



**Informe Final para optar al grado de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo:**

Propuesta de Mejora Gestión curricular y trabajo colaborativo del PIE en el

Colegio José Abelardo Núñez

Trabajo de Grado

**Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo**

**Mario Abarzúa**

**Profesora Guía**

**Sandra Urrutia Bravo**

Octubre 2021

## TABLA DE CONTENIDO

1	ANTECEDENTES DE CONTEXTO.....	9
1.1	Proyecto educativo institucional.....	9
1.2	Matrículas.....	11
1.3	Cantidad de niños con NEE.....	12
1.4	Asistencia.....	17
1.5	Características socioeconómicas.....	18
1.6	Antecedentes de los docentes.....	19
1.7	Antecedentes del equipo directivo.....	21
1.8	Organigrama y perfiles de cargo.....	23
1.9	Proyecto de integración escolar.....	24
1.10	Plan de mejora escolar.....	26
1.11	Resultados de aprendizaje en evaluaciones SIMCE.....	28
1.11.1	Resultados SIMCE en lenguaje 6to básico.....	29
1.11.2	Resultados SIMCE en matemática 6to básico.....	35
1.11.3	Resultados SIMCE en lenguaje 4to básico.....	40
1.11.4	Resultados SIMCE en matemática 4to básico.....	43
2	PRESENTACIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y LÍNEA BASE.....	47
2.1	Objetivos.....	47
2.1.1	Objetivo general del diagnóstico.....	48
2.1.2	Objetivos específicos del diagnóstico.....	48
2.2	Diseño metodológico.....	48
2.2.1	Población.....	49
2.2.2	Muestra.....	49
2.2.3	Instrumentos de recolección de datos.....	51
2.2.4	Plan de análisis de los datos cuantitativos.....	51
2.2.5	Plan de análisis de los datos cualitativos.....	53
2.3	Resultados del diagnóstico.....	55
2.3.2	Análisis cuantitativo: Dimensiones de las prácticas de gestión curricular y el proyecto de integración escolar.....	55

2.3.4	Análisis cualitativo.....	67
2.3.4.1	Impresiones recogidas en las entrevistas.....	75
2.4	Conclusiones del diagnóstico.....	80
3	ÁRBOL DEL PROBLEMA.....	81
4	PROPUESTA DE MEJORA.....	83
4.1	Objetivo general del plan de mejora.....	83
4.1.1	Objetivos específicos del plan de mejora.....	83
4.2	Primera etapa: propósito compartido.....	87
4.3	Segunda etapa: liderazgo para el cambio.....	91
4.4	Tercera etapa: mejora continua.....	109
5	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	112
5.1	Propósito moral y determinación colectiva.....	112
5.2	Visión compartida.....	116
5.3	Teorías de acción.....	121
5.4	Liderando el cambio educativo.....	125
5.5	Ocho pasos para liderar el cambio educativo.....	130
5.6	Liderazgo distribuido.....	138
5.7	Aprendizaje colaborativo.....	140
5.8	Trabajo y aprendizaje colaborativo en el caso del PIE en Chile.....	147
5.9	Pautas de trabajo colaborativo.....	150
5.10	Subsistemas del curriculum.....	158
5.11	Racionalidades en educación.....	170
6	CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	178
7	ANEXOS.....	181
7.1	Entrevistas.....	181
7.1.1	Entrevista 1.....	182
7.1.2	Entrevista 2.....	189
7.1.3	Entrevista 3.....	193
7.1.4	Entrevista 4.....	198
7.1.5	Entrevista 5.....	202
7.1.6	Entrevista 6.....	207

7.1.7	Entrevista 7.....	211
7.1.8	Entrevista 8.....	217
7.1.9	Entrevista 9.....	226
7.1.10	Entrevista 10.....	235
7.1.11	Entrevista 11.....	241
7.1.12	Entrevista 12.....	249
7.2	Cuestionario de gestión curricular.....	256
8	REFERENCIAS.....	264

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Detalle del total de estudiantes atendidos por el programa PIE desde el año 2014 hasta 2019 para los cursos de 2do, 4to, 6to y 8vo básico...	14
Tabla 2	Porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.....	15
Tabla 3	Matrícula con necesidades especiales por dependencia administrativa del establecimiento (2018).....	16
Tabla 4	Porcentaje total de asistencia de los cursos 2do, 4to, 6to y 8vo básico desde el año 2014 hasta el 2019.....	17
Tabla 5	Índice de vulnerabilidad del establecimiento, medidos desde el año 2014 hasta el 2020.....	18
Tabla 6	Antecedentes del actual equipo docente.....	19
Tabla 7	Antecedentes del actual equipo directivo.....	21
Tabla 8	Acciones del plan de mejora escolar.....	26
Tabla 9	Puntaje promedio en SIMCE de lenguaje de 6to básico y su relación con el puntaje anterior y el puntaje de establecimientos de similares características.....	32
Tabla 10	Clasificación según grupo socioeconómico de los estudiantes de 6° básico del establecimiento y comparación con establecimientos del mismo GSE en SIMCE lenguaje 2018.....	33
Tabla 11	Puntaje promedio según género entre los años 2016 y 2018.....	33
Tabla 12	Variación de los puntajes SIMCE de lenguaje en 6to año diferenciado por género entre los años 2016 y 2018.....	33

Tabla 13	Puntaje promedio en SIMCE de matemática de 6to básico y su relación con el puntaje anterior y el puntaje de establecimientos de similares características.....	37
Tabla 14	Clasificación según grupo socioeconómico de los estudiantes de 6° básico del establecimiento y comparación con establecimientos del mismo GSE en SIMCE matemática 2018.....	38
Tabla 15	Puntaje promedio según género entre los años 2016 y 2018.....	38
Tabla 16	Variación de los puntaje SIMCE de lenguaje en 6to año diferenciado por género entre los años 2016 y 2018.....	39
Tabla 17	Puntaje promedio según género desde el año 2016 hasta 2018.....	42
Tabla 18	Puntaje promedio según género desde el año 2016 hasta 2018.....	45
Tabla 19	Resultados ordenados por cohortes, de los puntajes tanto de lenguaje (L) como de matemática (M).....	46
Tabla 20	Marco de acción del subsistema práctico pedagógico.....	98
Tabla 21	Marco del trabajo colaborativo del equipo PIE, en relación a otros estamentos.....	100
Tabla 22	Etapas de una reunion.....	156

## INDICE DE FIGURAS

Fig. 1	Matrículas de 1ro a 8vo año básico.....	11
Fig. 2	Total de alumnos transitorios de 1ro a 8vo año básico según género...	12
Fig. 3	Total de alumnos permanentes de 1ro a 8vo año básico.....	13
Fig. 4	Organigrama del establecimiento.....	23
Fig. 5	Puntajes promedio SIMCE lenguaje 6to básico (2013 – 2018).....	29
Fig. 6	Distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE lenguaje 6to básico.....	30
Fig. 7	Puntajes promedio SIMCE matemática 6to básico (2013 – 2018).....	35
Fig. 8	Distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE matemática 6to básico.....	36
Fig. 9	Puntajes promedio SIMCE lenguaje 4to básico (2014 – 2018)	40
Fig. 10	Distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE lenguaje 4º básico.....	41
Fig. 11	Puntajes promedio SIMCE matemática 4to básico (2014 – 2018).....	43
Fig. 12	Distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE matemática 4to básico.....	44
Fig. 13	Área de desempeño de la muestra	55
Fig. 14	Horas de trabajo en el establecimiento de la muestra	55
Fig. 15	Años de trabajo en el establecimiento de la muestra	56
Gráf. 16	Prácticas con mayor presencia reconocida en el establecimiento.....	57
Gráf. 17	Prácticas con menor presencia reconocida en el establecimiento.....	58

Gráf. 18	Porcentaje promedio de opción “muy de acuerdo” por categorías.....	60
Gráf. 19	Dimensiones por años trabajando en establecimiento.....	62
Gráf. 20	Dimensiones por área de desempeño en establecimiento.....	63
Gráf. 21	Reconocimiento de prácticas paradigma colaborativo en el establecimiento.....	65
Gráf. 22	Prácticas paradigma colaborativo por grupo de segmentación (muy de acuerdo).....	66
Fig. 23	Modelo de análisis de datos cualitativos según Rodríguez et al.....	67
Gráf. 24	Proyección de valoraciones obtenidas en la categoría expertíz técnico-práctica.....	70
Gráf. 25	Proyección de valoraciones obtenidas en la categoría estructura organizacional favorable.....	72
Gráf. 26	Proyección de valoraciones obtenidas en la categoría cultura organizacional colaborativa.....	73
Gráf. 27	Proyección de valoraciones obtenidas en la categoría integración de actores y visión compartida.....	74
Fig. 28	Árbol del problema.....	81
Fig. 29	Perfil de la estrategia.....	82
Fig. 30	Primera etapa del plan de mejora.....	103
Fig. 31	Segunda etapa del plan de mejora.....	105
Fig. 32	Metas que persiguen las diferentes etapas.....	111



## 1 ANTECEDENTES DE CONTEXTO

### 1.1 Proyecto educativo institucional

La Escuela José Abelardo Núñez Murúa D-975 es una escuela Municipal dependiente de la Ilustre Municipalidad de Laja, región del Bío Bío. Actualmente, cuenta con una matrícula de 339 alumnos (incrementándose), distribuidos en niveles desde pre-kínder hasta 8vo básico, de los cuales un 30,4% corresponde a alumnos con necesidades educativas especiales y un 92% corresponde a estudiantes con un alto índice de vulnerabilidad. Cuenta con una planta profesional integrada por educadoras de párvulo, docentes y asistentes de aula, un equipo multidisciplinario integrado por un fonoaudiólogo, kinesiólogos, psicóloga, trabajadora social y un equipo de educadoras diferenciales. Cuenta además con un programa de integración, que comenzó el año 1981.

Históricamente, desde su construcción en el año 1965, ha pasado por diferentes etapas, comenzando como una escuela mixta del sector Riviera del río Bío Bío (Laja) para trasladarse el año 1973 a un edificio de material ligero ubicado en calle Balmaceda n°500 de la misma comuna por un lapso de 12 años. Para instalarse finalmente ya el año 1981, en Balmaceda 320 en el centro de la ciudad, adoptando la denominación actual: José Abelardo Núñez Murúa D-975.

En el Proyecto Educativo Institucional se plasma la intención por parte de la escuela de entregar experiencias significativas de aprendizaje a sus estudiantes, que respondan a sus intereses, necesidades y capacidades y les permitan integrar a sus vidas las competencias que el mundo globalizado exige, dentro de un ambiente de afecto, respeto, solidario e inclusivo.

La visión que plasma la escuela es:

“Aspiramos a ser reconocidos como una escuela donde todos los niños y niñas se sienten respetados, valorados y acogidos y aprenden conforme a sus potencialidades y una enseñanza adaptada a sus capacidades, necesidades e intereses. Soñamos una escuela donde el acceso a una educación gratuita, integral y de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación lo sean en derecho y hecho” (PEI Escuela José Abelardo Núñez, 2019).

Lo anterior junto con la misión, la cual se orienta a:

“Conocer las particularidades, necesidades, intereses y potencialidades de nuestros estudiantes con el fin de organizar, preparar e implementar colaborativamente estrategias pedagógicas, de monitoreo y evaluación que respondan a los diferentes personalidades, estilos y ritmos de aprendizaje, y la necesidad de formar seres integrales dotados de habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan sumarse en forma activa y solidaria a la demandante sociedad del conocimiento” (PEI Escuela José Abelardo Núñez, 2019).

También es importante de mencionar que la escuela desde el año 2009 ha implementado un proyecto de mejora escolar (PME), que lo ha sustentado la ley de subvención escolar preferencial (SEP), lo cual demuestra un alto apoyo en recursos de aprendizaje para todos los estudiantes.

## 1.2 Matrículas

Figura 1

*Matrículas de 1ro a 8vo año básico.*

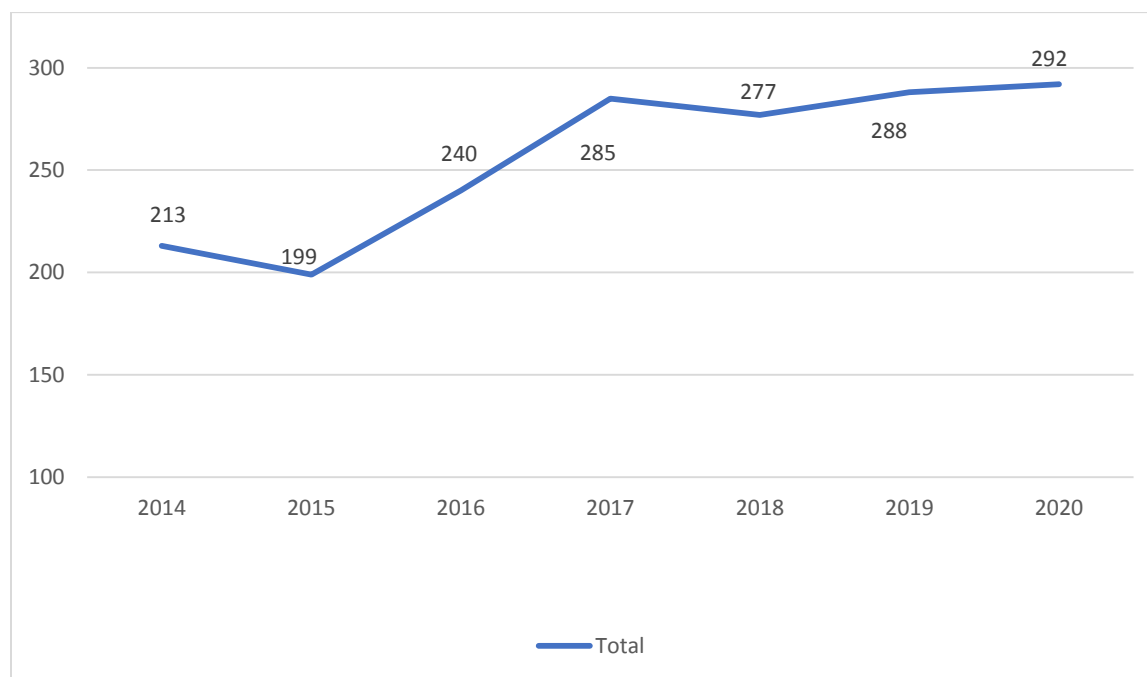


Gráfico elaborado a partir de datos extraídos del SIGE entre los años 2014 al 2020

La matrícula en los últimos 7 años muestra una tendencia a aumentar, aunque el 2015 manifiesta una disminución de 14 estudiantes, siendo este el año con menos matrícula llegando a 199 estudiantes. El año 2018 muestra una nueva baja de 8 matrículas, lo que no es significativo, pero representa, igualmente, un retroceso en la tendencia.

### 1.3 Cantidad de niños con NEE

Figura 2

*Total de alumnos transitorios de 1ro a 8vo año básico según género.*

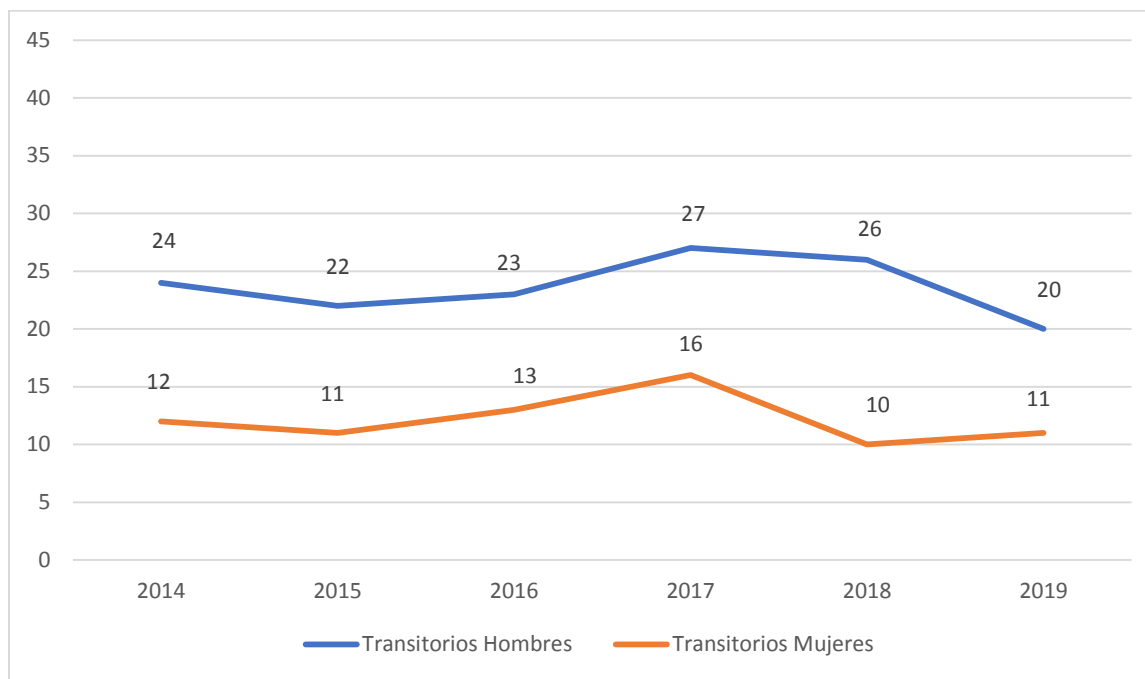


Gráfico elaborado a partir de datos extraídos del SIGE entre los años 2014 al 2019

Figura 3

*Total de alumnos permanentes de 1ro a 8vo año básico.*

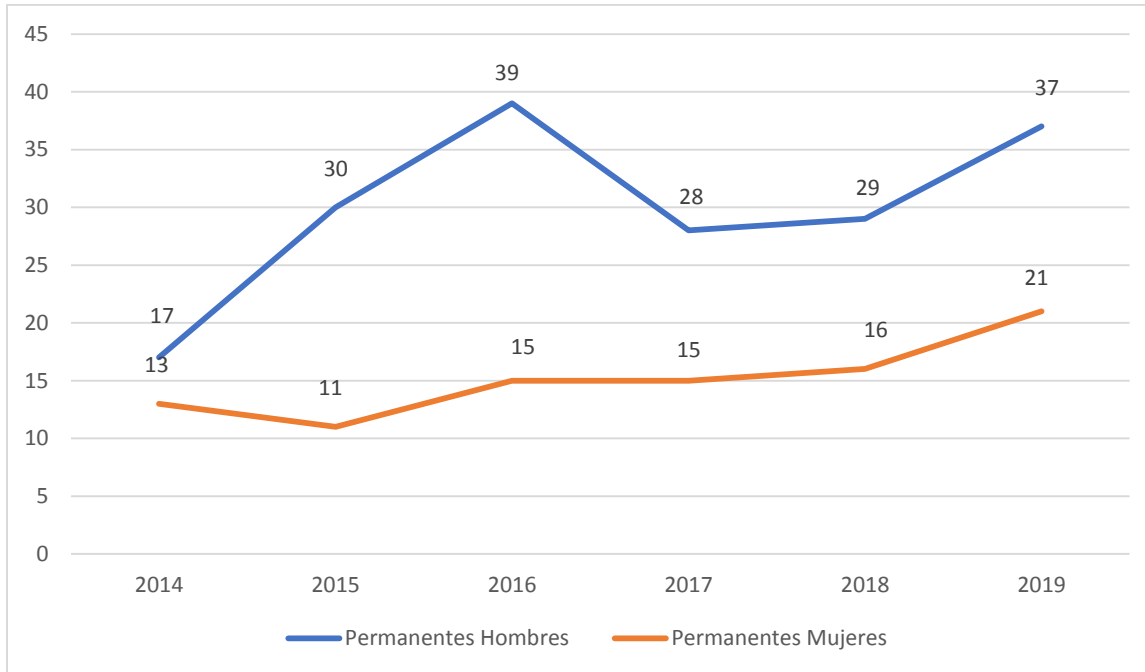


Gráfico elaborado a partir de datos extraídos del SIGE entre los años 2014 al 2019

En las tablas 2 y 3, se muestra un número más alto de estudiantes hombres con necesidades educativas especiales que mujeres. En donde, por ejemplo, para los casos transitorios, aunque la trayectoria es levemente variable, la cantidad de hombres se mantiene, por lo regular, al doble que la cantidad de mujeres. Para el caso de los alumnos permanentes, el gráfico muestra la misma tendencia de género. La trayectoria de matrícula por género es mucho más variable en el caso de los hombres que de mujeres, las cuales se mantienen más estables en el tiempo, llegando a un *peak* de 21 alumnas para el año 2019, y 37 alumnos para el mismo año. Teniendo esto presente, es interesante indagar cómo aborda esta variabilidad de estudiantes, especialmente en el caso de estudiantes con necesidades educativas permanentes, el equipo de integración.

A partir de las tablas 2 y 3, se puede desglosar la información de la siguiente manera para atender los datos de manera más específica, lo que permite detectar por curso cuántos estudiantes atiende el proyecto de integración.

Tabla 1

*Detalle del total de estudiantes atendidos por el programa PIE desde el año 2014 hasta 2019 para los cursos de 2do, 4to, 6to y 8vo básico*

AÑOS	2014				2015				2016				2017				2018				2019									
PIE	TRAN		PERM		T	TRAN		PERM		T	TRAN		PERM		T	TRAN		PERM		T	TRAN		PERM		T					
SEXO	H	M	H	M		H	M	H	M		H	M	H	M		H	M	H	M		H	M	H	M						
2°	3	0	2	0	5	2	1	3	0	6	3	0	5	2	10	3	3	4	2	12	5	0	3	4	12	4	3	7	1	15
AÑOS																														
4°	1	2	4	2	9	1	1	4	2	8	3	1	3	1	8	4	3	1	0	8	3	1	2	2	8	2	1	5	6	14
AÑOS																														
6°	4	0	1	1	6	5	0	1	2	8	0	3	3	2	8	0	4	5	1	10	4	1	3	1	9	2	1	3	3	9
AÑOS																														
8°					0	0	0	0	0	0	2	1	13	2	18	5	3	4	3	15	1	0	3	2	6	2	1	4	4	11
AÑOS																														
TOTAL	8	2	7	3	20	8	2	8	4	22	8	5	24	7	44	12	13	14	6	45	13	2	11	9	35	10	6	19	14	49

Tabla elaborada a partir de datos extraídos del SIGE y PADEM años 2014 al 2019

De acuerdo a la normativa legal de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en la cual el decreto 170 especifica atender a 5 estudiantes con necesidades educativas transitorias y 2 con necesidades educativas permanentes por curso, el establecimiento tiende a sobrepasar la normativa en el caso de la cuota de los alumnos permanentes de forma sostenida. Se observan tres excepciones en donde el curso atendió a la cuota establecida, pero los demás datos arrojan siempre excedentes. ¿Cómo gestiona este excedente de estudiantes permanentes el equipo de integración y qué desafíos representa para el trabajo pedagógico? En cada curso se

puede observar esto de forma variable en los datos año a año, teniendo un *peak* por curso de 8 estudiantes para 2do básico el año 2019, 11 estudiantes para 4to básico el mismo año, 6 estudiantes en 6to básico los años 2017 y 2019 y 15 estudiantes en 8vo básico el año 2016.

Tabla 2

*Porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.*

2014	2015	2016	2017	2018	2019
30,9%	37,1%	37,5%	30,1%	28,1%	30,4%

Tabla elaborada a partir de datos extraídos del SIGE y PADEM años 2014 al 2019

En relación a la matrícula total del establecimiento, el porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales tiende a mantenerse en un 30%, lo que es bastante superior al promedio nacional, si comparamos con un estudio realizado en Chile por Mauricio Holz el año 2018, en el que desprende, en relación a diferentes tipos de establecimientos, las siguientes cifras:

Tabla 3

*Matrícula con necesidades especiales por dependencia administrativa del establecimiento (2018).*

	Matrícula total	Matrícula con necesidades especiales	Porcentaje sobre la matrícula total
Corporación municipal	401.426	6.008	1,50%
Municipal DAEM	825.739	9.876	1,20%
Particular subvencionado	1.927.315	166.780	8,65%
Particular Pagado	325.522	45	0,01%
Servicios locales de educación	57.533	664	1,15%
Administración delegada	44.913	0	0,00%
<b>Matrícula total</b>	<b>3.582.448</b>	<b>183.373</b>	<b>5,12%</b>

Tabla elaborada a partir de la base de datos del ministerio de educación, año 2018

Por lo tanto, si comparamos el porcentaje de estudiantes atendidos por el proyecto PIE con el promedio de otros establecimientos de su clase, veremos que los establecimientos municipales dependientes del departamento de educación trabajan, en relación a su matrícula, con un 1,20% de estudiantes con necesidades educativas especiales, en contraste con un 28,1% de estudiantes que atendió la escuela José Abelardo Núñez para el mismo año 2018. ¿Por qué la escuela acoge a un número tan superior de estudiantes?, ¿Así lo planifica y gestiona el proyecto de integración o este ingreso de estudiantes depende de gestiones externas al establecimiento? y por último ¿Cómo aborda este tema el proyecto de integración?



## 1.4 Asistencia.

Tabla 4

*Porcentaje total de asistencia de los cursos 2do, 4to, 6to y 8vo básico desde el año 2014 hasta el 2019*

Cursos	2° año	4° año	6° año	8° años	Total
<hr/>					
Años					
<hr/>					
2014	88%	92%	93%	-	91%
<hr/>					
2015	91%	92%	86%	-	90%
<hr/>					
2016	90%	92%	93%	92% 89%	91%
<hr/>					
2017	93%	95%	94%	95% 93%	94%
<hr/>					
2018	93%	92%	94%	95%	94%
<hr/>					
2019	95%	95%	96%	94%	95%
<hr/>					
% total					93%

Tabla elaborada a partir de datos extraídos del SIGE desde el año 2014 hasta 2019

La tendencia de asistencia se mantiene por sobre el 90% a pesar de tres años, en que 2°, 6° y 8° obtuvieron 88%, 86% y 89% respectivamente, lo cual, para ser los años con menos porcentaje de asistencia, sigue siendo un alto porcentaje.

## 1.5 Características socioeconómicas

Tabla 5

*Índice de vulnerabilidad del establecimiento, medidos desde el año 2014 hasta el 2020*

<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
90,14%	86,4%	87,1%	88,8%	91,34%	94,79%	95%

Tabla elaborada a partir de datos extraídos del SIGE desde el año 2014 hasta 2020

El colegio mantiene unos altos índices de vulnerabilidad, siendo el año 2015 el año con menor porcentaje (86,4%), aumentando desde ese año a un ritmo de 1% a 3% en los años consecutivos, llegando hasta el índice más alto para el año actual de un 95%.

El establecimiento, el año 2019, implementa un nuevo sistema de seguimiento y verificación para estudiantes vulnerables, en el cual, a través de un enfoque individualizado del análisis de los casos, se detectaron estudiantes que no percibían beneficios, pero su/s hermano/s sí. En aquellos casos el establecimiento abogó por estos estudiantes, lo que se refleja en el alza para ese año 2019 y el consiguiente año 2020.

## 1.6 Antecedentes de los docentes.

Tabla 6

### *Antecedentes del actual equipo docente*

Cantidad	Docentes	Nivel	Especialidad	Antigüedad desde	Cambio de docentes
2	Docentes general básica	1°-2°	Especialistas de 1° ciclo	2010	1
2	Docente general básica	3°- 4°	Especialistas de 1° ciclo	2013	
1	Docente especialista	Talleres	Matemáticas	2017	
1	Docente especialista	2° ciclo	Historia	2016	
1	Docente especialista	2° ciclo	Cs. Naturales	2015	
2	Docente especialista	1°-2° ciclo	ED. Física	2016	
3	Docentes generalistas	2° ciclo	-	2009	
1	Docente	2° ciclo	Música	2018	

Tabla elaborada a partir de datos extraídos del SIGE

## **Movimientos docentes**

En el año 2013, 4 docentes de primer ciclo jubilan, produciendo un movimiento en la planta docente. En aquel año se incorporaron cuatro docentes nóveles para atender esas horas pedagógicas. Actualmente tres de ellos permanecen en el establecimiento. En el año 2014, la docente que se desempeñaba en 2° básico asume la Jefatura técnica del establecimiento, por lo que es reemplazada por un docente que desarrollaba talleres de refuerzo educativo. En el año 2016, la docente de 4° básico toma una licencia médica que se extiende por el año completo, asumiendo la jefatura y las asignaturas principales un docente especialista. El mismo año es reemplazada la docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por otro docente especialista, ya que la docente toma el cargo de Convivencia Escolar del establecimiento.

## 1.7 Antecedentes del equipo directivo

Tabla 7

### *Antecedentes del actual equipo directivo*

Tiempo	Equipo directivo	
2013-2018	Director	Director con trayectoria en la Unidad Técnica del establecimiento por 6 años luego asume la dirección en el año 2013
	Inspector General	Inspector con trayectoria de 21 años en la Unidad Técnica del establecimiento y luego en el año 2013 asume en Inspectoría General hasta el término del periodo.
	Jefe Técnico	Asume el cargo de Jefe Técnico de la escuela, desde el año 2014 a la fecha, una docente general básica de primer ciclo con mención en Matemáticas, Religión y Moral, cursos varios de capacitación y educadora diferencial con mención en Discapacidad Intelectual.
	Encargada de Convivencia	Docente del establecimiento con trayectoria de 29 años ejerciendo en aula, asignatura de Historia y asume Convivencia Escolar el año 2015.
2019-2020	Director	Continúa el mismo Director, quien gana concurso nuevamente en el

establecimiento, manteniendo su equipo directivo.

El 2° semestre del año 2019 presenta la renuncia al establecimiento, y asume una nueva docente de otro establecimiento municipal como interina en la dirección de la escuela, hasta la fecha 2020.

La directora, que asume el cargo, es una docente básica, con mención en Tecnología y Cs. Naturales, con 10 años de experiencia en la dirección técnica de otro establecimiento. Tiene un diplomado en currículum y magister en evaluación de proyectos.

Inspector General	Es el mismo inspector del periodo anterior, quien continua un nuevo periodo desde el 2014 a la fecha.
Jefe Técnico	Se mantiene la Jefe Técnico del periodo anterior.
Encargada de Convivencia	Se mantiene la encargada de convivencia desde el periodo anterior.

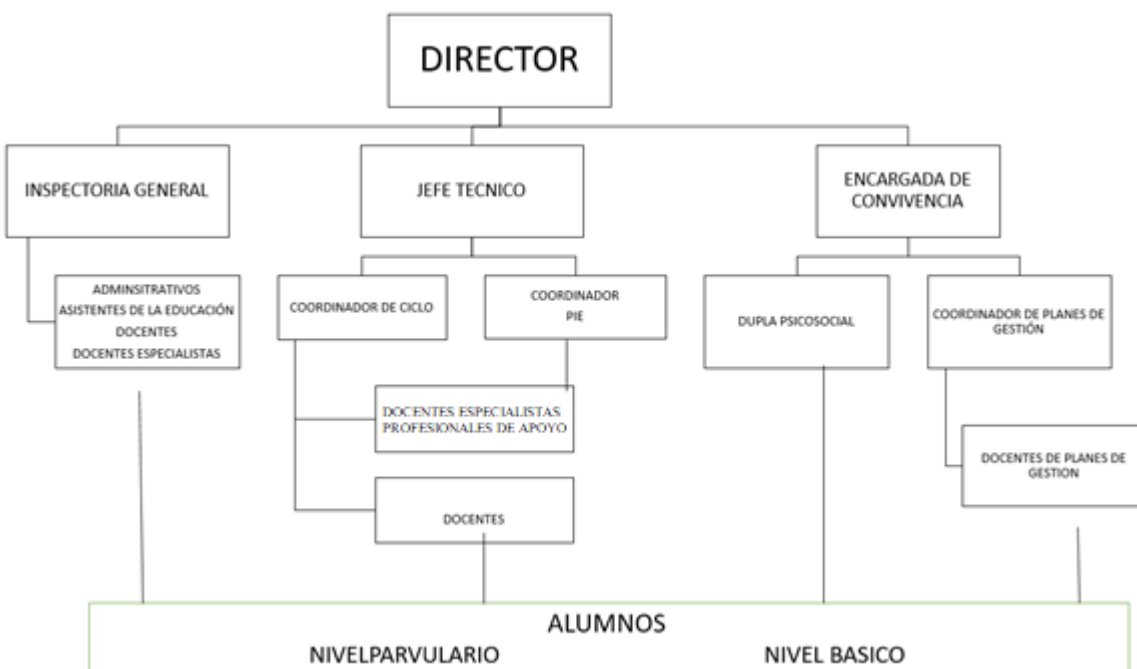
Tabla elaborada a partir de registros internos del establecimiento, y consulta con jefe técnico del establecimiento.

## 1.8 Organigrama y perfiles de cargo

La escuela José Abelardo Núñez, encabezada por la directora, ordena su gestión a través de tres encargados de las tres principales áreas que integran el equipo de trabajo, siendo estas: el área de inspectoría, el área técnica y el área de convivencia escolar. El área de investigación del presente proyecto emana entonces desde el área técnica, que se divide entre el coordinador de ciclo y el coordinador del equipo PIE

Figura 4

*Organigrama del establecimiento*



Organigrama entregado por la directora del establecimiento

## **1.9 Proyecto de Integración Escolar**

La información descrita a continuación, fue proporcionada por Aurora Valdevenito Jara, docente con 35 años de experiencia en el establecimiento

La Escuela implementa el programa de integración escolar desde el año 1998, una vez promulgada la ley del decreto 1/1998, atendiendo en la modalidad de grupos diferenciales, una sola docente, Sra. Otilia Bravo oriunda de Temuco.

Los grupos que se atendían eran de 6 estudiantes en dos jornadas. Trabajo que es realizado por aproximadamente 6 años, y así se fue ampliando la atención en el transcurso del tiempo, llegando más educadoras en virtud de las necesidades pesquisadas en el establecimiento donde la matrícula fluctuaba en aquellos años alrededor de 800 estudiantes en básica.

Posteriormente, en el año 2009 se incorpora un fonoaudiólogo a la planta para la atención de los niños de nivel parvulario, 1° y 2° año básico. Luego, a inicios del año 2010, llega una coordinadora según decreto 170 promulgado el 2009, junto a ella se incorporan al establecimiento profesionales de apoyo; un psicólogo y trabajador social, estableciéndose ya como Proyecto de Integración Escolar a nivel comunal en el año 2011, el que contemplaba en ese tiempo 6 educadoras diferenciales para la atención de estudiantes NEET y NEEP. Recién en el año 2014 se suma una educadora más para la atención de estudiantes PIE. Desde el año 2016 a la fecha se cuenta con 8 educadoras diferenciales con especialidades: dos en TEL y las demás en Discapacidad Intelectual sumado a la planta PIE la coordinadora.

Es propio evidenciar que entre los años 2014 y 2016 se produjeron 5 licencias médicas con mayor prolongación, las cuales fueron de maternidad, allí se incluye también la coordinadora en



el año 2014. Licencias por un año y meses, dándose reemplazos inestables, la mayoría de las educadoras que presentaron estas licencias atendían a estudiantes de 2° ciclo básico.

Cabe de mencionar que el establecimiento educacional atiende a un alto número de estudiantes con necesidades educativas especiales, siendo un 30% de la matrícula total. Estudiantes con diagnósticos en muchos casos asociados a problemas conductuales graves con intervención de neurología o psiquiatría. Debido a lo anterior, la escuela se vio en la necesidad en el año 2015 de incorporar al trabajo PIE un curso de atención paralelo a la diversidad para aquellos estudiantes de condición permanente, que no lograban adaptarse al grupo curso común por tiempos más prolongados. En virtud a la llegada de nuevos estudiantes con trastorno motor asociado a discapacidad intelectual en el año 2016 se suman horas de kinesiólogo al equipo.

En el proyecto PIE del establecimiento se destinan las horas necesarias para realizar el trabajo con los equipos de aula según la norma decreto 170 otorgando 3 horas por docente de lenguaje y matemáticas y a docentes especialistas, también a otras asignaturas en segundo ciclo tales como: Ciencias e Historia con 2 horas, las que se desarrollan semanalmente, en horarios definidos por coordinación y UTP.

En el año 2008 se comienza a implementar el nuevo decreto 83 desde nivel parvulario con mayor atención en aula común por las especialistas junto a los docentes de asignatura; trabajando la enseñanza a partir de la planificación e implementación, atendiendo según los canales y formas de aprendizaje de los estudiantes, transitando en los años siguientes según normativa.

## 1.10 PME

El plan de mejoramiento del establecimiento se ha llevado a cabo desde el año 2009 a la fecha. Poniendo un fuerte énfasis y foco en la dimensión Gestión Pedagógica, la cual ha presentado siempre la mayor cantidad de acciones y en paralelo está la Gestión de Convivencia Escolar. Además, se han destinado para el apoyo de todos los estudiantes, horas pedagógicas para profesionales, docentes de apoyo y asistentes de aula.

Tabla 8

### *Acciones del plan de mejora escolar*

DIMENSIONES	ACCIONES
Gestión Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"><li>● Capacitación docente</li><li>● Talleres de reflexión</li><li>● Monitoreo y seguimiento de la cobertura curricular</li><li>● Aplicación de estrategias efectivas.</li><li>● Programas de apoyo a la enseñanza.</li><li>● Programa de Estimulo.</li></ul>
Gestión Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"><li>● Reuniones de Aula.</li><li>● Reuniones EGE</li><li>● Reuniones de</li></ul>

Apoderados.

- Reuniones de análisis y seguimiento del PEI.

---

Gestión Convivencia Escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>● Talleres formativos</li><li>● Actos cívicos y culturales.</li><li>● Escuela en Terreno</li><li>● Intervención psicosocial.</li><li>● Planes complementarios de apoyo.</li><li>● Rol familia -Escuela</li></ul>	6 acciones
Gestión de Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>● Reconocimiento del personal.</li><li>● Plan anual de comparas</li><li>● Mantención y equipamiento</li></ul>	3 acciones
Total acciones		19

---

Tabla elaborada a partir de datos extraídos del PME del establecimiento

### **1.11 Resultados de aprendizaje en evaluaciones SIMCE**

Se presentan a continuación los resultados SIMCE de 6to básico de lenguaje y matemática, ambas asignaturas entre el periodo de 2013 hasta 2018, teniendo una proyección con cinco evaluaciones (el año 2017 no se rindió esta prueba). Se observará en los gráficos la misma tendencia, pero a menor escala, dado que ambas asignaturas muestran una baja en resultados entre los años 2013 a 2014 (Lenguaje disminuye 6 puntos y Matemática 9), seguido de una continua y prácticamente lineal mejora de resultados entre los siguientes dos años, logrando subir, para el año 2016, 46 puntos en lenguaje y 31 puntos en matemática, pero cayendo nuevamente ambas para la siguiente y última evaluación del año 2018 (disminuyen 31 puntos lenguaje y 7 puntos matemática).

Estos resultados dan cuenta de periodos efectivos en el logro de resultados, en donde se proyecta un avance breve, pero linealmente positivo en ambas asignaturas durante el mismo periodo (2014, 2015 y 2016). Sin embargo, en la última evaluación ambas asignaturas disminuyen sus puntajes sobre todo Lenguaje.

### 1.11.1 SIMCE Lenguaje y Comunicación 6to básico

Figura 5

*Puntajes promedio SIMCE lenguaje 6to básico (2013 – 2018)*

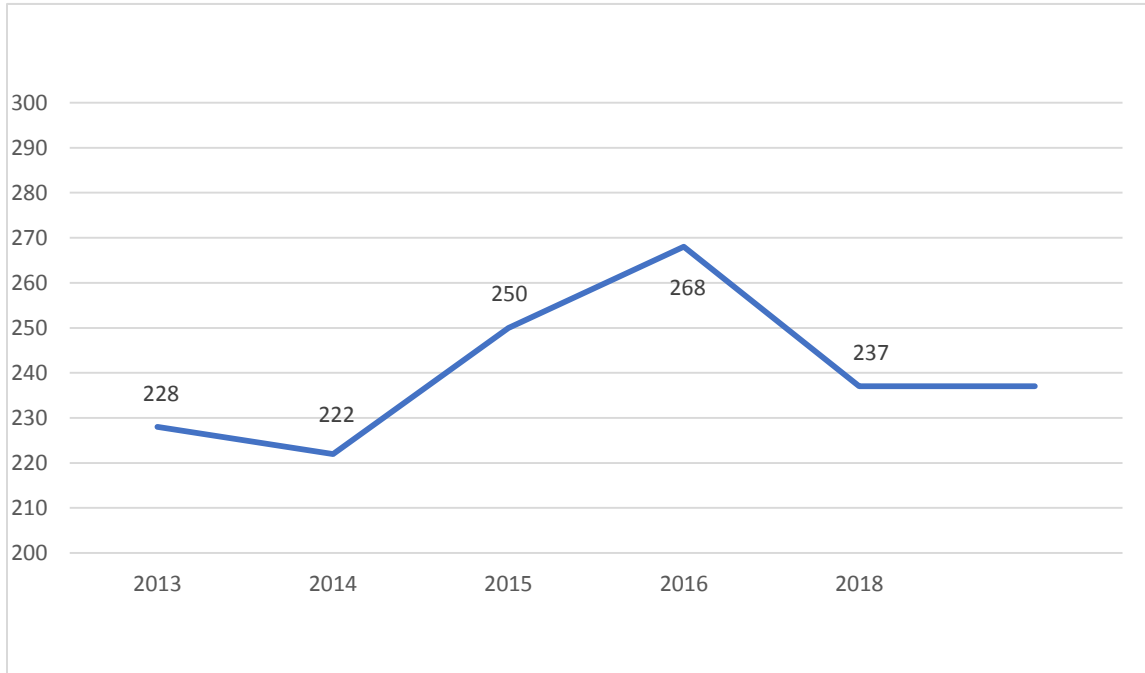


Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018.

Desde su aplicación en el año 2013, los resultados educativos tienden a mejorar a lo largo del tiempo, sin embargo, la última rendición registrada el año 2018 da cuenta de una baja significativa de 31 puntos. Sería interesante para complementar la mirada de esa baja, el dato SIMCE del año anterior (2017), lamentablemente la escuela no rindió la evaluación en 6to básico dicho año.

Figura 6

*Distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE lenguaje 6to básico*

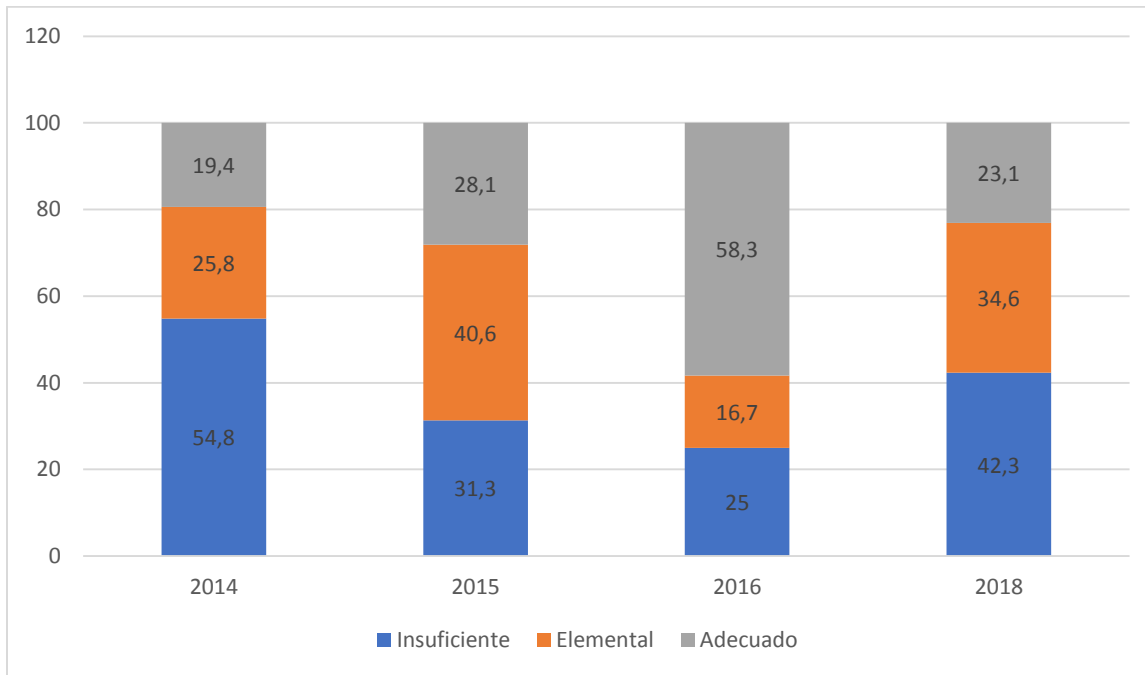


Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018

Del gráfico se desprende que los estudiantes, que se sitúan en el nivel insuficiente, corresponden en promedio de los cuatro años a un 38,35%, lo que es muy alto en relación al universo evaluado y a las expectativas del colegio. Por el contrario, los estudiantes en un nivel adecuado de logro muestran una variabilidad en las mediciones tomadas, teniendo un alto nivel de logro el año 2016, pero cayendo nuevamente para el año 2018. Los resultados de aprendizaje no permiten proyectar una tendencia, lo que puede dar indicios, entre otras cosas, de la falta de una adecuada gestión de la asignatura tanto en lo pedagógico como en lo curricular, también se puede relacionar al siempre alto porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales en el establecimiento.

Por otra parte, los docentes, que trabajan tanto en las áreas de lenguaje como de matemáticas, cambian entre el primer ciclo y el segundo ciclo. Este cambio de profesores es gestionado desde el equipo técnico y se ha pensado en beneficio de especializar a los profesores en ciclos y niveles determinados. En primer ciclo, de 1ro básico hasta 4to básico, se recibió apoyo externo hasta el año 2018, por fundación CMPC, otorgando apoyo a los docentes en su planificación, gestión de aula y apoyo en la gestión curricular del equipo directivo. Lo que se ha traducido en 1° ciclo como docentes empoderados de la signatura y nivel que imparten, no así en lenguaje de 2° ciclo.

### **Comparación con escuelas de similares características a nivel nacional:**

Puntajes promedio

“Estos resultados permiten observar la trayectoria de los puntajes en las últimas evaluaciones para determinar si hay una tendencia al alza, a la baja o se mantienen los resultados de aprendizaje SIMCE”.

Tabla 9

*Puntaje promedio en SIMCE de lenguaje de 6to básico y su relación con el puntaje anterior y el puntaje de establecimientos de similares características*

	Lectura
Puntaje promedio	237
EL promedio 2018 del establecimiento comparado con el obtenido en la evaluación anterior es	Más bajo (-31 pts)
El promedio del establecimiento comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es	Similar (6 puntos)

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018.

Como se observa a partir de la tabla, el promedio del año 2018 baja considerablemente en relación al año anterior, pero manteniéndose dentro del rango en comparación con establecimientos de similares características a nivel nacional.

Tabla 10

*Clasificación según grupo socioeconómico de los estudiantes de 6° básico del establecimiento y comparación con establecimientos del mismo GSE en SIMCE lenguaje 2018*

Grupo socioeconómico de 6° básico del establecimiento	Bajo
Prueba	Comparación con establecimientos del mismo grupo
Lenguaje y comunicación: Lectura	● 6

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018



Considerando la población de estudiantes según el grupo socioeconómico al que pertenecen, los estudiantes atendidos en este establecimiento no presentan variaciones significativas en relación a otros establecimientos.

Tabla 11

*Puntaje promedio según género entre los años 2016 y 2018*

Lenguaje 6° básico

	Mujeres	Hombres
Puntaje 2016	271	265
Puntaje 2018	(+)260	220

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018

Tabla 12

*Variación de los puntajes SIMCE de lenguaje en 6to año diferenciado por género entre los años 2016 y 2018*

Variación 2016 – 2018

Mujeres	Hombres
● -11	-45

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018

De los datos desglosados por género, se puede observar entre los años 2016 y 2018, que son el grupo de hombres quienes han descendido más, cayendo entre estos años 45 puntos, y las mujeres descendiendo 11 puntos, aun así, en relación con otros establecimientos de similares características, la escuela se sitúa por sobre seis puntos, en el área de lenguaje.

