

Para fines de esta investigación se utilizaron 3 instrumentos fundamentales que tienen como finalidad la recolección de datos de orden cualitativos.

4.5.1.1 Instrumento para la recolección de datos de orden cualitativos.

A) Instrumento entrevista semiestructurada

En cuanto al primer instrumento utilizado corresponde a una entrevista semiestructurada e individual que se aplicó vía online, la cual permite recoger información sobre conocimientos, creencias y actitudes que poseen los docentes a la hora de fomentar la autodeterminación de sus estudiantes; para la elaboración de las preguntas se tiene en consideración las cuatro características que emplea Wehemeyer,(1999) en el modelo funcional de autodeterminación estas características son autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento, para las subcategoría se emplean los seis componentes de la autodeterminación estos elementos son la pieza clave para que las personas adquieran cierto grado de autodeterminación como: el hacer elecciones, tomar decisiones, resolución de problemas, establecer metas, autoobservación-autoevaluación - autor reforzamiento y locus de control interno.

A Continuación, se presentan las cuatro características del modelo funcional de autodeterminación propuesto por Wehemeyer, (1999); las definiciones de cada característica se extraen del siguiente documento, Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (2014).

Tabla 6: Modelo funcional por Wehemeyer.

Autodeterminación	Wehemeyer (2005), citando en la escala ARC-INICO (2014) indica que “Las acciones volitivas que capacitan a la persona para actuar como el principal agente causal de su propia vida y mantener o mejorar su calidad de vida” (p.12).
--------------------------	--

Autonomía	“Rutinas diarias, en el uso del tiempo libre y en su entorno más cercano; y su capacidad para elegir y actuar tomando como referencia sus propias preferencias personales, es decir, su capacidad de elegir, tomar decisiones y expresar preferencias en situaciones de ocio, en la elaboración de planes de futuro y como expresión de sus propios intereses personales en el día a día” (p.32).
Autoregulación	“Capacidades de planificación y establecimiento de metas en distintas actividades prototípicas del periodo evolutivo, así como también la utilización o el manejo de estrategias de autogestión o automanejo personal (ejemplo: autoevaluación, autoobservación, autorrefuerzo.” (p.34)
Empoderamiento	“Expectativas de control y eficacia de los estudiantes y la expresión de conductas de autodefensa, liderazgo”. (p.37)
Autoconocimiento	“Conocimiento que el alumno tiene de sus propias capacidades y limitaciones, así como la valoración personal o autoestima que tiene de sí mismo”. (p.38)

Fuente: Elaboración Propia

Considerando lo anterior, para lograr estas cuatro características es necesario adquirir los diferentes componentes que plantea Wehmeyer (2006) los cuales ayuda a definir la conducta determinada.

A continuación, se exponen los seis componentes.

Tabla 7: Los 6 componentes de la autodeterminación

Hacer elecciones	Se refiere a la capacidad que tienen las personas para decidir por sí mismo.
Tomar decisiones	Se refiere a tener sus propios criterios y elegir lo que verdaderamente desean
Resolución de problemas	Se define como la capacidad que tienen las personas para resolver una tarea cuya solución no se percibe inmediatamente.

Planteamiento y logro de metas	Es la capacidad de adquirir herramientas para imprescindibles para que las personas planifiquen y establezcan objetivos y metas a fin de lograrlos.
Autoobservación, autoevaluación y autorreforzamiento	Se centran en la supervisión de la propia conducta y la puesta en marcha de las acciones correctivas para lograr metas propuestas. Autorregulación
Locus de control interno	Se centra en las características actitudinales que tiene el individuo para mantener el control sobre los resultados importantes de su vida.

Fuente: Elaboración Propia

A partir de estos conceptos se formula la entrevista semi estructurada que tiene como objetivo seguir un conjunto de preguntas y respuestas espontáneas por parte del entrevistado su objetivo es buscar información en torno al conocimiento y creencias que tienen las docentes sobre el concepto de autodeterminación propuesto por Wehemeyer (1999). Dichas entrevistas serán previamente establecidas y consensuadas por el investigador y los integrantes de la muestra.

El entrevistador dispone de flexibilidad para introducir nuevas preguntas que pueden otorgar mayor información o que puedan surgir para enriquecer la conversación desarrollada, las preguntas deben motivar al entrevistado a responder lo más completa y honestamente posible, es importante que estas sean claras y concisas, y que no confundan o intimiden al entrevistado. La entrevista se realizará, idealmente en una sesión a menos que ocurra alguna eventualidad y sea necesario aplicarla nuevamente.

Otro elemento a implementar para la ejecución de la entrevista son los productos tecnológicos como: computador o celular con el fin de grabar las entrevistas bajo consentimiento informado de las docentes, estos elementos permiten al investigador centrar su atención en la entrevista y las respuestas brindadas por las docentes ayudando a mantener un diálogo activo el cual permitirá poseer información más eficaz y verás a la hora de analizar las respuestas.

El objetivo principal de la elaboración de la entrevista es analizar las cuatro características y los seis componentes que comprenden la autodeterminación, para llevar a cabo este

análisis, se tiene en cuenta las declaraciones brindadas por las ocho docentes y una asistente de aula, sobre los conceptos de la autodeterminación y las estrategias o actividades que despliegan para fomentar el desarrollo de estas habilidades en los niños y jóvenes con síndrome Down, desde el nivel de estimulación temprana hasta el nivel laboral. La entrevista tiene una duración aproximadamente de 45 minutos.

Por tanto, la entrevista quedo clasificada de la siguiente forma.

Tabla 8: Instrumento de entrevista con sus categorías y respectivas preguntas

N° Docente:		Edad:	
Fecha:		Años de Servicio:	

CATEGORÍA	PREGUNTAS
Autonomía	<p>¿Qué entiende usted sobre el concepto de autonomía?</p> <p>¿Qué habilidades de la vida diaria trabaja con sus estudiantes y qué estrategias desarrolla para ello?</p> <p>¿En qué asignatura lo realiza?</p> <p>¿Qué actividades realiza para abordar el área de socialización de sus estudiantes? ¿Qué aspectos trabaja y como lo realiza?</p> <p>¿En qué asignatura lo realiza?</p>
Autorregulación	<p>¿Qué entiende usted sobre el concepto de autorregulación?</p> <p>¿Realiza actividades que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propia vida, ideas, sueños, miedos, etc.? ¿Cuáles son? ¿En qué asignatura lo realiza?</p> <p>¿Realiza actividades para promover la resolución de problemas en sus estudiantes?</p> <p>¿Qué estrategias utiliza para ello?, ¿En qué asignatura lo realiza?</p> <p>¿Realiza actividades que apunten a que sus estudiantes se fijen metas y planifiquen estrategias para conseguir lo que se proponen? ¿Cuáles son?, ¿En qué asignatura lo realiza?</p>
Empoderamiento	<p>¿Qué entiende usted sobre el concepto de empoderamiento?</p> <p>¿Realiza actividades que fomenten la participación de todos los estudiantes? ¿Cuáles son?, ¿En qué asignatura lo realiza?</p> <p>¿Realiza actividades en las que los estudiantes puedan opinar y tomar decisiones?, ¿Cuáles son?, ¿En qué asignatura lo realiza?</p>

Autoconocimiento	<p>¿Qué entiende usted sobre el concepto de autoconocimiento?</p> <p>¿Cómo trabaja con sus alumnos el conocimiento sobre sí mismo, qué actividades implementa?, ¿En qué asignatura lo realiza?</p> <p>¿Realiza actividades que les permita trabajar la autoestima? ¿Cuáles son? ¿En qué asignatura lo realiza?</p> <p>¿Realiza usted actividades que le permitan potenciar habilidades que sus alumnos ya poseen?, ¿Cuáles?</p>
Autodeterminación	<p>¿Qué entiende usted por el concepto de autodeterminación?, ¿En qué asignatura lo realiza?</p>

Fuente: Elaboración propia

Las experiencias vivenciales se abordarán a través de la entrevista anteriormente mencionada, encasillando una pregunta especial sobre estas vivencias que tienen las docentes a la hora de ejecutar sus clases para fomentar la autodeterminación con los estudiantes en la Escuela Especial de la comuna de Concepción.

A demás en la elaboración del segundo instrumento, se ha considerado una serie de indicadores descritos en la escala ARC-INICO de evaluación de la autodeterminación (2014), con el fin de analizar las planificaciones y los PACI elaborados por las docentes.

Para conocer si las planificaciones estipulan actividades que apunten al desarrollo de la característica autonomía, se seleccionaron indicadores asociados al desarrollo de labores de la vida diaria, (cocinar, comer, asear la casa, vestirse y entre otros), también se incluyó la categoría de cuidado y preocupación por la higiene personal (bañarse, peinarse y entre otros) de ocio y tiempo libre (salidas recreativas, uso de redes sociales y medios de transporte) y finalmente se incluyeron indicadores enfocados en la vida laboral (pensar en el futuro, la remuneración y el manejo del dinero)

Para conocer actividades dirigidas a desarrollar la característica autorregulación, los indicadores se enfocaron principalmente en la reflexión que hacen los estudiantes a través de la autoevaluación de sus actos y la proyección en torno a sus sueños para el futuro.

En cuanto a la característica de empoderamiento, la revisión de planificaciones se centró en buscar, actividades que le permitan a los estudiantes poder opinar, tomar decisiones,

desarrollar habilidades de autodefensa que le permitan decir no, cuando no estén de acuerdo, y a confiar en su esfuerzo personal.

Finalmente, para conocer las actividades asociadas a la característica autoconocimiento, se tomaron como indicadores aquellos que apuntan al desarrollo de la autoestima, el autoconcepto y la tolerancia al fracaso.

B) Instrumento para evaluar las planificaciones y los PACI.

La segunda estrategia de recolección de información, es la revisión las planificaciones semestrales y los Planes de Adecuación Curricular Individual (PACI) de las docentes. Para conocer y comprender la particularidad del fenómeno, se solicitará a las docentes con debida autorización del Jefe de Gabinete Técnico del establecimiento, presentar documentación pertinente para abordar el tema a estudiar, para realizar un análisis detallado del paso a paso que ejecutan a la hora de implementar acciones para ejecutar sus clases.

Para analizar los criterios de la planificación de los docentes se elabora una serie de indicadores descritos en la escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (2014) y se toman en cuenta las cuatro características de la autodeterminación: autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento y sus seis componentes.⁷

Tabla 9: Indicadores para evaluar planificaciones

Valoraciones: L.D: Lo Declara/ N.D: No lo Declara

Categoría	Indicador	L.D	N.D
	Se incluyen actividades que aborden la alimentación autónoma		
	Se incluyen indicadores que abordan la autonomía al vestirse		

Autonomía	Se incluye la ejecución de labores domésticas		
	Se incluye el orden y aseo de la sala o espacio comunes		
	Se incluyen en trabajo de la higiene personal		
	Se incluyen el uso de transporte público		
	Se incluyen salidas recreativas dentro de la comunidad		
	Se incluyen actividades de ocio		
	Se incluyen salidas colectivas del establecimiento (encuentros, excursiones, etc.)		
	Se considera el uso de redes sociales.		
	Se incluyen actividades que involucren la opinión de los estudiantes en torno a su futuro o sus sueños		
	Se incluyen actividades asociadas al pago de remuneraciones		
	Se incluyen funciones de la familia en el hogar para trabajar la autonomía		
	Se incluyen actividades que les permitan utilizar correctamente el dinero		
Autorregulación	Se incluyen actividades de autoevaluación de tareas realizadas		
	Se incluyen actividades que valoren sus sueños al terminar el colegio		
	Se incluyen actividades que fomenten la reflexión de los estudiantes		
	Se incluyen actividades que permitan a los estudiantes plantearse metas.		
	Se incluyen actividades que permitan a los estudiantes conocer una dirección		
	Se incluyen actividades que le permitan planificar u organizar una determinada función o actividad		
Empoderamiento	Se incluyen actividades que permitan a los estudiantes poder opinar.		
	Se incluyen actividades que les permitan hacer amigos.		

	Se incluyen actividades que les permitan tomar decisiones		
	Se incluyen actividades que fomenten el trabajo en equipo		
	Se incluyen actividades que les permitan aprender a decir que no cuando corresponda o quieran.		
	Se incluyen actividades que valoren o fomenten el esfuerzo personal		
Autoconocimiento	Se incluyen actividades que les permitan tolerar el fracaso		
	Se incluyen actividades que fomenten el auto concepto		
	Se incluyen actividades que fomenten la autoestima		

Fuente: Elaboración propia

c) Análisis de documentos institucionales relacionados con gestión curricular del establecimiento y el vínculo con el desarrollo de la autodeterminación

Para la tercera estrategia de recolección de datos, se analizaron documentos institucionales que permitieran indagar y examinar el trabajo de la gestión curricular que implementa todo el equipo para desarrollar la autodeterminación en sus estudiantes, para ello se utilizan los siguientes documentos: P.E.I (proyecto educativo institucional), reglamento interno de convivencia, actas de consejo escolar, P.M.E (plan de mejoramiento educativo); el Ministerio de Educación generó un modelo de mejoramiento continuo en la planificación anual de los establecimientos en función de las necesidades de la comunidad, se implementaron seis planes de gestión que deben realizar las instituciones, estos corresponden a: Plan de Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana, Plan de Desarrollo Profesional Docente, Plan de Apoyo a la Inclusión, Plan de Afectividad, Sexualidad y Género y Plan de Seguridad Escolar; para analizar estos instrumentos de gestión nos centramos en los objetivos propuestos y las actividades plasmadas que apunten a favorecer el aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de la autodeterminación.

Finalmente, con toda la información recolectada el grupo investigador procede a elaborar una triangulación de datos que facilitara el análisis de esta información.

4.6 Plan de análisis de datos

Al ser una investigación cualitativa, la técnica de análisis no pretende medir, sino recolectar datos, creencias, experiencias, procesos y prácticas para conocer en profundidad la materia de estudio y responder a las preguntas de investigación, para generar conocimiento.

Para analizar la información, se estructuran los datos, otorgándoles sentido, conectándose con los objetivos y con la teoría existente en torno a la temática que se investiga, estableciendo un rompecabezas contextual, que nos permita depurar, codificar y categorizar la información hasta encontrar el punto de saturación de esta. Los criterios de validez y confiabilidad, se evaluarán a través de la revisión de los instrumentos de recogida de información por parte de docentes expertos en el área a investigar, de tal manera que cualquier persona que aplique el mismo estudio llegue a conclusiones similares.

Se utilizará la técnica de análisis de contenido cualitativo a través del programa ATLAS TI, el cual brinda la construcción conceptual para llevar a cabo el análisis de datos, por medio de la formulación de diversos códigos que permiten clasificar y sintetizar los datos derivados de los diferentes instrumentos (entrevista y revisión de documentos). A la par con este proceso, el investigador lleva a cabo un trabajo de comparación constante de la información y registro de memorandos para profundizar en aquellos conceptos que van surgiendo.

Durante la ejecución de la codificación se permite observar datos, fragmentar y analizar y codificar las diversas categorías que agrupan y construyen la formación de la categoría central, la cual una vez alcanzado el punto de saturación permite finalmente teorizar en torno al análisis de los resultados obtenidos. (Acuña, 2015).

5. RESULTADOS DE DATOS

5.1 Análisis de los instrumentos de gestión curricular institucional y su vinculación con el desarrollo de la autodeterminación.

Para desarrollar el presente análisis, se realizó una revisión exhaustiva de los instrumentos de gestión institucional referidos al PEI, el PME, Reglamento Interno de Convivencia, Reglamento de Evaluación, Plan de Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana, Plan

de Desarrollo Profesional Docente, plan de Apoyo a la Inclusión, Plan de Afectividad, Sexualidad y Género y Plan de Seguridad Escolar, además de ello, se realizó una revisión de las actas de consejo de profesores y consejo escolar, todo ello con el fin de recabar información relevante que nos permita conocer la gestión curricular y su influencia sobre el desarrollo de la autodeterminación.

5.1.1 Proyecto educativo institucional

El presente documento tiene por objeto dar a conocer los lineamientos que rigen el actuar del establecimiento en estudio, en relación a los valores y principios, que a su vez se plasman en derechos, deberes, normas y reglamentos de la comunidad educativa para la formación de los estudiantes y ejercicio profesional de los docentes.

Al analizar los objetivos del PEI 2019, se puede evidenciar la intención de impulsar a los estudiantes para el logro de una vida independiente, desarrollando de manera integral las diversas áreas de su desarrollo, sin embargo, no se declara de manera específica la autodeterminación como objetivo de la institución, no obstante, se mencionan aspectos o características propias de esta, específicamente la autoafirmación y la autonomía. (PEI 2019, pág. 14)

- Educar a los alumnos (as) en plenitud en su desarrollo intelectual, afectivo, físico, social y moral.
- Reforzar en los alumnos su autoestima, autoafirmación, identidad sexual y su actitud hacia el entorno y comunidad que los rodea a través de experiencias y disciplina.
- Descubrir, fortalecer, potenciar y orientar la capacidad de cada alumno/a para ser parte activa de la comunidad a la cual pertenece, fomentando la autonomía, en un ambiente inclusivo.

Otro aspecto relevante dentro de los objetivos del PEI, apuntan a la formación de los docentes.

- Fomentar la formación y preparación de los miembros del equipo

multiprofesional, brindando oportunidades de perfeccionamiento, estableciendo instancias de reflexión e intercambio de experiencias pedagógicas.

Al revisar la Misión y Visión del establecimiento, encontramos lineamientos similares a lo estipulado en los objetivos del PEI, los cuales apuntan al desarrollo de la independencia, no obstante, solo desde una característica de la autodeterminación, en este caso la autonomía.

Tabla 10: misión y visión del establecimiento.

Misión	Visión
Formar en los niños, niñas y jóvenes con Síndrome de Down de 0 a 24 años la capacidad para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes para asumir los retos que le demanda su natural desarrollo, favoreciendo la autonomía de tal forma que le permita avanzar individualmente en su inclusión social, esto a través del trabajo multiprofesional, junto al apoyo constante de la familia	Aspiramos a ser un centro especializado en la formación de personas con Síndrome de Down, contribuyendo a instaurar una experiencia educativa que prepare a nuestros estudiantes para una vida autónoma . Estimulando y potenciando su desarrollo de acuerdo a sus ritmos y características, inculcando valores personales, sociales y morales.

Fuente: PEI 2019, pág. 13

En cuanto a los sellos institucionales descritos en el PEI, la institución declara que estos son elementos característicos, que sintetizan y reflejan la propuesta educativa y formativa del colegio (pág.13) , estos son valórico, inclusivo, especializado y autonomía. Los sellos al igual que los objetivos, la misión y visión, solo destacan la característica autonomía en los estudiantes. El sello autonomía es descrito en el PEI (pág. 13), de la siguiente forma:

Autonomía: Comprendiendo la importancia que tiene para todos los seres humanos el sentirnos útiles y capaces de desarrollarnos y desenvolvernos en los distintos contextos en los que nos encontramos (casa, comunidad, escuela), es que la autonomía cobra gran relevancia en nuestra institución y se trabaja de manera transversal desde los primeros años de vida de nuestros estudiantes.

En cuanto a las áreas de atención que brinda el establecimiento estas se centran principalmente en el desarrollo integral de sus estudiantes, fomentando habilidades para la vida diaria, abordando aspectos como la autoestima y valorando nuevamente la autonomía

sobre otros aspectos de la autodeterminación:

Tabla 11: Áreas de atención que brinda el establecimiento

Área de Trabajo	Objetivo
Educación Diferencial	Centrada en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, su autonomía , habilidades sociales y su competencia para el desempeño escolar en las asignaturas o áreas según lo que establece la Normativa Educativa Chilena (decreto 87 y 83)
Estimulación Temprana	Aportar de forma elaborada un conjunto de acciones sistemáticas e intencionadas que intervienen en el desarrollo de los estudiantes, con el fin potenciar la adquisición de habilidades psicomotoras, cognitivas y sociales que le permitan un desarrollo integral , en conjunto con los apoderados.
Psicomotricidad	Centrada en la actividad motriz desde el nivel pre básico en adelante a través del ejercicio físico que permitan adquirir habilidades motrices las cuales le permitan al estudiante desarrollar de manera adecuada la ejecución de diferentes situaciones de la vida cotidiana , tales como correr, trepar, saltar, escalar, coordinación óculo manual y óculo pedal, subir y bajar escaleras, pasar tablas de equilibrio entre otros. Así mismo facilitar la adquisición de habilidades pre deportivas y deportivas.
Fonoaudiología	Centrada en la prevención, rehabilitación y estimulación de todos los aspectos de la comunicación y del lenguaje de los estudiantes. Desde los niveles de atención temprana centrada en desarrollar habilidades comunicativas previas a la comunicación expresiva, hasta nivel laboral favoreciendo un lenguaje funcional que permita el desenvolvimiento en la sociedad .
Artística	Centrada en la expresión plástica, musical y corporal de los alumnos a través de las clases y talleres extra programáticos.
Psicológica	Centrada en la Evaluación Diagnóstica, el fomento de la autoestima, el autocuidado, la resolución de conflictos y la formación valórica de los estudiantes . Brindando apoyo a las familias de nuestros estudiantes en todas las etapas del desarrollo (atención temprana, infancia, adolescencia y vida adulta).

Fuente: elaboración propia, extraída del PEI 2019, (p.9)

En cuanto a los perfiles y las funciones de cargo descritas en el PEI, establecen con claridad y de manera específica las funciones para cada profesional, observando que en su mayoría no se relacionan con las funciones del otro, centrando las funciones de gestión exclusivamente en la directora y UTP.

Tabla 12: Descripción del cargo y función de cada profesional

Cargo	Perfil	Función
Directora	Lidera, dirige, administra, planifica y organiza el trabajo de todos los estamentos del establecimiento, de manera tal que se logre un	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determina los objetivos propios del establecimiento. 2. Guía el proceso educativo 3. Asesora al personal docente en la labor educativa 4. Organiza y gestiona mejoras institucionales 5. Favorece las relaciones interpersonales y la buena

	funcionamiento adecuado y esperado.	convivencia entre los distintos agentes educativos.
UTP	Coordina, organiza, orienta y apoya las funciones técnico pedagógica que se realizan en el establecimiento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyar y orientar la gestión curricular 2. Apoyar la gestión de los distintos estamentos 3. Generar espacios que favorezcan la retroalimentación entre profesionales 4. Optimizar el proceso enseñanza aprendizaje de cada nivel educativo 5. Promover la aplicación de los objetivos de los planes y programas de estudio para el logro de alumnos integrales
Docentes y Asistentes de la Educación	Diagnosticar, planificar, guiar al alumno en los procesos sistemáticos, generando actividades significativas que favorezcan las técnicas de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asumir jefatura de curso cuando corresponda 2. Ser riguroso y prolijo en el quehacer profesional 3. Manejar la Política Educacional vigente. 4. Seleccionar de manera consecuente y estratégica los objetivos adaptados de las bases curriculares y planes y programas de estudio según corresponda. 5. Fomentar e internalizar en el alumno los objetivos propuestos en el PACI, así como también la aplicación de PAI (Plan de apoyo Individual) 6. Ser profesionales que amen su labor y se esfuercen por investigar, perfeccionarse y capacitarse en todo lo que requieran las necesidades e intereses de la unidad educativa. 7. Ser facilitador de aprendizajes significativos, funcionales y formadores de valores y buen evaluador del proceso educativo, no olvidando que las familias constituyen una labor fundamental. 8. Acoger a todos los alumnos en igualdad de condiciones, procurando incentivarlos a todos por igual y en especial a aquellos que más lo requieran. 9. Creativos, entusiastas, motivadores y de buen carácter. 10. Capaces de trabajar en equipo y poseer buenas relaciones con sus colegas, alumnos y apoderados. 11. Profesional altamente identificado y comprometido con el Centro y la comunidad que lo rodea.

Fuente: elaboración propia, extraída del PEI 2019, (p. 17-19)

5.1.2 Plan de mejoramiento Educativo y su vinculación con los seis Planes por normativa

Las escuelas especiales, iniciaron la elaboración de Programas de Mejoramiento Educativo (PME), el año 2015, anterior a esa fecha solo a los establecimientos de educación regular, les

correspondía desarrollarlos. Los PME, tienen una duración de 4 años en los que se realizan procesos de análisis de PEI y Autoevaluación Institucional, planificación estratégica, planificación anual, Implementación y evaluación anual, todo con el objetivo de desarrollar mejoras que apunten al aprendizaje de todos los estudiantes. El primer PME del establecimiento se desarrolló entre los años 2015-2018, por lo que el año 2019, se inició el actual PME.

El actual PME, incorpora acciones que nacen desde lo estipulado en el PEI e incorpora los seis planes de gestión desarrollados por normativa (Plan de Gestión de la Convivencia Escolar; Plan de Formación Ciudadana; Plan de Sexualidad, Afectividad y Género; Plan de Apoyo a la Inclusión; Plan de Desarrollo Profesional Docente y Plan Integral de Seguridad Escolar), lo cual apunta a un trabajo coordinado y coherente entre los distintos instrumentos de gestión con el fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

El PME, del establecimiento cuenta con un total de nueve objetivos estratégicos de los cuales se eligieron siete que se relacionana o se podrian relacionar con desarrollo de la autodeterminacion, a través de las acciones de la gestión pedagógica. Los objetivos seleccionados son los siguientes:

- Implementar un sistema de acompañamiento de las practicas docentes en el aula, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes, retroalimentando y generando mejoras en la implementación de las clases. (p.3)
- Implementar un sistema de monitorio que permita evaluar los aprendizajes y avances de los estudiantes en torno a su PACI (p.4)
- Implementar instancias de reflexión y análisis de las practicas pedagógicas del equipo multiprofesional, con el objeto de mejora los aprendizajes de los estudiantes (pág.5)
- Generar instancias de perfeccionamiento e intercambio de experiencias con profesionales o instituciones educativas (p.9)
- El director, genera instancias de reunión con parte de la directiva perteneciente a la ONG, para organizar y planificar actividades del establecimiento (p.6)
- Evaluar y planificar estrategias de trabajo que valoren las particularidades y la diversidad de cada alumno. (p.7)

- Implementar un sistema de comunicación aumentativo-alternativo a los estudiantes que presenten un trastorno de la comunicación a fin de lograr una interacción funcional y eficaz en los distintos contextos de la vida diaria. (p.10)

Si bien ninguno de los objetivos descritos anteriormente se vincula de manera directa con la autodeterminación, si se relacionan con aspectos fundamentales dentro de la gestión curricular que apuntan al perfeccionamiento y reflexión docente, y se valora el desarrollar un lenguaje alternativo para favorecer la interacción funcional y se destaca la diversidad y particularidades de los estudiantes.

5.1.3 Plan de convivencia escolar

El plan de Convivencia Escolar 2019, tiene como objetivo general “Favorecer el encuentro de los distintos estamentos de la comunidad educativa, para crear lazos y establecer sentido de pertenencia, inculcando valores de respeto, inclusión y no discriminación” (p. 6)

Dentro de los objetivos específicos, el Plan de Convivencia Escolar plantea seis de ellos (p. 7), no obstante, acá presentamos aquellos que se vinculan o podrían vincularse con el desarrollo de la autodeterminación a través de la gestión curricular:

- Planificar y organizar espacios funcionales de trabajo (reuniones, consejos, charlas, talleres y entre otros) para abordar temáticas de interés de los distintos participantes de la comunidad educativa
- Hacer partícipes de forma activa a los padres y apoderados en las distintas actividades que se realicen.
- Generar espacios de retroalimentación entre profesionales, que permitan abordar con mayor eficacia el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros estudiantes
- Evaluar y planificar estrategias de trabajo que valoren las particularidades y la diversidad de cada alumno.
- Brindar espacios de inclusión y participación social a los integrantes de la comunidad educativa (salidas, talleres y entre otros)

Los objetivos recién descritos, apuntan a las instancias de participación y retroalimentación entre pares, para la mejora del aprendizaje, y valora los espacios de participación social.

5.1.4 Plan de formación ciudadana

El Plan de Formación Ciudadana, tiene como objetivo general “Promover en nuestros estudiantes con Síndrome de Down la comprensión del concepto de ciudadanía dentro del marco de una república democrática y fomentar el ejercicio de una ciudadanía activa, responsable, respetuosa, participativa y creativa, valorando la diversidad social y cultural del entorno en el cual están insertos” (pág. 7). Si bien el plan no aborda la autodeterminación y sus características de manera explícita, si lo realiza por medio de las actividades que plantea, ya que están potencian el desarrollo de la vida cívica, a través de la participación en la comunidad, y el conocimiento de derechos y deberes, como sufragar, emitir una opinión, el respeto al otro, entre otras actividades, las cuales se desarrollan durante el transcurso del año y son organizadas por las docentes a cargo del plan de formación ciudadana.

5.1.5 Plan de Desarrollo Profesional Docente

El plan de Desarrollo Profesional Docente 2019, es dirigido y planificado por UTP, en este se estipulan una serie de objetivos, los cuales podrían sintetizarse básicamente en conocer, familiarizarse y aplicar correctamente los objetivos de aprendizaje descritos en las bases curriculares y en las progresiones de aprendizaje en espiral, además de manejar los diversos formatos de planificación (p. 4). Para ello, se planifican variadas actividades que apuntan a desarrollar un plan de DPD y evaluar las mejoras que surjan del mismo, utilizando como metodología, reuniones de carácter informativo respecto del programa, talleres teórico prácticos en elaboración de pautas y formatos, trabajo colaborativo entre monitor y pares, reuniones equipo multiprofesional para análisis de documentos, retroalimentación y capacitaciones. El Plan también plantea instancias de evaluación, autoevaluación, coevaluación y retroalimentación, las cuales son dirigidas por dirección y UTP

Nuevamente el Plan no aborda la autodeterminación de manera específica, no obstante, pretende desarrollar en los docentes el conocimiento para planificar los contenidos

pertinentes a cada curso y nivel educativo, para desarrollar adecuadamente el aprendizaje de todos los estudiantes.

5.1.6 Plan de apoyo a la inclusión

El Plan de Apoyo a la Inclusión 2019, tiene por objetivo “Gestionar y garantizar prácticas sociales que promuevan la inclusión por medio de diversas actividades, respetando las diferencias” (p. 4). Para ello, se planifican una serie de actividades que deben ser desarrolladas lo largo del año y coordinadas por las docentes a cargo del Plan.

Las actividades que se planifican se relacionan con salidas a la comunidad, de tipo recreativas y para exponer trabajos realizados, participación en actividades artísticas con otros establecimientos y deportivas que involucran a la familia, la celebración de efemérides y aniversarios relevantes para el país y la comunidad educativa.

El Plan de apoyo a la inclusión 2019, no realiza actividades que especifique alguna característica de la autodeterminación, no obstante, genera instancias en las que se podrían trabajar perfectamente dichas características.

5.1.7 Plan de afectividad, sexualidad y género

El Plan de Afectividad, Sexualidad y Género 2019, promueve a lo largo de los distintos niveles educativos el desarrollo de la afectividad, el crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes, a través de la conformación de una identidad personal, el fortalecimiento de la autoestima y la autovalía, el desarrollo de la amistad, la valoración del rol de la familia y grupos de pertenecía, la reflexión sobre el sentido de sus acciones y de su vida, involucrando activamente a la familia en su rol relevante e ineludible en la educación de los niños y tiene por objetivo general: “Favorecer un desarrollo integral (físico, social, emocional, salud, moral) y autónomo, en el contexto de la valoración de la vida, la identidad, el género y el propio cuerpo, mediante hábitos de higiene, prevención de riesgos, independencia y autonomía y hábitos de vida saludable” (p. 4). Para abordar este objetivo, se plantean una serie de actividades para realizar durante el año, las cuales se enfocan en la creación de charlas y talleres para los estudiantes y sus padres, las cuales abordan temáticas como la

aceptación de Síndrome de Down, el apego, la autonomía, el desarrollo personal y autoestima la prevención del abuso Sexual, autoestima, Hábitos de higiene, autonomía y autocuidado, comunicación entre los miembros de la familia y orientación sexual.

Como se puede evidenciar en el párrafo reciente, este plan de gestión, efectivamente aborda variadas temáticas asociadas a la autodeterminación, a través de los diferentes talleres que se plantean, sin embargo, este plan es ejecutado en su totalidad por la psicóloga del establecimiento, por lo que las docentes no participan en la ejecución y elaboración, sumado a que las instancias de colaboración entre estas profesionales es escasa, ya que la carga horaria de la psicóloga es de 12 horas cronológicas, por lo que es complejo poder desarrollar trabajo colaborativo.

5.1.8 Plan integral de seguridad escolar

El plan Integral de Seguridad Escolar 2019 (PISE), tiene por objetivo, “Evitar la ocurrencia de lesiones en los alumnos, educadores, personal, padres, apoderados y todo aquel que se encuentre en el establecimiento, a causa de accidentes por conductas inseguras, fenómenos de la naturaleza o emergencias de diferente índole, como también evitar el daño a la propiedad producto de la emergencia que puedan ocurrir en el recinto mismo y reducir las consecuencias en el entorno inmediato” (p. 3), este plan considera una serie de acciones que apuntan al autocuidado de los miembros de la comunidad educativa, las cuales se desarrollan en el transcurso del año y son organizadas por la docente a cargo del programa, las actividades se relacionan con una serie de simulacros que permitan a los estudiantes familiarizarse con los protocolos de seguridad y acortar los tiempos de evacuación, además de ello, se consideran talleres y charlas informativas a la comunidad.

El PISE, no menciona de manera explícita el desarrollo de la autodeterminación en su planificación, no obstante, al desarrollar el autocuidado y la conducta autorregulada, potencia algunas características y componentes de la autodeterminación.

5.1.9 Reglamento Interno de Convivencia

Se analizó el reglamento interno de convivencia 2019, con el fin de obtener información relacionada con el desarrollo de la autodeterminación a través de normas o reglas que apunten a ello.

El objetivo general del reglamento interno, apunta a “favorecer, potenciar e intencionar la sana convivencia entre los actores de la comunidad educativa, (estudiantes, profesores, asistentes de la educación, directivos y familia) generando espacios de reflexión y participación que favorezcan el aprendizaje de nuestros estudiantes” (p.11), y estipula con claridad siete instancias de participación (p. 8), de las cuales seleccionamos tres que se vinculan mayormente con la gestión curricular en el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes:

- Consejo directivo, es el organismo que dirige al establecimiento, su objetivo es defender y garantizar los derechos de cada miembro de la comunidad educativa en función de las normativas vigentes, las orientaciones ministeriales y el propio PEI. Se reunirán una vez al semestre con la entidad sostenedora y cuando sea necesario. Por su parte, el resto de los miembros se reunirán de forma mensual, estando o no la entidad sostenedora. (art. 7, p. 8),
- Consejo de profesores, constituyen actividades curriculares no lectivas que forman parte de la carga horaria de los docentes y profesionales asistentes de la educación. Es una instancia de participación, planificación y organización del trabajo técnico pedagógico del establecimiento, son precedidos por Jefa de gabinete técnico, Director, Encargado de Convivencia escolar o de cada uno de los planes de gestión según corresponda. Se realizarán una vez al mes, no obstante, podrán realizarse también de tipo extraordinarios de acuerdo a las necesidades del Establecimiento. (art. 8, p. 8),
- Consejo escolar: Instancia participativa que tiene como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en función del PEI y PME del establecimiento. Está compuesto por representantes de los estudiantes, del centro de padres, de los asistentes de la educación, de los profesores, el equipo directivo y

la entidad sostenedora. SE realizarán una vez por semestre, no obstante, podrán realizarse también de tipo extraordinarios de acuerdo a las necesidades del Establecimiento y sus participantes. (art9, p. 8),

A través de estas tres instancias, la gestión curricular puede vincular el desarrollo de la autodeterminación, ya que, se generan espacios para reflexionar en torno a la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes, por otra parte, los estudiantes a través del consejo escolar son representados y pueden de esta manera tomar decisiones, proponer ideas y expresar su opinión.

Otro aspecto relevante dentro del reglamento interno que se relaciona con la gestión curricular, es a través de la evaluación a los funcionarios, como lo estipula el artículo seis (p. 7): Los profesionales y funcionarios del establecimiento serán evaluados por el equipo directivo de la siguiente forma:

- Los profesionales serán evaluados cualitativamente en diversos momentos del año escolar, se evaluará cumplimiento de metas y responsabilidades en conjunto con el ámbito actitudinal. Los ítems a evaluar son de conocimiento previo para cada profesional y están relacionados con las Dimensiones Establecidas en Marco para la Buena Enseñanza.
- Cada profesional contara con una ficha en donde serán archivadas cada una de sus evaluaciones.
- Se les comunicará por medio de entrevista personal la evaluación de su desempeño.

Las instancias de acompañamiento y monitoreo en aula son una excelente instancia para la mejora, no obstante, el reglamento permite apreciar un enfoque punitivo de la visita al aula, ya que se asocia básicamente con una evaluación del desempeño, por otra parte, el docente no tiene conocimiento previo de cuando se realizará la evaluación.

Finalmente, otro aspecto relevante estipulado dentro del reglamento Interno, tiene relación con los deberes y derechos de los miembros del equipo de trabajo, para ello, se

seleccionaron aquellos indicadores que se relacionan o se podrían relacionar con la gestión curricular dirigida al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes.

Tabla 13: Descripción de los Derechos y Deberes de los profesores

Derechos	Deberes
<ul style="list-style-type: none"> • A tener oportunidades de perfeccionamiento y actualización. • A recibir información oportuna sobre las orientaciones y normativas que regulen la convivencia escolar y la formación de los/as estudiantes, y la ejecución de programas o planes de gestión. • A que su opinión sea considerada en la toma de decisiones. • A modificar los contenidos para beneficiar el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes, previa revisión de Gabinete Técnico. • Los docentes tienen derecho a participar en la elaboración de planes de gestión. • Los docentes tienen derecho a proponer ideas o temáticas atinentes a la labor educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes deben ser rigurosos y responsables en el quehacer docente. • Entregar planificaciones, formularios y documentación en la fecha estipulada. • Fomentar e internalizar en el alumno los objetivos propuestos en el PAI y PACI . • Deben ser profesionales que amen su labor y se esfuercen por investigar, perfeccionarse y capacitarse en todo lo que requieran las necesidades e intereses de la unidad educativa. • Ser facilitadores de aprendizajes significativos, funcionales y formadores de valores y buen evaluador del proceso educativo. • Trabajar en equipo y poseer buenas relaciones con sus colegas, estudiantes y apoderados. • Participar de consejos y reuniones de equipo • Participar en la planificación y ejecución de los planes de gestión. • Revisar y participar en la ejecución del PEI, PME y planes de gestión.

Fuente: elaboración propia, seleccionada del Reglamento Interno de Conv, Esc.2019 (p.21-22)

Tabla 14: Descripción de los Derechos y Deberes del Equipo Directivo:

Derechos	Deberes
<ul style="list-style-type: none"> • Liderar, dirigir y administrar el trabajo de todos los estamentos del establecimiento. • Coordinar y citar docentes, apoderados y estudiantes cuando la situación lo amerite. • Corregir al equipo multiprofesional de manera constructiva. • Ser informado del acontecer diario del establecimiento. • Participar de charlas, seminarios, capacitaciones y reuniones atinentes al contexto educativo. • Tomar decisiones con respecto a la permanencia o desvinculación de algún integrante de la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar los objetivos propios del Establecimiento. • Guiar el proceso educativo • Asesorar al personal docente en la labor educativa • Organizar y gestiona mejoras institucionales • Favorecer las relaciones interpersonales • Apoyar y orientar la gestión curricular • Apoyar la gestión de los distintos estamentos • Generar espacios que favorezcan la retroalimentación • Optimizar el proceso enseñanza aprendizaje • Promover la aplicación de los objetivos de los planes y programas de estudio.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Modificar o adaptar el medio escolar a las características propias de sus estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Resolver conflictos presentados entre los miembros de la comunidad educativa. • Incentivar el perfeccionamiento de los profesionales |
|---|---|

Fuente: elaboración propia seleccionada del Reglamento Interno de Conv, Esc.2019 (p.24)

Como se observa en ambos cuadros, tanto los docentes como el equipo directivo, deben desarrollar un trabajo colaborativo permanente a través de las instancia de reunión, en el cual tienen derecho a expresar sus opiniones e ideas y que estas sean escuchadas, participar de la elaboración de planes de gestión, PEI, PME, realizar modificaciones al curriculum en favor de los estudiantes, participar de instancias de perfeccionamiento y a su vez los directivos deben gestionar que esto se desarrolle, con el fin del aprendizaje de los estudiantes. Si bien todas estas instancias pueden ser una gran oportunidad para gestionar y planificar el desarrollo de la autodeterminación, no existe en todo el reglamento una mención específica para ellos, ni para otra característica de la misma.

