

TRABAJO DE GRADO MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

DESARROLLO DE LA AUTODETERMINACIÓN DE ESTUDIANTES DE
UNA ESCUELA ESPECIAL DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN, A
TRAVES DE LA MEJORA DE LA GESTIÓN CURRICULAR

Profesora Guía: Dra. Lilian Castro Durán
Autora: Paulina Novoa Saldías

Ciudad Universitaria, Abril 2021

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	5
2. Resumen ejecutivo	6
3. Antecedentes del contexto	7
3.1 Caracterización de la institución educativa	7
3.2 Características del estudiantado	7
3.3 Aspectos institucionales	11
3.4 Trayectoria de la dirección del establecimiento	13
3.5 Aspectos contextuales	14
3.6 Aspecto académico	
4. Presentación de línea de base	17
4.1 Objetivos de investigación	21
4.2 Diseño metodológico	21
4.2.1 Enfoque	21
4.2.2 Alcance	22
4.2.3 Diseño	22
4.3 Población y muestra	23
4.4 Instrumentos	24
5. Plan de análisis de datos	29
5.1 Resultados de datos cualitativos	30
5.1.1 Análisis de los instrumentos de gestión curricular institucional y su vinculación con el desarrollo de la autodeterminación.	30
5.1.1.1 Proyecto educacional	30
5.1.1.2 Plan de mejoramiento educativo y su vinculación con los seis Planes por normativa	34
5.1.1.3 Plan de convivencia escolar	35
5.1.1.4 Plan de formación ciudadana	36
5.1.1.5 Plan de desarrollo profesional docente	36
5.1.1.6 Plan de apoyo a la inclusión	37
5.1.1.7 Plan de afectividad, sexualidad y género	37
5.1.1.8 Plan integral de seguridad escolar	38

5.1.1.9 Reglamento interno de convivencia	40
5.1.2.0 Reglamento de evaluación	42
5.1.2.1 Registro de evidencias de actividades planificadas	43
5.2 Análisis de entrevista semiestructurada	46
5.3 Análisis de planificaciones	78
5.4 Síntesis e interpretación de resultados	101
6. Árbol del problema	109
6.1 Descripción del problema	111
6.1.1 Causas del problema	112
6.1.2 Efectos del problema	117
7. Propuesta de mejora	121
7.1 Resumen ejecutivo de la propuesta	121
7.2 Fin o impacto de la propuesta	121
7.3 Objetivos de propuesta de mejora	122
7.3.1 Objetivo general	122
7.3.2 Objetivos específicos	122
7.4 Resultados esperados para el primer año del proyecto de mejora	123
7.5 Diseño y programación de las actividades	125
7.6 Carta Gantt	150
8 Fundamentación teórica	151
8.1 Discapacidad Intelectual y Autodeterminación	151
8.1.2 Desarrollo de la Autodeterminación en los estudiantes	155
8.2 Liderazgo Directivo como factor relevante en el aprendizaje de los estudiantes y la práctica docente	157
8.3 Liderazgo distribuido, como estrategia de mejora de la gestión curricular	162
8.4 Gestión Curricular, guiando de la cultura escolar	164
8.4.1 Aprendizaje colaborativo, como herramienta de la Gestión Curricular	167
8.4.2 Desarrollo Profesional Docente y su influencia en la mejora del aprendizaje	170
8.4.3 Comunidades Profesionales de Aprendizaje CPA, como estrategia de perfeccionamiento docente	172
8.4.4 Visitas al Aula, como estrategia de acompañamiento docente	174

8.5 La experiencia nacional como base para la implementación del cambio y mejora Educativa	176
8.6 El uso de datos como estrategia para la mejora educativa	183
9. Conclusiones	187
10. Referencias bibliográficas	190
11. Anexos	195

1. Introducción

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

Entendemos que la autodeterminación, se refiere a la habilidad de ser el principal agente causal de nuestras vidas, sin influencias externas, de ahí la importancia que tiene, el poder desarrollar dicha habilidad en las personas con discapacidad intelectual, ya que, representa el pasaje, hacia una calidad de vida, en la cual puedan ser dueños de sus decisiones.

Para desarrollar esta propuesta, se establece una línea base, la cual reúne los antecedentes de mayor relevancia institucional, permitiendo así, caracterizar y contextualizar el centro en estudio. Definir el diseño metodológico, el cual es de carácter cualitativo, enfocado en describir la realidad de la institución, a través, del análisis de contenido de la información, recabada por medio de entrevistas y análisis de documentos institucionales y planificaciones, lo cual permite conocer la realidad desde la fuente directa.