### 1.11.2 SIMCE Matemática 6to básico

Figura 7

*Puntajes promedio SIMCE matemática 6to básico (2013 – 2018)*

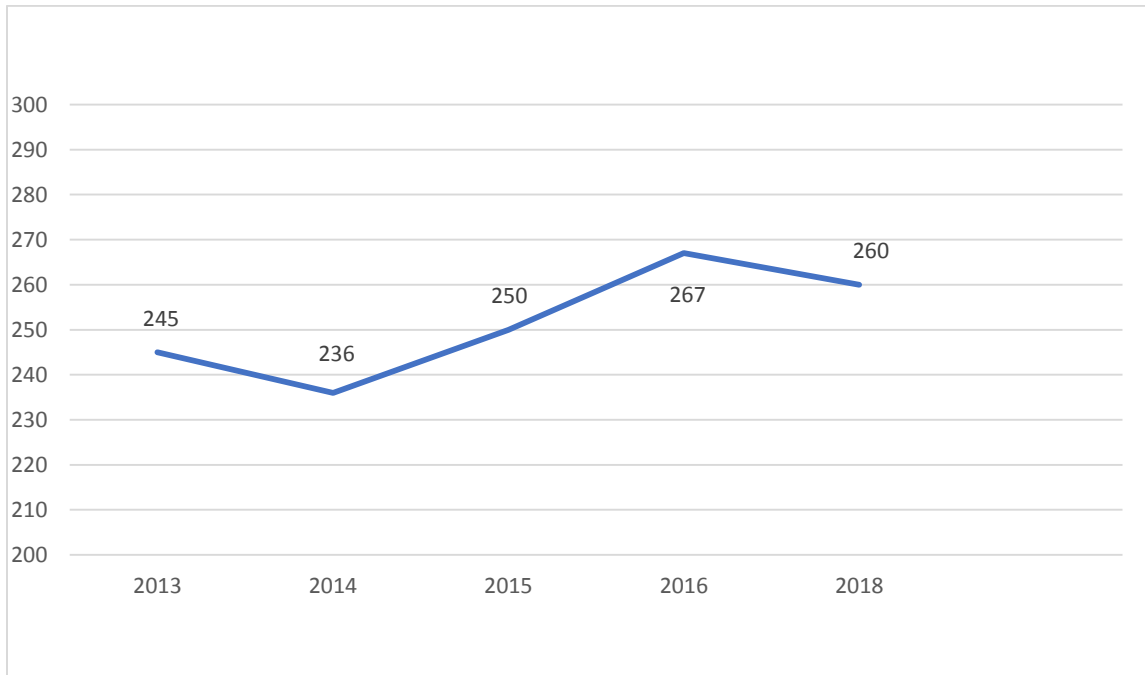


Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018

Si se observa la figura teniendo presente los datos SIMCE obtenidos en el mismo curso en la evaluación de lenguaje, se puede observar una tendencia similar, pero con resultados más estables para matemática, es decir, las trayectorias de caídas en puntajes y mejora consecutiva de resultados entre los años 2014 a 2016 se observan en ambas tablas, pero para el caso de matemática los resultados varían menos año a año. Es interesante destacar los resultados obtenidos en las últimas tres mediciones, ya que para el año 2015 se obtuvo tanto en lenguaje como en matemática 250 puntos, subiendo prácticamente de idéntica manera en el siguiente año, obteniendo lenguaje 268 puntos y matemática 267. ¿Por qué se perdió esa trayectoria sostenida

de mejora? Dado que el año 2017 6to básico no rindió esta evaluación, no podemos conocer si para ese año la trayectoria se mantuvo o cayó, pero si podemos concluir que para el año 2018 para ambas asignaturas hubo una caída de resultados, mucho más significativa para el caso de lenguaje (237 puntos).

Figura 8

*Distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE matemática 6to básico.*

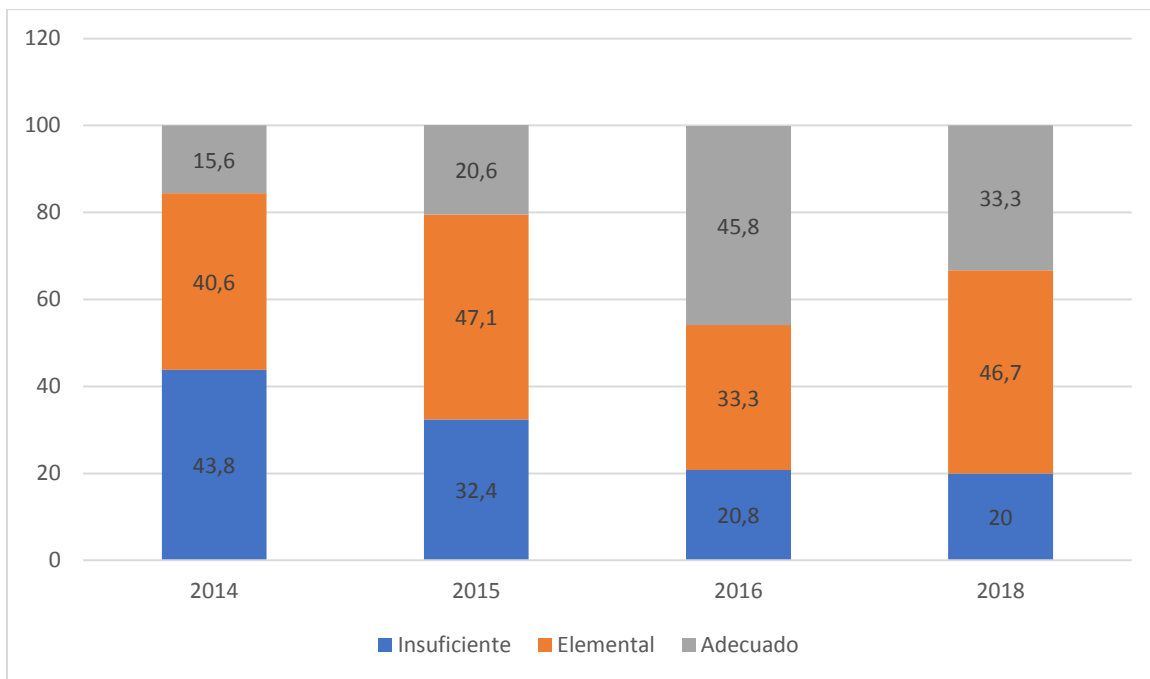


Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018

En la gráfica se ve que el porcentaje de estudiantes, que se sitúan en nivel insuficiente, ha disminuido paulatinamente desde el primer año, a pesar de que los resultados son variables, con un promedio entre los cuatro años de un 29,25%. Aunque el último año la ponderación

disminuyó 7 puntos referente al año anterior. Así mismo, los resultados de alumnos en nivel adecuado han mejorado su porcentaje de logro, pese a que el año 2018 tuvo una baja de 12,5, en esta baja se mantiene por sobre años anteriores como el 2014 y 2015, manifestando una tendencia al alza.

Los resultados para matemática se mantienen relativamente estables.

### **Comparación con escuelas de similares características a nivel nacional**

Tabla 13

*Puntaje promedio en SIMCE de matemática de 6to básico y su relación con el puntaje anterior y el puntaje de establecimientos de similares características*

	Matemática
Puntaje promedio	260
EL promedio 2018 del establecimiento comparado con el obtenido en la evaluación anterior es	Similar (-7 pts)
El promedio del establecimiento comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar grupo socioeconómico es	Más alto (34 puntos)

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018

Esta estabilidad para matemática, se sitúa 34 puntos por encima de escuelas de similares características.

Tabla 14

*Clasificación según grupo socioeconómico de los estudiantes de 6° básico del establecimiento y comparación con establecimientos del mismo GSE en SIMCE matemática 2018*

Grupo socioeconómico de 6° básico del establecimiento	Bajo
Prueba	Comparación con establecimientos del mismo grupo
Matemática	+34

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018.

Tabla 15

*Puntaje promedio según género entre los años 2016 y 2018*

Matemática 6° básico		
	Mujeres	Hombres
Puntaje 2016	264	270
Puntaje 2018	(+)277	245

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018.

Si bien el año 2016 hombres sacaron mejores resultados que las mujeres, esta diferencia fue de solo 6 puntos. Esta situación se revierte para la siguiente evaluación en el año 2018, pero con una marcada diferencia de 32 puntos entre el puntaje obtenido por las mujeres en relación a los hombres.

Tabla 16

*Variación de los puntaje SIMCE de lenguaje en 6to año diferenciado por género entre los años 2016 y 2018*

Variación 2016 – 2018	
Mujeres	Hombres
● 13	-25

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018

En comparación al análisis con otros establecimientos con las mismas características socioeconómicas podemos concluir que se sitúa significativamente por sobre 34 puntos. Por otra parte, en cuanto al análisis por género, se visualiza que las mujeres mejoran sus resultados entre los años 2016 y 2018 13 puntos, por sobre los varones que disminuyeron sus resultados en 25 puntos entre estos mismos años.

## Resultados SIMCE 4to básico

Si bien el foco de atención son los resultados obtenidos en 6to básico, los resultados de 4to básico sirven para comprender trayectorias, relacionar progresos, tendencias, etc. lo anterior aporta un insumo imprescindible para ampliar el marco analítico.

### 1.11.3 SIMCE Lenguaje 4to básico

A continuación, se presentan los datos develados en la aplicación del SIMCE de lenguaje en 4to básico, desde los años 2014 hasta 2018.

Figura 9

*Puntajes promedio SIMCE lenguaje 4to básico (2014 – 2018)*

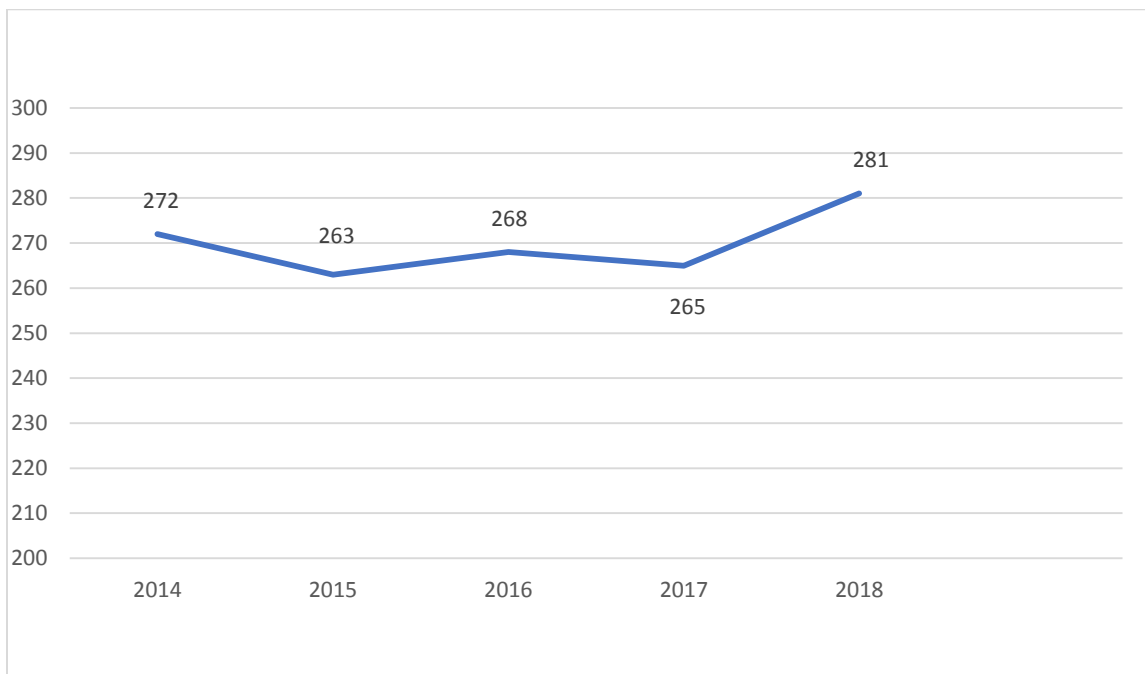


Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018



En comparación con las aplicaciones registradas en 6to básico para el mismo periodo, 4to básico muestra un mejor desempeño, obteniendo mayor estabilidad en sus resultados, lo que podría reflejar una mayor estandarización e institucionalización de prácticas pedagógicas efectivas en el primer ciclo, en contra posición con el segundo ciclo. Cabe mencionar, además, que el máximo puntaje obtenido en lenguaje en 6to básico fueron 268 puntos, obtenidos el año 2016, mismo puntaje ponderado por 4to básico el mismo año, por lo que ese año se obtuvo un empate entre ambos cursos, que representaría el máximo logro para 6to básico.

Figura 10

*Distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE lenguaje 4° básico*

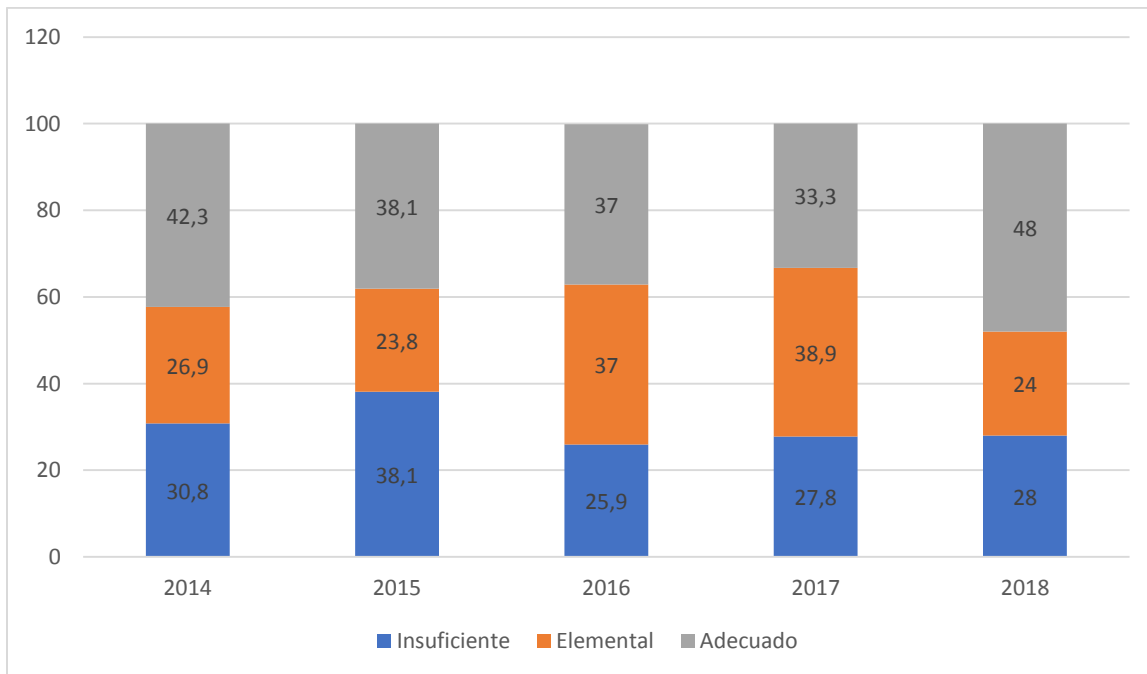


Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018.

La variabilidad, sin embargo, puede encontrarse al mirar los resultados obtenidos por niveles de desempeño. La distribución, dentro de cierto margen, fluctúa en cada nivel, lo que no deja de ser preocupante, dado el alto porcentaje que se mantiene a través de los años, de estudiantes en nivel insuficiente. Si bien, luego de un peak de 38,1% de estudiantes en nivel insuficiente el porcentaje cayó significativamente a casi 26%, la tendencia en los años siguientes fue de subir paulatinamente esos números negativos. En contraposición a los resultados insuficientes, el logro y movilización de estudiantes se ve en los niveles medios, logrando traspasar un gran número de estudiantes desde el nivel elemental hacia el adecuado, que significó un peak de 48% de estudiantes en nivel adecuado para la última medición el año 2018.

Tabla 17

*Puntaje promedio según género desde el año 2016 hasta 2018*

Lectura 6° básico

	Mujeres	Hombres
Puntaje 2016	274	264
Puntaje 2017	274	257
Puntaje 2018	(+)292	271

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018.

Al revisar los resultados discriminando por género, se encuentra, al igual que en el caso de 6to básico, una clara tendencia de mejores resultados, por parte de las alumnas, obteniendo +10 puntos el año 2016, +17 el año 2017 y +21 puntos el año 2018. Esto plantea dudas sobre porqué los estudiantes varones muestran peores resultados, si se considera que comparten la misma aula y los mismos estilos de enseñanza.

#### 1.11.4 SIMCE Matemática 4to básico

Se presentan a continuación, todos los resultados relativos a la aplicación SIMCE de matemática para 4to año básico.

Figura 11

*Puntajes promedio SIMCE matemática 4to básico (2014 – 2018)*

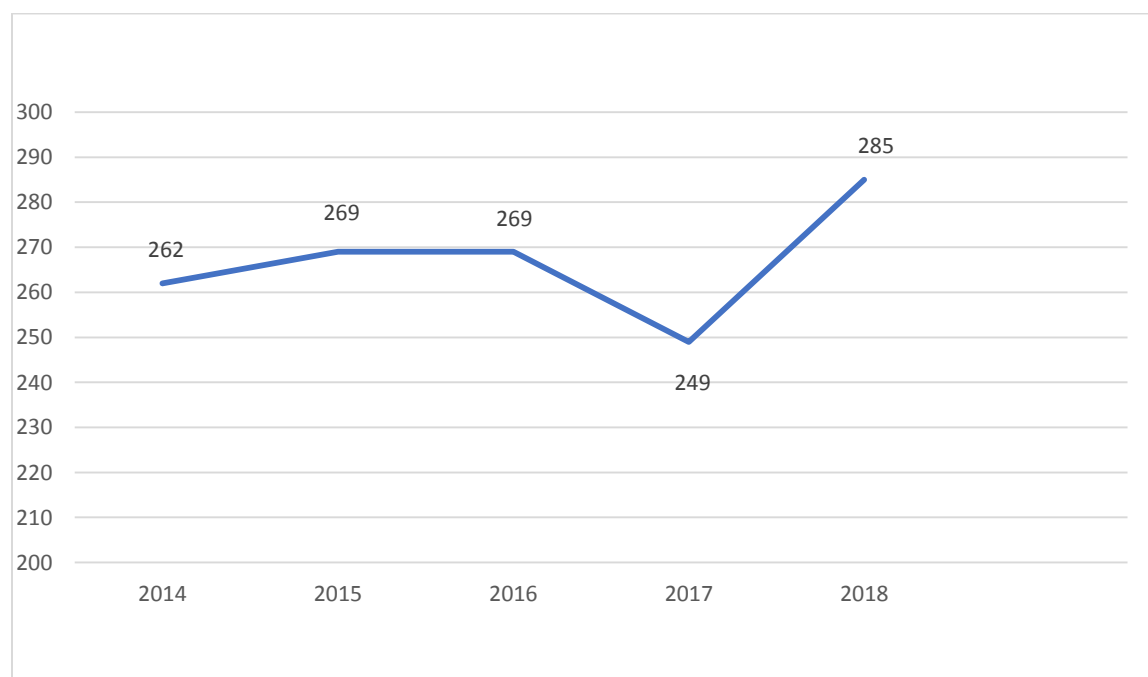


Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018.

En matemática, al igual que en lenguaje, 4to básico presenta mejores resultados que 6to básico, con una relativa estabilidad, la que se rompe el año 2017, obteniendo el peor resultado con 249 puntos. Este resultado fue superado con creces el siguiente año, obteniendo 285 puntos y subiendo así, 36 puntos, lo que es muy significativo.

Figura 12

*Distribución de estudiantes en cada nivel de los estándares de aprendizaje en SIMCE matemática 4to básico*

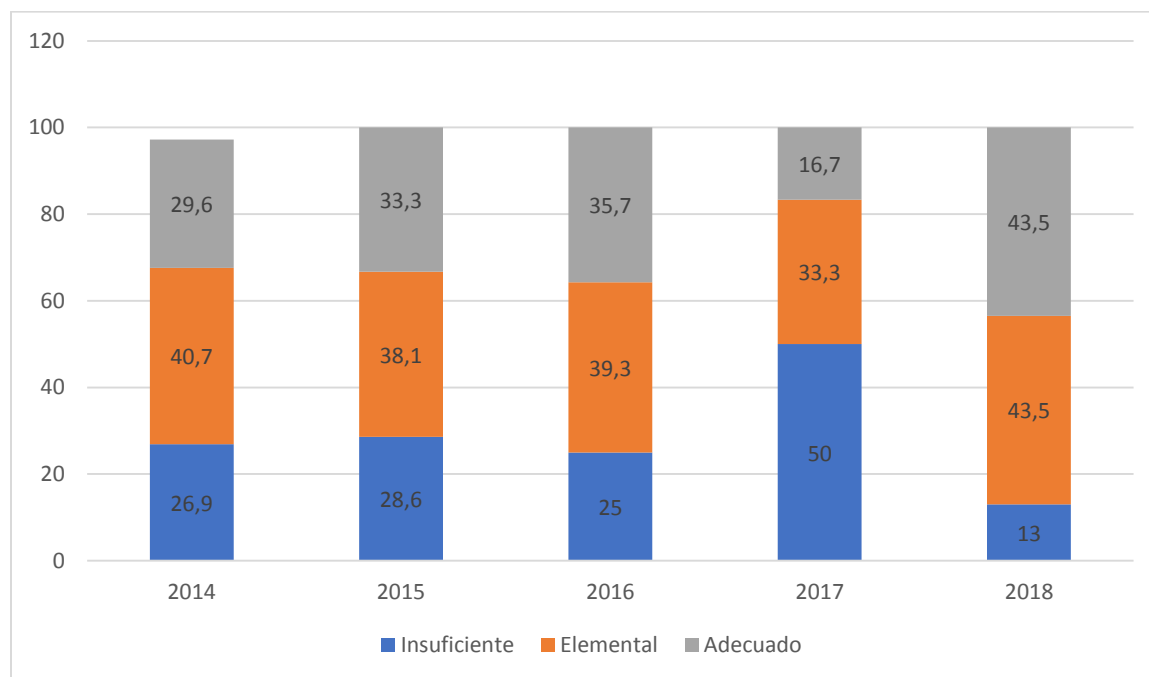


Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018.

La distribución por niveles de desempeño guarda relativamente una similitud con lenguaje en cuanto a la proporción de estudiantes en cada tramo. No obstante, el año 2017 rompe la tendencia, con un 50% de estudiantes con un desempeño insuficiente para el nivel. Aunque el año 2018 haya sido el mejor puntaje obtenido, la distribución por niveles revela que casi la mitad del curso se encuentra en un nivel elemental, lo que demuestra un bajo logro de aprendizajes en un gran porcentaje del nivel, pero, por otra parte, se redujo mucho la cantidad de estudiantes en un nivel insuficiente

Tabla 18

*Puntaje promedio según género desde el año 2016 hasta 2018*

Matemática 6° básico

	Mujeres	Hombres
Puntaje 2016	280	261
Puntaje 2017	(+)271	227
Puntaje 2018	281	288

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018

Nuevamente, se muestra una tendencia por parte de las mujeres a obtener mejores resultados en las mediciones SIMCE, obteniendo +19 puntos el año 2016 y +44 puntos el año 2017, lo que explica para el año 2017, que la baja abrupta en la medición general, fue principalmente provocada por el puntaje de varones. Para el año 2018, por primera vez se rompe la tendencia, logrando los varones 7 puntos por sobre las mujeres.

Tabla 19

*A continuación, se presentan los resultados ordenados por cohortes, de los puntajes tanto de lenguaje (L) como de matemática (M)*

Cohortes:

4to básico	Puntaje L/M	6to básico	Puntaje L/M
Año 2014	272/262	Año 2016	268/267
Año 2015	263/269	Año 2017	Sin dato/Sin dato
Año 2016	268/269	Año 2018	237/260

Gráfico elaborado a partir del informe de resultados educativos, de la agencia de la calidad de la educación, año 2018.

Tal como se muestra, entre los años 2014 y 2018, que son el periodo de muestras elegidas, se puede seguir la trayectoria de dos cohortes, dado que el año 2017 no se rindió la evaluación SIMCE.

La cohorte que parte del año 2014 en 4to básico, baja 4 puntos en lenguaje para cuando son medidos en 6to básico, pero sube 5 puntos en matemática, comparando con la misma medición (matemática en 4to básico), lo que habla de una estabilidad relativa entre 4 y 5 puntos de margen de crecimiento y retroceso. Por otra parte, la cohorte que parte el año 2016 en 4to básico, por otra parte, baja sus puntajes en ambas asignaturas, bajando 31 puntos en lenguaje para cuando son medidos en 6to básico, y 9 puntos en matemática.

## 2 PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA DE BASE

### 2.1 Objetivos

Una vez visualizados los datos y analizados en función de develar la causa de resultados inestables en trayectorias SIMCE, se detecta en el área de integración escolar algunos datos que aportan luces a la problemática, como, por ejemplo:

- El alto porcentaje de estudiantes con NEE en relación a la matrícula total de la escuela. En comparación con este porcentaje en otros colegios, esta escuela tiene 30% más que el resto de colegios y comparada con establecimientos municipales similares a las características de la escuela tiene 1,20% más.
- La inestabilidad en el número de estudiantes con NEE que ingresan cada año.
- El alto número de estudiantes con diagnóstico permanente en forma general por sobre la normativa, siendo como norma 2 estudiantes permanentes por curso mientras que en el colegio el dato más alto registrado en 8vo básico el año 2016 con 13 estudiantes con este diagnóstico.
- La rotación percibida de estudiantes con NEE siguiendo las cohortes, de esta manera se detecta un universo de estudiantes con NEE que cambia constantemente.

Por lo tanto, en esta área de la gestión se orienta el análisis para develar cómo opera el equipo de integración y cómo esto afecta a la inestabilidad de resultados SIMCE.

### **2.1.1 Objetivo General del Diagnóstico.**

El objetivo está orientado hacia el área del equipo de integración escolar, con el fin de profundizar entre estos datos que proponen un desafío para el trabajo profesional, y que podrían incidir en el problema central de la investigación.

#### **Objetivo general:**

Describir la gestión curricular del programa de integración del colegio José Abelardo Núñez, relacionada al área de lenguaje y matemática de primer y segundo ciclo básico.

### **2.1.2 Objetivos específicos del diagnóstico.**

- Establecer las prácticas de gestión curricular del equipo PIE con los docentes y entre los ciclos.
- Describir la gestión curricular del programa de integración escolar y el equipo directivo.
- Examinar los nudos críticos de la gestión curricular del programa de integración escolar y el equipo directivo.

## **2.2 Diseño Metodológico**

Se trata de un modelo explicativo no experimental de diseño mixto, por lo tanto, se trabajará de manera paralela tanto cuantitativa como cualitativamente. El énfasis será explicar e interpretar relaciones de manera longitudinal, para ello se recogen datos cuantitativos y cualitativos y se integran en el análisis. De esta manera, se relacionó ambas miradas, en beneficio de ampliar el enfoque hacia un modelo más integrador que nos permita relacionar variables de diferente naturaleza.



### **2.2.1 Población**

En el contexto de la gestión curricular del equipo de integración escolar, el universo o población de investigación estará integrado por el equipo PIE, y los docentes de lenguaje y matemática de ambos ciclos de enseñanza básica, dado que los docentes también representan una mirada fundamental para analizar desde otra perspectiva el trabajo del equipo (PIE).

### **2.2.2 Muestra**

De los instrumentos de recolección de datos, tanto para la encuesta como para la entrevista, se usará como muestra a doce profesionales de la educación, con distinción de funciones y antigüedad en el establecimiento, abarcando ambos ciclos de enseñanza, siendo estos; seis profesionales docentes y seis profesionales PIE, entre las cuales se integra a la coordinadora PIE.

#### **2.2.2.1 Muestras para datos cuantitativos**

El insumo cuantitativo de evidencias para esta investigación está conformado por:

- Datos en trayectorias SIMCE para 4to y 6to básico en las asignaturas de lenguaje y matemática, tanto en su puntaje obtenido como el desglose por indicadores de logro.
- Puntaje promedio en SIMCE para 4to y 6to básico en lenguaje y matemática y su relación con el puntaje anterior y el puntaje de establecimientos de similares características.
- Clasificación según grupo socioeconómico de los estudiantes de 4to y 6to básico del establecimiento y comparación con establecimientos del mismo GSE en SIMCE lenguaje y matemática 2018.
- Puntaje promedio SIMCE según género entre los años 2016-2018 y 2017-2018.
- Puntajes de las cohortes entre 4to y 6to básico.

- Número total de matrícula del establecimiento.
- Número y porcentaje de matrícula de niños con NEE.
- Cantidad de estudiantes con NEE transitorias y permanentes en los cursos de 2do, 4to, 6to y 8vo básico, desde el año 2014 al 2019.
- Porcentaje de asistencia de los cursos 2do, 4to, 6to y 8vo básico desde el año 2014 al 2019.
- Índice de vulnerabilidad.

#### **2.2.2.2 Muestras para datos cualitativos**

Los datos cualitativos que se integran a esta investigación son:

- Contexto histórico, sociocultural y académico.
- Antecedentes del actual equipo docente.
- Antecedentes del actual equipo directivo.
- Organigrama y perfiles de cargo.
- Acciones del plan de mejora.
- Entrevistas.

### **2.2.3 Instrumentos de recolección de datos**

#### **2.2.3.1 Entrevista individual.**

Bajo el paradigma de una investigación mixta, es pertinente el uso de una entrevista personal de manera semiestructurada como instrumento de recolección de datos cualitativos, dada su maleabilidad para poder complementar, profundizar o redirigir la entrevista hacia puntos clave emergentes, que puedan otorgar mayor juicio al momento de articular el material recabado en un análisis coherente y completo.

#### **2.2.3.2 Cuestionario**

Además de esto, aplicaremos un cuestionario de 10 dimensiones con 30 preguntas en total hacia el mismo universo de personas previo a la entrevista, a escala Lickert del 1 al 5, en donde 1 es en desacuerdo y 5 es de acuerdo. Se espera poder tener los primeros insumos de evidencia, que nos permitan mejorar la entrevista en función de develar mejor los datos clave que entregue el cuestionario.

#### **2.2.4 Plan de análisis de los datos cuantitativos.**

El instrumento busca identificar percepciones acerca de las prácticas de gestión curricular y la implementación del PIE al interior del establecimiento. Esto permitirá identificar el grado de valoración de diversas prácticas, para, posteriormente, poder detectar relaciones entre estos datos y los puntajes SIMCE de lenguaje y matemática

La encuesta está compuesta por dos partes. En la primera, se realiza una caracterización del encuestado, con preguntas relacionadas a su experiencia profesional y desarrollo académico. En la segunda parte, se avanza con treinta preguntas sobre la existencia de diversas prácticas de

gestión curricular e implementación del PIE, valorando el grado de implementación de cada uno, con una escala Likert: “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”. Estas prácticas, se agruparon en diez categorías:

1. **Gestión pedagógica:** Se refiere, en este contexto, al trabajo de mejoramiento y adaptación del currículum para estudiantes con NEE. Dentro de esta categoría, se considera la capacitación, coordinación, planificación y la colaboración.
2. **Político administrativo:** Se refiere a la estructura organizacional, distribución de liderazgos, roles y mecanismos para la toma de decisiones.
3. **Participación y control:** Refiere a las dinámicas de participación e instancias de trabajo compartido, de los diferentes estamentos, tanto en la gestión del currículum, el apoyo pedagógico, o la toma de decisiones. Dentro de esta categoría, se considera también la autonomía de las coordinaciones pedagógicas.
4. **Orden y estructura del sistema:** Refiere al orden del currículum y cómo esto articula un modelo de desarrollo constante, a través de los ciclos que lo componen.
5. **Creación cultural, científica y práctica:** En la encuesta esta categoría hace referencia al concepto de cultura escolar positiva. También, en la línea de la cultura, al conjunto de valores compartidos, tradiciones y creencias.
6. **Técnico pedagógico:** Refiere a la presencia de recursos metodológicos y equipo profesional adecuado técnicamente para abordar el proceso formativo de todos los estudiantes.
7. **Práctico pedagógico:** Considera el trabajo por acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos y el fomento de la cultura escolar positiva

- 8. Liderazgo para el cambio:** Se refiere al uso y socialización de datos para la mejora y la generación de estrategias innovadoras
- 9. Visión compartida:** Los docentes del establecimiento plasman los sellos institucionales a través de su labor pedagógica.
- 10. Aprendizaje colaborativo:** Estrategias de aprendizaje, trabajo y práctica colaborativa en distintos actores de la comunidad educativa.

La caracterización permite dividir a los encuestados, principalmente en dos categorías; la primera relacionada a los años en el establecimiento (7 años o menos y más de 7 años) y área de desempeño (PIE o no PIE).

Para analizar los datos obtenidos, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las diferentes variables del instrumento, observándose el comportamiento y las diferencias entre una y otra. Se utilizaron para el análisis: tabla de frecuencias y tablas de contingencia, aplicando variables de segmentación como los años de trabajo al interior del establecimiento y el área de desempeño, con el objetivo de contrastar y observar las 30 prácticas de gestión curricular pesquisadas en el estudio. Para la realización del proceso analítico se utilizó el paquete estadístico SPSS y el software de trabajo de datos Microsoft Excel.

### **2.2.5 Plan de análisis de los datos cualitativos**

Al realizarse una investigación cualitativa, la técnica de análisis no pretende medir, sino recolectar prácticas, datos, experiencias y procesos para conocer en profundidad la materia de estudio y responder a las preguntas de investigación, con el objetivo de generar conocimiento sobre el tema a abordar.

Para analizar la información, se estructuran los datos para otorgar sentido a estos y conectarlos tanto con los objetivos como con la teoría existente en torno a la temática que se investiga, estableciendo un ensamblaje contextual, que 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, con docentes técnicos de otro establecimiento educacional, y de esta manera cualquier persona que aplique el mismo estudio llegue a conclusiones similares.

La técnica de análisis de la información, para el análisis cualitativo, se basa en un modelo de tres etapas de por Rodríguez, C. Lorenzo, O. Herrera, L. (2005), estas etapas son: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención de resultados y verificación de conclusiones. Paralelo a 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.

Luego, en el proceso de codificación se observan los datos, se agrupan por categorías y se construye una categoría principal central, donde una vez alcanzado el punto de saturación este permita establecer el análisis de los resultados obtenidos en la entrevista aplicada.

## 2.3 Resultados del Diagnóstico

### 2.3.2 Análisis Cuantitativo: Dimensiones de las Prácticas de Gestión Curricular y el PIE.

A continuación, se presenta un análisis estadístico de los resultados de la encuesta aplicada a doce profesionales, compuesto por representantes del equipo docente y equipo PIE del establecimiento. Un primer apartado contextualiza respecto del proceso metodológico que condujo el análisis, y un segundo apartado muestra los resultados del análisis estadístico univariado y multivariado.

#### 2.3.1.1 Instrumento y muestra

La encuesta fue aplicada a 12 profesionales, abarcando tanto educadoras diferenciales como docentes de lenguaje y matemática. Todas las encuestadas fueron mujeres, de diferente antigüedad en el establecimiento, experiencia y área de desempeño. Este grupo resultó tener similar cantidad de horas de trabajo en el establecimiento, teniendo diez de los doce encuestados más de treinta horas de contrato.

Figura 13

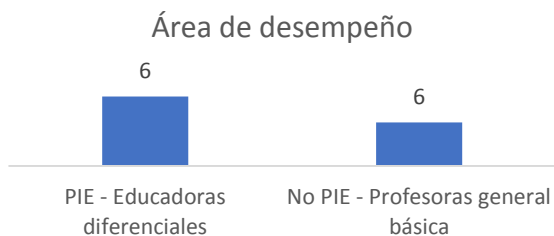


Figura 14

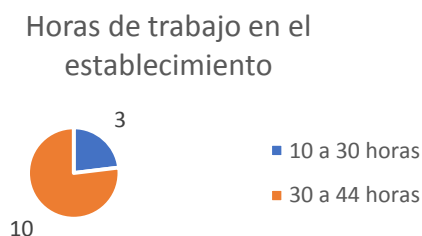
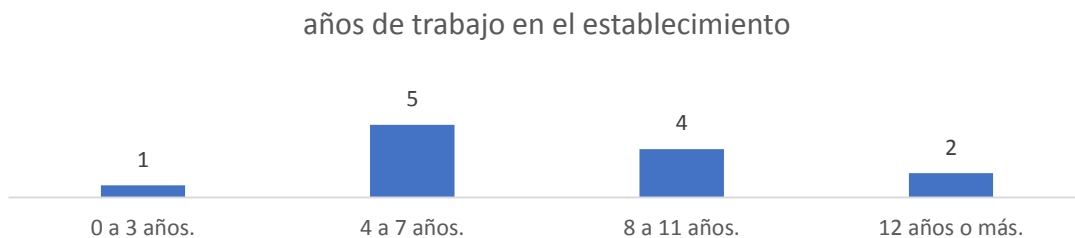


Figura 15



*Fuentes: Elaboración propia a partir de datos recogidos en la encuesta.*

Con respecto al apartado de la caracterización de la encuesta, se pudo observar que 11 de las 12 encuestadas eran docentes, y 1 era coordinadora, además, el 77% indicó tener estudios posteriores al pregrado. Un 50% pertenece al área del programa PIE, mismo porcentaje para profesoras de enseñanza básica. En cuanto a la antigüedad, un 54% señaló tener 7 años o menos en el establecimiento, y un 46% señaló más de 7 años de trabajo en la escuela.

### **2.3.1.2 Prácticas de gestión curricular al interior del establecimiento**

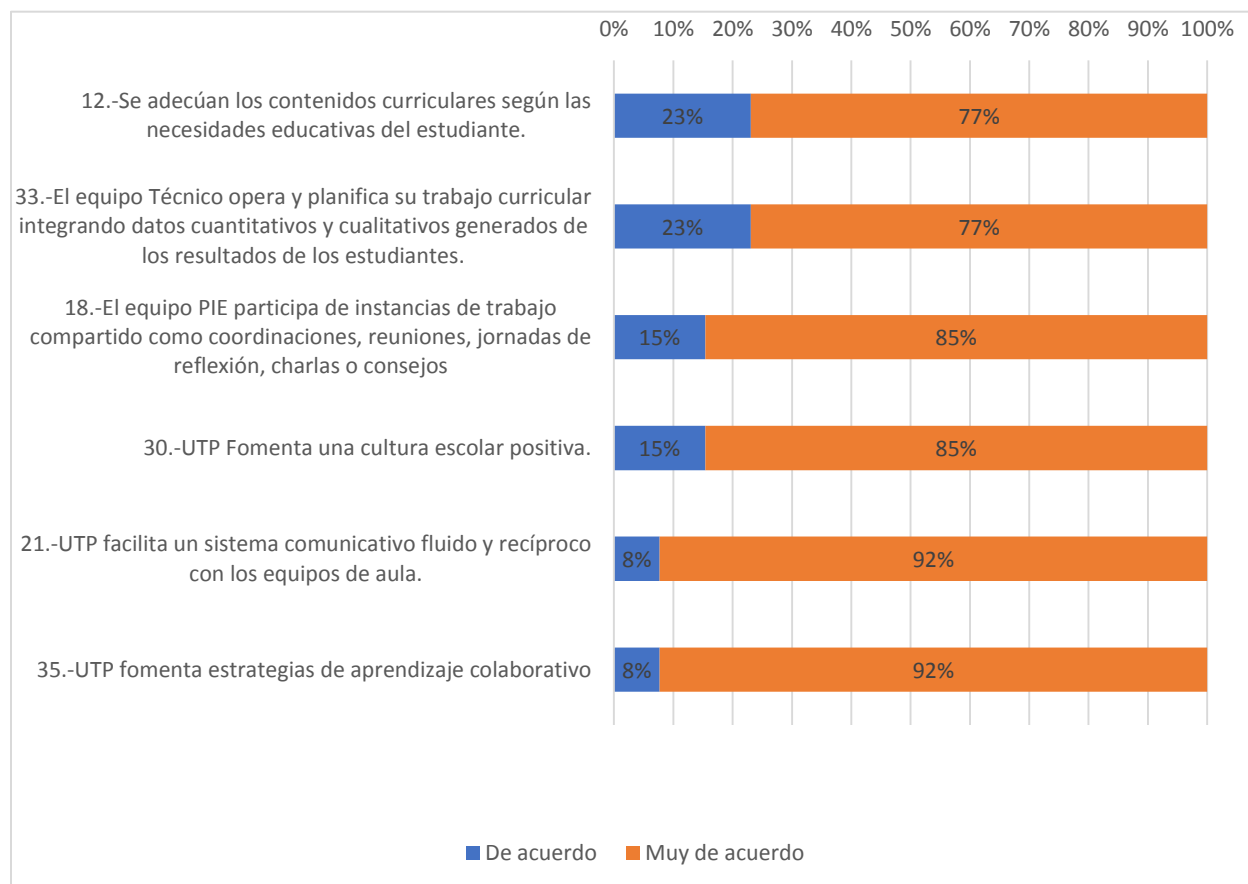
En general, las prácticas de gestión curricular e implementación del PIE obtuvieron un alto reconocimiento por parte de las profesionales encuestadas, ya que en todas ellas se evidencia la existencia de la práctica, en mayor o menor grado, dependiendo de la pregunta. De las preguntas realizadas, las respuestas obtenidas se concentraron en “de acuerdo y muy de acuerdo”, sin embargo, se debe tener en consideración los posibles sesgos, como la tendencia a la valoración positiva y la deseabilidad social, en la cual el entrevistado, idealiza o proyecta sobrevaloraciones producto de causas como querer defender su escuela, o responder desde un optimismo. Tomar en



cuenta estos sesgos permitirá darle importancia a la diferencia entre la categoría “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

De las prácticas con mayor respaldo, 12 se encuentran con un 100%, si se consideran en conjunto las categorías “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Ahondando en éstas, se encuentra un elemento diferenciador importante, que se repite a través de toda la encuesta, que es el nivel de respuesta a la categoría “muy de acuerdo”, que retrata el convencimiento absoluto de que la práctica señalada existe en el establecimiento. De estas 12 respuestas, 6 concentran un 70% en la categoría “muy de acuerdo”, representando, por lo tanto, las preguntas con mayor respaldo. A continuación, se presentan las preguntas y los porcentajes obtenidos en estas.

Gráfico 16: *Prácticas con mayor presencia reconocida en el establecimiento.*

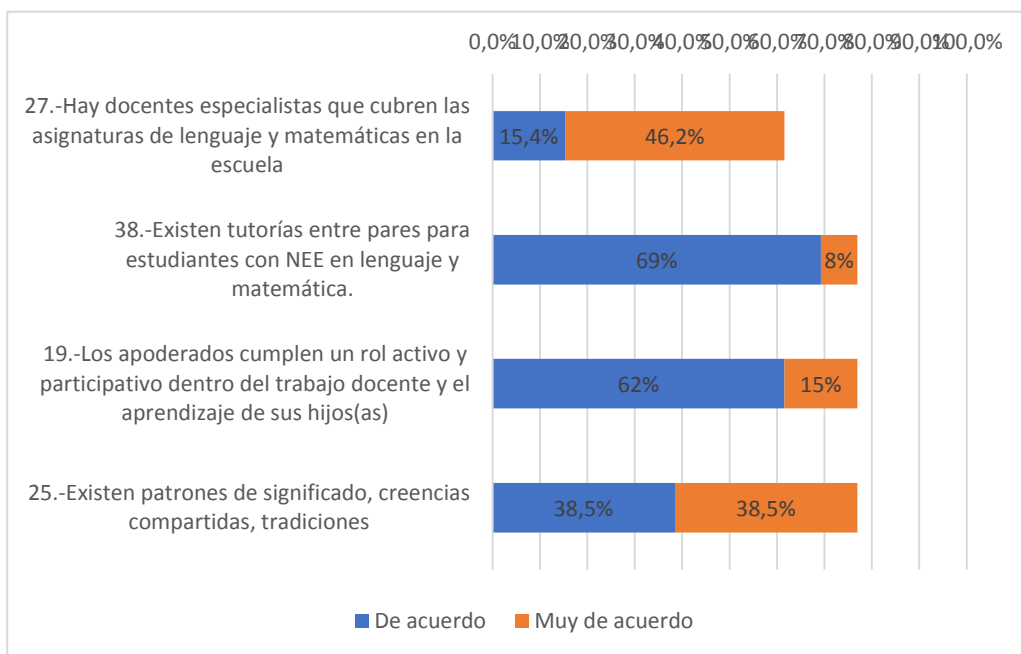


Como se detalla, las prácticas que más se reconocen entre las profesionales encuestadas son la adecuación de contenidos curriculares según las necesidades educativas de los estudiantes, la observación de datos cuantitativos y cualitativos de los resultados de los estudiantes para la planificación y operación del trabajo del equipo técnico, la participación del equipo PIE en instancias de coordinación, jornadas de reflexión, entre otras, el fomento de una cultura escolar positiva de parte de la UTP, la facilitación de un sistema de comunicación fluido entre esta unidad y los equipos de aula y el fomento de un aprendizaje colaborativo.

Por el contrario, de la misma manera se pudieron detectar las prácticas que tienen un menor reconocimiento entre las encuestadas (gráfico 17). Estas prácticas, si bien tuvieron una buena valoración tanto en “de acuerdo” como en “muy de acuerdo”, este porcentaje alcanzó menos que un 78% y en algunas encuestas señalaron que estaban en desacuerdo o muy en desacuerdo con la práctica descrita.

Gráfico 17

*Prácticas con menor presencia reconocida en el establecimiento*



Las prácticas que tuvieron menor reconocimiento entre las encuestadas fueron la existencia de docentes especialistas que cubren las asignaturas de matemática y lenguaje en la escuela, la existencia de tutorías entre pares para estudiantes con necesidades educativas especiales en lenguaje y matemática, que los apoderados cumplen un rol activo y participativo dentro del trabajo docente y el aprendizaje de sus hijos(as) y la existencia de patrones de significado comunes o creencias y tradiciones compartidas en la escuela. Se presenta el nivel de acuerdo con cada una de estas categorías en el gráfico 5 y el detalle para cada categoría está presente en tabla de Anexo.

Entre las prácticas con mayor reconocimiento, se detectan principalmente dos tipos; en primer lugar, aquellas que hacen mención sobre cómo el equipo técnico adecúa la gestión de acuerdo a las necesidades específicas de los estudiantes, y en segundo lugar, la disposición y el fomento al trabajo colaborativo y la cultura escolar positiva por parte de UTP.

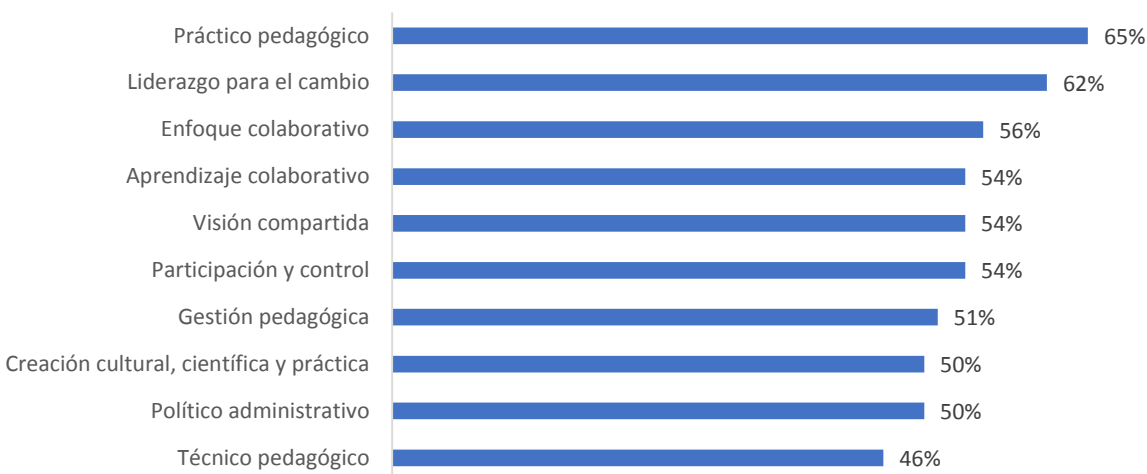
Se pueden observar ciertas diferencias, al momento de analizar el comportamiento ya no por práctica, sino que, por las diferentes categorías establecidas inicialmente en la encuesta. Para entender estas diferencias con mayor claridad, se ha decidido tomar como valor de análisis, solamente el porcentaje de encuestadas que marcó la opción “muy de acuerdo”, destacando así, el convencimiento de su presencia en el establecimiento. Para encontrar un indicador por categoría, se ha calculado un promedio de la puntuación obtenida en cada pregunta que la compone.

Las categorías con mayor reconocimiento fueron práctico pedagógico y liderazgo para el cambio, obteniendo un 65% y 62% de valoraciones “muy de acuerdo”. La categoría práctico pedagógica considera el trabajo por acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos y el

fomento de la cultura escolar positiva. Por su parte, la dimensión Liderazgo para el cambio hace referencia al uso y socialización de datos para la mejora y la generación de estrategias innovadoras.

Gráfico 18

*Porcentaje promedio de opción “muy de acuerdo” por categorías*



Por el contrario, las categorías con menor reconocimiento fueron; gestión pedagógica, creación cultural, científica y práctica, político administrativo y técnico pedagógico. La Gestión pedagógica refiere a la articulación y trabajo al interior del establecimiento para el mejoramiento y adaptación de contenidos curriculares y planificación para responder a los estudiantes con NEE, se considera la capacitación, la coordinación, la planificación y la colaboración. La dimensión Creación cultural, científica y práctica refiere al conjunto de valores compartidos enfocados en un proyecto educativo común, tales como creencias, tradiciones y cultura escolar positiva. La dimensión Político administrativa responde a la estructura y comunicación

organizacional, respecto de la definición de roles y mecanismos para la toma de decisiones. Finalmente, la dimensión Técnico pedagógica refiere a la presencia de recursos metodológicos y equipo profesional adecuado técnicamente para abordar el proceso formativo de todos los estudiantes.