5.1.10 Reglamento de evaluación

El establecimiento estipula que la evaluación es un proceso continuo inherente al proceso de enseñanza- aprendizaje, cuya finalidad es obtener información relevante sobre todo el proceso enseñanza aprendizaje, para formular una visión clara que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones (p. 2)

El reglamento de evaluación 2019, establece que se desarrollan tres instancias de evaluación, que consisten en la evaluación diagnóstica inicial para la elaboración del Plan de Apoyo Individual PAI y el Plan de Adecuación Curricular Individual PACI, posteriormente se realizan evaluaciones de proceso para las diferentes asignaturas y finalmente una evaluación global con la que se construye el informe al finalizar cada semestre.

El reglamento no estipula las características de las asignaturas, ni los contenidos de esta, llama la atención que no presente elementos asociados al monitoreo de los contenidos.

5.1.11 Registro de evidencias de las actividades planificadas.

Luego de analizar cada uno de los instrumentos de gestión del establecimiento y revisar si estos se vinculaban de alguna manera con el desarrollo de la autodeterminación a través de sus objetivos, de las actividades planificadas y desarrolladas, se evidenció que en algún grado se realizan actividades que favorecen la autodeterminación, pero estas se generan como resultado de otros objetivos, sin embargo existen muchas actividades que pueden ser potencialmente utilizadas para ello, como es el caso de las instancias de reunión, reflexión, retroalimentación, trabajo colaborativo que se plantea en la mayoría de los planes.

Para conocer la evidencia que existe en torno al trabajo planificado en los instrumentos antes analizados, se revisaron una serie de documentos compuestos por actas de registro de reunión y documentos de monitoreo de acciones, las cuales permiten tener evidencia de las actividades de se desarrollaron, versus las que se planificaron.

a) Actas de Consejo de Profesores:

En el acta de consejo de profesores 2019, se registran la cantidad de reuniones realizadas, los contenidos que se abordan y los participantes. Al revisar dicho documento se pudo constatar que se realizan consejos de profesores, solo una vez por mes, la razón que explica estos escasos de reuniones, se asocia a la dificultad para coordinar los horarios de los profesionales, ya que las docentes de la jornada A.M, tienen escaso contacto con las docentes de la jornada P.M, sin embargo, para poder mejorar esta situación, durante el segundo semestre se realizaban reuniones por jornada. Las reuniones tenían una duración aproximada de una hora, por lo que se deduce la dificultad para generar instancias reales de perfeccionamiento, retroalimentación y reflexión como lo estipula el, PEI, PME, Reglamento Interno, Plan de DPD y el Plan de Convivencia Escolar.

En cuanto a los contenidos desarrollados según el acta de consejo, estos son en su mayoría de índole informativa y para coordinar actividades, existiendo solo una excepción en la cual se abordó un estudio de caso en relación a un estudiante con problemas de comportamiento para el cual se gestionaron variadas acciones para abordar la situación, no obstante, no se registra seguimiento de estas.

b) Acta de consejo Escolar

En esta acta, se registran cuatro reuniones realizadas el año 2019, en las cuales se reunieron representantes de la ONG, con representantes de los docentes, los apoderados y los estudiantes, dichas reuniones eran en su mayoría de carácter informativo y para tomar decisiones en torno a actividades que se realizan en el establecimiento, relacionadas con aniversarios, conmemoración de fechas importantes y fin de semestre, las que tenían una duración entre cuarenta minutos a una hora. Si bien no se desarrollaban con mucha frecuencia, se valora que en ellas se incorporaba la opinión de los estudiantes en cuanto a lo que ellos desean realizar para celebrar diferentes efemérides, permitiéndoles expresar su opinión.

c) Acta de reuniones de apoderados

En esta acta se registran 4 reuniones el año 2019, distribuidas en dos por semestre y en ellas se trataban temas informativos, se comunica a los padres sobre avances de los estudiantes, técnicas de trabajo en el hogar, decisiones institucionales y se generaban ayudas para apoyar a familias con diversas necesidades, además de ellos es una instancia de toma de decisiones en torno a paseos, centro de padres, gastos en celebraciones entre otras.

d) Archivador de evidencias

En el archivador, se guarda evidencia de las actividades que se desarrollan de acuerdo a lo descrito en los Planes de Gestión, para ello se archiva una planificación y un registro fotográfico de la situación, sin embargo, se registra un 50 % de todas las actividades planificadas.

e) Registro de monitoreo de PME

En este documento se archivan evidencias de las acciones realizadas y permite registrar los avances de estas. Al analizar el material, se evidenció que en su mayoría se registraban las actividades a cargo de la directora, sin embargo, aquellas que involucraban otras docentes registraban un bajo porcentaje de información, incluyendo el registro de la docente encargada del PME.

f) Hoja de vida del equipo multiprofesional

En este registro se encuentra la trayectoria de cada profesional en el establecimiento y se incluyen permisos, cumplimiento de tareas asignadas, entrega de planificaciones, amonestaciones o faltas y registros de acuerdos tomados posteriores a la visita en aula. Se observa en general el registro escrito de sus clases y la retroalimentación de ellas, junto a los acuerdos tomados, lamentablemente la mayoría solo registra una visita al aula lo que hace difícil evaluar si los acuerdos tomados se evidencian en la práctica.

g) Registro de perfeccionamientos realizados

En este registro se incluyen los cursos y perfeccionamientos realizados por el personal durante su labor en el establecimiento, los últimos registros del año 2019, incluyen dos cursos desarrollados por dos docentes en CPEIP y una capacitación gestionada por la directora a todo el establecimiento en el método BABY SIGNS, método de señas para trabajar con estudiantes de los niveles pre básicos. Si bien algunas docentes toman cursos de perfeccionamiento, son un número reducido, por otra parte, el establecimiento no registra espacios de aprendizaje, y si bien el Plan de DPD, estipula generar capacitaciones en torno a temáticas atinentes al currículum, estas no se realizan, por lo que es evidente que no hay perfeccionamiento asociado al conocimiento de la autodeterminación y como desarrollarla.

En general, los instrumentos de gestión presentados, plantean actividades que podrían ser relevantes para planificar la autodeterminación, sin embargo, la mayoría de las actividades planificadas no se ejecutan en la práctica y solo quedan registradas en el papel ya que al contrastarlas con la evidencia no se encuentran registros de su elaboración.

5.1.2 Análisis de entrevista semiestructurada

A continuación, se presentan los resultados de datos cualitativos obtenidos a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada individual a las docentes de un establecimiento de Concepción, a fin de indagar y profundizar en los conceptos que tienen sobre la autodeterminación y sus 4 características, la muestra está conformada por 7 educadoras diferenciales 1 docente de educación física y un técnico diferencial.

Para iniciar el análisis de las entrevistas realizadas, haremos una revisión de la Misión que declara el establecimiento en estudio y como esta es entendida por las docentes, ya que en ella se explicita claramente el desarrollo de la autonomía, siendo esta una característica de la autodeterminación.

La misión del establecimiento es la siguiente:

“Formar en los niños, niñas y jóvenes con Síndrome de Down de 0 a 24 años la capacidad para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes para asumir los retos que le demanda su natural desarrollo, favoreciendo la autonomía de tal forma que le permita avanzar individualmente en su inclusión social, esto a través del trabajo multiprofesional que Ego Sum práctica con sus estudiantes junto al apoyo constante de la familia” PEI del establecimiento.

A continuación, se presentan las respuestas entregadas por las docentes evidenciando que en su mayoría conocen y manejan la idea central de la misión enfocada principalmente en el desarrollo de la autonomía, para una posterior inclusión.

“El objetivo del establecimiento es el logro integral de todos los estudiantes plenos con todas las habilidades que esto conlleva y todas las capacidades que se pueden lograr en ello, no te la estoy diciendo obviamente de forma mecánica, pero es eso en general la misión de nuestro colegio” (Docente 1).

“[...]eh principalmente es fomentar la autonomía, que los chicos sean independientes, que se desarrollen bien en el colegio, la inclusión, inclusión social” (Docente 2).

“La misión más que nada es formar a chicos y jóvenes con síndrome de Down para que tengan la capacidad de desarrollar habilidades, destrezas y actitudes, para que puedan asumir nuevos retos y lograr la autonomía más adelante” (Docente 3)

“Si, la misión del establecimiento a grandes rasgos es formar a niños, jóvenes y adultos independientes, para que ellos sean capaces de desarrollarse en la vida cotidiana por ellos mismos” (Docente 4)

“Si la misión del establecimiento es, atender a chicos de 0 a 24, fomentar la independencia, la autonomía y la integración al mundo social (eee..) laboral si es que se puede (...)Ya que los chicos con síndrome Down desarrollen al máximo sus potencialidades en todas las áreas y en algún momento pueden integrarse al mundo laboral” (docente 5).

“[...] bueno la misión es dar autonomía, no me la sé de memoria, pero tengo el, el concepto la misión es dar autonomía e independencia a los niños con síndrome de Down, para que puedan desenvolverse solos en la vida diaria (Docente 6).

“[...] la misión que tiene el establecimiento es formar en niños, niñas y jóvenes desde los 0 a los 24 años, que tienen síndrome de Down, ciertas capacidades y destrezas, creo que también actitudes para [...]potenciar su autonomía emm y que ellos también puedan digamos estar, puedan digamos como estar plenamente a una inclusión social, esto a través digamos del equipo multiprofesional, del trabajo que realiza el equipo multiprofesional con sus estudiantes y con el apoyo también de las familias (Docente 7)

“La misión que tiene el colegio en realidad es favorecer cierto el proceso de enseñanza aprendizaje de los chicos, ya favoreciendo los recursos otorgándoles oportunidades para que ellos puedan desarrollarse cierto dentro de la escuela, digámoslo así” (Docente 8)

“[...] tiene que ver con favorecer la autoestima, perdón la autonomía de los chicos de forma individual para que ellos puedan tener una mejor inclusión social. sé que va por ahí textual no” (Docente 9).

A raíz de lo expuesto se observa que las docentes tienen una concepción clara sobre lo que busca potenciar el establecimiento en sus estudiantes, enfocado principalmente en formar personas autónomas para la inclusión social.

Para un mejor análisis la entrevista se divide en 5 categorías, que abarca los conceptos en relación a la autonomía, autorregulación, empoderamiento, autoconocimiento y autodeterminación y como subcategorías se analizan las actividades y estrategias que implementan las docentes para abordar estos conceptos y en cuáles asignaturas lo realiza.

A) concepto de autonomía

De acuerdo a la información obtenida en la categoría de **“Qué entiende usted sobre el concepto de autonomía”**, se evidenció que algunas educadoras tienen un concepto clave para definir qué significa la autonomía enfocándose en las habilidades de la vida diaria que realizan las personas en su día a día, como desarrollar actividades del hogar y habilidades sociales para enfrentarse en diversos tipos de contextos.

“[...]un conjunto de habilidades que ellos tiene que ir desarrollando, habilidades sociales, de autoconocimiento, comunicación, de habilidades para la vida diaria que se van acumulando y que ellos al desarrollarlo van a lograr la autonomía [...]” (Docente 1).

“Que los chicos se puedan desarrollar solos ya sea desde hacer actividades de la vida diaria en su hogar, no se ya sea como prepararse un café, un pan, está el poder a salir a comprar solo” (Docente 3).

“[...] es todo lo que nos permite hacer como seres humanos, ya sea en el colegio, cuando más adultos en el trabajo, cuando niños en las habilidades de la vida diaria [...]” (Docente 4).

“Que los niños puedan hacer sus cosas resolver problemas simples, ojalá sin ayuda de un adulto, problemas simples me refiero a cosas de la vida diaria, habilidades de la vida diaria, por ejemplo, a ponerse la ropa, comer solos, ir al baño” (Docente 6).

“[...]desarrollar las tareas propias puede ser cosas de la vida diaria, o otro tipo de actividades lúdicas” (Docente 9).

Por otra parte, se observa que otras docentes asocian este concepto a la capacidad que tienen las personas para elegir y tomar decisiones ante distintas situaciones.

“Autonomía, es que los chiquillos puedan hacer las cosas por sí solos, sin que tengan el apoyo constante de otra persona [...]” (Docente 2).

“Es la capacidad de facultad que tiene una persona de poder realizar algo por sí mismo de acuerdo a sus criterios y teniendo en consideración la empatía hacia el resto, pero es el fondo la capacidad de hacer las cosas por uno mismo [...]” (Docente 5).

“[...]la capacidad que todos tenemos de tomar digamos ciertas decisiones en nuestro, en nuestro quehacer diario [...]” (Docente 7).

“[...]que ellos logren realizar acciones por sí solos [...]” (Docente 8).

De acuerdo a lo declarado anteriormente, se evidencia que las docentes tienen un concepto medianamente claro, apuntando a características claves por ejemplo , que sus estudiantes desarrollen actividades del hogar como preparar un café, un pan o colaborar con el aseo de este, por otro lado, algunas docentes hablan sobre las habilidades sociales para tomar decisiones y aprender a enfrentarse en diversos tipos de contexto, otra característica clave es generar independencia en los estudiantes para resolver problemas simples como ponerse la ropa, comer solos e ir al baño, todas estas indicaciones ayudan a desarrollar y fomentar la autonomía. La escala de ARC-INICO (2014) afirma que el concepto de autonomía está asociado a “las rutinas diarias, en el uso del tiempo libre y en su entorno más cercano; y su capacidad para elegir y actuar tomando como referencia sus propias preferencias personales, es decir, su capacidad de elegir, tomar decisiones y expresar preferencias en situaciones de ocio, en la elaboración de planes de futuro y como expresión de sus propios intereses personales en el día a día” (P.32).

En la siguiente subcategoría se analizan las estrategias que implementan las docentes para abordar el tema de la autonomía con sus estudiantes, **“Qué habilidades de la vida diaria trabaja con sus estudiantes y qué estrategias desarrolla para ello”**, en relación a la pregunta la minoría de las docentes manifiestan que realizan actividades que fomentan la participación activa en las labores del hogar y en la preparación de alimentos a fin de crear responsabilidad e independencia de los adultos.

“En el colegio lo trabajamos de otra forma los chiquillos practicaban con un colchón, la sábana, las frazadas y los íbamos guiando [...]” (Docente 1).

“[...] que identifiquen los utensilios de cocina, que los sepan manipular, que sepan cual sirve para cada cosa, entonces yo hago un taller de cocina y ahí hacemos almuerzo, hacemos queque, dependiendo de los distintos días de trabajo” (Docente 2).

Posteriormente, la mayoría de las educadoras implementan actividades relacionadas a la alimentación autónoma invitando a sus estudiantes a poner la mesa ejemplo llevar sus alimentos (galletas, yogurt, frutas, leche y agua), poner los utensilios para comer, intentar comer solos o en su defecto motivarlos para preparar alimentos, otro aspecto relevante que mencionan las educadoras es el autocuidado como (cepillarse los dientes, ir al baño solos, ducharse, lavo de mano y entre otros).

“[...] la alimentación y la higiene (eee...) bueno para eso lo más que desarrollamos es que ellos pueden llevar lo van a comer al lugar, ponerlo en la mesa, ya se poner su plato su cuchara ya sea comer solos, y luego ir al baño solo, claro con la compañía de un adulto pero que puede guiarlo darle las instrucciones claras” (Docente 3).

“[...]trabajamos habilidades de la diaria en la cocina en la preparación de alimentos sencillos, como pueden ser quequitos de yogurt, brochetas de frutas, jugos, leches, preparación acorde a su edad(...), en el baño con el lado de dientes, con el lavo de manos (eee...) utilizar el baño solitos [...]” (Docente 4).

“[...]desde chiquititos con el primer paso que es el tema de la alimentación, el que logre la marcha que también es un aspecto de la autonomía [...]” (Docente 5).

“[...] que se laven los dientes, que identifiquen los utensilios que son para el aseo, que identifiquen los utensilios que son para comer, que logren por ejemplo ponerse la ropa solos [...]” (Docente 6).

“[...]desde pequeño eeh el tema de, de una buena higiene, de la alimentación [...]” (Docente 7).

“[...]se trabaja bueno es la alimentación y la higiene (eee...) bueno para eso lo más que desarrollamos es que ellos pueden llevar lo van a comer al lugar, ponerlo en la mesa, ya se poner su plato su cuchara ya sea comer solos, y luego ir al baño solo, claro con la compañía de un adulto pero que puede guiarlo darle las instrucciones claras” (Docente 8).

“[...]por ejemplo la higiene ya, ellos una vez que terminen las clases una de las habilidades que deben tener ellos es que como de la vida diaria es cambiarsen ropa posterior a una clase ya, ellos terminan la clase de educación física y tiene que ir al baño, se cambian ya sea polera, principalmente que es lo que podemos hacer ahí en el espacio, y utilizan (eee...) (mmm...) sus utensilios de aseo. [...]” (Docente 9).

En la segunda subcategoría se analiza **“Qué actividades realiza para abordar el área de socialización de sus estudiantes”** una docente indica que desarrolla actividades que permita adquirir a sus estudiantes aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo el cual le permita enfrentar las exigencias y retos de la vida diaria; la docente expresa que hace partícipe a la familia de este proceso, brindando talleres de acompañamiento.

“Se les muestra videos de como jóvenes con síndrome Down, que son ya con un trabajo autorrealizados, donde ellos puedan ver un ejemplo imitar o ellos puedan ver que son capaces de conseguir (eee...) se les muestra las conductas que no corresponde para las edades que tienen todo se va asociando al rol de la adultez

que ellos sepan que ser autónomos primero reconocer que son grandes jóvenes que pueden decidir por sí mismo y que tienen que hacer las cosas solos que ya no son parte de la niñez, todo esto lo trabajo con imágenes, videos y colaboración con los papas [...]” (Docente 1).

“Se realizaron talleres con los apoderados donde se les explicó [...]” (Docente 1).

[...]yo les muestro imágenes y dicen no no yo no soy niño y desde ahí vamos viendo qué conductas debe tener un joven, debe patear cuando quiere comunicar algo, de amurarse y tirarse al suelo, cuando la mamá no le compra algo en el supermercado y así vamos enseñándoles cierto y desglosando cuales son las conductas adecuadas para la edad que ellos tienen” (Docente 1).

En relación a la pregunta anterior, las docentes trabajan este concepto por medio de actividades que permita a los estudiantes socializar, compartir e interactuar ya sea con sus compañeros de clase o con otros estudiantes, brindando la oportunidad de desarrollar la personalidad y la identidad de los niños.

“[...]yo tengo algunos juegos, entonces hacemos juegos donde todos tienen que ir participando y no sé qué va pasando uno, que pasa el otro eeh para que ellos compartan con los compañeros esos es dentro de la sala y las otras veces eeh hacemos recreos con los otros cursos para que ellos compartan [...]” (Docente 2).

“[...]pero al estar en el colegio principalmente es el juego en conjunto (eee...) también participar de actividad con otros cursos ya sean de la misma edad [...]” (Docente 3).

“Trabajamos mucho en grupo, incluyen las mesas como son chiquitos igual, las pongo todas juntitas en un grupo y trabajamos todos juntos los que tiene un poco más de habilidades ayudan a los que tiene más dificultad cuando trabajamos cuentos u otra cosa así, es con toma de turnos, para poder indicar tampoco el lenguaje oral de mi curso están grande [...]” (Docente 4).

“[...]enseñar digamos cómo a relacionarse desde pequeños con los demás, el respeto de los turnos [...]” (Docente 7).

“[...]trabajo mucho con ellos es que se ayuden entre ellos mismo hay algunos que tiene más habilidades deportivas, por ejemplo, otros que tiene menos habilidades entonces entre ellos mismo se van ayudando y ellos son muy amables con sus propios compañeros se ayudan mucho [...]” (Docente 9).

En relación al discurso de las docentes indican que realizan estas actividades con el fin de desarrollar destrezas en sus estudiantes para interactuar con otra persona y a demás brindar la oportunidad de conocer los gustos, preferencias y habilidades de sus otros compañeros a fin de generar aprendizajes significativos por medio de las interacciones.

Finalmente se examina las asignaturas en las que más se trabaja el área de la autonomía arrojando como resultado la asignatura, desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa.

“[...]también en el área de transición para la vida adulta activa [...]” (Docente 2).

“[...] hay una asignatura que es de habilidades de la vida diaria [...]” (Docente 4).

“[...]actividad para la vida diaria [...]” (Docente 5).

“[...]ahora hay una nueva asignatura que se llama desarrollo para la vida adulta activa, desarrollo de habilidades para la vida adulta activa [...]” (Docente 8).

Las docentes declaran trabajar esta área de manera transversal, indicando las docentes que en todas las materias realizan estas actividades.

“Igual es todas en transversal (...) Es transversal, se trabaja todo el tiempo, desde que entran a la sala hasta que se van” (Docente 8).

“[...]mencionaba que lo trabajaba de manera transversal, o sea, me refiero de que en todo momento de todas las asignaturas [...]” (Docente 4).

“[...]lo trabajo transversal [...]” (Docente 3).

Por último, se encuentran ubicadas las asignaturas de área social, educación vocacional, identidad y autonomía, convivencia y ciudadanía, lenguaje verbal y educación física.

“En el parte social relacionado con autonomía” (Docente 1).

“[...]Educación vocacional [...]” (Docente 1).

“En identidad y autonomía” (Docente 3).

“[...]Lenguaje [...]” (Docente 6).

“Convivencia y ciudadanía” (Docente 8).

“*Educación física*” (Docente 9).

B) Concepto de autorregulación

La siguiente categoría corresponde al concepto de autorregulación y se encuentra dividida en 4 subcategorías, la primera tiene relación con las actividades que implementan las docentes para abordar el tema de reflexión de sus estudiantes, la segunda está vinculada a la resolución de problemas, la tercera hace referencia a las estrategias y metas que se proponen los estudiantes y la cuarta son las asignaturas donde más se trabaja este concepto de autorregulación.

La autorregulación es “la capacidad de planificación y establecimiento de metas en distintas actividades prototípicas del periodo evolutivo, así como también la utilización o el manejo de estrategias de autogestión o automanejo personal” (Escala ARC-INICO, 2014, p 34). Asimismo, esta capacidad de autorregularse tiene grandes implicaciones en el contexto social porque brinda la oportunidad de adaptarse a distintos entornos sociales.

Por un lado, una la docente centra el concepto de autorregulación a las conductas que deben adquirir los estudiantes ante ciertos contextos y las acciones correctas que deben tener para enfrentarse a situaciones que se presentan en su día a día.

“Que ellos sepan cuales son su forma de comportasen forma de actuar sus reacciones que quizás van a tener y sepan analizar cierto, en el contexto en el que se encuentran para saber cómo reaccionar en distintas situaciones de ese contexto y así poder autorregularse” (Docente 1).

Por el contrario, estas docentes, tienen otra concepción, la autorregulación está ligada a reconocer y manejar los sentimientos y emociones que poseen los estudiantes ante diferentes contextos.

“[...]es la capacidad que tiene el ser humano intrínseca, de poder controlar sus emociones, de controlar ciertas situaciones, el tema de tolerancia y la frustración, yo al menos lo llevó a la autorregulación [...]” (Docente 4)

“[...]la capacidad que tiene uno de manejar en el fondo las sensaciones, las emociones, los impulsos, de empatía [...]” (Docente 5).

“[...]para poder controlar por ejemplo nuestros impulsos, eeh, tratar de saber digamos como cuando estoy bien y como lo hago y cuando estoy mal y como trato de digamos de solucionar cierto [...]” (Docente 7).

“[...] por ejemplo, como medir ciertas acciones, autorregulación, auto, me controlo, no sé por ejemplo si no sé X un alumno se frustra ante una actividad, como lo va a enfrentar como logra regular cierta conducta [...]” (Docente 8).

“[...]tiene mucho que ver con el conocerse ser capaces de como dice la palabra de regular nuestras actitudes o nuestras habilidades y capacidad [...]” (Docente 9).

Se observa que algunas docentes no tienen un concepto claro de lo que significa la autorregulación.

“[...]realizar distintas actividades por sí mismo dentro de la sala, en su vida diaria, en la casa” (Docente 2).

“[...]aprender a autorregularse (piensa.... se queda en silencio) a parar de repente un poco, por ejemplo, lo mismo como del trabajo, no accederse tanto, no se estando conectada por ejemplo todo el día con el trabajo[...]" (Docente 3).

“Es cuando la persona eh, tiene algún sentimiento y se trata de autorregular a través de a ver, no a través eh se trata de autorregular para la ocasión [...]" (Docente 6).

Finalmente se analiza, que la mayoría de las educadoras asocian este concepto a reconocer y manejar los sentimientos y emociones, sin embargo, un grupo importante no tiene claro esta definición.

Otro aspecto importante de este tema es trabajar con los estudiantes el planteamiento de metas u objetivos a fin de favorecer en ellos el auto refuerzo para alcanzar los objetivos que se proponen.

La primera subcategoría tiene relación con **“realiza actividades que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propia vida, ideas, sueños y miedos.** La docente 1 implementa actividades donde sus estudiantes por medio de prácticas o pasantías pueden vivir la experiencia de un trabajo u oficio donde se les brinda la oportunidad de elegir y decidir que les gusta o que no les gusta de esos oficios y así tener una mayor claridad con relación a su proyección de vida laboral.

“[...]con respecto a los oficios que ellos van a realizar más adelante en el futuro entonces, lo principal para nosotros es que ellos experimenten todos estos oficios, cierto pueden conocerlos, pueden comprenderlos y obviamente puedan vivenciarlos a nivel concreto que participen en prácticas, que participen en pasantías para que pueden tener un aprendizaje real, porqué el aprendizaje más real para los chiquillos es aprender haciendo primero que todo, entonces de estas formas entregándole todas las posibilidades, cierto y estas formas de experiencias ellos van a tener la posibilidad de elegir y decidir a esto es lo que me gusta en esto soy bueno y uno se lo va haciendo ver, porque sabes que eres bueno en esto, por uno recibe

el feedback (palabra en inglés retroalimentación) del exterior uno necesita que ellos se den cuenta[.]” (Docente 1).

Por el contrario, otra docente realiza actividades donde permite a los estudiantes reflexionar en torno a situaciones que se pueden presentar de manera espontánea en el día a día; esta actividad se puede asociar a resolución de problema.

“[...]por ejemplo matemáticas para resolver por ejemplo eh en resolución de problemas los hago reflexionar sobre ciertas acciones, por ejemplo, no sé, si Pedrito fue a la tienda comprar pan con \$300 lalala... ya tenemos que reflexionar que pasó, con, con la situación, no sé si me logras entender? O por ejemplo que pasaría si tu fueras a comprar tanto, si tu mama te diera \$500 y yo siempre trato de hacerles reflexionar en torno a la vida de ellos, o sea que ellos vean que harían en tal caso, o tal situación o cuando hemos leído textos , por ejemplo que ellos reflexionen respecto del texto que están leyendo, por ejemplo hay unas fabulas que estuvimos viendo hace un par de tiempos y yo los hacía como las fábulas lógicamente dejan una enseñanza cierto, nos dejan una moraleja, ellos reflexionaban en torno de las acciones [...]”(Docente 8).

Otras docentes indagan sobre sus gustos o preferencias por medio de cuentos o representaciones gráficas donde expresen sentimientos.

“[...]ya sea por medio de dibujos de cuento que a ellos le guste y después realizaba unas preguntas” (Docente 3).

“[...]hicimos unas actividades de reflexión no todos escriben, entonces hicimos algunas actividades de dibujo. (eee) y una actividad que les hice de cómo les gustaría estar ellos por ejemplo, una de ellas me pidió la opción del cumpleaños, que ella como se imaginaba su cumpleaños de ese año y el otro era, como él quería sus vacaciones de este año[.]” (Docente 9).

La segunda subcategoría analiza las **“actividades para promover la resolución de problemas en sus estudiantes”**, todas las docentes tienen diversas estrategias para

promover la resolución de problemas en sus estudiantes estas las implementan a través de actividades que se pueden presentar en la vida diaria de un individuo.

La docente 1 aborda esta temática a través de las interacciones que existen entre sus mismos pares o en el ámbito laboral, permitiendo al estudiante buscar posibles soluciones a las situaciones que se presentan.

“[...]la resolución de problemas a nivel de los oficios cierto que van solucionando situaciones que se les vaya presentando en los diferentes trabajos a nivel social que vayan solucionando situaciones que se les presentando en la interacción con otros de los diferentes roles que se encuentre tanto con el jefe con los compañeros de trabajo y a nivel cierto con las amistades con los compañeros, los profesores[...]” (Docente 1).

En relación a la pregunta anterior, la docente plantea situación problemas a sus estudiantes, preguntando qué utensilio de la cocina sirve para comer algún alimento, generando a sus estudiantes instancia para analizar y buscar soluciones.

“[...] trajo alguna fruta o ensalada y le falta algún implemento de cocina para utilizarlo eeh o yo no sé pu, tiene que ella y se quedó muy sentado en la cocina entonces le digo ya pu no sé pu Isidora que te falta para eeh poder comerte la colación y se tiene que parar, busca no se pu y de repente se equivoca y saca una cuchara y le digo, pero con la cuchara te puedes comer eso? Y me dice no, entonces va y se pone a buscar el utensilio que necesita[...]” (Docente 2).

Se observa que la educadora plantea actividades a través experiencias vivenciales, donde sus estudiantes por medio de salidas al exterior pueden vivir experiencias diferentes y enriquecedoras que ayudan a fomentar sus habilidades para enfrentar situaciones de la vida diaria.

“[...]cuando vamos al supermercado porque ellos compran su desayuno el día viernes y de principio ellos me entregaban la plata a mi todos yo era la que compraba (...)ellos ya están grandes, y que cada uno lleve su plata y sepa cómo resolverlo

entonces en un momento yo deje a uno de los chicos, pagar solo su pan y su mortadela, era cecina no recuerdo y un queso y le pase los 1.100, porque ellos llevan 1.100 y yo no le dije a mi alumno que ellos tenían que dejar de eso \$500 pesos para zumba, (...) yo le pase los \$1.100 completos pensando de que él me iba a decir que tenía que darme el vuelto y resulta que claro efectivamente él le paso, salió menos de \$1.000, pero él le pasó toda la plata la cajera y la cajera le devolvió automáticamente los \$100 porque salió menos de \$1.000,[...]" (Docente 8)

"[...] tenemos el ojo de lince que es una imagen con muchas figuritas entonces por ejemplo, yo les digo oh chiquillos si a mí se me derrama la leche, como puedo hacer eso como puedo solucionarlo, y ya ellos van seleccionan la imagen para poder limpiar y todo esto pero en general si, trato de involucrar mucho eso que los chiquillos también traten de buscar soluciones por sí solo a sus problemas, por ejemplo, no se los días que ha llovido, que hace frío, les digo ya chiquillos hoy día hace frío qué me pongo, me pongo un short o me pongo otra cosa[...]"(Docente 5).

"[...]de repente les invento historias no se vamos en un puente y se pueden caer porque se caen y se ahogan como vamos a pasar para allá y dependiendo de las materiales que hay en el gimnasio tiene que ver como llegan sin tocar el piso.[...]"(Docente 9).

Por otra parte, una docente resalta la importancia de trabajar con sus estudiantes este tema, aunque ellos no poseen un lenguaje muy amplio, realiza estas actividades por medio de videos mostrando situaciones problemas y con las tarjetas buscar posibles soluciones al problema.

"Si, las actividades son a igual de imágenes siempre, es que ellos son, por la edad biológica de ellos, es con imágenes de situaciones concretas, pueden ser con videos donde vemos, no sé dónde el niño está golpeando al compañerito y se pregunta hay que hacer ahí[.]" (Docente 4).

Cabe resaltar que, las docentes indican que implementan actividades vivenciales donde permiten a sus estudiantes analizar, reflexionar o cambiar cualquier situación, obteniendo siempre un aprendizaje de nuevas experiencias que ayuda a potenciar la capacidad del razonamiento lógico.

La tercera subcategoría hace referencia a **“Realiza actividades que apunten a que sus estudiantes se fijan metas y planifiquen estrategias para conseguir lo que se proponen”**, en las respuestas entregadas por las docentes se evidencia que ellas establecen objetivos que los estudiantes deben alcanzar.

En el caso de la docente 1 elabora una estrategia donde los estudiantes deben de alcanzar ciertas metas en relación a las labores del hogar.

“[...]a los chicos se les mostró al principio como un recuadro con distintos indicadores de las diferentes habilidades que componen la autonomía, la comunidad, los servicios de la comunidad, de las tareas del hogar y ellos tenían que ir chequeando y decirme que cosas cumplían, dentro de estas lista y las cosas que no cumplían son las metas, cierto que tenemos de allí a final de año para cumpliéndolas si uno no sabía , prepararse el desayuno la meta es entonces que logre poner el hervidor ,el agua en la taza, servirse el pan, servirse el desayuno y así ir cumpliendo metas con respecto a las habilidades de la autonomía”(Docente 1).

La docente, busca potenciar en sus estudiantes habilidades de escritura motivándolos a la creación de un cuento.

“[...]todos tienen capacidades cognitivas distintas por ejemplo tengo tres que ya leen y escriben y tienen como meta que de aquí a diciembre los que leen y escriben me van a escribir un trocito un párrafo, de un cuento que ellos van a inventar” (Docente 5).

En relación a lo anterior, la docente invita a sus estudiantes a realizar una coreografía con la libertad para elegir la canción, el vestuario y la ropa.

“[...]si cuando yo les doy tareas por ejemplo de, de que realicen una coreografía ya porque ahí yo les doy la libertad de que ellos elijan la coreografía, la canción, el gusto, el baile, la ropa, no es una actividad que va dirigida o que va con instrucciones, entonces ellos pueden elegir” (Docente 6).

La docente 8, por medio de conversatorios indaga sobre las proyecciones a futuro que tienen sus estudiantes.

“[...]a mí me gusta mucho saber lo que ellos realmente quieren (...)entonces eso lo hemos trabajado durante todo este tiempo que es lo que quieren ellos hacer el día de mañana, que les gustaría hacer incluso si quieren tener familia, si quieren formar una familia ellos, cómo ser papás, ser mamás, etc que es súper válido también hacerles esta pregunta a ellos[...]" (Docente 8).

Por otro lado, la docente 9 propone metas deportivas a sus estudiantes, como intentar ganar a un equipo, intentar encestar en el juego de basquetbol.

“[...]con alguna actividad deportiva, estoy realizando basquetboll por ejemplo (eee..) intento de que ellos vayan poniéndose (eee...) metas de poder encestar en algo como un aro o que el equipo que yo forme intente obviamente ganarme el juego al otro[...]" (Docente 9).

Por último, las siguientes docentes declaran que no realizan actividades donde los estudiantes se fijan metas o planifiquen estrategias para alcanzar sus objetivos o metas; por el contrario, la asistente diferencial declara no tener conocimiento.

“Así como actividades para planificarlo no, porque tienen 7 años entonces es complejo realizar ciertas actividades con ellos (...)No se me lograría ocurrir que ellos tan pequeños que tienen muchas dificultades se puedan proponer una meta solos”(Docente 4).

“Eehh, mira esta, esta me hizo pensar mucho, como te digo me pillaste digamos en un mal, en un mal, pero no sabría digamos como responderte porque claro

siguiendo ya el formato de las demás, me vas a preguntar cuáles y es como si ya estoy débil en esta en la otra vamos a estar igual (risas)” (Docente 7).

“No, en este en realidad no” (Docente 3).

“Fijar metas con los chiquillos eeh, no mucho en realidad, porque vamos viendo lo que vamos haciendo en el día a día, o sea a mí me interesa que vayan aprendiendo las cosas eh cotidianas[...]” (Docente 2).

De acuerdo a la pregunta anterior se infiere que establecer metas y objetivos en los diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes ayuda a perseguir los sueños y permite en ellos la oportunidad de mejorar las fortalezas y habilidades que poseen para lograr con éxito lo que se proponen, según Wehmeyer (2004) “un individuo pasa a ser un agente causal de su propia vida, en la cual necesita adquirir diferentes habilidades y actitudes las que serán imprescindibles para que las personas planifiquen, establezcan y alcancen metas (p.25)”.

Al analizar las asignaturas en las que más se ejecuta este tipo de actividad las docentes indican que es de modalidad transversal, se aplica en todas las materias.

“En realidad es como transversal en todas las asignaturas” (Docente 2).

“[...]de manera transversal de repente en los inicios de las clases[...]” (Docente 8).

“[...]igual en todas las asignaturas porque todo lo que me está diciendo ahora es transversal, a lo que estamos trabajando con ello[...]” (Docente 4).

“[...]es que eso se tiene que trabajar de forma transversal en todas, no te podría decir específicamente en que, porque en todas se van haciendo[...]” (Docente 5).

“En cualquier asignatura” (Docente 6).

C) Concepto de empoderamiento

En la siguiente categoría se analizan las concepciones que poseen las docentes respecto al concepto de empoderamiento, esta categoría se divide en 3 subcategorías que examina

las actividades que realizan las docentes para abordar este tema y en qué asignatura las implementa.

Menos de la mitad de las docentes entrevistadas se acercan al concepto de empoderamiento, indicando que es un conjunto de actitudes y capacidades que hace posible que las personas tengan el control y dominio de su vida, percibiendo que poseen habilidades necesarias para lograr lo que se proponen.

“El control de lo que está pasando en tu vida, (eee...) que es parte de la autodeterminación siento que al final es tener el conocimiento de tus capacidades y tus limitaciones para poder cierto aplicarlas de forma (eee...) adecuada en lo que tú quieres lograr en tu vida, eso el conocimiento de tus capacidades y limitaciones para poder defenderte en lo que la vida te presenta” (Docente 1).

“[...]ser uno mismo quien tenga digamos como cierta, cierta iniciativa de poder realizar las cosas, de decir hey yo puedo hacer esto y lo voy a hacer o sea aunque me demore un montón o tenga, necesite ayuda en esto pero lo voy a hacer o sea tener esa capacidad de decir yo puedo” (Docente 7).

Por el contrario, otras docentes buscan dar el significado del concepto por medio de ejemplo de la vida cotidiana.

“Empoderarse cuando uno está haciendo una actividad por ejemplo y creerse el cuento estoy haciendo una actividad de títeres y yo me creo ese personaje y me empodero moviéndome para todos los lados mostrándole la actividad a los pequeños docente”(Docente 3).

“Por empoderamiento entiendo que la persona logre adquirir ciertas herramientas que le permitan, ciertas herramientas conocimiento que le permitan defender un tema en cualquier tema, pero, la persona para poder lograr decir que está empoderada tiene que tener conocimiento que lleven a esta basa” (Docente 4).

“Que ellos confíen plenamente en lo que están haciendo, de que ellos se sientan posicionados con lo que quieren, por ejemplo, no solamente a mis alumnos ya!, en este caso a mis estudiantes siempre les digo de que ellos tienen que no importa que se equivoquen, pero ellos tienen que decir las cosas firmes digámoslo así, confiados en que realmente es así empoderamiento [...]” (Docente 8).

“Empoderamiento, que sean capaces de realizar (eee...) alguna actividad ya sea de la vida diaria o de algunas actividades (mmm...) ellos tomando sus propias decisiones sin que nadie más decida por ellos” (Docente 9).

Las siguientes docentes expresan dudas e inseguridades al dar una explicación del concepto.

“De empoderamiento (ee...) que uno es capaz de hacer cosas, lograr hacer cosas “ (Docente 5).

“Emmm, entiendo cómo, es cómo adueñarse de la situación [...] (Docente 6).

No obstante, se evidencia que la respuesta de la siguiente docente no corresponde al concepto anteriormente mencionado.

“Empoderamiento eeh, es como tomar, no, no, no es como, no es como tomar una cosa (jaja) eeh, como hay como se puede decir, pero ya como si fuera es como tomar algo y hacerlo mío y no se po si yo sé cómo hartas cosas de no sé, po por ejemplo de arte voy digo no sabes que vamos a hacer en esto, hagamos esta actividad” (Docente 2).

De acuerdo a lo declarado por las docentes, una minoría se acercan al concepto, por el contrario, las otras educadoras brindan ejemplos, de cómo los estudiantes pueden empoderarse ante una determinada situación. Según Wehmeyer ,2006 indica que “la eficacia se adjunta al concepto de control como el desarrollo de habilidades y actitudes para alcanzar los resultados esperados”, esto indica que el empoderamiento es el control y eficacia que tienen los estudiantes para generar conductas de liderazgo, las cuales se desarrollan a partir de diversos factores como las percepciones y la capacidad para

controlar su vida, de forma consciente y crítica para lograr transformaciones según sus intereses.

La primera subcategoría indica, **“ realiza actividades que fomenten la participación de todos los estudiantes”**, la mayoría de las docentes declaran que sus estudiantes no poseen un lenguaje oral amplio, pero fomentan la participación de sus estudiantes a través de tarjetas que contienen imágenes representativas, símbolos o letras las cuales permite a sus estudiantes expresar ideas, emociones o sentimientos y de esta forma intervienen en la participación activa de sus alumnos.