Los fundamentos teóricos de la propuesta que se presenta, se sustentan en el liderazgo distribuido, entendiendo que el paradigma del líder en solitario se encuentra obsoleto. La propuesta busca propiciar el liderazgo de las docentes, en aspectos relacionados a la gestión curricular, de manera que puedan ser partícipes activos de las decisiones que se tomen en torno a la práctica educativa, y la construcción consiente de la misión educativa, que apunte al desarrollo de la conducta autodeterminada de los estudiantes y por consiguiente al desarrollo de la adecuada calidad de vida, permitiendo el trabajo de los líderes informales, a través de estrategias de desarrollo profesional docente, como las comunidades de aprendizaje colaborativo, en las que puedan incrementar sus competencias docentes con apoyo de sus pares, además de la correcta realización de visitas al aula, eliminando el enfoque punitivo, potenciando la retroalimentación, y

diferentes jornadas de reflexión sobre la práctica diaria, que permitan crear una visión compartida en torno a la importancia de desarrollar la autodeterminación en los estudiantes.

2. Resumen ejecutivo

La presente investigación, describe diversos aspectos de la gestión curricular asociada al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes de una Escuela Especial de la comuna de Concepción, analizada a través de los diferentes documentos de gestión curricular, como el PEI, PME, planificaciones, documentos asociados a los planes de gestión de la institución en estudio y lo declarado por las docentes a través de entrevistas semi estructuradas.

A raíz de los resultados obtenidos del análisis realizado, se presenta una propuesta de mejora educativa, que busca organizar la gestión curricular de manera que todos los elementos de esta, apunten al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes. A sí mismo, se busca potenciar el liderazgo distribuido, levantando el liderazgo medio, propiciando instancias de reflexión y análisis de la práctica diaria, con el objetivo de desarrollar de manera transversal en los estudiantes, la conducta autodeterminada desde los primeros niveles educativos, para favorecer su calidad de vida.

El sustento teórico de la investigación, se relaciona con el concepto de autodeterminación y su implicancia en la Educación Especial, la gestión curricular entendida como las acciones, decisiones e instrumentos que se despliegan a nivel institucional, para lograr plasmar lo descrito en el PEI, en la cultura escolar, entendiendo la importancia del liderazgo distribuido, la conformación de comunidades de aprendizaje colaborativo, la importancia del levantamiento de datos y teniendo como ejemplo aquellas escuelas exitosas que logran buenos resultados.

3. Antecedentes del contexto

3.1 Caracterización de la institución educativa

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

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

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

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

3.2 Características del estudiantado

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

para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas permanentes, de tipo visual, auditiva, disfasia severa, trastorno autista, deficiencia mental severa o multidéficit, según lo establece el Decreto con Fuerza de Ley N.º 2 de 1998, del Ministerio de Educación.

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

Tabla 1: Distribución de la Matrícula

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

Fuente Elaboración propia

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

Tabla 2: grado de discapacidad que presentan los estudiantes.

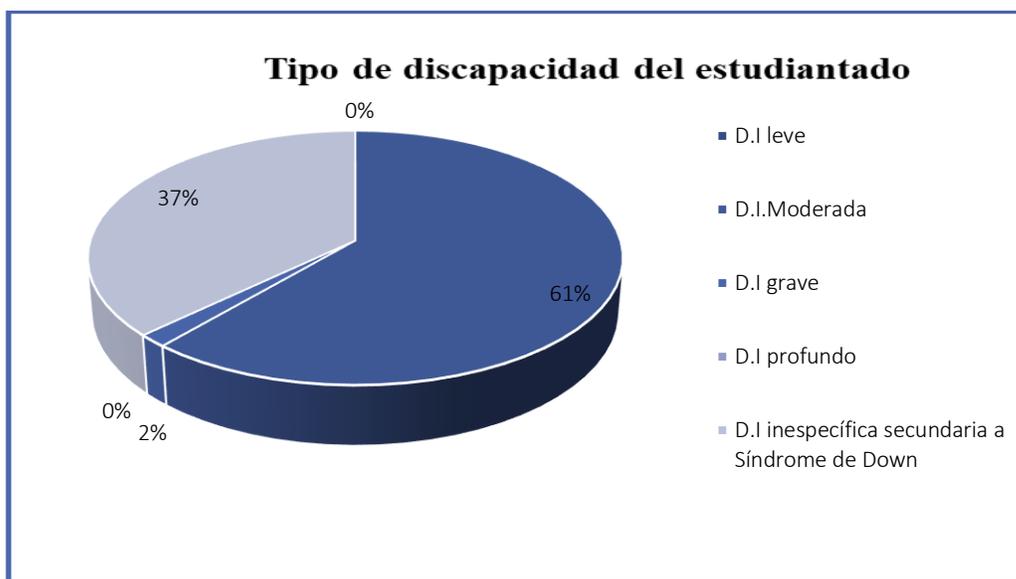
Cursos	N° de Estudiantes	Edad	TEST Aplicado	Diagnósticos					
				TEA	Leve	Moderado	Grave	Profundo	Inespecífica, secundaria a Síndrome de Down
Estimulación Temprana	11	0-2 años	TEPSI						11

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

Fuente: Base de datos del establecimiento

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

Gráfico 1: Tipo de Discapacidad del Estudiantado.