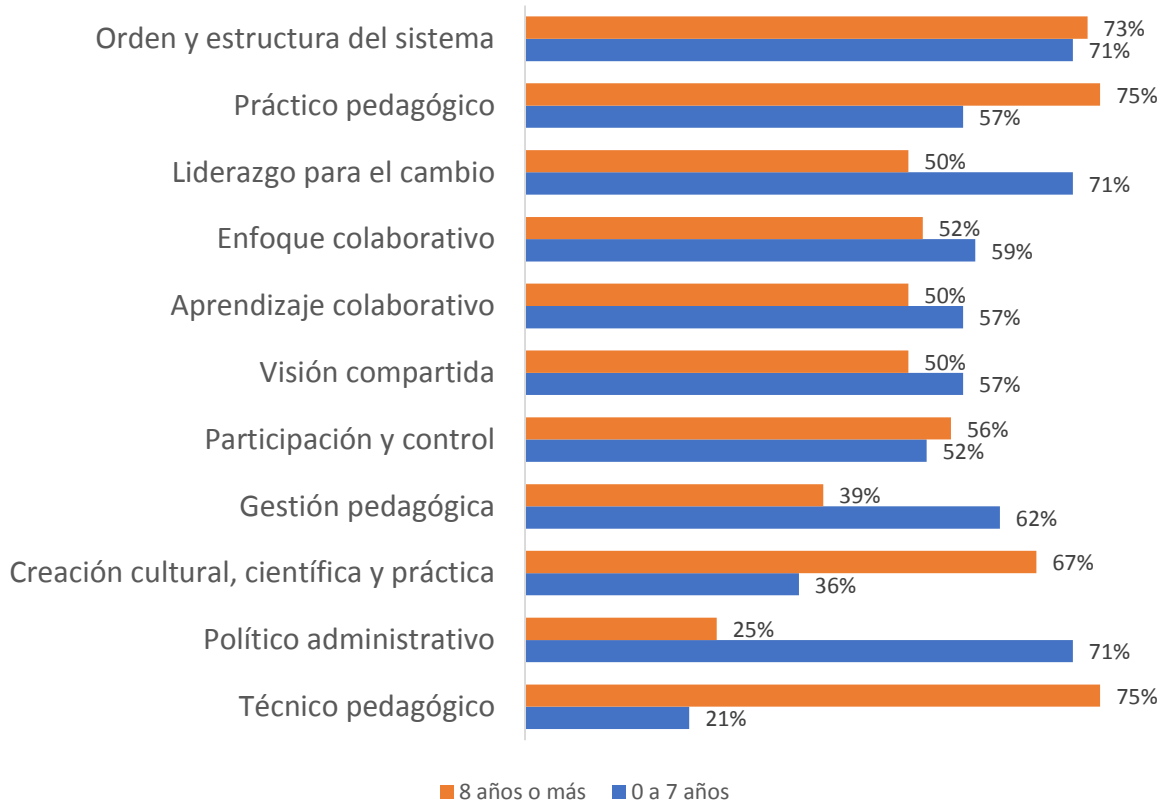
### **2.3.1.3 Reconocimiento de prácticas según grupo de segmentación**

Como se mencionó, las variables de la caracterización permitieron identificar dos variables de segmentación de la muestra; en primer lugar, la cantidad de años de trabajo en el establecimiento y, en segundo lugar, si pertenece o no al equipo PIE.

Siguiendo estas variables de segmentación, se observan diferencias de apreciaciones respecto de las prácticas institucionales según qué grupo responde. Si observamos los datos segmentando por años de trabajo en el establecimiento, se detecta que hay diferencias importantes en distintas categorías, siendo en algunas, mayor el reconocimiento de la práctica por parte de las trabajadoras con 8 años o más en el establecimiento, y en otras mayor el reconocimiento por parte de las trabajadoras con 7 años o menos.

Gráfico 19

*Dimensiones por años trabajando en establecimiento*



A partir del gráfico, se puede observar que las dimensiones práctico pedagógico y técnico pedagógico tienen un mayor respaldo de las trabajadoras con 8 años o más en el establecimiento. En cambio, las dimensiones Liderazgo para el cambio, Gestión Pedagógica y Político administrativo tienen mayor reconocimiento entre las profesionales con 7 años o menos en el establecimiento. Si se observa ahora, diferenciado entre profesionales PIE y profesionales de aula, se puede evidenciar discrepancias entre ambos grupos.

Gráfico 20

*Dimensiones por área de desempeño en establecimiento*



En el caso de las profesionales PIE existe un mayor reconocimiento de las prácticas relacionadas con las categorías de; liderazgo para el cambio, aprendizaje colaborativo, creación cultural, científica y práctica, y visión compartida. En cambio, entre las profesionales no PIE, el mayor reconocimiento está en las dimensiones orden y estructura del sistema y participación y control.

### 2.3.1.4 Paradigma Colaborativo

Además de las categorías predefinidas en el cuestionario, se ha construido una categoría alternativa que busca dar cuenta de todas las prácticas relacionadas con el paradigma colaborativo al interior del establecimiento educacional. Para construir esta dimensión se han considerado las prácticas de la dimensión Aprendizaje Colaborativo sumado a otras prácticas que también guardan relación con el paradigma. Las prácticas que lo constituyen son las siguientes:

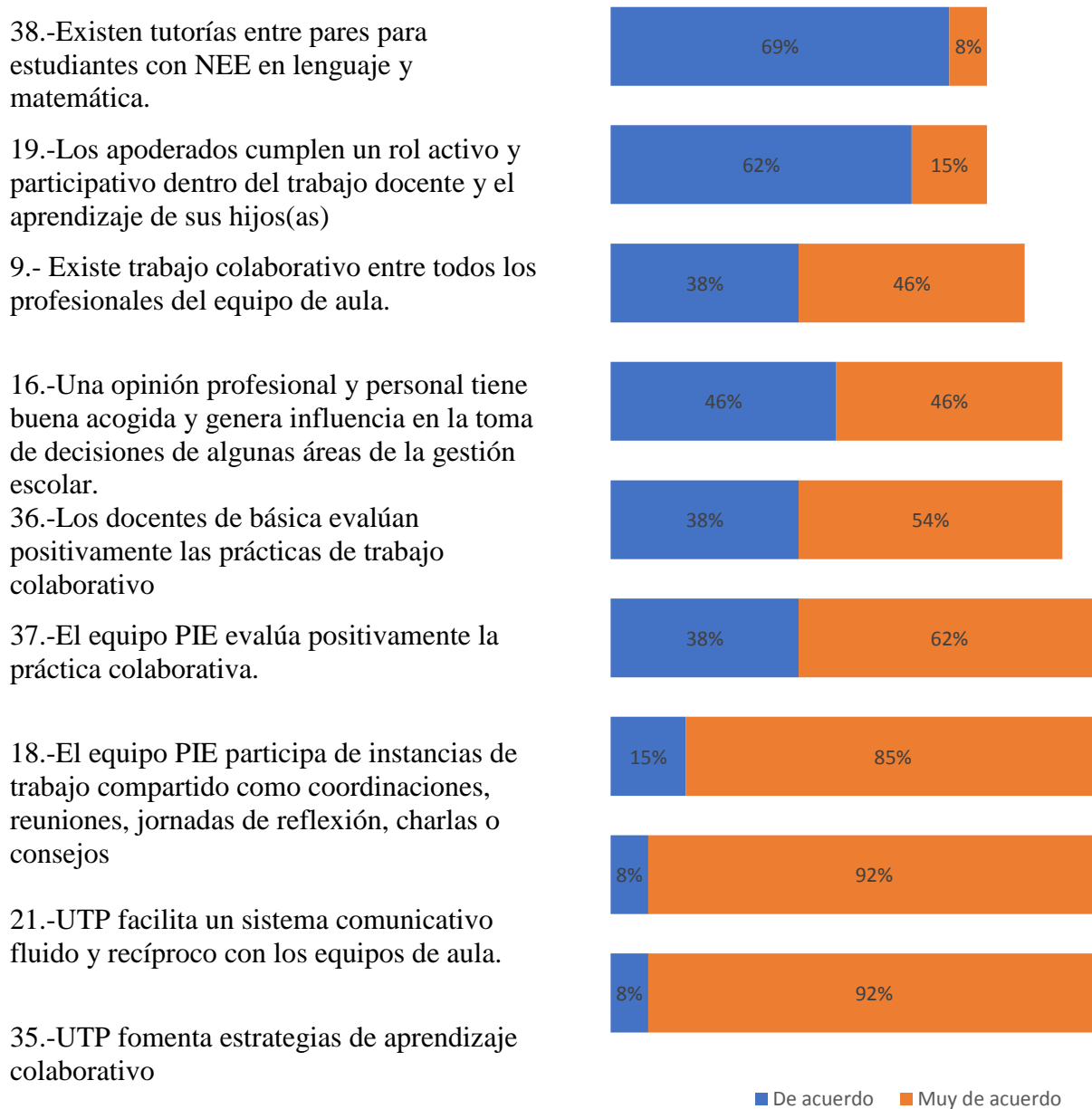
- Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales del equipo de aula.
- Una opinión profesional y personal tiene buena acogida y genera influencia en la toma de decisiones de algunas áreas de la gestión escolar.
- El equipo PIE participa de instancias de trabajo compartido como coordinaciones, reuniones, jornadas de reflexión, charlas o consejos.
- Los apoderados cumplen un rol activo y participativo dentro del trabajo docente y el aprendizaje de sus hijos(as).
- UTP facilita un sistema comunicativo fluido y recíproco con los equipos de aula.
- UTP fomenta estrategias de aprendizaje colaborativo.
- Los docentes de básica evalúan positivamente las prácticas de trabajo colaborativo.
- El equipo PIE evalúa positivamente la práctica colaborativa.
- Existen tutorías entre pares para estudiantes con NEE en lenguaje y matemática.

Esta categoría, al igual que el promedio, fue muy bien reconocida, obteniendo entre “muy de acuerdo” y “de acuerdo” un promedio de 91%, lo que la posiciona en un lugar intermedio entre el desempeño por categorías, pero, aun así, es un porcentaje muy alto.



Gráfico 21

*Reconocimiento de prácticas paradigma colaborativo en el establecimiento*

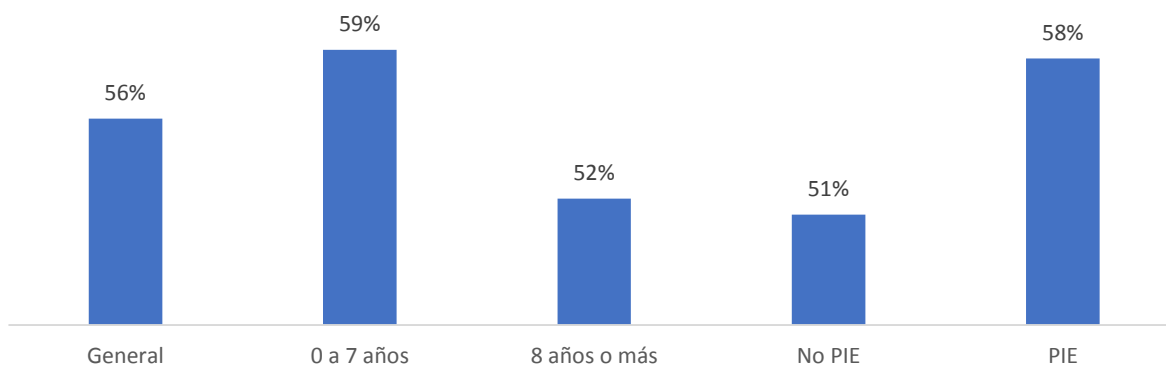


Es interesante observar las diferencias al interior de esta dimensión. Existe un alto reconocimiento de un enfoque colaborativo desde el establecimiento a través de la Unidad Técnico Pedagógica y el equipo PIE. Sin embargo, este nivel de presencia del enfoque

colaborativo no tiene el mismo reconocimiento, según los entrevistados, cuando se trata de otros miembros de la comunidad educativa, a saber, de la participación de los apoderados en el proceso de aprendizaje de sus hijos, de la colaboración entre estudiantes con tutorías de pares o entre los equipos de aula. Constituye un desafío involucrar a estos estamentos en el paradigma colaborativo.

Gráfico 22

*Prácticas paradigma colaborativo por grupo de segmentación (muy de acuerdo)*



Se observa el promedio general del porcentaje obtenido en la categoría “muy de acuerdo” por cada pregunta, se aprecian pequeñas diferencias dependiendo del grupo específico de segmentación. Quienes tienen un mayor porcentaje de reconocimiento de prácticas del paradigma colaborativo al interior del establecimiento son las profesionales de menor antigüedad al interior de la escuela y las profesionales pertenecientes al equipo PIE. De todas formas, estas diferencias no son muy significativas y, por el tamaño de la muestra, no se debe interpretar como una diferencia real del fenómeno.

### 2.3.4 Análisis cualitativo.

Para el análisis de los datos cualitativos recogidos en las entrevistas, se siguió un modelo planteado por Rodríguez, C. Lorenzo, O. Herrera, L. (2005), en el cual se ordena un proceso de análisis en tres etapas:

Figura 23

*Modelo de análisis de datos cualitativos según Rodríguez et al*



Fuente: Rodríguez, C. Lorenzo, O. Herrera, L. (2005 p. 139).

Para cada etapa, siguiendo este modelo, se elaboraron las siguientes estrategias:

#### 2.3.2.1 Reducción de datos.

Según Mejía (2011), la reducción de datos corresponde a “la etapa de simplificación, resumen, selección, ordenamiento y clasificación de los datos cualitativos para hacerlos abarcables y manejables de tal manera que puedan ser susceptibles de ser analizados”. (p. 49).

Por lo tanto, en esta etapa inicial, con el fin de llevar a cabo una simplificación de la información recabada, se establecieron, siguiendo el modelo de Rodríguez et al. (2005), tres pasos:

### **2.3.2.1.1 Separación de unidades de contenido.**

Para este paso, primeramente, se agruparon el total de las respuestas obtenidas, en una tabla para cada pregunta, en la cual se hizo una separación según criterios conversacionales (Rodríguez, et al. 2005) dividiendo las respuestas, en función de las declaraciones en tres niveles de valoración: Positivo, neutro y negativo.

### **2.3.2.1.2 Identificación y clasificación de unidades.**

Luego de valorar las respuestas por cada pregunta realizada, se procedió elaborar categorías de análisis, “la unidad del discurso se fragmenta en componentes menores que expresan unidades de un mismo tópico conceptual” (Mejía 2011 p. 51). Para estos tópicos, se utilizó un método deductivo, planificando las categorías a priori en diez dimensiones; gestión pedagógica, político administrativa, participación y control, orden y estructura del sistema, creación cultural, científica y práctica, técnico pedagógico, práctico pedagógico, liderazgo para el cambio, visión compartida y aprendizaje colaborativo. Posteriormente, al elaborar el plan de análisis, estas diez dimensiones, se resumieron en cuatro, para facilitar la comprensión, quedando en; expertiz técnico-práctico de equipos profesionales, estructura organizacional favorable, cultura organizacional colaborativa e integración de actores y visión compartida.

### **2.3.2.1.3 Síntesis y agrupamiento.**

Una vez creadas las cuatro categorías de análisis, se agruparon las respuestas asociándolas a la categoría correspondiente, visualizando por cada pregunta el porcentaje total de valoraciones positivas, neutras y negativas. Esta agrupación, permitió evaluar el nivel de desarrollo de estas.

### **2.3.2.2 Disposición y transformación de datos.**

Una vez ordenados los datos en la tabla por categorías, se promediaron las valoraciones por cada una, elaborando a partir de esto, gráficos que complementan visualmente el análisis. Estos gráficos, aportan de manera general una síntesis del total de los datos recabados por cada categoría, ayudando en el proceso de relacionar y tazar la información o como explica Mejía (2011), “se trata de condensar, organizar y poner en evidencia las características y relaciones en las informaciones” (p. 55).

### **2.3.2.3 Obtención de resultados y verificación de conclusiones.**

Finalmente, para la obtención de conclusiones a partir de la síntesis de datos realizada, se analizaron los gráficos consultando en cada uno de ellos las preguntas con mayor y menor valoración, articulando las opiniones de los entrevistados con el porcentaje total de la categoría, para elaborar una evaluación de la misma. De igual manera, se compararon los gráficos entre sí, para establecer una relación entre las cuatro categorías, que permitió identificar, cuáles de ellas se encuentra más descendidas.

A continuación, se muestra para cada categoría, un promedio de las valoraciones obtenidas.

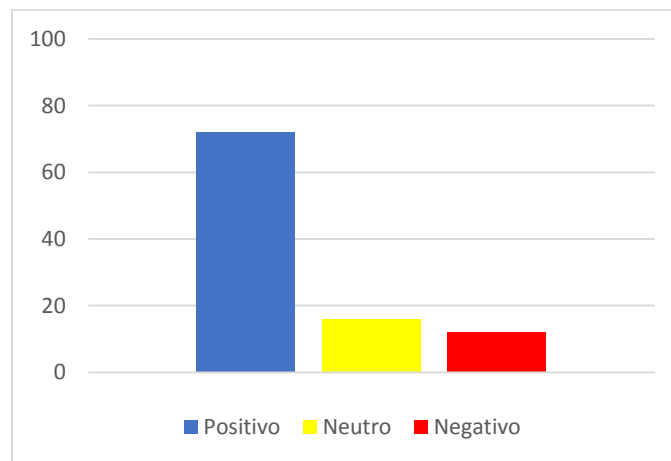
### **Análisis por categorías:**

#### **1) Expertiz técnico-práctica de equipos profesionales.**

En la categoría de expertiz técnico-práctica de equipos profesionales, en promedio, un 72,16% de los entrevistados, dio una valoración positiva a las preguntas realizadas, obteniendo un 16,63% de respuestas con una valoración neutra, y un 12,7% con valoraciones negativas.

Gráfico 24

*Proyección de valoraciones obtenidas en la categoría expertiz técnico-práctica*



De las preguntas realizadas en esta dimensión, se valoraron positivamente prácticas como visitas al aula para evidenciar el trabajo pedagógico a estudiantes con NEE, y la socialización de los resultados académicos de las asignaturas de lenguaje y matemática. Ambas con una alta

valoración de más de un 80%, por lo que se devela un alto grado de reconocimiento de este trabajo pedagógico.

Las respuestas negativas en las preguntas señaladas hacen mención, en el caso del trabajo PIE, a un monitoreo pedagógico por parte de la unidad técnica, aunque no así del equipo PIE, específicamente. Para la pregunta relacionada a la socialización de resultados por parte de lenguaje y matemática, las respuestas con menor valoración hacen referencia a una falta de periodicidad de la práctica, aun así se reconoce su implementación.

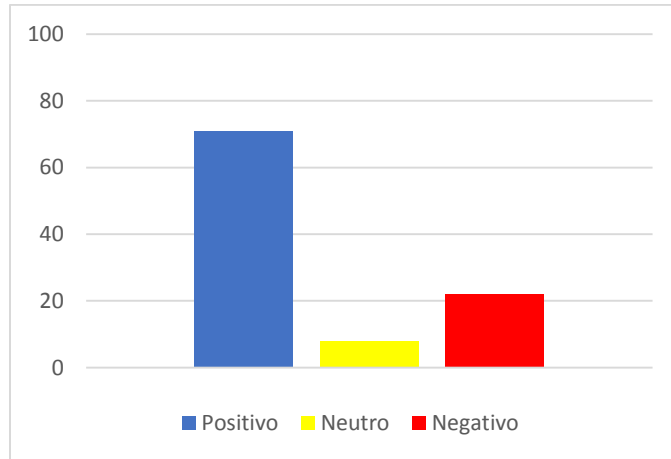
La pregunta con menor valoración obtenida corresponde a la falta de docentes especialistas en las asignaturas de lenguaje y matemática, obteniendo, al sumar tanto las valoraciones negativas como las neutras, un 55%, esto evidencia la falta de especialistas o como se relata en algunas entrevistas, la falta de expertiz pedagógica.

## **2) Estructura organizacional favorable.**

Con respecto a las preguntas relacionadas con una estructura organizacional favorable, se obtiene un 71,06% de respuestas positivas, un 8,3% de respuestas neutras y un 22,16% de respuestas negativas. En esta dimensión, las preguntas hacen mención sobre las capacitaciones del equipo PIE, protocolos de acogidas para estudiantes nuevos y roles claramente definidos.

Gráfico 25

*Proyección de valoraciones obtenidas en la categoría estructura organizacional favorable*



La pregunta con menor valoración corresponde a las capacitaciones del equipo PIE, según sus propias necesidades pedagógicas. Las respuestas obtenidas, develan una falta de capacitaciones dirigidas específicamente al equipo PIE, integrando al equipo en capacitaciones generales con los demás departamentos. En las respuestas obtenidas, los entrevistados señalan capacitarse de forma particular, en aquellos casos en los que necesitan reforzar áreas que el establecimiento no atiende en su plan de desarrollo profesional docente. Esta falta de capacitaciones se suma a la respuesta menor valorada de la dimensión anterior (falta de docentes especialistas), brindando un panorama de una baja gestión en cuanto al perfeccionamiento del equipo profesional.

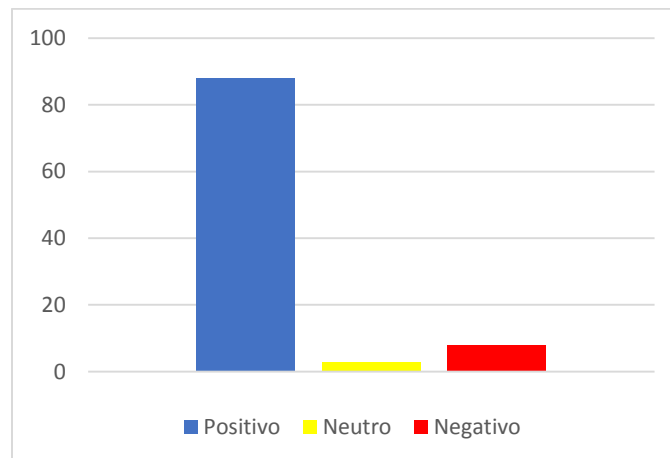


### 3) Cultura organizacional colaborativa.

Esta categoría es la mejor valorada entre las cuatro, obteniendo un 88,86% de opiniones positivas, un 2,76% neutras y un 8,3% negativas, en preguntas que hacen mención a; trabajo colaborativo del equipo de aula, a la convivencia positiva gestionada por UTP y equipo de convivencia y al nivel de autonomía de los departamentos.

Gráfico 26

*Proyección de valoraciones obtenidas en la categoría cultura organizacional colaborativa*



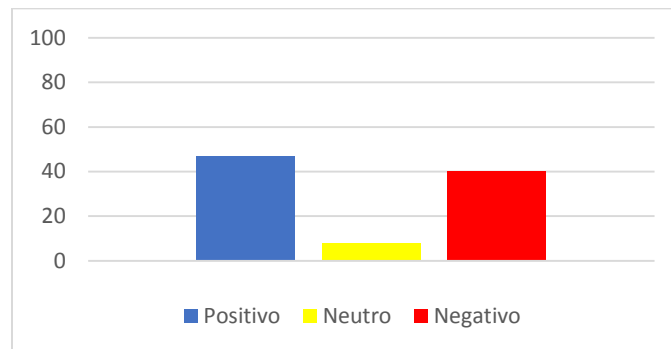
Las tres preguntas obtuvieron una alta valoración, siendo la pregunta relativa a la autonomía de los departamentos, esta obtuvo la valoración más baja, con un 75% de respuestas positivas y un 16,6% de respuestas negativas. Las respuestas negativas en esta pregunta explican la falta de autonomía, en relación a las articulaciones con UTP, siendo UTP quien da los lineamientos del trabajo pedagógico. Aun así, reconocen que, dentro de estos lineamientos, tienen autonomía para gestionar sus propias prácticas, por lo que, las respuestas negativas no representan un foco de problema, sino un trabajo autónomo, pero dirigido desde UTP.

#### 4) Integración de actores y visión compartida.

Esta categoría es la que obtiene los peores resultados en las valoraciones del grupo entrevistado, obteniendo un 47,2% de respuestas positivas, un 8,3% de respuestas neutras y un 40,53% de respuestas negativas. En esta dimensión se incluyen preguntas relacionadas al rol de los apoderados en el proceso de aprendizaje, al trabajo colaborativo entre estudiantes y al reconocimiento de una cultura escolar.

Gráfico 27

*Proyección de valoraciones obtenidas en la categoría integración de actores y visión compartida*



De las respuestas obtenidas, se evidencia una baja integración de los apoderados en el plan de trabajo con los estudiantes. Considerándolos para participar en reuniones y actividades del colegio, pero no para ser parte del plan de estudios y el apoyo en el hogar, por ejemplo, otorgando, estrategias de enseñanza o estudio. La falta de un reconocimiento de cultura escolar ocurre también, en algunos casos, por una falta de comprensión del concepto extrapolado al establecimiento, teniendo en algunas ocasiones, que reformular la pregunta u obtener respuestas ambiguas.

La respuesta peor valorada fue la que se refiere al trabajo colaborativo entre estudiantes, evidenciando en algunas respuestas, una aplicación intermitente, experimental o en otros casos nula. Con respecto a esta pregunta, se devela una baja valoración hacia la autonomía de los estudiantes para ser más activos de forma colaborativa, además de cierto grado de resistencia a cambiar modelos de enseñanza.

#### **2.3.4.1 Impresiones recogidas en las entrevistas:**

A continuación, se dividen en cinco dimensiones algunas impresiones develadas en las entrevistas, que ayudan a dilucidar de mejor manera el trabajo y la gestión curricular del equipo PIE.

##### **a) Socialización y análisis de resultados en las asignaturas de lenguaje y matemática**

- *Pero no es una cosa que sea constante en el tiempo.*
- *A veces es complicado juntarnos todos al mismo tiempo, por motivos de tiempo.*
- *Es informativo, y la el, el cómo se trabaja la estrategia, siempre es como una reunión en el equipo, los que trabajan dentro de los cursos, más que se comparte con, en el general.*
- *Tres veces al año diría yo.*
- *Es un análisis completo para ver las sugerencias y todas las cosas en general.*
- *Por lo general el trabajo es colaborativo.*
- *Consejo de evaluación, cada semestre, ahí se manifiestan todos esos desempeños y todo lo que se ha llevado a cabo.*

Las opiniones vertidas evidencian que el trabajo colaborativo, en torno al análisis de resultados en las asignaturas de lenguaje y matemática, se realiza con muy baja periodicidad en el año. Cuando estas reuniones son realizadas, son más bien abarcando el curriculum en general, de manera informativa, sin atender a cada caso específico ni a una búsqueda conjunta y participativa de estrategias para estudiantes con NEE.

**b) Trabajo colaborativo entre todos los profesionales del equipo de aula**

- *No con todos porque hay algunos que le eh, no les molesta, les, no les gusta hacer mucho el planificar colaborativamente.*
- *No hay como una disposición de las colegas para poder hacer un trabajo colaborativo bien.*
- *Las colegas con las que coordinamos no siempre consideran las opiniones que uno les puede dar.*
- *El trabajo colaborativo con la profesora jefe es todas las semanas eh, planificamos dos veces en la semana las cuatro asignaturas que son las más fuertes y con las profesoras de las otras asignaturas.*
- *El profesor jefe lidera la clase y nosotros prestamos la colaboración para que pueda hacer un buen desempeño.*

Para esta dimensión, las opiniones rescatadas evidencian una baja disposición hacia el trabajo de manera colaborativa. Siendo la profesora de asignatura, quien lidera el trabajo pedagógico y en ocasiones, incluso siendo resistentes a sugerencias de la especialista de integración. Por otra parte, las mismas especialistas de integración, declaran ser “prestadoras de colaboración” para

que la docente realice una mejor clase, desde esta mirada del trabajo (trabajo de apoyo), más bien una colaboradora “asistente”, que una co-docente especialista.

### **c) Tutorías entre pares para estudiantes con NEE**

- *Entre pares en realidad uno lo hace con su equipo de aula.*
- *Yo no sé si el resto lo hace, en lo personal trato de buscar esa información.*
- *En las coordinaciones más que nada, entre pares nos damos consejos.*
- *Por ejemplo, se sienta generalmente, hace al más aventajado con el que le cuesta un poquito más para que sea un apoyo.*
- *Por lo general el que es menos aventajado trata como de copiarle la tarea al que es más aventajado.*
- *Yo he observado que se apoyan, se sientan con el estudiante, les van explicando, guiando.*
- *Yo al menos no, no lo he visto.*
- *No es difícil, es difícil, o sea se ha tratado de hacer eso en sala, pero no, ha costado.*
- *Si se ha realizado en el caso que sea requerido y que estén estudiantes que tengan las capacidades.*
- *Si, es una forma de motivar de potenciar el que va más avanzado, porque siempre uno se dedica al que va más desfasado del resto.*

Para esta dimensión fue interesante notar cómo a las entrevistadas, en la mayoría de los casos, se les tuvo que especificar que estas tutorías entre pares se refieren a tutorías entre estudiantes, pues pensaron que la pregunta no se refería a tutorías entre estudiantes. Se pudo percibir un bajo desarrollo de la autonomía de los estudiantes, puesto que muchas

entrevistadas no se mostraron confiadas en la autonomía y liderazgo que puedan desarrollar en función de su propio aprendizaje.

En los casos en los que se ha probado la estrategia, se ha desechado tras algunas experiencias poco efectivas. Faltando en estos casos, una retroalimentación y evaluación de la estrategia para una aplicación más significativa.

#### **d) Rol que cumplen los apoderados dentro del trabajo docente**

- No son apoderados tan comprometidos con los chicos.
- Avanzan lo que avanzan en el colegio y no hay mayor interacción con el papá
- En general tienen las puertas abiertas los apoderados para participar en todo lo que requiera el colegio.
- Los apoderados que son comprometidos cumplen un rol importante, porque ellos están dentro de las tomas de decisiones, eh con respecto a los aprendizajes de sus hijos.
- Es muy importante y se fortalece a través de la comunicación que nosotros tengamos con ellos.
- Ellos están informados.
- Darle los lineamientos de cómo uno está trabajando con el niño para que él pueda avanzar desde la casa.

En relación al trabajo colaborativo entre el equipo de integración y los apoderados, este trabajo consiste más bien en mantener informados a los apoderados de los procesos y avances de los estudiantes y, en algunos casos, otorgar lineamientos para un trabajo de apoyo en el

hogar. En cuanto a la disposición de los apoderados con la escuela, las opiniones muestran una baja participación de estos, son pocos los apoderados comprometidos con las actividades.

#### **d) Capacitaciones del equipo PIE**

- *Las capacitaciones son para general, general toda la escuela.*
- *Esas capacitaciones que se realizan son conforme a las necesidades que se han detectado en la escuela.*
- *La verdad es que no mucho.*
- *Como equipo no, siempre lo hacemos en general con todos los profesores.*
- *Hay ocasiones en que también yo siento la necesidad de cómo especialista capacitarme.*
- *Las capacitaciones que íbamos es por el tema, más papeleo, más formal, lo que tenemos que hacer, lo que tenemos que tener, pero una capacitación, así como el trabajo con los niños, como se debe hacer, no, ahí no.*
- *Si hay capacitación porque el colegio nos integra a todos en las capacitaciones que se hacen a todo el establecimiento que son las que hicimos a fin de año.*

De las opiniones recabadas en esta dimensión, se evidencia que sí se realizan capacitaciones al equipo PIE, pero estas no atienden a las necesidades específicas emanadas de su área y sus necesidades concretas. Las capacitaciones atienden a programas que cubren a todos los profesionales de la escuela, con temáticas, como declara una entrevistada “más formal, papeleo”, es decir, temáticas más administrativas y técnicas, con un déficit hacia lo práctico y metodológico.

## 2.4 CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO.

Se puede concluir, a raíz del análisis con foco en resultados SIMCE de matemática y lenguaje para 6to básico, que la escuela evidencia en su trayectoria de los últimos años una cierta estabilidad de los resultados de matemáticas, ponderándose por sobre colegios de similares características. En la asignatura de Lenguaje, sus resultados son inestables y con un alto número de estudiantes que están aprendiendo lo mínimo, ya que se sitúa un alto porcentaje de ellos en los niveles iniciales, alcanzando el último año un 42,3 % y su promedio en los 4 años evidenciados es de un 38,35 %.

Por esto, dentro de las posibilidades de continuar indagando, es de vital importancia profundizar en la investigación respecto a la implementación de la asignatura de lenguaje en segundo ciclo. Dada la evidencia cuantitativa que nos arrojan los datos, se hace menester poner foco en los procesos de la gestión e implementación de la asignatura, con el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje.

Además, el análisis de las cohortes evidencia cierta estabilidad pedagógica en la primera cohorte (años 2014 y 2016 respectivamente), entre sus mediciones de 4to básico y 6to básico en ambas asignaturas, pero que en la siguiente cohorte se pierde (años 2016 y 2018), descendiendo especialmente en lenguaje.

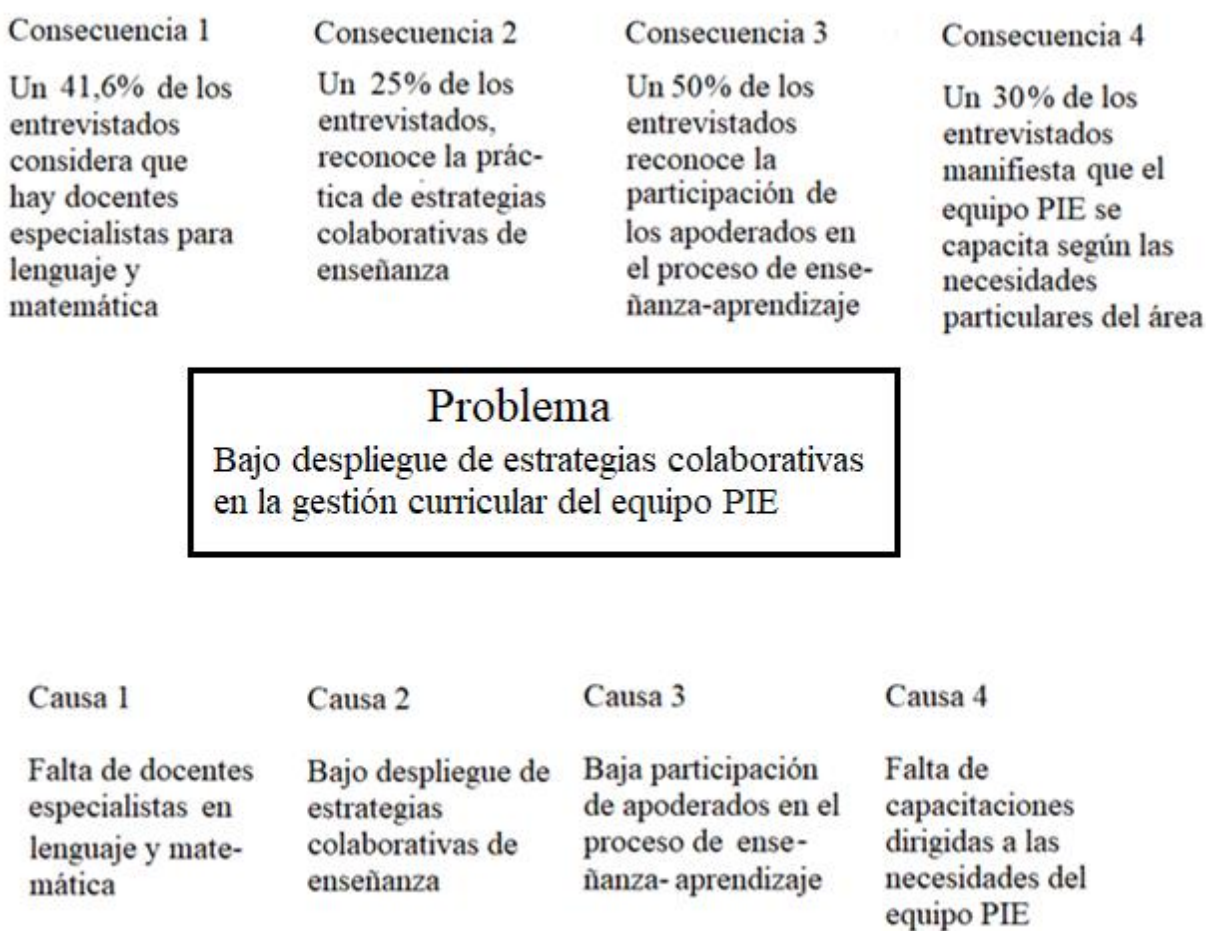


### 3 ÁRBOL DEL PROBLEMA.

Figura 28

#### *Árbol del problema*

Esquema que grafica de forma visual las posibles causas de un problema central, y las consecuencias percibidas a través del diagnóstico.

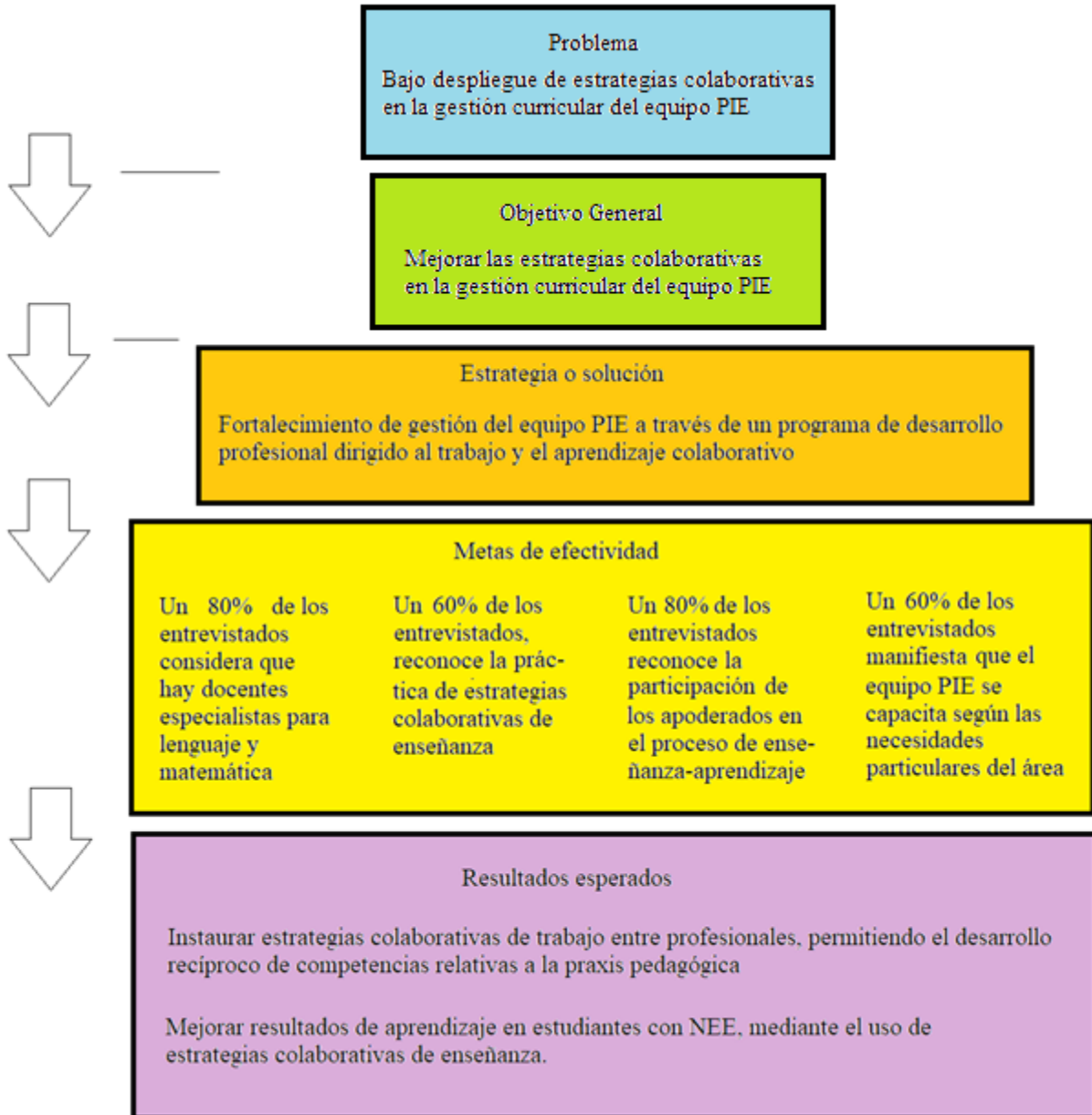


Detectado este problema, y articulado a su vez con sus causas y consecuencias, el objetivo que se construye a partir de aquí ordena un plan que atiende y pretende generar un

impacto positivo en este. En la figura 29, se muestra la estructuración inicial del plan, delimitando en virtud del problema, los resultados esperados.

Figura 29

*Perfil de la estrategia*



## **4 PROPUESTA DE MEJORA**

El levantamiento de información recabados en el análisis de datos, evidenció, a nivel de la matrícula en el establecimiento, una alta tasa de estudiantes con NEE y, a nivel de curso, una tendencia a sobrepasar los cupos para estudiantes con NEE que determina el ministerio. Si bien estos datos no explican ni guardan relación necesariamente con la inestabilidad en los resultados SIMCE, si evidencian una irregularidad, al compararlos con las tasas de estudiantes tanto a nivel de matrícula como a nivel de curso de otros establecimientos, en el ámbito particular como municipal. Esta irregularidad podría incidir negativamente, si se suma a un bajo despliegue de estrategias colaborativas de trabajo y a una falta de adecuación de la gestión pedagógica en función de esto. En virtud de esto, se propone en dirección al trabajo del equipo PIE, el siguiente objetivo:

### **4.1 OBJETIVO GENERAL DEL PLAN DE MEJORA:**

Mejorar las estrategias colaborativas en la gestión curricular del equipo PIE

#### **4.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Potenciar una visión compartida del trabajo PIE (Etapa 1)
- Implementar un plan de trabajo colaborativo para el equipo PIE (Etapa 2)
- Sistematizar una cultura de trabajo colaborativo que sirva de modelo para otros estamentos (Etapa 3)

En la siguiente etapa de aplicación de los instrumentos de recolección de datos, se pudo complementar el análisis con los testimonios y valoraciones de docentes y especialistas PIE, lo que, en relación con el problema de investigación, reveló además cuatro causas que inciden en la inestabilidad de resultados SIMCE, las cuales son;

- Falta de docentes especialistas en lenguaje y matemática.
- Bajo despliegue de estrategias colaborativas de enseñanza.
- Baja participación de apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Falta de capacitaciones dirigidas a las necesidades del equipo PIE.

Estas causas fueron seleccionadas a la luz tanto de la entrevista, como de la encuesta, en donde en ambos instrumentos de recolección de datos, obtuvieron bajas valoraciones. Existen aún así, otros factores que no se han considerado, esto por obtener mayores valoraciones, pero que podrían incidir de todas maneras, en la falta de estabilidad en resultados académicos.

La primera causa, se atiende directamente capacitando a los docentes que ejercen en las asignaturas de lenguaje y matemática, en las especialidades correspondientes que se requiere para el nivel, obteniendo el grado de mención en: lenguaje o matemática respectivamente. Esto requiere de una inversión por parte del establecimiento, pero que evidentemente va dirigido a atender las falencias requeridas. Las siguientes dos causas, hablan directamente de un bajo despliegue de prácticas colaborativas, tanto entre estudiantes como con el trabajo realizado con los apoderados, sin embargo, la última causa, aunque no aborda una carencia en trabajo colaborativo, si puede verse atendida bajo este enfoque.

Por lo tanto, se pretende abordar estas cuatro causas, a través de un plan estratégico que movilice prácticas y creencias en relación al trabajo colaborativo, centrado específicamente en el equipo PIE, como forma de abordar un grupo más focalizado, el cual sirva de modelo para generar un cambio de cultura a nivel transversal.

La elección del equipo PIE como foco también se basa en el alto número de estudiantes con NEE de manera generalizada en los cursos, lo cual representa un desafío al momento de diseñar estrategias de enseñanza tanto para el docente de asignatura como para el educador diferencial, dado el hecho de haber diferentes diagnósticos y un alto número de estudiantes que necesitan un apoyo personalizado. Para la implementación del plan de mejora, se contará con un capacitador externo especialista en trabajo y aprendizaje colaborativo, que apoye y sea un mediador cognitivo en el desarrollo de las acciones de este plan, asegurando así, a través de él, el correcto desarrollo del modelo colaborativo.

El plan se dividirá en tres etapas, en cada una de ellas, la coordinadora PIE se reunirá semanalmente con la jefa de UTP y la directora para socializar el plan y hacer un seguimiento a la puesta en marcha. Con esto, se pretende que el trabajo aquí desarrollado, sea observado por el equipo directivo, para su posterior evaluación y aplicación en otros estamentos del establecimiento.

La primera, a través del modelo del cambio de Kotter (1995), estará orientada a establecer las bases en torno al trabajo y el aprendizaje colaborativo, bajo un enfoque emancipador del conocimiento, el cual persigue cuestionar modelos y creencias arraigadas que, en este caso, podrían frenar la implementación de un modelo de cambio. De los ocho pasos de Kotter, abordaremos los primeros cuatro, agregando un paso intermedio, que no guarda coherencia directa con el modelo de Kotter, pero para efectos de este plan, funciona para dar apoyo al

objetivo de establecer una visión compartida de trabajo colaborativo. Este paso intermedio busca potenciar la movilización de creencias, haciendo que el equipo PIE pueda observar en otro establecimiento, prácticas efectivas de trabajo colaborativo. Por lo tanto, los 5 pasos son: crear sentido de urgencia, formar el equipo, conocer otras experiencias efectivas de trabajo colaborativo, crear la visión y comunicar la visión

Para la segunda etapa, una vez establecida la nueva visión del trabajo colaborativo, se desarrollarán acciones que potencien la gestión pedagógica del equipo PIE desde la mirada colaborativa, abordando los ocho subsistemas de Sacristán (2007). Así, en esta segunda etapa, se busca desarrollar acciones que aborden de manera integral todas las áreas de concreción de la gestión pedagógica del PIE.

En la última etapa, se evaluará el trabajo realizado, al finalizar un periodo de un año desde su puesta en marcha, a través de una segunda aplicación de la encuesta con que se comenzó el diagnóstico y de opiniones compartidas en reunión de equipo. El resultado de esta evaluación, permitirá adecuar el plan según las necesidades o debilidades detectadas, valorando también, el establecimiento de los propósitos perseguidos tanto en la etapa 1 como en la etapa 2.

## **4.2 PRIMERA ETAPA: PROPÓSITO COMPARTIDO.**

Para comenzar a movilizar la acción pedagógica, hacia una apertura aún mayor hacia el trabajo y el aprendizaje colaborativo, se busca en esta etapa, desarrollar un propósito que sea compartido por el equipo. Para lograr esto, a continuación, se detallan 4 pasos, con los cuales se busca transitar desde el conocimiento del tema, la observación, la participación y la creación de una mirada colaborativa de la gestión curricular.

### **4.2.1 Creando un sentido de urgencia.**

Para crear el sentido de urgencia, o la necesidad de movilizarse hacia un cambio de modelo, se desarrollarán dos jornadas de trabajo, la primera de capacitación y la segunda de reflexión, con el fin de establecer las oportunidades positivas que conlleva este cambio de modelo. Por lo tanto, primeramente, el capacitador externo preparará un taller de capacitación de dos horas, dirigido al equipo PIE, coordinadora PIE, directora y jefa de UTP, en donde exponga como tema central el trabajo y el aprendizaje colaborativo. Esta capacitación abordará el trabajo y aprendizaje colaborativo, desde un estado actualizado de la literatura, tanto desde el lado teórico académico como del empírico-investigativo, analizando ejemplos tanto en Chile como en otros países.

Luego de esta primera jornada de capacitación, el capacitador preparará un taller de reflexión de una hora y media junto a los mismos actores, en donde a través de estudios de caso, se dividirán en dos grupos de reflexión. Los estudios de casos presentarán temáticas relativas al trabajo colaborativo, en donde los integrantes deban elaborar planes remediales y puedan analizar y concluir estrategias de gestión del trabajo y la enseñanza colaborativa. Para este efecto, un grupo tendrá un caso relacionado al trabajo colaborativo a nivel colegio, y el segundo

grupo tendrá un caso relacionado al aprendizaje colaborativo a nivel aula. Al cierre de la actividad grupal, cada grupo expondrá su caso, su análisis y su plan remedial, compartiendo opiniones y debatiendo ideas.