“Las actividades son diferenciadas de acuerdo a las capacidades de cada uno, ya entonces, esta todo pensado y planificado para que todos participen de las actividades y todo adaptado para que de acuerdo a sus capacidades sea capaz de participar(...) las actividades están acompañadas de imágenes, están acompañadas de las palabras, están acompañadas de símbolos que ellos pueden comprender, si por ejemplo alguno de ellos no tiene lenguaje verbal y me quiere responder una opción están ahí está la imagen para que me indique lo que piensa [...]” (Docente 1).

“[...] los niños tenían que pasar adelante por ejemplo ir a pegar las mismas cositas que tengo acá por ejemplo la recta numérica, entonces tienen que ir y pegar el cuadradito en el número que corresponde, un cuadrado, dos cuadrillos, entonces ahí van pasando todos realizaban la misma actividad y en conjunto [...]” (Docente 6).

Por otra parte, algunas docentes fomentan la participación a través de cuentos, videos y audios.

“Si, de hecho, si lo hago a través de juego de cuentos donde ellos participen pueden responder que participen con los otros compañeros” (Docente 3).

“[...]tengo chicos en mi curso que prácticamente no me hablan nada entonces si trabajo un cuento le coloco el audio, le coloco el video del cuento, trato de abarcar todos los estilos de aprendizaje con los chicos. (Docente 8).

La docente 9 realiza talleres de corporalidad para promover la participación activa del estudiantado.

“[...]en el colegio se realiza unos talleres a parte de las jornadas escolares, zumba, bueno fútbol se estuvo realizando en un tiempo, entonces la idea es promover la participación de ellos en este tipo de actividades” (Docente 9).

En la segunda subcategoría se considera, **“las actividades en las que los estudiantes puedan opinar y tomar decisiones”**, este tipo de actividades las implementan a la hora de decidir qué alimentos quieren elaborar los estudiantes, generando instancias donde ellos pueden escoger las cosas que prefieren.

“[...]en el colegio cuando trabajamos de manera presencial era mucho más fácil hacer porque, se no po cocinábamos ya que quieren cocinar po chiquillos ellos opinaban lo que querían cocinar [...]” (Docente 1).

“[...]cuando realizamos actividades de cocina por lo general que son todos los viernes, yo les presentada 2 recetas entonces hacíamos una votación de cual querían ellos realizar [...]” (Docente 4).

Otras docentes plantean que realizar actividades donde indagan los conocimientos o preferencias de sus estudiantes a fin de crear espacio donde ellos pueden elegir y expresar lo que deseen.

“[...]y después que actividad tenemos ya po esta actividad para salir, a donde quieren ir al cine, quiere ir al parque, quieren ir al trampoline park y ellos van escogiendo la verdad en ese tipo de actividades ellos si tiene voz y voto en cuanto lo que prefieran” (Docente 1).

“[...]cuando es recreo dentro de la sala cada uno elige alguno de los materiales con los que quieren jugar po, si quieren jugar con el yenga, con un rompecabezas, o cuando son actividades que hay que elegir, no se cartulinas, lápices con que colores

quieren pintar con que cartulinas quieren ocupar, ellos van eligiendo, se les da la opción” (Docente 2).

“[...]en todas las actividades trataba de que los chiquillos participaran, levantaran la mano, cuando yo hago preguntas, no sé, eeh ¿Cuál es este color, cual es esta imagen, cual e esta vocal? Entonces trataba de todo momento que los chiquillos tuvieran la libertad de opinar, o sea no opinar si no de participar [...]”(Docente 6).

“[...]planteando situaciones, a través del juego o también es como saber mira, qué es, qué es esto, mira te gusta esto, por qué te gusta, o cosas así, digamos en, en eso más que nada como te digo el apoyo in situ es digamos regulado por, por la encargada del curso que es la docente y uno claro va replicando” (Docente 7).

“[...]cuando llegue les enseñe varios juegos entonces una veces que terminamos las clases ellos deciden con que juego terminar, por ejemplo que actividad o que juego realizamos en el calentamiento (...) Un día elige uno, otro día elige el otro solo en esa parte ellos tiene opción de elegir al inicio o cierre, pero si me gusta mucho que pueden elegir incluso le he hecho, de repente cuando tenemos que dividirnos en grupo que ellos sean capaz de elegir con que compañero quieren trabajar”(Docente 9).

La tercera subcategoría está relacionada con las asignaturas donde más trabajan las docentes el concepto de empoderamiento, la mayoría de las docentes declaran abordarlo de manera transversal, ósea en todas las asignaturas impartidas por el establecimiento.

“Como te decía transversal, a través de todas las asignaturas que estamos viendo” (Docente 1).

“En todas” (Docente 2).

“Transversal” (Docente 4).

“En todas” (Docente 6).

“Es transversal” (Docente 7).

“En todas las asignaturas” (Docente 8).

D) Concepto de autoconocimiento

Esta es la cuarta categoría y la última característica que integra el modelo funcional de wehmeyer, se divide en 4 subcategorías que analiza las actividades que trabajan las docentes para fomentar el autoconocimiento en sus estudiantes y en cuáles asignaturas se aborda este tema.

Se entiende que el concepto de autoconocimiento es el conocimiento que tenemos de nuestra propia personalidad, características, actitudes fortalezas y destrezas que nos ayuda a enfrentar y a tomar decisiones para conseguir nuestras metas, como lo plantea, wehmeyer (2006) indica “el conocimiento del individuo sobre sí mismo, ya sean sus preferencias, gustos, fortalezas, habilidades, limitaciones, lo que le permite tomar sus decisiones”. El conocimiento sobre sí mismo se forma a través de las experiencias y las interacciones con el entorno.

En relación a lo anterior, las docentes expresan que el concepto de autoconocimiento está enfocado en el conocimiento sobre sí mismo en sus capacidades, habilidades, fortalezas, debilidades que poseen los estudiantes.

“El autoconocimiento (eee.. dudas), No estoy segura siento que es lo que te decía adelante, como es uno sus capacidades sus limitaciones (eee..) su manera de actuar, su forma de reaccionar y siento que es muy muy importante el concepto que tiene uno de sí mismo debe ser muy positivo [...]” (Docente 1).

“Eh saber cómo es uno con sus capacidades con sus dificultades con sus temores con sus barreras, conocer así mismo en el fondo” (Docente 5).

“El autoconocimiento es la capacidad que tenemos para, digamos para saber quiénes somos, nosotros como personas (...) esta persona soy yo, son mis gustos, mis

pensamientos, mis intereses y no se va a repetir digamos o sea soy un ser único [...]"
(Docente 7).

Las siguientes educadoras declaran, que es el conocimiento que se tiene a uno mismo.

"El autoconocimiento es eh lo que yo conozco como de mí misma [...]"(Docente 2).

"(Eee..) el autoconocimiento es lo que yo misma creo, los conocimientos propios creo yo"(Docente 3)

"El conocerse a sí mismo" (Docente 4).

"El autoconocimiento, conocerse a uno mismo como tener la capacidad de reconocerse como individuo "(Docente 9).

Las siguientes docentes mostraron dudas e incertidumbre y necesitaron ayuda de la entrevistadora.

"Eehh, tener un conocimiento propio o como una opinión propia "(Docente 6).

"[...]la palabra auto a mí me da, para mí es todo como relacionado a uno mismo [...]"(Docente 8).

De acuerdo a lo declarado se observa que la mayoría de docentes poseen un concepto medianamente bajo.

En la primera subcategoría, se considera, "**Cómo trabaja con sus alumnos el conocimiento sobre sí mismo**" todas las docentes implementan diversas actividades dependiendo de la edad y el nivel en el que se encuentre los niños, la docente 1 brinda espacios a sus estudiantes para analizar y descubrir sus cualidades a través de la elaboración de un currículum, además ayuda a sus estudiantes a examinar cuales falta por potenciar y que pueden hacer para lograr adquirir esta cualidad.

[...] hicimos un curriculum para poder optar a un trabajo, y ver de qué se trata y para qué sirve, entonces dentro de las cosas que hay que ubicar en el curriculum

eran las cualidades, así que ahí estuvimos trabajando las cualidades que cada uno tenía para que fuera descubriendo y haciéndose más consciente de cuales ellos tienen por si son rápidos trabajar, si son puntuales, si trabajan en equipo entonces la explicaciones de todas estas cualidades cierto y de que las fueran buscando en sí mismos y las fueran encontrando, también éramos cuales que están al debe y las pudieran lograr más adelante que fueran trabajando en ellas entonces de esa forma se va trabajando el conocimiento en los chiquillos que sepan cuáles son sus cualidades”(Docente 1).

Por otra parte, una educadora menciona que realizó una actividad donde los estudiantes expresan sus preferencias y gustos por medio de una presentación oral con ayuda de sus padres.

“[...]hicimos una actividad para lenguaje donde trabajamos el discurso de la expresión(eee...)y los chicos tenían que preparar una disertación la cual se llamaba yo soy, y ellos tenían ya , yo les di puntaje, obviamente todo guiado por los papas por las dificultades que ellos tienen, (eee...) y los ítems que llevaba esto decía: su nombre, con quien vive, lo que más le gusta, lo que menos le gusta, (eee...) lo que les gustaría ser ya “(Docente 5).

La docente 6, trabaja la identificación de género por medio de guías para fomentar el conocimiento de sí mismo.

“[...]trabajamos la identificación de género, ya eh no sé po” yo les paso una guía donde hay un niño y una niña entonces ellos tienen que pintar la ropa y luego vestir al niño y a la niña y ellos poder identificarse con esos dibujos” (Docente 6).

Las siguientes estrategias se centran en gustos y preferencias que tienen los estudiantes para elegir material de su interés; se analiza que dichas estrategias corresponden al concepto de empoderamiento y no al concepto por el cual se les está preguntando.

“[...]por medio del cuento ya mostrarles cuento y ver cuales les gusta más, leérselo y luego ellos elijan lo mismo con los juguetes, (eee..) mostrárselos a ver cuáles les

interesa más y después volvemos a jugar con eso o por medio de las canciones también y ahí ver viendo sus propios intereses.”(Docente 3).

“[...]que ellos dedican qué canción vamos a trabajar o qué instrumentos van a tocar, (eee....) a la hora de realizar artes audiovisuales si vamos a trabajar el rellenado de algún animalito que ellos escojan qué animalito quieren, de lenguaje y matemáticas también trabajamos conteo con objeto en concreto que ellos escojan qué objeto vamos a contar entonces dándoles ciertas libertades pero también guiándolos en el proceso de auto nocimiento”(Docente 4).

La docente elabora tarjetas con diferentes acciones, y los estudiantes indica si les gusta o no les gusta, dado el caso que les guste esa acción la representan por medio de movimientos corporales; en este caso sucede lo mismo que con las docentes anteriores, mencionan actividades correspondientes al concepto de empoderamiento.

“[...] elaboré unas tarjetas que por ejemplo decían ver televisión. Estar con el celular, armar un puzzle, cantar, bailar, eran diferentes conceptos y resulta de que ellos teníamos que tenían que formar un círculo, trabajamos en un círculo porque trabajamos en grupo en esa asignatura en ese momento y los chicos tenían que sacar una tarjeta y por ejemplo les salía bailar y yo le decía y había una un cartelitos del me gusta y él no me gusta, entonces bailar y él me tenía que indicar con la paleta si le gustaba o no le gustaba [...]”(Docente 8).

La segunda subcategoría se basa en analizar qué **“actividades trabajan la autoestima con los estudiantes”**, las siguientes docentes a examinar realizan actividades relacionadas con el manejo de las emociones y el reconocimiento de género.

“[...]a través de cómo se perciben ellos, que puedan (eee..) no sé, estamos trabajando igual el tema del conocimiento del niño y la niña, entonces a través de ello, ellos decían que era linda, ¿y porque es linda? porque tiene ojos me dijo un día uno [...]” (Docente 4).

“[...]trabaje con un corte de una peli...de la película intensamente, y trabaje un corto, cosa de que no se aburrieran porque algunos no les gusta ver películas completas, es larga es súper larga esa película, ese corto eh, mostraba cada una de las emociones que parecen cierto en la película y ellos tenían que identificarse con una de esas emociones de lo que ellos consideraran de que de que se identificaran más con una que de otra, por ejemplo yo les di el ejemplo de que yo encontraba de que era más tristeza porque soy súper emocional, súper emocional no sé cualquier cosa me conmueve , por cualquier cosa lloro[...]"(Docente 8).

Por el contrario, el resto de las docentes indican no realizar actividades en específico sobre la autoestima, pero refuerzan de manera constante las acciones o conductas positivas que tienen sus estudiantes durante la jornada académica.

“Emm... yo creo que siempre, siempre, yo no he hecho una actividad dirigida a eso, pero si en todo momento eh a través de las actitudes que uno tiene con ellos una va tratando de trabajar la autoestima, como por ejemplo cuando ellos realizan una buena acción, uno se las celebra, les dice vamos tú puedes, muy bien, reconoce el esfuerzo” (Docente 6).

“Que tengo que trabajar en alguna área específica la autoestima no, pero si me gusta hacer (mmm...) evitar por ejemplo que entre ellos mismo se molesten o se digan apodos, (eee...) no dejo que se digan nada negativo no sé, por ejemplo estamos haciendo una actividad y llega ya un compañero dice ehh porque lo hiciste mal [...]"(Docente 9).

“[...]diciéndoles si algo esta equivocados si algo no corresponde, pero siempre después con la posibilidad de que esto puede mejor y que ellos se destacan en algo a través del refuerzo positivo al comunicarles lo que hace bien (eee....) no ah un nivel tanto infantil los chicos están acostumbrados a que uno le diga bravo, super bien, excelente,(aplaude) ellos ya están en nivel donde van a entrar a trabajar y en el trabajo nadie les va a estar dando ese refuerzo, entonces hay que empezar acostumbrarlos con ciertas palabras ya expresan lo que están haciendo , muy bien,

excelente, buen trabajo, estas escuchando y poniendo atención lo estas habiendo excelente [...]”(Docente 1).

Las siguientes docentes comenta, que la psicóloga del establecimiento es la que realiza este tipo de actividades para trabajar la autoestima con los estudiantes.

“[...]eso junto con la Psicóloga, eeh tenemos un panel no cierto para ver cómo están en el día, no se po si de repente alguno llego bien y en la mañana se puso que estuvo feliz pero después estuvo triste, lo vamos trabajando [...]” (Docente 2).

“[...]pero la que más lo trabajo es la psicóloga, ya la psicóloga es la que más trabaje ese tema de la autoestima de quererse así mismo, de respetarse como es, de no compararse, de no al bullying porque, aunque tu no lo creas los chicos con síndrome Down hacen harto bullying[...]"(Docente 5).

Se observa un bajo porcentaje de docentes que elaboraran actividades para abordar el fortalecimiento de la autoestima de sus estudiantes. siendo este fundamental no solo en el aspecto académico, sino también en todos los aspectos de la vida cotidiana, porque ayudar a los estudiantes hacer una valoración de sus conductas, comportamientos, sentimientos, emociones y fomenta la aceptación sus defectos, características. Esta valoración se realiza a la largo de toda la vida y con la influencia del exterior; según Gastón de Mézerville, (2004) citado en Naranjo menciona que “La autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida (p.3)”.

Posteriormente se consideran las **“actividades que permitan potenciar las habilidades que sus estudiantes poseen”** las docentes manifiestan potenciar las habilidades de sus estudiantes dependiendo de sus gustos o preferencias, por ejemplo, algunos estudiantes les gusta bailar, cantar o cocinar, es aquí donde las docentes sacan provecho para fomentar aquellas destrezas que sus estudiantes poseen.

“Tengo un estudiante que le gusta mucho la música que le gusta mucho cantar siempre que hay que hacer actividades así, lo pongo a él para que lo haga, que

motive a sus compañeros por ejemplo en el acto de navidad es fue como el principal porque el sí tiene más afinidad así ello” (Docente 4).

“Ahí algunos que les gusta bailar, que son habilidades que ellos tienen, entonces si realiza bien las actividades, les doy la posibilidad de elegir a ellos o a el la canción que le gusta y hacemos algún tipo de juego por ese estilo” (Docente 9).

“[...]si me pasa que una en cocina eh tiene más habilidades para estar eh no se pelar alimentos o picarlo eh fomentamos eso porque de repente hay algunos que les cuesta mucho mas o no sé, me ha pasado que estamos pelando los alimentos y no sé, se han pasado a llevar, se cortan entonces vamos fomentando y permitiendo las distintas habilidades de cada uno, no sé de repente hay algunos que tiene más habilidades para escribir, fomentamos la escritura cierta [...]” (Docente 2).

“[...]los que tiene habilidades más de cocina, guiándolos en el camino de ayudante de cocina, siempre y cuando tengan los intereses porque siempre hay que tener en cuenta los intereses de los chicos [...]” (Docente 1).

Otras destrezas a potenciar en los estudiantes son las habilidades numéricas.

“[...]es de que ellos logren hacer muchas cosas por si solos, de que ellos logren si trabajo el sistema monetario quiero que conozcan bien las monedas, pero para eso también yo me he dado cuenta que necesitan aprendizajes previos como los números [...]” (Docente 8).

“[...]en todas las actividades ya sean de pensamiento matemático con los números, resolver problemas en todo eso se busca potencia” (Docente 3).

La docente 1 busca potenciar en sus estudiantes habilidades comunicativas en los estudiantes que poseen un lenguaje amplio, direccionándolos a posibles trabajos u oficios que pueden elaborar, teniendo en cuenta sus intereses.

“[...]en el colegio mucho más fácilmente trabajando habilidades los que tiene más habilidades comunicativas por ejemplo los que puedan comunicarse mejor cierto,

de entregar información, de tener mayor comprensión, siempre ir dirigiéndolos a ciertos trabajos, poder trabajar como recepcionista cierto, guiándolos en ese camino [...]"(Docente 1).

En cuanto a la asignatura que más se trabaja este concepto las educadoras expresan que es de forma transversal.

"Tranversal" (Docente 1).

"En todas" (Docente 2).

"En todas [...]" (Docente 3).

"Es de forma transversal en todas las asignaturas [...]" (Docente 4).

"Transversal" (Docente 8).

Pero también declaran realizar estas actividades en otras asignaturas.

"Área social" (Docente 1).

en esta de habilidades para la vida adulta activa (Docente 8).

"[...]música [...]" (Docente 4).

"[...]en autonomía (Docente 6).

"Educación física "(Docente 9).

E) Concepto de autodeterminación

La última categoría tiene relación al **"concepto que tienen las docentes sobre la autodeterminación"** se observa que una minoría de educadores exponen que es la capacidad que tienen las personas para decidir sobre su propia vida, tomar decisiones, aceptarse tal y como es y lograr las metas que se proponen. Según Wehmeyer,(1996) citado en verdugo(2001) indica que " la autodeterminación se refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias" (p.3).".

“La autodeterminación es que tu ser capaz de decidir por todo lo que pasa, eres tú quien elige qué vida vas a tener, eres tú el que eres consciente cierto, y decides por todo lo que te está pasando, sin influencias del exterior (...) es el logro de estas metas, pero a través de mi decisión y hacerme yo a cargo de esto, hacerme cargo de mi vida y calidad de vida y de lo que quiero, a través de la autonomía de la autorregulación” (Docente 1).

“La autodeterminación yo siento que es todo lo que hemos hablado todo este rato, establecer las cosas que uno quiere hacer, las que no quiere hacer, aceptar tal cual uno es” (Docente 5).

Las siguientes docentes, expresan que el concepto está enfocado a la capacidad que tiene un individuo de decidir por sí mismo.

“La capacidad que tiene un individuo para poder decidir por sí mismo” (Docente 9).

“La autodeterminación tiene que ver con que soy yo capaz de realizar o que voy a realizar, es determinar ciertas actividades que se van a realizar durante un día, durante un tiempo acotado o prolongado” (Docente 4).

“uy que difícil esa palabra no...autodeterminación, la había escuchado, pero no, no sabría decirte, ni siquiera te puedo inventar (...) Autorreferente, determinación, es como tomar una determinación propia [...]” (Docente 6).

“chuta autodeterminación como las decisiones que yo tome, la toma de decisiones” (Docente 8).

“[...]tener esa capacidad de tomar decisiones que nos lleves digamos a lo que queremos ser “(Docente 7).

“Autodeterminación, es la capacidad que tiene uno de elegir su propia vida “(Docente 2)

Por el contrario, una educadora declaró no tener conocimiento sobre este concepto

“Eeee...) autodeterminación (piensa...) esa ya está un poco más complicada, no se me viene nada a la mente (piensa...) como que sea yo misma quien quiera hacer algo como (mmm...) no, no sé, (silencio...) no se me viene nada a la mente. Me bloquee” (Docente 3).

De acuerdo a lo declarado anteriormente, se evidencia que las docentes tienen un concepto medianamente correcto.

En la última categoría las docentes indican que realizan actividades de autodeterminación en todas las asignaturas establecidas por el establecimiento.

“En todo, es una meta súper alta, encuentro que uno aspira que los chicos logren la autodeterminación [...] (Docente 1).

En todas, dependiendo lo que se vaya a ir trabajando [...]” (Docente 2)

“Se trabaja en todas, en el fondo el trabajo que yo hago, en el fondo es para que lo cabros algún día sean independiente [...]” (Docente 8).

“Se trabaja en todas, en el fondo el trabajo que yo hago, en el fondo es para que lo cabros algún día sean independientes ya [...]” (Docente 5).

“Em, bueno en todas las actividades se trata de trabajar que ellos eh finalmente a través de sus decisiones puedan trabajar [...]” (Docente 6).

“Transversal” (Docente 7).

“En todas porque para mí todo es previo [...]” (Docente 8).

En relación a todas las declaraciones brindadas por las docentes se puede indicar que entregan herramientas para trabajar los conceptos anteriormente mencionadas, no obstante, se evidencia la falencia en algunas estrategias y actividades que implementan para el fortalecimiento de dichos conceptos.

5.1.2 Análisis de planificaciones

A continuación, se presenta el análisis de la información recopilada a través de la revisión de las planificaciones que las docentes, del establecimiento en estudio, realizan para ejecutar el trabajo en aula. Para poder conocer el trabajo que desarrollan. Para eso se utilizaron dos formatos, el primero correspondiente a ocho planificaciones semestrales una por curso y como segundo insumo se revisaron cincuenta y ocho Planes de Adecuación Curricular Individual (PACI) correspondientes a la matrícula total del establecimiento, en el momento de realizar la investigación.

El instrumento que se utilizó para evaluar las planificaciones consideró 29 actividades (ver tabla 9) las cuales se distribuían entre las cuatro características de la autodeterminación, a continuación, se detalla en profundidad la información recabada, primeramente, de las planificaciones semestrales y posteriormente de los PACIS.

Para iniciar el análisis, es importante conocer que el establecimiento realiza dos planificaciones por semestre, una desde marzo a julio y la segunda de agosto a diciembre y en ellas plasma los contenidos extraídos del Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI). Los elementos que incluye la planificación semestral son:

- Identificación del curso
- Identificación de la docente a cargo
- Fecha de inicio y termino
- Tipo de adecuación
- Nombre de la asignatura
- Objetivo de Aprendizaje Adaptado
- Indicadores de Logro
- Alumnos a los cuales va dirigido el objetivo
- Metodología de Trabajo (recursos, temporalización)
- Fecha de Evaluación
- Formato de Evaluación

Por otra parte, los elementos que conforman los Planes de Adecuación Curricular Individual (PACI), son los siguientes:

- Identificación (Nombre del estudiante, Docente a cargo, Curso, Duración, Fecha elaboración, Plan de trabajo, Establecimiento Educacional, Fecha de nacimiento, Edad, Diagnóstico, Nombre del Apoderado)
- Antecedentes relevantes (médicos, familiares, escolares)
- Responsables de la aplicación del PACI
- Estilos de aprendizaje del estudiante
- Estrategias de enseñanza
- Métodos de evaluación
- Asignatura/ Ámbito y núcleo/ Área de Desarrollo
- Aprendizaje previo relevante
- Tipo de Adecuación
- Eje
- Números de Objetivo de Aprendizaje
- Objetivo de Aprendizaje Adaptado
- Indicadores de Logro
- Evaluación (porcentaje de logro y calificación final).

A través del programa Atlas ti, se realizó un análisis de contenido de lo declarado en las planificaciones semestrales y los PACIS, para ello, dicho programa estableció un total de noventa y nueve actividades relacionadas con las actividades descritas en el instrumento de análisis (ver tabla 9) en el caso de las planificaciones semestrales y para los PACIS, se estableció 187 actividades relacionadas con las características de autodeterminación. De dichas actividades se desprendieron variadas relaciones con las cuatro características de la autodeterminación, con los niveles educativos, con los años de servicio de las docentes y con las asignaturas, dicho análisis se detalla a continuación.

A) Actividades asociadas al desarrollo de la autodeterminación, en los diferentes niveles educativos.

El presente análisis, busca conocer la cantidad de actividades asociadas al desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación, que se desarrollan en los diferentes niveles educativos que ofrece el establecimiento en estudio, y a su vez conocer la característica que presentan un mayor y menor despliegue. Para ello, analizaremos la siguiente tabla.

Tabla 15: Número de actividades declaradas en las planificaciones semestrales, en los diferentes niveles educativos que apuntan al desarrollo de las cuatro características de autodeterminación.

NIVELES EDUCATIVOS	Nivel pre-básico			Nivel básico				Nivel laboral
	Estimulación Temprana (14)	Medio menor y Mayor (14)	Pre Kinder (14)	2° y 4° Básico (10)	5° y 6° Básico (11)	7° Básico (17)	8° básico (6)	
Autoconocimiento	2	2	2	2	0	2	0	0
Autonomía	6	9	8	5	7	7	4	8
Autorregulación	1	0	1	0	1	3	0	2
Empoderamiento (27)	5	3	3	3	3	5	2	3
Total de Actividades de autodeterminación desarrolladas por nivel educativo	14	14	14	10	11	17	6	13

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, las planificaciones semestrales incorporan diversas actividades ligadas a la autodeterminación, sin embargo, se evidencian diferencias significativas entre el número de actividades que se implementan por característica, destacando la autonomía por sobre los demás, mostrando un leve incremento en los cursos pre básicos

Se observa también un bajo despliegue de prácticas asociadas al trabajo de Autorregulación, existiendo niveles que no declaran objetivos de aprendizaje asociados a dicha característica, específicamente en los cursos medio menor y mayor, 2° y 4° básico, además de 8° básico.

Otra característica que registra un bajo despliegue es el autoconocimiento, observando que en los niveles básicos de 5°, 6°, 8° básico y el Nivel laboral no presentan actividades que lo aborden.

A nivel global se observa que en 7° básico se desarrolla la mayor cantidad de actividades asociadas a las cuatro características de la autodeterminación a diferencia de octavo básico que registra la menor cantidad.

Al analizar la misma categoría en los PACIS, se puede constatar un número de 187 actividades atribuibles al desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación en las clases que desarrollan las docentes, lo cual podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 16: Número de actividades declaradas en los PACIS, en los diferentes niveles educativos que apuntan al desarrollo de las cuatro características de autodeterminación.

NIVELES EDUCATIVOS	Nivel pre-básico			Nivel básico				Nivel laboral
	Estimulación Temprana (21)	Medio menor y Mayor (29)	Pre Kinder (20)	2° y 4° Básico (15)	5° y 6° Básico (26)	7° Básico (23)	8° básico (31)	
Autoconocimiento	5	4	2	2	3	3	3	1
Autonomía	9	15	10	8	13	10	11	12
Autorregulación	1	3	3	0	4	3	6	3
Empoderamiento (27)	6	7	5	5	6	7	11	6
Total de Actividades de autodeterminación desarrolladas por nivel educativo	21	29	20	15	26	23	31	22

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, los PACIS evidencian trabajo correspondiente a las cuatro características de la autodeterminación, en todos los niveles educativos, exceptuando Autorregulación en 2° y 4° básico. Al igual que en las planificaciones semestrales, destaca el desarrollo de actividades de autonomía por sobre las demás.

A nivel global es 8° básico quien desarrolla mayor número de actividades relacionadas con el desarrollo de la autodeterminación, por otra parte 2° y 4° básico corresponden al nivel con menor despliegue de actividades.

Al analizar ambos formatos de planificación, podemos concluir que en ambos instrumentos existe un predominio significativo de actividades que apuntan al desarrollo de la característica autonomía, seguida de empoderamiento, mostrando un despliegue descendido de actividades que apuntan al desarrollo de las características de autorregulación y autoconocimiento.

En cuanto a los niveles que muestran un mayor número de actividades planificadas, se destaca el nivel pre básico, contrariamente, es el nivel laboral, el que presenta un menor número de actividades que apunten al desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 17: Promedio de actividades descritas en las planificaciones semestrales y los PACIS, que apuntan al desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación, según nivel educativo.

PROMEDIO DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS, PARA DESARROLLAR LAS CUATRO CARACTERÍSTICAS DE LA AUTODETERMINACIÓN		
Niveles Educativos	Planificaciones Semestrales	PACIS
Pre-básico	14 Actividades	23.3Actividades
Básico	11 Actividades	23. 6 Actividades
Laboral	13 Actividades	22 Actividades

Fuente: elaboración propia

B) Relación entre la experiencia laboral de las docentes y la cantidad de actividades que estas declaran en sus planificaciones semestrales y PACIS, para desarrollar las cuatro características de la autodeterminación

El siguiente análisis busca conocer si existe o no alguna diferencia entre las docentes con experiencia y las docentes noveles, en relación a las actividades que estas desarrollan en sus aulas, para trabajar las cuatro características de la autodeterminación. La siguiente tabla expone la relación que se establece entre la cantidad de actividades que de autodeterminación que declaran las docentes y los años de servicio de estas.

Tabla 18: Relación entre los años de servicio de las docentes y el número de actividades que desarrollan para trabajar las cuatro características de autodeterminación, según lo declarado en las planificaciones semestrales.

CARACTERÍSTICAS DE AUTODETERMINACIÓN	AÑOS DE SERVICIO DE LAS DOCENTES								
	2 AÑOS D.3	2 AÑOS D.3	4 AÑOS D.6	2 AÑOS D.4	16 AÑOS D.5	7 AÑOS D.9	8 AÑOS D.2	9 AÑOS D.	8 AÑOS D.1
Autoconocimiento (10)	2	1	2	1	0	2	2	0	0
Autonomía (54)	6	9	8	5	7	0	7	4	8
Autorregulación (8)	1	0	1	0	1	0	3	0	2
Empoderamiento (27)	5	3	2	3	3	1	5	2	3
Total de actividades desarrolladas por las docentes según los años de servicio	14	13	13	9	11	3	17	6	13

Fuente: elaboración propia

En la tabla podemos observar que una de las docentes con 8 años de servicio es quien despliega mayor número de actividades de autodeterminación en sus planificaciones, sin embargo, no es un patrón que se repita en docentes con la misma experiencia.

Por otra parte, las docentes con menor cantidad de años de servicio es decir 2 años, presentan un despliegue bastante similar y por sobre las docentes con mayor experiencia,

como es el caso de la docente con mayor experiencia la cual tiene un número inferior de actividades asociadas al desarrollo de la autodeterminación

Se observa también que la docente con siete años de servicio presenta un menor despliegue en comparación con sus pares, sin embargo, es importante aclarar que dicha docente sola ejecuta una asignatura por lo que esto podría justificar su disminuido desempeño.

Finalmente, la docente con nueve años de servicio es la que menor despliegue de actividades asociadas a la autodeterminación evidencia en sus planificaciones semestrales, existiendo un nulo desarrollo de la autorregulación y el autoconocimiento.

Ante lo anterior, no se observa una relación significativa entre el despliegue de actividades de autodeterminación y los años de servicio, siendo bastante similar el promedio entre las diferentes docentes, sin embargo, destaca el grupo de las docentes con menos años de servicio por sobre las actividades de las docentes entre ocho y nueve años, siendo la docente con mayor experiencia, la que presenta el menor promedio de actividades.

Estas mismas características, fueron analizadas en los PACIS desarrollados por las docentes, pudiendo evidenciar la siguiente información.

Tabla 19: Relación entre los años de servicio de las docentes y el número de actividades que desarrollan para trabajar las cuatro características de autodeterminación, según lo declarado en los PACIS.

CARACTERÍSTICAS DE LA AUTODETERMINACIÓN	AÑOS DE SERVICIO DE LAS DOCENTES								
	2 AÑOS D.3	2 AÑOS D.3	4 AÑOS D.6	2 AÑOS D.4	16 AÑOS D.5	7 AÑOS D.9	8 AÑOS D.2	9 AÑOS D.8	8 AÑOS D.1
Autoconocimiento (23)	5	3	1	2	3	2	3	3	1
Autonomía (88)	9	15	10	7	12	4	9	10	12
Autorregulación (23)	1	2	2	0	4	2	3	6	3

Empoderamiento (53)	6	6	5	4	4	12	6	7	3
Totales	21	26	18	13	23	20	21	26	19

Fuente: elaboración propia

Cuando observamos en las planificaciones semestrales el desarrollo de actividades de autodeterminación asociada a los años de servicio, se evidencia que las docentes que presentan menos de cinco años de servicio realizan mayor número de actividades v/s aquellas que llevan, entre cinco y diez años, solo con una excepción por lo que llama la atención que las docentes con mayor cantidad de años de servicio nueve y dieciséis, realizan un número de actividades inferior al promedio general de actividades. En cuanto a los PACIS, las docentes con menos de cinco años de servicio promedian un menor número actividades que las docentes con mayor experiencia, no obstante, no es una cantidad significativa.

En la presente tabla, no se observa un patrón entre los diferentes años de servicio de las docentes y las actividades que estas desarrollan. Si bien, el menor resultado se presenta en una docente con dos años de experiencia, esto no refleja una diferencia significativa, en relación a las docentes con mayor experiencia, por lo que podemos deducir, que no existe mayor relación entre las docentes con un mayor número de años de servicio y aquellas docentes con menor experiencia la hora de planificar y trabajar las cuatro características de la autodeterminación.

Tabla 19: Años de experiencia laboral de las docentes y actividades desarrolladas en torno a las cuatro características de la autodeterminación.

Características de la Autodeterminación	PROMEDIO DE ACTIVIDADES DECLARADAS POR LAS DOCENTES EN SUS PLANIFICACIONES, SEGÚN AÑOS DE SERVICIO			
	-5 AÑOS	+5 AÑOS	-5 AÑOS	+5 AÑOS
Autonomía	7	6.5	36	37
Empoderamiento	3.5	3.25	5.75	7.5
Autoconocimiento	2	0.5	3.25	2.5
Autorregulación	0.5	1.5	1.75	4

Fuente: elaboración propia

C) Número de actividades desplegadas en las diferentes asignaturas, áreas de aprendizaje, ámbitos y núcleos, para desarrollar las cuatro características de la autodeterminación en los estudiantes.

A continuación, se presenta la relación entre las actividades que se realizan para desarrollar las cuatro características de autodeterminación y las asignaturas, núcleos o áreas de desarrollo; para establecer esta relación, se clasificaron dichas actividades en dieciocho asignaturas distribuidas de la siguiente forma:

Núcleos de aprendizaje, niveles pre- básicos:

- Lenguaje Verbal
- Lenguajes Artístico
- Exploración del Entorno Natural
- Comprensión del Entorno Sociocultural
- Pensamiento Matemático
- Identidad y Autonomía
- Corporalidad y movimiento
- Convivencia y ciudadanía

Asignaturas de niveles básicos:

- Lenguaje y comunicación
- Artes visuales
- Ciencias naturales
- Historia y geografía
- Matemáticas
- Desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa
- Música
- Desarrollo de habilidades sociales y formación ciudadana
- Educación física

Áreas de Aprendizaje, nivel Laboral

- Área social
- Área vocacional

- Educación física
- Área artística
- Área cognitiva

En la siguiente tabla, se observan aquellas asignaturas, áreas de aprendizaje y ámbitos y núcleos, en los que se concentra el mayor número de actividades de autodeterminación, según lo declarado en los instrumentos de planificación.

Tabla 20: Número de actividades desplegadas en las diferentes asignaturas, áreas de aprendizaje, ámbitos y núcleos, para desarrollar las cuatro características de la autodeterminación en los estudiantes, declaradas en las planificaciones semestrales.

ASIGNATURAS/ÁREAS DE APRENDIZAJE, ÁMBITOS Y NUCLEOS	NÚMERO DE ACTIVIDADES POR CARACTERÍSTICA DE LA AUTODETERMINACIÓN				TOTAL DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR ASIGNATURA
	Autoconocimiento	Autonomía	Autorregulación	Empoderamiento	
Área Social (7)	0	4	1	2	7
Área Vocacional (5)	0	3	1	1	5
Artes Visuales (3)	0	0	2	1	3
Ciencias Naturales (1)	0	1	0	0	1
Comprensión del Entorno Sociocultural (5)	2	2	0	1	5
Convivencia y ciudadanía (14)	1	6	0	7	14
Corporalidad y movimiento (4)	1	0	2	1	4
Desarrollo de habilidades para la vida diaria y adulta activa (28)	1	19	2	6	28
Desarrollo de habilidades sociales y formación ciudadana (4)	1	0	0	3	4
Educación física (1)	1	0	0	0	1
Exploración del entorno natural (4)	0	4	0	0	4
Historia y geografía (6)	0	3	1	2	6
Identidad y autonomía (14)	3	7	0	4	14
Lenguaje artístico (3)	0	3	0	0	3
Lenguaje verbal (3)	1	2	0	0	3

Lenguaje y comunicación (3)	0	0	0	3	3
Matemáticas (4)	0	4	0	0	4
Música (1)	1	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia

En la tabla podemos apreciar que la gran mayoría de las actividades que se desarrollan se enfocan en la autonomía, mostrando presencia en el 66,6% de las asignaturas seleccionadas, siendo la asignatura de desarrollo de habilidades para la vida diaria y adulta activa la con mayor despliegue de actividades.

Otra de las asignaturas que presenta mayor despliegue corresponde a empoderamiento distribuida en once asignaturas, siendo convivencia y ciudadanía la que más actividades declara.

Por otra parte, tanto autorregulación, como autoconocimiento ejercen menor presencia en las asignaturas.

Las asignaturas que presentan menor despliegue de actividades para el desarrollo de la autodeterminación corresponden a música, educación física y ciencias naturales.

En relación a la cantidad de características de autodeterminación que se desarrollan por asignatura, solo en desarrollo de habilidades para la vida adulta activa, se realizan actividades que se enfoquen en las cuatro características de la autodeterminación, sin embargo, no necesariamente en el mismo curso, como se verá más adelante.

En la siguiente tabla podemos observar la misma categoría analizada en los PACIS.

Tabla 21: Número de actividades desplegadas en las diferentes asignaturas, áreas de aprendizaje, ámbitos y núcleos, para desarrollar las cuatro características de la autodeterminación en los estudiantes, declaradas en los PACIS.

ASIGNATURAS/ÁREAS DE APRENDIZAJE, ÁMBITOS Y NUCLEOS	NÚMERO DE ACTIVIDADES POR CARACTERÍSTICA DE LA AUTODETERMINACIÓN				TOTAL DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR ASIGNATURA
	Autoconocimiento	Autonomía	Autorregulación	Empoderamiento	

Área Social (7)	0	7	3	3	13
Área Vocacional (5)	0	4	0	0	4
Artes Visuales (3)	1	2	0	5	8
Ciencias Naturales (1)	1	1	0	0	2
Comprensión del Entorno Sociocultural (5)	4	7	2	0	13
Convivencia y ciudadanía (14)	0	6	1	5	12
Corporalidad y movimiento (4)	3	2	2	3	10
Desarrollo de habilidades para la vida diaria y adulta activa (28)	2	27	7	3	39
Desarrollo de habilidades sociales y formación ciudadana (4)	4	6	2	6	18
Educación física (1)	2	1	1	9	13
Exploración del entorno natural (4)	0	4	0	1	5
Historia y geografía (6)	2	2	2	0	6
Identidad y autonomía (14)	2	10	1	6	19
Lenguaje artístico (3)	2	3	0	4	9
Lenguaje verbal (3)	1	1	0	2	4
Lenguaje y comunicación (3)	1	0	2	6	9
Matemáticas (4)	0	3	1	0	4
Música (1)	0	0	0	2	2

Fuente: Elaboración propia

En la tabla nuevamente observamos que es autonomía la característica con mayor despliegue de actividades y estas se concentran especialmente en la asignatura de desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa correspondientes al nivel básico. En cuanto al nivel pre-básico es en el núcleo de identidad y autonomía donde se concentra el mayor número de actividades y por último en el nivel vocacional, es en el área social donde se realizan la mayoría de las actividades de autonomía.

Es importante destacar que, de las dieciocho asignaturas, autonomía se trabaja en quince de ellas.