Fuente: Base de datos del establecimiento

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

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

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

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

Fuente: DSM-5 (pág. 22)

3.3 Aspectos institucionales

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

Tabla 4: Misión y visión del establecimiento educativo

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

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

Fuente: PEI 2019 (pág13)

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

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

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

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

3.4 Trayectoria de la dirección del establecimiento:

Tabla 5: Trayectoria Directiva

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

Fuente: Elaboración Propia

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

Al evidenciar esta situación influyó significativamente a la hora de revisar la misión del establecimiento la cual se modificó, con el objeto de dejar estipulado claramente la importancia del desarrollo de la autonomía, declarado en el PEI 2019

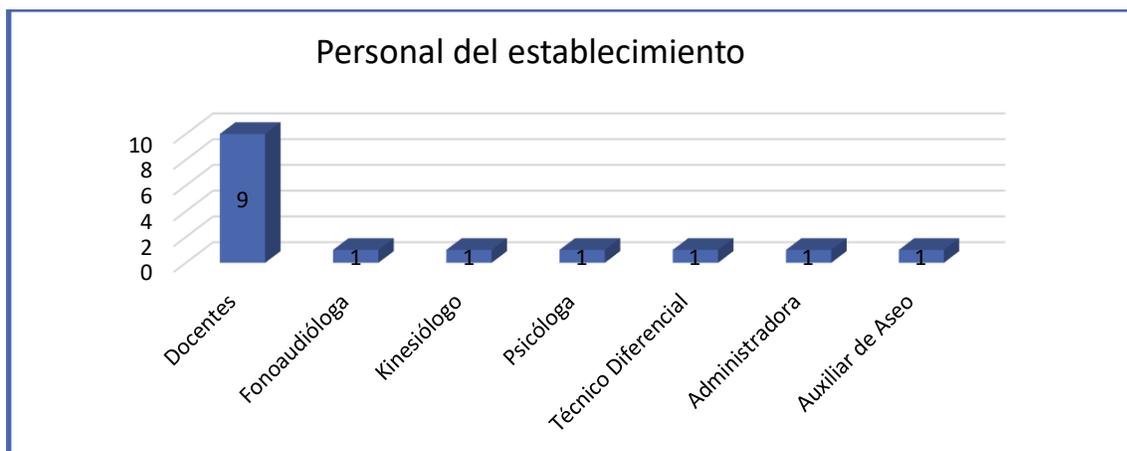
“Formar en los niños, niñas y jóvenes con Síndrome de Down de 0 a 24 años la capacidad para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes para asumir los retos que le demanda su natural desarrollo, favoreciendo la autonomía de tal forma que le permita avanzar individualmente en su inclusión social, esto a través del trabajo multiprofesional que el establecimiento practica con sus estudiantes junto al apoyo constante de la familia”. (pág. 13)

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

3.5 Aspectos contextuales:

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

Gráfico 2: Personal del establecimiento



Fuente: Base de datos del establecimiento

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

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

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



Fuente: Base de datos del establecimiento (2019)

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

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

Gráfico 4: Formación académica del equipo multiprofesional.