#### **4.2.2 Formar el equipo.**

Como bien señala Kotter (1995), para emprender un cambio, es necesario contar con personas que se adhieran a este. Para este fin, el capacitador externo mediará una reunión de departamento, en donde las profesoras diferenciales, esta vez junto a su coordinadora y jefa de UTP, conversarán en relación a como evalúan la propuesta del plan. A través de un análisis FODA dialogarán en torno a cómo ven el modelo de trabajo colaborativo, tanto a nivel personal como a nivel del colegio. La idea con esto es hacer sentir a las profesoras diferenciales más partícipes y en control de los cambios que pretenden generarse, abriendo un espacio en donde puedan expresar sus resistencias y/o proyecciones. El capacitador fomentará el análisis del diálogo interviniendo con preguntas que apunten a profundizar ideas cuando estime conveniente. La reunión debe culminar con una breve recopilación de los aspectos negativos, presentándolos como desafíos, y los aspectos positivos como oportunidades de crecimiento y desarrollo del trabajo PIE.

#### **4.2.3 Conocer otras experiencias efectivas de trabajo colaborativo.**

En este siguiente paso, las profesoras diferenciales, junto a su coordinadora y jefa de UTP, observarán in situ, prácticas de trabajo y aprendizaje colaborativo. Para esto, visitarán el Liceo Bicentenario San Nicolás, en una visita gestionada por la coordinadora PIE, en contacto con el



Liceo. En esta oportunidad el capacitador se restará de acompañar en la actividad, pero orientará previamente a la coordinadora PIE y jefa de UTP respecto a qué se observará. Para abordar más durante la visita, las profesoras diferenciales se dividirán en duplas, cada dupla escogerá una de las siguientes clases a observar:

- Una clase de lenguaje de primer ciclo
- Una clase de matemática de primer ciclo
- Una clase de lenguaje de segundo ciclo
- Una clase de matemática de segundo ciclo

La coordinadora PIE se asegurará, de que cada dupla cubra al menos una de estas clases. Esta actividad de observación, se realizará durante el periodo de la mañana. Posteriormente, en el periodo de la tarde, las profesoras diferenciales que visitan el Liceo, junto a la coordinadora y jefa de UTP, participarán de una reunión del equipo PIE, en la cual, el equipo PIE anfitrión preparará un conversatorio en donde expongan su metodología de trabajo, en relación al aprendizaje y el trabajo colaborativo. A medida que el equipo anfitrión expone, el equipo de visita puede siempre preguntar, contrastar y compartir experiencias de trabajo.

Una vez finalizada la reunión, el equipo PIE de visita hará una breve metacognición de lo aprendido en esta experiencia, mencionando las cosas que aprendieron, que descubrieron y/o que movilizaron creencias de manera positiva.

#### **4.2.4 Crear la visión.**

Extrapolado al equipo PIE como un subsistema dentro del establecimiento, comprendiendo así, que el establecimiento ya tiene su propia visión, en este punto se trata de que el equipo PIE,

articulado y en coherencia con la visión del establecimiento, cree una “visión” de su propio trabajo. Esta elaboración, en concordancia con Fullan (1982) se construirá de manera participativa y activa, desde cada profesional del equipo PIE.

Para ello, el capacitador junto con la coordinadora PIE, en acompañamiento a una reunión del equipo, orientarán la construcción a partir de un primer análisis de la visión del PEI, para luego avanzar a sus propias metas como equipo. La visión no necesita referirse explícitamente al desarrollo del trabajo colaborativo, puede orientarse a otra área que el equipo estime conveniente, dado que la construcción conjunta de la visión es el trabajo colaborativo que busca este punto.

#### **4.2.5 Comunicar la visión.**

Como señala Kotter (1995), este punto no refiere a una acción puntual, sino a un ejercicio de repetición, de adhesión de la visión al diálogo cotidiano.

Dado que no es fácil comenzar a relacionar el diálogo pedagógico a la visión de manera automática de un momento a otro, la coordinadora intencionará el diálogo hacia esta, preguntando al inicio de las siguientes seis reuniones de equipo, como es que la temática de la reunión se articula con la visión propuesta. Con esto, de manera programada, se busca que adquieran el hábito de relacionar el trabajo pedagógico con la visión.

### **4.3 SEGUNDA ETAPA: LIDERAZGO PARA EL CAMBIO.**

Una vez creada una visión de equipo, y emprendido un modelo de trabajo colaborativo, se seguirá en la misma línea para la segunda etapa, pero ahora, desde la fundamentación y experiencias recogidas de la primera etapa, se avanzará hacia la concreción de este modelo en pautas que orienten y establezcan lineamientos de trabajo colaborativo, los cuales fomenten el desarrollo profesional y la articulación de diferentes áreas del currículum.

Se establecerá un modelo de liderazgo distribuido (Spillane, 2004), en donde la coordinadora del equipo PIE sea articuladora, orientadora, mediadora y facilitadora dentro de un modelo de trabajo en el cual se distribuyan roles de liderazgo. Como hemos teorizado, el curriculum se concreta más allá del aula, es una palabra polisémica que encuentra su significado en diferentes áreas dentro del contexto educativo, por lo que se propone, al haber ocho profesoras diferenciales más la coordinadora, que cada profesora sea la encargada de uno de los ocho subsistemas de Sacristán. A través de esta distribución, se plantea un modelo que aborda la totalidad del desarrollo del curriculum, en este caso, en relación a la práctica y gestión del equipo PIE.

Como un liderazgo más distribuido no asegura necesariamente un trabajo más colaborativo, no es el fin de esta medida que cada profesora diferencial, se transforme en una jefa de su área (subsistema) y la desarrolle de manera individual, sino que, de manera colaborativa, monitoreen el nivel de desempeño del área y potencien su desarrollo. Cada profesora diferencial deberá proponer las problemáticas, desafíos, oportunidades y/o fortalezas que su área presenta, para ser debatidas de manera participativa y democrática en reuniones de departamento.

Distribuir cada área del currículum a cargo de una profesora diferencial, se propone en virtud de dos objetivos por los cuales se fundamenta su desarrollo. El primero busca la adhesión activa

y participativa al plan de mejora, al hacerlas partícipes a través de roles de liderazgo que les permitan asumir más responsabilidad y desafío profesional, haciéndolas así activas del desarrollo del equipo y no solo seguidoras pasivas de un cambio de estructuración pedagógica. El segundo busca la especialización, ya que, al hacerlas encargadas de un área determinada, las ocho profesoras se especializan en evaluar su propia área de concreción del currículum. Así, se abarca de manera integral el trabajo pedagógico, y se detectan de mejor manera los problemas que se desprenden de cada subsistema.

Para desarrollar este plan, en primera instancia el capacitador expondrá en una charla de dos horas, los ocho subsistemas de Sacristán, transitando desde lo teórico a ejemplos prácticos, haciendo partícipes a las profesoras durante la charla por medio de preguntas que evidencien el logro de aprendizajes. Para el cierre el capacitador, junto a la coordinadora, gestionarán la asignación de las áreas para cada profesora, de forma voluntaria, pero cubriéndolas en plenitud.

La labor relativa a cada área (subsistema), se presenta a continuación:

### **1 El ámbito de la actividad político-administrativa:**

En esta área, la profesora diferencial encargada será, un apoyo para la coordinadora del equipo PIE en el ámbito administrativo, trabajando ambas profesionales de manera colaborativa, pudiendo establecer de manera conjunta lineamientos de trabajo.

Referente a las labores administrativas, la profesora diferencial será un aporte a la coordinadora PIE en las labores que determinen menester en una reunión personal, pudiendo ser entre estas, la revisión de carpetas, la cuantificación de test, pruebas de diagnóstico, la preparación de presentaciones, etc.

Cabe reiterar que, en esta acción, la profesora diferencial es un aporte, por lo que la principal labor y la responsabilidad del buen desempeño de la gestión político-administrativa corresponde a la coordinadora del equipo.

## **2 El subsistema de participación y control:**

En participación y control, la profesora diferencial encargada gestionará dos intervenciones del equipo PIE en consejo de profesores al mes, en las cuales den cuenta, respecto de los estudiantes con NEE de temas como:

- Diagnóstico de los estudiantes.
- Características de los diagnósticos y como abordar la enseñanza con ellos (estrategias de enseñanza).
- Logros de aprendizaje.
- Estrategias de control de situaciones críticas.
- Resultados de test psicológicos y/o pruebas especializadas.
- Contacto con apoderados: situación socio-económico (contextualización), compromisos adquiridos, asistencia a reuniones, entrevistas y charlas.

Al intervenir pedagógicamente en consejos de profesores, se busca estructurar un trabajo periódico mensual, que potencie una mayor presencia del equipo PIE en la gestión pedagógica, promoviendo a través de su área de especialización, un trabajo coordinado y complementario a la labor de los docentes de asignatura. En segundo lugar, esta presencia activa del equipo PIE en consejo, brinda la oportunidad de informar acerca de los resultados

y trabajo realizado, como también de capacitar respecto a temáticas relativas al trabajo con estudiantes con NEE.

Por lo tanto, la profesora diferencial encargada gestionará la realización de estas intervenciones, supervisando que al menos una dupla de profesoras de integración o la coordinadora, preparen material y una presentación para cada intervención.

En otra área, más en contacto con la participación estudiantil, la especialista PIE gestionará, en coordinación con la jefa de UTP y el equipo de convivencia, la creación de un centro de alumnos, a través del cual los estudiantes tanto de manera directa (integrando la mesa directiva del centro de alumnos), como de manera indirecta (votando), se les animará a involucrarse dentro de la cultura del establecimiento, siendo parte de una actividad que desarrollará su ser cívico y social. Con esto, se pretende que los estudiantes exploren y potencien otras áreas de su desarrollo humano, las cuales, por su carácter social, pueden incidir positivamente en el trabajo colaborativo, en el sentido de institucionalizar una instancia de diálogo constructivo entre pares.

### **3 La ordenación del sistema educativo:**

Para esta área, la profesora diferencial encargada deberá articular la coherencia progresiva de las prácticas entre ciclos, y entre cursos, asegurándose de que no existan cambios de modelos de enseñanza en el equipo PIE que provoquen dificultad y un retardo por adaptación en los estudiantes a medida que avanzan hacia cursos superiores. Para esto, entre sus labores será imprescindible que realice visitas al aula y retroalimentaciones

pedagógicas. Las intervenciones de este trabajo en reuniones de departamento abarcan la articulación pedagógica, considerando también dentro de esto, modelos de evaluación.

#### **4 El sistema de producción de medios:**

Aquí, la encargada evaluará la calidad, el uso, el stock y el impacto del material pedagógico utilizado por el equipo PIE, a través de la valoración de sus propias colegas, como de los estudiantes, como también analizando si el uso ha significado una mejora en resultados. Además, debe contar con un inventario del material, teniendo presente que materiales se necesitan, según evidencien los demás profesores. El rol de recepcionar, distribuir, evaluar y adecuar el material pedagógico que emana del ministerio, como pruebas de diagnóstico, encuestas o test, corresponde a la coordinadora PIE, siendo así, la profesora diferencial, encargada del material anexo adquirido, contemplando en especial el material concreto.

#### **5 Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc.:**

Para esta área, potenciaremos el desarrollo cultural de los estudiantes con NEE, con el fin de ampliar su horizonte cultural poniéndolos en contacto con manifestaciones de distinta índole, ya sean artísticas, arqueológicas, científicas, folclóricas, etc.

La profesora diferencial a cargo de este subsistema, gestionará la salida pedagógica de estudiantes, considerando dentro de estos grupos, a niños con NEE, estableciendo en reunión de departamento, de manera colaborativa, la periodicidad y los cursos que saldrán en cada

año, dentro de que semestre de trabajo. Esta salida también contemplará buscar un nexo entre los contenidos de asignatura con la temática de la visita, por lo que luego de establecer la periodicidad y que cursos saldrán, se coordinará una visita que represente un aporte para una asignatura determinada.

Las visitas pueden ser hacia museos, teatros, conciertos, charlas, universidades, instituciones públicas y/o privadas, etc. siempre que establezca un nexo con una asignatura, para de este modo, darle un sentido pedagógico al potenciar un aprendizaje más significativo, conectando el aprendizaje previo dentro del aula con la experiencia de aprendizaje dada en la visita.

Para esto, la profesora diferencial una vez que tiene los cursos seleccionados en reunión de equipo PIE, realiza una revisión por asignaturas respecto a la unidad de trabajo actual. Luego, investiga programas de visitas de universidades para estudiantes escolares, visitas abiertas de museos, exposiciones artísticas, literarias, conciertos, etc. y selecciona una de ellas, que guarde relación con la unidad de una asignatura.

Una vez determinado que visita se articula con que asignatura, la profesora diferencial coordina una breve reunión con la docente de asignatura, para coordinar la salida pedagógica con el curso o grupo.

## **6 Subsistema técnico-pedagógico. Formadores, especialistas e investigadores en educación:**

La profesora diferencial encargada de esta área, tendrá como función coordinar la recopilación, ordenación y socialización de toda la data, tanto cuantitativa como cualitativa



en relación a resultados correspondientes al trabajo del PIE. Por lo cual, parte de sus menesteres son cuantificar resultados de diagnósticos, encuestas, test, como otros datos tales como matrícula de estudiantes con NEE, tipos de diagnóstico por curso, cantidad de estudiantes transitorios y permanentes por curso, etc.

El objetivo de esta labor, es contar con información actualizada, clara y precisa de los resultados y el contexto que involucra al trabajo del equipo PIE, para poder tomar decisiones pedagógicas de manera coherente con la data. Cabe reiterar que la profesora encargada tendrá el rol de coordinar, siendo las profesoras diferenciales que trabajan en cada curso, las responsables de disponer de manera oportuna y ordenada de la información requerida.

## **7 El subsistema de innovación:**

La profesora diferencial encargada de innovación, intervendrá en reuniones de equipo en función de buscar, crear y/o fomentar nuevos modelos y prácticas pedagógicas, orientando el diálogo hacia profundizar, cuestionar y diseñar soluciones nuevas a problemáticas emergentes. Por lo que, en esta labor será la encargada de fomentar el desarrollo de nuevas prácticas y monitorear el desarrollo de estas. Además, en acuerdo con el equipo, gestionará la implementación de charlas y capacitaciones, con temáticas relativas a las carencias emanadas de la labor pedagógica y a nuevos avances en educación.

## 8 El subsistema práctico pedagógico:

Para esta área se propone potenciar el desarrollo de prácticas de aprendizaje y trabajo colaborativo. En primer lugar, se atenderá a prácticas que intervienen directamente en el aprendizaje, potenciando el desarrollo de estrategias colaborativas tanto en aula común como en aula de recursos. En segundo lugar, se atenderá a prácticas que intervienen implícitamente en el aprendizaje, como lo son el trabajo articulado y cooperativo entre diferentes estamentos que conforman el equipo de aula.

Tabla 20

### *Marco de acción del subsistema práctico pedagógico*

	Impacto	Busca	Medios de acción de la encargada
Aprendizaje colaborativo.	Directo en la enseñanza.	Potenciar el desarrollo de estrategias colaborativas de aprendizaje.	Observación de aula y reuniones de equipo.
Trabajo colaborativo.	Indirecto en la enseñanza.	Potenciar el trabajo cooperativo y articulado entre diferentes actores que inciden en el aprendizaje.	Reuniones, entrevistas e instrumentos de recolección de datos.

### **Aprendizaje colaborativo.**

En primer lugar, junto con la coordinadora del equipo PIE, la profesora diferencial fomentará y monitoreará prácticas de aprendizaje colaborativo en todos los niveles por medio de visitas de aula a fin de tener un panorama general de la práctica y poder concluir una mejor evaluación de esta. Estas visitas serán para el trabajo realizado en aula común como en

aula de recursos, y tendrán como foco evaluar el nivel de desarrollo de la estrategia, analizando aspectos como la gestión de la enseñanza y el impacto en los resultados de aprendizaje.

Luego de las visitas al aula, en reunión de departamento, se compararán experiencias exitosas y se analizará como mejorar en relación a estas experiencias, aquellas que presentan mayor dificultad. Se tendrá en consideración las prácticas de aprendizaje colaborativo que pudieron evidenciarse en la visita al Liceo Bicentenario San Nicolás, como también la literatura especializada, la experiencia personal y los aprendizajes adquiridos por el capacitador, para nutrir el diálogo pedagógico acerca del aprendizaje colaborativo. Esto no quiere decir que se desatiendan otros aspectos a los que abarca este subsistema, aquí se delimita la función específica que tendrá la profesora diferencial dentro de esta área, la coordinadora PIE cumple con todos los demás aspectos relativos a esta.

## Trabajo colaborativo.

Dentro del marco de acción de esta área, atendiendo al modelo que facilita el MINEDUC a través del formato para el registro del PIE, se abarcará el trabajo colaborativo entre todo el equipo de aula. En este formato, se requiere especificar acciones o estrategias en torno al desarrollo del trabajo colaborativo, entre diferentes actores que intervienen en el aprendizaje, siendo estos:

Tabla 21

*Marco del trabajo colaborativo del equipo PIE, en relación a otros estamentos*

<b>Colaboración</b>	<b>Estrategias y/o acciones</b>
<b>Entre profesores</b> (educación especial y profesor regular)  <i>Co-enseñanza</i>	<b>Enseñanza en equipo:</b> El enfoque de enseñanza en aula para el trabajo que desarrollen en conjunto el profesor de asignatura y la profesora diferencial, será en equipo, por lo tanto, ambos profesores compartirán la responsabilidad tanto de la planificación, como de la implementación y la evaluación de la enseñanza.  Entre las tareas que pueden realizar están: <ul style="list-style-type: none"><li>- Participar en la elaboración de la programación del aula y en las adaptaciones curriculares que puedan requerir determinados alumnos/as.</li><li>- Adaptar el material didáctico.</li><li>- Elaborar y planificar diferentes estrategias de enseñanza.</li><li>- Detección, evaluación y seguimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje.</li><li>- Colaborar, asesorar y orientar al educador en las distintas etapas del proceso educativo verificando los progresos alcanzados por los alumnos/as, así como también aportar en las decisiones de promoción y acreditación.</li><li>- Apoyo a los alumnos/as.</li></ul>

<p><b>Entre especialistas PIE y asistentes de la educación</b> (psicólogos, fonoaudiólogos, auxiliares, intérpretes, etc.)</p>	<p><b>Trabajo colaborativo:</b> Este grupo comprende el trabajo entre los especialistas PIE y diferentes profesionales que atienden la enseñanza desde un foco auxiliar complementario, por lo que el trabajo colaborativo tendrá diferentes focos dependiendo de con quien se realice.</p> <p>La especialista PIE deberá mantener contacto constante con los diferentes actores profesionales y asistentes, por lo que llevará una bitácora en la que registrará como acta, los temas tratados en cada reunión. El foco de las reuniones debe ser potenciar las condiciones para que el estudiante logre mejores aprendizajes, por lo que la especialista PIE buscará como abordar su diagnóstico, integrando la mirada que complementan otros especialistas.</p> <p>En el caso del trabajo colaborativo con la asistente de aula, de igual manera la especialista PIE debe mantener contacto constante, con foco en este caso, en compartir estrategias pedagógicas para atender a estudiantes con NEE, como también recibir reporte de conducta, asistencia y/u otros.</p>
<p><b>Entre estudiantes:</b></p>	<p><b>Aprendizaje colaborativo:</b> La estrategia para implementar entre estudiantes, será la tutoría entre pares, en donde un estudiante tutor, acompañe en el proceso de aprendizaje a un estudiante con NEE. El alumno tutor podrá ser un estudiante del mismo curso, no perteneciente al programa PIE, que voluntariamente acepte el desafío de guiar a un estudiante. Se propone que la totalidad de los estudiantes del programa PIE cuente con un alumno tutor, por lo que esta estrategia, depende de la gestión y la constante evaluación para su desarrollo.</p> <p>Para su concreción, en reunión de depto. se expondrán las experiencias de tutorías, se evaluarán y se tomarán decisiones en dirección a mejorar las debilidades y obstáculos en la implementación. Por lo que su implementación en el aula será flexible y sujeta al criterio de las especialistas.</p>
<p><b>Con la familia y entre familias</b></p>	<p>Con la familia: La especialista PIE mantendrá contacto constante con las familias de los estudiantes con NEE, realizando una entrevista mensual como mínimo, por cada estudiante que atiende. En la entrevista, se informará sobre el desarrollo académico y se articulará un plan de apoyo en el hogar. Para ello, la especialista orientará al apoderado</p>

	<p>referente a estrategias de apoyo pedagógico especializado, como también de rutinas de estudio. Este trabajo, será registrado dentro de la bitácora de la especialista PIE.</p> <p>Entre familias: Se crearán redes entre apoderados, que sirvan de apoyo para el trabajo pedagógico, siendo:</p> <p>Redes de whatsapp: Un grupo de whatsapp por cada curso especial para estudiantes con NEE, en donde se cuente con el equipo de aula (especialista PIE y docentes regulares) y los apoderados. Aquí podrán subir información, consultar dudas, calendarios de evaluaciones, contenidos, compartir dificultades pedagógicas, etc.</p> <p>Capacitaciones ZOOM: Se capacitará a los apoderados de estudiantes con NEE en el uso de esta plataforma, con el fin de tener otra herramienta de comunicación, gratuita y online, que les permita poder interactuar de manera audiovisual con otros interlocutores. Esta capacitación, será gestionada por la especialista PIE en esta área, en coordinación con el encargado de computación, pudiendo separar al total de apoderados de estudiantes con NEE en dos grupos, para ser atendidos en días separados dentro de una misma semana.</p>
<p><b>Con la comunidad</b> (con otras Escuelas, Centros Culturales, Servicios, etc)</p>	<p>Este trabajo colaborativo, será atendido por la especialista encargada del área de gestión cultural. Entre su labor estará el mantener contacto con instituciones de diversa índole, que constituyan un aporte cultural al desarrollo académico de todos los estudiantes. Para ello, gestionará tanto salidas pedagógicas, como visitas en el establecimiento.</p>

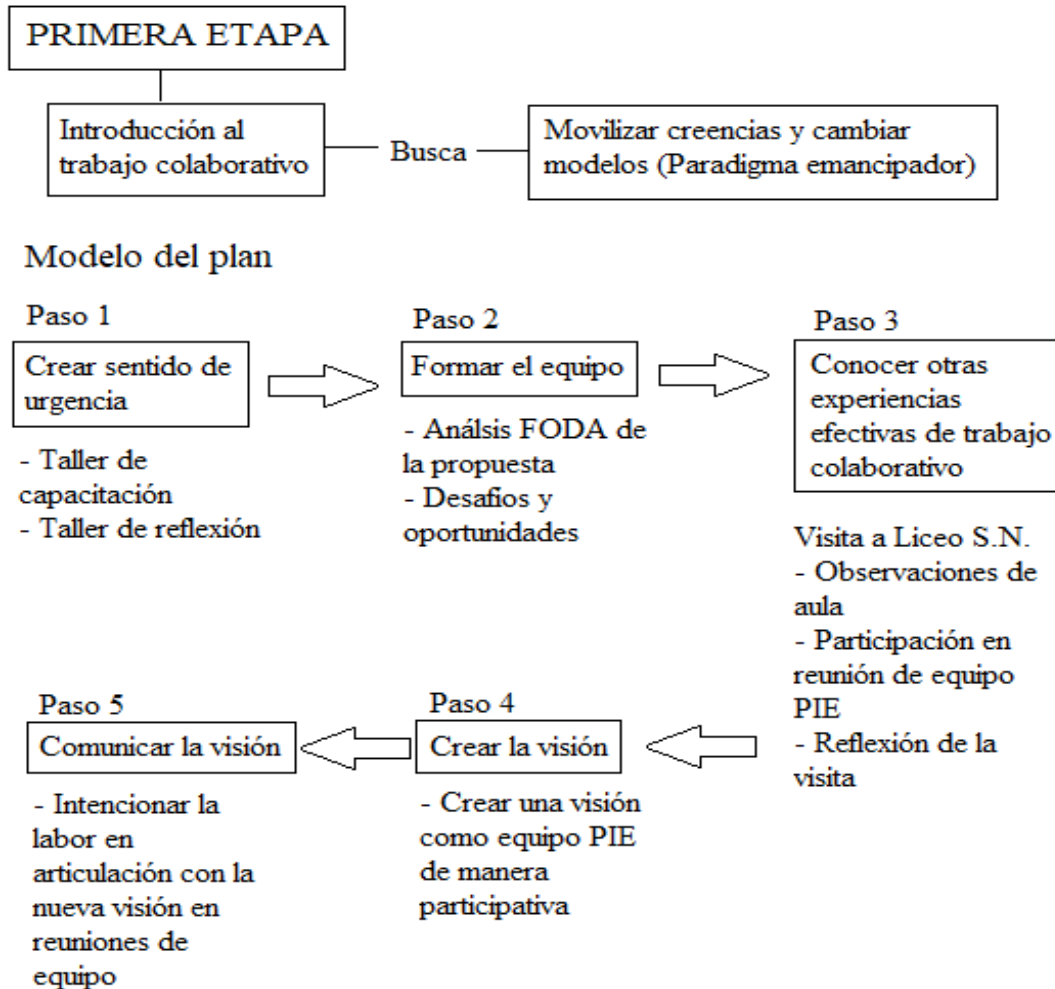
Fuente: Elaboración propia, basado en el registro de planificación y evaluación (Programa de Integración Escolar 2018).

De esta manera, la profesora diferencial a cargo de esta área, junto a la coordinadora PIE, gestionarán la implementación de estrategias y acciones para un trabajo colaborativo, planificado, articulado y monitoreado, entre los diferentes actores dentro del equipo de aula.

En los siguientes esquemas, se detalla el plan de mejora de manera visualmente resumida, en sus dos etapas de aplicación:

Figura 30

*Primera etapa del plan de mejora*



Esta primera etapa es fundamental para establecer equipos y motivar hacia un cambio, ya que, como señala el esquema, busca movilizar creencias y cambiar modelos de trabajo. Los cinco pasos ordenan, una secuencia lógica para la implementación, involucrando a los profesionales

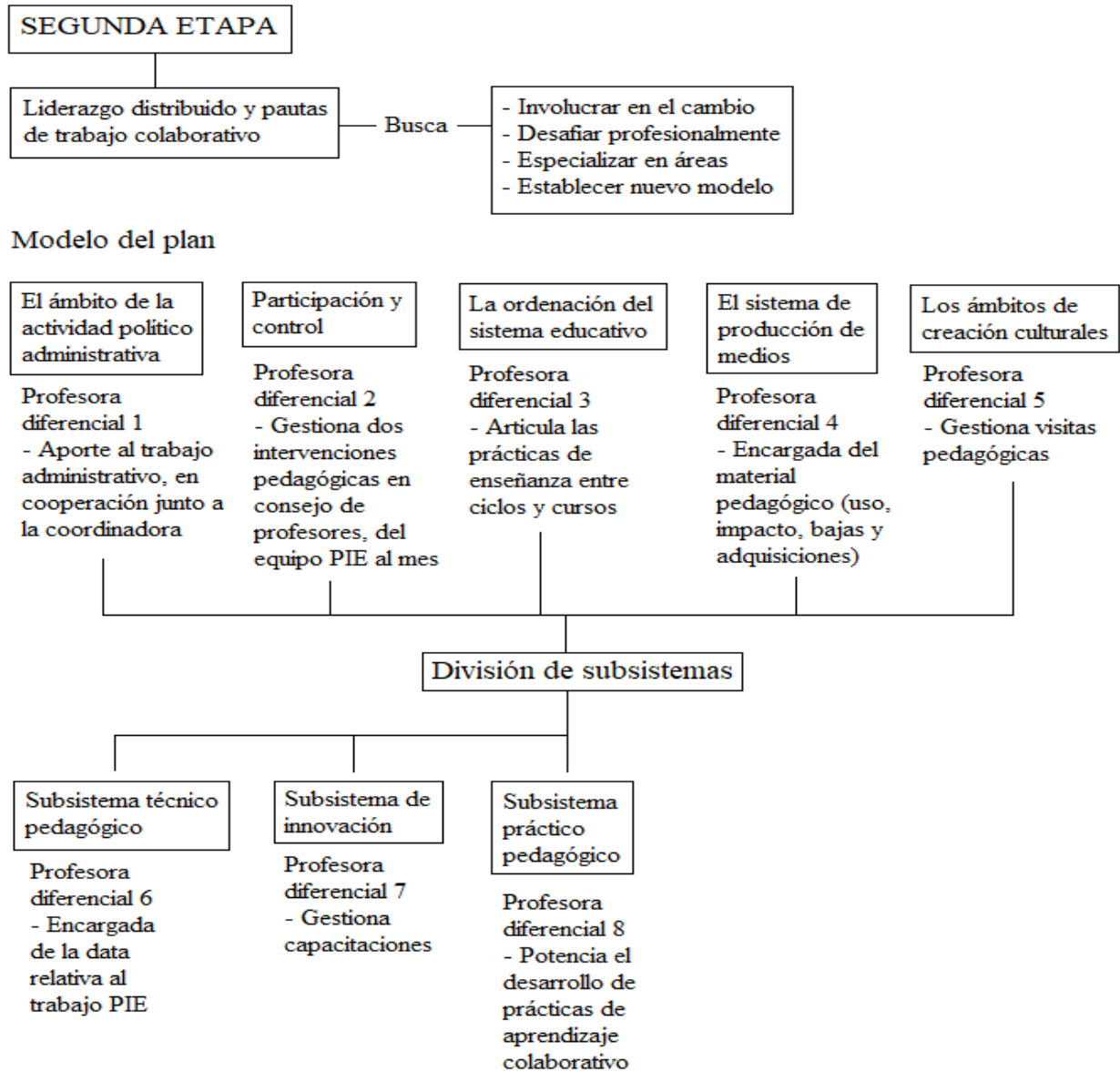
del equipo PIE en charlas, talleres, visitas y reuniones, en donde participarán activamente de manera colaborativa y reflexiva.

El éxito en la implementación de esta etapa, se medirá por el grado de compromiso adquirido, la conformación de una visión compartida y la valoración positiva de modelos colaborativos de trabajo y enseñanza.



Figura 31

*Segunda etapa del plan de mejora*



Una vez establecida una visión compartida e intencionar un trabajo motivador, hacia un cambio de modelo, se establecerán las pautas y lineamientos que aseguren un trabajo colaborativo, desde un liderazgo distribuido. El contexto del equipo PIE, también de alguna

manera se adecua a la elaboración de este plan y contribuye a su planteamiento, ya que, al haber ocho profesoras diferenciales, resulta factible y práctica la idea de dividir los ocho subsistemas de Sacristán. Esto se adecúa con otros fines intrínsecos como lo son: Involucrar en el cambio, desafiar profesionalmente, especializar en áreas y establecer el nuevo modelo colaborativo.

Por lo tanto, parte de la elaboración de esta segunda etapa está adecuada al contexto de contar con ocho profesoras diferenciales, por lo que, de tener menos o intentar replicar este plan en otros contextos educativos, resultaría en una adecuación de este. De aplicarse en un contexto educativo que cuente con más de ocho profesoras diferenciales, sería plausible liderar los subsistemas en duplas, cubriendo primeramente aquellos subsistemas que necesiten apoyo de la coordinadora o que el equipo considere que necesita prioritariamente un apoyo. De aplicarse en un contexto educativo que cuente con menos de ocho profesoras diferenciales, según el equipo lo considere conveniente, una docente podrá estar a cargo de dos subsistemas. Por este motivo, no se recomienda este plan para equipos PIE con cinco o menos profesoras diferenciales.

El éxito en la implementación de esta etapa, se medirá por la institucionalización de modelos colaborativos de trabajo y un cambio de cultura en torno a este. A través de la ordenación de la gestión curricular, se plantea un modelo que abarca la totalidad del currículum, desde un enfoque que permite crear un trabajo participativo, cooperativo y articulado.

## Visualización temporal de la aplicación del plan

A continuación, se detalla la calendarización completa del plan de mejora:

Etapa	Acción	Fecha estimada	Encargado	Dirigido a
Primera etapa	Taller de capacitación	Primera semana de marzo	Capacitador	Equipo PIE Directora Jefa de UTP
	Taller de reflexión	Segunda semana de marzo	Capacitador	Equipo PIE Directora Jefa de UTP
	Análisis FODA de la propuesta y el trabajo/aprendizaje colaborativo	Tercera semana de marzo	Capacitador y coordinadora PIE	Equipo PIE Jefa de UTP
	Visita a Liceo Bicentenario San Nicolás	Primera semana de abril	Coordinadora PIE	Equipo PIE Jefa de UTP
	Crear la visión	Segunda semana de abril	Capacitador y coordinadora PIE	Equipo PIE
	Comunicar la visión	Tercera semana de abril hasta cuarta semana de mayo	Coordinadora PIE	Equipo PIE
	Segunda etapa	Charla sobre los 8 subsistemas y asignación de áreas	Tercera semana de abril	Capacitador y coordinadora PIE
Aplicación de la propuesta de mejora, pautas y		Cuarta semana de abril hasta el término del año	Coordinadora PIE	Equipo PIE

	roles distribuidos	lectivo		
Tercera etapa	Segunda aplicación de la encuesta	Tercera semana de noviembre	Coordinadora PIE	Equipo PIE
	Reunión de evaluación de la propuesta	Primera semana de diciembre	Capacitador y coordinadora PIE	Directora, jefa de UTP y Equipo PIE

#### **4.4 TERCERA ETAPA: MEJORA CONTINUA.**

Con el propósito de establecer un modelo que responda a las distintas necesidades que, a lo largo del tiempo, van a ir variando según el contexto, se realizará una evaluación de este, con el propósito de adecuarlo tomando en cuenta las valoraciones del equipo, también se medirá desde otra perspectiva a través de una encuesta, para también, contrastar la movilización de desempeños en diferentes áreas.

##### **4.4.1 Encuesta.**

Esta encuesta, se realizará la tercera semana de noviembre, aplicando nuevamente la encuesta realizada en el diagnóstico, a los mismos actores, con el fin de, como ya se mencionó, comparar resultados.

##### **4.4.2 Reunión de evaluación.**

La primera semana de diciembre, se realizará una reunión de evaluación de la propuesta de mejora, la cual será liderada por el capacitador y la coordinadora PIE. En esta reunión, es importante la presencia de la directora y jefa de UTP, dado que uno de los propósitos implícitos del plan es servir de modelo para los demás departamentos del establecimiento. Como apoyo al análisis del plan, servirán de insumos cuantitativos la trayectoria en resultados académicos de lenguaje y matemática de los estudiantes PIE, y como insumo cualitativo, la observación directa en aula de la aplicación de estrategias de aprendizaje colaborativo y apreciaciones personales del trabajo realizado referente a las áreas de liderazgo.

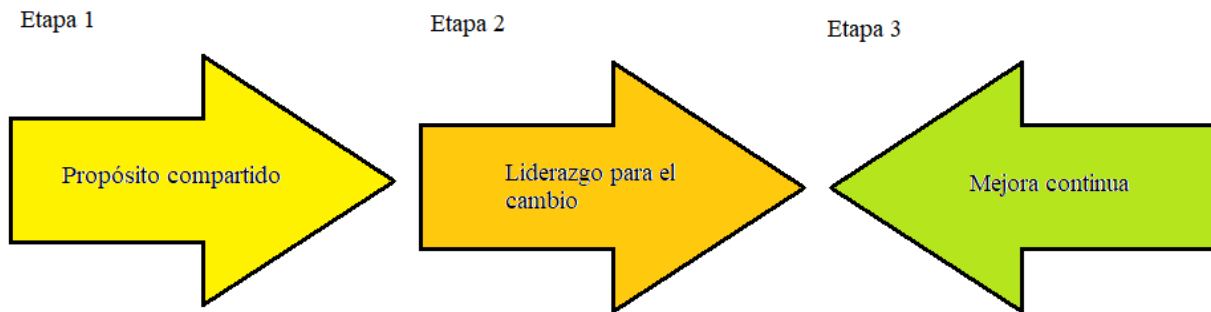
Se pretende como primer año, generar una apertura hacia una mayor valorización de modelos de trabajo y aprendizaje colaborativo, el cual puede ser desafiante, pero que conlleva un mayor desarrollo profesional, y una mayor participación de los estudiantes, en su propio aprendizaje. Como ya se ha dicho, se espera que el plan, sirva de modelo para potenciar un trabajo más colaborativo y distribuido a nivel de colegio, por lo tanto, el desarrollo de las pautas aquí descritas, son modelo para establecer este sistema de trabajo de manera perpetua dentro de una nueva cultura escolar, más participativa y cooperativa en relación a su propia gestión.

Para el desarrollo de las actividades descritas, tanto por las profesoras PIE como la coordinadora, se sumará tres horas, a las horas de contrato de cada integrante del equipo. Estas horas estarán distribuidas en:

Horas que agrega el plan de mejora	
1 hora: Destinada a una reunión extra de equipo PIE, en donde se atiendan los talleres y capacitaciones descritas, y de manera paulatina las temáticas de cada una de las ocho áreas.	2 horas: Como tiempo extra destinado a atender las actividades ligadas al área que cada profesora PIE lidera.

Figura 32

*Metas que persiguen las diferentes etapas*



En resumen, si miramos los propósitos de cada etapa, se busca paulatinamente, crear un modelo de trabajo que no solamente atienda al desarrollo de prácticas colaborativas, sino que, junto a esto, potenciar el sentido compartido de trabajo, de desarrollo profesional, y el fortalecimiento recíproco de los miembros del equipo. En la tercera etapa, flexiblemente se puede mirar hacia atrás, identificar debilidades en algún propósito mal logrado durante el proceso y dirigir la atención a mejorar, complementar, desarrollar o modificar la falencia detectada, según la experiencia y el equipo estime necesario.

## 5 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

En torno al trabajo y el aprendizaje colaborativo, el estado del arte es nutrido y las fuentes variadas. Se plantea a continuación, una recopilación teórica fundamentada y actualizada, de las temáticas inherentes al plan de mejora, siendo, más allá de las mencionadas anteriormente, otras como el curriculum, el liderazgo y el cambio educativo.

### 5.1 Propósito moral y determinación colectiva

Liderar un establecimiento presenta la oportunidad de potenciar el desarrollo humano a través de generaciones de jóvenes preparados para un futuro desafiante y cambiante, en este sentido, “los líderes pueden ayudar a dar forma al futuro para mejor, y al final del día, la mayoría de nosotros parece querer que esto suceda” (Fullan, 2019) Comenzaremos abordando desde el supuesto moral de que los líderes operan desde buenas intenciones, es decir, movilizan sus esfuerzos en pro de un bien común para la organización. Desde este supuesto moral, como constructo intrínseco que debiera ser motor primario en un buen liderazgo, corroboramos prontamente que no es suficiente, y que, en la realidad cotidiana, se necesita más que un principio moral para hacer funcionar la máquina. Por esto, frecuentemente vemos líderes educativos bien intencionados, pero mal preparados. Evidenciamos el poco manejo tanto en conocimiento como en competencias en relación a un tema tan complejo como lo es, liderar una comunidad educativa, de manera exitosa, eficiente y de forma prolongada en el tiempo.

Como menciona Kellerman,(2004) a muchos líderes “les faltan rasgos, tienen habilidades frágiles, estrategias mal formuladas, y emplean mal las tácticas” (p. 33), los líderes actuales, necesitan estrategias que contemplen una mirada más comprensiva de la realidad integrando



todas las variables contextuales dentro del marco de acción. Estas variables contextuales de cada establecimiento, presentan un desafío para el líder, ya que dificultan la creación de sistemas estándar para el éxito, de recetas exportables que tengan siempre el mismo impacto en diferentes contextos. Aunque, aun así, constantemente se cae en el error de copiar estrategias de otros establecimientos, sin aterrizarlas al contexto propio. A esto se le conoce como el “síndrome del objeto brillante” (Fullan, 2019, p. 21), es decir, ver en estrategias ajenas soluciones mágicas prefabricadas que intentamos replicar.

Fullan (2019) dice al respecto que “cada situación es única, lo cual significa que habrá que hacer ajustes, algo normal en la resolución de problemas complejos”. (p. 50). Hay que conocer antes de intervenir, esto implica también correlacionar y verificar como se relacionan los diferentes aspectos que construyen la comunidad educativa, sus procesos y sus resultados.

Agrega Fullan (2019) que “hay, por otro lado, líderes carentes de principios éticos que no saben distinguir entre lo correcto y lo incorrecto” (p. 21). Esto cabe destacar y poner en evidencia, ya que los líderes también necesitan de un fuerte marco ético que les permita tomar decisiones conforme a principios morales compartidos y bien valorados. Cuando este aspecto falla, cuando el líder no tiene una fuerte y correcta posición ética, transmite poca coherencia en su accionar y puede afectar negativamente el clima de la comunidad, infiriendo implícitamente en los resultados de aprendizaje. Es por esto en parte que “existen muchas formas de encarnar la filosofía de la dirección: hay tantas como personas que la asumen” (Santos, M. citado en Ulloa y Rodríguez, 2014, p. 12). Los futuros líderes deben formarse en competencias de gestión y liderazgo, pero desde una fuerte mirada ética que les permita encarnar los valores que la sociedad necesita.

El cambio no proviene únicamente del líder, sino del trabajo conjunto con los sujetos que integran la organización. Los profesionales deben involucrarse en los procesos y en la construcción de una comunidad educativa efectiva. Así podemos contraponer un liderazgo autoritario contra uno más participativo, en el cual el líder debe relacionarse de mejor manera y aprender a gestionar sus habilidades comunicativas.

En cuanto a las habilidades comunicativas “el líder ha de ser específico, una actitud, sin embargo, que no puede imponer (en parte porque sin el grupo no serviría de nada, y en parte porque la imposición no funciona)”. (Fullan, 2019, p. 44). En esta tensión entre ser específico sin imponer, radica cierto “matiz” que destaca Fullan (2019), en el que repasa en el tacto comunicativo que debe tener un líder al momento de relacionarse, así, “el liderazgo ineficaz es más sencillo porque parte del líder, mientras que el liderazgo atento al matiz es relacional” (Fullan, 2019, p. 22).

En esta línea, no se debe confundir ser específico con imponer, el ser específico, habla de un manejo y claridad de lo que se está expresando. Un líder atento al matiz tiene presente esto, ya que “las personas no entenderán si simplemente se les dice paso a paso qué hacer para. Necesitamos un liderazgo más sofisticado” (Fullan, 2019), es decir, no se trata de transmitir órdenes, sino que de motivar e involucrar, y en esto el ser específico es muy importante, ya que la claridad ante todo no deja espacio para malas interpretaciones, que puedan traducirse en malas implementaciones o resistencias hacia una idea mal entendida. Por esto se debe ser específico entonces al momento de comunicar, sin imponer, atento al matiz, pero estas recomendaciones refieren a la forma de expresarse del líder, en lo que no debe olvidarse el rol de los docentes, entendiendo la escuela como una construcción social, en donde el líder construye redes intersubjetivas orgánicas que modelan la cultura escolar. Por lo tanto, un líder atento al matiz

tiene en cuenta que “si uno piensa por todos, los demás acaban no pensando, si uno decide por todos, los demás se acaban inhibiendo, si uno se responsabiliza de todo y de todos, los demás terminan por no sentirse responsables de nada” (Santos, M. citado en Ulloa y Rodríguez, 2014, p. 12). Por esto, en la creación de equipos activos, comprometidos e innovadores, la participación conjunta de los involucrados es clave, para ello es necesario construir redes efectivas y colaborativas que movilicen la práctica pedagógica y la gestión de la enseñanza.

Se habla entonces de un liderazgo integrador, en el sentido de que organice el núcleo pedagógico en equipo incluyendo a los diferentes profesionales de la educación, para que de esta forma las acciones, no descendan desde arriba de manera informativa y poco aterrizada a las necesidades colectivas, sino que se construyan de forma tal que los profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se vean partícipes también de su propia gestión. implementación y evaluación del trabajo pedagógico. De esta manera, se desarrolla un liderazgo enfocado al trabajo de forma más colaborativa.

En un buen liderazgo “la primera característica que destaca en estos líderes es que son plenamente conscientes de que no hay progreso alguno si no existe el aprendizaje desde y con el grupo”. (Fullan, 2019, p. 22), efectivamente, a largo plazo lo que muestra mejores resultados sostenidos es la creación de una cultura de trabajo colaborativa, por lo tanto, no es suficiente con transmitir planes de mejora, acciones remediales, estrategias pedagógicas, etc, si no es realizado de manera conjunta, atento siempre a las particularidades que manifiestan aquellos que implementan el curriculum. Entonces, nuestra primera máxima es “no puede haber progreso sin la unidad de propósito y acción” (Fullan, 2019, p. 49), es decir, en la medida en que los docentes se involucren en la construcción de un propósito compartido de la educación y el curriculum que

deben enseñar, la acción irá mejor enfocada e implementada. Ambas, propósito y acción guardan así una relación directa.

## **5.2 Visión compartida**

Una forma concreta de encaminar un trabajo participativo de toda la comunidad educativa, es en la construcción de una visión institucional, como dicen Robbins y Alvy (2004, citado en Rivero, Zoro y Aziz, 2018, p. 4) “la mejor brújula que un líder educativo puede tener es una visión sustentada en el consenso general de la comunidad educativa y basada en principios compartidos por todos”, que sea basada en principios compartidos, implica por supuesto que la visión no debe preceder al cambio, sino que construirse con él. La construcción de una visión entonces, no es un imperativo que emana desde el líder, sino un constructo que involucra a todos los miembros que operaran bajo esta.

Para Senge (2015) una visión es “una imagen del futuro que deseamos crear, descrita en tiempo presente, como si sucediera ahora” (p. 315). Al redactar la visión en tiempo presente, se afirma el objetivo de esta como algo ya cumplido, algo que se debe ser, creer y empoderar, “la visión aparece, así, no como una idea – aunque esté expresada en una–, sino como una poderosa fuerza que impulsa la acción con sentido” (Rivero, Zoro y Aziz, 2018, p. 9). Su función es así más movilizadora, se transforma en un desafío presente y no una utopía futura. Para Leithwood (2013, citado en Rivero et al., 2018 p. 4) “su función será guiar a la comunidad educativa del territorio hacia el logro de metas comunes, facilitando la adaptación de los establecimientos en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy”.

En el caso de Chile, en el sistema educativo actual el problema que se evidencia es de una falta de cultura de trabajo y visión compartida. Existen diferentes instrumentos de planificación en los que se reflejan visiones de la educación, como lo son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan Anual de Educación Municipal (PADEM) para cada comuna y los Planes de Desarrollo Comunales (PLADECO). Referente a los PADEM, Raczynski y Salinas (2009, citado en Rivero 2018 et al.) señalan que:

“Un alto porcentaje de municipios no clarifican cómo las inversiones y actividades que enuncia el PADEM contribuirían a acercar la educación municipal de la comuna al horizonte deseado que plantean en su visión; en otras palabras, se trataría de una visión sólo declarativa, que escasamente moviliza o inspira las acciones del nivel intermedio. No obstante, también señalan que existen municipios por sobre la media que realizan planificaciones estratégicas que se basan en una visión movilizadora y definen metas y actividades de corto, mediano y largo plazo que se acercan a esa visión.” (p. 5).

Esto declara en principio que, para un alto porcentaje de establecimientos municipales en Chile, la visión resulta algo más bien declarativo que algo vívido y compartido por todos. No obstante, de la problemática que presenta la poca interacción con la visión, sí es algo que los colegios y líderes educativos ven necesario al menos de redactar. Así se evidencia según Rivero et al. (2018).

“Al realizar una breve revisión documental de 100 PADEMs de distintas comunas, como parte del proceso de elaboración de este informe, identificamos que el 95% de las comunas contaban con una visión educativa comunal plasmada en dicho instrumento de gestión y sólo un 5% no presentaba una. Esto nos da una idea de que las

visiones educativas comunales ya están bastante establecidas dentro de los PADEM y que, si bien su inclusión en ellos no está normada, es esperable encontrarlas en dicho instrumento” (p. 5).

Desarrollando más en el tema, Rivero et al. (2018) continúa con resultados que complementan una mirada más crítica de la situación actual en Chile. Cuando a los encuestados (una población compuesta por equipos de nivel intermedio, directores de EE, equipos directivos de EE, cuerpo docente y administrativo de EE y profesionales del MINEDUC) se les preguntó si habían participado en la construcción de la visión educativa de su comuna, “La participación va disminuyendo a medida que los estamentos se alejan del nivel intermedio” (Rivero et al., 2018, p. 7). Partiendo desde un 36% en el nivel intermedio que declara no haber tenido participación, hasta un 82% que declara no haber participado correspondiente a profesionales del MINEDUC.

Además de la poca participación de diferentes estamentos relacionados a cargos de liderazgo en la construcción de una visión comunal compartida, se evidencia que la visión que suele redactarse no genera el impacto motor que debiese impregnar en la cultura educativa. Al respecto señala Rivero et al. (2018):

“Frente a la consulta, un 28% de los encuestados señala que la visión actual del territorio en que trabaja no se utiliza casi nada o nada y un 11% opta por la alternativa “No aplica”. Es particularmente relevante que el propio nivel intermedio señale la poca utilidad otorgada a la visión: 24% menciona que no se utiliza casi nada o nunca.