Empoderamiento es la segunda característica con mayor despliegue de actividades, las cuales se concentran en el nivel pre-básico, en el núcleo de identidad y autonomía. En el nivel básico en la asignatura de educación física y en el nivel laboral en el área de artes visuales.

Esta característica tiene presencia en trece de las dieciocho asignaturas seleccionadas.

Autorregulación presenta un menor despliegue desarrollando actividades en el nivel pre básico en el núcleo de comprensión del entorno sociocultural. En el nivel básico se presenta mayormente en la asignatura de desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa y finalmente en el nivel laboral tiene presencia solo en una asignatura correspondiente al área social.

Autorregulación tiene presencia en once de las dieciocho asignaturas.

En cuanto a autoconocimiento se desarrolla en los niveles pre-básicos principalmente en el núcleo de Comprensión del entorno sociocultural. En el nivel básico se desarrollan actividades principalmente en la asignatura de Desarrollo de habilidades sociales y formación ciudadana, finalmente en el nivel laboral se observa solo en la asignatura de educación física.

Autoconocimiento tiene presencia en diez de las dieciocho asignaturas codificadas, constituyendo la característica menos abordada en las asignaturas.

Tanto en las planificaciones semestrales como en los PACIS, la característica que más se desarrolla es autonomía, en las primeras se concentran en el 66% de las asignaturas y en los PACIS, en el 83% de estas, sin embargo, la mayoría se agrupa en una asignatura en específico según el nivel. En el caso de los niveles pre básicos, se concentran en el núcleo de Identidad y autonomía, en el nivel básico se concentran en la asignatura Desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa y en el caso del nivel laboral en el área social.

Posteriormente el Empoderamiento ocupa el segundo lugar en ambos instrumentos y en los PACIS, en el 72,2% de las asignaturas. Según el nivel educativo se concentran principalmente en el nivel pre-básico en el núcleo de Convivencia y Ciudadanía e Identidad y Autonomía, en el nivel básico en las Planificaciones Semestrales se ubica en las asignaturas de Desarrollo de habilidades de formación ciudadana y lenguaje y comunicación con 3

actividades cada una, no obstante, en los PACIS, se ubica principalmente en Educación física y por último en el nivel laboral se desarrollan actividades en el área social.

En las planificaciones semestrales el autoconocimiento está presente en el 50% de las asignaturas, sin embargo, no se observa un número significativo de actividades por asignatura, cabe destacar un aspecto relevante evidenciado en los datos registrados, ya que de las actividades que figuran en la tabla, un número menor corresponde a los niveles pre-básicos y en el nivel laboral, no se registran. En el caso de los PACIS, el autoconocimiento está presente en el 61% de las asignaturas, siendo comprensión del entorno sociocultural en el nivel pre-básico, desarrollo de habilidades Sociales y de formación ciudadana en el nivel básico y educación física en el nivel laboral, las asignaturas donde se concentra la mayoría de las actividades.

Finalmente, el componente con menor despliegue de actividades en las Planificaciones Semestrales es Autorregulación presentes en el 44,4 % de las asignaturas. Si bien no presenta un número significativo de actividades, la gran mayoría de estas se concentran en el nivel laboral y básico. En cuanto a los PACIS, la Autorregulación tiene presencia en el 61% de las asignaturas, siendo en el nivel pre básico el núcleo comprensión del entorno sociocultural el con mayor despliegue, en el nivel básico es la asignatura de Desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa y en el nivel laboral en el área social donde se encuentra la mayor parte de las actividades.

En las planificaciones semestrales las asignaturas que presentan mayor número de actividades enfocadas en la autodeterminación podemos distinguir tres, estas asignaturas son convivencia y ciudadanía, identidad y autonomía, ambas pertenecientes al nivel pre-básico y la con mayor número de actividades es Desarrollo de habilidades para la vida adulta activa desarrolladas en el nivel básico. En cuanto al nivel laboral el mayor número se ubica en el Área social. En los PACIS, la autodeterminación se trabaja mayoritariamente en la asignatura de desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa correspondientes al nivel básico. En cuanto al nivel pre-básico, es el núcleo de identidad y autonomía donde se registra el mayor número de actividades y finalmente en el nivel laboral

es el área social la que desarrolla mayor número de actividades enfocadas en la autodeterminación.

En las planificaciones semestrales y en los PACIS todas las asignaturas del nivel pre- básico y básico incluyen a lo menos una actividad enfocada en la autodeterminación, no obstante, en este nivel existen variados cursos que no incluyen actividades de autodeterminación en sus asignaturas, finalmente en los PACIS el nivel laboral incluye actividades la mayoría de sus áreas de aprendizaje sin embargo el autoconocimiento no declara actividades en las planificaciones semestrales.

D) Actividades que apuntan al desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación, en las diferentes asignaturas, según el nivel educativo.

El presente análisis busca conocer cuáles son las asignaturas, que desarrollan un mayor número de actividades de autodeterminación y a que niveles educativos pertenecen, según lo declarado en las planificaciones semestrales y los PACIS.

Tabla 22: Número de actividades que apuntan al desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación, en las diferentes asignaturas, según el nivel educativo, de acuerdo a lo declarado en las planificaciones semestrales.

ASIGNATURAS	Niveles Pre-básicos			Niveles Básicos				Nivel Laboral	Total de actividades desarrolladas por asignaturas
	Estimulación Temprana	Medio menor y Mayor	Pre Kinder	2° y 4° Básico	5° y 6° Básico	7° Básico	8° Básico	Laboral	
Área Social (7)	0	0	0	0	0	0	0	7	7
Área vocacional (5)	0	0	0	0	0	0	0	5	5
Artes visuales (3)	0	0	0	0	1	1	0	1	3
Ciencias Naturales (1)	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Comprensión del entorno sociocultural (5)	4	0	1	0	0	0	0	0	5
Convivencia y ciudadanía (14)	6	3	5	0	0	0	0	0	14
Corporalidad y movimiento (4)	2	1	1	0	0	0	0	0	4
Desarrollo de habilidades para la	0	0	1	5	8	11	3	0	28

vida diaria y adulta activa(28)									
Desarrollo de habilidades sociales y formación ciudadanía (4)	0	0	0	2	0	1	1	0	4
Educación física (1)	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Exploración del entorno natural (4)	0	4	0	0	0	0	0	0	4
Historia y geografía (6)	0	0	2	1	1	2	0	0	6
Identidad y autonomía (15)	7	6	2	0	0	0	0	0	15
Lenguaje artístico (3)	0	2	1	0	0	0	0	0	3
Lenguaje verbal (3)	0	2	1	0	0	0	0	0	3
Lenguaje y comunicación (3)	0	0	0	1	1	0	1	0	3
Matemáticas (4)	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Música (1)	0	0	0	0	0	1	0	0	1

Fuente: Elaboración propia

Como observamos anteriormente en la tabla 22, las asignaturas que presentan mayor despliegue de actividades de autodeterminación corresponden a desarrollo de habilidades para la vida diaria y adulta activa y convivencia y ciudadanía, siendo música, educación física y ciencias naturales las con menor desarrollo.

Observamos que los niveles de Estimulación temprana, pre kínder, 7° básico y laboral, presentan el mayor número de actividades, sin embargo, estas actividades se distribuyen en la mitad de las asignaturas, siendo pre- kínder quien abarca mayor número de asignaturas en el trabajo de autodeterminación, distribuido en todos los núcleos que corresponden al nivel.

Si lo separamos por ciclos podemos decir que estimulación tempera en el nivel pre básico presenta mayor desarrollo de actividades, sin embargo, estas están distribuidas solo en la mitad de los núcleos de aprendizaje.

En el caso de los niveles básicos, es 7° año el que abarca mayor número de actividades y mayor distribución de estas, por otra parte 8° básico presenta el menor despliegue.

Por último, el nivel laboral desarrolla variadas actividades y las distribuye en la mayoría de las asignaturas, siendo el área social la que abarca el mayor número de actividades específicamente de autonomía.

Finalmente se observa que en el nivel básico se desarrolla el mayor número de actividades, seguido por los niveles pre básicos y en último lugar se encuentra el nivel laboral, sin embargo, no podríamos establecer una relación significativa ya que coincide el hecho de que la cantidad de asignaturas es distinta entre niveles.

En la siguiente tabla podemos observar lo que evidencian los PACIS, en relación a las asignaturas que desarrollan el mayor número de actividades que apuntan las cuatro características de la autodeterminación en los diferentes niveles educativos,

Tabla 23: Número de actividades que apuntan al desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación, en las diferentes asignaturas, según el nivel educativo, de acuerdo a lo declarado en los PACIS

NÚCLEOS, ASIGNATURAS Y AREAS DE DESARROLLO	NIVELES PRE- BÁSICOS			NIVELES BÁSICOS				NIVEL LABORAL	Total de actividades desarrolladas por asignaturas
	Estimulación Temprana	Medio menor y mayor	Pre- Kinder	2° y 4° Básico	5° y 6° Básico	7° básico	8° Básico	Laboral	
Área social (14)	0	0	0	0	0	0	0	14	14
Área vocacional (4)	0	0	0	0	0	0	0	4	4
Artes visuales (7)	0	0	0	2	1	2	2	0	7
Ciencias naturales (2)	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Comprensión del entorno sociocultural (13)	5	5	3	0	0	0	0	0	13
Convivencia y ciudadanía (12)	3	6	3	0	0	0	0	0	12
Corporalidad y movimiento (10)	4	3	3	0	0	0	0	0	10
Desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa (39)	0	0	0	6	8	11	14	0	39

Desarrollo de habilidades sociales y formación ciudadana (19)	0	0	0	1	7	5	5	1	19
Educación física (13)	0	0	0	2	4	2	2	3	13
Exploración del mundo natural (5)	2	3	0	0	0	0	0	0	5
Historia y geografía (6)	1	1	0	1	1	1	1	0	6
Identidad y autonomía (18)	6	6	6	0	0	0	0	0	18
Lenguaje artístico (9)	2	3	4	0	0	0	0	0	9
Lenguaje verbal (4)	0	1	1	1	0	0	1	0	4
Lenguaje y comunicación (8)	0	0	0	2	2	0	3	1	8
Matemáticas (4)	0	1	0	0	1	0	1	1	4
Música (2)	0	0	0	0	0	1	1	0	2

Fuente Elaboración propia

Al analizar la tabla podemos evidenciar que, en el nivel pre-básico, la asignatura que presenta mayor despliegue corresponde a identidad y autonomía con actividades distribuidas de igual manera en los tres cursos, seguido por Comprensión del entorno sociocultural. En la asignatura de Lenguaje verbal se presenta el menor número de actividades.

En los niveles básicos, se observa un significativo despliegue de actividades en la asignatura desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa, seguido de la asignatura desarrollo de habilidades sociales y de formación ciudadana y educación física siendo música y ciencia naturales, las asignaturas con menos despliegue de actividades.

En el nivel laboral se observa el mayor número de actividades en el área social, seguido por el área vocacional, no registrando más asignaturas que aborden la autodeterminación. Tanto en las planificaciones semestrales como en los PACIS, la característica que más se desarrolla es autonomía, en las primeras se concentran en el 66% de las asignaturas y en los

PACIS, en el 83% de estas, sin embargo, la mayoría se agrupa en una asignatura en específico según el nivel. En el caso de los niveles pre básicos, se concentran en el núcleo de Identidad y autonomía, en el nivel básico se concentran en la asignatura Desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa y en el caso del nivel laboral en el área social.

Posteriormente el Empoderamiento ocupa el segundo lugar en ambos instrumentos y en los PACIS, en el 72,2% de las asignaturas. Según el nivel educativo se concentran principalmente en el nivel pre-básico en el núcleo de Convivencia y Ciudadanía e Identidad y Autonomía, en el nivel básico en las Planificaciones Semestrales se ubica en las asignaturas de Desarrollo de habilidades de formación ciudadana y lenguaje y comunicación con 3 actividades cada una, no obstante, en los PACIS, se ubica principalmente en Educación física y por último en el nivel laboral se desarrollan actividades en el área social.

En las planificaciones semestrales el autoconocimiento está presente en el 50% de las asignaturas, sin embargo, no se observa un número significativo de actividades por asignatura, cabe destacar un aspecto relevante evidenciado en los datos registrados, ya que de las actividades que figuran en la tabla, un número menor corresponde a los niveles pre-básicos y en el nivel laboral, no se registran. En el caso de los PACIS, el autoconocimiento está presente en el 61% de las asignaturas, siendo comprensión del entorno sociocultural en el nivel pre-básico, desarrollo de habilidades Sociales y de formación ciudadana en el nivel básico y educación física en el nivel laboral, las asignaturas donde se concentra la mayoría de las actividades.

Finalmente, el componente con menor despliegue de actividades en las Planificaciones Semestrales es Autorregulación presentes en el 44,4 % de las asignaturas. Si bien no presenta un número significativo de actividades, la gran mayoría de estas se concentran en el nivel laboral y básico. En cuanto a los PACIS, la Autorregulación tiene presencia en el 61% de las asignaturas, siendo en el nivel pre básico el núcleo comprensión del entorno sociocultural el con mayor despliegue, en el nivel básico es la asignatura de Desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa y en el nivel laboral en el área social donde se encuentra la mayor parte de las actividades.

En las planificaciones semestrales las asignaturas que presentan mayor número de actividades enfocadas en la autodeterminación podemos distinguir tres, estas asignaturas son convivencia y ciudadanía, identidad y autonomía, ambas pertenecientes al nivel pre-básico y la con mayor número de actividades es Desarrollo de habilidades para la vida adulta activa desarrolladas en el nivel básico. En cuanto al nivel laboral el mayor número se ubica en el Área social. En los PACIS, la autodeterminación se trabaja mayoritariamente en la asignatura de desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa correspondientes al nivel básico. En cuanto al nivel pre-básico, es el núcleo de identidad y autonomía donde se registra el mayor número de actividades y finalmente en el nivel laboral es el área social la que desarrolla mayor número de actividades enfocadas en la autodeterminación.

En las planificaciones semestrales y en los PACIS todas las asignaturas del nivel pre- básico y básico incluyen a lo menos una actividad enfocada en la autodeterminación, no obstante, en este nivel existen variados cursos que no incluyen actividades de autodeterminación en sus asignaturas, finalmente en los PACIS el nivel laboral incluye actividades la mayoría de sus áreas de aprendizaje sin embargo el autoconocimiento no declara actividades en las planificaciones semestrales. En la siguiente tabla se observa con mayor claridad, el número de asignaturas que trabajan la autodeterminación en los diferentes niveles educativos.

Tabla 24: Número de asignaturas, áreas de desarrollo, ámbitos y núcleos que desarrollan actividades asociadas a las características de autodeterminación según el nivel educativo.

Características de la autodeterminación	Planificaciones Semestrales			PACIS		
	N° de asignaturas por nivel educativo			N° de asignaturas por nivel educativo		
	Pre básico (8 núcleos)	Básico (9 asignaturas)	Laboral (5 áreas)	Pre básico (8 núcleos)	Básico (9 asignaturas)	Laboral (5 áreas)
Autonomía	6	4	3	7	7	4
Empoderamiento	4	4	3	6	6	2
Autoconocimiento	5	4	0	5	5	1
Autorregulación	1	2	3	5	7	2

Fuente: elaboración propia

A. Análisis de los seis componentes y las cuatro características de la autodeterminación

Dentro del análisis realizado a través de la revisión de las planificaciones, además de evidenciar las características que presentan mayor y menor desarrollo en las actividades que se realizan en el establecimiento, también podemos encontrar los componentes de la autodeterminación que se encuentran en menor o nulo despliegue.

Para ello, analizaremos la siguiente tabla:

Tabla 25: análisis de los componentes y características

Componente	Característica	Actividad no realizada	Curso
Hacer Elecciones	Autonomía	No se incluyen salidas colectivas del establecimiento, (encuentros, excursiones, etc.)	E.T M. Menor y Mayor Pre kinder 2° y 4° básico, 5° y 6° básico
	Autorregulación		
	Empoderamiento	No se incluyen actividades que les permitan hacer elecciones	M. Menor y Mayor Pre kinder
		No se incluyen actividades que les permitan hacer amigos.	5° y 6° básico 8° básico
		No se incluyen actividades que permitan a los estudiantes expresar sus gustos	M. Menor y Mayor Pre kinder
Autoconocimiento			
Tomar Decisiones	Autonomía	No se incluyen indicadores que abordan la autonomía al vestirse	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor 7° básico 8° básico Laboral
	Autorregulación	No se incluyen actividades que les permitan diferenciar las malas y buenas acciones	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder
	Empoderamiento	No se incluyen actividades que les permitan mostrar su agrado o desagrado frente a diversas situaciones	M. Menor y Mayor

		No se incluyen actividades que les permitan aprender a decir que no cuando corresponda o quieran	2° y 4° básico 8° básico Laboral
	Autoconocimiento		
Resolución de Problemas	Autonomía	No se incluyen actividades que fomenten el orden de materiales y juguetes de la sala o espacio comunes	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor
	Autorregulación	No se incluyen actividades que permita a los estudiantes resolver problemas	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder
	Empoderamiento	No se incluyen actividades que fomenten el trabajo en equipo	5° y 6° básico 7° básico
	Autoconocimiento		
Planteamiento y logro de Metas	Autonomía	No se incluyen actividades que involucren la opinión de los estudiantes en torno a su futuro o sus sueños	2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico Laboral
	Autorregulación	No se incluyen actividades que permitan a los estudiantes plantearse metas	2° y 4° básico 7° básico 8° básico Laboral
		No se incluyen actividades que permita a los estudiantes alcanzar metas a través del juego, conducta o tareas.	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder
		No se incluyen actividades que valoren sus sueños al terminar el colegio	2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico
		No se incluyen actividades que le permitan planificar u organizar una determinada función o actividad	2° y 4° básico 5° y 6° básico

	Empoderamiento	No se incluyen actividades que permitan a los estudiantes poder opinar	2° y 4° básico Laboral
	Autoconocimiento		
Autoobservación, autoevaluación y autorreforzamiento	Autonomía		
	Autorregulación	No se incluyen actividades de autoevaluación de tareas realizadas	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder 2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico Laboral
		No se incluyen actividades que fomenten la reflexión de los estudiantes	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder 2° y 4° básico 5° y 6° básico 8° básico Laboral
	Empoderamiento		
	Autoconocimiento	No se incluyen actividades que fomenten la autoestima	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder 5° y 6° básico 8° básico Laboral
		No se incluyen actividades que trabajen la tolerancia a la frustración	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder
		No se incluyen actividades que les permitan tolerar el fracaso	2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico Laboral
		No se incluyen actividades que fomenten el auto concepto	Pre kinder 5° y 6° básico 8° básico Laboral

Locus de control Interno	Autonomía	No se incluyen actividades de ocio	5° y 6° básico 8° básico
		No se incluyen salidas recreativas dentro de la comunidad	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder 2° y 4° básico 5° y 6° básico, 7° básico 8° básico
		No se incluyen actividades que afiancen la rutina de trabajo	Pre kinder
		No se considera el uso de redes sociales.	2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico Laboral
		No se incluyen actividades asociadas al pago de remuneraciones	2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico
		No se incluyen el uso de transporte público	2° y 4° básico 5° y 6° Básico Laboral
		No se incluye la ejecución de labores domésticas	2° y 4° básico
		No se incluye el orden y aseo de la sala o espacio comunes	2° y 4° básico 8° básico
		No se incluyen en trabajo de la higiene personal	Estimulación Temprana Laboral
		No se incluyen actividades que les permitan utilizar correctamente el dinero	2° y 4° básico
	Autorregulación	No se incluyen actividades que permitan a los estudiantes conocer una dirección	2° y 4° básico 5° y 6° básico
		No se incluyen actividades que permitan a los estudiantes identificar lugares de su comunidad (casa, colegio, supermercado, hospital, bomberos)	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder

	Empoderamiento	No se incluyen actividades que valoren o fomenten el esfuerzo personal	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor 2° y 4° básico 8° básico Laboral
	Autoconocimiento	No se incluyen actividades que les permitan identificar personas significativas de su entorno cercano	M. Menor y Mayor

Fuente: elaboración Propia

Como se observa en la tabla el componente con menor desarrollo en las planificaciones es el locus de control interno, especialmente en el área de autonomía. Si bien no todos los cursos prescindieron de estas actividades existe un alto número de ellos especialmente en lo referente a la planificación de salidas recreativas que brindan una amplia experiencia de aprendizaje, el uso de redes sociales, elemento globalmente utilizado, el pago de remuneraciones como respuesta a una labor cumplida y el esfuerzo personal como medio para conseguir nuestros objetivos.

En cuanto al componente autoobservación, autoevaluación y autorreforzamiento, no se incluyen actividades enfocadas en la autoevaluación de las tareas realizadas, ni a la reflexión de los estudiantes, el desarrollo de la autoestima, el autoconcepto y la tolerancia al fracaso.

En el componente planteamiento y logro de metas, se observa un bajo o nulo despliegue en el desarrollo de actividades que promuevan la opinión de los estudiantes, la planificación de metas y cumplimiento de deseos o sueños al culminar el colegio.

En relación a los componentes resolución de problemas, toma de decisiones y hacer elecciones se observa un mayor grado de despliegue, sin embargo, aún existen áreas que no se trabajan o desarrollan en algunos niveles educativos.

B. Formatos de Planificación analizados

Como se describió anteriormente, los instrumentos utilizados para realizar el análisis de los contenidos trabajados por las docentes son precisamente las planificaciones semestrales y los planes de adecuación curricular individual. Los establecimientos tienen la libertad de adaptar o crear sus propios formatos de planificación, cumpliendo con criterios comunes y lineamientos entregados por el Ministerio de Educación.

Los instrumentos nos entregaron la información sobre los objetivos de aprendizaje y los indicadores de logro que se trabajan en cada nivel educativo, sin embargo, no se explicita la ejecución de las clases a través de actividades de inicio, desarrollo y cierre, así como tampoco se observa el desglose de objetivos conceptuales, procedimental y actitudinales.

En cuanto al PACI, el formato no permite poder realizar un seguimiento a los objetivos planteados, ya que solo se declara un área dentro de la planificación para la calificación final y el porcentaje de logros una vez terminados los semestres.

Por otra parte, se evidencia una escasa o nula diferenciación de los contenidos a abordar entre los diferentes estudiantes según lo estipulado en sus PACIS, lo cual llama la atención entendiendo que son individuales y que responden a las particularidades de cada estudiante y si bien la mayoría del estudiantado pertenece a la categoría de discapacidad intelectual moderada, las habilidades de cada estudiante son muy heterogéneas.

Otro aspecto que evidencian las planificaciones tiene relación con los nombres de algunas asignaturas, ya que se denominan de manera diferente en algunos cursos, lo cual llama la atención ya que se trata de exactamente la misma asignatura, tal es el caso de la asignatura Desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa, la cual encontramos también con el nombre de Desarrollo de habilidades para la vida diaria y adulta (2° y 4°), Desarrollo de la vida diaria (5°), también encontramos la asignatura de educación tecnológica solo en 2° y 4° básico, y la asignatura de educación física bajo el nombre de Psicomotricidad en 2° y 4° básico. Si bien puede no resultar tan relevante a la hora de trabajar, si nos da la señal de una falta de apropiación por parte de las docentes en cuanto a las asignaturas que imparten.

Finalmente observamos también una falta de progresión entre los objetivos desarrollados, encontrándonos con un mismo O.A en diferentes niveles educativos como se aprecia en el siguiente ejemplo.

Tabla 26: Desarrollo de un mismo objetivo en niveles educativos distintos

Curso	Asignatura	Objetivo	Indicadores de Logro
5° Básico	Matemáticas	Resolver problemas rutinarios y no rutinarios que involucren situaciones con dinero	Manipula monedas y billetes Identifica monedas y billetes Identifica que monedas o billetes necesita para comprar ciertas cosas Identifica cuantas monedas de \$100 necesita para cantidades inferiores a \$1000 Identifica cuantas monedas de \$10 necesita para formar \$100 Identifica cuantas monedas de \$50 necesita para formar \$100 Realiza compras en supermercado.
8° Básico	Matemáticas	Resolver problemas rutinarios que involucren situaciones con dinero	Manipula monedas y billetes Iguala monedas y billetes Clasifica monedas de billetes Identifica monedas y billetes Identifica que monedas o billetes necesita para comprar ciertas cosas Identifica cuantas monedas de \$100 necesita para cantidades inferiores a \$1000 Realiza compras en supermercado

Fuente: elaboración propia

5.2 Síntesis e interpretación de datos cualitativos

Luego de analizar de manera parcelada cada uno de los instrumentos de recolección de información, podemos encontrar variadas situaciones que se repiten en los diferentes análisis realizados, lo cual, nos permite interpretar y comprender de manera concreta las prácticas que se desarrollan en la cultura escolar del establecimiento en estudio, en torno al desarrollo de la autodeterminación y sus cuatro características en los estudiantes y como la gestión curricular se relaciona o no con esta temática.

A continuación, se vinculan los resultados derivados de la investigación con los objetivos planteados inicialmente, en respuesta de estos.

Objetivo General: Analizar y valorar las acciones que se realizan desde la gestión curricular en relación al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes en una Escuela Especial de la comuna de Concepción.

Para responder al objetivo general, se analizaron las acciones declaradas por las docentes en las entrevistas realizadas, lo descrito en las planificaciones y lo plasmado en los diversos instrumentos de gestión del establecimiento. En dicho análisis se valoró la gran cantidad de instrumentos y planes de gestión que apuntan al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, sumado al hecho de que dichos planes se encuentran actualizados y muestran mediana coherencia con lo estipulado en el PEI del establecimiento, referido especialmente al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Lamentablemente, se evidenció el predominio significativo de la autonomía, por sobre las demás características de la autodeterminación (autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento), lo cual deja de manifiesto el bajo o nulo alcance de la autodeterminación dentro de las planificaciones, planes de gestión y documentos institucionales, lo cual repercute evidentemente en el desarrollo de la conducta autodeterminada de los estudiantes.

Para entender con mayor profundidad lo descrito anteriormente, en los siguientes párrafos se dará respuesta a lo planteado en los objetivos específicos, para una mejor comprensión del diagnóstico realizado.

Objetivo Especifico N°1: Conocer las acciones que desarrolla dirección y UTP, para acompañar a las docentes en el desarrollo de la autodeterminación de sus estudiantes, en una Escuela Especial de la comunidad de Concepción.

Al analizar las responsabilidades directivas y de UTP, estipuladas en los documentos institucionales del establecimiento, se observan diversos objetivos que apuntan a generar instancias de Desarrollo Profesional Docente, como el acompañamiento al aula y jornadas de perfeccionamiento, instancias que podrían ser relevantes a la hora de analizar el acompañamiento a las docentes, a su vez en el PME del establecimiento, se describen una serie de objetivos estratégicos, donde los encargados de la gestión pedagógica pueden orientar el acompañamiento de las planificaciones, retroalimentación a los docentes y crear instancias de reflexión a fin de mejorar las prácticas pedagógicas, sin embargo, se evidencia una prevalencia significativa de responsabilidades exclusivas de dirección y UTP, lo cual se aprecia con claridad en el PEI (pág.13) y en el Reglamento Interno (pág.24) del

establecimiento el cual declara una importante carga de funciones para estas dos entidades, dejando a los docentes en su mayoría como ejecutores de los lineamientos dados. Esta supremacía de responsabilidades, se contradice significativamente con la carga horaria de ambas profesionales ya que dirección cuenta con un contrato de dieciséis horas y UTP, cuenta con un contrato de seis horas para ejercer sus diferentes funciones, lo cual es un escenario bastante complejo, pues no existe coherencia entre la carga laboral y el tiempo para su ejecución, sumado al hecho de que ambas profesionales, realizan clases en el establecimiento, cumpliendo así un doble rol. Ante esta situación, es difícil plantear mejoras significativas, reunión o instancias de reflexión, pues la cantidad de funciones administrativas que conlleva un establecimiento, hacen difícil poder ejecutar una adecuada gestión y de alguna manera esto explicaría por qué lo que declaran los diferentes instrumentos a través de los objetivos planificados, no se evidencian en los diferentes medios de verificación del establecimiento.

Por lo antes expuesto, podemos inferir que tanto dirección, como UTP, no realizan un acompañamiento efectivo a las diferentes docentes, no solo en lo referente al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes, sino, en la práctica docente en general.

Objetivo Específico N°2: Describir qué acciones explicitan los docentes en sus planificaciones, para fomentar la autodeterminación de los estudiantes de la Escuela Especial de la comunidad de Concepción.

Al revisar los instrumentos de planificación para describir las acciones que las docentes realizan para desarrollar la autodeterminación en los estudiantes, se observa una gran dificultad en el formato de planificación, ya que, no se presenta un desglose de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, por el contrario, las planificaciones solo estipulan objetivos generales e indicadores de logro, más no se describe la secuencia pedagógica (inicio, desarrollo y cierre) por lo que no se mencionan las actividades desarrolladas.

Otro aspecto que llama la atención es la similitud entre las planificaciones en los distintos niveles educativos, es decir nos encontramos un mismo objetivo e indicadores de logro para

cursos diferentes. De igual forma no se observan diferencias significativas entre los diferentes PACIS de los estudiantes, planificando prácticamente los mismos objetivos para estudiantes con características significativamente diferentes, como es el caso de estudiantes con Síndrome de Down y estudiantes con autismo y Síndrome de Down. Lo anterior nos permite inferir un deficiente progreso entre los estudiantes, tanto en la apropiación de los contenidos como en el progreso académico.

En relación a los objetivos planteados por las docentes, podemos afirmar que en su mayoría presentan actividades ligadas a las cuatro características de la autodeterminación, sin embargo, se observa que la característica que más se trabaja es la autonomía, y un grado significativamente inferior se trabaja el empoderamiento, autoconocimiento y por último autorregulación.

La prevalencia de la autonomía por sobre las demás características de la autodeterminación, es observable también en cada uno de los instrumentos analizados, tanto en las planificaciones semestrales como en los PACIS, la característica que más se desarrolla es autonomía, en las primeras se concentran en el 66% de las asignaturas y en los PACIS, en el 83% de estas, es importante mencionar, que la mayoría se agrupa en una asignatura en específico según el nivel. En el caso de los niveles pre básicos, se concentran en el núcleo de Identidad y autonomía, en el nivel básico se concentran en la asignatura Desarrollo de Habilidades para la transición a la vida adulta activa y en el caso del nivel laboral en el área social.

Dentro del análisis realizado a través de la revisión de las planificaciones, podemos encontrar los componentes de la autodeterminación que se encuentran en menor o nulo despliegue, como se aprecia en la tabla 26, vista anteriormente. Demostrando que el componente con menor desarrollo en las planificaciones es el locus de control interno, especialmente en el área de autonomía. Si bien no todos los cursos prescindieron de estas actividades existe un alto número de ellos especialmente en lo referente a la planificación de salidas recreativas que brindan una amplia experiencia de aprendizaje, el uso de redes

sociales, elemento globalmente utilizado, el pago de remuneraciones como respuesta a una labor cumplida y el esfuerzo personal como medio para conseguir nuestros objetivos.

En cuanto al componente autoobservación, autoevaluación y auto reforzamiento, no se incluyen actividades enfocadas en la autoevaluación de las tareas realizadas, ni a la reflexión de los estudiantes, el desarrollo de la autoestima, el autoconcepto y la tolerancia al fracaso.

En el componente planteamiento y logro de metas, se observa un bajo o nulo despliegue en el desarrollo de actividades que promuevan la opinión de los estudiantes, la planificación de metas y cumplimiento de deseos o sueños al culminar el colegio.

En relación a los componentes resolución de problemas, toma de decisiones y hacer elecciones se observa un mayor grado de despliegue, sin embargo, aún existen áreas que no se trabajan o desarrollan en algunos niveles educativos.

Otro aspecto relevante, hace referencia a que, al analizar las planificaciones, no se observa un número importante de actividades declaradas en la entrevista, lo cual nos permite deducir, que quizás se desarrollan, pero no se declaran en la planificación, y si así fuera, podemos pensar, que el instrumento está mal utilizado, y por otro lado podemos inferir que efectivamente, no se desarrollan las actividades que se declaran en las entrevistas y de ser así continuarían prevaleciendo las actividades enfocadas en la autonomía por sobre las otras tres características.

Posteriormente al examinar los instrumentos de gestión del establecimiento, se observa que no existe ningún objetivo que apunte directamente al desarrollo de la autodeterminación y sus cuatro características, sin embargo, se presentan variados objetivos que pueden favorecer el desarrollo de la conducta autodeterminada a través de la enseñanza de sus características, pero es relevante recalcar que esto no se hace de manera intencionada, por el contrario, existen actividades que apuntan a otras características de la autodeterminación, pero se declaran como actividades de autonomía.

Objetivo Especifico N° 3: Describir qué acciones explicitan los docentes en sus planificaciones, para fomentar la autodeterminación de los estudiantes de la Escuela Especial de la comunidad de Concepción.

Al analizar las entrevistas realizadas a las docentes, en relación a las actividades ejecutadas, relacionadas con la autodeterminación, las que presentan mayor predominio son autorregulación y autonomía, seguida de autoconocimiento y por último empoderamiento, las docentes exponen que más que actividades implementan estrategias para abordar estos conceptos, no obstante, al analizar las planificaciones estas no reflejan lo declarado en las entrevistas.

A través de las entrevistas realizadas, se pudo analizar que no existe un concepto claro, por parte de la mayoría de las docentes, en relación a la autodeterminación, demostrando también, dificultad para definir las cuatro características. Sin embargo, al consultarles sobre las actividades que desarrollaban asociaban estas a un indicador, las docentes, expresaban con mayor seguridad y claridad sus respuestas, lo que nos lleva a inferir que existen actividades que trabajan, sin tener total claridad de lo que están desarrollando.

Al preguntarles sobre las actividades que desarrollan para trabajar la categoría “autonomía”, se les consultó principalmente por actividades de la vida diaria y la socialización de los estudiantes. En relación a la primera temática la mayoría de las docentes declaran trabajar activamente las labores del hogar, la higiene personal y la preparación de alimentos a fin de crear responsabilidad e independencia de los adultos. En cuanto a la socialización declaran realizar actividades que les permita compartir e interactuar, ya sea, con sus compañeros de clase o con otros estudiantes, brindando la oportunidad de desarrollar, la personalidad y la identidad.

Las docentes declaran trabajar esta área de manera transversal, indicando que en todas las materias realizan estas actividades, sin embargo, al cruzar esta información con las planificaciones, dichas actividades se concentran principalmente en una asignatura llamada “Habilidades para la vida adulta activa” en el caso de los niveles básicos, Convivencia y ciudadanía en los niveles pre escolares y en el área vocacional en el caso del nivel laboral.

Al consultarles por actividades asociadas a la autorregulación, se presentaron como subcategorías, la primera tiene relación con actividades que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propia vida, ideas, sueños y miedos, la mayoría declara realizarlo

haciendo elecciones sobre sus preferencias a través de juegos, videos, trabajo u oficios y de manera espontanea

La segunda subcategoría por la cual se les consulto se relaciona con actividades para promover la resolución de problemas en sus estudiantes, todas las docentes declaran realizarlo a través de actividades de la vida diaria, como salir de compras, resolver problemas ficticios presentados a través de un cuento o video.

Dentro de la autorregulación se les consultó por actividades que apunten a que sus estudiantes se fijan metas y planifiquen estrategias para conseguir lo que se proponen, en su mayoría las docentes declararon, no trabajarlos y aquellas que lo realizaban, lo hacían a través de conversaciones indagando sus proyecciones futuras.

Al igual que en la característica de autonomía, las docentes declaran realizarlo de manera transversal, lo cual nuevamente no coincide con lo plasmado en las planificaciones.

En cuanto a las actividades desarrolladas para trabajar el empoderamiento, la mayoría declaro no entender fácilmente el concepto, sin embargo, al consultarles a través de sub categorías estas declaran trabajar actividades de participación a través de tarjetas que contienen imágenes representativas, símbolos o letras las cuales permite a sus estudiantes expresar ideas, emociones o sentimientos y de esta forma intervienen en la participación activa de sus alumnos.

También se les consultó por actividades en las que los estudiantes puedan opinar y tomar decisiones, en su mayoría declaran realizarlo con actividades de la vida diaria, como que alimentos consumir, con que jugar, donde salir de paseo generando instancias donde ellos pueden escoger las cosas que prefieren.

Al igual que las categorías anteriores, dichas actividades no coinciden con lo presentado en las planificaciones.

Posteriormente al consultarles por actividades asociadas al autoconocimiento, todas las docentes declaran realizar diversas actividades dependiendo de la edad y el nivel en el que

se encuentre los niños, algunos elaboran un curriculum para conocer sus cualidades, otros realizan disertaciones sobre sus gustos y preferencias y los más pequeños lo trabajan a través de imágenes y canciones.

En relación a esta característica, se les consultó a las docentes sobre actividades que apunten a desarrollar la autoestima con los estudiantes, ante lo cual, la mayoría declaró no trabajarlo, ya que, es la Psicóloga, quien aborda en profundidad esa temática, no obstante, constantemente están reforzando de manera positiva los logros de los estudiantes.

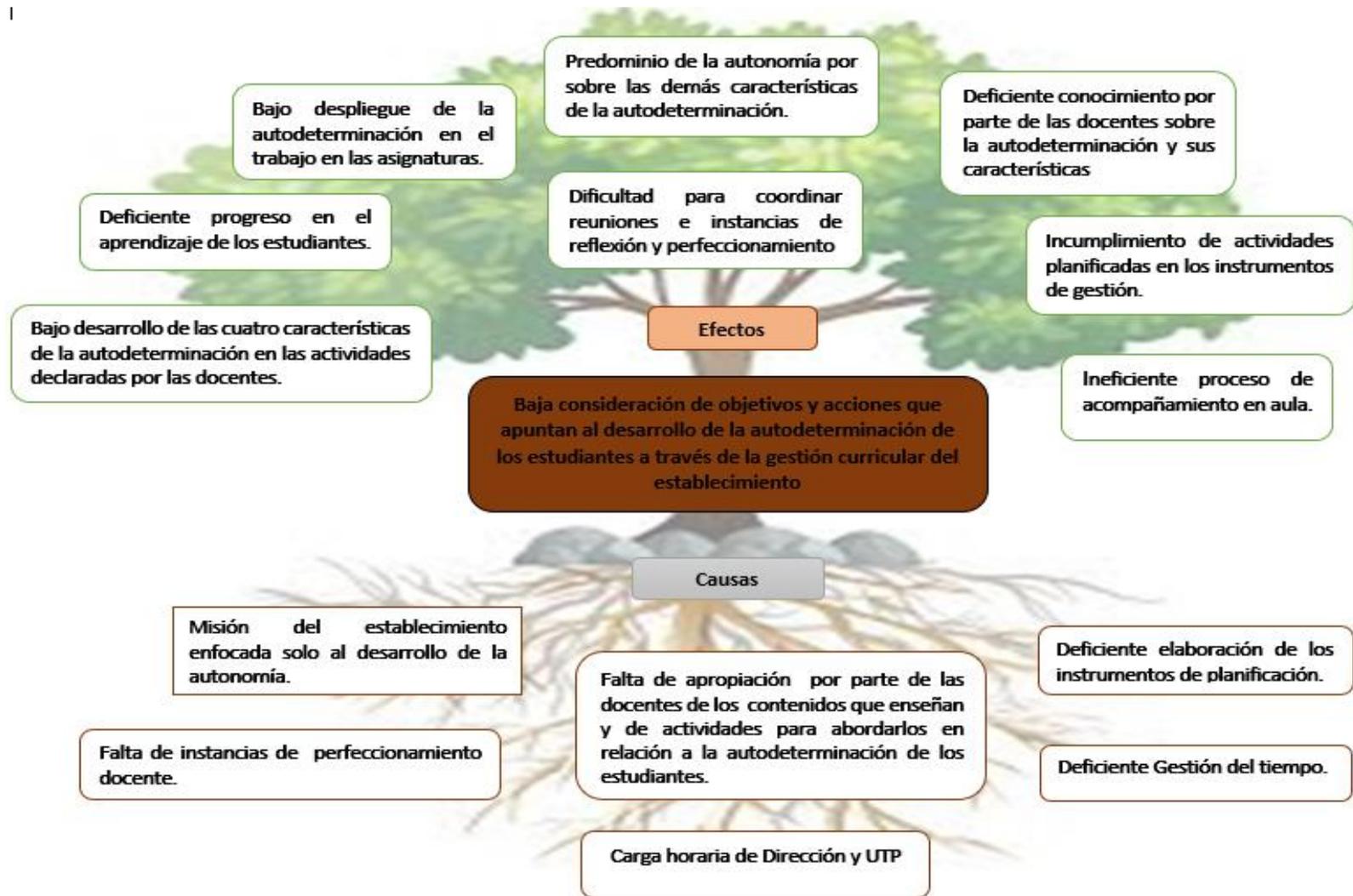
Finalmente, se les consultó por actividades que permitan potenciar las habilidades que sus estudiantes poseen, la mayoría declara realizarlo, sacando provecho de las diferentes habilidades que poseen. Sin embargo, en las planificaciones no figura ningún objetivo que apunte a desarrollarlo.