Asimismo, respecto del nivel intermedio, es un dato interesante que el 9% de quienes participaron en mayor medida del diseño de la visión del territorio, consideren que la pregunta sobre grado de utilidad de la misma no aplica” (p. 8).

Dadas estas cifras es evidente que, en Chile, la visión juega un rol secundario, más bien como redacción administrativa que una construcción colaborativa como hemos planteado, y esto repercute en una falta de norte que entregue un marco de acción claro y consensuado por todos, incidiendo de partida de manera negativa tanto en una efectiva cultura colaborativa como en una cultura estratégica de trabajo.

Una vez atendida esta problemática y mirar la gestión y el liderazgo desde una mirada más colaborativa, ¿cómo se debe plantear una visión? Ya definimos visión como “una imagen del futuro” (Senge, 2015, p. 315), un ideal colectivamente acordado pero planteado en tiempo presente, por lo tanto, lo siguiente será entender qué o cómo entenderemos el futuro y cuál será la forma más plausible de operar para él. “Para entender en profundidad el efecto de la visión en la vida de una organización, la comprensión de futuro también juega un rol clave” (Börjeson et al., 2006, citado en Rivero et al., 2018, p. 9).

Tres modelos diferentes acerca de cómo trabajar pensando hacia futuro dentro de un contexto educativo:

- 1) Para la primera Jantsch (1967) planteó la manera “prospectiva”, con esto refirió, como el término señala, a acercarse al futuro desde el presente de manera prospectiva, elaborando teorías acerca del futuro más probable a partir del presente. Este modelo trabaja la gestión de forma negativa, es decir, el futuro probable es un futuro no deseado, por lo que se gestiona para un futuro deseado a partir de evitar el futuro probable.
- 2) El segundo modelo es de los “escenarios posibles” (Wack, 1985) este modelo amplía un poco más el anterior, en el sentido de que también parte del presente, pero hacia más de un futuro probable, o sea, a todos los futuros posibles. De igual manera se trabaja la

gestión de forma negativa, en este caso evitando varios futuros posibles y orientando la gestión a partir de este escenario.

- 3) El tercer modelo es el “Retrospectivo” (Robinson, 2003) Ya para este modelo encontramos un cambio de enfoque importante y que plantea una mirada más movilizadora y clara de la gestión. Parte planteando un futuro deseado y lo siguiente es mirar el presente, y responder preguntas como “¿Qué debemos hacer desde hoy para hacer realidad ese futuro?” (Rivero et al., 2018, p. 9).

Senge (2015) asevera que “cuanto más detallada, visual, tangible e inmediata sea la imagen de futuro, más persuasiva resultará y más efectiva para la posibilidad de fijarse metas” (p. 315). El modelo Retrospectivo ofrece entonces un futuro más claro para la gestión, ya que no trabaja prediciendo escenarios posibles, sino que plantea un escenario deseado, y por consiguiente el trabajo se canaliza en aquella dirección.

Un buen liderazgo presenta múltiples desafíos tanto operativos como éticos, y es en esto donde radica gran parte de las desigualdades entre establecimientos. La gestión y el liderazgo directivo deben, según se evidencia en cuanto a la investigación, adoptar una cultura más colaborativa de trabajo, lo que repercute, según el nivel de logro en cuanto a la concreción de esto, en una cultura más activa, crítica y que se automejora de manera más prolongada en el tiempo en todos sus niveles, tanto académicos, como éticos (democráticos) y administrativos. Esto no se traduce como en una pérdida de autoridad o de voz que guíe la institución. El matiz entre comunicar de forma elocuente e imponer es un punto retórico al que el líder debe manejar.

Así, la visión es un buen comienzo para un trabajo compartido y la creación de metas comunes, y como ya se vio, en el caso de Chile, las estadísticas deficitarias en cuanto a la



construcción participativa de la visión y su impacto poco significativo da evidencia de que Chile se encuentra en niveles aún incipientes en cuanto al trabajo colaborativo. Una visión compartida es un norte movilizador, es la concreción de las voluntades, en un propósito que mueve la acción educativa.

### **5.3 Teorías de acción.**

Al momento de asumir un liderazgo es necesario conocer el contexto integral del lugar en el que se quiere intervenir, dado que un establecimiento no se resetea cada vez que se implementa un plan de mejora, sino que:

“Este parte de una base previamente determinada y esto mismo puede ser un factor difícil de abordar, los elementos centrales del mejoramiento escolar son culturales por naturaleza, es decir, implican que las personas que integran la organización examinen la labor que ésta desarrolla con una mirada renovada y que despejen en lo sustancial el desorden acumulado por reformas anteriores para centrarse en la labor presente”.

(Elmore, 2010, p. 54).

En muchas ocasiones, cuando un nuevo director llega a un establecimiento con resultados académicos deficientes, su estrategia es reemplazar la planta docente por docentes de otras escuelas con mejores resultados, lo que relativamente puede tener buenos resultados en un corto plazo, pero no se traduce en una mejora sostenible en el tiempo. Esto es porque los docentes nuevos están condicionados por un contexto y sistemas de creencias completamente diferentes. “Los sistemas escolares y las escuelas no son una hoja en blanco que espera, anhelante, ser escrita por los líderes. Son ensamblajes de “soluciones” previos a problemas a menudo

olvidados, pero que fueron considerados imperativos en su momento”. (Elmore, 2010, p. 38). Por lo tanto, existe una carga previa contextual desde la cual debe desarrollarse la acción.

Además de esto:

“Las organizaciones se resisten a la “visión”, no por un instinto perverso de rehuir los cambios, sino porque las estructuras y prácticas existentes brindan una narrativa que las personas entienden y la visión muchas veces no es capaz de ofrecer una alternativa que les resulte igualmente persuasiva y comprensible. (Elmore, 2010, p. 38).

Esta resistencia latente dada a una especie de fuerza de roce estático que dificulta el avance hacia algo nuevo, es el principal problema que pueden encontrar algunos líderes al momento de movilizar prácticas hacia un camino de mejora. Las teorías de acción, como herramienta estratégica, brindan en ese sentido un plan y una narrativa comprensible, para gestionar la visión que se quiere implementar en un plan coherente acorde a la realidad.

“Una “teoría de la acción” puede considerarse como un guion que aterriza una visión y una estrategia. Esta le brinda al líder una narrativa para guiar a las personas a través de las complejidades y vicisitudes periódicas que compiten con el trabajo principal del núcleo pedagógico”. (Elmore, 2010, p. 38).

Una teoría de la acción bien desarrollada entrega orientaciones precisas acerca de lo que se pretende lograr. Mientras más concreta la teoría y más relacionada con el contexto específico en que trabajan los participantes, más probabilidades hay de que sea útil (Elmore, 2010).

Podemos descomponer la teoría de la acción entre dos variables que identifican y describen Chris Argyris y Donald Schön en su investigación sobre aprendizaje individual y organizacional (1978), estas son; la teoría de acción de las personas, referente a los modelos implícitos y explícitos de cómo se propone actuar y la teoría en uso, que aterriza a cómo actúan estas efectivamente.

Por lo tanto, el objetivo resulta en disminuir la brecha entre ambos planteando la estrategia adecuada para que la visión no diste de la realidad. Al momento de describir el proceso de aprendizaje mediante el cual se relacionan ambas teorías y se trabaja en dirección a disminuir la brecha, Argyris y Schön (1978) identifican dos modelos de aprendizaje, el modelo de circuito simple, mediante el cual el sujeto actúa, recibe retroalimentación en relación a las consecuencias de su trabajo y adapta su comportamiento en relación a esto, y el aprendizaje de circuito doble, el cual Elmore (2010) define como:

“El aprendizaje de circuito doble es el aprendizaje de circuito simple con la etapa adicional de reflexión sobre el proceso a través del cual leemos y nos adaptamos a las consecuencias de nuestras acciones y tratamos de mejorar cómo aprendemos a partir de nuestras acciones” (p. 39).

Resulta plausible este último modelo, y más efectivo en cuanto a que integra un factor adicional que es la auto reflexión de la práctica, factor que, sostenido en el tiempo, favorece a la evaluación, análisis y mejora constante. Así, una buena teoría de acción, implementada de forma rigurosa, es una herramienta estratégica para la gestión y el liderazgo.

Una teoría de la acción debe cumplir con tres requisitos operativos, debe plantear un cuestionamiento causal en torno a lo que hacemos y lo que sería un buen desempeño de nuestra labor, debe ser empíricamente refutable y debe ser abierta, entendido esto como accesible a la posibilidad de estar en constante revisión y especificación de relaciones causales a medida que desarrollamos más la teoría. Una teoría de la acción, por lo tanto, nos sitúa en nuestro escenario actual en relación con nuestro escenario ideal, lo que representa una mirada retrospectiva del futuro, movilizandó la acción hacia el objetivo deseado, en un bucle abierto, perfectible en todo momento.

Para este propósito, en la misma dirección corresponde también analizar las acciones que se desarrollan actualmente en el establecimiento y evaluarlas en función de la teoría de acción planteada, ya que, la evidencia muestra que en la mayoría de los casos (Elmore, 2010), los establecimientos tienden a implementar muchas más acciones de las que puede monitorear o tienen propósitos diversos, algunos como buena medida para un contexto anterior pero que ya no deberían aplicar para el contexto actual. En esta amalgama de acciones, en donde encontraremos tanto acciones atingentes a nuestra teoría, como también otras acciones “huérfanas” o que no tienen relación con nuestra teoría, es necesario priorizar, descartar, mejorar y evaluar de forma constante atendiendo al principio operativo de ser un plan abierto. “El rol de la teoría de la acción no es descifrar el desorden organizacional, sino atravesarlo para llegar al núcleo pedagógico” (Elmore, 2010, p. 55).

En resumen, una teoría de la acción es un conjunto de conexiones de causalidad, planteadas de forma causal para relacionar la acción con la consecuencia esperada de forma explícita. Debe

entenderse esta metodología como un proceso de aprendizaje en sí mismo y no como un mecanismo para dar respuestas absolutas a problemas concretos o “estándar”, “Si los practicantes ven su teoría como un “producto terminado”, enmarcable y publicable, deja de tener la función de herramienta de aprendizaje y se transforma en un artefacto simbólico” (Elmore, 2010, p. 52). En este sentido, se entiende que los errores en la elaboración serán parte del proceso de aprendizaje y afinamiento de nuestras capacidades para elaborar teorías de la acción.

#### **5.4 Liderando el cambio educativo.**

La construcción de una visión y la puesta en marcha de una teoría de la acción, implica gestionar para el cambio en la organización educativa, “Por primera vez se instituye que los establecimientos escolares pueden cerrarse o cambiar de administración si no cumplen con ciertos estándares de calidad” (Nail, 2014 citado en Ulloa y Rodríguez, 2014, p. 9). Esto tensiona y pone una presión a los establecimientos para lograr mejorar sus resultados o movilizarse de desempeños bajos a estándares cada vez más elevados. No basta con construir una visión o elaborar una buena teoría de la acción, hay que considerar un elemento esencial que tiene relación con el principio mismo de ambos, el “cambio”. Toda nueva política educativa, nuevo plan de acción, nuevo cambio de paradigma, etc., desafía hacia lo intransitado, nos moviliza de nuestra zona de confort inicial, la que podría ser incluso el epicentro del problema pero que al menos, es lo conocido y por lo tanto, ya asimilado.

Por esto, es importante entender el sentido del cambio y cómo, según la literatura especializada (Kotter 1995, Fullan 1992, Ulloa y Rodríguez 2014, Vincenzi 2009), las organizaciones logran gestionar procesos de cambio exitosos. Existe un propósito moral en el

área de la educación cuando hablamos de cambio, ya que el contexto en el que se desarrolla no es el mismo que otras organizaciones. Así, el abanderamiento por el cambio es fácil cuando un establecimiento tiene una trayectoria de bajos resultados y pocos o ningún cambio en sus últimos años, pero cuando un establecimiento tiene buenos resultados, un cambio puede ser poco compartido y difícil de implementar. O desde otro escenario, un cambio desde el exterior como la creación de una nueva política que plantee cambios profundos en un sistema ya establecido, genera el mismo desafío en base a la misma pregunta ¿Cómo liderar un cambio educativo?.

Algo cierto es que el no reconocer este fenómeno como natural, produce que caigamos en ignorar aspectos importantes del cambio y/o a malinterpretar otros, pues, como ya concluía Heráclito de Éfesos en la antigua Grecia “Nada es permanente a excepción del cambio”, extrapolado a un contexto educativo, el cambio es algo inevitable y también a veces, necesario. Por otra parte “el sentido del cambio raramente es claro al principio y esta ambivalencia impregna el proceso de transición” (Fullan, 1982). Por lo que plantea a los establecimientos verdaderos desafíos en los cuales debe desenvolverse.

Para orientar a través de este proceso, podemos analizar el cambio en relación a tres dimensiones “Cambios en los objetivos, las técnicas, la filosofía o las creencias” (Fullan, 1982). Como señala luego Fullan (1982) “La ignorancia de estas dimensiones explica un buen número de fenómenos interesantes en el campo del cambio educativo: por ejemplo, por qué algunas personas aceptan una innovación que no entienden; por qué algunos aspectos de un cambio se llevan a cabo y otros no; y por qué las estrategias de cambio no tienen en cuenta ciertos componentes esenciales”.

El cambio producido en solo una o dos de estas dimensiones, puede traducirse en un cambio implementado pero no comprendido, en donde por ejemplo un establecimiento puede comprar

nuevas tecnologías, como pizarras digitales, pero sin un cambio de las técnicas o las creencias terminan siendo ocupadas como telones para el data show o en otras situaciones, ingresan pizarras móviles a la sala por que la pizarra digital ha sido en este caso comprada pero no se ha trabajado en su necesidad, en el cambio en las didácticas, el cambio en las creencias implícitas o incluso, podríamos ejemplificar diciendo que las pizarras no se compraron desde un sentido de urgencia compartido. “No estamos hablando de sentido superficial, sino del significado profundo de los nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje” (Fullan, 1982).

Estas tres dimensiones son el foco en donde debemos evaluar el impacto del cambio educativo “el cambio tiene que *darse en la práctica* en las tres dimensiones de forma ordenada para que tenga alguna posibilidad de afectar a los resultados” (Fullan, 1982). Dicho de otra manera “Hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier nuevo programa o política; el posible uso de materiales nuevos o revisados, el posible uso de nuevos enfoques didácticos, la posible alteración de las creencias” (Fullan, 1982).

Sobre las creencias hasta aquí mencionadas:

"Se entiende como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos" (Oliver, 2009, p. 63).

O como complementa Vincenzi (2009) "Son personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales" (p. 90). Desde esta mirada, “los cambios en las creencias y la

comprensión (los principios básicos) son la condición previa para lograr una reforma duradera” (Fullan, 1982).

El contexto cultural en el que se desenvuelven las creencias, compartidas en un establecimiento, generan códigos tácitos importantes de considerar que inciden en la manera propia del establecimiento de concebir la labor educativa, “como era predecible, las soluciones «racionales» a los problemas mencionados han fracasado porque ignoran la cultura de la escuela” (Sarason, 1982, citado en Fullan 1982). Como bien señala Fullan (1982):

“La mayoría de estrategias de reforma se centra en las estructuras, los requerimientos formales y las actividades basadas en la práctica, que implican, por ejemplo, jornadas de desarrollo profesional. No combaten directamente las culturas existentes, que requieren nuevas prácticas y valores”.

Por esto afirma que “el cambio siempre fracasará si no encontramos un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones” (Fullan, 1982). ya que, un cambio en las creencias y concepciones es fundamental para implementar de forma sostenida y duradera un cambio educativo.

En un estudio realizado por Rosenholtz que cita Fullan (1982) afirma que “las escuelas que mejoran de forma continuada estaban caracterizadas por el «sentido compartido» entre el profesorado y otros actores”. Este sentido compartido, se nutre desde el mismo trabajo colaborativo.



Fullan (1982) reconoce, en cuanto al trabajo colaborativo, que;

“las escuelas donde el profesorado consensua conjuntamente los objetivos y la organización de su trabajo son más propicias a la incorporación de nuevas ideas orientadas al aprendizaje del estudiante”.

Así, la evidencia da cuenta de que al volverse más participativa, colaborativa y democrática una escuela, esta se transforma también en una escuela más activa, abierta a la innovación, orientada más a las necesidades pedagógicas que emanan desde los mismos docentes en relación a su propia praxis. Los cambios en este sentido, irán siempre en contacto con el contexto y las necesidades reales que se manifiestan en la escuela., desde una mirada amplia y directa, y no con necesidades proyectadas por un reducido equipo técnico, como ejemplo más usual, sesgada por su propia desconexión con el aula.

No habrá un cambio efectivo y duradero, como hemos descrito hasta aquí, si no cala tanto en los objetivos, como en las prácticas y las creencias de la escuela. Estas tres dimensiones son necesarias y sólo a través de ellas, se puede proyectar un cambio duradero. Muchos fracasos en cambios o políticas educativas con bajo impacto se pueden explicar a través de desatender una de estas dimensiones. El cambio en los objetivos resulta el escalón más fácil en el diseño, o en la forma, pero el fondo del cambio, es decir, las creencias que subyacen de este, es el factor más importante a atender, y que incide tanto en la construcción de los objetivos como en la implementación de las prácticas.

## **5.5 Ocho pasos para liderar el cambio educativo.**

Abordado el tema sobre las dimensiones desde las cuales evaluar el proceso de cambio y cómo el trabajo conjunto potencia un sentido compartido de este, entraremos en terreno de su implementación. Ya en el año 1995, Kotter identificó errores por los cuales diferentes organizaciones fracasaban al momento de efectuar un cambio, los cuales tradujo en un proceso de ocho pasos para desarrollar un proceso de cambio exitoso, el que para nuestros fines extrapolaremos a nuestro contexto educativo.

Primeramente, los cambios a los que nos referimos, son cambios en la cultura de trabajo, sostenidos y compartidos, esta clase de cambio toma tiempo, tiempo por el cual se pueden identificar y planificar su implementación en etapas, como señala Kotter (1995) “El proceso de cambio atraviesa una serie de fases que, en total, usualmente requieren de un lapso considerable de tiempo” (p. 1). Por lo tanto, los cambios educativos son procesos que toman tiempo, dependiendo del nivel al cual se aplica. También, claramente “un cambio requiere, por definición, la creación de un nuevo sistema, lo que a su vez siempre demanda liderazgo” (Kotter, 1995, p. 2). Entonces, para un buen liderazgo de un proceso de cambio, Kotter sugiere el siguiente modelo que orienta paso a paso:

### **1. Crear sentido de urgencia:**

Este primer paso es esencial en la implementación incipiente de un cambio, con él se genera el impulso inicial necesario que necesitará el proceso para sustentarse. El líder debe ser capaz de transmitir la necesidad del cambio, puesto que, para que exista cambio, éste debe ser deseado al menos por el 75% de los miembros de la organización (Kotter,

1995). Por lo tanto, el sentido de urgencia debe ser tal que una gran mayoría esté de acuerdo con el cambio que se pretende. Para este fin el líder debe crear un sentido de urgencia respecto del cambio que pretende promover, en el que motive e involucre a una gran mayoría de docentes. “Cuando el grado de urgencia no se ha inflado lo suficiente, el proceso de transformación no puede tener éxito y compromete el futuro a largo plazo de la organización” (Kotter, 1995, p. 3). Esto quiere decir que, cuando los docentes no han interiorizado un sentido de urgencia respecto de las prácticas nuevas a implementar, decaen los resultados de impacto, lo que a largo plazo, puede llevar a la escuela a un escenario peor del que estaba antes del cambio.

## **2. Formar el equipo:**

Otro paso importante para liderar un cambio, es entender que este no puede emanar desde una o dos personas y sostenerse de esta manera, “en los casos de esfuerzos de transformación exitosos, la coalición de líderes crece en el tiempo” (Kotter, 1995, p. 4). Entonces, involucrar a más personas que se sumen al proceso de cambio es fundamental para el éxito de este, esto es incomprendido para escuelas que han sostenido durante mucho tiempo un tipo de liderazgo autoritario, en donde los procesos de cambio son dados bajo una orden que simplemente debe ser cumplida, sin calar más hondo en el sentido de este y en compartir la visión de este cambio, “algunas veces estas compañías no tienen historial de trabajo en equipo en sus niveles altos y por lo tanto menosprecian la importancia de este tipo de coalición” (Kotter, 1995, p. 5).

Kotter aclara que este tipo de liderazgo no logra sostener el cambio en el tiempo “esfuerzos que carecen de una coalición guía suficientemente poderosa pueden lograr progresos aparentes durante un tiempo. Pero, tarde o temprano, la oposición se une y detiene los cambios” (Kotter, 1995, p. 5). Por ende, la construcción de equipos y la distribución de los liderazgos es clave para sostener procesos que buscan resultados de impacto a largo plazo.

### **3. Crear la visión:**

Hemos ya planteado la importancia de una visión y la forma de construirla desde una mirada colaborativa, así mismo Kotter (1995) identifica que la construcción de esta es un paso importante para liderar un proceso de cambio, ya que “una visión dice algo que ayuda a clarificar la dirección en la cual la organización debe moverse” (p. 5). Resulta lógico entonces la necesidad de tener un claro norte consensuado en equipo, un norte soñado pero alcanzable, que eventualmente moverá al establecimiento en la dirección propuesta, dice Kotter (1995) que “sin una visión sensible, los esfuerzos de transformación se pueden disolver fácilmente en una lista de proyectos confusos e incompatibles que pueden llevar a la compañía en una dirección equivocada o a ninguna parte” (p. 5).

#### **4. Comunicar la visión:**

“Sin comunicación creíble (sólo con un montón de ella), los corazones y las mentes de las tropas nunca serán conquistadas”. (Kotter, 1995, p. 7), así, siguiendo el modelo de Kotter, la siguiente etapa una vez construida la visión es transmitirla y hacerla viva a través de un nuevo discurso que debe adoptarse en pro de la nueva visión, de manera elocuente y creíble. Kotter (1995) dice al respecto que “en los esfuerzos de transformación más exitosos, los ejecutivos usan todos los canales de comunicación existentes para transmitir la visión” (p. 7), por lo que debe ser parte del nuevo lenguaje cotidiano. Entre más se utilice y se articule el lenguaje de la institución con la visión, más efectivo será su transmisión y por ende, su implementación.

Algo que ayuda en esta labor desde el punto de vista del líder, es además actuar en función de la nueva visión, ser consecuente con el discurso que se transmite. Referente a esto Kotter (1995) señala que “nada dificulta más los cambios si es que el comportamiento de los individuos importantes es inconsistente con sus palabras”. (p. 8). El líder debe encarnar el cambio que quiere ver en los demás, y esto más que un pequeño consejo, puede ser un factor importante al momento de una comunicación efectiva, como lo evidencia Kotter (1995) “incluso, más importante tal vez sea el hecho de que la mayoría de los ejecutivos que he conocido en casos exitosos de cambios grandes aprenden a obrar en consecuencia con su discurso” (p. 7).

## 5. Superar los obstáculos:

Una vez establecido el sentido de urgencia, se formaron los equipos, se construyó y se comunicó la visión, veremos que “la comunicación nunca es suficiente por sí misma” (Kotter, 1995, p. 8). Por supuesto es un paso necesario y pilar, pero en la práctica hay que lidiar con más que plasmar y ser la visión que queremos. Muchos son los factores, que dentro de un grupo humano como lo es la escuela, convergen e inciden en el impacto de los cambios que queremos implementar. Estos factores representan amenazas u oportunidades, de las cuales el líder debe estar atento.

“En la primera mitad del proceso de transformación, ninguna compañía es poseedora del momento, del poder ni del tiempo necesarios para sortear los obstáculos” (Kotter, 1995, p. 9) y, sin embargo, se debe estar preparado para lo inesperado. La manera expuesta para sortear los obstáculos es con un modelo de acción abierto con un circuito de aprendizaje doble, que permita la reflexión y la adecuación constante acerca de la implementación.

Los obstáculos son, en este punto y a lo largo de toda la implementación, un problema latente. No siempre serán evidentes, como la falta de recursos que es un obstáculo que puede anticiparse desde un trabajo de planificación, sino que también es necesario entrenar al equipo para identificar obstáculos que no son evidentes, variables que no se han considerado, que puedan estar incidiendo en el proceso de cambio. Como señala Kotter (1995):

“Algunas veces, la compensación o los sistemas de valoración del desarrollo llevan a las personas a optar entre la nueva visión y sus propios intereses. Tal vez, lo peor de todo, sean los jefes que rehúsan cambiar y que hacen demandas que son inconsistentes con el esfuerzo general”. (Kotter, 1995, p. 8).

Por lo que existen incluso obstáculos que pueden emanar desde el mismo liderazgo. En este sentido, el obstáculo más grande que presenta un proceso de cambio es la resistencia de los participantes encargados de su implementación.

#### **6. Asegurar éxitos a corto plazo.**

Hay que tener presente, según Kotter (1995) que “la mayoría de las personas se mantendrá como parte de la corriente, a menos que vean la esperada evidencia de resultados de cumplimiento en el transcurso de 12 a 24 meses de marcha”. (p. 9). Para esto es necesario tener objetivos intermedios, éxitos de corto plazo estratégicamente pensados de forma tal que puedan alcanzarse en periodos de uno a dos años, y que den cuenta de un progreso lógico en la dirección del cambio final. Menciona Kotter (1995) que “sin éxitos de corto plazo, mucha gente se dará por vencida o se unirá activamente a los grupos de gente que se resisten al cambio” (p. 9), es por esto que, sin éxitos de corto plazo, muchos cambios fracasan debido a la desmotivación y la pérdida de fe. Las personas necesitan de pequeños éxitos durante el proceso que los mantengan motivados, activos y atentos a los logros alcanzados que les den cuenta de cierto posicionamiento en relación a la meta.

En este punto Kotter (1995) hace una distinción importante: “la creación de éxitos de corto plazo es diferente a la esperanza de éxitos de corto plazo. La última es pasiva, la primera activa”. (Kotter, 1995, p. 9). Debe buscarse un proceso activo, en el cual el líder busca mejorías claras que puedan ser evidenciadas y medibles, como también compensaciones y/o reconocimientos para las personas involucradas que evidencien logros.

## **7. Crecer sobre el cambio ya generado.**

Un error muy común que destaca Kotter (1995) en este punto, es que cuando los establecimientos han mostrado al fin señales de mejora o el cumplimiento de una meta propuesta, comienzan a decantar sus previas energías que los llevaron a conquistar la meta alcanzada, “si bien celebrar un éxito es bueno, declarar la guerra ganada puede ser catastrófico”. (Kotter, 1995, p. 10). Un cambio necesita impregnarse en la nueva cultura del establecimiento y enraizarse como parte del quehacer profesional. Por esto las metas cumplidas son motivo de alegría, pero proponen el desafío de sostener y mejorar estos resultados a través del tiempo. De manera análoga Kotter (1995) lo ilustra:

“Después que ha terminado la celebración, los detractores insistirán en que la victoria es un signo de que la guerra ha sido ganada y que las tropas deben volver a sus hogares. Las tropas más flojas se auto permitirán ser convencidas que han ganado. Una vez en casa, la infantería estará renuente para volver a enrolarse.



Luego entonces, los cambios se detendrán y volverán a aparecer los sepulcros tradicionales”. (p. 11).

Estos sepulcros tradicionales pueden ser, por ejemplo, el retorno de creencias ya superadas a través del proceso de cambio.

## **8. Fijar los cambios.**

“El cambio se afirma cuando se convierte en "el modo como hacemos las cosas aquí", cuando entra al torrente sanguíneo de cuerpo de la corporación”. (Kotter, 1995, p. 11). Cuando se vuelve parte de la cultura institucional, cuando cada miembro de la comunidad lo conoce y comparte, hablamos de un cambio exitoso. Para esta tarea, Kotter (1995) menciona dos factores que son importantes a considerar, “el primero es el intento consciente de mostrar a las personas cómo los nuevos acercamientos, comportamientos y actitudes han ayudado a mejorar el desarrollo” (p. 12). Tiene relación con plasmar la utilidad, haciendo consciente los avances y oportunidades que se han generado con el cambio emprendido. “El segundo factor es tomarse el tiempo suficiente para asegurarse de que la nueva generación de altos cargos realmente personifique estos ideales”. (Kotter, 1995, p. 12). Este reparo se explica por sí mismo, dada la relación entre el liderazgo con los procesos de cambio y el impacto que los líderes tienen, se espera que los altos cargos puedan comunicar y personificar esta nueva cultura.

Finalmente, en relación a Kotter (1995) y los ocho pasos para liderar un proceso de cambio, hay que tener presente que “todavía hay más errores que la gente comúnmente

realiza, pero estos ocho son los más grandes” (p. 12). Así, de forma general atiende los principales errores y transita por un modelo que permite entender en una secuencia lógica, un proceso complejo. “Unos pocos errores pueden ser la diferencia entre el éxito y el fracaso”. (Kotter, 1995, p. 12).

## **5.6 Liderazgo distribuido.**

A partir de los primeros años del siglo XXI, muchas aportaciones referentes a un modelo teórico práctico han enfocado su mirada en paradigmas compartidos de liderazgo, es decir, modelos de liderazgos en el cual el poder no recaiga únicamente en el equipo directivo, sino que potencien el desarrollo de liderazgos intermedios. Dentro de este paradigma, nace el concepto de liderazgo distribuido, como un modelo que busca transformar no solamente la estructura organizacional, sino que la cultura misma de la escuela.

Harris y Chapman (2002) definen el liderazgo distribuido como:

“Un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar.

Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura. Una cultura que implica el compromiso y la implicación de todos miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles” (citado en Murillo, 2006, p. 19)

Este modelo de liderazgo exige que el director delegue responsabilidades, desarrollando la autonomía entre los equipos y así mismo la confianza en los docentes y su desarrollo profesional. Para esto, debe detectar cualidades en los docentes de liderazgos positivos, que movilicen la gestión pedagógica hacia la visión compartida. Esto transforma la escuela, dado que moviliza la cultura hacia una integración de los diferentes grupos de gestión, rompiendo con el individualismo y la competencia personal, para dar paso hacia el desarrollo profesional, la cooperación y una mayor democratización.

Un liderazgo distribuido, además permite ampliar el marco de acción, dado que no es el equipo directivo únicamente el que detecta, coordina y ejecuta, sino que son también los diferentes actores dentro de la comunidad educativa, los que, liderando cada área, gestionan y resuelven los problemas de su propia praxis.

En resumen, según Murillo (2006):

“El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las habilidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso” (p. 19).

Así, como previamente se ha dicho, se pretende bajo este modelo aprovechar lo que los individuos pueden aportar, permitiendo a su vez flexibilizar roles de acuerdo al contexto. “Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente” (Murillo, 2006, p. 19).

## 5.7 Aprendizaje colaborativo.

En 1978, una publicación realizada por el psicólogo soviético Lev Semionovich Vigotsky, bajo el título *Mind in society*, “actuó como catalizador para introducir (o redescubrir) sus ideas al campo de la psicología actual” (Moll, 1990, p. 247). Se dedicó a desarrollar una teoría constructivista acerca del aprendizaje colaborativo, como crítica y respuesta a los modelos individualistas imperantes. Particularmente su concepto de Zona de Desarrollo Próximo, o por su sigla en inglés (ZPD), plantea un nuevo escenario para la psicología tanto del desarrollo como de la educación.

“Vigotsky proponía diferenciar dos niveles de desarrollo en el niño: el nivel de desarrollo actual, referido a la ejecución o resolución del problema individual, y el nivel más avanzado de desarrollo próximo, referido a la ejecución o resolución con ayuda” (Moll, 1990, p. 247)

Definía, por lo tanto, la zona de desarrollo próximo como la distancia entre la situación individual de aprendizaje del estudiante y la situación colaborativa de aprendizaje, apuntando a un aprendizaje que involucre niveles de socialización y resolución conjunta de problemas. Desde este modelo, los estudiantes pueden adquirir un rol protagonista en el aprendizaje de sus pares y en su propio aprendizaje. El aprendizaje desde esta perspectiva, es un loop constante entre la zona real, entendida como el desarrollo mental retrospectivo, y la zona próxima, como el desarrollo prospectivo (Moll, 1990), en donde la zona próxima del niño hoy, será su zona real mañana. Tres características que señala Moll (1990) respecto de la zona de desarrollo próximo son;

1.- Establecer un nivel de dificultad: El nivel de desarrollo próximo debe presentar una dificultad, debe movilizar al estudiante a un nivel superior, pero debe ser alcanzable.

2.- Ofrecer ayuda en la ejecución: El docente aporta las herramientas necesarias para que el estudiante aprenda bajo esta modalidad.

3.- Evaluar la ejecución independiente: “El más lógico resultado de la zona de desarrollo próximo es que el niño realice la ejecución independientemente” (Moll, 1990, p. 249).

Cabe mencionar que Vigotsky no sugiere un desarrollo superior del aprendizaje por el solo hecho de juntar a dos individuos, sino que se trata de crear las condiciones adecuadas para que la interacción tenga resultados de aprendizaje efectivos, como bien señalan al respecto Collazos y Mendoza (2006):

“Los sistemas cognitivos de los individuos no aprenden porque ellos sean individuales, sino porque ejecutan algunas actividades (leer, predecir, etc.) que conlleva con algunos mecanismos de aprendizaje (inducción, predicción, compilación, etc). Similarmente, los pares no aprenden porque sean dos, sino porque ellos ejecutan algunas actividades que conllevan mecanismos de aprendizaje específicos. Esto incluye las actividades y/o mecanismos ejecutadas individualmente, pero además, la interacción entre sujetos genera actividades adicionales (explicación, regulaciones mutuas, etc.)” (p. 63).

Como bien concluía ya a mediados del siglo XVII el escritor Baltasar Gracián y Morales, “Saber y saberlo demostrar, es saber dos veces”, en este sentido, el estudiante que sabe, pero que además sabe enseñarle a otro, sabe dos veces, porque en el proceso de tener que enseñarle a un

par, debe organizar lo que aprendió, elaborando estrategias personales de aprendizaje que involucran la metacognición.

Aunque esta teoría lleva años de estudio y análisis empírico, que han demostrado su validez e impacto en la enseñanza, para Chile aún es algo incipiente, por lo que hablamos relativamente de nuevos modelos de enseñanza en el aula, desde una mirada en sintonía con modelos colaborativos de aprendizaje. John (1993, citado en Collazos y Mendoza., 2006) se refiere al aprendizaje colaborativo como “el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 62), así de lo que trata este modelo, es de maximizar el impacto en el aprendizaje, ampliando la mirada individualista hacia prácticas pedagógicas pensadas en experiencias socializadas de aprendizaje.

Una de las críticas al modelo individualista de aprendizaje, destaca Vigotsky (1978, citado en Moll, 1990) es hacia su modelo de evaluación, al respecto dice que “Las funciones mentales en desarrollo deben ser evaluadas mediante actividades cooperativas, no independientes ni aisladas” (p. 247), defendía la ejecución antes que la competencia, “planteaba que lo que un niño puede hacer cooperativamente o con ayuda hoy, lo puede hacer independiente y competentemente mañana” (Moll, 1990, p. 247). Respecto a esto Collazos y Mendoza (2006) afirman que “los efectos del aprendizaje colaborativo son a menudo evaluados por medidas de desempeño de test individuales. Podría considerarse que una evaluación más válida sería medir el desempeño del grupo” (p. 65). Para este fin, señalan Collazos y Mendoza (2006) “se hace necesario que cambien los roles de los estudiantes y de los profesores” (p. 66).

La principal resistencia desde el profesorado hacia un enfoque colaborativo de la enseñanza, son los temores que declaran y subyacen en creencias compartidas, las que inciden a priori en la implementación del enfoque, tales como:

“Pérdida de control en la clase, falta de preparación por parte de los profesores, miedo a perder el cubrimiento del contenido, falta de materiales preparados para usar en la clase, ego de los profesores, resistencia de los alumnos al trabajo colaborativo, falta de familiaridad con algunas técnicas del proceso colaborativo y la administración de las clases” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 67).

Por lo cual, tal como se señaló en el liderazgo para el cambio, si no se trabajan las creencias de base, no se pueden implementar cambios en los enfoques educativos.

Collazos et al describe tres modelos docentes para un aprendizaje colaborativo:

### **1.- El profesor como diseñador instruccional:**

En este modelo el profesor “se encarga de definir las condiciones iniciales del trabajo. Se debe planear los objetivos académicos, definiendo claramente las unidades temáticas y los conocimientos mínimos que deben ser adquiridos durante el proceso de enseñanza en cada una de ellas” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 67). Esto implica evaluar, retroalimentar y monitorear el aprendizaje, desde estrategias didácticas que contemplen materiales y ambientes colaborativos.

Van Til y Van der Heidjen (1996) enlistan las actividades a realizar por un profesor como diseñador instruccional:

- Acciones Pre-Instruccionales.
- Definir los objetivos.
- Definir el tamaño del grupo.
- Definir la composición del grupo.
- Definir la distribución del salón.

- Definir los materiales de trabajo.
- Dividir el t3pico en subtareas.
- Lluvia de ideas respecto al t3pico. (¿Qu3 se conoce?, ¿qu3 informaci3n se necesita conocer?, ¿c3mo y d3nde llevarla a cabo para resolver el problema?).

La labor del docente como dise1ador instruccional, es entonces, crear escenarios colaborativos de aprendizaje, en donde los estudiantes puedan encadenar conocimientos y habilidades previas a trav3s de estrategias de grupo. Para Johnson y Johnson (1994) esto involucra “definir los objetivos, el tama1o del grupo, composici3n del grupo, distribuci3n del sal3n de clase y materiales de trabajo” (p. 5).

## **2.- El profesor como mediador cognitivo:**

Este modelo plantea al docente el desaf3o de ser un facilitador durante el proceso de aprendizaje, se busca “desarrollar el pensamiento de los estudiantes o habilidades de razonamiento (resoluci3n de problemas, metacognici3n, pensamiento cr3tico) cuando aprenden y ayudarlos a llegar a ser m3s independientes, aprendices auto dirigidos (aprender a aprender, administraci3n del aprendizaje)” Collazos y Mendoza, 2006, p. 68).

Aqu3, las actividades como mediador cognitivo mencionadas por Collazos y Mendoza (2006) son:

Modelar pensamientos de orden mayor haciendo preguntas que verifiquen el conocimiento profundo de los estudiantes. “El mediador cognitivo no usa su conocimiento del contenido tem3tico para hacer preguntas que lleven al aprendiz a la respuesta correcta” (Barrow, 1992, citado en Collazos y Mendoza, 2006, p. 68), en este



sentido no se trata de un orden mayéutico comúnmente utilizado por docentes, en donde el docente tiene la respuesta correcta y a través de preguntas guía al estudiante hacia esta, sino que la intención mediadora va orientada a que el estudiante elabore sistemas de pensamiento, a través de preguntas como ¿Por qué?, ¿Cómo sabes que es cierto?

El mediador cognitivo, también fomentará la discusión en torno a preguntas que lleven a movilizar a los estudiantes en sus conocimientos previos, “esto implica dar pistas o ayudas, proveer retroalimentación, redirigir el esfuerzo de los estudiantes y ayudarlos a usar una estrategia” (Collazos y Mendoza 2006, p. 69). King (1993) propone un modelo de cuestionamiento por pares, en donde el estudiante ordena sus cuestionamientos y los sociabiliza con un par, a fin de compartir dudas y construir un conocimiento conjunto.

Algunas de estas preguntas son:

- ¿Cuál es la idea principal de ...?
- ¿Qué pasa si ...?
- ¿Cómo afecta a ...?
- ¿Por qué es importante ...?
- ¿Cómo se relaciona ... con lo aprendido antes?
- ¿Qué conclusiones se puede deducir de ...?

### **3.- Profesor como instructor:**

Este modelo es el más similar al modelo tradicional, y suele ser el modelo inicial cuando se comienza a trabajar modelos colaborativos de enseñanza, como nexos hacia modelos que

busquen más autonomía por parte de los estudiantes. Las actividades del docente bajo este enfoque según Collazos y Mendoza (2006) son:

- Explicar la tarea, la estructura cooperativa y las habilidades sociales requeridas.
- Monitorear e intervenir.
- Evaluar y procesar.

Naturalmente los estudiantes no siempre son abiertos a trabajar colaborativamente, o no comprenden que significa trabajar bajo este enfoque, malinterpretando trabajar colaborativamente con prestarle la tarea al compañero, por ejemplo, por lo que el docente debe “enseñarle a los estudiantes las habilidades de colaboración” (Collazos y Mendoza 2006, p. 70). Esto involucra competencias sociales como resolución de conflictos, gestión de roles y el desarrollo de una ética de trabajo. Es un error pretender implementar un modelo colaborativo sin haber previamente preparado a los estudiantes en habilidades sociales básicas necesarias. “Una forma ideal es preparar a los estudiantes con algunos elementos instruccionales que generen una apreciación de lo que significa un equipo de trabajo y fortalecer las relaciones interpersonales que ayudan al desempeño del equipo” (Bellamy, 1994, citado en Collazos y Mendoza, 2006, p. 70).

De esta manera, el docente debe abordar no solo lo académico, sino que también el desarrollo de las relaciones interpersonales del curso para construir ambientes efectivos de trabajo colaborativo.

## **5.8 Trabajo y aprendizaje colaborativo en el caso de PIE en Chile.**

En relación a Chile, orientado al área de integración escolar, la atención especial a niños con discapacidades data desde el año 1852, cuando se creó la primera escuela latinoamericana para niñas y niños sordos, en Santiago. A partir de este hito en la educación especial, se abren posteriormente nuevas escuelas atendiendo más discapacidades, como la vista o problemas motrices, y diferentes gobiernos comienzan a desarrollar políticas que atiendan a esta nueva área de la educación.

El proyecto PIE (Programa de Integración Escolar) se instala en los colegios el año 1998, a través del Decreto n°1/98 y n°1300702. Estos “tienen por objetivo disponer que el Sistema Educacional provea de recursos humanos y materiales a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (discapacidad o trastorno específico del lenguaje)” (Informe en políticas públicas, 2020, p. 8). El desarrollo de estos proyectos de integración, traen consigo una subvención estatal, que permite la contratación de profesionales especializados.

No es hasta la década del 2000 que se desarrollaron reformas, orientadas a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidades, a través del Programa de Educación Especial del Ministerio de Educación. Por eso, el trabajo colaborativo entre docentes y educadores diferenciales es relativamente nuevo.

Entre las reformas destaca el Decreto Supremo de Educación 291, que reguló el ingreso de estudiantes con NEE a la educación regular, lo que trajo consigo a los equipos profesionales especialistas en el área de integración, unificando equipos de trabajo pedagógico con los docentes. Así lo manifiesta el Decreto, al considerar que “en materia educativa, se enfatiza el trabajo de equipos profesionales, siendo de importancia fundamental el aporte técnico del

educador diferencial en esos equipos desde su rol”. Se buscaba, a través de esta manera, ampliar la atención especializada a estudiantes con NEE, desde un enfoque colaborativo, en donde cada profesional aportara desde su especialidad.

Para aquella época, la iniciativa de una co-docencia compartida entre el docente de aula y el educador diferencial, significó un cambio de modelo en relación al trabajo pedagógico, lo que para algunos establecimientos significó resistencias dadas por el cambio de modalidad.

La Agencia de Educación, en visita a la escuela Presidente Eduardo Frei Montalva realizó el año 2015 un estudio in situ sobre el trabajo colaborativo, para responder a las necesidades educativas de los estudiantes, y en relación a la integración de los educadores diferenciales como apoyo pedagógico en el aula, evidenció que:

“La incorporación de los profesionales del PIE al aula en un comienzo trajo consigo una resistencia en los docentes, la que pudo ser sobrellevada por el “trabajo de hormiguita” realizado por este equipo. Este consistió en primer lugar en sensibilizar a la comunidad con respecto al apoyo que el equipo podía otorgar dentro y fuera del aula” (Agencia de Educación, 2015, p. 5).

Esto es un testimonio puntual, pero puede extrapolarse en general a todos aquellos docentes que, en la incipiente etapa de consolidación del Programa de Integración Escolar, vieron pocos beneficios y una amenaza a sus modelos de trabajo individualista.

Sin embargo, la consolidación del programa, y la integración paulatina de los profesionales especialistas, tuvo una positiva valoración por parte de los docentes, así lo evidencian a modo de conclusión, Palma y Villarroel (2016) en un estudio orientado a como los docentes de educación

general básica perciben la implementación del PIE en establecimientos de la comuna de Concepción, señalan que:

“En relación a su experiencia, los docentes señalan que el trabajo con la educadora diferencial les es de gran apoyo al momento de trabajar con los estudiantes del PIE, así como con el resto del curso en las horas de co-docencia. Manifiestan que trabajar en conjunto permite apoyar el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes que requieren de mayor atención. En general, el profesorado tiene una visión positiva del trabajo colaborativo” (p. 109).

En la misma línea, Rivera y Aparicio (2020) a través de un estudio cualitativo en donde analizaron las características del liderazgo PIE que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes, observaron que en torno a este trabajo “se visualizan actividades de permanente indagación en formulación de preguntas y la búsqueda de sus soluciones para los problemas encontrados, además de oportunidades reflexivas y colaborativas para mejorar las prácticas pedagógicas, como el acompañamiento y retroalimentación docente”. Por lo que sí se evidencian estrategias efectivas y un trabajo colaborativo organizado entre profesionales PIE y docentes.

Esta labor cooperativa y coordinada, en la actualidad se ha implementado en diferentes niveles, no se queda solo en el trabajo directo en el aula, sino que, como señala la Agencia de Educación (2015):

“Este trabajo articulado ha contemplado, entre otras acciones, la entrega de apoyo en aula y la realización de charlas y talleres para abordar diversas temáticas, como también entrevistas individuales con variados actores, y la aplicación de encuestas de evaluación y satisfacción” (Agencia de Educación, 2015, p. 8).

Así, se evidencia que en Chile, existe un trabajo articulado que paulatinamente, a partir de la década del 2000, se ha ido consolidando en torno a atender de la mejor manera posible las necesidades educativas de todos los estudiantes.

### **5.9 Pautas de trabajo colaborativo.**

Señala Fullan (citado en Agencia de la Educación 2019) en virtud del trabajo colaborativo, que no toda colaboración es buena per se, sino que, en realidad ciertas características aseguran una implementación efectiva. A nivel intraescolar, destaca seis características que identifican a una escuela con buena cultura colaborativa: un enfoque en el aprendizaje de los estudiantes que se pueda medir, un enfoque en prácticas pedagógicas específicas que sean efectivas, oportunidades estructuradas para que los docentes aprendan unos de otros, docentes y líderes escolares que organicen estrategias donde los docentes puedan aprender unos de otros, una búsqueda de mayor especificidad o precisión de las estrategias pedagógicas más efectivas y, en general, el desarrollo de una cultura donde los docentes puedan aprender unos de otros y donde el liderazgo sea continuamente promovido (Agencia de la Educación, 2019. pág. 13-14). Es por medio de estas seis vías que se obtiene según las investigaciones, un impacto positivo de las prácticas colaborativas. De estas vías, puede identificarse principalmente un modelo de trabajo hacia una cultura de desarrollo profesional a través de un aprendizaje mutuo, recíproco, estructurado, y un enfoque pedagógico centrado en buscar y perfeccionar estrategias de aprendizaje.

El trabajo colaborativo, permite abordar este último enfoque pedagógico, por medio de prácticas como la observación de aula o el trabajo de articulación y apoyo pedagógico y

curricular entre el docente de asignatura y la profesora diferencial. Con respecto a este trabajo de articulación y apoyo, el MINEDUC (2011) en su documento “Orientaciones para dar respuestas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales” identifica tareas en las que el profesor diferencial puede colaborar con el docente:

- Participar en la elaboración de la programación del aula y en las adaptaciones curriculares que puedan requerir determinados alumnos/as.
- Adaptar el material didáctico.
- Elaborar y planificar diferentes estrategias de enseñanza.
- Detección, evaluación y seguimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Colaborar, asesorar y orientar al educador en las distintas etapas del proceso educativo verificando los progresos alcanzados por los alumnos/as, así como también aportar en las decisiones de promoción y acreditación.
- Apoyo a los alumnos/as.

Estas tareas, están orientadas hacia un trabajo horizontal y colaborativo con el docente, en el cual la profesora diferencial trabaja de manera participativa junto al docente de asignatura, para promover mejoras en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Esta concepción horizontal de trabajo, permite el aprendizaje mutuo y termina con esquemas verticales en donde, o el docente está por encima, siendo la profesora diferencial una asistente de este, o la profesora diferencial es la experta, determinando de manera individual todo lo relativo a estrategias y adecuaciones de aprendizaje para estudiantes con NEE.

Al momento de implementar estas tareas, el MINEDUC (2011) identifica pautas tanto actitudinales, como de recursos de gestión que ambos profesionales deben disponer, para un correcto desarrollo del trabajo colaborativo. Estas son:

- Aprender a compartir responsabilidades que hasta ese momento han sido exclusivas por parte de unos y otros.
- Asumir la posibilidad de que otras personas puedan observar el trabajo propio, valorarlo e incluso criticarlo, de manera recíproca.
- Organizar el aula de forma que resulte posible la presencia activa de otro profesional.
- Abrirse a las posibilidades opiniones, sugerencias e innovaciones que surjan de la nueva situación.
- Disponer de tiempo para reunirse a planificar, unificar criterios y coordinar acciones que faciliten la colaboración y la sistematicidad en el trabajo. (pág. 44)

De esta manera, el Ministerio orienta además acerca de que actitudes deben disponer los profesionales de hoy, para responder efectivamente a modelos colaborativos de trabajo. Estas actitudes, en resumen, apuntan a abrir, exponer y compartir el trabajo pedagógico de ambos profesionales, favoreciendo el diálogo y el aprendizaje recíproco.

El MINEDUC (2013), en el documento “Orientaciones técnicas para programas de integración escolar” se refiere al “equipo de aula” (pág. 40), como el trabajo colaborativo entre los diferentes posibles actores que intervienen dentro del aula, en pro del logro de aprendizajes, siendo entre estos, actores como profesionales de apoyo (psicólogo, fonoaudiólogo, kinesiólogo), padres, asistentes de la educación, alumnos tutores, etc. Por lo que, al momento de elaborar una estrategia colaborativa, puede considerarse una mirada más amplia, que involucre a más actores, en determinados contextos.



### **5.9.1 Enfoques de co-enseñanza.**

El trabajo de enseñanza, que implementan el docente de asignatura y el profesor diferencial dentro del aula, puede adoptar diferentes enfoques. Cada uno apunta a atender el aprendizaje de manera colaborativa, pero con matices en su concreción que enmarcan los roles de la co-enseñanza. El MINEDUC (2013), a través de “Orientaciones técnicas para programas de integración escolar” menciona los siguientes enfoques de co-enseñanza:

**Enseñanza de apoyo:** En este enfoque, un docente asume el liderazgo de la enseñanza, siendo el generador de contenido y actividades, mientras que el segundo docente, camina por el aula brindando apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades. El docente de apoyo brinda ayuda como tutor o mediador cognitivo, mientras que el docente líder dirige el desarrollo de la clase.

**Enseñanza paralela:** Se dividen a los estudiantes en dos grupos, cada grupo está a cargo de un docente, por lo que, en este enfoque, ambos docentes llevan a cabo la clase de forma paralela, atendiendo a un grupo determinado. En esta estrategia, los docentes pueden rotar de grupo, como también los estudiantes, según se estime conveniente.

**Enseñanza complementaria:** En este enfoque, ambos docentes cumplen roles diferentes en la enseñanza, pero complementarios, dividiendo así las estrategias de enseñanza en virtud de brindar un refuerzo pedagógico recíproco. Entre los roles que pueden cumplir, son: “parafrasear lo declarado por el otro profesor o modelar ciertas habilidades que el otro profesor describe; ejemplifican entre los dos, los roles que deben cumplir los estudiantes en trabajo de pequeño grupo, etc” (Mineduc, 2013, pág. 48).

**Enseñanza en equipo:** Ambos docentes comparten la responsabilidad de la enseñanza, en cuanto a planificar, enseñar y evaluar, por lo cual, la enseñanza bajo este enfoque adquiere un

liderazgo compartido. Al contemplar las áreas de planificación, implementación y evaluación de la enseñanza, los docentes de una enseñanza en equipo, pueden dividir tareas dentro de estas áreas, involucrando a ambos en el desarrollo integral del proceso de enseñanza.

Cada enfoque aborda una estrategia diferente, en la cual, también se puede inferir el grado de desarrollo del trabajo colaborativo. Así, la enseñanza de apoyo, suele estar ligada a un desarrollo incipiente del trabajo colaborativo, la enseñanza paralela a docentes que ya experimentan nuevos modelos, y los dos últimos enfoques apuntan a un desarrollo más avanzado del trabajo colaborativo.

De esta manera, se han determinado en torno al trabajo colaborativo en el caso del PIE, pautas que brindan orientaciones tanto actitudinales, como conceptuales y procedimentales de su implementación.

### **5.9.2 Pautas colaborativas para reuniones de equipo PIE.**

Ya se han abordado, las tareas que puede abordar de manera colaborativa la profesora diferencial junto a la docente de asignatura en coordinación pedagógica, como también los enfoques en el trabajo de co-enseñanza dentro del aula. En relación al desarrollo de las reuniones del equipo PIE, puede extrapolarse modelos de reuniones enfocadas al trabajo en equipo o cooperativo.

El SII, a través del área de recursos humanos (2011), comparte una guía práctica para el manejo de reuniones efectivas, por medio de la cual identificaremos cinco tipos de reuniones en equipo:

- Planificación y evaluación: Evaluar resultados y formular y/o discutir planes estratégicos, operativos, o compromisos de desempeño. Requieren de tiempo para la reflexión, análisis de información y generación y discusión de ideas.
- Control de gestión: Monitorear planes y actividades semanales / mensuales / diarias, compartir datos, resolver. Centrarse en la revisión y control de la Carta Gantt. Deberán tener una frecuencia periódica establecida y conocida por todos.
- Información: Dar a conocer una información o decisión. Desmentir un rumor. Anunciar un cambio. Dar instrucciones a un equipo. Adoptar un procedimiento. Informar un plan o proyecto.
- Participación o negociación: Analizar o resolver un asunto. Acordar una o más responsabilidades. Fijar, modificar o negociar plazos, cargas de trabajo. Tomar decisiones. Fijar o modificar estándares. Establecer objetivos. Evaluar resultados. Analizar un tema de interés común y llegar a conclusiones aceptadas por todos. Intercambiar puntos de vista. Llegar a acuerdos y tomar decisiones.
- Consultiva: Diagnosticar un problema. Recoger información. Conocer reacciones ante un cambio. Generar sugerencias y alternativas de solución. Recabar posiciones ante un conflicto. Analizar opciones (pág. 2)

Una reunión de equipo, puede estar enfocado en uno o dos tipos de reunión, pero debe planificarse e informarse previamente a los integrantes, a través de una calendarización y programación conjunta del trabajo pedagógico. Este trabajo previo, da cuenta de que una reunión, no solamente es el tiempo en el que esta se realiza, sino también el tiempo en el que esta se planifica, y también, el tiempo posterior en donde se evalúa. Por lo tanto, las etapas de una reunión son:

**Tabla 22**

*Etapas de una reunión.*

Antes de la reunión	Durante la reunión	Después de la reunión
<ul style="list-style-type: none"><li>- Determinar si es necesario efectuar una reunión.</li><li>- Seleccionar tipo de reunión.</li><li>- Preparación de la reunión.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inicio.</li><li>- Conducción.</li><li>- Cierre/resumen.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Envío del acta a los participantes.</li><li>- Evaluación de la reunión.</li><li>- Monitoreo de cumplimiento de los acuerdos.</li></ul>

*Fuente: SII. Guía práctica para el manejo de reuniones efectivas. 2011. pág. 3*

Cada tipo de reunión, debe dividirse en el inicio, el desarrollo y el cierre. Esto ordena, los principales tiempos de la reunión y otorga de manera planificada, un espacio para la reflexión, síntesis y resumen.

### **5.9.3 Pasos comunes en el trabajo colaborativo.**

En general, el trabajo colaborativo tiende a situarse bajo determinados lineamientos de acción que se repiten, es decir, podemos identificar patrones comunes dentro de todo plan de trabajo colaborativo. Esto es porque en el contexto educativo, el trabajo colaborativo nace para establecer estrategias de trabajo efectivas, que permitan abordar de mejor manera las problemáticas y desafíos de la gestión curricular. En relación a esto, la Universidad Carlos III de

Madrid (2020), identifica que el trabajo colaborativo sigue un patrón cíclico en el que se repiten los siguientes pasos:

- 1) Identificación del problema: No pretende solucionar el problema, sino identificarlo y determinar todas las posibles causas, recursos necesarios para atenderlo e implicancias.
- 2) Exploración del conocimiento previo: Antes de atender directamente el problema, se debe dialogar en relación al conocimiento previo de cada integrante del equipo, respecto del problema presentado. El fin es disponer del aporte de cada integrante, desde su propia experiencia, para construir de forma conjunta un marco de referencia que ayude a evaluar mejor el problema.
- 3) Generación de una propuesta: De manera colaborativa se genera un plan de acción, el cual contemple de forma detallada, a través de indicadores de logro, una posible solución.
- 4) Identificar las acciones necesarias y el reparto de tareas: Una vez generado el plan, es necesario estipular el rol y las acciones a implementar por cada integrante del equipo, distribuyendo el trabajo pedagógico en función de que todo el equipo aporte hacia el logro de objetivos.
- 5) Trabajo personal: Es el trabajo que el profesor diferencial realizará al margen del equipo, de forma individual, en aporte hacia el trabajo pedagógico común.
- 6) Puesta en común e integración del trabajo individual: Reunión del equipo para comentar el desarrollo del trabajo individual, corregir y establecer lineamientos comunes.

## 5.10 Subsistemas del currículum.

Otra dimensión importante a considerar y que es materia de basta teorización, pero poco articulada, es el currículum. “A menudo se escribe y habla del «*curriculum*» en un sentido idealista, como si se tratase de una «idea» (*eidōs*) perfecta de *curriculum* en relación con la cual todos los *curricula* concretos fueran imitaciones más o menos imperfectas”. (Grundy, 1991, p. 1). Por lo tanto, abordaremos la mirada tanto conceptual como cultural de currículum, observando su implementación en los diferentes niveles de concreción en los que se desarrolla.

Grundy (1991) se refiere a la concepción conceptual de currículum como los diferentes aspectos que lo configuran, y al cultural como “las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del *curriculum*” (p. 2). Es en la práctica que, a través de la historia, el currículum, influenciado por el avance de la ciencia, la tecnología y la educación, ha debido replantearse en dirección a responder a los cambiantes escenarios tanto políticos, como culturales, sociales o económicos (Toro, 2017).

Es posible abordar el currículum desde una sola mirada, pero tal como señala Toro (2017) en la misma línea, “comprender al currículo desde una única definición resulta relativamente fácil, sin embargo, este posicionamiento no permitiría comprender la magnitud de su incidencia en los procesos educativos y se podría correr el riesgo de considerar un planteamiento reduccionista que no refleje su real transcendencia en sus diversos ámbitos de intervención”. (p. 461). Por lo tanto, es menester ampliar la mirada y entender el currículum desde diferentes enfoques complementarios e incluso a veces, contradictorios.

Existe una amplia gama de definiciones referente a currículum, Sacristán (2007) por ejemplo, afirma que “el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar”. (p. 20).

Grundy (1987) lo define no como un concepto determinado a priori, “sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de experiencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”. (p. 5.). Estas prácticas, sin embargo, “a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. Detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc. Que condicionan la teorización sobre el currículum”. (Sacristán, 2007, p. 13). De esta manera, Sacristán identifica diferentes factores que inciden en la teorización de las prácticas a las que se refiere el currículum, que lo tensionan y complejizan.

Podemos encontrar muchas más definiciones, cada una de diferente orden, “sesgados por un determinado planteamiento político, científico, filosófico y cultural” (Schubert, 1986, p. 26).

Según Malagón (2008):

“La multiplicidad de definiciones de currículo se sustenta en que unos autores lo caracterizan como un plan de estudios, como una propuesta a priori, otros como los resultados, otros como las experiencias, lo que conduce a asegurar que el currículo es un concepto muy complejo y por ende polisémico”. (p. 138).

Sacristán (2007), ordena el bosque de definiciones, acepciones y perspectivas desde cinco ámbitos formalmente diferenciados desde los cuales puede entenderse el currículum:

- 1) El punto de vista sobre su función social, en tanto que representa un nexo entre la sociedad y la escuela.

- 2) Proyecto o plan educativo, pretendido o real, en el que encontramos contenidos, experiencias, etc.
- 3) Se habla de currículum como la expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
- 4) Currículum entendido como un campo práctico. Esta mirada permite:
  - a) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido.
  - b) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no solo se refieren a procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas.
  - c) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

Desde la mirada de curriculum como campo práctico, Grundy (1987) agrega que:

“Concebir el curriculum como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso que tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quién tiene el poder para construirla” (p. 115-116).

Es decir, el curriculum como praxis integra factores sociales y culturales que complementan su comprensión. Desde esta mirada la cultura del establecimiento juega un rol importante en la concreción de los diferentes curricula.



- 5) Por último, podemos identificar el currículum desde la mirada de quienes ejercen algún tipo de actividad investigadora o académica del tema.

En las cinco miradas, exceptuando el currículum desde una mirada académica, en la cual puede abstraerse de su enfoque práctico, podemos notar que “el currículum es una praxis antes que un objeto estático” (Sacristán, 2007, p. 16), dado que su concreción se da en un espacio práctico y adquiere sentido a través de su desarrollo.

Por otra parte:

“Cuando definimos el currículum, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.” (Sacristán, 2007, p. 16).

En este sentido, no es lo mismo pensar en un currículum para educación inicial que en el de una especialidad universitaria, ambos no cumplen idénticas funciones. Los currícula están configurados entonces dentro de un marco contextual, de esta manera “analizar currícula concretos significa estudiarlos en el contexto en el que se configuran y a través del que se expresan en prácticas educativas y en resultados”. (Sacristán, 2007, p. 17).

Los currícula persiguen diferentes objetivos de acuerdo al nivel o a la especialización, “la complejidad misma de los currícula modernos de la enseñanza obligatoria es el reflejo mismo de la multiplicidad de fines a los que se refiere la escolarización”. (Sacristán, 2007, p. 19). Los establecimientos, a través del currículum, “pretenden reflejar el esquema socializador, formativo

y cultural que tiene la institución escolar” (Sacristán, 2007, p. 19). Por ende, los establecimientos son activos y partícipes en la elaboración del currículum, y como tal, su configuración es reflejo del contexto en el que surge. Tal contexto, atiende a diferentes niveles o sistemas que orbitan en torno al currículum, por esto:

“Entender el currículum en un sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desarrollo, a las condiciones estructurales, organizativas, materiales, dotación de profesorado, al bagaje de ideas y significado que le dan forma y que lo modelan en sucesivos pasos de transformación”. (Sacristán, 2007, p. 23).

Una mirada tecnicista no es suficiente para explicar los diferentes fenómenos curriculares y la forma en como estos interactúan, Sacristán (2007) sugiere una mirada más ecológica, en la cual se analice como cohesionan los diferentes subsistemas del currículum.

Los subsistemas planteados por Sacristán son:

- 1 **El ámbito de la actividad político-administrativa:** Este subsistema, abarca al currículum desde un enfoque más bien administrativo, o lo que la administración prescribe como obligatorio, “la administración educativa regula el currículum como hace con otros aspectos, profesores, centros, etc., del sistema educativo, bajo distintos esquemas de intervención política y dentro de un marco con mayores o más reducidos márgenes de autonomía” (Sacristán, 2007, p. 25). Así, en este primer subsistema Sacristán identifica un enfoque de currículum relacionado a la gestión y a las políticas educativas.

- 2 **El subsistema de participación y control:** “En todo sistema educativo, la elaboración y concreción del curriculum, así como el control de su realización, están a cargo de unas instancias con competencias más o menos definidas, que varían de acuerdo con el marco jurídico, con la tradición administrativa y democrática de cada contexto” (Sacristán, 2007, p. 26).

La burocracia administrativa tiene un rol en este enfoque, pero a medida que se democratizan los sistemas y la participación se distribuye deja “algunas decisiones relativas a ciertos aspectos o componentes a otros agentes” (Sacristán, 2007, p. 26).

Desde este subsistema, miramos al curriculum desde una perspectiva que guarda relación con el marco jurídico en el que se desenvuelve y con el nivel democrático con que opera el establecimiento y como esto interviene en la concreción del curriculum. Desde la perspectiva de la participación democrática, Apple y Beane (1999) identifican dos líneas de trabajo “Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes” (p. 24). Ambas miradas, la primera orientada a como se hacen efectivos los procesos democráticos y la segunda orientada a como a través del curriculum les aportamos experiencias democráticas a los estudiantes, configuran lo relativo a democracia dentro de la escuela. En la primera mirada, para Belavi y Murillo (2020) “es crucial la participación de familias, la distribución de responsabilidades, la proactividad y la cooperación en redes plurales” (p. 8).

Es en la creación de redes, que radica el éxito de la concreción del curriculum en este nivel, Santizo Rodall (2011, citado en Belavi y Murillo, 2020) afirma que “al incorporar a toda la comunidad educativa en las decisiones del centro y promover la organización espontánea, la gobernanza permite un gobierno escolar dinámico y horizontal” (p. 8). El concepto de gobernanza “se refiere a modos más flexibles, plurales y dinámicos de llevar adelante la gestión pública que, en sus potencialidades, nos permiten hablar de gobernanza democrática” (Subirats, 2009, citado en Belavi y Murillo, 2020, p. 7).

Para hablar de democracia en la escuela se requiere también de un análisis profundo tanto de creencias como de cultura escolar:

“Es que la democracia no es (al menos en primera instancia) una técnica o procedimiento para tomar decisiones y escoger la forma de organizarnos.

Tampoco la justicia social es una distribución mecánica de beneficios ni un respeto impuesto a la diversidad. Son más que ello, se alimentan de los significados asumidos por la comunidad escolar y construidos en sus interacciones cotidianas” (Belavi y Murillo, 2020, p. 8).

- 3 La ordenación del sistema educativo:** Todo sistema educativo está construido sobre la base de que el ser humano crece y se desarrolla, por lo cual el curriculum desde este subsistema, resulta de la concreción de esa idea en planes educativos, que regula el capital cultural obligatorio para cada nivel, de forma progresiva, considerando al

estudiante a través de todo su desarrollo. En este sentido, “regulan las entradas, tránsito y salida del sistema, en general sirviéndose del currículum y expresan a través del mismo las finalidades concretas de cada tramo de escolaridad” (Sacristán, 2007, p. 27). Así, “la propia estructura de niveles, ciclos educativos, modalidades o especialidades paralelas, ordenan el sistema educativo, marcando, en líneas generales de forma muy precisa, los caminos de progresión por el mismo” (Sacristán, 2007, p. 26-27).

Para el caso de Chile:

“las orientaciones curriculares para cada sector de aprendizaje elaboradas por el Ministerio de Educación, han sido tomados, en la mayoría de los casos como "la" forma de desarrollar el currículo. siendo escasos los establecimientos educacionales que han desarrollado sus propios planes y programas educativos” (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Instituto de Historia. 2005).

Por lo que, para el caso de Chile, se opta más bien por reproducir el currículum que emana el ministerio que construir uno de manera contextual y articulada con este.

- 4 **El sistema de producción de medios:** El currículum, además se concreta en la producción de materiales educativos, entre ellos fundamentalmente “los libros de textos, que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum” (Sacristán, 2007, p. 27). En ellos, se ve reflejado también la ordenación del sistema educativo, sirviendo de guía al profesorado y teniendo un impacto en la práctica. “El currículum por antonomasia es el que queda interpretado por esos materiales de los que se sirven el

profesor y los alumnos” (Sacristán, 2007, p. 27). Este subsistema, comprendido como el curriculum reflejado en los materiales educativos, se transforma en el verdadero agente promotor de los contenidos y direcciona la educación según el capital cultural seleccionado.

- 5 **Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc.:** Las mismas instituciones académicas como centros de investigación o grupos de especialistas, son los creadores de la cultura referente a las materias que imparten, y “en la medida en que el curriculum es una selección de cultura, los fenómenos que afectan a las instancias de creación y difusión del saber tienen una incidencia en la selección curricular” (Sacristán, 2007, p. 27). Esta creación repercute y direcciona el curriculum escolar, en su influencia o canalización a través de textos, pero “existe una llamativa desconexión explícita entre las instituciones en las que se crean y recrean los saberes -la universidad- y los niveles educativos que después los reproducen” (Sacristán, 2007, p. 28).

Como actividad humana, la creación cultural es permeable a influencias que potencien o direccionen ciertas áreas de conocimiento:

“buena parte del dinamismo de los estudios sobre el curriculum y de la innovación curricular, sobre todo en las áreas científicas, en los países industrializados durante las últimas décadas, se explica por la presión sobre el sistema educativo de las instancias de investigación, influenciados a su vez por los intereses tecnológicos y económicos ligados a ellas” (Sacristán, 2007, p. 28).

Por esto, la importancia de este subsistema es la creación de la cultura científica y académica y las dinámicas de esta, que luego repercuten hacia abajo en los currículum educativos y en la creación de material y textos escolares.

**6 Subsistema técnico-pedagógico. Formadores, especialistas e investigadores en**

**educación:** Este subsistema, puede guardar cierto paralelismo al anterior, dado que también son especialistas quienes crean, pero en este caso, se refiere a la creación en materia más aterrizada al contexto educativo escolar.

“Los sistemas de formación de profesorado, los grupos de especialistas relacionados con esa actividad, investigadores y expertos en diversas especialidades y temas de educación, etc., crean lenguajes, tradiciones, producen conceptualizaciones, sistematizan información y conocimiento sobre la realidad educativa, proponen modelos de entenderla, sugieren esquemas de ordenar la práctica relacionados con el currículum, que tienen cierta importancia en la construcción de la misma, incidiendo en la política, en la administración, en los profesores, etc,” (Sacristán, 2007, p. 28).

Se crea un lenguaje especializado, códigos explícitos e implícitos que estructuran el currículum y conocimientos a partir de estos, que permiten comunicar y entender la realidad educativa. Además, tiene incidencia no sólo en la selección de contenido, “sino en la delimitación de objetivos específicos de índole pedagógica” (Sacristán, 2007, p. 28).

Este subsistema tiene una influencia más bien operativa, su propia capacidad de respuesta para las necesidades educativas enmarca su grado de incidencia en el sistema escolar.

- 7 **El subsistema de innovación:** A medida que las escuelas y el contexto en el que se desenvuelven van obteniendo niveles superiores de logro y desarrollo, las comunidades en torno a estas van poniendo énfasis en la sostenibilidad de los resultados alcanzados. Sacristán (2007) sostiene que “en los sistemas educativos complejos, dentro de sociedades desarrolladas, aumenta la sensibilidad sobre la calidad de los mismos, cobra importancia su renovación cualitativa, se ponen de manifiesto intereses de acomodación constante de los currícula a las necesidades sociales” (p. 28-29). Estos intereses de innovación curricular, quedan en manos de organismos más bien administrativos, esto también dado “por la falta de consciencia sobre su necesidad” (Sacristán, 2007, p. 29), sin embargo, “es un aspecto que, con un marco de acción limitado, ha aparecido a través de grupos de profesores y movimientos de renovación pedagógica” (Sacristán, 2007, p. 29).

En lo relativo a educación, se han identificado diferentes niveles para el cambio o la innovación, siguiendo a Elmore (1990, citado en Margalef y Arenas 2006):

“Podemos distinguir entre cambios estructurales: afectan a todo el sistema educativo o a la configuración de los distintos niveles; cambios curriculares: relacionados con el diseño y desarrollo del curriculum, con las estrategias de enseñanza, con los componentes del currículo (cambios en los materiales



curriculares, utilización de nuevos enfoques de enseñanza); cambios profesionales referidos a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes: cambios político-sociales: afectan a la distribución del poder en educación y a la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar” (p. 4).

- 8 **El subsistema práctico pedagógico:** Este subsistema se refiere al curriculum como el proceso de enseñanza en sí, en donde el curriculum alcanza su concreción en la práctica pedagógica. “Es la práctica por antonomasia, configurada por profesores y alumnos básicamente circunscrita a las instituciones escolares” (Sacristán, 2007, p. 29), o en otras palabras por el mismo autor, “es lo que comúnmente llamamos enseñanza como proceso en el que se comunican y se hacen realidad las propuestas curriculares, condicionadas por el marco institucional organizativo inmediato y por las influencias de los subsistemas anteriores” (Sacristán, 2007, p. 29).

De esta manera, Sacristán ordena e identifica diferentes subsistemas o niveles en donde el curriculum se concretiza de manera ecológica, interactuando de manera correlativa o condicionada entre niveles.

### **5.11 Racionalidades en educación.**

La orientación investigativa del curriculum, en la sociedad actual, toma un rol imperativo entre el profesorado, dada la necesidad de responder a constantes desafíos educativos sobre qué enseñar y cómo hacerlo, “surge entonces, analizar la relación entre enseñanza e investigación, ya que esta, juega un papel primordial en la caracterización de los currículos y en sus diversas concepciones: la enseñanza como actividad técnica, como actividad práctica o como actividad reflexiva” (Soto y Rodelo, 2020). Si sumamos estas tres miradas, hablamos de una educación integral del estudiante, en relación a una enseñanza que aborde y se concrete desde las tres áreas del conocimiento, “desde esta postura, base, la formación del estudiante deben ser integral, no solo desarrollar lo cognitivo, procedimental o actitudinal, sino también, integrar el rol del individuo y su interacción en la sociedad” (Soto y Rodelo, 2020), Siguiendo la misma línea de análisis, Soto y Rodelo toman como referencia a Kemmis, S. (1998) Pollard y Tann (1987), “quienes presentan tres teorías para dar respuesta a esta pregunta, sobre que enseñar y cómo hacerlo: la teoría técnica, la teoría práctica y la teoría crítica”.

Para Habermas, la naturaleza del conocimiento está articulado con principios básicos de supervivencia humana, que derivan por consiguiente en tres áreas de interés por el conocimiento; una orientada a un interés por controlar y predecir el medio (la teoría técnica), la otra orientada a comprenderlo (la teoría práctica) y el tercero orientado a una emancipación alcanzada por un grado de conocimiento liberador (la teoría crítica). Así, “los intereses constitutivos del conocimiento configuran lo que consideramos que constituye el conocimiento y determinan las categorías mediante las que lo organizamos” (Grundy, 1991, p. 5). Estos intereses configuran los tres tipos de ciencias en las que se ordena el saber humano, estas son la empírico-analítica, la

histórico-hermenéutica y la crítica (Grundy, 1991). El quehacer de cada una de estas ciencias se corresponde con las áreas de interés por el conocimiento, así, las ciencias empírico-analíticas emanan del interés técnico, las ciencias histórico-hermenéuticas del interés práctico y las ciencias críticas al interés crítico-emancipador. Por lo que hay siempre una relación entre el saber y la acción, entre un interés por el conocimiento desde un enfoque determinado y la ciencia subyacente que se configura a partir de este. Juntos constituyen la base en la cual se construye una sociedad:

“Esto adquiere un relieve especial cuando consideramos el *curriculum* como construcción social que forma parte de la estructura vital de una sociedad. Cuando tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular” (Grundy, 1991, p. 6).

A continuación, los tres intereses cognitivos en los que se desenvuelve todo el saber humano, propuesto por Habermas:

### **1 Interés técnico**

Este enfoque es conocido como “«positivismo», término acuñado por Comte (1830), uno de los primeros defensores de este modo de producción y organización del saber” (Grundy, 1991, p. 6). Comte, se refiere a lo positivo, como lo concreto frente a lo imaginario, por lo que plantea un contraste entre lo objetivo y lo subjetivo. “Así, para las ciencias empírico-analíticas, el saber consiste en determinadas teorías sobre el mundo basadas en nuestra observación y experiencia «positivas» de ese mundo” (Grundy, 1991, p. 7).

Este conocimiento se configura en relación a hipotetizar el mundo o el campo de estudio aplicado, a través de las cuales se adquiere una capacidad predictiva. Esta capacidad confiere un determinado control sobre la realidad presente y futura, lo que para Grundy (1991). “En tal afirmación se da por supuesto que existe una relación entre conocimiento y poder” (p. 7). Esta capacidad de predecir y comprender la realidad a través de lo empírico analítico, permite comprender y predecir posibles caminos estratégicos al momento de planificar el curriculum. “Si, mediante la observación y la experimentación, podemos descubrir las «leyes» que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podamos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje” (Grundy, 1991, p. 7).

## **2 Interés práctico**

Para Grundy, la diferencia entre el interés técnico y el interés práctico es que “básicamente, el interés técnico se orienta al control, pero el interés práctico apunta a la comprensión” (Habermas, 1972, p. 310). No se trata desde este interés de controlar el medio a través de la predicción, sino de comprenderlo, entendiendo como las personas interactúan en él, “por eso este interés recibe la denominación de «práctico» -se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción «práctica») en un ambiente concreto” (Grundy, 1991, p. 8).

Acercarse a la realidad, desde el enfoque práctico, implica, como hemos dicho, tanto entender cómo las personas interactúan, y esto, dentro de un marco contextual específico que condiciona estas interacciones, como también comprender como cada individuo, los cuales comparten similar contexto dentro del establecimiento, experimenta la realidad a través de su propia experiencia. Estas experiencias individuales construyen un marco intersubjetivo de

experiencias, las que son, en un nivel general, la cultura misma de la escuela. Para Soto y Rodelo (2020):

“La principal aportación de esta teoría es que la realidad social no es algo que exista y pueda ser conocida con independencia del que quiere conocerla, sino que es una realidad subjetiva, construida y sostenida por medio de los significados y los actos individuales”.

Es la interacción entonces la génesis en donde se desarrolla el interés práctico, Habermas (1972) en este sentido, define interacción como: “Por interacción... entiendo acción comunicativa, interacción simbólica. Se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas recíprocas respecto a las conductas y que pueden ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos agentes, al menos” (p. 92).

Dada la pluralidad en el que el contexto educativo se desenvuelve, existen interacciones a diferentes niveles que configuran una red intersubjetiva. Muchas veces estas interacciones se concretan bajo normas consensuadas de manera tácita, y que forman parte del interaccionismo simbólico.

“En el interaccionismo simbólico la naturaleza de la interacción entre el individuo y la sociedad reviste un papel esencial. La interacción es la unidad de estudio. Se basa en el análisis de la vida cotidiana. Atribuye una importancia principal a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea” (Olivera, 2006, p.2).

El interaccionismo simbólico, como teoría social dentro del interés práctico, afina la mirada hacia los diferentes significados que construimos socialmente dependiendo del contexto, y que se nutren de las interacciones y códigos tácitos dentro de grupos determinados. Referente a esto, Ritzer (1993) afirma: “Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación” (p. 213). Este subjetivismo del que se teje la realidad, y del que se teje el contexto social de los establecimientos, nos habla además de la diferenciación de códigos que coexisten entre grupos diferentes que integran la comunidad educativa. Resulta menester desde este interés, comprender el medio educativo más allá de la mirada objetivada de un análisis empirista entre causa-efecto, sino que, desde una mirada más comprensiva del contexto, ya que como afirma Habermas (1971) “El acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación” (p. 309).

Si miramos este enfoque en su concreción, en el nivel pedagógico, “el *curriculum* informado por el interés práctico no es del tipo medios-fin, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados” (Grundy, 1991, p. 10), sino que considera al *curriculum*, a través de este enfoque, como una interacción entre el estudiante y el profesor, con el fin de dar sentido al mundo. A nivel pedagógico, este enfoque comprende el *curriculum* como una construcción social, como el resultado de las interacciones pedagógicas que se dan dentro del aula y que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“La clase infantil que considera los orígenes de una pelea habida en el patio de recreo y el historiador que revisa los orígenes de la Primera Guerra Mundial llevan a cabo esencialmente el mismo tipo de tarea. Tratan de comprender tanto el acontecimiento como el concepto mediante el que intentan explicarlo” (Stenhouse, 1975, p. 85).

Así, desde este interés práctico, no se llega a un conocimiento objetivo del medio, sino intersubjetivo, donde se reconoce el aporte central del juicio.

### **3 Interés emancipador**

Este interés se relaciona con la necesidad intrínseca evolutiva del hombre por la emancipación, “para Habermas, emancipación significa «independencia de todo lo que está fuera del individuo» y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje” (Grundy, 1991, p. 11). Se refiere a una autonomía consciente, basada en la razón y no en la inclinación natural. Por tanto, el interés emancipador está por sobre las inclinaciones o deseos no racionales.

Dado que el ser humano es un organismo social, a través de todo su desarrollo, el interés emancipador de uno debe interactuar con el interés emancipador del otro, “de ahí que la emancipación esté también inextricablemente ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad” (Grundy, 1991, p.11). Pero hasta ahora, ¿de qué hablamos exactamente cuando hablamos de emancipación? ¿emancipación de qué? Para Habermas:

“La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa consciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprehende a sí mismo... como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático... vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que él mismo se hace cosa”. (Habermas 1971, p. 208).

Emancipación del dogmatismo, en este caso, como ejemplo de una persona objetivada, presa de la falsa consciencia. Ninguno de los dos intereses previos ofrece una verdadera emancipación al punto que se trata en este interés, dado que el primer interés, el técnico, trata al mundo como objeto, y su motivación es el control. El segundo interés puede parecer más apto a satisfacer el interés emancipador, pero el interés práctico es subjetivo, no necesariamente un interés consensuado de manera intersubjetiva va a representar un interés emancipador, por el contrario, podría representar un interés dogmático. Pensar que un interés consensuado será siempre correcto es caer en la falacia ad populum. Por consiguiente, “debe tratarse de un interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. Es el interés por la emancipación, el llamado interés emancipador” (Grundy, 1991, p. 12).

Pero, ¿cómo se traduce el interés emancipador al mundo real? “en primer lugar, el interés emancipador genera *teorías críticas*. Son teorías acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad” (Grundy, 1991, p. 13). Ejemplos rápidos de esto podemos mencionar las teorías freudianas, sobre la inhibición de la libertad sobre los individuos, el marxismo sobre la inhibición de la libertad en sociedades, Nietzsche hablaba sobre la inhibición de la libertad de la razón a través del dogmatismo, etc. Pero una simple teoría no basta, afirma Grundy (1991) que:

“Una teoría crítica ha de ser confirmada por cada individuo o grupo. O sea, los grupos deben ser capaces de decir, no sólo: «sí, estamos convencidos de que esto es cierto», sino también «sí ¡eso también es cierto para nosotros!»” (p. 13).



Para ello deben ser capaces de la autorreflexión, por lo que es propio del interés emancipador la “intuición auténtica” (Grundy, 1991). El filósofo es por antonomasia, el buscador del conocimiento a través del enfoque emancipador, ya que él busca, como ningún otro, el conocimiento a través de la autorreflexión, del cuestionamiento de dogmatismos y la falsa consciencia. Este interés por el conocimiento, es un interés que permite cuestionar, analizar y movilizar creencias y modelos de pensamiento.

Los tres intereses por el conocimiento, identificados por Habermas, proponen un enfoque distinto y válido al cual apegarnos para comprender la realidad de un establecimiento, ya sea, estableciendo relaciones causales y adoptando un enfoque más técnico, analizando comprensivamente las interacciones que se configuran en relación con el contexto, desde un enfoque práctico o cuestionando desde un enfoque más emancipador, los modelos establecidos, las creencias y cultura de manera crítica.

Estos tres enfoques obtendrán una foto diferente de la realidad, pero que debiera ser complementaria una de otra, si se aplica la misma meticulosidad. Para fines de este proyecto, se pretende establecer una relación causal, a través del árbol de problemas, entre algún factor identificado como amenaza que pueda estar incidiendo en los bajos y poco sostenidos resultados académicos para 6to básico en las asignaturas de lenguaje y matemática, pero para establecer esta relación causal, el análisis integrará, desde el enfoque práctico, una revisión comprensivo de las experiencias subjetivas de algunos representantes del establecimiento, estratégicamente seleccionados como muestra para el levantamiento de información.

## 6 CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.

En base a lo planteado hasta este punto, articulando entre la situación particular del establecimiento, en contraste con la literatura académica basada en experiencias pedagógicas planteados por autores como Vigotzky, Fullan entre otros, se puede analizar el nivel de desarrollo que tienen las prácticas colaborativas en el caso estudiado. La baja valorización en relación al aprendizaje colaborativo, evidenciada en los encuentros con los diferentes actores de la muestra, da cuenta que existen nociones para la colaboración, pero que no se encuentran sistematizadas y que dado el alto porcentaje de estudiantes con NEE, la utilización de la estrategia tanto de trabajo a nivel docente. como a nivel metodológico en el aula, como lo es el estilo de aprendizaje colaborativo. Podría potenciar tanto los conocimientos, como otras habilidades sociales, cognitivas e incluso valóricas, lo que se vería reflejado en las mediciones externas.

No obstante lo anterior, la manera discontinuada y casual de aplicar estrategias colaborativas de aprendizaje, podría también significar una resistencia de los docentes a cambiar modelos verticales de enseñanza, y entregar al mismo tiempo, menos autonomía a los estudiantes. Por ello, si lo que se busca es transformar el proceso educativo, es relevante sistematizar las acciones, como es el caso del plan propuesto.

Este paradigma colaborativo de la enseñanza, trae consigo, por lo tanto, un cambio radical de creencias, y en consecuencia, de la cultura pedagógica, ya que pretende como se ha señalado, sistematizar el trabajo colaborativo e institucionalizar un modelo transversal, que otorgue claros lineamientos y responsabilidades al equipo de aula. El plan propuesto pretende por esto, en primera instancia, movilizar las creencias de base, a través de diferentes etapas diseñadas para conocer, comprender, construir y aplicar estrategias colaborativas de enseñanza.

Por otra parte, de manera similar sucede en cuanto al trabajo colaborativo. La falta de tiempo y espacios regulados desde coordinación para reuniones de trabajo, dificultan un mejor desempeño de este. Esta falta de horarios disponibles provoca a veces, por necesidad, coordinaciones irregulares y poco estructuradas, como conversaciones de pasillo entre la educadora diferencial y el profesor de asignatura, lo que menoscaba la labor de articulación pedagógica. Esto, hace que las educadoras se vean imposibilitadas para atender a otras áreas de trabajo colaborativo, como lo son el trabajo con otros profesionales, asistentes de la educación y apoderados. Por este motivo el plan diseñado aumenta las horas de las educadoras, ya que, en la práctica evidenciada, no se condice todo el trabajo colaborativo y articulado que se espera, con el tiempo que se entrega para ello.

Otra arista importante detectada, es la falta de capacitaciones específicas al área de integración escolar. Esto provoca, como se ha evidenciado en algunas entrevistas, que las educadoras deban prepararse de manera externa en el área que ven deficitaria, desarrollando así competencias no articuladas con el equipo, sino mas bien con sus propias falencias. En el caso de aquellas educadoras que no tienen la posibilidad de capacitarse de manera externa en su área específica, el establecimiento ofrece posibilidades de capacitación, pero atingentes a temáticas generales para todos los profesionales. Esto no contribuye de la mejor manera para una buena preparación del equipo PIE.

Se pretende, a través de un modelo distribuido, potenciar el desarrollo de un trabajo colaborativo estructurado, completo y que pueda proyectar mejoras en el clima laboral, en el desarrollo profesional y principalmente, en los aprendizajes de los estudiantes. En este caso, planteando una reconstrucción del curriculum desde una mirada más colaborativa, se proyecta un nuevo tipo de enseñanza, en donde la cooperación, la inclusión y la participación activa son roles

principales dentro del aula, potenciando así, un tipo de estudiante, ergo un tipo de ciudadano diferente, para una sociedad que valore la diversidad, y el trabajo en equipo.

## 7 ANEXOS.

Se presentan, los dos modelos de instrumentos de recolección de datos y el registro completo de sus aplicaciones, al total de la muestra.

### 7.1 Entrevistas.

Las entrevistas recopiladas a continuación, corresponden a reuniones individuales, entre el entrevistador y el entrevistado, vía zoom, las cuales fueron grabadas para su posterior transcripción. El estilo de entrevista es semi estructurada, por lo que las preguntas a priori son doce, las cuales tienden a ser más según requiera pertinente el entrevistador.

En cuanto al estilo de la transcripción, se omitió transcribir la mayoría de diálogos que no aportan a las preguntas relativas al análisis, como la bienvenida e introducción al formato de la entrevista y el cierre y agradecimientos de despedida. Por otra parte, en cuanto al lenguaje, se ha transcrito de forma literal según el lenguaje utilizado por el entrevistado, por lo que se evidencian muletillas, redundancias, pausas y reformulaciones de ideas.

Las entrevistas 1 a la 6, fueron realizadas por Mario Abarzúa, luego, las entrevistas 7 a la 12, fueron realizadas por Marcela Seguel. La pauta para la lectura de las entrevistas es:

- El diálogo del entrevistador aparece con letra **negrilla**, de manera de distinguirlo de los diálogos de los entrevistados.
- Los signos de puntuación reflejan la cadencia de habla de los participantes.

## **ENTREVISTA 1**

*Entrevista realizada el día 10 de noviembre del 2020 a Jocelyn Herrera, profesora de primer ciclo*

**¿Cuál es tu nombre y el cargo que ejerces en el establecimiento?**

Mi nombre es Jocelyn Herrera, soy profesora de 1ro y 2do básico de la escuela José Abelardo Núñez.

**¿Cuántos años llevas ejerciendo tu labor profesional en el establecimiento?**

Alrededor de ocho a nueve años

**¿Cuántos años llevas ejerciendo tu labor profesional?**

Eeh, a ver yo ingresé en el 2009, once

**¿Tienes algún grado de especialización, ya sea diplomado, postítulo o magister?**

Si eeh, especialización en postítulo que hice, en mención en primer ciclo

**Actualmente, ¿en qué nivel te desempeñas?**

2do básico

**¿Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales del aula?**

SI, si existe trabajo colaborativo

**¿Se realizan visitas al aula para verificar la implementación diversificada de los estudiantes**

**PIE?**

Si, tanto de UTP como de la coordinadora PIE

**¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?**

Eeh, bueno que eso en realidad como equipo PIE no, yo siento que cada uno como profesional busca muchas veces las herramientas para poder llegar a los alumnos con algunas necesidades educativas especiales o al nivel curso

**¿Tú dices como de forma individual, no gestionado por el colegio?**

Es individual lo veo más yo, como a la necesidad que va surgiendo en el momento en que se vayan matriculando quizás niños, con algún problema, cada uno va buscando en realidad la forma de como poder ayudar a ese alumno, se hacen capacitaciones de forma, como grupales, pero siento que no siempre cubren todas las necesidades que, como uno como profesional tiene

**¿Tienen sus roles claramente definidos los profesionales de los diferentes estamentos?**

Eem, sí.. si

**¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión en la enseñanza?**

Eeh mira, yo creo que sí tenemos esa autonomía, por el hecho de planificar ya nosotros cierto como equipo de aula, eeh analizamos cada uno de los casos y eso nos permite tener una decisión con respecto al trabajo que tenemos que considerar, yo creo que si hay una autonomía del trabajo y del equipo de aula

**¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente?**

Mmm, bueno, no siempre cumplen un rol que uno quisiera, sabemos que hay apoderados que siempre dejan la labor a nosotros, y pasa aún más cuando los niños a veces tienen alguna

dificultad como que hay papitos que no tienen mayores expectativas con sus hijos entonces no, no hay mucho apoyo desde el hogar

**¿Dirías tú que existen patrones de significado, o creencias compartidas o tradiciones en los miembros de la unidad educativa?**

Eeh, si, si yo creo que si, al menos en la escuela nosotros trabajamos mucho lo que es la empatía, ya que hay una gran cantidad de alumnos por curso, eeh, con distintas condiciones y eso se les hace ver a los alumnos, que todos tienen que ser respetados cierto y tratar de trabajar mucho la empatía con ellos, es más, eeh, cuando hemos tenido casos como súper crítico, se hace ese trabajo con los niños, de poder que ellos puedan llegar a entender el problema de su compañero y no lo aíslen, todo lo contrario, que se incorpore y que sea eeh, de quién también ellos tienen que aprender

**¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva en el establecimiento?**

Mira, si lo, si lo hace, pero yo siento que a veces hay diferencias, y se notan en la toma de decisión. Por ejemplo, pasa con las mismas estas, actividades extraescolares, que siempre convivencia quiere hacer no sé poh, que se yo la semana del aniversario y ahí UTP como que no, como que mucha pérdida de clases, siento que ahí hay como esas diferencias

**¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática en la escuela?**

Mira yo aquí la verdad lo tomé como, como lo cubren eeh, en la toma de decisiones cuando uno hace las planificaciones colaborativas, porque hay momentos de la clase que yo por lo menos en lo personal trabajo con mis colegas y si les doy un pase para que ella explique una parte quizás



de la clase, yo desde ese punto de vista lo tomé, pero ahora así como que haya un especialista que haga la clase de matemática todos los días o cuando, por horario no

**¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos que ingresan?**

Si, sí, yo siento que la escuela en la cual yo trabajo si eh realiza esas incorporaciones a los alumnos nuevos, es más mira, yo te voy a contar algo, tiempo atrás nosotros recibimos a las primeras chicas de la comuna, eh que venían de República Dominicana y desde la escuela se hizo ese trabajo con todos los alumnos, que iban a llegar niñas nuevas con un color de piel distinto, no eran diferentes a nosotros, todo lo contrario nos iban a traer eh, eeh, como, juegos distintos que se yo, entonces los chicos tenían que incorporar a esas alumnas, y alumnos porque eran un grupo de hermanos, y siempre se hace como ese trabajo de, de cuando tenemos niños que quizás van a ser como eh, se van a resaltar mucho dentro de la escuela, se hace ese trabajo de, de que al final se trabaje con ellos de forma, de igual manera

**¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática sociabiliza sus resultados académicos con los demás profesionales de la educación?**

Mira, solamente, bueno acá en la escuela nosotros trabajamos un solo nivel por curso, y solamente se hacen, se entregan resultados cuando, son los consejos de evaluación, no es algo que sea constante, para el consejo de evaluación tenemos toda la libertad cierto tanto en lenguaje, matemática los que hacemos las asignaturas de poder, de decir no se poh, cuántos niños están en un nivel tanto, que lo que falta, en que vamos, te fijas, pero no es una cosa que sea constante en el tiempo, que no se al principio a mitad del semestre se haga, solamente yo veo que se hace más y se toma con mayor énfasis en las evaluaciones, o sea en los consejos de evaluaciones

### **¿Cada cuánto son esos consejos de evaluación?**

Es al término de cada semestre

### **¿Tú dirías que es más bien informativo o es más bien para la toma de decisiones?**

No, cuando es para fines de semestre es para la toma de decisiones, de hecho por ejemplo, ahí cuando existen muchas deficiencias y todo, el profesor que va a entregar el curso, porque supongamos, yo entrego en 2do entrego el curso, le hace una bajada de información a la colega que va a tomar el curso en tercero, te fijas, como para que vaya viendo que objetivos fueron los que a lo mejor están más descendientes y hay que poner mayor énfasis al año siguiente, por eso te digo, se hace solamente como al término de cada semestre y a lo mejor sería bueno que fuese más, no sé, cada dos meses, un mes y medio que se hiciera como un avance de entrega de información

### **¿Existen tutorías entre pares para estudiantes con NEE en la asignatura de lenguaje y matemática?**

Eeh, si, bueno entre pares en realidad uno lo hace con su equipo de aula, pero en lo personal yo por lo menos siempre voy y me dirijo a mi colega que me entrega a los niños supongamos en primero básico, o sea la colega la educadora de párvulo. Yo siempre voy con ella y ya haber, hazme una bajada de información con respecto a tal y tal niño, si yo tengo alguna duda, y hacer, pero es mío, en lo personal, yo no sé si el resto lo hace, en lo personal trato de buscar esa información cuando veo algún niño que no sé, en primero básico a lo mejor le está costando mucho leer, entonces acudo a ella y le digo, como lo viste tú en kínder, ¿presentó algún problema? Porque tú sabes que los problemas familiares a los chicos también les influye. Pero yo

soy como esa busquilla de información y yo lo implementé también después de forma casi personal con mi colega a quién le entrego los cursos

**¿Existe por ejemplo trabajo colaborativo entre estudiantes?**

Si, si si, dentro de, dentro al menos de mi curso, mira yo el año pasado, cuento del año pasado porque fue en primero y ahora ya este año los chicos ya no se pudieron ver, tuve muchos niños de, con integración y con problemas muy muy severos, por ejemplo, uno tiene microcefalia, otro chiquitito tiene problemas de, visual, otro tiene síndrome de Down y sabes que en realidad los niños son súper empáticos, creo que es por el trabajo que nosotros hacemos desde sus inicios del año escolar. Ellos, por ejemplo, al compañero que es microcefalia él, él su saliva no la puede retener, entonces los niños como que –¡Jean tienes que limpiarte, mira aquí! ¿Dónde dejaste tu toalla?-. Entonces eso se ve, en las tareas es lo mismo, ellos saben, dadas las condiciones de sus compañeros, grupo curso sabe que ellos nunca van a trabajar en las actividades que nosotros realizamos como curso, porque su condición en realidad es súper limitante también, entonces ellos nunca les dicen a sus compañeros –¿oye porqué está volviendo a hacer la A?- supongamos un ejemplo, aunque ellos vayan en una letra que haya estado, más avanzada te fijas, todo lo contrario, -oh que te quedó linda la tarea oh los niños se paran y muestran su cuaderno así como, y todos los otros compañeros eh –que bien, le quedó lindo tía-, te fijas, entonces, siento que ese trabaja sí, si se hace, dentro de la escuela y los niños son súper empáticos