A raíz de lo analizado, podemos inferir que las docentes no manejan con claridad los conceptos por los cuales se les consultó, sin embargo, desarrollan variadas actividades que apuntan al desarrollo de la autodeterminación de sus estudiantes, no obstante, no tienen claridad que lo desarrollan. Otro aspecto que llama la atención es la falta de coherencia entre lo declarado y lo descrito en las planificaciones, lo cual puede tener dos lecturas, primero, podríamos pensar que no realizan, lo que declaran, o efectivamente o realizan, pero no lo plasman en las planificaciones, lo cual nos lleva a pensar en la subvaloración que se hace del instrumento.

6. Árbol del problema

A continuación, se presenta en la figura 1 el árbol de problema, donde se muestran las causas y los efectos arrojados de la investigación cualitativa, en la parte central del árbol se encuentra el problema central, la cual se pretende solucionar analizando las causas ubicadas en la parte inferior y los problemas en la parte superior, a través de una propuesta de mejora para el establecimiento.

figura 1: árbol de problema



6.1 Descripción del problema

Al integrar cada uno de los resultados obtenidos en la investigación, podemos sintetizar la información en un problema central del cual se desprenden variadas causas y efectos que intentaremos resolver a través de una respuesta efectiva. El problema principal que hemos detectado en el establecimiento es el **“Baja consideración de objetivos y acciones que apuntan al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes a través de la gestión curricular del establecimiento”**.

Al analizar el establecimiento, observamos que efectivamente se trabajan características de la autodeterminación, sin embargo no existe un trabajo sistemático y estructurado que apunte a desarrollar la autodeterminación como un objetivo dentro de lo que se espera adquieran los estudiantes, si bien, el establecimiento otorga una importante valoración al desarrollo de la autonomía, lo cual se declara en su PEI a través de la misión al ser solo una característica de la autodeterminación impide poder entregar todas las herramientas a los estudiantes para ser personas independientes ya que están carentes de 3 aspectos relevantes como son la autorregulación, el empoderamiento y el autoconocimiento, por lo que el trabajo exclusivo de autonomía fragmenta severamente el desarrollo de la autodeterminación. Además de ello, se observa un bajo despliegue de actividades que apunten al desarrollo de la autodeterminación a través de los instrumentos de gestión curricular, si bien algunos instrumentos abordan algunas temáticas de la autodeterminación, esto es resultado de otros objetivos, no de la intención consiente de abordar la autodeterminación.

Por lo antes expuesto es que se observa una, baja consideración de objetivos y acciones que apuntan al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes a través de la gestión curricular del establecimiento”, si bien se desarrollan algunas actividades estas no se trabajan en función de la conducta autodeterminada, lo cual se puede apreciar en el bajo conocimiento de las 4 características y los componentes de esta, manifestando dificultad por parte de las docentes para mencionar actividades o estrategias utilizadas para abordar el tema, además de las escasas instancias de reflexión de la práctica docente y

de perfeccionamiento debido a una mala gestión el tiempo, ya que no es posible coordinar efectivamente los momentos de reunión.

Se observa también que todas las docentes independientes de las asignaturas, los años de servicio y la experiencia que posean, despliegan prácticas similares e incluso idénticas, lo cual evidencia nuevamente la ausencia de un programa o una propuesta clara que aborde el desarrollo de la autodeterminación como objetivo final de los estudiantes en los diferentes niveles educativos y la falta de instancias de acompañamiento y visitas al aula que permitan retroalimentar a las docentes para mejorar.

6.1.1 Causas del problema

El problema presentado anteriormente, surge como resultado de variadas situaciones que influyen directamente en su desarrollo propiciando y generando condiciones para que este se presente en el establecimiento en estudio. A continuación, se definen las principales causas observadas:

1) Misión del establecimiento enfocada solo al desarrollo de la autonomía.

El objetivo principal declarado en la misión del establecimiento apunta directamente al incremento de la autonomía, la cual es descrita como el fin principal en el desarrollo de los estudiantes, lo cual excluye las características de la autodeterminación faltantes (autoconocimiento, autorregulación, empoderamiento) de la práctica diaria, otorgando una sobrevaloración a la autonomía por sobre las demás, lo cual afecta directamente la conducta autodeterminada de los estudiantes, ya que, se presenta un déficit importante a la hora de desarrollar los planes de estudio, las planificaciones y estrategias a abordar.

Cuando se les consulta a las docentes por la Misión del establecimiento, todas de alguna u otra forma conocen y manejan la idea central de esta “formar estudiantes autónomos para que se desenvuelvan en la sociedad”. Al ser el PEI, el instrumento que marca la ruta por la cual debe caminar el establecimiento, tanto las planificaciones como los instrumentos de gestión desarrollan su trabajo potenciando la autonomía. Si bien este concepto es fundamental para lograr una vida plena e independiente que repercuta positivamente en la calidad de vida, dicho concepto, no es suficiente para lograrlo, ya que constituye solo una característica de las cuatro que contiene la autodeterminación, por lo que es prácticamente imposible lograr el objetivo final sin haber desarrollado las

cuatro características en plenitud (autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento)

2) Falta de apropiación por parte de las docentes de los contenidos que enseñan y de actividades para abordarlos en relación a la autodeterminación de los estudiantes.

Al realizar las entrevistas las docentes manifestaban cierta dificultad para definir los conceptos asociados a la autodeterminación, no obstante al brindarles un ejemplo, inmediatamente lograban describir variadas actividades y estrategias que desarrollan en sus clases, lo cual nos permite interpretar que si bien trabajan y enseñan actividades de autodeterminación, no tienen claridad, del objetivo al cual están apuntando con ello, por ejemplo, trabajan la resolución de problemas, sin embargo desconocen que dicha actividad corresponde a la característica de autorregulación. Al consultarles en que ámbitos y núcleos, asignaturas y áreas de desarrollo, lo trabajan, prácticamente la totalidad de docentes, declara realizarlo de manera transversal, sin embargo, al revisar las planificaciones, la gran mayoría de las actividades no figuran en ellas.

Otro aspecto que llama la atención, surge al revisar las planificaciones, ya que, figuran variadas actividades que podrían conceptualizarse dentro de la autodeterminación, no obstante, ninguna docente las declara en la entrevista, sumado al hecho de que confunden ciertas asignaturas e incluso no tienen claridad del nombre de estas, lo que nos permite inferir que la planificación como instrumento es subutilizada por las docentes.

3) Deficiente elaboración de los instrumentos de planificación.

Al analizar los instrumentos de planificación se puede evidenciar que estos no incluyen objetivos conceptuales, procedimentales, y actitudinales, junto con ello las planificaciones presentan un deficiente sistema de seguimiento por lo que es complejo hacer una trazabilidad de los objetivos que se abordan, pues solo cuentan con un apartado para colocar el porcentaje de logro y la calificación cada fin de semestre.

Dentro de las planificaciones se observa una deficiente progresión de contenidos, ya que, podemos encontrar los mismos objetivos e indicadores de logro en los diferentes niveles educativos.

Observamos también la incorporación de una nueva asignatura a partir del año 2020 que busca enriquecer el currículum y lleva por nombre Desarrollo de Habilidades para la transición a la vida adulta activa y se despliega en el nivel básico, está acapara la gran mayoría de las actividades descritas por las docentes, lo cual es beneficioso por un lado, pues sistematiza gran parte de los objetivos, sin embargo no abarca toda la información referente a autodeterminación y los contenidos son bastante homogéneos entre un curso y otro

Otro aspecto que llama la atención en las planificaciones es la falta de apropiación del instrumento por parte de las docentes, ya que, se les hace difícil recordar las asignaturas, áreas o núcleos en los cuales desarrollan las diferentes actividades, mostrando una gran tendencia a responder que lo ejecutan de manera transversal, no obstante, al analizar las planificaciones, esto no se refleja.

A raíz de las condiciones en las que se desarrollan las clases producto de la pandemia por Covid-19 no fue posible analizar secuencias didácticas, ni observar clases para poder ver en acción lo declarado en el papel, por lo que solo nos queda el registro gráfico y en base a ese análisis podemos declarar, que dichos instrumentos no se utilizan de manera efectiva.

Llama la atención que las docentes con mayor experiencia no reflejen ese conocimiento en sus planificaciones, ni en sus declaraciones, ya que, sin lugar a dudas tienen mucho que aportar desde la vereda de la experiencia.

4) Falta de instancias de perfeccionamiento docente

Luego de analizar las respuestas entregadas por las docentes en relación a los diferentes conceptos ligados a la autodeterminación, se puede deducir que en su mayoría no manejan con claridad dichos conceptos e incluso algunos docentes no se acercan en absoluto a estos. Lo cual nos lleva a inferir, que las docentes no han realizado algún tipo de perfeccionamiento sobre dicha temática, esta idea se sustenta, al analizar los datos presenten en la caracterización del establecimiento, en los cuales se declara, que la mayor parte de sus docentes no se han perfeccionado formalmente posterior a su egreso de la universidad.

Este tema llama la atención, ya que, al analizar los instrumentos institucionales ligado a la gestión del establecimiento, se evidenciaron variados objetivos dirigidos al perfeccionamiento docente, como es el caso del PEI, que en uno de sus objetivos apunta claramente a la formación docente (pág. 6), a su vez el PME apunta a potenciar el desarrollo profesional docente (pág. 8) el plan de convivencia escolar, presenta cuatro objetivos (pág. 7) que apuntan a la formación docente, señalando la importancia de generar espacios para planificar, organizar, evaluar, participar, y brindar retroalimentación a los docentes, el Plan de Desarrollo Profesional Docente del establecimiento, apunta a generar espacios de participación entre los miembros del equipo, que permitan mejorar las practicas pedagógicas en el aula, para ello se proponen capacitaciones y talleres teórico prácticos, para desarrollar durante el año. Por otra parte, el reglamento interno (pág. 22) plantea que las docentes “deben ser profesionales que amen su labor y se esfuercen por investigar, perfeccionarse y capacitarse en todo lo que requieran las necesidades e intereses de la unidad educativa”. No obstante, al analizar las actas de consejo del Plan de DPD, y de los diversos consejos técnicos desarrollados en el establecimiento, no existe evidencia sustantiva de instancias de perfeccionamiento y si bien se realizaron cursos, estos fueron de manera individual y autónoma por parte de algunas docentes, a través de la plataforma CPEIP (Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) existiendo solo una capacitación institucional, relacionada con el método Baby Signs, el cual corresponde a un método alternativo de comunicación asociada al uso de señas. Por otra parte, a través del PME se describen objetivos que apuntan a la estrategia de acompañamiento en aula por parte de UTP y Dirección, sin embargo, existe escasa evidencia de su realización, pudiendo deducir que el escaso tiempo con el que cuentan ambas profesionales, dificultaría la correcta ejecución de la estrategia.

Finalmente podemos deducir que las docentes no manejan con claridad el concepto o la idea de la autodeterminación, porque efectivamente no han recibido ningún tipo de perfeccionamiento en el tema, solo lo adquirido en la formación inicial y en su mayoría estas llevan más de cinco años de servicio. Si bien el establecimiento declara en sus instrumentos de gestión, que efectivamente es relevante la formación docente, no existe registro significativo de su realización en el establecimiento.

5) Carga horaria de Dirección y UTP

Al recopilar la información relacionada con la caracterización del establecimiento en estudio, se evidenció una serie de cambios en dirección a través de diferentes directoras oficiales y subrogantes que han ocupado dicho puesto, lo cual sin lugar a dudas produce variados desajustes y cambios en la comunidad educativa, por otra parte se recabó información referente a la carga horaria de las profesionales, por lo que se constató que dirección cuenta con un total de dieciséis horas semanales para el cargo y la jefa de gabinete técnico, solo cuenta con seis horas destinadas a dicha función lo cual demuestra una clara insuficiencia horaria, para poder cumplir y ejecutar adecuadamente sus respectivas funciones.

Otro punto relevante surge, al analizar los planes de gestión se evidenció que la mayoría de las acciones planificadas están a cargo de dirección y UTP, independiente de que ellas no hayan elaborado los planes de gestión, ello sumado al hecho de que ambas profesionales ejercen la función docente en el establecimiento, lo que arroja como resultado, que permanentemente estén sobrecargadas de trabajo.

6) Deficiente Gestión del tiempo

A raíz de las diferentes cargas horarias de las docentes, es complejo realizar consejos o reuniones con todo el equipo, por lo que esto dificulta la implementación de instancias de reflexión pedagógica y perfeccionamiento docente, debido a ello, se requiere reorganizar los horarios para poder realizar mayores encuentros entre el equipo y así contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Al analizar las actas de consejo y las evidencias de las actividades realizadas, observamos que existen escasas instancias de reunión o en su defecto, no todo el equipo puede participar de estas debido al tiempo

6.1.2 Efectos del problema

1) Bajo desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación en las actividades declaradas por las docentes.

Debido a que las docentes presentan una baja percepción del concepto de autodeterminación y sus respectivas características, se registra un bajo desarrollo de actividades ya que en su mayoría solo abordan la autonomía, dejando de lado la autorregulación, autoconocimiento y empoderamiento. Cual se evidencia también en las estrategias y actividades que ejecutan en sus respectivas planificaciones ya que al ser

consultadas por medio de la entrevista; la gran mayoría demuestran inseguridades, incertidumbres al responder al responder, por otro lado, manifiestan estos conceptos por medio de ejemplos de la vida cotidiana o en su defecto no corresponden a la autodeterminación.

2) Deficiente progreso en el aprendizaje de los estudiantes

A raíz de la deficiente aplicación y ejecución de las planificaciones, se observa en estas un bajo despliegue de actividades en progresión, es decir podemos encontrar los mismos objetivos de aprendizaje en los diferentes cursos, sin modificaciones importantes entre un nivel y otro, lo que muestra un débil desarrollo en el progreso de los contenidos, reflejando un escaso o nulo avance de los estudiantes, esto como consecuencia de una escasa apropiación de los objetivos que aborda la planificación.

3) Bajo despliegue de la autodeterminación en el trabajo en las asignaturas

Se observó que la gran mayoría de las actividades se concentran en asignaturas específicas según el nivel educativo, por el contrario, las docentes declaran que se realizan de manera transversal en su gran mayoría, pero el instrumento de planificación demuestra lo contrario. Lo relevante es la baja cobertura que tienen las actividades de autodeterminación en las distintas asignaturas, considerando que en su mayoría se pueden abordar transversalmente, no solo de hecho sino estipularlo en el papel. Al profundizar en las planificaciones y en la entrevista se puede observar una gran discrepancia entre lo que declaran y lo que refleja en las planificaciones, muchas dicen abordar ciertas estrategias o actividades en las entrevistas, pero a la hora de analizar las planificaciones se observan grandes falencias que indican que no lo realizan o no ejecutan estas actividades, como lo declaran.

4) Predominio de la autonomía por sobre las demás características de la autodeterminación

Como se ha afirmado anteriormente, la misión del establecimiento propende al desarrollo de la autodeterminación como acción clave en el desarrollo de la independencia de los estudiantes, por ello se realiza un gran trabajo en esta área, lo cual es beneficioso, sin embargo, se obvian la otra característica de la autodeterminación y solo se enfatiza esta temática y las docentes tienden a encasillar todo lo que realizan bajo la categoría “autonomía”.

5) Deficiente conocimiento por parte de las docentes sobre la autodeterminación y sus características

Al consultar a las docentes por los conceptos ligados a las cuatro características de la autodeterminación incluido este último, se observa que es su mayoría no manejan de manera eficiente los conceptos, es decir, logran dar una definición algo cercana al real significado, sin embargo esta definición surge de la descomposición de la palabra o del propio sentido común al asociar la palabra a algún significado conocido, lo cual evidencia la falta de apropiación en la materia, que puede ser entendido también por el escaso perfeccionamiento realizado considerando también que la temática de la autodeterminación es relativamente nueva en la formación inicial de las docentes.

6) Incumplimiento de actividades planificadas en los instrumentos de gestión

Al analizar los documentos que evidencian el trabajo desarrollado en relación a los planes de gestión, se observa que la gran mayoría de las acciones que corresponden a las docentes, no se encuentran realizadas, no obstante, en el acta de consejo de profesores se registra que se le ha recordado la importancia de cumplir con ellas, en variadas oportunidades, sin embargo, persiste dicha conducta y la tendencia de realizar las actividades en el filo de los plazos.

7) Ineficiente proceso de acompañamiento en aula.

A través de varios instrumentos de gestión, como el PME, Reglamento Interno y el Plan de DPD, se registran acciones relacionadas con el acompañamiento al aula y la supervisión, si bien en su mayoría se plantea desde un punto de vista punitivo, se evidencia un proceso de retroalimentación para la mejora, no obstante, se registra un bajo despliegue de la práctica, debido al escaso tiempo con el que cuentan dirección y UTP.

8) Dificultad para coordinar reuniones e instancias de reflexión y perfeccionamiento

Como se ha descrito anteriormente, la escasa capacidad horaria que presentan tanto dirección y UTP, sumado a la falta de coordinación entre las docentes A.M y las docentes P.M, hace complejo organizar instancias para la reflexión y el perfeccionamiento, por lo que es indispensable mejorar y trabajar la gestión del tiempo de manera efectiva.

6.2 Relación causa y efecto

En la siguiente tabla se presentan las causas del problema planteado con sus respectivos efectos.

Tabla 26: Síntesis de la relación entre Causas y Efectos

Causas	Efecto
Misión del establecimiento enfocada solo al desarrollo de la autonomía.	Predominio de la autonomía por sobre las demás características de la autodeterminación.
Falta de apropiación por parte de las docentes de los contenidos que enseñan y de actividades para abordarlos en relación a la autodeterminación de los estudiantes.	Bajo desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación en las actividades declaradas por las docentes.
	Deficiente progreso en el aprendizaje de los estudiantes
	Bajo despliegue de la autodeterminación en el trabajo en las asignaturas
Deficiente elaboración de los instrumentos de planificación.	Deficiente conocimiento por parte de las docentes sobre la autodeterminación y sus características
	Deficiente progreso en el aprendizaje de los estudiantes
	Predominio de la autonomía por sobre las demás características de la autodeterminación
Falta de instancias de perfeccionamiento docente.	Deficiente conocimiento por parte de las docentes sobre la autodeterminación y sus características
	Predominio de la autonomía por sobre las demás características de la autodeterminación
Deficiente Gestión del tiempo.	Deficiente conocimiento por parte de las docentes sobre la autodeterminación y sus características.
	Predominio de la autonomía por sobre las demás características de la autodeterminación
Carga horaria de Dirección y UTP	Ineficiente proceso de acompañamiento en aula.
	Incumplimiento de actividades planificadas en los instrumentos de gestión.
	Dificultad para coordinar reuniones e instancias de reflexión y perfeccionamiento
Carga horaria de Dirección y UTP	Incumplimiento de actividades planificadas en los instrumentos de gestión
	Ineficiente proceso de acompañamiento en aula.
	Dificultad para coordinar reuniones e instancias de reflexión y perfeccionamiento
	Ineficiente proceso de acompañamiento en aula.

7. Propuesta de mejora

7.1 Resumen ejecutivo de la propuesta

El proyecto que se presenta a continuación está orientado a buscar una propuesta de mejora, para un establecimiento de educación especial de la comuna de Concepción; En consideración al problema hallado, **“Baja consideración de objetivos y acciones que apuntan al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes a través de la gestión curricular del establecimiento”**, teniendo en cuenta las entrevistas, las planificaciones individuales y los instrumentos de gestión curricular institucional y su vinculación con el desarrollo de la autodeterminación. se reflejan la realidad que acontece dentro del establecimiento educativo, mediante lo analizado se busca generar un cambio a nivel de gestión curricular y el liderazgo con el objetivo de favorecer las prácticas de las docentes y así beneficiar el aprendizaje de sus estudiantes y proporcionarles una calidad de vida.

El objetivo principal de esta propuesta es **“Contribuir al mejoramiento de la gestión curricular a fin de crear acciones que faciliten la autodeterminación de los estudiantes en un establecimiento de la comuna de Concepción”**, a través de la implementación de dos estrategias: una de ellas corresponde al trabajo colaborativo que desprenden dos modalidades comunidades de aprendizaje y las prácticas de co-docencia y la otra es la visita al aula como medio para reflexionar sobre su práctica pedagógica: dichas estrategias apuntan a favorecer el desarrollo profesional de los docentes, así mismo, se busca acrecentar el estilo del liderazgo que ejerce la coordinadora, para promover el liderazgo docente y delegar responsabilidades entre la comunidad educativa, además, se busca favorecer los procesos de gestión curricular, brinda apoyo a los docentes para elaborar planes estratégicos que propicien la autodeterminación en sus estudiantes y así favorecer el aprendizaje y responder a las necesidades que emergen en ellos. Entendiendo que todos estos actores forman parte fundamental para mejorar los procesos educativos.

7.2 Fin o impacto de la propuesta

La finalidad de este proyecto es impactar de manera positiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, mediante una propuesta de mejora que busca mejorar las prácticas de gestión curricular para otorgar a sus estudiantes una mejor

calidad de vida, a través de las prácticas docentes ya que son la pieza clave para mantener la calidad de la enseñanza y alcanzar los resultados escolares deseados. y asimismo nos centramos en las prácticas de liderazgo que ejerce la coordinadora para promover la participación de los docentes en los aspectos no solo del aula si no también institucionales.

7.3 Objetivos de propuesta de mejora

7.3.1 Objetivo General

“Contribuir al mejoramiento de la gestión curricular a fin de crear acciones que faciliten la autodeterminación de los estudiantes en un establecimiento de la comuna de Concepción”

7.3.2 Objetivos específicos

- Promover la reflexión en torno a la mejora de la Misión del establecimiento en relación a la autodeterminación para contribuir significativamente en la calidad de vida de los estudiantes.
- Generar instancias de colaboración pedagógica entre las educadoras que favorezcan las planificaciones en base a la autodeterminación de sus estudiantes de una escuela de la comuna de concepción.
- Aumentar las instancias de visita de aula y retroalimentación por parte del equipo directivo y/o entre pares para conocer las acciones que ejecuta en relación a la autodeterminación.

7.4 resultados esperado

Resultados esperados del proyecto		
Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación
Presentar a la comunidad educativa la propuesta de mejora que apoya la práctica de gestión curricular para fomentar la autodeterminación de los estudiantes.	Que el 100% de la comunidad educativa participe de las jornadas de análisis y socialización de la propuesta de mejora en relación a la gestión de la autodeterminación.	Registro de asistencia
	Al menos tres informes grupales que den cuenta de las ventajas y tensiones que provoca la implementación de esta propuesta en correspondencia a los aprendizajes los estudiantes en el desarrollo de la autodeterminación.	Registro de asistencia. Informe grupal
Una propuesta de mejora que modifique la Misión del establecimiento apuntando a fomentar la autodeterminación para contribuir a una calidad de vida.	Que el equipo directivo y los docentes, participa en la reestructuración de la Misión del establecimiento, enfocándose en el área de la autodeterminación para contribuir a una calidad de vida.	Registro de asistencia.
	Al menos 2 propuestas para mejorar la Misión del establecimiento.	Registro de asistencia Análisis de propuestas
Equipo directivo y las docentes capacitadas apoyan los procesos de prácticas colaborativas entre pares, en relación a las planificaciones para fomentar la autodeterminación. Esperado	Que el equipo directivo y el 90% las docentes asistan a jornadas de capacitación sobre las practicas colaborativas para fomentar el desarrollo de las planificaciones en relación a la calidad de vida.	Registró de evidencia. Asistencia.
	Al menos una vez al mes el director y la UTP generan espacios de planificaciones en conjunto.	Registro de evidencia.
	Elaboración de una propuesta de planificación para mejorar los procesos de enseñanza en relación al fortalecimiento de la autodeterminación de los estudiantes, entre docentes y UTP.	Propuesta para mejorar las planificaciones.
	Que el 90% de los docentes participen en el plan de mejora de las planificaciones individuales de los estudiantes en relación a la autodeterminación.	Registro de evidencia
	Cada tres meses la UTP instaure una práctica reflexiva sobre los procesos del trabajo colaborativo en relación a las planificaciones.	Registro de asistencia

Una comunidad de aprendizaje colaborativo y prácticas de Co-docencia para la elaboración de una propuesta de mejora de las practicas pedagógicas en el aula en relación a la autodeterminacion.	Una propuesta grupal para analizar los focos específicos a observar en la pasantía en consideración a la autodeterminacion.	Minuta de acuerdos Informe ejecutivo de la propuesta.
	Una vez al mes las docentes participan de una pasantía a otras instituciones, para observar clases, planificaciones y nuevas propuestas en pro de los aprendizajes de los estudiantes basados en la autodeterminacion.	Informe de pasantía
	Un poster de aprendizaje por cada experiencia en las pasantías.	Socialización del poster e Informe.
	Que el 90% de los docentes participen de redes de aprendizaje que contribuyen la formación profesional.	Registro de asistencia
	Al menos 2 acompañamientos al aula mensuales por parte del equipo directo, para verificar las prácticas de Co-docencia.	Registro de asistencia Informe de acompañamiento
	Al menos una retroalimentación a los docentes después de cada acompañamiento al aula.	Informe de acompañamiento
Un sistema de visitas al aula entre pares y del equipo directivo para monitorear y evaluar los procesos de enseñanza en relación a la autodeterminacion.	Asignación de horas al equipo directivo, para monitorear los procesos pedagógicos que implementa los docentes para abordar el trabajo de la autodeterminacion de sus estudiantes.	Registro de evidencia
	Un informe grupal sobre la experiencia de instaurar un protocolo de observación reflexiva, sobre las practicas pedagógicas de sus colegas.	Presentación grupal sobre la experiencia
	El 90% de los docentes reciben acompañamiento en sus clases, monitoreando los aprendizajes de sus estudiantes.	Entrevista a docentes que den cuenta de los cambios o mejoras que realizan en su práctica.

7.5 Diseño y programa de actividades

Diseño y programa de actividades				
Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de las actividades	Duración	Responsable
Presentar a la comunidad educativa la propuesta de mejora que apoya la práctica de gestión curricular para fomentar la autodeterminación de los estudiantes.	“analizando los resultados de las prácticas de gestión curricular del establecimiento”	<p>Reunión 1</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>En esta primera instancia, la Directora y la Jefa UTP, da la bienvenida a todo el equipo multiprofesional (Docentes, Kinesiólogo, Fonoaudiólogo y psicólogo) y a las docentes nuevas, los invita a participar de una dinamina para entrar en confianza y generar un ambiente tranquilo, posteriormente indica el objetivo de la reunión.</p> <p style="text-align: right;"><i>(15. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>Seguidamente, el equipo directivo presenta el agente externo que va acompañar este proceso de mejora institucional, el agente externo presenta los resultados obtenidos en la investigación, por medio de una presentación PPT, teniendo en cuenta los instrumentos de orden cualitativo observadas como: las entrevistas, planificaciones, PACI y los instrumentos de gestión curricular del establecimiento, destacando que existe un bajo desarrollo de la autodeterminación en los estudiantes, seguidamente analizan los resultados más significativos de las entrevista y las planificaciones indicando las características y los componentes que más trabajan y las que poseen bajos resultados, finalmente se habla sobre de los instrumentos de gestión curricular y el bajo nivel que tiene para potenciar el desarrollo de la autodeterminación, una vez analizado todos estos aspecto, se da cuenta del problema identificado, “Baja consideración de objetivos y acciones que apuntan al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes a través de la gestión curricular del establecimiento”. Finalmente se presentan las causas y efectos del problema.</p> <p style="text-align: right;"><i>(60.Min)</i></p> <p>Se invita a la comunidad educativa a participar de un café. Coffe break <i>(15. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>Posteriormente se invita a la comunidad educativa a reflexionar sobre la información entregada, a través de la aplicación MENTI, se busca reflexionar acerca de la implementación de un nuevo proyecto para mejorar la calidad de vida de los estudiantes en relación a la autodeterminación, se realizarán preguntas como ¿qué ventajas se</p>	Primera semana de Marzo. 3horas	La Directora La UTP El agente externo

		<p>pueden obtener con la implementación de este proyecto ?,¿Qué tensiones podemos encontrar a la hora de implementar este proyecto? El experto analiza las respuestas otorgadas por los participantes a fin de aclarar dudas. (20. Min)</p> <p style="text-align: center;">Cuarto momento</p> <p>Una vez aclaradas las dudas, se presenta la propuesta de mejora para implementar en el establecimiento, la cual contribuye al mejoramiento de las prácticas de gestión curricular y liderazgo a fin de promover el área de la autodeterminación, a través de las practicas pedagógicas de los docentes.</p> <p>Para finalizar se realiza un conversatorio con el equipo a fin de recoger sugerencias o inquietudes para ajustar las actividades o la propuesta. (60. Min)</p>		
	<p>“Socialización de la propuesta de mejora para el apoyo de los docentes con los docentes”</p>	<p>Reunión 2</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>En este momento, el agente experto realiza un resumen de la sección pasada, extrae los aspectos principales. Luego de esto, en colaboración de la UTP, presenta a los docentes y el equipo multiprofesional, las estrategias para el desarrollo profesional docente, que brinda la investigación nacional e internacional realizada, basándose también en las políticas educativas, además se indica que al realizar dicho cambio ayudara a fomentar la capacidad de los docentes para su quehacer. De acuerdo con esto presentan una breve conceptualización de las prácticas de visita al aula y las practicas colaborativas. (80. Min)</p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>Se invita al equipo multiprofesional a formar 3 grupos y a partir de la presentación teórica, estos deberán establecer las ventajas y tensión que provoca la implementación de una nueva propuesta para contribuir en las practicas docentes, cada grupo expone a los demás sus respuestas, el agente externo y la UTP ayudaran aclarar dudas sosteniéndose de la literatura investigada. (40. Min)</p> <p>Coffe break (15.Min)</p> <p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>El equipo directivo, da cuenta del plan de trabajo, indicando que se llevara a cabo durante un año, realizando capacitaciones para todo el personal del establecimiento; recalando la importancia del compromiso por parte de todos para la implementación de esta propuesta, se inicia la propuesta con el cambio de misión del establecimiento</p>	<p>Segunda semana de Marzo</p> <p>3horas</p>	<p>El agente externo</p>

		<p>apuntando a la autodeterminacion, seguida de capacitaciones a los docentes en relación al trabajo colaborativo y caminata de aula. Se brinda un espacio, para escuchar las sugerencias de los docentes modificaciones y/o mejoras del mismo. <i>(35. Min)</i></p>		
<p>Una propuesta de mejora que modifique la Misión del establecimiento apuntando a fomentar la autodeterminacion para contribuir a una calidad de vida.</p>	<p>“Socialización de una propuesta de mejora para contribuir en la elaboración de la Misión “</p>	<p>Reunión 3</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>Una vez analizada la propuesta de mejora, se invita al equipo multiprofesional a reflexionar sobre la Misión del establecimiento, indicando que esta solo apunta a una característica de la autodeterminacion, que es la autonomía, si bien es parte fundamental para las personas con Necesidades Educativas Especiales, también es importante desarrollar el resto de las características y lograr en los estudiantes una mejor calidad de vida. <i>(20. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>En esta sección se crean 3 grupos, a cada equipo se le entrega un papelógrafo con un plumón, donde reformaran la misión del establecimiento, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: es la identidad del establecimiento, es la razón de ser de la organización, es permanente nunca termina de alcanzarse, entendible motivadora y debe ser breve clara. El experto supervisa y monitorea la discusión entre los participantes. Para la elaboración de esta en necesario responder a tres cuestiones fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién se satisface? • ¿Qué necesidades específicas de los usuarios se satisface? • ¿Cómo (con qué medios, recursos, capacidades) se satisfacen esas necesidades? <p>(Navajo,2009) citado en (Ulloa, 2019 p.17) Posterior a esta explicación se aclaran dudas relacionadas para la elaboración de la Misión. <i>(40. Min)</i></p> <p>Coffe break <i>(15. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>Teniendo presenten estos aspectos los docentes proceden a la elaboración de una nueva misión para la institución, un representante de cada grupo da a conocer su misión, los otros integrantes de los grupos restantes pueden ir haciendo acotaciones o sugerencias para generar vistos puntos de vista y así contribuir entre todos en la construcción. Finalmente se elegí una Misión que apunté a los intereses y necesidades del proyecto de mejora. <i>(60.Min)</i></p>	<p>Tercera semana de Marzo 2:15 h</p>	<p>Agente externo</p>

<p>Equipo directivo y las docentes capacitadas apoyan los procesos de prácticas colaborativas entre pares, en relación a las planificaciones para fomentar la autodeterminación.</p>	<p>“Socializando las prácticas de colaboración para fortalecer el proceso de planificación”</p>	<p>Reunión 4</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>La Directora, la UTP y el agente externo da la bienvenida a dos docentes reconocidas por su trabajo, se realiza una síntesis de la primera reunión en función al formato de las planificaciones que maneja la institución, se recopilan estas y se analizan junto con las docentes y el equipo directivo.</p> <p>Esta asesoría se realiza con el fin de modificar el formato de planeación de las docentes. Las docentes junto a la UTP elaboran un plan de mejora para las planificaciones que apunte a tener una mejor estructura donde se puede evidenciar el paso a paso de cada actividad, los objetivos, procedimientos, recursos entre otros. (45. Min)</p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>Se socializa la propuesta de mejora en relación a la planificación y analizan aspectos importantes que se pueden mejorar, se invita a los directivos y docentes a elaborar una planificación relacionada con la autodeterminación, teniendo en cuenta la estrategia de las prácticas colaborativas y donde se invita a todos a dialogar y planificar las actividades de clase. Las prácticas colaborativas hacen que los docentes y directivos trabajen en conjunto para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje y analizan lo que acontece realmente en las aulas, prestando atención a los elementos que constituyen las buenas prácticas y teniendo como meta el aprendizaje de los estudiantes. (50. Min)</p> <p style="text-align: right;">Coffe break (15. Min)</p> <p style="text-align: center;">Tercero momento</p> <p>Posteriormente, La Directora, la UTP y las docentes capacitadas generan una instancia de acompañamiento y apoyo al resto de las docentes para conocer el nuevo formato de planificación.</p> <p>Finalmente se realiza una encuesta para conocer el grado de satisfacción que tienen las docentes con el nuevo formato de planificación. (60. Min)</p> <p>Una vez analizado y mejorado el formato de planificación se les brinda a los docentes un espacio una vez al mes de 2 h, para compartir experiencias enriquecedoras que ayuda a construir un producto de aprendizaje significativo para los estudiantes, este espacio será guiado por la UTP o la Directora.</p>	<p>Cuarta semana de marzo</p> <p>2 horas</p>	<p>Agente externo</p>
--	---	---	--	-----------------------

	<p>“Estructurando los formatos de planificación individual”.</p>	<p>Reunión 5</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>La directora y la jefa UTP dan la bienvenida a los docentes, posterior a esto se realizan una dinámica, relacionada con el tema a trabajar; esta consiste en un cuento pedagógico donde nos enseña que todas las personas tienen ritmos de aprendizaje diferentes y en los docentes está buscar esas estrategias para brindar dicho aprendizaje.</p> <p>El objetivo de esta actividad es llevar a los docentes una reflexión pedagógica en torno a sus planificaciones individuales; que tengan en cuenta las habilidades, destrezas y dificultades de cada estudiante, para la elaboración de las planificaciones individual.</p> <p style="text-align: right;"><i>(30 Min)</i>.</p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>Luego de la reflexión, la UTP indica a los docentes que van a trabajar en pareja, a cada pareja se le hará entrega de una carpeta con las planificaciones individuales de una colega, la cual van a observar y analizar los objetivos planteados con cada estudiante, se tiene en cuenta que las planificaciones individuales responden a las necesidades que tiene cada estudiante.</p> <p style="text-align: right;"><i>(30 Min)</i></p> <p>Coffe break <i>(15. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>Una vez analizado esta información, la UTP, indica a las docentes las falencias encontradas durante esta investigación, e invita a la docente a replantar el formato de planificación individual entendiendo que son individuales y que responden a las particularidades de cada estudiante, otro punto relevante que se debe mejorar son los nombres de las asignaturas, porque en algunos cursos tienen diferentes nombres.</p> <p style="text-align: right;"><i>(30 Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Cuarto momento</p> <p>Luego de esta reflexión, la jefa UTP, explica por medio de una presentación que aspectos debe abordar las planificaciones, después de esto invita a las docentes a reestructurar el formato, se hace en parejas dialogan y aportan nuevas ideas de contribuya a la elaboración de este, después se delega una líder por parejas que, de cuenta de la propuesta, una vez los grupos hayan expuestos sus trabajos, se procede a la elaboración del formato por parte de la directora y la UTP.</p>	<p>Primera semana de Abril 2h:30 min</p>	<p>La Directora, La UTP y 2 docentes capacitadas</p>
--	--	--	--	--

		Finalmente, a cada docente se le hará entrega de un formato de evolución de la actividad y del formato de planificación (40. Min)		
	“analizando las practicas colaborativas para fortalecer el trabajo de los docentes en relación a la autodeterminacion”.	<p>Reunión 6</p> <p>Primer momento</p> <p>En esta primera estrategia, se invita a los participantes de una dinamina de relajación, donde los docentes pueden reflexionar sobre su práctica pedagógica. Se examinan las creencias y experiencias que tienen los docentes y el equipo directivo en la implementación de las practicas colaborativas para mejorar y fortalecer los procesos de planificación. El experto expone la importancia del apoyo y el acompañamiento permanente a los docentes para lograr los objetivos pedagógicos institucionales y así obtener una mejora en los procesos de enseñanza. (30. Min)</p> <p>Segundo momento</p> <p>El agente externo por medio de una PPT presenta a los participantes las modalidades de la práctica de colaboración basándose en la investigación realizada las cuales ayudan a fortalecer y mejorar las planificaciones y el trabajo con sus colegas, se presentan las redes de aprendizaje, las pasantías y las prácticas de colaboración. Una vez analizado, el agente realiza un conversatorio con sus participantes, para aclarar dudas, inquietudes. (50. Min)</p> <p>Coffe break (15. Min)</p> <p>Tercer momento</p> <p>Este momento consiste en reúnen varios docentes ya se por niveles o áreas y se invitan a planificar actividades, herramientas innovadoras y entre otros productos. La actividad será guía por el experto. Seguidamente se analizan el impacto que tuvo trabajar en equipo analizando desafíos y tensiones que provoca este. Finalmente se realiza una retroalimentación de esta sección indicando que Las prácticas colaborativas se hacen necesarias en las instituciones a fin de lograr innovaciones pedagógicas y promover una cultura inclusiva. (40. Min)</p>	Primera semana de Abril 2h:30 min	La Directora y la UTP

	<p>“acompañando y monitoreando las prácticas de planificación por parte del equipo directivo ”</p>	<p>Reunión 7</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>Se da la bienvenida a los docentes, la kinesióloga del establecimiento brinda a los docentes una instancia de relajación; después de realizar la primera practica de trabajo colaborativo con el asesoramiento del experto, la UTP generan un espacio para volver a propiciar este momento, brinda acompañamiento y supervisión a los docentes, además se realiza con el objetivo de realizar sus planificaciones en grupo para impartirlas en sus respectivas aulas. <i>(50. Min)</i></p> <p>Coffe break <i>(15. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>se divide 3 grupos de docentes a cada uno se le entrega un papelógrafo y un plumón donde podrán plasmar su experiencia personal y profesionales sobre el trabajo de las practicas colaborativas, las tensiones y los desafíos que este representa, estas respuestas se registran en un documento de trabajo. <i>(30. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>Un representante de cada grupo, pasa y expone los que sus compañeros expresaron, se analizan las tensiones y los desafíos que este trabajo representan y se establecen objetivos grupales para seguir mejorando. <i>(30. Min)</i></p>	<p>Segunda Semana de Abril 2h:15min</p>	<p>Agente externo</p>
	<p>“Acompañar a los docentes en el manejo de nuevas tecnologías que facilitan los procesos de enseñanza de los estudiantes en relación a la autodeterminacion”</p>	<p>Reunión 8</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>En este espacio, el agente externo, da la bienvenida a los participantes (equipo directivo, docentes, kinesióloga, fonoaudióloga y psicóloga) y retoma el tema de las estrategias del trabajo colaborativo, se enfoca especialmente en las redes de aprendizaje. Analiza las creencias y los temores que presentan algunos docentes al utilizar la tecnología para implementar procesos de aprendizaje. Una vez expuestas todas estas inquietudes, se invita a otro agente colaborador experto en el manejo de las TIC, el cual, le brindara apoyo y acompañamiento a los docentes para manejar una página institucional que el establecimiento creare con el objetivo de generar otro espacio del desarrollo de prácticas docentes, allí se subirá información relacionada con experiencias de prácticas innovadoras, materiales, e incluso se invita a participar de esta experiencia a otras institucional para enriquecer esta página. <i>(30. Min)</i></p>	<p>Cuarta semana de Abril 2 horas</p>	<p>El agente externo, la directora y un colaborador en TIC</p>