**Para finalizar, me gustaría que desarrollaras un poco más la respuesta, yo sentí que hay cierta discrepancia entre UTP y convivencia escolar, tú me mencionaste, por ejemplo, para el tema del aniversario, pero ¿solamente para eso?**

No, no no, es sólo para eso, o sea, siempre UTP no quiere perder clases poh, te fijas, o sea, ellos eh, está todo como tan organizado dentro del año escolar, que igual los tiempos son súper acotados, siempre ocurren no sé, que tenemos que hacer el acto, que la cosa entonces, yo lo veo desde ese punto de vista y convivencia no poh, convivencia no es que démosles más horitas, a lo mejor es cortito el tiempo, los niños no van a alcanzar a distraerse. Siento que son, son sólo esas decisiones, más que nada por una cuestión de tiempo y que también se entiende porque, también en UTP obviamente hay que cumplir con un currículum, que se yo, entonces, convivencia escolar no poh, o sea, su rol es otro, entonces siento como que ahí a veces hay como esa, esos cambios de opiniones, quizás se podría alargar la actividad pero UTP dice, no porque hay que tomar los tiempos acotados, que se yo, sólo eso, no hay malas relaciones en cuanto, eh, a otras acciones no. Yo veo que desde ese punto de vista solamente hay diferencia

## **ENTREVISTA 2**

*Entrevista realizada el día 23 de noviembre del 2020 a Carmen Jara, profesora de primer ciclo*

**¿Cuál es tu nombre y tu cargo en el establecimiento?**

Mi nombre es Carmen Jara Díaz y mi cargo es, soy profesora de primero básico

**¿Cuántos años llevas ejerciendo tu labor como profesora?**

Aprox' ocho años

**¿Cuántos años llevas trabajando en el colegio?**

Siete

**¿Tienes algún tipo de especialización como diplomado, postítulo o magister?**

No, no

**¿En qué nivel de la enseñanza te desempeñas?**

Primero básico, solo primer ciclo. Primero y segundo, primero y segundo

**¿Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales que trabajan en el equipo de aula?**

Eh, por lo menos en mi, en mi curso, puedo responder a esa pregunta. Al 100%, el trabajo colaborativo en mi equipo de aula se da al 100%. Hay establecidas reuniones semanales, cierto, coordinaciones semanales en donde se planifica cada actividad

**¿Tu respondes por ti porque no conoces como trabajan tus demás colegas?**

Es que pienso que la pregunta puede ser, a mi curso o en general

### **En general**

En general si hay trabajo en equipo

**¿Se realizan visitas al aula para verificar la implementación curricular diversificada en los estudiantes PIE?**

Si, mi jefa de UTP realiza las visitas al aula para revisar justamente lo que tú me estás planteando

**¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?**

Si

**¿Esa capacitación es gestión del colegio o personal?**

Eh, del colegio

**¿Tienen sus roles claramente definidos los profesionales de los diferentes estamentos?**

Por supuesto que si

**¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión?**

Bueno dentro de las coordinaciones pedagógicas cierto, recurrimos a UTP siempre, porque ellos son los que traen los lineamientos cierto, también nos ayudan a ver si nuestro trabajo está bien encaminado cierto, y también realizan ellos aportes para que nosotros podamos mejorar el aprendizaje con los niños y podamos entregar siempre lo mejor

**¿Dirías que trabajan bajo el modelo de UTP o crean también sus modelos de trabajo?**

Bueno nosotros también creamos nuestras actividades, pero siempre supervisadas por UTP porque ellos nos dan los lineamientos de los contenidos cierto, y ellos también tienen que visar o asegurar de que la actividad sea la idónea para los niños, y también nosotros transferimos muy bien, de buena forma los aportes que ellos hacen

### **¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente?**

Mira es bien poco porque eh, la realidad de mi curso por lo pronto, en cuanto al trabajo con los apoderados, son muy poco los apoderados que pueden cumplir al 100%

### **¿Existen actividades que invitan a participar más a los apoderados?**

Por supuesto que sí, siempre están las campañas digamos de motivación cierto, de promover el apoyo en los apoderados hacia los niños ya sea obviamente, hacia nosotros porque, juntos podemos trabajar mejor, pero siempre, la minoría está complicada ahí con los apoyos

### **¿Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones en el establecimiento?**

Que yo reconozca en el colegio, bueno nosotros hacemos muchas actividades de convivencia, en el colegio, donde se integran a los apoderados, como te digo, los apoderados siempre participan, pero siempre hay una minoría, una minoría de apoderados que se restan de participar. Y siempre se están haciendo actividades en nuestro colegio, nuestro colegio se caracteriza por ser inclusivo, cierto, por apoyar a los niños, por recibir y acoger a esos niños con muchas necesidades, entonces ese es nuestro sello

### **¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva?**

Eh, si

### **¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática?**

Eh si, tenemos ahí quien pueda cubrirlos

**¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos?**

Si por supuesto que si, nosotros lo integramos rápidamente al grupo de curso, con la presentación cierto, los apoyos al apoderado, se cita al apoderado para entrevista personal, para conocer indagar al alumno, su historial académico, todo eso

**¿Ese protocolo es propio o el colegio lo norma de esa manera?**

Eh bueno yo, tengo esa costumbre de trabajar con los niños, también cuando yo entré a trabajar a la escuela se me mencionó que tenía que hacer eso, trabajar de esa manera más integrada con los alumnos para tener mejor llegada con ellos

**¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales?**

Bueno ahí los resultados de nuestros alumnos cierto, a veces es complicado juntarnos todos al mismo tiempo, por motivos de tiempo, entonces se socializa con UTP, no se poh a ver, como lo puedo decir, ellos nos entregan los resultados, nos llaman personalmente cierto, porque juntarnos todo el equipo, por motivos de tiempo también es como complicado, UTP lo hace personalmente

**¿Existen tutoría entre pares para estudiantes con NEE en las asignaturas de lenguaje y matemática?**

Por lo menos hasta el año pasado en mi curso, yo promoví mucho eso, yo lo trabajé, con mis alumnos en segundo básico

**¿Entonces no es una práctica del colegio sino más bien algo propio?**

Puedo decir que es mío, iniciativa mía de poder mejorar mi curso



### **ENTREVISTA 3**

*Entrevista realizada el día 10 de noviembre del 2020 a Cristina Bonilla, profesora de primer ciclo*

**¿Cuál es tu nombre y tu cargo en el establecimiento?**

Mi nombre es Cristina Bonilla Pilar, soy profesora de tercero básico

**¿Cuántos años llevas ejerciendo tu labor como profesora?**

Como profesora, alrededor de tres casi cuatro años

**¿Cuántos años llevas trabajando en el colegio?**

En el colegio llevo tres años

**¿Tienes algún tipo de especialización como diplomado, postítulo o magister?**

No

**¿En qué nivel de la enseñanza te desempeñas?**

Tercero básico

**¿Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales que trabajan en el equipo de aula?**

Eeh, si, entre todo el equipo del aula si

**¿Se realizan visitas al aula para verificar la implementación curricular diversificada en los estudiantes PIE?**

Eh, tenemos visitas al aula, pero, por ejemplo desde la unidad técnica, a veces desde dirección, pero yo por lo menos en lo personal, desde la coordinadora PIE yo no he tenido visitas, pero si desde el área técnico pedagógica si

**¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?**

Si, yo veo que cada año ellos tienen sus propias capacitaciones, aparte de las que hay en el colegio, según la necesidad que haya en el colegio también

**¿Tienen sus roles claramente definidos los profesionales de los diferentes estamentos?**

Si

**¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión?**

Eh, hay bastante autonomía en las coordinaciones pedagógicas, nosotras, bueno con las colegas que coordinamos, vamos tomando decisiones de acuerdo a las necesidades que va presentando el curso, en lo que transcurre el año, y luego eso se informa, pero por lo general, uno es bien autónoma en ese sentido, y después uno va informando, en el sentido de que decisiones se van tomando y porqué se toman esas decisiones también

**¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente?**

Bueno, eeh. Como un rol medio diría yo, en el sentido de que la mayoría de los apoderados que nosotros trabajamos, eeh, no son apoderados tan comprometidos con los chicos. Si hay un grado de apoderados que está, permanentemente preguntando en el colegio, ver cómo pueden avanzar con los niños, pero en la gran mayoría, no hay tanto como en ese sentido lazos, como pertenencia a los mismos chicos de poder ayudarlos apoyarlos, por lo general, la mayoría de los niños en

nuestro colegio, avanzan lo que avanzan en el colegio y no hay mayor interacción con el papá, si es que uno los llega a citar, eh por algo específico

**¿Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones en el establecimiento?**

Bueno nosotros siempre se nos caracteriza por ser un colegio inclusivo, en nuestro colegio, más que nada eso, participativos igual los alumnos, les gusta participar en actividad. Tradiciones, por ejemplo, emm, se celebran las muestras gastronómicas que eso podría ser como algo de tradicional eeh, pero como sello así, la inclusión, tratamos de que no hayan diferencias, de que todos, por ejemplo en el aula se va modificando pero para todos, yo creo que ese es como el sello más representativo del colegio

**¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva?**

Si, yo creo que si

**¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática?**

Si, en los niveles más altos si, me refiero a segundo ciclo, porque en el nivel, de primero a cuarto en el primer ciclo somos las colegas, yo por ejemplo tercero, hago tercero y cuarto y tengo lenguaje y matemática y otras asignaturas tomo a los chicos tercero y cuarto, y ya cuando pasan a quinto ahí tienen los especialistas en lenguaje, matemática, ciencias e historia

**¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos?**

Así como acciones de acogida yo creo que no, a lo mejor como cuando por ejemplo llega un chico o una niña nueva al curso uno les da la bienvenida, la acogida con los compañeros que se conozcan, pero que haya un protocolo por ejemplo de, para integrar al compañero al alumno nuevo, no lo he visto yo

**¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales?**

Eem, bueno a veces, a veces se da la instancia en consejo de profesores que comparten la experiencia, o cuando por ejemplo hay resultados SIMCE se comparten o se, esta estrategia me funcionó de esta forma, la podrían modificar, de esa forma a veces se da la instancia en consejo de profesores

**¿Esas instancias dirías que son más bien informativas o para generar estrategias?**

Por lo general es informativo, como te digo por ejemplo cuando, es por resultados SIMCE igual es informativo, y la el, el cómo se trabaja la estrategia, siempre es como una reunión en el equipo, los que trabajan dentro de los cursos, más que se comparte con, en el general

**¿Existen tutoría entre pares para estudiantes con NEE en las asignaturas de lenguaje y matemática?**

Eh como tutorías, tutorías, así como tutorías no, pero por ejem, en las coordinaciones más que nada, entre pares nos damos consejos de cómo, de que estrategia podría funcionar con que niño, generalmente la educadora diferencial que trabaja en el curso, le va dando a los diferentes colegas que trabajan con los niños, como tips o de qué manera poder trabajar, pero que así así tutoría con el nombre tutoría no

**¿Tú reconoces algún tipo de trabajo colaborativo que los niños realicen entre ellos en el aula?**

Eeh bueno lo que, yo puedo hablar desde mi experiencia, lo que hacíamos con la colega es que por ejemplo los niños que son un poco más aventajados, o que tienden a terminar primero, eh

sean como revisores, en conjunto con los, nosotros, los docentes, entonces de que podía decir, eh bien mira, arregla esto, tía ayudé a ayudar a mi compañero, o por ejemplo se sienta generalmente, hace al más aventajado con el que le cuesta un poquito más para que sea un apoyo en poder ayudar al compañero que le cuesta un poquito más, en eso si por ejemplo yo converso con los chicos, antes o después de sentarlo, tú estás aquí para apoyar a tu compañero, no para darle las respuestas pero sí para ayudarlo, orientarlo a como poder avanzar un poquito más. Eso si se hace, yo creo que la mayoría de los colegas también lo hace, es como lo que, puede ser como más trabajo colaborativo. O a veces cuando se hacen trabajos en grupo, que no sean muy numerosos, pero cuando se designan, tratar de colocar emm, niños que son un poco más aventajados con los que no son tantos, pero como apoyo, para aquel que no es tan aventajado. Eso se hace por lo general

### **¿Y cómo dirías tú que funciona esa metodología?**

Eh, mira, de primera no funciona mucho, porque por lo general el que es menos aventajado trata como de copiarle la tarea al que es más aventajado pero, eh, es como una cultura que al final uno le va enseñando a los niños, a medida que ellos van avanzando, se van acostumbrando a que no hay que darle la respuesta al compañero sino que hay que ayudarlo, pero cuando uno lo implementa por primera vez con un nuevo curso, cuesta un poquito, pero a medida que va pasando el tiempo, los chicos van entendiendo, y se van acostumbrando de la forma que tienen que ayudar al compañero no es darle la respuesta, sino que ayudarlo a que ellos traten de aprender también

## **ENTREVISTA 4**

*Entrevista realizada el día 10 de noviembre del 2020 a Margarita Fuentes, profesora de primer ciclo*

**¿Cuál es tu nombre y el cargo que ejerces en el establecimiento?**

Margarita Fuentes Vallejos, profesora jefe cuarto año básico, eh profesora básica

**¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?**

Más de treinta

**¿Cuántos años lleva trabajando en el establecimiento actual?**

Como quince años

**¿Tiene algún tipo de especialización como diplomado, postítulo o magister?**

No, solamente mención en primer ciclo básico

**¿En qué nivel de enseñanza se desempeña?**

En estos momentos estoy, si, profesora de cuarto básico. Por lo general, soy profesora primer y segundo básico. Ahí me desempeño, pero ahora reemplazo

**¿Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales del equipo de aula?**

Entre todos los profesionales. Si, si

**¿Se realizan visitas al aula para verificar la implementación curricular diversificada en los estudiantes PIE?**

A ver, a que te refieres, ¿los profesores PIE digamos? O sea, los ¿el equipo de PIE que vaya al aula?

**Ya sea el equipo PIE, ya sea UTP o ya sean otros docentes que verifiquen el trabajo diversificado en estos estudiantes**

Si UTP y dirección va

**¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?**

Cien por ciento no porque las, las eeh, capacitaciones son para general, general toda la escuela, capacitamos los básicos, todo

**¿Son temáticas generales entonces, no son específicas para cada estamento?**

No, por ejemplo, el DUA participamos todos, cualquier eh eh, que haya algún, ah se me fue la palabra, ya, pero participamos todos

**¿Tienen sus roles claramente definidos los profesionales de los diferentes estamentos?**

Cien por ciento no diría yo, porque a veces hay conflictos en la parte superior digamos, que de repente digo yo, hay mucho, mucho cacique

**¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión?**

Si, si. Cien por ciento no, pero si hay, si hay la libertad

**¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente?**

¿Cómo que a ver? Es que los apoderados están siempre colaborando en las diferentes cosas que nosotros le pedimos, siempre están colaborando a nivel de colegio, a nivel de curso, están bien presente

**¿Qué tipo de cosas les piden? ¿Académicas, sociales...?**

Académicas, si una necesita algo específico se lo pedimos a ellos, eh también eh, ellos organizan diferentes cosas, están dispuestos a cooperar por ejemplo si hay, hay por ejemplo estamos celebrando el día del niño, ellos están dispuestos a cooperar con respecto a la disciplina. En general tienen las puertas abiertas los apoderados para participar en todo lo que requiera el colegio

**¿Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones o algún tipo de cultura escolar que usted reconozca?**

Eh no a ver, no, específicamente no. Que habla de cultura, ahí me pierde, cultura específicamente no, siempre decimos nosotros a ellos que son lo más importante del colegio, que ellos son lo

**¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva?**

Si, diría que si

**¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática?**

Si

**¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos?**

Tanto como concretas no, pero siempre se les presenta a los niños en general cuando son alumnos nuevos dentro digamos, al comenzar el año, se les presenta en el acto, ya cuando son nuevos digamos, pero, en el curso, cada cual presenta sus alumnos, pero, así como colegio no



**¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales?**

Hay reuniones específicas para eso, hay reuniones que se hacen por paralelo, hay reuniones donde se ven los resultados de diferentes pruebas, entre esas el SIMCE, o las pruebas de CMPC entonces se analiza, en conjunto todos los profesores

**Ese análisis ¿Qué periodicidad tiene?**

Tres veces al año diría yo

**¿Usted diría que es más bien informativa o es para recibir sugerencias y construir en conjunto?**

Es un análisis, es un análisis completo para ver las sugerencias y todas las cosas en general como nos podemos, eh con respecto a esos resultados para ver cómo mejorarlos

**¿Existen tutorías entre pares entre estudiantes con NEE en las asignaturas de lenguaje y matemática?**

¿Entre estudiantes?

Si

Mmm, no, algo específico no, a lo mejor algo concreto que esté establecido en el colegio no

**¿Individualmente, como docente?**

Cada uno puede tener la libertad, yo he escuchado que algunos colegas lo hacen

## **ENTREVISTA 5**

*Entrevista realizada el día 13 de noviembre del 2020 a Miriam Placencia, profesora de primer ciclo*

**¿Cuál es tu nombre y el cargo que ejerces el establecimiento?**

Mi nombre es Miriam Placencia Obreque y mi cargo en el establecimiento es coordinadora PIE

**¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?**

Eh diez años

**¿Cuántos años lleva trabajando en el establecimiento actual?**

diez

**¿Tiene algún tipo de especialización como diplomado, postítulo o magister?**

Eh postítulo solamente

**¿En qué nivel de enseñanza se desempeña?**

Eh primer ciclo y segundo ciclo

**¿Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales del equipo de aula?**

Eh si existe

**¿Se realizan visitas al aula para verificar la implementación curricular diversificada en los estudiantes PIE?**

Si

**¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?**

La verdad es que no mucho, si me preguntas eh si nos capacitamos digamos por el sistema, es poco. Realizamos capacitaciones al año, pero donde PIE puede involucrarse, pero exclusivas para PIE no, por lo general son siempre autoperfeccionamientos, o sea, cada uno toma cursos o trata de especializarse digamos

**¿Tienen sus roles claramente definidos los profesionales de los diferentes estamentos?**

Si

**¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión?**

Mm yo diría que un nivel medio, me refiero a que no puedes llegar y tomar una decisión, porque al ser un trabajo colaborativo, también lo es a nivel directivo, entonces siempre son propuestas y se analizan en conjunto

**¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente?**

Eh mira, los apoderados que son comprometidos cumplen un rol importante, porque ellos están dentro de las tomas de decisiones, eh con respecto a los aprendizajes de sus hijos, pero, cuando no tenemos a los apoderados con ese nivel de compromiso no tienen un nivel importante dentro del trabajo

**¿Existe alguna propuesta para acercar e involucrar a los apoderados?**

No siempre hay, siempre está la instancia, siempre está la invitación, el poder trabajar con ellos, pero la realidad nuestra escuela es, no se una escuela vulnerable, entonces tenemos de todo. Y si tú quieres una respuesta acercada a la realidad, también tenemos apoderados que no, con nada logremos acercarnos, pero eso no impide que no, realicemos el trabajo con los estudiantes

**¿Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones o algún tipo de cultura escolar que usted reconozca?**

Marcadas no, yo te diría que no, lo que si la escuela se reconoce y se estila por ser una escuela cariñosa, basada quizás sin un propósito propuesto establecido, basada en la pedagogía del amor, es lo único que yo podría decir, si la escuela se reconoce por algo, siento por eso

**¿Eso se plasma en los sellos y/o visiones?**

Mira, así como, como buscando directamente plasmar o caracterizar directamente a la escuela con eso, siento que nunca lo hemos realizado conscientemente. Si es una escuela inclusiva, respetuosa cierto, pero, que lo hemos hecho conscientemente dirigido hacia allá yo te diría que no, es como algo innato, el que llega se suma a esto tarde o temprano

**¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva?**

Si

**¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática?**

Si, si. Mmm me parece que matemática, no estoy segura si hay, así como especialista en primer ciclo, en el segundo ciclo sé que si

**¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos?**

Eh si, eh bueno desde convivencia están los planes de inclusión, tenemos alumnos extranjeros, se socializa con los alumnos, la cultura de los estudiantes cierto, se trabaja con ellos, se generan tutorías por así decirlo, más que nada alumnos que se encargan de acoger a otros digamos, pero casi todos fíjate que, se da de forma natural, lo mismo con los niños con NEE que de repente son muy marcadas, eh por ejemplo un estudiante con algún síndrome o algo, la comunidad educativa

en general completa es de siempre acogida, de eso permite sin duda que sea, que se genere digamos un, un, un bienestar de los estudiantes, o sea ellos rápidamente se incluyen dentro de la comunidad educativa, se sienten parte, cómodos. No recuerdo yo en estos diez años haber vivido una experiencia contraria a eso

**¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales?**

Em, en los consejos de evaluación, los consejos de profesores, tenemos esas instancias. También en las reuniones de planificación colaborativa también se conversan estos temas

**¿Cuándo exponen estos resultados es más bien de manera informativa o para buscar estrategias?**

Eh, yo diría que de ambas, dependiendo del tiempo en el que se genere esta información. Por lo general el trabajo es colaborativo, entonces tenemos instancias donde generamos esta, estos, esta presentación de la información y de inmediato el análisis o la reflexión para poder buscar estrategias para poder solucionar esto

**¿Existen tutorías entre pares entre estudiantes con NEE en las asignaturas de lenguaje y matemática?**

Si poh, en todas las asignaturas, pero principalmente se da en lenguaje y matemática

**¿De qué manera se da este trabajo colaborativo?**

Mira yo he observado que se apoyan, los apoyan no se poh, se sientan con el estudiante, les van explicando, guiando. Si si, están digamos, la distribución normal, entre dos mesas por así decirlo, tratan de ubicarse en donde puedan cubrir a más compañeritos con NEE. Y si están en grupos,

ahí se van distribuyendo en diferentes grupos, porque, en la escuela vas a encontrar muchos niños con NEE, entonces tiene que tener más de un tutor

### **¿De qué forma se realiza el trabajo colaborativo entre profesionales?**

Si lo enfocamos desde el PIE, se trabaja todo el equipo de aula de un curso respectivo, entonces se incluyen en las planificaciones colaborativas, que les llamamos nosotros, tratamos de incluir a todos los profesionales que están dentro de ese equipo, ya sea fonoaudiólogo, psicólogo, la tía asistente, emm, la profesora cierto, si hay profesores de asignaturas, también tratamos de incluirlos para ir tomando decisiones en conjunto sobre todo en los aspectos más importantes porque no siempre podemos estar todos juntos, a la misma hora digamos en el mismo día, sobre todo cuando estamos funcionando con normalidad en las escuelas, pero se trata de realizar el trabajo y la decisión entre todos, todos vamos buscando estrategias para, para simplemente no se poh, solucionar algún problema, los alumnos quizás les ha costado algún contenido, le ha costado demasiado aprender cierta habilidad y ahí entran todos, todos entramos en el trabajo

## **ENTREVISTA 6**

*Entrevista realizada el día 13 de noviembre del 2020 a Skarlien Silva, profesora diferencial*

**¿Cuál es tu nombre y el cargo que ejerces el establecimiento?**

Mi nombre es Skarlien Silva y soy docente en educación diferencial

**¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?**

Cinco aproximadamente

**¿Cuántos años lleva trabajando en el establecimiento actual?**

Cinco, egresé y empecé a trabajar acá

**¿Tiene algún tipo de especialización como diplomado, postítulo o magister?**

Postítulo emm, en DIL y ahora estoy haciendo un diplomado en TEA

**¿En qué nivel de enseñanza se desempeña?**

Eh primer ciclo cuarto básico

**¿Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales del equipo de aula?**

Si

**¿Se realizan visitas al aula para verificar la implementación curricular diversificada en los estudiantes PIE?**

Si

**¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?**

Personal, por mi sí, pero como equipo no, siempre lo hacemos en general con todos los profesores del colegio

**¿Tienen sus roles claramente definidos los profesionales de los diferentes estamentos?**

Si

**¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión?**

Emm, buen nivel de autonomía, nosotros podemos ver de qué manera podemos gestionar ciertas áreas con los estudiantes

**¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente?**

En el apoyo, en el área pedagógico como también socio emocional de los estudiantes, cuando queremos intervenir respecto de algunas áreas que ellos presentan descendidas

**¿Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones o algún tipo de cultura escolar que usted reconozca?**

Yo creo que ahí estamos un poco más deficiente, yo lo asocio así como al nivel de celebración de aniversario a nivel institución, ahí yo creo que estamos un poco al debe

**¿Por qué dices que está al “debe” ahí?**

Siento que no está como estipulado, establecido en la que se debe llevar a cabo todos los años, en una fecha específica, sino que siempre se está viendo en qué momento se puede celebrar y ver también si es que alcanzamos o tenemos el tiempo para poder desarrollarlo, así que siento que ahí estamos como un poco más, que debiésemos darle más prioridad también para darnos una identidad como escuela



**¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva?**

Si

**¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática?**

Mmm no

**¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos?**

Si

**¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales?**

Eh, eso lo llevan a cabo cuando tenemos consejo de evaluación, cada semestre, ahí se manifiestan todos esos desempeños y todo lo que se ha llevado a cabo

**¿Cuándo exponen estos resultados es más bien de manera informativa o para buscar estrategias?**

Informativo

**¿Existen tutorías entre pares para estudiantes con NEE en las asignaturas de lenguaje y matemática?**

Entre nosotras claro nos hacemos una retroalimentación de cómo podríamos intervenir en los casos cuando se repiten

**¿Existe trabajo colaborativo entre estudiantes?**

Mmm no

**¿Lo dices desde tu trabajo personal o a nivel colegio?**

Yo personalmente no lo he evidenciado con el nivel, con mi nivel en que trabajo, quizás en los otros niveles si se lleva a cabo

**¿Cómo se lleva a cabo el trabajo colaborativo entre profesionales?**

Cuando nosotros llevamos a cabo alguna actividad, si bien la profesora me comenta los objetivos que podemos realizar durante, no se durante un mes, eh ambas nos preocupamos de qué manera podemos desarrollarlo en el curso considerando las competencias, el nivel en el cual nosotras nos encontramos y como es el desempeño de nuestros estudiantes, entonces ambas vemos de qué manera podemos desarrollarlo y que sea más ameno para ellos, que sea interactivo para ellos, para nuestros niños

**¿La autonomía que existe entre departamentos referente a su propia gestión, está articulada con UTP o más bien hay cierto distanciamiento?**

No, en todo momento articulado con UTP

**Cuando nos referimos a docentes especialistas que cubran el área de lenguaje y matemática, nos referimos a profesores general básico con mención en estas áreas, o un profesor con título de pedagogía en alguna de estas áreas. ¿Tú dices que no hay profesores especialistas en el colegio?**

Ah ya perdón, entonces yo lo tomé en otro sentido. Si, no se cual son la cantidad de profesores, pero sé que hay algunas colegas especializadas en esas asignaturas

## **ENTREVISTA 7**

*Entrevista realizada el día 11 de noviembre del 2020 a Nora Urra, profesora diferencial*

**Vamos a dar inicio preguntando tu nombre y el cargo que tú tienes dentro del establecimiento.**

Ya, ¿me presento?

**Sí, tu nombre y el cargo**

Nora Urra Ortiz, Educadora diferencial con eee... Especialidad en trastornos específicos del lenguaje y de la comunicación. Atiendo alumnos desde pre básica a segundo básico.

**¿YCuál es tu cargo dentro del establecimiento? ¿Educadora diferencial me dices cierto?**

Diferencial, educadora diferencial sí.

**¿Cuántos años lleva de ejercicio en la labor profesional docente?**

En la labor profesional docente llevo quince años, seis años de educadora de párvulos y los restantes en Educación Diferencial.

**¿Cuántos años llevas trabajando en el establecimiento?**

El establecimiento comencé Educadora de Párvulos, luego después estuve ausente unos cuatro años más o menos de la comuna, volví al establecimiento por eee... educadora diferencial. Mi otro título, hasta el momento.

**Diríamos que en la escuela llevas aproximadamente ¿unos diez años?**

Sí, sí

**¿Cuál es el tipo de especialización o post título, post grado que tienes dentro del área?**

Emmm, trastornos específicos del lenguaje y de la comunicación.

**Súper, y también me lo dijiste, te lo repito dentro del marco de una pregunta ¿El nivel de enseñanza que te desempeñas este año es?**

Eee ¿A los niños que atiendo?

**Sí, nivel parvulario ¿y?**

Nivel básica y hasta primer ciclo de nivel básico.

**¿Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales del equipo de aula? ¿Cómo lo ves tú?**

Bien afiatado, con el tiempo se ha ido...emm...se han ido puliendo todo tipo de trabajo, colaboración, participación del trabajo.

**Entonces tú me confirmas que hay un buen trabajo colaborativo y que existe.**

sí

**Otra pregunta ¿Se realizan visitas al aula para verificar la implementación curricular diversificada en los estudiantes PIE?**

Sí, se realizan.

**¿Cómo lo ves tú, desde tu mirada?**

Emmm...son... es una parte del trabajo muy importante que a través de esta, de este tipo de acción pedagógica podemos e ver las necesidades, incluso también las fortalezas del grupo y así trabajar eee de forma más equivalente en todo, todo a la par, y fortalecer así también al grupo curso y al alumno y al estudiante en sí.

### **Súper Norita**

**¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?**

Sí

**¿O falta ahí un poco más? ¿Cuál es tu mirada?**

Eee... se capacita eee... en cuanto a nuestros, nuestro, a nuestras (ríe) se nos capacita en nuestra área, pero hay ocasiones en que también yo siento la necesidad de cómo especialista capacitarme en áreas a las cuales no abordo y que en algún, momento puedo tener la necesidad de tener el conocimiento para enfrentar ciertas.... emm... ciertos asuntos de aprendizajes de los propios estudiantes

**Ya, emm... ¿podríamos decir que como escuela hay un poco de debilidad para abordar la especificación más específica de las necesidades propias del equipo Pie en la práctica en que esto se desenvuelve?**

Eee no, no lo tomo por ese lado, lo tomo por el lado de que em, a veces como que hay cosas nuevas, no tanto del tema pedagógico.

**Ya cosas nuevas que son propias de la práctica y que ustedes debieran tener digamos como para poder fortalecer, o si en algún minuto te tocara abordar**

Exactamente

**O que los chicos van desarrollando nuevas conductas dentro de un, dentro de un espectro y como tu abordarlo, te lo entiendo.**

Exactamente

**Que crees tú respecto a esta pregunta: ¿Tienen sus roles claramente definidos los profesionales de los diferentes estamentos del establecimiento?**

Sí, considero que si tenemos nuestros roles bien específicos, eee... nuestros roles fortalecen, un rol fortalece al otro, se trabaja en equipo y se trata también de ir aportar todos a la necesidad propia del estudiante.

**ya, súper, ¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión de la enseñanza?**

Eh yo considero que sí, hemos tenido autonomía para hacer cambios, para llevar las estrategias que nosotros como equipo consideramos fortalecen estudiantes como también a su grupo curso.

**¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente? a tu parecer.**

El rol del apoderado eee...es muy importante y se fortalece a través de la comunicación que nosotros tengamos con ellos ya que así ellos también participen y se sientan participes de la situación pedagógica, emocional integral del estudiante, de su hijo.

**Ya, ¿podrías decir que cumplen un rol activo en el aprendizaje?**

sí

**¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva en el establecimiento?**

Si porque han dado las instancias para que esto se fortalezca.

**¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática en la escuela?**

¿Docentes específicos en las áreas?

**Si**

Docentes sí, sí hay

**Docentes especialistas ¿pero docentes básicos que sean especialistas en las asignaturas de lenguaje y matemática? ¿En primer ciclo y segundo ciclo?**

Docentes hay pero docentes especialistas, no.

**Ya, o sea ejercen la asignatura pero no tienen la especialidad**

**Sí**

**¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos que ingresan al establecimiento?**

**Sí**

**Te acuerdas de alguna que puedas contar**

Eh para estudiantes nuevos, bueno hemos visto nuestra realidad en cuanto a estudiantes que vienen de otros lugares de nuestro país, de otros lugares de otros países en los cuales se les ha acogido, se les ha eee también valorado su, su origen, sus raíces, no se les ha dejado atrás se les ha eee integrado totalmente dentro de, partiendo de su cultura sin dejar que ellos dejen a un lado su cultura sino que todo lo contrario que la compartan, la vivan con nosotros, que nosotros con

ellos también, son experiencias enriquecedoras que se han dado, no solamente entre docentes y alumnos o estudiantes sino que entre pares, entre ellos también .

**¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática, sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales de la escuela? ¿En qué instancia? ¿O de qué manera, comparten ellos sus resultados y desafíos, metas?**

En instancias de horas de emm, dentro de las horas de consejo hay instancias, también se realizan grupos específicos, que se llaman consejos de evaluación, ahí se dan las instancias para ir viendo las estrategias que ellos utilizan, como se mejora, como se desarrollan entre todos en la comunidad educativa estamos al tanto de lo que se realiza.

**¿Existen tutorías entre pares para estudiantes con NEE en la asignatura de lenguaje y matemática?**

Tutoriales entre pares... emmm

**de niños con necesidades educativas.**

Yo al menos no, no lo he visto

**ya, nos faltaría eso digamos de generar en estos más aventajados niños que presentan necesidades educativas verdad, y que van un poquito más adelante que otros estudiantes del mismo diagnostico que sean eee tutores de aquellos estudiantes que presentan mayores desfases.**

Yo creo que si se habla de tutoriales, ya se habla como de una formalidad en el tema y en realidad la situación como que se maneja, pero no con total eee como algo, como este especificado, entonces a lo mejor eso podía ser una muy buen a idea ponerlo como un....



## **Como instalar una práctica**

Si exactamente.

**Bien, agradecida Norita espero te hayas sentido bien, eran estas preguntas chiquititas, cortas breves, así que te agradezco mucho.**

## **ENTREVISTA 8**

*Entrevista realizada el día 13 de noviembre del 2020 a Marisa Concha, profesora de segundo ciclo*

**Tu nombre ¿cuál es y cuál es el cargo que tienes dentro del establecimiento educacional?**

Hola buenas tardes mi nombre es Marisa Concha Anguita, soy profesora de lenguaje de segundo ciclo de la escuela José Abelardo Núñez

**¿Cuántos años llevas trabajando Mariza como profesional?**

10 años

**¡10 años! ¡wow!, ¿y cuántos años llevas trabajando en el establecimiento?**

Eh, seis años.

**Seis años**

Este es mi sexto año

**Mira tú, sexto año. ¿Tienes alguna especialización Marisa en el área en que te desempeñas en el establecimiento? ¿Algún postítulo o post grado?**

No, hice un postítulo, pero en primer ciclo.

**¿En qué nivel de enseñanza te desempeñas? me habías dicho que eras profesora ¿de? general básica.**

Lenguaje en segundo ciclo, educación general básica, ese es mi título.

**Súper. Bueno Marisa dentro de tu práctica docente ¿Existe trabajo colaborativo entre los profesionales del equipo de aula?**

Si soy profesora jefe de séptimo año y si hay un trabajo colaborativo eh, bueno hablando específicamente de séptimo año eh, se han hecho reuniones con las especialistas de, del curso donde trabajamos distintas eh, distintas áreas no solamente lo de lenguaje, sino que vemos estado de ánimo por ejemplo en los niños en general y el trabajo que se va a realizar eh, dentro de la asignatura, eh, cada una tiene, eh, su día destinado verdad, y tratamos de ir trabajando en conjunto, eh, aceptando obviamente las sugerencias que se puedan plantear, eh, para el trabajo en general del curso y así también con los niños integrados.

**Eh bien, mira, ¿cómo tu consideras este trabajo colaborativo desde tu mirada, desde tu percepción, en los diferentes cursos?**

¿Ahora a modo pandemia o en general?

**Un contexto estandarizado digamos de la norma, en los años anteriores.**

Ya, yo encuentro, yo encuentro que, que contar con estas horas de planificación colaborativa, son de verdad muy enriquecedoras porque a veces a uno eh dentro de la estructura de trabajo que

tiene se le escapan una serie de cosas y que alguien que está trabajando contigo en el aula que en este caso la especialista va a al aula a trabajar con nosotros ,eh, es súper importante poder recibir esa retroalimentación pu', a veces como digo eh uno cree está haciendo las cosas bien, pero no, no logra eh ver e como el panorama completo y es súper bueno tener esa mirada eh de estas especialistas verdad que puede complementar también el trabajo que estamos haciendo, apoyando, las colegas por lo general, eh, son sumamente proactivas, eh, buscan eh material de apoyo para trabajar con los niños y como lo mencione antes, no solamente con los niños que están dentro del programa de integración sino que con el curso en general hay niños que tienen dificultades en el aprendizaje y que no tienen un diagnóstico y que de verdad el apoyo que las colegas pueden realizar es sumamente beneficioso para el curso.

**Que bueno me alegro mucho. Y cuéntame dentro de ese trabajo colaborativo ¿hay practicas también? ¿Se realizan para verificar estas prácticas de planificación colaborativa, visitas al aula donde se verifica la implementación curricular diversificada a los estudiantes PIE?**

Claro que si poh, o sea en periodo normal de clases nosotros, la colega permanentemente está entrando a las clases y también hay supervisiones pu, ya sea de UTP, o de las jefaturas en general, siempre se está haciendo estas vistas de también no solamente de supervisión, sino que para ir eh, no sé cómo decirlo si verificando el trabajo.

**¿Monitoreando, apoyando podría ser?**

Claro, exacto, sí

**Y dentro del área PIE también eee hay visitas eee digamos hay prácticas en apoyo**

Eh, sí. Siempre eh, bueno en este caso eh, Miriam es la coordinadora en, en algunas ocasiones hemos tenido la posibilidad de incluso coordinar con ella, eh, estar en nuestras planificaciones colaborativas donde ella también esta eh, apoyando con ideas, con propuestas de trabajo y yo siento que es muy bueno el apoyo también por el conocimiento además que ella tiene no solo de los niños, sino que de varias estrategias y trabajo en general poh.

**Que bueno, súper bien, me alegro. Cuéntame, respecto del equipo PIE ¿se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica? ¿Cómo tu desde tu perspectiva de docente general básica digamos que trabaja en el área de lenguaje? ¿Cómo tú ves esas capacitaciones? ¿son pertinentes a las necesidades que se evidencian en la práctica?**

Eh claro que sí, o sea, yo puedo hablar de los talleres, de las capacitaciones que hemos tenido a nivel de escuela eh donde se nos capacito en todo este programa de eh no me puedo acordar bien como se llamaba este curso, pero era un profe de pelo largo que tenía que ver con el trabajo netamente de las colegas de integración.

**¿apunta al DUA?**

Al DUA, ahí está, exactamente, pero... y que de verdad fue un taller que yo recuerdo muy, muy productivo, trabajo practico, me acuerdo que pudimos trabajar eh, con las colegas y cosas que también nos dimos cuenta que había un montón de cosas que nosotros como escuela realizábamos y que lo hacíamos por iniciativa propia por decirlo de alguna manera.

**Ya, eh, bien, me parece bien, entonces ha habido, capacitaciones respecto al tema, pero, quiero entender que son como para toda la escuela, con foco en las necesidades que se evidencian por lo, digamos desde el área de integración o PIE**

Claro.

**Cuéntame entonces Marisa, en términos generales el equipo de profesionales, profesores ¿Tienen como bien definido a tu apreciación sus roles de cada uno de los profesionales que se desempeñan en la escuela, digamos en los diferentes estamentos de la escuela?**

Sí, si cada uno tiene claridad de cual son sus atribuciones y el deber que tienen dentro de la escuela, yo creo que eso está bien definido y que cada uno lo maneja.

**Ya, bien. ¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión de la enseñanza?**

100%, o sea obviamente tenemos que enmarcarnos en eh, dentro de los objetivos planteados para los niños pero tenemos plena libertad en poder innovar, proponer ideas, no hay algo que se nos prohíba, por ejemplo podemos trabajar con... o sea libremente po, no hay nada que nos pongan una barrera en que haya algo que no se pueda hacer, obviamente eee pensando en el aprendizaje de nuestros niños.

**Súper Marisa, gracias. ¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente?**

Yo siento que la familia, o el apoderado en este caso es fundamental en la vida del estudiante eh, pero con el pasar de los años no hemos ido dando cuenta que eh, a veces niños no que tienen mucho apoyo, tienen grandes capacidades y eh, han podido salir eh, o aprender sin ese empujoncito de la familia, pero sí de todas maneras, el considerar que si lo tuvieran, a lo mejor serían mucho más potentes, eh, claro es importante pero nosotros sabemos cómo trabajadores de la educación, que también depende de nosotros, podemos un poco disminuir esa ausencia familiar dándoles un empujoncito que necesitan nosotros.

**Súper, me parece súper clara tu respuesta. ¿Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones en los miembros de la unidad educativa?**

A ver, yo siento que obviamente todos queremos lo mejor para nuestros niños, hay que partir de esa base y que nosotros como escuela o como familia Janina, como a mí me gusta llamarnos, tenemos esa esencia de querer estar para el otro cierto, si bien es cierto, eh, no hay algo tan como definido, en su momento intentamos eh, por ejemplo a mí me marco mucho el que hiciéramos estas actividades masivas eh, que venía la celebración del día del niño, ya, desayuno para todos en conjunto, y ano cada niño en su sala con su profesor, sino que era en comunidad y de verdad que tengo el recuerdo de esas mesas Té Club gigantes en el gimnasio, compartiendo.

Yo siento que eso en algún momento pudo ser como súper potente y hacernos eh, como...eh, diferenciarnos del resto, por decirlo de una manera que nos caracterizó, Porque como no somos una gran cantidad de estudiantes, no son mil estudiantes entonces podemos estar todos dentro del gimnasio compartiendo, e incluso apoderados fueron parte de estas celebraciones.

**Cuéntame Marisa de estas lindas actividades, ¿tú crees que esto tributa a una creencia en qué?, que es compartida con el resto.**

Es que es la importancia de compartir con el otro saber que el otro está bien, eh, verlo sonreír eh, si el otro está contento a lo mejor yo también me voy a poner más contento, es cosa de querer estar con alguien, compartir, el comunicarnos, el querer estar juntos, yo siento que la unidad eh, era eh, no de saber que estábamos comiendo, era el poder compartir, la esencia del poder compartir, el saber que éramos una familia y que estábamos todos en común.

**Cuéntame Marisa ¿La UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva en el establecimiento?**

Eh sí, si hay actividades donde se trabaja siempre en pro del bien estar poh, eh, de no sé, que nos comuniquemos de buena manera, que haya una buena comunicación eh, en general eh, bueno hay actividades de distintos tipos poh, ya sean actividades pedagógicas grupales o actividades como extraprogramáticas también donde se fomentan eh, todas estas cosas.

**Ya, súper**

No sé, a lo mejor nombrar alguna, como este año ha sido distinto

**Pero te quiero entender que hay actividades que propician digamos, la acción positiva la cultura positiva en el establecimiento.**

Claro el ser optimista.

**Ya entonces podríamos concluir de que, dentro de la unidad técnica y convivencia escolar se generan actividades distintas que promueven este bien estar escolar ¿sí?**

Claro

**¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática en la escuela?**

Eh, si, en matemáticas eh, los colegas son especialistas en las asignaturas, yo sé que ellos tienen las menciones eh, digamos.

**Eh, ¿Las educadoras diferenciales, las especialistas cubren las asignaturas de lenguaje y matemáticas?**

Sí, están dentro de las dos asignaturas dando apoyo, sí.

**¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos que ingresan?**

Eh, sí, si eh, es característico en la escuela de recibir de muy buena manera a los estudiantes nuevos, para hacerlos sentir cómodos en un lugar que, que no era el común para ellos.

**¿Y tú te acuerdas de alguna acción concreta de bienvenida a estos estudiantes?**

Eh, podríamos decir de las actividades que se han realizado para nuestros estudiantes extranjeros eh, este año que ha sido distinto también se hizo una actividad muy bonita donde se representó eh, se vio los países de los cuales venían todos ellos, eh, tuvimos la oportunidad de conocer eh, las reacciones de los apoderados de estas familias. Estaban muy contentos, muy alegres y acogidos por la escuela, fue una actividad muy bonita.

**Bien, que bueno. ¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática, sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales de la escuela?**

Eh, bueno en nuestras reuniones o en, eh, hay consejo de profesores donde se da la posibilidad podemos hacer nuestras presentaciones eh, y que se den a conocer al resto de los colegas.

Siempre con altura de miras, tratando de mejorar también las practicas. Vemos que hay algo que les resulta a las colegas y que también nos pueden servir a nosotros.

**Claro, pero tomando lo mismo, las colegas de asignatura, ¿socializan sus resultados o es más a nivel institucional? ¿Cómo te acuerdas tú en termino de los resultados, de hacer evidentes los resultados que se van teniendo en lenguaje y matemáticas a nivel escuela o a nivel curso y como estos son socializados con el resto, de profesionales?**



Es que por lo general lo hacemos en el consejo o cuando tenemos reunión por equipo de aula poh, ahí se dan a conocer la realidad de los cursos en estas asignaturas

**Ya, bien. ¿Existen tutorías entre pares para estudiantes con NEE en la asignatura de lenguaje y matemática?**

¿Cómo tutorías?

**Por ejemplo, un niño con NEE que este un poquito más aventajado versus otro que no lo esté.**

Eh sí, sí, si se trata de hacer eh, este tipo de andamiaje por decirlo de alguna forma donde el niño que tenga, o sea, o esté más aventajado pueda colaborar al que tenga mayor dificultad poh.

A veces entre los niños incluso eh, ellos se entienden de mejor manera en algunos casos, eh, se usa bastante y no solamente con los niños de integración sino también con el curso en general.

## **ENTREVISTA 9**

*Entrevista realizada el día 16 de noviembre del 2020 a Pía Urrea, profesora diferencial*

**Hola colega, buenos días eee aquí vamos a dar inicio digamos a esta entrevista y yo voy a ir pregunto y tú me vas respondiendo ¿ya?, ¿Cuál es tu nombre?**

Eh, Pía Urrea Espinoza

**Eh, ¿qué cargo tienes en el establecimiento?**

Eh, profesora especialista

**¿Hace cuántos años que ejecutas la labor de profesor?**

Hace 4 años

**Ya, ¿solamente en este establecimiento?**

Solamente en este establecimiento

**¿Cuánto?, o sea, llevas 4 años trabajando y 4 años de docencia**

De docencia, sí.

**Súper, ¿tienes algún tipo de especialidad?**

Eh, DIL

**Ya, ¿en qué nivel te desempeñas en el establecimiento?**

En quinto básico

**Quinto básico, eh, ¿vas rotando todos los años o es permanente el nivel que te toca?**

No, se va rotando todos los años.

**Ya. ¿Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales del equipo de aula?**

Entre todos, no.

**¿A qué te refieres con el no?**

En que con algunos profesores se llega más hacer el trabajo colaborativo, con... no con todos porque hay algunos que le eh, no les molesta, les, no les gusta hacer mucho el...

**¿Planificar colaborativamente?**

Sí

**¿Tú abor das digamos el trabajo colaborativo con lenguaje y matemáticas? ¿Cuáles son las asignaturas que tú trabajas colaborativamente?**

Eh, lenguaje, matemáticas, historia y ciencias.

**Ya, entonces cuando tú dices que no todos trabajan colaborativamente ¿te refieres que el resto no tiene horas o no piden?**

No hay como una disposición de las colegas para poder hacer un trabajo colaborativo bien.

**A las que no acabas de mencionar, o sea, ¿a las asignaturas complementarias o dentro de las cuatro?**

No, dentro de las cuatro que nombre.

**Por lo tanto, hay trabajo colaborativo, pero la efectividad del trabajo colaborativo ¿Cómo es?**

Solamente en lo que es lenguaje y matemáticas es efectivo, ahí no hay problema, pero lo que es en ciencias, ciencias naturales e historia ha costado llevar el trabajo colaborativo.

**Súper. ¿Se realizan visitas al aula para verificar la implementación curricular diversificada de los niños PIE?**

Sí, se realizan.

**¿Cómo son estas visitas?**

Eh, se va durante las clases eh, se está con la profesora se les pregunta que necesitan, si los alumnos han entendido la materia, si necesitan ayuda, eso más que nada se llevan.

**¿Hay retroalimentación después de que se visite el aula?**

Eh, si

**¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?**

No siempre, creo que ahí hay un como... hay un, cómo se podría decir

**¿Un vacío?**

Un vacío como que no estamos siempre, o sea nos capacitamos en algunas cosas, pero nos falta en otras.

**¿Cómo cuáles ponte tú? ¿Cuáles son las capacitaciones?**

O sea, las capacitaciones que íbamos es por el tema, más papeleo, más formal, lo que tenemos que hacer, lo que tenemos que tener, pero una capacitación, así como el trabajo con los niños, como se debe hacer, no, ahí no.

**O sea, en términos más de estrategias diversificadas.**

Sí, creo que ahí nos falta un poco más.

**Ya, ¿la escuela ha dado capacitaciones? quiero entender, y que estas son como más ampliadas ¿Cómo son? y que falta la atención más focalizada en términos de alguna práctica específica para el grupo PIE, ¿Eso quiero entender?**

Si.

**¿Tienen sus roles claramente definidos dentro de los profesionales de los diferentes estamentos?**

Si, están bien definidos los roles, en eso no hay problemas, cada una sabe lo que tiene que hacer.

**¿Dentro del equipo PIE?**

Si, dentro del equipo PIE

**Y por fuera, ¿cómo tú ves esto? ¿Fuera los roles de los diferentes estamentos?**

Eh, no, ahí cuesta un poquito.

**¿Qué evidencias tú ahí?**

Se evidencia de que, es como que no están en ciertos estamentos bien definidos, como que a veces quieren hacer como todos, quieren eh, realizar todas las cosas, no hay un aparte de que, no se poh, la jefa de UTP se encarga de algo, la jefa convivencia escolar de algo, la directora de algo no, es como que hay una persona que quiere hacer como todo lo de todo.

**Ya, o sea como eh, tomar como eh, áreas que no corresponden directamente al área o el cargo que tiene ¿y eso dificulta o facilita?**

Dificulta

**¿Dificulta la percepción, dificulta la acción?**

Dificulta ambas, la percepción y la acción porque al final uno no sabe como a quien no hacerle caso, pero quien es el que toma la decisión en algunas situaciones o en cosas que puedan realizar.

**Ya, súper a ti te gustaría que eso cambiara.**

Si

**Como más definido, pastelero a tus pasteles.**

Eso mismo

**Gracias. ¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión de la enseñanza?**

Eh, al, en algunas veces se toma en cuenta la decisión de la educadora, eso pasa en ciertas ocasiones, muchas veces la educadora como que tiene que eh, ¿cómo se puede decir? tiene que al final eh, ceder para poder eh, que la profesora esté de acuerdo con la situación.

**En el fondo para que se cumpla una planificación, ¿por qué no siempre son consideradas las sugerencias?**

No son consideradas, sí, no son consideradas a veces las sugerencias.

**¿Tú hablas de las practicas que llevan a cabo en lenguaje y matemáticas por ejemplo?**

Sí y en las otras asignaturas igual.

**Ya, y por ejemplo, lo que ustedes logran coordinar y digamos, o llevar a cabo alguna iniciativa, ¿ustedes tienen autonomía para aplicar esa iniciativa o tienen obstáculos, digamos por los superiores? desde coordinación hacia arriba.**

Eh, no, no hay obstáculo, si es más que nada es que el, de coordinación hacia arriba, no, es más que nada el obstáculo que pone a veces la profesora de aula, esa es más que nada el obstáculo.

Eso es, lo de coordinación no.

**Bien. ¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente?**

Yo encuentro que un rol importante dentro del trabajo con los docentes, porque los apoderados también tienen que estar, participan de las actividades de los, de sus hijos más que nada. Yo creo que, si no estuvieran, no hubiera un rol de parte de los apoderados no se podría hacer un trabajo directo con los alumnos.

**Ya, ¿sienten el apoyo ustedes de los apoderados?**

Sí, de los apoderados sí.

**Ya, súper. ¿Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones en los miembros de la unidad escuela?**

Si, si existen

**¿Como por ejemplo?**

El, no se poh, podría ser como cuando vamos al campo, allá, tenemos que hacer la escuela en terreno. O sea, todos luchamos, todos vamos por el mismo camino para que eso salga bien, para que se realice bien, para que los niños, lograr el objetivo que se quiere llegar con los niños, ese.

**¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva en el establecimiento?**

Sí, si fomenta

**¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática en la escuela?**

Sí, a veces, o sea es cuando recién yo creo, tema de licencia recién sale a lo mejor una colega con licencia, ¿a eso va? cuando no llega el reemplazo puede que a lo mejor una cierta hora la cubra la especialista.

**Ya, por lo tanto, quiero entender que eh, las asignaturas de lenguaje y matemáticas siempre están cubiertas por digamos, por una especialista ¿si?**

Sí, o sea, no siempre.

**Salvo las licencias.**

Si, no siempre

**¿Ha sucedido en el colegio, o sucede en el colegio todos los años?**

Eh, no todos los años, o por los menos los años que yo llevo me ha tocado solo un año reemplazar lo que es matemáticas, hacer clases de matemáticas.

**Ya, ¿tú te refieres a que la especialista cubre la asignatura de matemáticas cuando el docente básico falta?**

Sí

**¿Y cuando la especialista PIE tiene licencia la cubren? ¿Hay reemplazante?**



Eh, depende la, si son licencias prolongadas, llega un reemplazante, si la licencia es corta no llega la reemplazante y el alumno queda sin atención durante los días que tenga licencia la persona.

**¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos que ingresan al establecimiento?**

Eh, si, si se trabaja, eh, se va a ver al alumno a la sala, se le, si uno puede sacarlo en el momento se le muestra como es el colegio, como son los alumnos, se habla con los compañeros que ha llegado un compañero nuevo, que traten de jugar con él, de acogerlo, se le hace como una bienvenida al alumno.

**Bien súper. ¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática, sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales de la escuela?**

Eh, en las planificaciones colaborativas a veces se socializa eh, los resultados. Y a nivel escuela, en los consejos eh, de evaluación, eh, se lleva cuando hay que dar resultados, se socializan los resultados.

**Ya, esta sociabilización de resultados, muestra digamos de, o propuestas de metas digamos en términos de unidad educativa, ¿lo hace el departamento de lenguaje y matemáticas?**

**¿Quién lo hace?**

No, lo hace la jefa de UTP

**Ya, ¿y eso es todos los años, o por semestre?**

Eh, siempre.

**¿Existen tutorías entre pares para estudiantes con NEE?**

Eh, no, no existen

**¿No existen tutorías?**

O sea ¿entre pares, entre educadoras diferenciales, profesor y profesora?

**Eh, no entre estudiantes con NEE algunos más aventajados que pueden ir ayudando a los otros.**

Eh, no es difícil, es difícil, o sea se ha tratado de hacer eso en sala, pero no, ha costado un poco el tema ese de las tutorías.

**Bien, excelente, te agradezco mucho el aporte que haces a través de esta entrevista**

## **ENTREVISTA 10**

*Entrevista realizada el día 16 de noviembre del 2020 a Elizabeth Donoso, profesora diferencial*

**Bueno ¿cuál es tu nombre completo?**

Elizabeth Delfina Donoso Castillo.

**¿Y qué cargo tienes acá en el establecimiento?**

Soy docente PIE y trabajo en los niveles parvularios con pre kínder y en segundo ciclo con séptimo año.

**Súper bien, ¿y cuántos años llevas trabajando en estos niveles y en la escuela?**

En la escuela llevo trabajando ocho años y de docencia diez años

**Ya, bien. ¿Tienes mención, postítulo o post grado?**

Si, tengo mención en, profesora diferencial con mención en discapacidad intelectual y trastornos específicos del lenguaje.

**Que bien, tú me dices que entonces trabajas en los niveles de párvulo en NT1 y en segundo ciclo en séptimo año.**

Si, correcto.

**Me gustaría saber si: ¿Existe trabajo colaborativo entre los profesores del aula de cada curso?**

Eh, si, existe trabajo colaborativo y nos reunimos una vez a la semana especialmente en donde revisamos eh, los objetivos o las unidades de aprendizaje que estamos trabajando en los cursos y buscamos las actividades que vamos a implementar para lograr estos objetivos, resolvemos también situaciones emergentes que ocurren también con los estudiantes, y con sus familias.

**Que bien, o sea, tú podrías definir que entre todos los que conforman y principalmente con la docente a cargo del curso y la asignatura ¿hay un buen trabajo colaborativo?**

Sí, si hay un buen trabajo colaborativo.

**Que bueno, que bueno. ¿Y en que asignaturas se realizan principalmente?**

Eh, las reuniones colaborativas al menos en segundo ciclo trabajamos en historia, matemáticas y lenguaje, para la colega de ciencias naturales no hay horas estipuladas, sin embargo, igual hacemos una coordinación dentro de los tiempos que cada una está dispuesta a otorgar que están fuera del horario.

**Que bueno, gracias. ¿Me gustaría saber también si se visita el aula para verificar la implementación curricular diversificada en los estudiantes PIE? realizada en este caso por la coordinación PIE.**

Eh, si, se realizan esas visitas al aula tengo entendido que hay una pauta de hecho para evaluar la supervisión en aula y luego la coordinadora PIE hace la retroalimentación de la visita que ella realizó.

**Ya, ¿solamente realiza la visita la coordinadora PIE o hay otras personas que la realizan?**

No, también la realiza el jefe de UTP

**Ya, ¿existe una retroalimentación después de esas prácticas?**

Si correcto, hay retroalimentación.

**¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?**

Eh, si, la escuela siempre se ha encargado de generar eh, algún tipo de capacitación para nosotros tanto ya sea para PIE, como para la comunidad completa de profesores en la escuela.

**Ya, y digamos esas capacitaciones ¿nacen de las necesidades que se evidencian y también le piden su opinión o son más impuestas a raíz de las evidencias que se, digamos se tienen en base a la práctica?**

Eh, no esas capacitaciones que se realizan son conforme a las necesidades que se han detectado en la escuela, que han sido detectadas por los profesores, los asistentes y son acordadas para realizar mejoras para las prácticas educativas como comunidad escolar.

**Súper. Otra pregunta respecto a otra área también complementaria al que hacer ¿Tienen sus roles claramente definidos los profesionales de los diferentes estamentos en la unidad educativa?**

Sí, tienen sus roles bien definidos

**¿Qué podrías tú como aportar en términos de los roles? ¿Tú crees que cada uno los ejecuta o en realidad de repente se olvidan de los roles que tienen y hay algún tipo de descoordinación por decirlo de esa manera?**

Sí, hay momentos que ocurre que no todos conocen, o sea ejecutan bien su rol, porque si bien es cierto saben cuáles son sus funciones a veces las pasan por alto. Esas situaciones también si, de cierta manera se comunican y se les intenta dar una solución.

**Ya súper gracias. ¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión de la enseñanza?**

Eh, a ver, hay una cierta autonomía, pero si bien es cierto muchas veces las colegas con las que coordinamos no siempre consideran las opiniones que uno les puede dar. Si bien es cierto el tiempo para la coordinación está, a veces falla porque la docente manifiesta como lo que ella va hacer en clases no en cómo lo podríamos hacer juntas. entonces la docente ya llega con una propuesta lo cual considero que está bien, sin embargo, cuando uno intenta generar o entregar una nueva estrategia a veces las docentes no se muestran tan receptivas a una nueva modalidad de trabajo o forma de abordar un cierto contenido o una actividad.

**Ya, me queda claro en virtud digamos de la autonomía que puedan tener o de la acogida más bien verdad, de una propuesta hacia el docente básico y que de repente no es bien aceptada o va la docente básica con una iniciativa puesta en su cabeza y quiere ejecutarla y no considera las sugerencias de la especialista en este caso**

Claro

**Eso pasa a veces, y en términos de las decisiones que ustedes tienen a nivel de equipo de aula ¿cómo son acogidas desde afuera, digamos en este caso unidad técnica, coordinación, desde la coordinadora, unidad técnica? ¿Cómo son acogidas u otorgadas estas autonomías? ustedes si deciden algo en el equipo de aula en término de la práctica pedagógica a realizar ¿son apoyadas o a veces las limitan a ustedes en términos de las propuestas que ustedes quieran implementar o hay autonomía en términos del hacer y crear estrategias pedagógicas propias de la articulación?**

En ese sentido tenemos completa autonomía ya, es cuando consideramos que hay alguna práctica que no es habitual siempre la comentamos con coordinación o con UTP, para saber si estamos haciendo lo correcto y si está bien podemos ejecutarlo sin ningún problema.

**Ya, súper. ¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente?**

A ver, los apoderados en el caso de PIE, ellos están informados de los objetivos a trabajar con sus hijos, eh, saben cuáles son los lineamientos que se van a llevar a cabo a nivel pedagógico y también a nivel conductual en el caso que así se requiera, están constantemente informados por entrevistas personales, reuniones de apoderados, etc.

**¿Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones en los miembros de la unidad educativa? ¿Qué crees tú?**

Si, por supuesto que sí, de hecho, tenemos convivencia escolar que se encarga de eh, de generar también estos espacios para llevar a cabo estas creencias y estas tradiciones eh, que tenemos. Lo mismo eh, UTP, y se trata también, esto siempre está alineado con la planificación que nosotros podemos realizar en el aula.

**Ya que bueno. ¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva en el establecimiento?**

Si, absolutamente.

**Ya. ¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática en la escuela?**

Que cubran completamente las asignaturas no, si se trabajan, se realiza la actividad en conjunto con los profesores PIE, en el aula regular, en el aula de recursos si es abordado por la profesora diferencial, las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

**¿Y esa profesora de lenguaje y matemáticas tienen especialidad en la asignatura?**

Si, son especialistas en su área.

**En su área, ya. ¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos que ingresan por primera vez dentro de este marco digamos de creencias, patrones compartido y de sellos educativos?**

Eh, si, se les hace como una inducción a los padres y también a los niños.

**¿Eso es siempre u ocasionalmente?**

Ocasionalmente.

**¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática, sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales de la educación? ¿Existe de parte de ellos los profesores de asignatura que socializan estos resultados dentro de la unidad educativa?**

No, no es iniciativa de ellos, esto se realiza por parte de la UTP, es importante que se, que por ser las asignaturas más, que tienen mayor carga horaria y que se les considera también más importante se realiza esta bajada de información y se van analizando los resultados en pro de una mejora

**¿Existen tutorías entre pares para estudiantes con NEE en la asignatura de lenguaje y matemática en los diferentes niveles o en los niveles que usted se desempeña?**



Existe la tutoría entre pares, sin embargo, no siempre se utiliza como estrategia, porque no todos los estudiantes lo requieren. Si se ha realizado en el caso que sea requerido y que estén estudiantes que tengan las capacidades para ser estudiante tutor

**Súper, eh, gracias Eli, muy buena tu entrevista se agradece mucho**

De nada.

## **ENTREVISTA 11**

*Entrevista realizada el día 17 de noviembre del 2020 a Alejandra Goudet, profesora diferencial*

**Me gustaría consultarte ¿cuál es tu nombre y el cargo que tienes en el establecimiento?**

Mi nombre es Alejandra Goudet Sepúlveda y trabajo en la escuela José Abelardo Núñez de Laja y soy docente de educación diferencial.

**¿Cuántos años llevas ejerciendo tu labor profesional Ale?**

Ya, en la escuela, este es mi segundo año, pero como educadora diferencial este es mi tercer año.

**Súper, o sea ¿cuántos años llevas trabajando en el establecimiento? dos años.**

Este es el segundo año sí, este es el segundo año en el establecimiento y como docente he trabajado cuatro años. El primer año me contrataron como profesora básica.

**¿Tienes alguna especialización, algún post grado o algo?**

Ya, hice la especialización en DEA y yo saqué online la mención TEL, pero la verdad es que siento que esa mención de la forma que la saque no me aporta nada.

**¿Entonces te desempeñas en qué nivel de enseñanza?**

En el primer ciclo en segundo básico

**¿Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales del equipo de aula?**

Absolutamente, absolutamente, nosotros hacemos reuniones eh, como equipo de aula por lo menos cada dos meses, este segundo semestre la verdad es que nos ha costado más reunirnos, pero el trabajo colaborativo con la profesora jefe es todas las semanas eh, planificamos dos veces en la semana las cuatro asignaturas que son las más fuertes y con las profesoras de las otras asignaturas, por ejemplo artes, también hago planificaciones, inglés, así que si se hace planificación en el curso sí, siempre hay trabajo colaborativo, siempre.

**Ya, y en un tiempo, remóntate al año pasado ¿era la misma práctica?**

O sea, claro la planificación era una vez a la semana, pero exclusivamente relacionada a lenguaje y matemáticas, nunca hicimos planificaciones en ciencias ni en historia, y yo el año pasado trabaje en dos ciclos en el primer y segundo ciclo y también fue lo mismo, solamente matemática y lenguaje y una planificación de historia tenía a la semana. Pero es totalmente distinto, siento que este año eh, pesar de la distancia ha sido más enriquecedor tanto para la profesional, como para mí, porque la verdad es que maneja, y yo creo que es una de las debilidades que existen en este momento de la mayoría de las colegas es el empoderamiento del curriculum y de esta forma como hay que obligadamente que estudiarlo y saberlo para poder coordinar bien y sin problemas porque tengo la suerte de trabajar con Jocelyn y yo siento que es mucha suerte porque cuando

planificamos eh, ya damos la idea de cómo vamos a presentar los videos que le entregamos a nuestros niños y ella me deja hacerlo. El trabajo es de las dos.

**Que bueno escucharte eso porque una parte la profesora tiene más apropiación del curriculum y tú las estrategias como para llegar al estudiante en sus distintas necesidades. ¿Se realizan visitas al aula para verificar, en tiempos anteriores, el año pasado, la implementación curricular diversificada en los estudiantes PIE?**

Eh, si poh eh, en más de una oportunidad fue ustedes a la sala y la tía Miriam y el equipo directivo me acuerdo a fin de año, hicieron visita a aula y si poh, se hace, efectivamente se hace.

**Ya, con sus retroalimentaciones o eso está un poco al... ¿o no?**

Siempre existió la retroalimentación y es necesario porque que objeto tiene, no sé, para el docente sentirse a lo mejor con poco de presión porque hay gente que lo está viendo, si no hay retroalimentación ¿de qué sirve? o sea al docente poh, solo le serviría al que está evaluando.

**Súper bien, gracias. ¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?**

Eh, a ver, yo siento que si hay capacitación porque el colegio nos integra a todos en las capacitaciones que se hacen a todo el establecimiento que son las que hicimos a fin de año. Pero yo siento que hay más ahí de forma individual capacitaciones eh, uno ve las deficiencias que uno tiene en que está más débil y uno busca como enriquecer esa parte que está más débil, pero yo siento que más de forma personal y uno tiene que buscar las estrategias y la forma de cómo uno va abordar las necesidades de los niños.

**Súper bien se agradece. ¿Tienen sus roles claramente definidos los profesionales de los diferentes estamentos del establecimiento?**

Yo siento que sí, yo siento que si absolutamente, o sea el docente es docente, el equipo directivo es el equipo directivo, independientemente yo siento que nosotras como educadoras diferenciales trabajemos como, colaborativamente en aula común, están bien definidos los roles, porque el profesor jefe lidera la clase y nosotros prestamos la colaboración para que pueda hacer un buen desempeño de la clase, y eso se da en esta escuela que como los roles están bien definidos se permite ese tipo de cosas. Y en la parte directiva yo siento que están súper bien definidos los roles porque las cosas se hacen bien, y al estar bien hechas permite que todo fluya nomas poh.

**¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión de la enseñanza?**

Eh, yo pienso que están todas dadas porque uno sabiendo la dificultad que tiene el niño, yo soy la especialista de eso, entonces, todas las planificaciones que nosotros hacemos en aula focalizada eh, están dadas de acuerdo al PACI que uno hace, entonces ese PACI, realizado por la coordinadora y además a principio de año se hace a nivel comunal de, digamos DAEM, entonces aquí uno lo hace, uno lo propone pero la que origina, la que es gestora de esto es la educadora diferencial y la autonomía ahí esta poh, porque uno lo hace, entonces sí, la autonomía esta. Hay partes que nos pueden decir cómo mejorar, pero esta todo regulado a nivel de la comuna y obviamente de la escuela.

**Ya, y dentro de la misma pregunta ¿cómo tu como tu consideras la autonomía que ustedes tienen digamos como equipo de aula, ustedes ven que son autónomos en la toma de decisiones de la gestión propia pedagógica?**

Eh, yo siento que si tía, o sea en el que hacer del trabajo de eh, esto todo está planificado, pero si nos dejan ser y yo siento que ahí está la autonomía, porque uno lo hace poh, uno, y lo hace solo poh, entonces uno lo conversa después, pero uno ya lo tiene planificado, las cosas se van dando.

**¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente? a tu parecer.**

A ver yo siento que sí, ellos están presentes porque se tiene que trabajar con ellos porque para partir tenemos que tener la autorización de ellos, para poder ingresarlos a PIE, eh, luego la anamnesis y todo pero eh, tal vez podría en el trabajo docente, ahí está el que ellos nos den la autorización para trabajar con sus hijos, pero así en lo que uno hace a lo mejor no está como presente porque no puede estar nomas pero si es necesario que la comunicación con ellos de ir viendo como ellos pueden apoyarnos desde casa, con el trabajo que uno hace, o sea, y este año claramente sí, absolutamente, se hace un trabajo colaborativo con la mama y el papa hoy, hoy en estas circunstancias.

**Ya, claro, o sea ¿ahora se ve una mayor participación en el proceso de enseñanza versus el año pasado que estaban más alejados de la intervención y apoyo en lo pedagógico?**

Sí yo siento que sí, pero yo siento que si, aunque yo siento que lo que pudiera perjudicar es que los papas a lo mejor ellos igual tienen dificultades y a ellos les cuesta entender, no entienden lo que uno les está pidiendo, y tienen harta dificultad. Es un buen punto para buscar solución si seguimos trabajando de esta manera.

**¿Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones en los miembros de la unidad educativa?**

Esa pregunta quise entenderla como que uno se guía con los patrones que estaban en la escuela ¿a eso se refiere?

**Si, la pregunta es existen patrones de significado, estos patrones de significados atienden a lo que tú bien dices, la escuela trae una tradición verdad, y los patrones que se repiten que va haciendo paso y el que llega va repitiendo los patrones que vienen con antelación trabajándose.**

Sí, hay cosas que si, por ejemplo eso de la escuela en terreno, porque eso se venía haciendo de antes, hubo cambio de director e igual se siguió haciendo eso es un ejemplo de que se hacen cosas que se hacían antes poh, pero eh, siento que hay cosas que no, que son las menos si, por ejemplo eh, el que a lo mejor falta la parte de sensibilizar más y que entiendan los docentes que cuando, de que no se pueden evaluar, no se puede exigir a los niños porque tienen NEE de la misma forma que el resto, siento que ahí estamos un poco débil.

**Claro, o sea ahí falta una sensibilización de la docente hacia el trabajo del estudiante con NEE, el término de las creencias compartidas ¿Cómo lo visualizas tú? ahí tenemos un quiebre ¿existe o falta mucho para lograr que la mayoría de los miembros de nuestra unidad educativa comparta las mismas creencias?**

Yo creo que no son muchos tía, yo creo que son casos puntuales de los docentes, o sea y son contados con los dedos de una mano y me sobran dedos, son contados, no puedo generalizar.

**Ya, gracias, bien. ¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva en el establecimiento?**

Sí todo el rato, yo creo que nos hemos lucido este año en facebook, esa es la mejor ventaja que hemos tenido en las redes sociales porque claramente, o sea todas las semanas se están subiendo cosas que convivencia escolar, en las retroalimentaciones de UTP, de las planificaciones y la

forma en que nos aconsejan y nos dan sugerencias que no hacen sentir mal al profesor para que podamos mejorar.

**Me alegro en tu opinión ¿hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática en la escuela?**

Yo entiendo que lenguaje como especialidad de lenguaje en segundo ciclo no hay. Matemáticas sí. Eso es lo que yo sé.

**Bien, gracias. ¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos que ingresan al establecimiento?**

Yo creo que, a ver como es tan poco el tiempo que yo llevo en la escuela este año al inicio de clases quedo evidenciado que sí es, porque llegaron estudiantes extranjeros y yo tengo claro que se tocaron todos los himnos nacionales, y eso es una forma de dar una bienvenida, de acoger a un niño que viene de otro país de otra escuela y hacerlo sentir como en casa. Yo siento que sí se integra a todos los niños, yo siento que sí.

**Claro, súper. ¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática, sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales de la escuela?**

Yo creo que por ejemplo cuando tuvimos el cierre de semestre el porcentaje de logros, de, yo creo que ahí se evidencian, en los consejos escolares se va trabajando, se muestran en cantidades cuantitativas, cuantos reportan evidencias, y de notas. Yo creo que de esa manera y de que otra forma, porque se puede ver lo que han aprendido los niños porque si no aprenden a leer difícilmente van a poder comprender otras asignaturas, por decir algo, se ve reflejado en las otras asignaturas.

**¿Existen tutorías entre pares para estudiantes con NEE en la asignatura de lenguaje y matemática?**

Eh, yo siento que sí, porque generalmente los niños como que los va heredando, porque la profesora no continua de primero a octavo, no. Hay especialistas que trabajan en primer ciclo y segundo ciclo entonces las docentes que han tenido esos niños siempre dan una retroalimentación una articulación de cómo trabaja lo que le gusta o no, y darnos, no mentoras, pero si hay una articulación de cómo trabajar con el niño entre colegas.

**Te entiendo claramente y ¿cuándo hay niños con NEE que tienen mayores capacidades o van desarrollando más rápido alguna habilidad, ellos son tutores pares a otros niños con NEE?**

Entre niños si tía, sobre todo en aula de recursos, es una forma de motivar de potenciar el que va más avanzado, porque siempre uno se dedica al que va más desfasado del resto, pero que pasa con el que va mejor, a esos chicos es una manera de que tengan ganas de seguir aprendiendo.

**Si, súper Ale, muchas gracias por tu aporte.**



## **ENTREVISTA 12**

*Entrevista realizada el día 17 de noviembre del 2020 a Betty Monsalves, profesora básica de segundo ciclo*

**Me gustaría que me dieras tu nombre y el cargo en el que te desarrollas en la escuela.**

Ya mi nombre es Betty Monsalves Anguita eh, el cargo en la escuela tengo, soy profesora de educación general básica y en la escuela me desempeño como profesora de matemáticas de segundo ciclo.

**¿Cuántos años llevas trabajando en el establecimiento?**

15 años.

**¿Tienes algún tipo de especialización algún postítulo, postgrado, magister?**

Mi postítulo en educación matemática segundo ciclo.

**Ya, ¿me dijiste que te desempeñabas entonces en segundo...?**

En segundo ciclo, si de quinto a octavo

**Ya súper gracias, me gustaría comenzar con las primeras preguntas. La primera dice relación con lo siguiente ¿Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales del equipo de aula? a tu criterio, a tu parecer.**

Si existe el trabajo colaborativo constantemente en nuestra escuela, efectivamente hay horas destinadas incluso para hacer el trabajo colaborativo y eso se cumple, se hace todas las semanas el trabajo colaborativo.

**Ya, muy bien. ¿Se realizan visitas al aula para verificar la implementación curricular diversificada en los estudiantes PIE?**

Si, constantemente, constantemente eh, algunas son avisadas y otras no pero sí, constantemente si hay visitas al aula.

**Ya, ¿quiénes la realizan?**

La realizan la UTP eh, también algunos docentes que trabajan en conjunto con la encargada de la unidad técnica pedagogía, en este caso, en el caso particular el año pasado que estábamos en sala estaba, en este caso la jefa de UTP señorita Marcela Seguel, estaba profesora Margarita Fuentes, estaba el docente Juan Mellado y también estaba la docente encargada de PIE la señora Miriam Placencia.

**Ya bien. ¿El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica?  
¿Qué crees tú?**

Si, yo creo que sí se capacitan de hecho falta un poco más de capacitación con respecto a las profesoras PIE sobre todo en la asignatura que imparto yo, matemáticas, porque hay deficiencia por lo tanto sería importante que ellas se capacitaran aún más en mi asignatura por lo menos. Ha habido instancias, si ha habido instancias, pero, sugiero yo que podría ser un poco mejor la capacitación para que tengan un conocimiento más cabal de la asignatura y puedan ellas también aplicar distintas estrategias para los niños con NEE.

**Súper, gracias. ¿Tienen crees tú que tienen sus roles claramente definidos los profesionales de los diferentes estamentos del establecimiento?**

Sí, sin duda que sí.

**¿Qué nivel de autonomía tienen las coordinaciones pedagógicas para la toma de decisiones referentes a su propia gestión de la enseñanza?**

Tenemos en realidad la eh, bueno primero tenemos que basarnos en que, cual es la necesidad que hay pero, la autonomía esta cien por ciento, nosotros somos los que tomamos en el fondo la decisiones que vamos a realizar con respecto a los niños, nosotros vemos eh, en el fono tomamos las decisiones, la planteamos en este caso a la coordinadora de PIE, unidad técnica pedagogía, y ahí hacemos un consenso de lo que se va a realizar pero tenemos autonomía, de todas maneras.

**Ya**

Porque nosotros somos las que estamos en aula, nosotros somos los que sabemos.

**Exactamente, exactamente. ¿Podría entender yo que ustedes toman sus decisiones y ustedes como que las informan o les gusta tomarle, o les gusta escuchar el parecer, en este caso, de sus jefes directos UTP y coordinación PIE, por ejemplo?**

Si poh, en realidad conversamos, en estas mismas reuniones conversamos los temas con respecto a las necesidades de los niños, tomamos eh, decisiones vemos la problemática en cuestión y una vez que nosotros tenemos resuelto lo que vamos a realizar lo comentamos en este caso con la jefe de UTP, con la encargada de PIE y ahí hacemos un consenso y se toma la decisión final en el fondo, tomando todo lo, todos los comentarios, como se puede decir, las sugerencias que nos pueden decir y ahí armamos un todo y hacemos el trabajo.

**Súper tía Betty. ¿Qué rol cumplen los apoderados dentro del trabajo docente?**

Importantísimo, el, el apoderado cumple un rol importantísimo en que hacer educativo. Una por el apoyo que le puede brindar a uno como profesor como docente de aula, el apoyo que le puede

brindar al niño y nosotros también tener una constante conversación con ellos, porque sin ellos a la verdad, la educación es 50 y 50 por lo tanto nosotros hacemos lo nuestro y también tenemos que tener la llegada para poder también hacer las cosas con los niños, lo que queremos hacer diariamente para poder logara un aprendizaje significativo en ellos, pero sin duda es un rol importante.

**Ya, ¿Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones en los miembros de la unidad educativa? ¿Qué crees tú?**

Si, si, las hay.

**¿Crees que sí, que compartimos las mismas?**

Sí, creo que sí.

**¿Cómo cual ponte tú se te viene a la cabeza?**

Eh, a lo que vamos, por ejemplo, si no vamos al tema pedagógico nuestra principal importancia para nosotros es la educación de nuestros niños una educación de calidad, un estudiante integral de hacer las mejores personas, o sea todo en el fondo, vamos remando para el mismo lado, esa es la idea y creemos todos firmemente que esa es nuestra labor.

**Súper bien, gracias Betty, otra ¿UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva en el establecimiento? ¿Qué crees tú?**

Cien por ciento, cien por ciento efectivo, eso es así poh, porque de lo contrario eh, no, las cosas no funcionarían entonces para eso están estas entidades, UTP y convivencia escolar para irnos para un mismo camino, sin duda que si

**Gracias. ¿Hay docentes especialistas que cubran las asignaturas de lenguaje y matemática en la escuela?**

Eh, sí.

**¿En las dos asignaturas?**

En las dos asignaturas, si

**Ya.**

¿Estamos hablando de las profesoras de integración verdad?

**Que cubran las asignaturas las especialistas, pero también especialistas en el área de lenguaje y matemáticas en segundo ciclo y en primer ciclo ¿hay especialistas? como tú tienes la especialidad de matemáticas, por ejemplo.**

Ah no, no, no, no, las especialistas en este caso no tienen por ejemplo la especialización en matemáticas y no tienen la especialización en lenguaje. No, yo pensaba que me estabas preguntando por ejemplo si ellas podían hacer una clase de lenguaje, una clase de matemáticas, eso lo hacen, pero la especialización no la tienen.

**Ya, súper**

Eso es lo que yo decía anteriormente que es importante que las especialistas tuvieran esa especialización.

**Claro, súper bien. ¿En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos que ingresan al establecimiento?**

Sí, sí hay acciones, siempre eh, por ejemplo, al inicio del año escolar cuando llegan niños se presentan frente a la comunidad educativa, va eh, director, jefa de unidad técnica pedagógica, convivencia escolar a conversar con los niños en las salas de clase a decirles que hay niños nuevos, que viene de otra parte, se nos habla de la acogida que debemos tener, el respeto que debemos tener, sí, en todo momento se nos habla de eso.

**Ya, súper. ¿De qué manera el departamento de lenguaje y matemática, sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales de la educación? ¿De qué manera?**

Eh, hay instancias donde se hacen las bajadas, por ejemplo, en un consejo de reflexión donde se hace la bajada de la información con respecto a los logros obtenidos en lenguaje y matemáticas y eso es conocimiento de todos los docentes que trabajamos en nuestra escuela, esas instancias están siempre. Ya sea de evaluaciones internas, de evaluaciones externas siempre se hace la bajada, siempre está la instancia de hacer la bajada y también con respecto a eso tomar decisiones en beneficio de poder superar algunos resultados que no han sido favorables y otros felicitar a todos cuando los resultados si han sido favorables.

**Sí, súper. ¿Y cuando hablas de desafíos y metas académicas en este caso a qué nivel se trabajan?, cuando el equipo de lenguaje o matemáticas proponen a partir de la bajada y el análisis de sus resultados ¿hay instancias en que ustedes comparten las metas o crean metas, socializan sus metas?**

Sí, sociabilizan, de todas maneras, que socializan las metas porque al final el trabajo para lograr esas metas tenemos que todos trabajar en pos de lograr esas metas, entonces se toman acuerdos, entre todos, y en pos de poder lograr esto, o sea todos vamos para el mismo lado así que si

queremos lograr metas tenemos que todos trabajar para lograrlos, entonces sí, hay instancias para eso.

**La última ¿Existen tutorías entre pares para estudiantes con NEE entre pares tanto en la asignatura de lenguaje y matemática?**

Sí. existen

**Existen, ya**

Existen, debería haber más, debería haber más porque yo por ejemplo como profesora de matemáticas no tengo un conocimiento tan acabado de los diagnósticos o de los niños con NEE, entonces de repente sería necesario, no sé si especializarme yo, con respecto a eso y poder trabajar con estos niños, pero en el fondo cuando uno tiene esa debilidad, esa preocupación, habla con la profesora especialista y la profesora especialista te explica de que se trata.

**Ya ¿pero entre pares, entre alumnos con NEE, hay las tutorías , entre ellos para tanto en lenguaje como matemáticas?**

No

**Ya a nivel de docente sí, pero no a nivel de estudiante**

Docentes sí, pero a nivel de alumnos, niño o niña, no.

## 7.2 Cuestionario de Gestión Curricular.

### Encuesta Cerrada.

Estimados(as) participantes, el presente cuestionario tiene como propósito develar prácticas en la gestión curricular que puedan incidir en los resultados de puntajes SIMCE de lenguaje y matemática. Consta en su mayoría de una serie de preguntas de respuestas cerradas. Al leer cada una de ellas marque con una **X** en el casillero que corresponda, y concentre su atención de manera que la respuesta que emita sea fidedigna y confiable. La información que se recabe tiene por objeto la realización de un trabajo de investigación vinculado a la tesis de grado del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de Concepción.

No hace falta su identificación personal en el instrumento, solo es de interés los datos que pueda aportar y la colaboración que pueda brindar para llevar a cabo la presente recolección de información.

Muchas gracias, por su colaboración.

<b>PARTE I: ANTECEDENTES GENERALES - Responda en el casillero a la Izquierda de su preferencia</b>						
<b>SEXO</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	FEMENINO	<input type="checkbox"/>	MASCULINO	<input type="checkbox"/>	NO DECLARA
<b>TÍTULO PROFESIONAL</b>						
<b>ESTUDIO DE POSTÍTULO O POSGRADO</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	ESTUDIO DE POSTÍTULO / DIPLOMADO	<input type="checkbox"/>	MAGISTER	<input type="checkbox"/>	DOCTORADO
<b>AÑOS DE DOCENCIA (desde titulación)</b>	<input type="checkbox"/>	0 A 1 BIENIO	<input type="checkbox"/>	2 A 3 BIENIOS	<input type="checkbox"/>	4 A 5 BIENIOS
	<input type="checkbox"/>	5 A 10 BIENIOS	<input type="checkbox"/>	11 BIENIOS	<input checked="" type="checkbox"/>	MÁS DE 11 BIENIOS
<b>NIVELES EDUCACIONALES EN QUE ENSEÑA</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	PREESCOLAR	<input checked="" type="checkbox"/>	1° CICLO BÁSICO	<input type="checkbox"/>	2° CICLO BÁSICO
	<input type="checkbox"/>	PIE/OPCIÓN 4	<input type="checkbox"/>	OTRO	<input type="checkbox"/>	



<b>ASIGNATURA QUE ENSEÑA</b>	X	LENGUAJE		CIENCIAS SOCIALES		CIENCIAS NATURALES
	X	MATEMÁTICA		RELIGIÓN		BIOLOGÍA
		ED. FÍSICA		INGLÉS		TECNOLOGÍA
		QUÍMICA		FÍSICA		ARTES
		PIE/OPCIÓN 4		MÚSICA		OTRO:
<b>CARGO EN EL ESTABLECIMIENTO</b>	X	DOCENTE		ASIST. EDUCACIÓN		DIRECTIVO
		UTP		JEFE DE DEPARTAMENTO		DOCENTE/ ADMINISTRATIVO
		COORDINADOR /A		OTRO:		
<b>AÑOS DE TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO</b>		0 A 3 AÑOS		4 A 7 AÑOS		8 A 11 AÑOS
	X	12 AÑOS O MÁS				
<b>HORAS DE TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO</b>		MENOS DE 10 HORAS		10 A 30 HORAS	X	30 a 44 horas
		30 A 44 HORAS				

## PARTE II: CUESTIONARIO

**INSTRUCCIONES:** A continuación, se presentan las siguientes afirmaciones con la finalidad de **determinar cuál(es) dimensión(es) en el área de la gestión curricular está(n) descendida(s) en el establecimiento para proponer un plan de mejora.** Lea cada reactivo y marque con una (X) en la casilla correspondiente a la observación que se ajuste a su caso en particular. La información recolectada será utilizada con fines académicos y es completamente confidencial.

DIMENSIÓN	AFIRMACIÓN	NIVELES DE SATISFACCIÓN				
		Muy de desacuerdo (1)	Desacuerdo (2)	Ni acuerdo ni en desacuerdo (3)	Acuerdo (4)	Muy en acuerdo (5)
Gestión pedagógica	Existe trabajo colaborativo entre todos los profesionales del equipo de aula	0%	0%	7,1%	36,7%	57%
	Los docentes planifican semanalmente y revisan la coherencia entre los objetivos y actividades planteadas para los estudiantes con NEE	0%	0%	7,1%	36,7%	57%
	La coordinación PIE realiza visitas al aula para verificar la implementación curricular diversificada en los estudiantes con	0%	0%	14,2%	36,7%	50%

	NEE					
	Se adecúan los contenidos curriculares según las necesidades educativas del estudiante	7,1%	0%	0%	21,4%	70,1%
	El equipo PIE se capacita según las necesidades que se evidencian en su práctica para mejorar las áreas de lenguaje y matemática 13	0%	7,1%	7,1%	57%	28,5%
	Se realizan talleres de capacitación a nivel de docentes, al interior del establecimiento	0%	0%	0%	42,8%	57%
<b>Subsistemas del currículum</b>						
Político administrativo	Los profesionales de la educación que conforman los diferentes estamentos tienen sus roles claramente definidos	0%	0%	0%	50%	50%
	Una opinión profesional y personal tiene buena acogida y genera influencia en la toma de decisiones de algunas áreas de la gestión escolar.	0%	0%	7,1%	42,8%	50%

Participación y control	Las coordinaciones pedagógicas tienen autonomía en cuanto a la gestión de su propio trabajo.	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>7,1%</b>	<b>28,5%</b>	<b>64%</b>
	El equipo PIE participa de instancias de trabajo compartido como coordinaciones, reuniones, jornadas de reflexión, charlas o consejos	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>14,2%</b>	<b>85,7%</b>
	Los apoderados cumplen un rol activo y participativo dentro del trabajo docente y el aprendizaje de sus hijos(as)	<b>0%</b>	<b>21,4%</b>	<b>7,1%</b>	<b>57%</b>	<b>14,2%</b>
Orden y estructura del sistema	El equipo PIE cuenta con un proceso para el ingreso y egreso de estudiantes, en coordinación con los docentes.	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>7,1%</b>	<b>21,4%</b>	<b>70,1%</b>
	UTP facilita un sistema comunicativo fluido y recíproco con los equipos de aula.	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>7,1%</b>	<b>92,8%</b>
	Los docentes de lenguaje y matemática cuentan con material didáctico necesario	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>

	El equipo PIE cuenta con material didáctico (Concreto, impreso, etc) necesario para lenguaje y matemática	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>7,1%</b>	<b>36,7%</b>	<b>57%</b>
	UTP implementa algún programa de trabajo orientadas a mejorar resultados SIMCE en lenguaje y matemática.	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>7,1%</b>	<b>14,2%</b>	<b>78,5%</b>
Creación cultural, científica y práctica	Existen patrones de significado, creencias compartidas, tradiciones	<b>0%</b>	<b>14,2%</b>	<b>14,2%</b>	<b>36,7%</b>	<b>36,7%</b>
	UTP y convivencia escolar fomentan una cultura escolar positiva	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>7,1%</b>	<b>36,7%</b>	<b>57%</b>
Técnico pedagógico	Hay docentes especialistas que cubren las asignaturas de lenguaje y matemáticas en la escuela	<b>7,1%</b>	<b>14,2%</b>	<b>21,4%</b>	<b>14,2%</b>	<b>42,8%</b>
	Existe en la práctica pedagógica una metodología y / o estrategias para evaluar a los estudiantes con NEE en el proceso formativo y sumativo?	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>57%</b>	<b>42,8%</b>

Práctico pedagógico	En el colegio se trabajan acciones concretas de acogida para estudiantes nuevos	0%	0%	21,4%	36,7%	42,8%
	UTP Fomenta una cultura escolar positiva	0%	0%	0%	14,2%	85,7%
<b>Liderazgo</b>						
Liderazgo para el cambio	El departamento de lenguaje y matemática, sociabiliza sus resultados y desafíos académicos con los demás profesionales de la educación	7,1%	0%	7,1%	28,5%	57%
	El equipo PIE integra estrategias innovadoras	0%	0%	14,2%	42,8%	42,8%
	El equipo Técnico opera y planifica su trabajo curricular integrando datos cuantitativos y cualitativos generados de los resultados de los estudiantes.	0%	0%	0%	21,4%	78,5%
Visión compartida	Los docentes del establecimiento plasman los sellos institucionales a través de su labor pedagógica	0%	0%	7,1%	42,8%	50%
Aprendizaje colaborativo	UTP fomenta estrategias de aprendizaje	0%	0%	0%	7,1%	92,8%

colaborativo					
Los docentes de básica evalúan positivamente las prácticas de trabajo colaborativo	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>7,1%</b>	<b>42,8%</b>	<b>50%</b>
El equipo PIE evalúa positivamente la práctica colaborativa.	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>42,8%</b>	<b>57%</b>
Existen tutorías entre pares para estudiantes con NEE en lenguaje y matemática	<b>0%</b>	<b>8,3%</b>	<b>16,6%</b>	<b>75%</b>	<b>8.3%</b>

## 8 REFERENCIAS.

Rodríguez, C. Lorenzo, O. Herrera, L. (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México.

Mejía, Julio (2011). *Problemas centrales del análisis de datos cualitativos*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación. Argentina.

Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Madrid. España.

Kellerman, B. (2004). *Bad Leadership: What It Is, How It Happens, Why It Matters*. Harvard Business Press. USA

Ulloa, J. y Rodriguez, S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Ril editores. Chile

Rivero, E., Zoro. B. y Aziz, C. (2018). *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Senge, P. (2015). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Ediciones granica S.A. Buenos Aires. Argentina.



Jantsch, E. (1967). *Technological Forecasting In Perspective. Organisation for Economic Co-Operation and Development*. First Printing edición.

Wack P. (1985). *Scenarios: Uncharted waters ahead. From the magazine*. Harvard Bussines Review.

Robinson, P. (2003). *Attention and Memory during SLA*. Editors: Blackwell Publishing Ltd. USA.

Elmore. K. (1990). *Restructuring Schools. The next generation of Educational Reform*. San Francisco. USA.

Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Mass, Addison Wesley.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press

Oliver, C. (2009). *El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula*. Reifop, Barcelona. España.

Vincenzi, A. (2009). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios*. Educación y Educadores. Extraído en:

Web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>

Kotter, J. (1995). *Leading change: Why transformation efforts fail*. Harvard business review. USA.

Murillo, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.

Moll, L. (1990). *Vygotski's Zone of Proximal Development: rethinking its instructional implications*. *Journal for the Study of Education and Development*. Infancia y Aprendizaje. USA.

Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula*. Educación y Educadores. Extraído en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83490204>

Til, Van C. y Heijden, Van der F. (1996). *Study skills in problem based learning*. Universitaire Pers, Maastricht.

Johnson D., Johnson R, Johnson E. (1994). *The nuts and bolts os cooperative learning*. Interaction Book Company. Minnesota. USA.

King, A. (1993). *From sage on the stage to guide on the side*. *College Teaching*. Taylor & Francis, Ltd.

Fundación Jaime Guzmán (2020). *Informe políticas públicas: Educación especial en Chile*.

Extraído en: <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTipo=DOCASEEXTERNA&prmId=49656>

Agencia de Educación. (2015). *Se puede: Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy; Prácticas escolares que avanzan hacia la inclusión*.

Extraído en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Reporte\\_de\\_la\\_Visita\\_Frei\\_Montalva.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Reporte_de_la_Visita_Frei_Montalva.pdf)

Palma, C. Villarroel, M. (2016). *Implementación del programa de integración escolar (PIE) en aulas regulares bajo la perspectiva del profesorado de Educación General Básica en establecimientos de la Comuna de Concepción*. Tesis pregrado, Universidad de Concepción. Facultad de educación.

Rivera, Y. y Aparicio, C. (2020). *Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes*.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Facultad de filosofía de la educación.

Agencia de calidad de la educación. (2019). *Se puede. Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral*. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Editorial Atenas Ltda. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*.  
División de educación general: Unidad educación especial. Santiago de Chile.

SII. (2011). *Guía práctica para el manejo de reuniones efectivas*. Área de recursos humanos.

Extraído de:

[https://www.sii.cl/rrhh/Guia\\_Practica\\_de\\_Manejo\\_de\\_Reuniones\\_Efectivas\\_v2011.pdf](https://www.sii.cl/rrhh/Guia_Practica_de_Manejo_de_Reuniones_Efectivas_v2011.pdf)

Universidad Carlos III de Madrid. *El trabajo en equipo. Pasos comunes en el trabajo colaborativo*. Extraído de:

[http://www.it.uc3m.es/pbasanta/asng/course\\_notes/working\\_in\\_teams\\_typical\\_steps\\_es.html](http://www.it.uc3m.es/pbasanta/asng/course_notes/working_in_teams_typical_steps_es.html)

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata: Madrid. España.

Toro, S. (2017). *Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa*. Revista Publicando. Universidad central del Ecuador.

Sacristán, J. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid. España.

Grundy, S. (1987). *Curriculum, Product or Praxis?*. London, The Falmer Press.

Schubert, W. H. (1986). *Curriculum. Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York,

Macmillan.

Malagón, L.A. (2008). *El currículo: perspectivas para su interpretación. Investigación en Enfermería*. Colombia.

Apple, M. W. y Beane, J. A. (1999). *Escuelas democráticas*. Morata.

Belavi, G. y Murillo, F. (2020). *Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa*. Universidad Autónoma de Madrid España. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO-INSTITUTO DE HISTORIA (2005). Postítulo Mención en Estudio y Comprensión de la Sociedad para Profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica. 2006. Propuesta Técnica Administrativa

Margalef, L. y Arenas, A. (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. Perspectiva educacional*. Formación de profesores. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Soto, J. y Rodelo, M. (2020). *Fundamentos epistemológicos del currículum*. Universidad del Atlántico. Colombia.

Comte, A. (1830). *Cours de philosophie positive*. Paris: Francia

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Editorial Suhrkamp. Alemania

Olivera, E. (2006). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. Revista Iberoamericana de Educación.

Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México.

Habermas, J. (1971). *Teoría y praxis*. Madrid: Taurus. España

Stenhouse, L. (1975). *Introduction to Curriculum Research and development*. London: Heinemann Education.

Spillane, J., Halverson, R., y Diamond, John. (2004). *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*. *Journal of Curriculum Studies*. 36:1, 3-34, DOI: 10.1080/0022027032000106726

Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.

Pollard, A., Tann, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell Education.