		<p>Coffe break <i>(15. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>A cada persona se le hace entrega de un computador en el cual podrán acceder a dicha página y seguir el paso a paso de las indicaciones para participar de dicha instancia. A media que la sección avanza se generan espacios para resolver dudas e inquietudes en correspondencia a la página y su manejo.</p> <p>El objetivo de esta página es enseñar a los docentes otro medio con el cual ellos pueden adquirir información, para favorecer su aprendizaje y el de sus estudiantes. <i>(60. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>Se realiza una serie de compromisos y responsabilidades con los docentes en relación a la página implementada, como subir información relevante de sus prácticas, como videos, comentar experiencias, actividades innovadoras `sobre la autodeterminacion y dudas e inquietudes o problemas que puede generar la página, así responderlas en la próxima sección. <i>(15.Min)</i></p>		
	<p>“Elaborando una página web, para favorecer el desarrollo de la autodeterminación”.</p>	<p>Reunión 9</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>Se da la bienvenida a los integrantes, se analiza la minuta de compromisos se observa el contenido que los docentes subieron a la página, se agradece a los que participaron y se vuelve a invitar a los que falta, se responden las dudas e inquietudes que surgieron. El agente externo junto al invitando anterior crean una sección para capacitar a los docentes en la elaboración de una página y así poder compartir con sus estudiantes información relevante que ayuda a potenciar su formación académica. <i>(50. Min)</i></p> <p>Coffe break <i>(15. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>A cada docente se le hace entrega de un computador, se indica que ingresan a la siguiente página web, https://www.jimdo.com/es/pagina-web/como-hacer/ Y se seguirá el Paso a paso para elaborarla, el objetivo de esta actividad es invitar a los docentes a crear contenido para sus estudiantes y padres de familia relacionado a fomentar y potencializar las características y los componentes de la autodeterminacion,</p>	<p>Primera semana de Mayo</p> <p>2 horas</p>	<p>El agente externo y un colaborador en TIC</p>

		<p>siguiendo una serie de actividades o tips que pueden brindar las educadoras a sus apoderados. <i>(60.Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>Se invita al equipo multiprofesional a llenar una encuesta para conocer el grado de satisfacción y motivación que genera esta nueva herramienta que contribuirá a sus prácticas profesionales. <i>(10.Min)</i></p>		
	<p>“fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el desarrollo de la autodeterminación a través de la modalidad de la pasantía ”.</p>	<p>Reunión 10</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>Antes de instaurar esta práctica, la institución ya habrá acordado con otros establecimientos, trabajar en comunidad. Así mismo se debe generar un espacio entre estas comunidades para que los docentes se conozcan y explicar cuál es la dinámica de la estrategia. Esta se realiza con el fin de potenciar el desarrollo profesional docente y así impactar en el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes.</p> <p>El agente externo, explica por medio de PPT en que consiste la práctica de pasantías en otras instituciones educativas, en relación a la literatura investigada, se invitara a un docente diferentes cada ocho días a realizar un traslado a otra institución con el objetivo de analizar, las planificaciones, observar clase, participar de propuestas de mejora institucional, bajo la coordinación de otro tutor de la institución visitada. Esta práctica se debe de avisar con antelación a los docentes y las instituciones prestadoras del servicio. <i>(60. Min)</i></p> <p>Coffe break <i>(15. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>Antes de invitar a los docentes a realizar estas prácticas se elabora un plan de análisis con los docentes para realizar las observaciones de las planificaciones, las clases y las propuestas de mejora que efectúan la institución al interior.</p> <p>Se dividen en grupos de 3 y se procede a elaborar la rúbrica teniendo en cuenta, que vamos analizar, como lo vamos analizar, como se implementan estas actividades, material que utilizan, todo en relación a desarrollar la autodeterminación en los estudiantes. <i>(40. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>Se analiza con toda la comunidad educativa que la rúbrica elaborada, apunten a potenciar en los estudiantes las características, los componentes de la autodeterminación y la calidad de vida. Además, se aclara dos puntos significativos la</p>	<p>Segunda semana de Mayo 3 horas</p>	<p>El agente externo</p>

		<p>observación es de enfoque informativo el fin es potenciar las prácticas de enseñanza de los docentes en conexión a la autodeterminación, y el otro al realizar el informe se debe de evitar juicios de valor y las apreciaciones personales.</p> <p>Una vez desarrollado todo esto se invita algún docente a participar de estas experiencias, teniendo en cuenta que la participación es voluntaria.</p> <p>Finalmente se aclaran dudas o comentarios relacionados con el tema.</p> <p>En esta sección, se deja estipulado el profesor que participara de la primera pasantía, se informa a la otra institución fecha y hora para realizar esta. (50.Min)</p>		
	<p>“Ejecución de prácticas colaborativas mediante la modalidad de pasantía ”</p>	<p>Reunión 11</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>Una vez consensuado todo con la institución el docente asiste a su primera pasantía, la cual esta supervisada por el agente externo que brinda las capacitaciones en su institución.</p> <p>Primero el docente llega al aula de clase saluda a los estudiantes y al profesor titular de clase, se queda en la parte de atrás del salón con la compañía del agente externo analizan por 45 minutos el inicio, el desarrollo y el final, tiene presente que no se debe de interrumpir en ningún momento la clase, solo tomar nota de las practicas más relevantes que ayudara a fortalecer las practicas pedagógicas de la institución.</p> <p>Después de esto y bajo supervisión de algún miembro del equipo directivo de la institución visitada, se analiza la planificación del docente observado y se destacan los factores más relevantes que ayuden a nuestra mejora educativa.</p> <p>Finalmente se agradece al docente y la comunidad visita por brindarnos este espacio para el fortalecimiento de nuestra práctica. (90. Min)</p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>Después de realizar esta observación el docente regresa al establecimiento junto con el experto y comparten su experiencia con el resto de los colegas, analizan los desafíos y ventajas que tuvo el docente a la hora de realizar dicha observación. posteriormente se analiza la rúbrica y se extrae la información relevante para mejorar las practicas y/o se reestructura para obtener más información.</p> <p>se invitan a los docentes a realizar un conversatorio sobre este tema para aclarar dudas e inquietudes. El experto realiza una retroalimentación para el resto de los docentes que participara.</p> <p>Finalmente se invita al resto de los docentes a quieran participar de este proceso de pasantía. (90 Min), las encargadas de coordinar este proceso durante 3 semanas son la Directora y la UTP. (90. Min)</p>	<p>Tercera semana de Mayo hasta la cuarta semana de Julio.</p> <p>2 mes</p> <p>3 horas</p>	<p>El agente externo y un docente</p>

<p>Un sistema de visitas al aula entre pares y del equipo directivo para monitorear y evaluar los procesos de enseñanza en relación a la autodeterminación.</p>	<p>“observación de aula como herramienta para levantar información sobre el desarrollo de la autodeterminación ”</p>	<p>Reunión 12</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>En esta segunda estrategia, el agente experto realiza la bienvenida a todos los participantes, revisa con los docentes el sentido y la relevancia que tiene los procesos de observación y retroalimentación al interior de la clase como estrategia para promover las practicas docentes, todo esto se realiza a partir de las creencias de los docentes y bajo el sustento de la investigación realizada, además se destaca el rol de la Directora y la de UTP en estos dos procesos.</p> <p>Indica que para realizar esta observación es necesario tener un objetivo específico, sin emitir juicios de valor solo se debe centrar en la enseñanza del profesor a sus estudiantes. Se da pie a las actividades. (50. Min)</p> <p>Coffe break (15. Min)</p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>El agente externo presenta un video sobre una clase, de forma individual los docentes registran las observaciones en una hoja en blanco, se realiza un plenario respecto a la actividad y se pregunta que observaron; seguidamente se presenta una revisión teórica acerca de los aspectos claves para realizar una observación de aula ¿Qué observar, ¿Cómo voy a observar?, ¿Para qué voy a observar?, precisar estos aspectos significa tener total claridad de focos que se logra observar. Luego se presenta nuevamente el video y los docentes realizan otra vez la observación; una vez elaborado esta observación comparan con lo que anteriormente habían escrito.</p> <p>Se les hace entrega de una guía de trabajo que complementa esta actividad de aspecto a tener en cuenta. (40. Min)</p> <p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>Se aclaran dudas e inquietudes de esta nueva propuesta; se invita a los docentes a leer un documento relacionado con este tema y en la próxima sección traer dudas e inquietudes del mismo. (15. Min)</p>	<p>Primera semana de Agosto 2 horas</p>	<p>Agente externo Y la UTP</p>
	<p>“Elaboración del instrumento de observación de aula para promover el desarrollo de la autodeterminación”</p>	<p>Reunión 13</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>En esta sección se invita a un par de docentes a ambientar la sala para la reunión, a poner música clásica y ordenar la mesa para el café, con este cambio se pretende que los docentes observen un ambiente nuevo y agradable, seguidamente se da pie a la actividad “concéntrese”, esta consiste en : al entrar a la sala los docentes encontraran</p>	<p>Segunda semana de Agosto 3 horas</p>	<p>la directora y el agente externo</p>

		<p>en la pared unos cuadrados de color blanco, pero al girarlos la imagen se darán cuenta que los objetivos son diferentes, La idea es concentrarse y observar donde están las imágenes iguales para obtener mayor puntaje y así ganar.</p> <p>Una vez culminada la actividad, la directora y el agente externo, revisan la minuta de acuerdo y analizan documentos acordados aclaran dudas e inquietudes en relación la observación, también se tiene en cuenta la fundamentación teórica. Se pregunta a los docentes acuerdo a su experiencia cuales creen que son los elementos claves para elaborar un buen instrumento de observación. (70. Min)</p> <p>Coffe break (20. Min)</p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>En relación al paso anterior, de acuerdo a la revisión teórica, el apoyo de documentos y del experto, los participantes se hacen en parejas analizan un tipo de instrumento que elaborado la UTP y la directora para observar las clases. El cual cuenta con los siguientes ítems que se puede modificar, quitar anexar o mejorar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Claridad en los objetivos de la clase y forma en que los aborda • Desarrollo de las temáticas: coherencia, solvencia, actualización, etc. • Estrategias pedagógicas utilizadas de acuerdo a las características del grupo escolar • Materiales y recursos durante el desarrollo de las temáticas • Procedimientos de evaluación y de retroalimentación al estudiante • Ambiente durante la clase <p>Para el observador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas observadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje • Aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza – aprendizaje <p>Una vez analizado este formato se invita a los docentes a formar 2 grupos para debatir acerca de la observado, se invita a buscar propuestas de mejora que contribuyan al perfeccionamiento de este. A cada grupo se le hace entrega de un computador para elaborar el formato.</p> <p>A continuación, los docentes presentan sus propuestas para mejorar el instrumento de observación.</p> <p>Una vez analizado y escuchando a los docentes la directora y la UTP, proceden a la corrección y elaboración del nuevo instrumento teniendo en cuenta las propuestas. (80. Min)</p>	
--	--	---	--

		<p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>Finalmente, se establecen las conclusiones, desafíos y tensión que provoco la elaboración de este instrumento de observación.</p> <p style="text-align: right;">(10.Min)</p>		
	<p>“aplicación del instrumento a través de la caminata de aula”</p>	<p>Reunión 14</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>El agente experto, presenta la nueva estrategia a implementar relacionada con la observación de clase, Luego se presenta una exposición de la estrategia “Caminata de Aula” para dar a conocer su definición, características y protocolo de acción. Así como los beneficios que aportara para la institución educativa. Considerando que esto no solo movilizara las prácticas docentes, sino además mejorara la percepción sobre el rol de liderazgo directivo.</p> <p>Para la implementación de esta estrategia se presentará en una primera sesión a los directivos y a dos docentes, con el fin de naturalizar a la institución sobre el propósito y ventajas de esta estrategia.</p> <p>A continuación, se presenta un video a los participantes de esta sección, para profundizar más en el tema, https://educacioncontinua.uc.cl/40779-ficha-observacion-de-aula-y-retroalimentacion-docente-tecnicas-para-mejorar-la-gestion-en-establecimientos-educativos. Se analizan tensión y desafíos que puede provocar esta práctica al interior del aula.</p> <p style="text-align: right;">(60.Min)</p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>La siguiente actividad, caminata de aula y la retroalimentación será dirigida por la coordinadora, la jefa UTP y los dos docentes reconocidos por su comunidad. las caminatas de aula se realizarán una vez por semana a las docentes restantes 45 min, esto con el fin de obtener mayor información sobre el desempeño en la sala de clase en relación a las prácticas de autodeterminación.</p> <p>Después de realizar este acompañamiento se brinda al docente observado la respectiva retroalimentación, este proceso quedara registro por cada integrante que llevo a cabo la practicas.</p> <p>Con la finalidad de conocer las experiencias de los caminantes, se realizará un formato que, de pie a indagar sobre su práctica, preguntando cuáles son las ventajas que les ofreció la experiencia como forma de acompañamiento a los docentes. Y si consideran que esta práctica es efectiva para indagar sobre las concepciones que se tienen sobre el aprendizaje.</p>	<p>Tercera semana de Agosto</p> <p>1 hora</p>	<p>El agente externo</p>

	<p>Instaurando prácticas de co-docencia para fomentar la práctica docente e impactar en el aprendizaje de los estudiantes en correspondencia a la autodeterminación”</p>	<p>Reunión 15</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>Días previos a la asesoría el experto invita a los docentes a leer un documento sobre prácticas de co-docencia.</p> <p>En la siguiente modalidad de las practicas colaborativas, El agente experto da la bienvenida a la comunidad educativa, seguidamente realiza una dinámica para generar un ambiente tranquilo y agradable, realiza un conversatorio, sobre la importancia que tiene generar estos espacios, para promover el aprendizaje de los estudiantes y fortalecer el trabajo de los docentes. Seguidamente se indaga los conocimientos que tienen los docentes y el equipo en relación con estas dos modalidades, practica de comunidades de aprendizaje y practicas colaborativas. <i>(60. Min)</i></p> <p>Coffe break <i>(20. Min)</i></p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>Se realiza una mesa redonda donde se invita a los docentes a generar un aporte sobre el documento leído. Posteriormente el agente externo por medio de una presentación en PPT, expone en profundidad según la literatura analizada en que consiste esta práctica, cuáles son los beneficios, el impacto que tiene en los estudiantes y en los docentes. Se indica que esta estrategia, consiste en brindar un espacio a dos docentes para planificar, analizar qué tipo de material implementan en las actividades, designar los roles que cada una cumplirá y entre otros. (50.min)</p> <p>A continuación, se presenta un video relacionado con esta práctica. (50.min) https://www.youtube.com/watch?v=B_2q4S5DTTc</p> <p style="text-align: center;">Tercero momento</p> <p>Se realiza una reflexión pedagógica en basa al video y se destaca la relevancia de implementar esta práctica, según la teoría analizada, Se indica minuta de acuerdo para la próxima sección; se invita a los docentes y al equipo directivo a participar de un estudio de caso a través de una dramatización sobre esta práctica, entre ellos eligen los personajes, el docente titular, la docente diferencial, los estudiantes regulares y dos estudiantes con NEE.</p> <p>Se debe tener en cuenta aspectos como: elaboración de una actividad en conjunto, donde se involucre a todos los estudiantes, material innovador para la realización de la clase y el rol que ejerce cada una. <i>(40. Min)</i></p>	<p>Cuarta semana de Agosto 3 horas</p>	<p>El agente externo</p>
--	--	---	--	--------------------------

	<p>“Presentación de estudio de caso para fomentar las prácticas de co-docencia en relación a la autodeterminación”</p>	<p>Reunión 16</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>Se da la bienvenida a todos los participantes, En esta sección los docentes realizan la presentación de las prácticas de co-docencia, para ello se brinda 30 min para la presentación, con esta actividad se pretenden crear un ambiente de aprendizaje diferentes para los docentes.</p> <p>El experto junto con los docentes y el equipo directivo analizan e indaga los desafíos y las tensiones que les provoco hacer esta dramatización, ejemplo: la elaboración de la planificación e incluir a todos los estudiantes, el material apto para todos, los roles que ejercía cada docente y el acompañamiento que cada uno les brinda a los estudiantes. (50. Min)</p> <p>Coffe break (15. Min)</p> <p style="text-align: center;">segundo momento</p> <p>A continuación. El agente presenta una matriz para determinar los roles y las responsabilidades en la co- docencia elaborada por Villa et al. (2008) con adaptaciones de Rodríguez (2014). La cual será de gran ayuda para la implantación de esta estrategia. Se analizan conjunto con los participantes esta matriz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar las reuniones del equipo • Mantener un registro de los acuerdos y compromisos del equipo (ejemplo, llenado del Libro de Registro del Programa de Integración Escolar) • Realizar el diagnóstico del curso • Realizar el plan anual y confeccionar las planificaciones del curso • Elaborar y determinar las estrategias de adaptación curricular • Elaborar los Programas Educativos Individuales y/o Planes de Apoyo Individual • Realizar lecciones de apoyo para los estudiantes que requieran instrucción adicional (ejemplo, apoyo con especialistas en lenguaje y trabajo en aula de recursos) • Preparación de los recursos didácticos. • material didáctico y fungible, láminas, diapositivas, etc.) • Determinar las normas, procedimientos disciplinarios y estrategias para manejar la conducta de los estudiantes • Diseñar los procedimientos e instrumentos de evaluación. • Adaptar los procedimientos e instrumentos de evaluación. • Comunicarse con el equipo de gestión del establecimiento. 	<p>Primera semana de Septiembre 3 horas</p>	<p>El agente externo</p>
--	--	---	---	--------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse con otros profesionales o redes que colaboran con el equipo. • Comunicarse con los padres y apoderados. • Buscar información y literatura sobre nuevas estrategias didácticas. <p>Una vez analizado, todas las características de esta práctica, la coordinadora y la UTP, acuerda con los docentes grabar un video de una clase, La coordinadora invita a los docentes a un breve espacio para elegir quienes serán los docentes que participarán del video. Una vez elegido estos, es indispensable generar el tiempo y el espacio suficiente, para que los docentes elaboren el material adecuado que requieren para implementar esta estrategia.</p> <p>El cual será analizado en la siguiente sección con todos los docentes y equipo directivo. (50. Min)</p> <p style="text-align: center;">Tercer momento</p> <p>Después de esta sección, se designa una hora para que el equipo directivo, elabore una rubrica para monitorear y retroalimentar a el equipo de co-docencia, la cual se compartirá con el equipo en la siguiente sección y así analizar y discutir sobre posibles modificaciones. (60.Min)</p>		
	<p>Instaurando prácticas de co-docencia para fomentar la práctica docente e impactar en el aprendizaje de los estudiantes en correspondencia a la autodeterminación”</p>	<p>Reunión 17</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>La Directora y la jefa de UTP, informar a los estudiantes, padres de familia y apoderados, que se realizara un video enfocando principalmente las prácticas de co-docencia que ejercen los docentes al interior de la clase a fin de impactar en sus estudiantes el desarrollo de la autodeterminacion y del cual los estudiantes participaran. Se envía un comunicado a las familias, el cual será devuelto al establecimiento con su respectiva firma.</p> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>La Directora y la UTP instalan la cámara y los micrófonos en la clase, los docentes proceden a ejecutar su actividad; esta grabación tiene una duración aproximadamente entre 30 o 45 min. Después la coordinadora retira los equipos tecnológicos y agradece la participación a todos.</p>	<p>Segunda semana de Septiembre 1 hora</p>	<p>La Directora y la UTP</p>

	<p>“Acompañamiento y retroalimentación a los docentes en relación a la práctica de co-docencia para observar el desarrollo de la autodeterminación.</p>	<p>Reunión 18</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>La UTP da la bienvenida, presenta cual es el objetivo de esta sección y agradece a los docentes que participaron en la elaboración del video. Dejan en claro que el objetivo de analizar este video no es hacer juicios de valor a sus otros compañeros, ni decir si está bien o mal la actividad, la idea es centrarnos en el trabajo en equipo que realizaron los docentes.</p> <p>Para monitorear y retroalimentar a los docentes se hace uso de una rubrica elaborada por el equipo directivo, con el objetivo de aprender y mejorar las practicas a través de la observación a los otros colegas.</p> <p>Se realiza nuevos acuerdos con los docentes para la próxima sección. De manera voluntaria se invita a participar a dos docentes de este proceso, pero se realizará esta práctica de forma presencial.</p> <p style="text-align: right;">(90. Min)</p>	<p>Tercera semana de septiembre</p> <p>90min</p>	<p>La UTP y la directora</p>
	<p>“Implementación de las practicas de Co-docencia ”</p>	<p>Reunión 19</p> <p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>Para este momento, los docentes ya estarán formados para realizar las prácticas de co-docencia y el equipo directivo abra brindando a sus docentes espacios para planear las estrategias, definir los roles y responsabilidades y entre otros. Posteriormente la UTP informa con antelación la observación de dicha práctica a sus docentes y estudiantes, para no generar ambientes de distracción e inseguridades.</p> <p>La jefa UTP, la coordinadora o el docente se ubican en la parte de atrás del salón de clase, una vez analizada la práctica de los docentes, debe de brindar a estos una retroalimentación oportuna en un ambiente de tranquilidad.</p>	<p>De la cuarta semana de Septiembre hasta la segunda semana de Noviembre</p> <p>Duración de cada pasantía 45 min</p> <p>Duración de la retroalimentación 45 min</p>	<p>LA UTP</p>

<p>Evaluar el impacto del proyecto en relación a la gestión curricular para fomentar el área de la autodeterminación a través de las prácticas docentes.</p>	<p>“Evolución de los instrumentos de gestión curricular entorno a la autodeterminación”</p>	<p>Reunión 20 Se realiza una triangulación del registro de las estrategias implementadas para la mejora educativa, como las retroalimentaciones a los docentes, los registros de las prácticas de co-docencia, los informes de las prácticas de las pasantías, la página web, las planificaciones que elaboran de manera conjunta y los resultados de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en relación a la calidad de vida para llevar una vida autodeterminada. Y así también se analiza el trabajo realizado por el equipo directivo, en relación a la brindar espacios adecuados para el desarrollo de las actividades y la motivación que generan en sus docentes para participar de los procesos de gestión curricular y el liderazgo distribuido entre la comunidad.</p>	<p>Cuarta semana de Noviembre y primera semana de Diciembre 3 horas cada día</p>	<p>El agente externo, la UTP y la Directora</p>
---	---	--	---	---

7.6 Carta Gantt

Nombre de Actividades	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1 “analizando los resultados de las prácticas de gestión curricular del establecimiento.”	x									
2 “socialización de la propuesta para el apoyo de los docentes con los docentes.”	x									
3 “Socialización de una propuesta de mejora para contribuir en la elaboración de la misión “		x								
4 “Socializando las prácticas de colaboración para fortalecer el proceso de planeación”		x								
5 “Estructurando los formatos de planificación individual ”.			x							
6 “Analizando las practicas colaborativas para fortalecer el trabajo de los docentes en relación a la autodeterminación”.			x							

8. Fundamentación teórica

8.1 La importancia del liderazgo y la gestión para promover el mejoramiento escolar

En este apartado se presentan los principales elementos teóricos que sirven como sustento a la propuesta de mejora. Inicialmente, los establecimientos educativos buscan constantemente la mejora educativa, tanto en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, como la profesionalización de los docentes y de todo equipo disciplinario, a fin de alcanzar una educación de calidad. Para lograr esto se requiere un liderazgo y una gestión acorde a las necesidades del establecimiento, además de un amplio despliegue de factores y condiciones para que el proceso se desarrolle de forma eficaz, eficiente y se mantenga en el tiempo.

Una vez analizado el contexto y sus necesidades, se busca crear una estrategia para incrementar las prácticas de liderazgo a fin de promover el desarrollo profesional docentes y apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, como bien se ha mencionado anteriormente para promover dicha mejora, nos tenemos que centrar en el liderazgo que ejerce el director, porque es pieza clave para direccionar e influir en los actores de la institución y así propiciar la calidad educativa y la equidad en los establecimientos educativos. Como lo indica, Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins (2006).

“El liderazgo se vincula con una mejora de la organización; más específicamente, corresponde a todo lo que implica el establecimiento de acuerdos y la definición de direccionamiento para la organización, junto con impulsar y apoyar a las personas para moverse en estas direcciones” (p.21).

Como se menciona anteriormente el liderazgo tiene un papel fundamental en todo el proceso educativo, es por esto que un buen líder es aquel que tiene la capacidad de influir en las personas, motivarlas e involucrarlas en las acciones que demande la institución a fin de lograr los objetivos y las metas propuestas, para lograr esto es necesario que un líder indague sobre las creencias, experiencias individuales, ideologías, supuestos y analice como actúan y como se siente el personal; para así gestionar cambios y lograr una visión

compartida; las creencias según Schein (2010) citado en Aziz (2018). “Son consideradas como elementos constitutivos de actitudes, valores, ideologías, prejuicios y su importancia, por tanto, radica en que influyen la forma en cómo los individuos sienten y actúan, y en ese sentido, generan su propia realidad” (p.4). Todo esto debe tenerse en cuenta para generar oportunidades de formación docente y adaptarse a nuevos cambios, promoviendo la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

Entendiéndose la influencia y la capacidad que tiene el líder sobre las personas para promover el cambio, éste debe brindar la posibilidad de mejorar y sostener el cambio de un establecimiento articulando y conectando todo el sistema educativo, propiciando una enseñanza acorde a las necesidades de los estudiantes. Así mismo debe crear y fortalecer espacios y condiciones para el perfeccionamiento constante de los docentes, que les permita construir expectativas compartidas, a partir de un trabajo conjunto, de cooperación e interacción que propicie nuevas oportunidades para desarrollar habilidades, destrezas y relaciones personales que facilitan nuevas experiencias docentes.

Existen otros actores diferentes al director del establecimiento, que deben ser parte activa de la mejora educativa, en los cuales se puede delegar algunas responsabilidades, motivando la participación de la comunidad en todos los procesos educativos y construyendo una visión compartida. Como lo indica Groon (2003), citado en Fernández y Hernández, (2013):

“El liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianidad del centro a partir de este trabajo colaborativo” (p. 31).

Un liderazgo eficaz tiene efectos exitosos en los aprendizajes que obtengan los estudiantes, esto dependerá de las prácticas desarrolladas por los docentes y de su correspondiente líder, para ello se han descrito cuatro categorías que tienen impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Según Leithwood, *et al.* (2006), citado en Ulloa y Rodríguez (2014).

- Establecer una dirección: fomentar la aceptación de objetivos grupales y demostrar altas expectativas del cumplimiento de las metas propuestas.
- Desarrollar al personal: está asociada a las habilidades que tiene el líder para potenciar las capacidades de los miembros de su comunidad para lograr las metas propuestas.
- Rediseñar la organización: se basa en establecer condiciones de trabajo que les permita a los docentes desarrollar sus habilidades y capacidades, con prácticas que constituyan al trabajo colaborativo.
- Gestionar programas de enseñanza y aprendizaje: son un conjunto de tareas que monitorean y evalúan los procesos de enseñanza, coordinar el currículo y proveen los recursos necesarios para el progreso de los estudiantes (p.23).

Cada una de estas categorías es un conjunto de prácticas específicas que el director y sus colaboradores deben de implementar para lograr impactar positivamente en las tres variables medidoras del modelo de desempeño docentes: (motivación y compromiso, capacidad de los docentes y las condiciones de trabajo).

Si bien existe diversos tipos de liderazgo educativo, este trabajo esta focalizado en tres tipos de liderazgo que al desarrollarlos movilizan las variables anteriormente mencionadas; el primero consiste en el liderazgo transformacional, se caracteriza por fomentar, el desarrollo de las capacidades y por un mayor compromiso personal con las metas organizacionales, no necesariamente se centra en personas que ocupan cargos administrativos (Leithwood & Jantzi 2000). Cuando el liderazgo transformacional funciona adecuadamente, logra movilizar a todos los actores claves en el logro de los objetivos educacionales. Las metas de los líderes y de sus seguidores confluyen al punto que resulta posible asumir una relación armoniosa y una genuina convergencia para avanzar hacia decisiones consensuadas. (Bush 2016 p. 26).

Por otro lado, el liderazgo instruccional o pedagógico, “se enfatiza en establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente”. (Gajardo y Ulloa 2016, p.5). básicamente este liderazgo se

centra en el desarrollo profesional y la motivación que pueden ejercer en los docentes y los estudiantes para promover la enseñanza.

Por último, el liderazgo distribuido hace alusión a la distribución del poder dentro de la organización, delegando prácticas de liderazgo a diferentes actores de la comunidad, con el propósito de influir en las prácticas educativas, como lo indica Gronn (2010) citado en (Bush, 2016) “El liderazgo distribuido está abocado a involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización en lugar de buscarla a través de un cargo o rol formal” (p.28) este liderazgo ayuda a promover el trabajo colaborativo y en conjunto de toda la comunidad educativa.

Como se ha indicado el liderazgo ayuda a influir en las acciones de los otros para promover la mejora, Pero no solo éste juega un papel fundamental para promover dicho cambio, también se cuenta con otro elemento importante como es la gestión escolar, esta ayuda a mantener con eficacia y eficiencia las rutinas al interior de la organización a lo largo del tiempo.

La gestión escolar es un conjunto de acciones que facilita al director, ejercer autoridad para promover la toma de decisiones, desempeñar funciones, fomentar el trabajo en equipo de sus profesores y mejorar los procesos educativos, a fin de garantizar que el establecimiento esté en condiciones de brindar a sus estudiantes una enseñanza de calidad y educarlos con competencias y habilidad para enfrentar su vida.

Varios estudios indican que el liderazgo y la gestión escolar son pieza clave para liderar la mejora y mantener la calidad de enseñanza de los estudiantes con el objetivo de alcanzar los resultados escolares deseados. Según Cuban (1988) “el liderazgo apunta a inducir, introducir, implementar e institucionalizar el cambio y la gestión, a mantenerlo” (p.170).

Lo anterior evidencia la importancia que ejercen la gestión y el liderazgo en el rol de los directivos porque a partir de una correcta aplicación se genera la posibilidad de cambiar la trayectoria de su establecimiento y lograr aprendizajes de calidad.

8. 2 La gestión curricular una dimensión clave para promover el aprendizaje de los estudiantes.

La gestión curricular es la encargada de velar por los procesos, políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo todo el equipo directivo, con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje y así proporcionar una guía para el desarrollo institucional que propenda por el cumplimiento de los objetivos, además de esto la gestión curricular juega un papel protagónico en el éxito educativo y por lo tanto debe ser un proceso sistemático y flexible donde se tomen decisiones con vista en la mejora continua y se puedan vincular no solamente actores como el equipo directivo, sino también tener presente a más miembros de la comunidad educativa, que ayuden a mejorar su proceso de aprendizaje e impacten en la formación integral de los estudiantes.

Como lo mencionan. Volante, P. Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. 2015 p. 97 citados en Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017) La gestión curricular es.

Un 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. 7).

Por otra parte, se espera que los directores apoyen la planificación curricular facilitando la gestión de la enseñanza, entregando apoyo a los docentes en la sala de clase, coordinen sistemas efectivos de evaluación de aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docentes. (Ulloa, J. y Gajardo, J. 2017).

Lo cual indica que tanto directivos y docentes, están sujetos a una serie de desafíos que deben ser abordados con nuevas estrategias pedagógicas para garantizar el fortalecimiento en la enseñanza y el aprendizaje efectivo en el aula, considerando la gestión curricular como la pionera en promover, diseñar, planificar, monitorear y evaluar los procesos educativos con el fin de mejorar las estrategias de enseñanza para la mejora continua.

Por otra parte, la gestión curricular, están articulada con el liderazgo pedagógico y las practicas docente, destinadas a mejorar el aprendizaje y el crecimiento profesional.

Con relación a lo anterior las prácticas de gestión curricular se dividen en seis.

- La primera comprende la planificación curricular y de la enseñanza, es una herramienta fundamental para programar e implementar el trabajo pedagógico dentro del salón de clase, lo cual involucrar analizar los contenidos que resultan primordiales para que los estudiantes aprenden, estimar el tiempo para asegurar que pueden ser enseñados y organizarlos para optimizar la experiencia de aprendizaje (Marzano 2003 en Rodríguez, 2017).
- La segunda se relacionada con la coordinación de los tiempos para la implementación curricular, corresponde a generar condiciones que permita utilizar de forma óptima las horas de enseñanza para lograr los objetivos formativos y académicos, (Weinstein y Muñoz, 2012 en Rodríguez, 2017).
- La tercer es acordar y coordinar con los profesores criterios y estándares en aspectos como la planificación, la evaluación y la política de asignación de tareas (Weinstein, 2009 en Rodríguez, 2017), lo cual permite al profesor tener una claridad sobre los procesos pedagógicos y las metodologías de enseñanza a implementar , haciendo uso también de los recursos didácticos que contribuyan efectivamente en los logros del aprendizaje.
- La siguiente está enfocada en el monitoreo del trabajo de los docentes o el apoyo mediante la observación de la clase, esta práctica se encuentra ligada con el desarrollo profesional de los docentes y su mejora; asegurando su crecimiento laboral, a través de la reflexión.
- Otro elemento importante que se vincula con lo anterior, es la creación de espacio para la discusión técnica, la cual promueve la reflexión sobre el que hacer pedagógico de forma constructiva y el intercambio de ideas, estrategias, experiencias profesionales a fin de favorecer la construcción del conocimiento colectivo. Como lo indica, donde prime el bien colectivo, y trato respetuoso, donde se aprenda en conjunto y se valore el bien colectivo, se aprenda en equipo, se compartan fracasos y errores, de manera que favorezca una cultura de co-

aprendizaje y construcción del conocimiento colectivo (Elmore,2000) citado en (Rodríguez, 2017 p.58).

- La última practica es el monitoreo de la implementación del currículo y el aprendizaje, este proceso es el encargo de supervisar la cobertura curricular mediante las vistas al aula, verificando la planificación de clases y realizando reuniones con los docentes. (Marzano, 2003). “La observación los resultados de aprendizaje, analizar las evaluaciones e interpretar los datos entregados” (Rodríguez, 2017p. 58).

Por último, se examina que al implementar estas prácticas de forma adecuada contribuye a la mejora de los objetivos de aprendizaje y a fortalecer las practicas curriculares de la institución.

De acuerdo a la declarado, se evidencia que en el establecimiento existe una “Deficiente elaboración de los instrumentos de planificación” lo cual tiene relación con la implementación de la planificación curricular al momento de planificar los productos de aprendizajes, si bien se resalta la importancia de las planificación para seguir el paso a paso de los procedimientos de enseñanza, se observa que en las planificaciones de las docentes solo tiene estipuladas actividades puntuales, no se detalla con precisión el paso a paso, este proceso se hace necesario e indispensable para tener una mayor claridad de los aspecto a trabajar con los estudiantes, tanto para las docentes, como para terceras personas que deseen observar dichas planificaciones; por otra parte el director es quien debe supervisar y apoyar los procesos de planificación con el fin de generar aprendizajes significativos en los estudiantes, la gestión curricular identifica responsables específicos como lo es el director y el equipo técnico-pedagógico que tiene como foco la enseñanza y aprendizaje, y el objetivo principal es coordinar, planificar, monitorear y evaluar; y apoyar la planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases. (Ulloa, J. *et al* 2017). Así entonces, el director debe de supervisar y acompañar a los docentes en la elaboración de la planificación, brindando espacio de retroalimentación y además generar instancias donde los docentes puede compartir, ideas, experiencias curriculares a fin de enriquecer el trabajo de las planificaciones.

De acuerdo a lo señalado se hace necesario implementar el monitoreo a los docentes a fin de reflexionar sobre sus prácticas y brindar experiencias pedagógicas transformadoras para el aprendizaje. Por lo tanto, el fundamento que guía la concepción a desarrollar tiene

como eje, a nuestros docentes y estudiantes a una experiencia pedagógica transformadora, mediante un seguimiento sistemático y participativo de una serie de dispositivos tales como.

Acompañamiento del aula y apoyo pedagógico:

Dispositivo que permite mejorar la calidad de la práctica docente, de manera tal que después de la observación de la, exista una reflexión y retroalimentación pedagógica.

Análisis, y revisión de la planificación:

Permite centrar en una primera instancia la concreción y coordinación didáctica del currículum nacional, tanto en la educación técnica como en la científica humanista, sobre la base de criterios de la calidad educativa, alineándose constructivamente con el marco de la buena enseñanza, en post de la planificación diversificada y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Elaboración y aplicación de pruebas de cobertura:

Proceso institucional del diseño y construcción de instrumentos evaluativos que mide el marco curricular vigente.

Distribución temporal del marco curricular nacional:

Corresponde al ordenamiento progresivo y planificado en el año lectivo del marco curricular nacional, que permite establecer los objetivos de aprendizaje de cada nivel y asignatura con sus respectivos criterios de evaluación. Este insumo es clave para el proceso de planificación docente.

Programas de apoyo curricular externo:

Son los recursos pedagógicos validados, que contribuyen al incremento efectivo del aprendizaje de manera continúa considerando un marco curricular, este programa consideran capacitación permanente, desarrollo profesional, acompañamiento de aula, entrega de recursos y material pedagógico, que sirve como una nueva herramienta para el intercambio de experiencias y aprendizaje facilitando la tarea educativa de todos los docentes. Según en el Documento Dimensiones De La Gestión Curricular, Sandra Urrutia Bravo (2019).

8.3 El liderazgo educativo como promotor de las prácticas pedagógicas.

Sin duda alguna el liderazgo se ha convertido en el factor clave en la estructura de una organización para promover una calidad educativa, pero los docentes desempeñan un papel fundamental tanto en la institución como en la sala de clase, porque influye de manera positiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes con el objetivo que incidir en los resultados académicos del establecimiento.

Es por ello que las buenas prácticas de liderazgo que imparten los líderes ayudan a los docentes a promover su desempeño dentro de las aulas de clases y así impactar en los procesos de aprendizaje y los resultados de los estudiantes; un líder que se preocupa por mejorar la calidad educativa debe promover el desarrollo profesional de los docentes, crear espacios y condiciones para que sus docentes mediante las interacciones que tienen en su lugar trabajo, potencialicen sus capacidades y habilidades, las cuales se hacen indispensables para alcanzar las metas y los objetivos propuestos. Ulloa y Rodríguez (2014) indican que “El liderazgo favorece oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional que posibilitan un cambio en las prácticas docentes. Por otro lado, los profesores promueven el aprendizaje de sus estudiantes” (p.63).

En relación al desempeño de los docentes, se ha encontrado evidencia que existe variables que están fuertemente ligadas al ejercicio de los profesores y que afecta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes estas variables son la motivación, habilidades, las condiciones del establecimiento y los recursos para desarrollar sus clases. Según Horn, (2013), citado en Ulloa (2016).

Las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en tres variables mediadoras del desempeño docente: i) motivaciones, sentido de autoeficacia individual y colectiva y esfuerzo desplegado para alcanzar alto desempeño; ii) habilidades, conocimientos y competencias profesionales para la enseñanza; y iii) condiciones de trabajo de las escuelas y salas de clase. (p.5)

El foco principal para generar mayor impacto en la calidad de los aprendizajes es la práctica pedagógica que implementan los docentes al ejecutar las actividades para generar

aprendizajes en los estudiantes con el objetivo de cumplir las metas propuestas en las asignaturas, otros factores que también comprenden esta práctica son: los recursos didácticos, las relaciones interpersonales, el uso del tiempo, la metodología y las estrategias que utiliza para el logro de los objetivos; las practicas pedagógicas y su aplicación con el contexto escolar potencia en los educandos el desarrollo de las habilidades cognitivas, mejora las relaciones entre sus pares y contribuye a la construcción del conocimiento de los estudiantes. (Rodríguez, 2017. p.65).

Así mismo son los encargados de planificar los contenidos a trabajar con sus estudiantes, teniendo en cuenta las necesidades e inquietudes que surgen en ellos, por otro lado, cumplen un papel muy importante a la hora de implementar su proceso de enseñanza, es aquí es donde transmite sus conocimientos y capacidades a los estudiantes con el fin de generar en ellos aprendizajes significativos y de calidad, según la (Unesco, 2015) señala:

La importancia de la calidad de la docencia, la pertinencia y la efectividad de los procesos que ocurren al interior del aula, como factores clave para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y reducir las inequidades en el rendimiento. citado en (Rodríguez, 2017. P.65).

Pero no solo la práctica docente está centrada en los contenidos de aprendizajes propuestos por el curriculum, deben crear instancias para sus estudiantes y motivarlos a pensar, solucionar problemas, analizar, sintetizar información, aprender y así adquirir habilidades para enfrentarse a la sociedad.

Para llevar a cabo el buen funcionamiento de esta práctica es elemental la formación y la capacitación del profesorado, facilitando acceder a una educación continua que permite llevar a cabo práctica reflexivas, innovación, perfeccionamiento, trabajo en equipo, análisis y aplicación de conocimientos para generar cambios institucionales.

El papel del docente y el establecimiento educativo juega un rol muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello los lideres educativos deben actuar como facilitadores de la movilización y mejoramiento de las prácticas de enseñanza que conduzcan

a la apertura de nuevos caminos a la innovación e implementación de estrategias para un mejor aprendizaje, que se base en la indagación y reflexión sobre sus prácticas.

8.4 Liderazgo distribuido pieza clave para promover el liderazgo docente.

A lo largo del tiempo siempre se va visto al director de un establecimiento como el único líder, el que toma las decisiones, el responsable de mantener una calidad educativa, pero al incrementarse las responsabilidades y la complejidad de liderar y gestionar los establecimientos ya no es posible ejercerla en solitario, a lo largo de las investigaciones han dado a conocer diferentes tipos de liderazgo que contribuye a la mejora institucional, para abordar un tipo de liderazgo se debe tener en cuenta el contexto y las necesidades que surgen en la comunidad educativa.

La gran mayoría de centros educativos requieren fortalecer el trabajo colaborativo, valorar las habilidades y capacidades de sus docentes y sean capaces de levantar liderazgos positivos y dar espacio a que éstos se desarrollen, sin el temor a la competencia, sino con la visión de mejorar las prácticas dentro de la institución que dirigen.

Para esta propuesta de mejora nos centraremos en el liderazgo compartido o distribuido, porque involucrar a su comunidad a participar de responsabilidades compartidas en pro de la mejora, especialmente a los docentes.

Adoptar un enfoque distribuido de la práctica del liderazgo implica que tanto el director como el personal docente (un especialista en currículo escolar o profesores líderes, por ejemplo) y otros grupos de interés (padres, madres y apoderados, estudiantes, miembros de la comunidad), pueden asumir ocasionalmente el rol de líder según la actividad o la situación (Leithwood et al., 2007; Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Spillane y Diamond, 2007; Harris, 2005, p.174).

No es raro encontrarse con profesionales que, no teniendo un cargo dentro del equipo directivo, son referentes e influyentes entre sus pares. Es así, como surgen los líderes informales o formales, quienes ejercen su liderazgo, principalmente a través del trabajo

colaborativo que generan con sus colegas, el cual sirve para articular de mejor manera las labores que les corresponden.

Según (Spillane, 2006; Gronn, 2000), citado en Ulloa (2014) indica “liderazgo distribuido como las interacciones colectivas entre los miembros de la escuela que tienen (o llegan a asumir, formal o informalmente) responsabilidades de liderazgo” (p.84). A su vez autores como Harris (2014) declara que la distribución del liderazgo va más allá de una delegación de tareas y responsabilidades e implica la construcción de relaciones de confianza. Adoptar este enfoque, propicia y favorece el trabajo colaborativo dentro de los establecimientos, logrando con mayor éxito contagiar al equipo en una misma visión y así poder dar respuesta y atención de calidad a todos.

A continuación, se presenta lo que diferencia el verdadero liderazgo distribuido frente a otras concepciones erradas.

Tabla 27: Liderazgo distribuido y concepción erradas.

Principios de acción	No es liderazgo distribuido
Compartir responsabilidades en una acción concertada	Delegación de tareas (dividir el trabajo) entre los miembros
Liderazgo múltiple, en una relación interactiva (no estática ni unidireccional)	Roles y posiciones definidos de antemano, en una estructura vertical o jerárquica
Proceso relacional en redes complejas en toda la organización (holística)	Acciones individualizadas, cada una centrada en su propio nivel
Convergente: centrada en la mejora de la enseñanza colectivamente	Aditiva: suma de partes sin influencia recíproca

Fuente: liderazgo distribuido: principios de acciones y perspectivas erróneas. Bolívar (2014) (P.85).

Teniendo en cuenta los principios del liderazgo distribuido, es de suma importancia que el equipo directivo, especialmente el director, aproveche de buena forma el entusiasmo y colaboración que estos profesionales puedan aportar para el óptimo funcionamiento del establecimiento. El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) señala que los buenos líderes tienen “confianza en las capacidades de sus equipos y entregan responsabilidades a otros de manera de promover el surgimiento de liderazgos al interior de la comunidad escolar” (p. 22).

Si pensamos en los docentes principalmente, tenemos claro que siempre hay líderes innatos dentro de éstos, dispuestos a trabajar y ayudar a quien lo necesite, especialmente en asuntos relacionados a la práctica docente, por lo que, los equipos directivos deben tener claro que los profesores son agentes de cambios claves para la innovación y aquellos que presenten rasgos sobresalientes deben ser considerados, según sus capacidades dentro y fuera del aula (Harris, 2017).

El director de la escuela, debe demostrar confianza a los docentes, y aprovechar sus habilidades para designarles labores, poniendo en práctica así la distribución de liderazgos, de esta manera los profesores líderes se sientan valorados y comprometidos con la puesta en marcha del Proyecto Educativo institucional.

Este tipo de liderazgo permite que el docente sea instrumento clave para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, ayudando a mantener los objetivos de la organización y su desarrollo profesional docente; es así que nos enfocamos en el liderazgo que ejercen los docentes dentro del establecimiento. El liderazgo docente, es caracterizado, por asumir roles de modos informal o formal dentro de la organización, ejerciendo influencia en las prácticas de sus colegas y además tienen la posibilidad de participar activamente y colaborar en el impulso de la mejora educativa. Entendiéndose así, el liderazgo del profesor.

Es el proceso por el cual los profesores individual o colectivamente, influyen en sus colegas, en los directores u otros miembros, para impulsar las prácticas de enseñanza y aprendizaje con la meta de aumentar el logro del aprendizaje de los estudiantes. (Bernal, Ibarrola, 2015 p.26).

En relación a lo anterior, no significa que al docente influir en las decisiones que toma el directivo, este no tenga razón o sea una falta de respeto al cuestionar sus decisiones, por el contrario, ambos se complementan para introducir cambio en pos de la mejora. (Bernal, *et al* 2015). Afirma que “la función del director debe contribuir a crear condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder” (p.62). Al asignar nuevas responsabilidades a personas que vemos que sobresalen de las demás, se demuestra que se

está trabajando para crear un trabajo de colaboración y aprendizaje mutuo entre los distintos profesionales que ejercen en la escuela.

Además, se brinda la posibilidad que el profesor manifieste las habilidades que posee para coordinar y favorecer el trabajo en el establecimiento, como el proyecto educativo, propuestas para innovar en los aprendizajes de los estudiantes y entre otros.

Es importante tener en cuenta que existen líderes emergentes en los diferentes estamentos de la escuela, lo cual es muy bueno ya que se pueden asignar roles de liderazgo y distribuir mejor las labores para alivianar las cargas del equipo que lidera el establecimiento. El director debe de estar siempre atento al desempeño del personal docentes para detectar capacidades y habilidades o acciones que puedan influir con gran poder en los demás, por supuesto de forma positiva.

8.5 El ejercicio del liderazgo para influir en el desarrollo profesional docente.

El líder es quien debe decidir qué tipo de liderazgo quiere ejercer en su establecimiento para influir de forma positiva en el aprendizaje de sus estudiantes y lograr sus metas. Uno de estos estilos de liderazgo es el liderazgo pedagógico, centrando en el desarrollo y cambio de las prácticas de los docentes y la motivación que ejercen los docentes sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015) mencionan que los líderes que demuestran una real preocupación por la calidad de las prácticas del profesorado “incentivan a los docentes a revisar y analizar sistemáticamente sus prácticas y estrategias de enseñanza desde diferentes perspectivas, ayudándolos a probar e implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizajes en sus estudiantes” (p.22) en relación a lo anterior importante hacer un llamado a las direcciones escolares a tomar el peso de su rol como guías y referentes en cuestiones de prácticas pedagógicas.

Es relevante que los equipos directivos trabajan junto con los profesores, para gestionar y dirigir eficazmente todos los procesos de enseñanza y las tareas que deben llevar a cabo

los docentes, Además, deben procurar ser claros en las labores y resultados que se esperan de ellos, para que así los docentes realicen sus tareas en base a orientaciones claras.

Dentro de las prácticas de liderazgo exitoso, están destacadas según la investigación (Leithwood et al., 2006; Day et al. 2007). “El desarrollo profesionalmente de su personal”. Lo cual indica que es la habilidad para potenciar aquellas capacidades que poseen los docentes y que se hacen necesarias para el logro de las metas del establecimiento, estas prácticas son atención y apoyo individual a los docentes, motivación y monitorear nuevas maneras de hacer las cosas, también se incluye asesorar con conocimiento y habilidades que pueden a ayuda a los docentes a realizar mejor su trabajo. según Montecino (2003) indica, el desarrollo profesional de los docentes es “una variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña” (p.108). Estas prácticas proporcionan a los profesores ayudas para cambiar o mejorar sus prácticas pedagógicas, a la comprensión de su profesión y a implementar practicas innovadoras para el aprendizaje de sus estudiantes, y preparar a los docentes para adaptarse al cambio institucional y potencializa el trabajo colaborativo entre los docentes.

Para fortalecer estas prácticas nos centramos en tres factores claves como lo son, la reflexión pedagógica, la retroalimentación y el trabajo colaborativo. Según los siguientes autores González, Gómez, Ahumada, Bravo, Salinas Avilés, Pérez y Santana (2014) indican que “un docente que no problematiza su práctica y no reflexiona sobre ella, no sentirá la necesidad de actuar de manera diferente en el aula” (p. 77). Así mismo la retroalimentación, el acceso a nuevas ideas e información que se posibilita mediante la interacción y el diálogo con otras personas y el trabajo colaborativo, contribuye a crear una cultura de aprendizaje y una comunidad, en donde el aprendizaje es valorado y estimulado (Chou, 2011). Citado en (González, *et.al* 2014 p.77) En relación a lo anterior se valora la importancia de crear contextos y condiciones apropiadas para brindar a los docentes oportunidades de aprendizaje permanente que contribuyen a mejorar tanto las prácticas de ellos como la

mejora en el establecimiento a fin de lograr una visión compartida para alcanzar las metas propuestas.

El apoyo y acompañamiento permanente a los docentes en sus labores pedagógicas son cruciales para que los objetivos pedagógicos institucionales tengan un mejoramiento sostenido en el tiempo. Es así como, las observaciones continuas al aula, colaboración en la planificación de clases, ayuda individual y entre otros, supone que es mucho más fácil superar los obstáculos con los que pueden encontrarse los profesores en su quehacer diario.

Teniendo en cuenta la importancia de generar estos espacios, se espera que los profesores se responsabilicen de su propio desarrollo profesional y reflexionar sobre su práctica pedagógica, reconozcan sus debilidades y fortalezas y se preocupen por mantenerse en constante aprendizaje para desarrollar planes de acción que aborden las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, existen aspectos como la inadecuada orientación y abordaje curricular, lo cual obedece a una mala gestión del currículo y se sitúa a un nivel institucional que es transversal al rol de los directivos, así como el de los profesores. Y esto conlleva a la carencia de reflexión sobre las prácticas efectivas de enseñanza.

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo, dado a conocer por el Ministerio de Educación, en la dimensión Desarrollando las capacidades de los profesionales plantean, que las principales prácticas que deben desarrollar los directivos son, (MINEDUC, 2015 p. 23):

- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
- Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.
- Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

También se espera que los directivos desarrollen prácticas, como lo indica el (MINEDUC, 2015, p.25):

- Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño. Citado en (Ulloa, 2006 p. 6)

En relación a lo anterior se evidencia la responsabilidad que tiene el director para guiar a los docentes a mejorar sus prácticas día a día. Como líderes debemos mostrarnos cercanos con los docentes para poder guiarlos en sus labores pedagógicas y hacerles sentir apoyados y confiados, se busca que los docentes no solo vean al director, como el administrador, sino también como un agente preocupado por cumplir los objetivos de enseñanza aprendizaje que a ellos y a los estudiantes se les exige. Como señalan Ulloa y Rodríguez (2014) “no son los directivos los que trabajan en la sala de clase, pero sus prácticas pueden contribuir a generar las condiciones, motivaciones y habilidades necesarias para los docentes trabajen bien en ellas” (p. 128), por lo tanto, todo integrante del equipo directivo puede trabajar y cooperar para que los docentes de la escuela puedan desarrollar capacidades profesionales que permitan conseguir las metas de enseñanza aprendizaje establecidas y esperadas por el establecimiento.

8.6 Estrategias para el desarrollo profesional docente

En este apartado se presentan las estrategias que serán de ayuda para promover el desarrollo profesional de los docente, con el objetivo de que los docentes examinen, cambien y logren adquirir un compromiso de su aprendizaje continuo, a fin de mejorar su propio quehacer en el ámbito de la organización educativa y dentro del aula, además participar de estas instancias de perfeccionamiento, permite intercambiar experiencias, conocimientos e ideas que ayuda actualizar su desarrollo profesional para innovar y mejorar su función como docente y líderes. A demás se hace énfasis en la gestión curricular del

establecimiento, porque a través de este elemento podemos cambiar y transformar los procesos de enseñanza aprendizaje fortaleciendo espacios de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo para enfrentarse con éxito al cambio organizacional.

La adopción de nuevos programas innovadores permite al equipo multiprofesional, un compromiso con el establecimiento para el crecimiento institucional y a demás ayuda a los docentes y todo su equipo a tomar conciencia sobre la importancia de estar en un aprendizaje continuo, que ayuda a su desempeño profesional cotidiano y que así impacte efectivamente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en relación a la autodeterminación.

Estas asesorías incluyen visitas de expertos, capacitaciones, seguimientos y apoyos a los docentes para llevar a sus aulas nuevas prácticas y contenidos de enseñanza, brindar espacios de retroalimentación y la reflexión individual; Actualmente los docentes están siendo motivados para trabajar en equipo y compartir practicas pedagógicas con sus compañeros que ayuden a acrecentar el curricular del establecimiento; por otro lado también se brinda apoyo y asesoría al equipo directivo en relación a la gestión curricular del establecimiento para potenciar el desarrollo de la autodeterminación .

El desarrollo profesional de los docentes es un proceso continuo que se instruye desde su formación inicial y se extiende a través de toda su vida profesional, por eso es tarea indispensable que el equipo directivo del establecimiento, promuevan instancias para construir el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional, para impulsar dichas acciones se es necesario iniciar este proceso como lo indica (DuFour y Marzano, 2009) citado en (Cortez, 2017, p. 5).

Asegurar: que el tiempo de reuniones de dedique a temas que afecten directamente al aprendizaje de los estudiantes, compartir y crear buenas prácticas pedagógicas y fomentar las actuaciones reflexivas de los docentes.

Favorecer liderazgos compartidos: distribuir información, competencias y responsabilidades en la toma de decisiones entre los docentes y la comunidad escolar, para lo cual los líderes escolares requieren asumir un rol de mediador y dinamizador.

Generar las condiciones para fomentar una cultura colaborativa: otorgar condiciones de tiempo, espacio, de apoyo y refuerzo para el aprendizaje colectivo.

La buena capacitación a los docentes crea la oportunidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la su trayectoria laboral.

A continuación, se presentan las estrategias a trabajar para lograr en cambio y mejora en las prácticas de los docentes.

8.6.1 El trabajo colaborativo como herramienta principal para fomentar el DPD

Hoy en día para lograr los retos institucionales es fundamental aprender a trabajar en equipo y generar instancias de aprendizaje entre docentes, lo cual quiere decir que, al fomentar estas habilidades, posibilita a los docentes interactuar de manera informal o formal, a fin de compartir experiencias enriquecedoras, que brinden la oportunidad de analizar e indagar sobre sus prácticas profesionales con la intención que de los docentes aprenden sobre sus propias practicas o de las prácticas de sus colegas y además ayuda al docente a detectar sus propias necesidades formativas. Si bien estos aspectos no son algo que se den de forma espontánea, para lograr esto se requiere recursos, tiempo, asesorías y estímulos personales que motiven a los docentes a formar cultura colaborativa.

El trabajo colaborativo es una estrategia organizacional y curricular que motiva a los docentes a trabajar en conjunto, adquiriendo responsabilidades tanto colectivas, como individuales, al mismo tiempo contribuye a la práctica reflexiva, esta es un de las principales herramientas para mejorar los procesos de aprendizajes de los estudiantes, especialmente aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales, su enfoque es inclusivo.

También consiste en brindar instancias para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, apuntando que el aprendizaje de los docentes no se produzca de forma individual, si no que sea más enriquecedora por medio de las interacciones entre sus colegas; según Aparicio-Molina y Sepúlveda-López (2019) indican:

El trabajo colaborativo proviene de la visión de una cultura laboral en la cual se comparten fines y se opera interdependientemente para lograr los objetivos comunes. De esta manera la colaboración es un medio para alcanzar fines colectivos

que permite el aprendizaje de actitudes, hábitos, creencias y saberes prácticos (p.121).

Un aspecto importante que posee esta estrategia es facilitar nuevas herramientas y oportunidades a los docentes para aprendan trabajar en equipo, solucionar problemas colectivos e individuales, reflexionar sobre su práctica, escuchar, llegar acuerdos, se aprenden aceptar los diferentes puntos de vistas, se toma de decisión, se asumen responsabilidades colectivas e individuales y se crean relaciones de confianza.

A demás permite elaborar estrategias que fomenten el aprendizaje de sus estudiantes como, diseñar materiales de innovación, compartir planificaciones, experiencias significativas y analizar acerca de su práctica pedagógica; todo esto se realiza con el fin de alcanzar los objetivos comunes de la institución buscando que los resultados obtenidos sean beneficiosos para los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. El trabajo que se emprenden junto a otros favorece el aprendizaje de todas las personas involucradas, además se evidencia un indicador de escuela eficaz e inclusiva. (Ainscow & Sandill 2010), citado en Aparicio-Molina *et al.* (2019). se crean relaciones de confianza

A continuación, se presentan seis elementos claves para trabajar colaborativamente según el Mineduc, (2019):

- Definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.
- Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo. (p.3)

Es aquí donde el rol del líder debe de garantizar estas condiciones para generar ambientes de trabajo colaborativo que estimulen el aprendizaje de los docentes y así satisfacer las necesidades que emergen en el aula. Además, se debe garantizar en la institución, condiciones y espacios- temporales adecuados para el trabajo colectivo y promover recursos

como material de trabajo, información, asesorías externas, de modo que toda la comunidad puede encontrarse para desarrollar aprendizaje colectivo.

(Unesco-Orealc, 2013). Citado en (Vaillant, 2016).

En la literatura sobre el Desarrollo Profesional Docente indican tres experiencias de prácticas exitosas para abordar el Aprendizaje Profesional Colaborativo (APC), como lo es el rol de los docentes expertos; estudios demuestran que “el aprendizaje profesional colaborativo se da a partir del trabajo de Maestros que aprenden de Maestros”. Según Vaillant, (2009), Terigi, (2010) Citados en (Calvo, 2014, p. 114). La primera experiencia está relacionada con la mentoría; el mentor es un docente en ejercicio que brinda capacitación y acompañamiento a otro docente, con el fin de hacer análisis reflexivos que ayudan a los cambios y mejoras de su práctica pedagógica. Calvo (2014) menciona que, “el mentor es un agente crítico reflexivo, analiza no sólo problemas prácticos de su función sino que orienta hacia una acción transformadora de la propia práctica inmersa en un contexto temporoespacial con características socio-culturales determinadas” (p.114), la segunda experiencia es el acompañamiento, corresponde al aprendizaje colaborativo entre pares, el que acompaña es un docente que ha tenido una trayectoria exitosa, donde comparte su experiencia docente con otros colegas, para impulsar cambios de las practicas docentes; basada en empatía y tolerancia, y la última experiencia es el coaching , está relacionado con el apoyo mutuo entre docentes expertos, que después de una serie de prácticas incorporan sugerencias y recomendaciones. El mentor, colega u observador, da consejos o expresa críticas constructivas acerca de la demostración que el docente ha realizado (Marcelo, 2008). Citado en (Calvo, 2014, p 115). Estas experiencias ayudan en el desarrollo de los estudiantes y a la formación continua del profesorado centrándose en el aprendizaje autorreflexivo y a demás llega a crear una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo.

Los estudios sobre el (APC) indican que la gran mayoría de los docentes trabajan solos no cuentan con la posibilidad de aprender o compartir con sus pares intercambios de experiencias y reflexión conjunta ya que el docente también aprende observando las practicas exitosas de otros.

En varias investigaciones se demostró que algunos de sus sistemas educativos implementaron estrategias que apuntan a transformar el contexto donde los docentes trabajan solos, para ello observaron las prácticas pedagógicas de sus colegas, crearon un ambiente que estimula el intercambio de experiencias, analizan las metodologías que funcionaban o no, animan a los docentes a retroalimentarse y se motivan para mejorar la calidad de la institución (Calvo, 2014).

En relación a lo anterior, se exponen las experiencias más significativas para fomentar el aprendizaje colaborativo con otros colegas, para ello se utilizan las redes, las pasantías, planeación conjunta a partir de prácticas colaborativas.

a) Las redes

Las redes son una comunidad de aprendizaje donde los individuos comparten información y conocimientos, que contribuye en la formación profesional de los docentes teniendo en cuenta sus necesidades e intereses a fin de contribuir en el progreso de sus prácticas pedagógicas y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, cuyo objetivo es promover el trabajo colaborativo y que los docentes adquieran responsabilidades por el desarrollo de las prácticas de sus colegas. Calvo (2014) sostiene que “Podría decirse que las redes han creado y sostenido una poderosa alternativa al desarrollo profesional tradicional, ya que constituyen un mejor modo para acomodarse a los rápidos cambios culturales, y así enfrentar la creciente complejidad del trabajo docente” (p.120).

b) Las pasantías

Las pasantías consisten en invitar a los docentes a realizar un traslado a otras instituciones educativas, con el fin de que puedan observar clases, planificaciones, participar de propuestas de enseñanza en pro del aprendizaje de los estudiantes y también facilita la oportunidad al docente de perfeccionarse, aprender constantemente de otras experiencias y reflexionar sobre su quehacer pedagógico, todo esto se realiza bajo la coordinación de un tutor.

El cambio de contexto permite revisar las propias capacidades en el marco de la cultura organizacional de una institución educativa diferente, que implica otras oportunidades de colaboración con los pares, otros modos de vínculos entre las

familias y docentes y otras formas de comunicación con los estudiantes (Ávalos, 2002, citado por Ávalos, 2007).

c) Practicas colaborativas

Las practicas colaborativas, es una estrategia donde se reúnen varios docentes ya se por niveles o áreas, a dialogar y planificar actividades de clases, revisar rubricas, productos de aprendizaje, herramientas innovadoras y entre otros, siempre con la compañía de docentes con más experiencia para brindar apoyo. Las practicas colaborativas hacen que los docentes y directivos trabajen en conjunto para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje y analizan lo que acontece realmente en las aulas, prestando atención a los elementos que constituyen las buenas prácticas y teniendo como meta el aprendizaje de los alumnos (Calvo,2014).

Por otro lado, se observa los efectos positivos que tiene el trabajo colaborativo en las instituciones, La ley 20.903 le otorga un papel fundamental al trabajo colaborativo, estableciendo que las escuelas deben promover el DPD, mediante la elaboración de planes locales que fomenten el trabajo colaborativo, la retroalimentación pedagógica para su mejora continua y además consideran que los docentes deben de realizar la preparación del trabajo en el aula y la reflexión propia de la práctica. Estas prácticas colaborativas se hacen necesarias en las instituciones a fin de lograr innovaciones pedagógicas y promover una cultura inclusiva.

Una de las principales características de esta estrategia es su eficacia para mejorar el aprendizaje y los procesos de enseñanza y además ayuda a crear una cultura colaborativa y responsable con su comunidad. Fullan, (2001) planeta que las culturas colaborativas expresan normas en equipo; clarifican y determinan lo esencial en el aprendizaje y a demás desarrollan guías, llegan acuerdos frente a las decisiones que se deben tomar; analizan conjuntamente el trabajo y los resultados de los estudiantes, monitorean los resultados de las estrategias planteadas y reflexionan colectivamente.

De acuerdo a lo anterior, queda claro que el trabajo colaborativo resulta ser una estrategia fundamental para promover el Desarrollo Profesional Docente, bajo la idea de que la

colaboración entre los docentes es fundamental para apoyar el ciclo de mejora de institución y potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Existen distintas modalidades de trabajo colaborativo que se pueden implementar en las instituciones esto depende de su contexto, necesidades, experiencias, motivaciones y recursos, esta propuesta de mejora se centrara en las Comunidades de Aprendizaje y las prácticas de Co-docencia.

8.6.1.1 Las Comunidades de Aprendizaje como medio de construcción para aprendizaje de los docentes.

Las Comunidades de Profesionales de Aprendizaje (CPA) es una herramienta transformadora de las prácticas de desarrollo profesional docente, que consiste en brindar espacios, oportunidades y apoyo a los docentes para aprender unos de otros mediante las experiencias significativas que han realizado en su práctica docente y así facilitar el aprendizaje entre sus colegas, este instrumento de innovación cuenta con varios factores principales para su desarrollo como, la cultura colaborativa, liderazgo distribuido, el desarrollo profesional haciendo énfasis en las necesidades de aprendizajes de sus estudiantes y además también se enfoca en la reflexión y la indagación del trabajo de los docentes; Dicho modelo ofrece trabajar y aprender de manera conjunta para diseñar y sostener los procesos de mejora eficaces (Bolívar, 2000; Stoll et al., 2006; Hopkins, 2007) citado en (Krichesky y Murillo 2011).

Según las investigaciones indican que al implementar esta estrategia en el establecimiento brinda a sus estudiantes y docentes una mejor calidad de vida, además involucra a su comunidad a trabajar de manera conjunta para alcanzar las metas propuestas; toda institución presenta dificultades o problemas a lo largo de su trayecto con esta estrategia se comparten dichas dificultades buscando posibles soluciones, siempre apuntando que el aprendizaje de los estudiantes sean su máxima prioridad. así mismo estas comunidades de aprendizaje eliminan el aislamiento de los maestros y se enfocan en lo que ellos maestros saben y hacen para facilitar el aprendizaje con sus colegas (Lieberman y Miller 2011).

Sin embargo, el concepto de (CPA) posee múltiples interpretaciones citados en (Lieberman y Miller 2011), una de ella es la visión centrada en los profesores, esta se define

como “un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos” (Mitchell y Sackney, 2000, p.69); Por otro lado el siguiente autor planea su visión desde la escuela, indican que una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, proporciona el trabajo colaborativo y afirma el liderazgo distribuido y además fomenta la indagación sobre las practicas que facilitan todos estos procesos(Pankake y Moller ,2002). Y finalmente el siguiente autor Hargreaves (2008) tenía una visión de comunidad escolar más amplia, entiendo que las CPA, son una herramienta organizativa y poderosa que ayuda a los profesores y otros miembros a empoderarse de su aprendizaje y a trabajar de manera conjunta, para mejorar la calidad de vida de todos; A demás de esto se resalta que deben ser comunidades que den respuestas a las necesidades de sus estudiantes, exigiendo al gobierno ser responsables de esta misión, justicia social y equidad.

Aunque no existe un único concepto sobre este término, existen algunas características y condiciones que deben darse para que una escuela sea una comunidad de aprendizaje. Según (Lieberman, 2000; Hord, 2004; Stoll , 2006; Stoll y Louis, 2007; Hord y Hirsch, 2008) citado en (Lieberman y Miller 2011) entre ellas se destacan ocho características.

1. **Valores y visión compartida:** toda la comunidad educativa debería consensuar en la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes en beneficio de todos los alumnos. En definitiva, sin valores y metas compartidas no existe el sentido de “comunidad”.
2. **Liderazgo distribuido:** en una CPA deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea.
3. **Aprendizaje individual y colectivo:** en toda CPA se debe especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego desarrollar ese aprendizaje dentro del centro o en el marco de alguna red de aprendizaje. Asimismo,

y tal como se verá posteriormente, las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir de una evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado.

4. **Compartir la práctica profesional:** en el marco de las CPA, la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público. Se pretende que, por medio de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los propios docentes, éstos consigan reflexionar sobre su práctica, garantizando así un aprendizaje profundamente pragmático y colaborativo.
5. **Confianza, respeto y apoyo mutuo:** en una CPA se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Es por ello que deben prevalecer sensaciones de confianza de modo que todos los participantes cuenten con la contención y la seguridad suficiente para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.
6. **Apertura, redes y alianzas:** para apoyar o fomentar la construcción de CPA en las escuelas, o bien para constituir una CPA que trascienda los límites del centro, se necesita establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador.
7. **La responsabilidad colectiva:** uno de los distintivos tal vez más importantes de este modelo y que conforma su naturaleza más esencial radica en que los miembros de una CPA asumen una responsabilidad colectiva frente los aprendizajes de todos los estudiantes.
8. **Condiciones para la colaboración:** en una CPA deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro. En esta dirección, deben

proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo. (p.70-71).

De acuerdo con lo declarado, se resalta que estas ideas son pieza clave para la implementación satisfactoria, esta herramienta apunta a que la comunidad debe de generar espacios de acompañamiento, apoyo, confianza, respeto, aprendizaje colectivo y además fomenta la distribución el liderazgo entre sus comunidad; también genera condiciones para incrementar los niveles de conocimiento de sus docentes invitándolos a tomen riesgos a la hora de innovar e implementar estrategias en los aprendizajes de sus estudiantes, sin miedo a equivocarse o en su defecto a que su práctica funcione satisfactoriamente, este es un espacio para dialogar de aquellas practicas positivas y negativas; las cuales ayudaran a fortalecer el trabajo de sus colegas y a buscar posibles soluciones para enfrentarse a sus problemas o a compartir experiencias enriquecedoras, que ayuda a mejorar su práctica y a buscar un equilibrio sano en la comunidad.

De acuerdo a lo anterior, las escuelas que deseen convertirse en Comunidades de Aprendizaje Profesional, no solo deben de instaurar una serie de estrategias; esto implica en favorecer una nueva cultura escolar, basada en modelos que impacte efectivamente las practicas individuales y colectivas, brindando espacio equitativos, eficientes y comprometidos con la colaboración para el aprendizaje de sus estudiantes además una de las principales características es que los docentes se empoderen y obtenga autonomía para desarrollar su trabajo.

8.6.1.2 Las prácticas de Co-docencia como estrategia para el desarrollo profesional de los docentes

La práctica Co-docente son una estrategia para el mejoramiento educativo que permite a los docentes adquirir nuevos conocimientos de experiencias compartidas con otros docentes; Esta habilidad posibilita a los docentes generar estrategias educativas conjuntas y desarrollar la consolidación de aprendizajes. Todo esto permite a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean de carácter permanente o transitorio un acompañamiento en los procesos de aprendizaje a fin de apoyarlos, dirigir y participar de

los procesos de aprendizaje. Asimismo, es declarado por el MINEDUC (2012) en el Programa de Integración Escolar (PIE), que la Co-docencia es una estrategia que está orientada al fortalecimiento constante del sistema educativo, a través del trabajo colaborativo entre educadores regulares, educadores diferenciales y otros asistentes de la educación.

Realizar esta práctica de trabajo colaborativo tiene un gran impacto entre los docentes, porque permite compartir experiencias, metodologías, habilidades y competencias que ayudarán en función de las metas del aprendizaje de sus estudiantes y también en su crecimiento profesional. Como lo indica Cook y Friend (1995) citado en (Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. 2017) “las prácticas de Co-docencia entregan más oportunidades de apoyo a nivel profesional entre docentes” (p.2). además, se considera que para el desarrollo de esta estrategia se requiere de habilidades individuales como: comunicación, escucha, capacidad para resolver conflictos y apoyos administrativos y condiciones contextuales. Como lo indican los siguientes autores (Cook *et al.*, 1995; Pratt, 2014; Scruggs y Mastropieri., 2007), (Strogilos y Stefanidis, 2015).

Dentro de las necesidades para fortalecer dicha práctica se habla de generar espacios educativos que permita a los estos docentes trabajar colaborativamente a fin de fortalecer el desarrollo profesional docente y aumentar la mejora sostenible de los aprendizajes; por otra parte, la práctica colaborativa influye de manera positiva cuando existen los colaborados dentro de la sala de clase porque permite la integración de los todos los estudiantes en este caso con Necesidades Educativas Espaciales (N.E.E). Así, la co-docencia es una propuesta de trabajo que invita al profesorado a reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica: responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación y rutinas de clase (Cook y Friend 1995) citado en (Urbina *et al* 2017 p. 357).

La literatura indica que existe varios elementos que obstaculiza las prácticas de co-enseñanza y el trabajo colaborativo entre ellos, la falta de recursos, tiempo y espacios que brinde la institución para planificar, también se agrega a este factor las creencias individuales, la sobrecarga de trabajo de los docentes, la falta de motivación y el apoyo por

parte de los directivos, la resistencia a trabajar colaborativamente y sentirse observados por el temor a ser juzgados. Por esta razón se hace hincapié en el rol que desempeña los directivos dentro de la institución, porque son los encargados de velar por las condiciones óptimas para la profesionalización de los docentes, dirigiendo, apoyando y motivando a su comunidad para crear culturas colaborativas que beneficien a toda la institución.

Otro factor que influye en esta práctica es el estilo de liderazgo que ejercen los directivos, estudios indican que para que estas prácticas funcionen de forma efectiva se tiene que implementar un liderazgo distribuido donde sus docentes participen en la toma de decisiones y compartan las responsabilidades. Como lo indica villa, Thousand y Nevin (2008) este liderazgo de debe de dar “especialmente entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza” citado en (Rodríguez, 2014, p. 227).

A continuación, se presentan los componentes fundamentales para la aplicación de las prácticas de co-docencia, descritas por (Villa, Thousand y Nevin, 2008). citado en (Rodríguez 2014 p. 221)

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 al 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 del profesor son distribuidos entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza.
5. Realizar un proceso cooperativo, favorecido por elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales, monitoreo del progreso de la co-enseñanza y compromiso individual.

Al tener en cuenta todos estos componentes los directivos, están facilitando a sus docentes una visión y meta clara de lo que la institución desea alcanzar, generando beneficios donde los docentes pueden desarrollar un sentido común por la comunidad, motivación y crecimiento profesional.

Después de analizar el impacto positivo que la co-docencia tiene en el profesorado, se analiza el estrecho vínculo que tiene con la gestión del currículum, para ello se consideran tres dimensiones de Rodríguez (2012).

1. Dimensión planificación de la enseñanza

Esta dimensión corresponde a una característica muy importante como lo es la planificación de actividades que se imparten dentro del aula, para ello los docentes deben de garantizar espacios donde se pueden reunir periódicamente, para dialogar acerca de los contenidos, los objetivos, recursos y estrategias didácticas que involucran a todos los estudiantes, además tienen la posibilidad de realizar ajuste de ser necesario en la planificación y además distribuyen las responsabilidades y roles que cada uno desempeña al interior del aula.

2. Dimensión didáctica de aula

Aquí se plantean las estrategias didácticas para los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, haciendo uso de herramientas audio-visuales, material concreto y entre otros, también se plantea otro elemento importante en este proceso como es la comunicación entre los docentes durante la ejecución de la clase, señalando que se puede hacer uso de signos entre los docentes para indicar cuando es tiempo de pasar de actividad, dar más tiempo, si algún estudiante necesita apoyo, si se necesita un material o si tienen una emergencia.

Otro aspecto que resalta esta dimensión son las recomendaciones de mentores o asesorías para observar la clase y dar retroalimentación de la clase que se llevó a cabo o que cambios deben de realizar los docentes observados.

3. Dimensión evaluación

En esta última dimensión se analizan la evaluación curricular y el diagnóstico de los aprendizajes previos de los estudiantes con (NEE), pero también se realizan las evaluaciones de las propias prácticas de co-docencia.

Asimismo, el Ministerio de Educación de Chile indica que la co-docencia es un concepto que determina el trabajo colaborativo y la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el aula de clases, que implica las dimensiones de

planificación, instrucción y evaluación de un grupo. (Mineduc, 2013). Esta práctica es un elemento fundamental para la integración de estudiantes con (NEE), porque se realiza un trabajo unificado entre los docentes, que permite poseer distintas percepciones de los aprendizajes de los estudiantes y así determinar temas, objetivos y metas que acojan todas las necesidades del estudiantado.

Existen ocho enfoques de co-enseñanza que define Rodríguez, la elección de alguna orientación, dependerá de las necesidades de su grupo, de sus metas, contenidos, actividades y objetivos, como lo indican (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger, 2010; Hughes y Murawski, 2001) “en el desarrollo de una unidad curricular se pueden utilizar varios enfoques según los requerimientos particulares de cada clase”, citados en (Rodríguez 2014 p. 224).

Posteriormente se presentan una integración de los ocho enfoques expuestos por Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008) y sus principales características, citados en (Rodríguez 2014 p. 224-225).

1. Co- enseñanza de observación: esta se utiliza principalmente, para recoger información académica de algún problema en particular, mientras un docente dirige la clase el otro observa conductas sociales, posteriormente se reúnen para analizar y buscar soluciones a dicho problema.
2. Co- enseñanza de apoyo: Un docente dirige la clase y la otra entrega apoyo individual a los estudiantes, (Hughes y Murawski, 2001). Advierten que, si un profesor constantemente ocupa el rol de dirigir la clase, el otro docente corre el riesgo de parecer como una visita o un ayudante en el aula.
3. Co-enseñanza en grupos simultáneos: Los educadores dividen la clase en dos grupos y cada uno se hace responsable de la enseñanza de ese grupo.
4. Co-enseñanza de rotación entre grupos: En este enfoque los docentes trabajan con diferentes grupos, en cada sección, existen grupos que pueden trabajar sin el docente.

5. Co-enseñanza complementaria: Consiste en complementar la enseñanza del otro profesor a sus estudiantes.
6. Co-enseñanza en estaciones: Los docentes se dividen el material y crean estaciones de trabajo, y los estudiantes se rotan de estación, la creación de los grupos dependerá de la cantidad de los alumnos, pueden existir grupos que trabajen de forma independiente.
7. Co-enseñanza alternativa: Mientras que un docente trabaja con la clase completa, y el otro se encarga de un grupo pequeño para preparar actividades de enriquecimiento.
8. Co-enseñanza en equipo: Todos los docentes tienen diferentes técnicas de enseñanza que permite a los estudiantes beneficios, la importante es alternar los roles para conducir y apoyar los procesos de aprendizaje.

La clave para lograr que estas prácticas sean efectivas, es impartir las clases de manera simultánea donde cada profesor tenga la oportunidad de transmitir sus conocimientos a sus estudiantes y también a su colega, el objetivo principal de estas prácticas es trabajar en conjunto donde los docentes pueden aprender del otro, liderar y apoyarse mutuamente a fin de mejorar sus prácticas pedagógicas e impactar de forma positiva el aprendizaje de los estudiantes.

Rodríguez en su artículo plantea unas recomendaciones y herramientas para la implementación de las prácticas de co-enseñanza, para la ejecución de estas se debe tener en cuenta las necesidades, el contexto y los intereses del establecimiento educativo esta propuesta se puede abordar en los distintos niveles educativos y asignaturas, es una estrategia para favorecer la transversalidad del currículum.

Este autor se centra en el trabajo de Donoso (1998), presenta diferentes elementos o herramientas que apoyan a la implementación de la estrategia organizacional, para ello se analizan cuatro etapas fundamentales: Planificación Estratégica, Estructuración de la Organización, Control del Desempeño y Gestión del Mejoramiento. Según Donoso (1998) "Para tener éxito en el entorno competitivo actual, las organizaciones deben ser capaces de

formular estrategias acertadas que les aseguren su viabilidad y proyección en el futuro” (p.34).

1. Planificación estratégica

En esta etapa según Rodríguez (2014) se busca el alineamiento entre los objetivos estratégicos y las líneas de acción de la institución, a fin favorecer el logro de las metas de aprendizaje, aquí corresponde establecer las asignaturas, niveles y modalidades que serán involucradas en la co-enseñanza.

Otro aspecto importante que plantea el autor es la elección del personal que participara de las prácticas de co-docencia, para que esta práctica sea efectiva no se debe imponer, si no invitar a los docentes a participar voluntariamente.

Cuando la co-enseñanza es forzada aumentan las probabilidades de fracasar. Incluso, cuando los docentes están de acuerdo con la obligatoriedad de la co-enseñanza, se debe realizar en forma graduada durante varios años y con el debido acompañamiento, formación y apoyo organizacional (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007). Citado en (Rodríguez, 2014, p 228).

Igualmente, se plantea que las personas deben tener un perfil con características y habilidades que favorezcan dichas prácticas.

2. Estructuración de la organización

En esta etapa se plantean dos dimensiones; asegurar los espacios para poner en marcha la practicas de co-docencia y el logro de las metas de los aprendizajes estas corresponden a compromisos verticales y como compromisos horizontales están encuentra el definir los roles y responsabilidades de cada co-educador.

Para lograr estos espacios se requiere del compromiso y la responsabilidad del equipo directivo, de brindar a sus docentes horas exclusivas para el trabajo de co-docencia, teniendo especial cuidado de no asignar otros tipos de tarea y sobre carga laboral, Según el (Mineduc, 2012) plantea en el titulo V, la asignación de tres horas destinadas para los docentes de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de programas (art.85). asimismo, también se requiere por parte de los docentes tener compromiso y responsabilidad a la hora utilizar estos espacios para cumplir con las tareas delegadas.

Del mismo modo antes de dar inicio a su trabajo dentro del aula se debe delegar las responsabilidades y roles que cumple cada docente, esto se realiza a fin de repartir las cargas y permitir que ambos realicen aportaciones desde su área de conocimiento, adicional a esto es importante asignar de forma equitativamente para que exista una práctica efectiva de co-docencia; de igual manera se debe establecer si estas condiciones serán de forma permanente o se irán cambio de forma periódica.

3. Control del desempeño

En esta dimensión se realiza el monitoreo en relación a los compromisos verticales (horario de trabajo colaborativo y los resultados de aprendizaje) y los horizontales (los roles y responsabilidades de los docentes), lo más importante es contrastar el compromiso y los resultados del equipo.

Para monitorear y evaluar el equipo de co-docencia, Rodríguez (2014) recomienda, “la utilización de procedimientos de autoevaluación y observación, como cuestionarios, encuestas, coaching, observaciones de clase y caminatas de aula, los cuales deben ser analizados y discutidos en las reuniones del equipo” (p.231).

4. Gestión del mejoramiento

En esta última dimensión se corrige los desalineamientos del equipo de co-docencia, respecto a los compromisos adquiridos verticales y horizontales, ejerciendo la retroalimentación para todas las fases. p 231).

Como lo indica (Rodríguez, 2014) el alineación vertical buscar corregir el cumplimiento y el uso del tiempo, destinados para la planificación y evaluación de las prácticas de co-docencia, y en especial el logro de las metas de aprendizaje, el horizontal, buscar reprogramar los roles y responsabilidades del equipo de ser necesario, incluso puede integrar o cambiar a un miembro del equipo, el directo puede incorporar incentivos, para mejorar su funcionamiento y los resultados de los estudiantes, también está en la capacidad de reducir las responsabilidades, otorgar mayor tiempo. Como lo indican (Graden y Bauer, 1999; Manso, 2002; Murawski y Dieker, 2004; Rodríguez, 2012). Una adecuada forma de incentivar en forma indirecta la co-docencia es propiciar un buen clima de relaciones sociales, pues los

vínculos interpersonales son un factor muy influyente en el éxito de cualquier equipo de trabajo. citado en (Rodríguez, 2014, p.232).

Finalmente, es importante señalar que los equipos de gestión deben aprender a detectar cuándo los equipos de co-docencia son exitosos y utilizarlos como mentores para otros equipos con un desempeño menor, pero también determinar cuándo un equipo es insostenible y debe desvincularse. (Rodríguez, 2014, p.232).

Al analizar los diferentes textos se considera la relevancia que tiene este concepto a la hora de realizar mejoras para promover la sostenibilidad de los aprendizajes de los estudiantes, ya sea por motivos de recursos económico, falta de tiempo y u sobre carga laboral, falta de crear espacios para las planificaciones que ayuden a potencializar este concepto, resistencia por parte de los docentes y falta de apoyo por parte del directivo.

Es aquí donde el rol del líder educativo debe de promover instancias para garantizar una participación activa e involucramiento de los entes educativos para generar un gran impacto educativo en esta práctica, por otra parte, es importante analizar las percepciones que tienen los docentes a la hora de invitarlos a desarrollar las prácticas de co-docencia, evaluando que creencias y supuestos tiene con respecto a esta práctica. El apoyo constante y las capacitaciones permite erradicar esta percepción errónea que muchas veces se adquiere por el miedo al ser juzgado en sus qué hacer docentes. Lograr adquirir esta experiencia entre los docentes permite el fortalecimiento constante del desarrollo profesional y permite recibir una retroalimentación continua que ayudara a su crecimiento profesional a la hora de crear estrategias para consolidar un aprendizaje inclusivo.

6.2.1 La visita al aula como herramienta para el descubrimiento de las necesidades profesionales mediante la retroalimentación a los docentes.

La visita al aula es una potente herramienta para el desarrollo profesional de los docentes, es una especie de acompañamiento basado en la observación de clase con la finalidad de promueve una mejora en los procesos de formación docente. Dicho acompañamiento lo puede ejecutar el equipo directivo, técnicos pedagógicos, por un periodo corto o en la totalidad de la clase, con el objetivo de observar los procesos de enseñanza que transmiten los docentes a sus estudiantes, por ejemplo, se puede observar

a los estudiantes, su comportamiento, el contenido de la clase, el material con el trabajan y el uso que le dan, las preguntas de los profesores , se recomienda enfocarse en un objetivo específico, para posteriormente entregar una retroalimentación efectiva de su quehacer educativo y brindar apoyo necesario para potenciar su desempeño. la evidencia señala que “la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tienen un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes cuando se complementa con reflexión, retroalimentación y conversaciones desafiantes para la mejora (Robinson, 2010) citado en (Aravena, 2018. P. 2)

Dentro de este proceso existen dos subprocesos que son pieza clave para movilizar a los docentes hacia mejorar sus prácticas y de este modo impactar positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes estos son: “la observación de clase y la retroalimentación” como lo indican (Ulloa y Gajardo, 2016).

La observación de clase o acompañamiento al docente, es una estrategia que ayuda a potenciar las capacidades de los profesores, suministrando información relevante para apoyar a los docentes en sus prácticas pedagógicas, como identificar aspectos de su quehacer, que están haciendo bien o que pueden mejorar. entendiéndose este acompañamiento no como control ni supervisión a los docentes, sino más bien como la posibilidad de brindar a los docentes espacios para reflexionar sobre su práctica al interior de la clase, a fin de impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Para suministrar dicha información se puede hacer uso de una serie de instrumentos, “como lo son las rúbricas, pautas y listas de cotejo, entre otros. Estos instrumentos suelen ser entendidos como herramientas que evalúan el desempeño del profesor en un lapso de tiempo determinado” (Haep, Bhnke y Steins, 2016). (Aravena, 2018. p. 1). Al mismo tiempo es importante generar confianza entre el observador y el observado para que esta estrategia tenga un impacto positivo.

Conjuntamente, para realizar esta observación es sustancial tener presente ¿Qué observar, ¿Cómo voy a observar?, ¿Para qué voy a observar?, precisar estos aspectos significa tener total claridad de focos que se logra observar, al mismo tiempo reduce la

carga del docente a la hora de ser observado, favoreciéndole a las dos precisiones para el registro de información.

Existen otro elemento que forma parte de la visita al aula o acompañamiento al aula, como lo expone, Pozo (2019) Para impactar desde la observación y la retroalimentación, en esta Práctica de Liderazgo presenta la técnica de la “observación sin juicio” del núcleo pedagógico, la que invita a “aprender a observar y a desaprender a juzgar” (City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., y Teitel, L, 2009) como estrategia para desarrollar una retroalimentación efectiva. Esta técnica se centra en lo que ocurre en la sala de clase en aspecto relevantes como la interacción del docente con sus estudiantes, enseñanza y contenido, dejando a un lado los juicios valóricos, opiniones, comentarios negativos e ideas personales, de acuerdo a la información obtenida el observador diagnostica el problema y elabora un plan de acción que ayude al docente a mejorar en dicho aspecto.

“Crear planes para re-estructurar la práctica docente desde la evidencia, permite medir y comprobar el logro en diversas áreas del núcleo pedagógico, evidenciando la mejora y la evolución de los equipos docentes” (Pozo, 2019, p.1).

Ahora bien, para que este proceso de acompañamiento tenga sentido, es responsabilidad de los líderes pedagógicos, o los observadores generar momentos adecuados, para brindar a los docentes la retroalimentación de acuerdo a la información recabada, La retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor en la medida que pueda ser “devuelta” al docente; es decir “compartida, analizada y comprendida en conjunto” (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2017). así mismo, esta debe ser cuidadosamente planificada, agendar tiempo suficiente, buscar un lugar agradable y tranquilo, utilizar un lenguaje adecuado, sin juicios, ni señalamientos de lo que está mal echo. Si bien todos estos pasos son importantes, también se debe tener presente que el observado se encuentra en una posición de tensión, al tratarse de analizar su desempeño al interior de la clase, pueden surgirle muchas emociones, molestias, inseguridades o esta incluso se puede sentir amenazados con sus expuestos de trabajo. Por esta razón se debe de dejar en claro que la retroalimentación es constructiva.

Para lograr que una retroalimentación obtenga buenos resultados es necesario tener presente estos elementos según, Martini y Albornoz (2019).

- Establecer un proceso continuo, frecuente y oportuno de retroalimentación a todos los profesores y profesoras.
- Establecer el foco de la observación y retroalimentación de manera compartida.
- Generar un ambiente de cordialidad y respeto. Retroalimentar en función de evidencias argumentadas, centrándose en la práctica y no en la persona.
- Recordar que la retroalimentación debe ser constructiva, y es de carácter formativo.

Por el contrario, se presenta lo que no se recomienda hacer.

- Entregar a la retroalimentada información desconocida, que le resulte sorprendente y ajena a su trabajo, o bien, un exceso de la misma.
- Realizar entrevistas en tiempos reducidos o con interrupciones.
- Improvisar la entrevista.
- Tener un criterio rígido sobre lo que “está bien o está mal” y querer imponerlo.
- Acompañar sólo a quienes están próximos a nuestros puntos de vista y actitudes.
- Acelerar la búsqueda de soluciones, lo que se denomina “tiranía de las urgencias” (p.7)

El líder juega un papel crucial en estos procesos, al acompañar a sus docentes mediante las visitas al aula, el monitoreo el trabajo, realizar retroalimentación y al estar pendiente de lo que sucede al interior de la clase, demuestra a los docentes y a la comunidad educativa el compromiso y la responsabilidad que tiene para mejorar los procesos institucionales. No obstante, también supone un desafío para los líderes.

Como bien, se ha mencionado en varios apartados la importancia que tiene generar espacio de oportunidades para la formación constante de los docentes, la retroalimentación es una de esas instancias que permite al docente reflexionar, analizar, ayuda a identificar esas necesidades individuales, a desarrollar capacidades, asumir responsabilidades, aprender de sus errores y a trabajar en conjunto, para lograr un mejor rendimiento educativo.

Según el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP, 2019) indica ciertos aspectos que se debe de tener en cuenta antes, durante y después de realizar dicho proceso.

1. Antes de realizar la visita al aula.

Definir elementos como quienes participan, cual será del foco de observación, cual es la frecuencia con que se realizaran las visitas, que recursos se utilizaran, entre otros.

El Director debe de trabajar en conjunto con los docentes, además tiene que enfatizar que la visita al aula es de carácter formativo, cuyo fin no es juzgar el desempeño del docente, sino aprender y mejorar a través de la reflexión de su propia práctica.

Aspecto a considerar en esta etapa.

A. Definir un foco de observación:

Para iniciar con este proceso es importante centrarse en un aspecto específico, que posibilite al observador tener mayor claridad y precisión a la hora de recoger la información.

De manera de que la reflexión y retroalimentación sean también dirigidas hacia un punto previamente concordado. Esto reduce ansiedades que pueden llegar a surgir en el/la docente que será observado/a, pues sabrá previamente con qué objetivo se realizará la visita y sobre qué recibirá retroalimentación, focalizando también las acciones futuras (p.3).

Dichos focos se deben de asociar, la necesidad de mejorar las prácticas de los docentes en relación al aprendizaje los docentes.

B. Definir quiénes participarán de la visita:

Aquí se precisa quienes serán visitados y quienes realizan la visita, además se analiza que niveles y asignaturas. Además, es necesario realizar encuentros en dichos miembros para concordar que acciones observar, generando confianza en el proceso.

C. Insumos para la observación:

En este punto es necesario saber que insumos se requieren para la observación, por ejemplo, pautas existentes que estén orientadas a el foco a observar, o construir una pauta nueva asociada al foco, fichas, hojas de registro, entre otros.

D. Calendario de visitas y retroalimentación:

Determinar cuántas veces realizar las visitas y la retroalimentación en el semestre o en el año, considerando el foco y quienes participaran, procurando que no existe mucha distancia entre ambas, ni que coincidan con otras actividades.

E. Espacio físico para la retroalimentación:

Determinar el lugar en donde se realizará la retroalimentación, libre de interrupción y un espacio agradable.

2. Durante la visita – el registro de la observación de la clase

La segunda etapa hace referencia a la recolecta de información necesaria para brindar la posterior retroalimentación.

A. Aspectos de forma

Es importante que el observador, no interfiera con el normal funcionamiento de la clase, para ello se requiere que la comunidad educativa sea informada.

3. Después de la visita – la retroalimentación

Para que la retroalimentación sea provechosa, se quiere considerar cuatro elementos: cómo retroalimentar, sobre qué retroalimentar, tomar acuerdos y definir qué sigue después de la retroalimentación.

La finalidad del acompañamiento pedagógico es generar y fortalecer una cultura de revisión e innovación de la práctica pedagógica en la Institución Educativa, orientada hacia la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en relación a la autodeterminación.

Por otro lado, esta estrategia de caminata de aula brinda varios beneficios por una parte movilizar a los profesores hacia la mejora de sus prácticas de enseñanza y a mejorar la percepción que estos tienen de las prácticas del liderazgo directivo en relación a la gestión del currículo, así como el apoyo que puedan brindar a la tarea docente.

8.7 La importancia de la calidad de vida para desarrollar la autodeterminación.

La calidad de vida a lo largo de los años ha presentado diferentes concepciones inicialmente apuntaba a los aspectos positivos y deseables de la vida de las personas como lo son la satisfacción, bienestar y la felicidad, sin embargo este concepto ha evolucionado, en los años 80 se produce un consenso del concepto de calidad de vida por cuatro razones.

- a) Se tiene en cuenta las personas con discapacidad en términos de autodeterminación, capacitación, inclusión e igualdad, lo cual se convirtió en algo fundamental para alcanzar las metas y lograr la satisfacción personal.
 - b) Aportaba un lenguaje común que reflejaba los objetivos de normalización, desinstitucionalización, integración y transparencia en los programas de atención.
 - c) Estaba en coherencia con la revolución de la calidad al hacer especial hincapié en la calidad de los productos y los resultados; al ser aplicable a programas de servicios humanos podía integrarse en la planificación centrada en la persona, en los modelos de apoyos, en la mejora de resultados personales y en la mejora de la calidad.
 - d) Coincidió con las expectativas de los receptores de servicios y apoyos, que deseaban que éstos influyeran de forma significativa y positiva en su bienestar personal.
- (Schallock, Gardner y Bradley, 2009)

En esta década la legislación se centró en promover la calidad y la defensa de los derechos humanos, desde el ámbito de la discapacidad.

El concepto de calidad de vida presenta una gran complejidad en su definición, solo existe nociones que contribuye a la construcción de dicho significado, si bien a la largo del tiempo aparecen varios autores interesados en el concepto; apuntando que la calidad de vida es un estado de satisfacción que ayuda a potenciar las necesidades de los individuos y a su realización personal, esta también posee aspectos subjetivos y objetivos entre los subjetivos se encentra el bienestar físico, psicológico y social(la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud); y los aspectos objetivos son el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad. Como referencia podemos aportar la definición de Schallock y Verdugo (2007),” Calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional, tiene propiedades éticas, universales y émicas, ligadas a la cultura, tiene componentes objetivos y subjetivos, y está influenciada por factores personales y ambientales” (p. 22). La calidad de vida se funda a partir de ocho dimensiones, que sirven como indicadores para evaluar el bienestar de cada individuo.

Continuación se presenta las ocho dimensiones y algunos ejemplos.

Tabla 28: Dimensiones de calidad de vida

Dimensiones de calidad de vida	ejemplos
Desarrollo personal	Entrenamiento en habilidades funcionales, tecnología asistida, sistemas de comunicación
Autodeterminación	Elecciones, control personal, decisiones, metas personales
Relaciones interpersonales	Fomento de amistades, protección de la intimidad, apoyo a las familias y relaciones/interacciones comunitarias
Inclusión social	Roles comunitarios, actividades comunitarias, voluntariado, apoyos sociales
Derechos	Privacidad, procesos adecuados, responsabilidades cívicas, respeto y dignidad
Bienestar Emocional	Aumento de la seguridad, ambientes estables, feedback positivo, previsibilidad, mecanismos de autoidentificación.
Bienestar Físico	Atención médica, movilidad, bienestar, ejercicio, nutrición.
Bienestar Material	Propiedad, posesiones, empleo.

Fuente: Schalocky Verdugo (2007, p 23)

Todas las dimensiones presentadas forman un conjunto de factores que permiten al individuo obtener el bienestar personal deseado. Así mismo se puede afirmar que la calidad de vida de una persona es cuando las necesidades básicas están satisfechas y dispone de las mismas oportunidades que los demás.

Una vez analizado el concepto de calidad de vida se evidencia que la autodeterminación este directamente ligado con constituyente de una de sus dimensiones, para continuar se pretende hacer hincapié en este término y en su importancia, se considera que la autodeterminación es un aspecto fundamental para el desarrollo de la vida de todas las personas con o sin discapacidad, que posibilita la toma de decisiones de nuestras propias acciones. Como lo indica Whemeyer, (2006) “La conducta autodeterminada se refiere a acciones volitivas que capacitan al individuo para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida” (pág. 9). No obstante, también existe otro factor que influye en la toma de decisiones como lo es la influencia de la sociedad, de los padres, de la escuela e incluso de los docentes que pasan un largo periodo con los estudiantes, todos estos actores brindan una serie de conocimientos y capacidades que ayuden a mejorar algunos aspectos de su vida, aprender sobre sus habilidades y debilidades, a identificarse como persona, priorizar sus necesidades y entre otros.

En los años noventa se realiza una serie de investigaciones orientadas a la autodeterminación en personas con discapacidad, enfocada en los procesos que explica la conducta humana, es así como se creó el Modelo Funcional de Wehmeyer (1999), por su relevancia y su influencia este instrumento ha sido validado para analizar los aspectos relevantes y significativos de una manera más concreta, para ello se reflejan cuatro características principales.

- Se considera que la autonomía es la capacidad que posee una persona para actuar según sus preferencias, intereses o capacidades, sin la influencia de presiones externas; por lo tanto, la autonomía refleja la independencia de la sociedad para tomar decisiones propias que contribuyan a su bienestar.
- La autorregulación hace referencia a las habilidades que posee una persona para examinar el ambiente y dar respuestas a la toma de decisiones, sobre cómo actuar, cuando actuar para así evaluar y analizar determinadas situaciones, Verdugo(2001) plantea, que la autorregulación incluye auto monitorización (observación del ambiente social y físico propio), autoevaluación(realización de juicios sobre lo correcto de esta conducta comparando lo que uno está haciendo con lo que debería haber hecho), y, según el resultado de esta autoevaluación, autoreforzo (autoadministración de consecuencias contingentes con la ocurrencia de conductas objetivo),(p.5).
- El empoderamiento está relacionado con la creencia de control y eficacia, la creencia de control se desarrolla a partir de diferentes factores como los intereses y motivación, la eficacia se adjunta al desarrollo de habilidades y actitudes para alcanzar los resultados.
- Las personas autodeterminadas son conscientes de sí mismas de sus puntos fuertes, limitaciones, fortalezas, habilidades, gustos y preferencias a fin de sacar provecho de estas capacidades y cambiar o mejorar algún aspecto de su vida, como lo indica Verdugo (2001, p.5)

El conocimiento de sí mismo se forma a través de la experiencia con el ambiente y de la interpretación que cada uno hace de éste, y está influido por

la evaluación que hagan los demás, los refuerzos, y las atribuciones de la propia conducta.

Estas cuatro dimensiones mencionadas emergen cuando la persona desarrolla y adquiere un conjunto de elementos o componentes de la autodeterminación, Hacer elecciones, Tomar decisiones, Resolución de problemas, Planteamiento y logro de metas, Autoobservación, autoevaluación y autorreforzamiento, Locus de control interno. Estos aspectos son esenciales para el pleno desarrollo de las personas y así poder alcanzar un mayor grado de determinación, además todas las personas con discapacidades tienen el potencial para ir perfeccionando estos elementos a lo largo de su vida y así lograr desarrollar la conducta autodeterminada, no obstante, se requieren de comunidades educativas que ayuden a potenciar y desarrollar en sus estudiantes estos tipos de habilidades e invitarles a ser protagonistas de las decisiones de su vida.

No podemos olvidar el importante papel que desempeña cada uno de los educadores que se presentan en la vida de estas personas, varias investigaciones señalan que “ las percepciones, creencias y actitudes de los profesionales y de los padres comprometen la adquisición y el ejercicio de habilidades de autodeterminación” (Agran, Snow & Swaner, 1999; Agran, Wehmeyer, Cavin & Palmer, 2008; Doss & Hatcher, 1996; Carter et al., 2013; Field & Hoffman, 2002; Grigal, Neubert, Moon & Graham, 2003; Palmer & Wehmeyer, 2002; Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000) citados en (Peralta, F. y Arellano, A. 2014 , p.67). por lo tanto, a la hora de educar en autodeterminación esto conlleva un cambio profundo en el contexto educativo, e invita a replantear aspectos de la gestión curricular para potenciar estas habilidades de igual modo involucra a toda la comunidad educativa para lograr cambios verdaderos.

Para efectuar cualquier iniciativa se debe tener en cuenta los siguientes principios, propuestos por Arellano, A. y Peralta, F. (2013):

- Tomar como base un modelo de enseñanza inclusiva que propicie la integración y participación en la comunidad.

- Adoptar una perspectiva de capacitación (empowerment) de la persona, en consonancia con los principios de dignidad individual, responsabilidad y orientación para la carrera.
- Asumir un estilo de enseñanza no directivo y centrado en el alumno, creando contextos de aprendizaje interactivos y cooperativos. (p.106).

El reto principal que enfrentan los sistemas educativos es favorecer la inclusión a todas personas sin o con Necesidades Educativas Especiales, es entender que la inclusión es un proceso de participación, aprendizaje, acceso seguro y es aprender a dar respuestas a la diversidad de todos sus estudiantes, Echeita y Ainscow (2011)“La inclusión es un proceso, es decir un trabajo constante en el seno de las escuelas por aprender a vivir entre sujetos diversos y diferentes desde una perspectiva de respeto y dignificación” (p.3).el ámbito educativo es un elemento clave para la construcción de una cultura inclusiva, a fin de favorecer oportunidades que promuevan procesos pedagógicos que aseguren, el aprendizaje, la participación constante de toda la comunidad educativa y la búsqueda constante de eliminar la discriminación social, No obstante, la inclusión no sólo consiste en integrar el individuo a la escuela, sino también en adaptar la escuela a sus necesidades.

9. Conclusión y discusión

A través de la información obtenida del marco teórico de autores nacional e internacional se evidencia la influencia que ejerce la gestión curricular para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; en base a esto se analiza que el establecimiento en estudio posee falencias en este aspectos, y por tal motivo se diseña una propuesta que contribuye a su mejora educativa a fin de fortalecer las prácticas de gestión curricular para potenciar el Desarrollo Profesional Docente mediante estrategias que favorecen la reflexión y aprendizaje permanente de los docentes; para adaptarse a nuevos contextos escolares y puedan perfeccionar su desempeño profesional y obtener mejores resultados en el aprendizaje de sus estudiante en relación a la calidad de vida y la autodeterminación.

Para elaborar el objetivo y el diseño de la propuesta, se levanta una línea base para **“Analizar y valorar las acciones que se realizan desde la gestión curricular en relación al**

desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes en una Escuela Especial de la comuna de Concepción” Para operativizar el mismo, se desarrollaron tres objetivos específicos: 1) Conocer las acciones que desarrolla dirección y UTP, para acompañar a las docentes en el desarrollo de la autodeterminación de sus estudiantes, en una Escuela Especial de la comunidad de Concepción; 2) Describir qué acciones explicitan los docentes en sus planificaciones, para fomentar la autodeterminación de los estudiantes de la Escuela Especial de la comunidad de Concepción; 3) Analizar las acciones declaradas por las docentes en la ejecución de sus clases para fomentar la autodeterminación con los estudiantes en la Escuela Especial de la comuna de Concepción.

Para dar cumplimiento a los objetivos expuestos, se utilizó la metodología de enfoque cualitativo, centrado en la naturaleza comprensiva el cual pretende observar la realidad que emergen en el establecimiento educativo en el área de gestión y liderazgo en desarrollo a la autodeterminación con el fin de interpretar esta situación que se presentan y que intenciones, creencias o motivaciones los guían, el paradigma no busca hacer juicios valóricos de lo que observa, sino interpretar la realidad que estudia, con los involucrados directos. Donde el investigador sea el principal instrumento de recogida de información, de manera que pueda realizar una interpretación ideográfica del fenómeno que estudia (Guba y Lincoln, 1985)

Se implementó el análisis de contenido que ofrece la posibilidad de analizar e interpretar en profundidad los contenidos de cualquier comunicación ya sea, por medio de lenguaje oral, gestual, registro de datos, transcripción de entrevistas, grabaciones o documentos, sin importar el número de integrantes que pertenecen a la muestra, por otro lado, permite emplear instrumentos para la recolección de datos, como entrevistas, encuestas, cuestionarios y entre otros. Hernández, Roberto et al. (1998) indican que esta técnica es muy útil para examinar los procesos de comunicación.

En cuanto al primer instrumento corresponde a una entrevista semiestructurada e individual; la segunda estrategia de recolección de información, es la revisión las planificaciones semestrales y los Planes de Adecuación Curricular Individual (PACI) de las

docentes; y la tercera estrategia de recolección de datos, se analizaron documentos institucionales que permitieron indagar y examinar el trabajo de la gestión curricular que implementa todo el equipo para desarrollar la autodeterminación en sus estudiantes.

Una vez recaba y analizada toda esta información se logra tener una mejor percepción de las causas y efectos del problema arrojándose como resultado un **“Baja consideración de objetivos y acciones que apuntan al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes a través de la gestión curricular del establecimiento”**, esto a raíz de la Carga horaria de Dirección y UTP, falta de instancias de perfeccionamiento docente, falta de apropiación de los contenidos, deficiente elaboración de los instrumentos de planificación, Deficiente Gestión del tiempo y la Misión del establecimiento enfocada solo al desarrollo de la autonomía.

Dichas causas, generan diversos efectos como el bajo desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación por falta de conocimiento, deficiente progreso en el aprendizaje de los estudiantes, bajo despliegue de la autodeterminación en el trabajo en las asignaturas, predominio de la autonomía por sobre las demás características de la autodeterminación, incumplimiento de actividades planificadas en los instrumentos de gestión, ineficiente proceso de acompañamiento en aula y dificultad para coordinar reuniones e instancias de reflexión y perfeccionamiento.

En relación a lo anterior y la problemática identificada se elabora un objetivo que apunte a **“Contribuir al mejoramiento de la gestión curricular a fin de crear acciones que faciliten la autodeterminación de los estudiantes en un establecimiento de la comuna de Concepción”**.

Se diseña una propuesta de mejora que apunta a la implementación de dos estrategias de desarrollo profesional docente, la primera de ellas corresponde al trabajo colaborativo es una metodología fundamental para el Desarrollo Profesional Docente, el Mineduc 2019 indica que esta experiencia brinda a los docentes la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos o con otros miembros de la comunidad, detectando las necesidades, tomando decisiones y buscando soluciones a determinadas situaciones para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. De esta estrategia se desprenden dos modalidades, la primera es comunidades

de aprendizaje es una gran herramienta para que los profesores se empoderen de su propio aprendizaje y la segunda son las prácticas de co-docencia como lo indica Cook y Friend (1995) indican que las prácticas de co-docencia generan más oportunidades de apoyo entre los docentes, es esencial que el equipo directivo se comprometa con el desarrollo de estas estrategias para promover una cultura colaborativa.

La segunda estrategia corresponde a la visita al aula como medio para reflexionar sobre la práctica pedagógica y como herramienta para la recolección de información de su desempeño docente, la literatura señala que esta práctica tiene efectividad cuando la observación es analizada y compartida con la persona observada, ósea cuando existe una retroalimentación, porque ayuda a potenciar las capacidades de los profesores, suministrando información relevante para apoyar a los docentes en sus prácticas pedagógicas, como identificar aspectos de su quehacer, que están haciendo bien o que pueden mejorar. entendiéndose este acompañamiento no como control ni supervisión a los docentes, sino más bien como la posibilidad de brindar a los docentes espacios para reflexionar sobre su práctica al interior de la clase, a fin de impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, los siguientes autores indican (Hallinger, 2010; Leithwood, 2009; Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Citados en (Ulloa y Gajardo 2016 p. 4). Indican que “las prácticas de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tiene impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes”.

Las prácticas de liderazgo tienen la principal tarea de desarrollar el desempeño docente: la motivación y compromiso, habilidades, conocimientos y competencia profesional, lo que permite que el profesor se comprometa y motive con realizar el mejor trabajo posible para lograr junto a sus colegas, resultados de los aprendizajes de los estudiantes. “Muchos factores pueden contribuir a la mejora escolar, pero el liderazgo es el catalizador que permite que todos los elementos del sistema se combinen produciendo efectos que no serían posible sin su presencia” (Anderson, 2010 p.5).

La evidencia que se presentó demuestra que es viable dar cumplimiento con el problema hallado, porque esta propuesta de mejora permite identificar y responder a las necesidades

del establecimiento como: fortalecer la capacidad del equipo directivo en cuanto a la gestión y liderazgo educativo, por otro lado, permite a los docentes su desarrollo profesional mediante las capacitaciones y las interacciones que tienen con sus colegas, al potenciar estas necesidades, se brinda la posibilidad de fomentar el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes con síndrome Down para obtener una mejor calidad de vida.

9.2 Desafíos

Los desafíos que presume esta propuesta de mejora están enfocados a nivel organizacional y profesional, en cuanto a los desafíos organizacionales, es necesario establecer condiciones de trabajo que posibiliten a los docentes trabajar de manera conjunta, otorgando espacios y tiempos, estos dos factores siempre serán debate dentro de cualquier establecimiento, sin embargo, es importante mencionar que al generarlos contribuye positivamente en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Lo cual indica que tanto directivos y docentes, están sujetos a una serie de desafíos que deben ser abordados con nuevas estrategias pedagógicas para garantizar el fortalecimiento en la enseñanza y el aprendizaje efectivo en el aula, considerando la gestión curricular como la pionera en promover, diseñar, planificar, monitorear y evaluar los procesos educativos con el fin de mejorar las estrategias de enseñanza para la mejora continua, así mismo la gestión curricular es entendida como un elemento preponderante en los procesos de las transformaciones educativas que viene asegurar la pertinencia y la calidad de las propuestas educativas, respondiendo a los desafíos, compromisos y objetivos que sean preparados en el ámbito estratégico (Rodríguez. 2017, p.55) la gestión curricular, están articuladas con el liderazgo pedagógico y las prácticas docente, destinadas a mejorar el aprendizaje y el crecimiento profesional.

En relación a los desafíos profesionales, se dividen en dos: el primero corresponde al equipo directivo, el generar dichos espacios también deben de adquirir el compromiso y brindar a sus docentes las herramientas adecuadas para promover la mejora educativa, es por esto que las capacitaciones brindan al equipo directivo nuevos conocimientos, que pueden ayudar a cambiar las creencias de su comunidad educativa en relación a la enseñanza

aprendizaje, también se presente que el equipo directivo delegue responsabilidades institucionales entre los docentes para promover el liderazgo al interior de la comunidad; el director debe mostrar confianza a los docentes y aprovechar sus habilidades para designar labores educativas. (Harris, 2017). La segunda corresponde a los docentes, estos deben de adquirir un compromiso para participar activamente de las estrategias de desarrollo profesional docente puesto que son los actores claves para los procesos de mejora. El conocimiento del profesorado se concentra en saber cómo son capaces de ser autores de buenas prácticas, la motivación con la que trabajan, porque y como colaboran, como detectan las necesidades de sus alumnos y como reacción ante los cambios (Beatty, 2011) citado en Rodríguez. 2017, p.72), por esta razón las capacitaciones son un medio para innovar, profundizar y transformar los procesos de enseñanza.

El gran desafío del facilitador, es transformar una cultura educativa que está inmersa en sus creencias y percepciones sobre su trabajo de gestión curricular, liderazgo educativo y el concepto que poseen de autodeterminación, para este proceso se deben tener presente varias condiciones que hace que todos los procesos de mejora sean posibles, involucrar a todo la comunidad educativa, trabajar en equipo, tomar las decisiones en base a las evidencias obtenidas y apoyar a la comunidad educativa; otro aspecto importante que debe cumplir el facilitador es genera confianza, sabiduría y habilidades para generar cambios que auxilie a la mejora del proyecto educativo y así contribuir en una mejora calidad de vida para los estudiantes del establecimiento; además debe motivar a la comunidad educativa a crear instancias para trabajar en conjunto y así extraer las ideas y conocimientos que cada uno posee para aprender unos de otros.

Por otra parte, es importante trabajar con las educadoras el proceso de comunicación efectiva que permita trabajar en posibles soluciones, en nuevas teorías de enseñanza-aprendizaje.

9.2 Proyecciones

Esta propuesta de mejora se compone de un valioso insumo de investigación que busca fortalecer las prácticas de gestión curricular y el liderazgo para brindarle al docente

acompañamiento y supervisión en la elaboración de la planificación, brindarles espacios de retroalimentación y además instancias donde los docentes puede compartir ideas para el enriquecimiento el trabajo de las planificaciones y así favorecer los aprendizajes de sus estudiantes en relación a la autodeterminacion. Así mismo es importante afianzar el vínculo que posee los docentes y el equipo directivo, a fin de generar ambientes agradables, seguros y confiables para ambas partes, favoreciendo a toda la comunidad educativa para enfrentar los nuevos desafíos. Como señalan Ulloa y Rodríguez (2014) “no son los directivos los que trabajan en la sala de clase, pero sus prácticas pueden contribuir a generar las condiciones, motivaciones y habilidades necesarias para los docentes trabajen bien en ellas” (p. 128); cuando los docentes aprenden a innovar es más factible que el aprendizaje de sus estudiantes sea más significativo.

Brindar las adecuadas herramientas a los estudiantes para desarrollar la autodeterminacion, entendida esta como la capacidad que tienen las personas para decidir lo que sea realizar en su vida y a su vez desarrollar las características como: la autonomía, la autorregulación, el empoderamiento y autoconocimiento, cada vez siendo más conscientes de las habilidades, capacidades, destrezas o dificultades.

Este concepto de autodeterminacion es un tema poco conocido no solo por la sociedad, sino también al interior de las instituciones educativas, es por ello que esta propuesta de mejora, se enfoca en la capacitación a los docentes y el equipo directivo para impactar de forma positiva a los estudiantes para obtener una mejor calidad de vida desarrollando su autodeterminacion; haciéndolos partícipes de su propio aprendizaje, invitándolos hacer personas que decidan lo que realmente quieren para su vida, indicándoles que al igual que todas las personas ellos también tienen derechos y deberes.

Para finalizar, se genera un sistema de monitoreo y evaluación para analizar el impacto de la implementación de las estrategias de desarrollo profesional docente, con este sistema se pretende detectar obstáculos y resultados, tanto a nivel de aprendizaje de los estudiantes como también las capacidades de los docentes y el equipo directivo.

10. Referencias bibliográficas

- A. Bernal Martínez De Soria, S. Ibarrola García *revista iberoamericana de educación*. N.º 67 (2015), pp. 55-70 (ISSN: 1022-6508) 6363 1.
- Acuña, M. V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *INNOVACIONES EDUCATIVAS*, 22. Recuperado de [file:///C:/Users/user/Downloads/DialnetLaCodificacionEnElMetodoDeInvestigacionDeLaGrunde-5248462%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/DialnetLaCodificacionEnElMetodoDeInvestigacionDeLaGrunde-5248462%20(1).pdf)
- Aparicio Molina. C. y Sepúlveda López. F. (2019) Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Revista Internacional de investigación en Ciencias Sociales*, 15 (1), p.119-133. Doi: 10.18004/riics.2019.junio.
- Aravena, F. (2018) Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile*
- Arellano, A. y Peralta, F. (2013): "Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión", *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1): 97-117. doi: <<http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.05>>
- Aziz, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica N° 3. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile*.
- Bush T., Robinson V., Sun J., Giles D. & Cuéllar C., Spillane J. & Ortiz M. Ryan J., Fink D., Lambert L., Oplatka I. (2016) Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En Weinstein, J. (Ed.) *Liderazgo Educativo en la Escuela: Nueve Miradas* (pp. 1-286) Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco- Orealc. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y El Caribe: el debate actual* (pp.112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Cortez, M. (2017). La tutoría grupal como modalidad de aprendizaje entre pares: Una oportunidad para experimentar y fortalecer el aprendizaje profesional de líderes escolares. Nota Técnica N°5-2017, *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*.

- CPEIP, (2019). visitas al aula serie retroalimentación de prácticas pedagógicas, *Ministerio de Educación Chile*. Recuperado https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/VISITAS_AULA.pdf
- Donoso, P. (1998). En busca del alineamiento operacional. *Revista Abante*, 1 (1), 33-58.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. *II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Granada: Down España.
- Fernández J, M & Hernández, A (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa (Estudio de casos) *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*: Universidad de Concepción, Chile.
- González, Gómez, Ahumada, Bravo, Salinas Avilés, Pérez y Santana (2014) Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 51(2), 75-8. doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.6
- Guba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la investigación*: México D.F.: McGraw- HILL
- Hernández, Roberto et al. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, segunda edición. México DF, 1998.
- Jaime Andréu Abela. (2018) Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Departamento Sociología Universidad de Granada. Recuperado: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Krichesky, Gabriela J.; Murillo Torrecilla, F. Javier (2011) Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, (1), p.65-83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Lieberman, A., y Miller, L. (2011). Learning Communities. The starting point for professional learning in schools and classrooms. *Journal of Staff Development*, 32 (4), 16-20. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ941372>

- Martini, G. y Albornoz, C. (2019). La retroalimentación: Práctica clave para el liderazgo pedagógico. Nota Técnica N° 7. *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Mézerville, Gastón. (2004). Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés. México: Trillas.
- MINEDUC (2013). Orientaciones para Programas de Integración Escolar (PIE). Recuperado de : <http://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/09/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- MINEDUC. (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2 (1), 105-128. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>
- Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016) Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Orientaciones Jornada de Planificación Establecimientos Educativos. Marzo 2016 Ministerio De Educación Chile.
- Orientaciones para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo 2019, División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile.
- PEI 2019 Escuela Especial
- Peralta, F. & Arellano, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES Psicología*, 7(2), 59-77.
- PME 2015-2018 Escuela Especial
- PME 2019-2022 Escuela Especial
- Pozo, C. (2018). Observación sin juicio: herramientas para líderes pedagógicos. *LÍDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la mejora Escolar*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

- Rodríguez, F (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión *Revista latinoamericana de educación inclusiva* Vol. 8, (N° 2), 219-233 Recuperado de https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf
- Rodríguez, G. (2017). Influencia de las prácticas de gestión curricular de los Jefes de Unidad Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes de establecimientos municipales. El caso de las regiones de Bío. Bío y Araucanía- Chile. Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española Siglo Cero sobre Discapacidad Intelectual*, N°224, 38 (4), pp. 21-36.
- Ulloa, J y S. Rodriguez (2014). Liderazgo escolar y desarrollo profesional docentes: Aportes para la mejora de la escuela. Universidad de Concepción (Chile).
- Ulloa, J. (2019). Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos. Informe Técnico N° 5. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile*
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.*
- Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.*
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, (2017) Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos XLIII*, (2), 355-374.
- Verdugo, M. A., Gómez Vela, M., Fernández-Pulido, R., Vicente, E., Wehmeyer, M.L., Badia, M., González-Gil, F. & Calvo, I. (2014). *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Manual de Aplicación*. España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Verdugo, Miguel. (2001). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. Catedrático de Psicología de la Discapacidad INICO, Universidad de Salamanca.