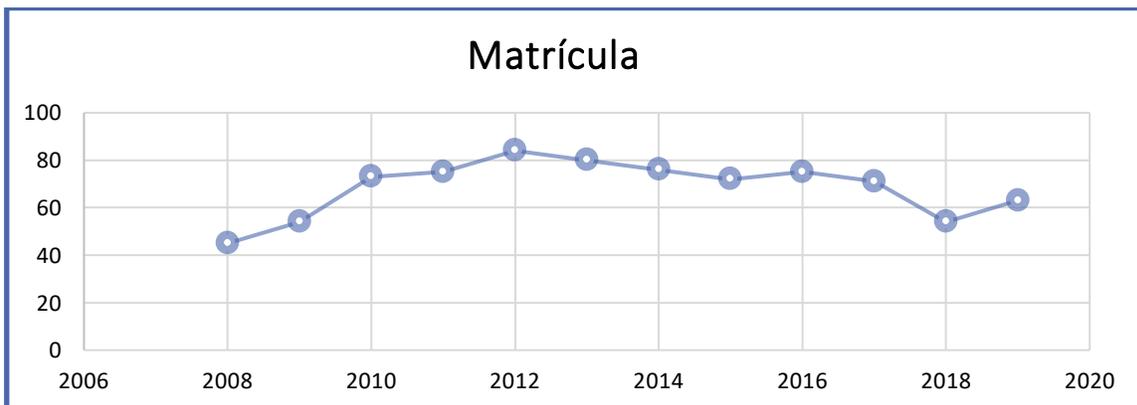


Fuente: Base de datos del establecimiento

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

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

Grafica 5: Evolución de la matrícula del establecimiento.



Fuente: Base de datos del establecimiento

El establecimiento ha experimentado un importante incremento en su matrícula, siendo en el año 2012 donde se observa mayor número de estudiantes. Actualmente se encuentra bajo esa cifra, pero se evidencia un incremento en relación al año 2018, esto asociado al reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación del nivel laboral.

3.6 Aspecto Académico:

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

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

Durante el año 2019, el establecimiento realizó un trabajo de recolección de datos para construir una base de información en relación a los contenidos abordados y los niveles que los estudiantes lograron alcanzar. Para ello se seleccionaron variadas áreas de trabajo las que abordaron aspectos académicos, psicomotores, psicológicos, de lenguaje y habilidades de la vida diaria y en esta última área, se evidencia de manera concreta que los estudiantes

presentan un significativo desarrollo en las habilidades relacionadas con la autodeterminación y sus cuatro características. En la siguiente tabla se muestran las áreas con menos porcentaje de ejecución.

Tabla 6: Habilidades de la vida diaria evaluadas en el establecimiento.

Habilidades de la Vida Diaria	1° básico 4 Es.	3° Básico 3 Es.	4° Básico 2 Es.	5° básico 5 Es.	6° Básico 7 Es.	7° Básico 5 Es.	8° Básico 4 Es.	N. Laboral 10 Es.	% total
Su conducta es acorde a su edad (vestimenta, intereses, habilidades)			1	1	2	4	3	1	30%
Reacciona ante una situación de peligro					1	1	2	4	20%
Posee iniciativa					1	2	3	4	25%
Participa de actividades de ocio y esparcimiento					1	5	3	8	42,5%
Elige su ropa					2	2	2	7	32,5%
Se ducha de manera independiente					1	3	3	9	40%
Realiza actividades domesticas relacionadas con su dormitorio, de manera independiente (tender su cama, ordenar su ropa, ordenar sus juguetes)					1	2	2	8	32,5%
Realiza actividades domesticas relacionadas con la cocina, de manera independiente (lavar la loza, poner la mesa, preparar su desayuno)					2	4	3	7	40%
Realiza actividades					2	2	2	7	32,5%

domestica relacionadas el aseo del hogar, de manera independiente (barrer el living, pasar la aspiradora, trapear)									
Se queda solo en casa								2	5%
Resuelves problemas de la vida diaria (busca paño esponja para secar si se le da vuelta el jugo)								6	15%
Da a conocer sus datos personales: nombre y apellidos, edad, donde vive, entre otros.				1	2	3		9	37.5%
Comunica sus propios deseos, opiniones, intenciones, emociones, sentimientos.				1	1	2		8	30%
Utiliza normas de cortesía, como saludar y despedirse según corresponda				3	3	3		5	35%
Hace sencillas compras en tiendas y supermercados próximos				1	2	3		5	27,5%
Realiza trayectos cortos desde el colegio hacia el supermercado reconociendo el recorrido				1	4	4		6	37,5%
Utiliza el transporte público en compañía de un adulto realizando las acciones correspondientes (mostrar pase, saludar,								8	20%

pagar, recibir boleto, etc)									
Optimiza su tiempo								5	27,5%
Organiza actividades de ocio y recreación junto a sus compañeros					1	1	1	6	22,5%
Participa de actividades extracurriculares					1	5	3	9	45%
Decide por sí mismo					1	1	1	3	15%

Fuente: Elaboración Propia

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

4. Presentación de línea base

4.1 Objetivos de Diagnóstico

Objetivo general

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

Objetivos específicos

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

4.2 Diseño metodológico

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

4.2.1 Enfoque

El enfoque de la investigación es de origen cualitativo, de naturaleza comprensiva, lo cual permite indagar desde fuentes oficiales, es decir las personas que están inmersas en la realidad pragmática de la escuela en estudio, logrando conocer la forma en que interactúan, los códigos o símbolos que manejan, las concepciones que estos tienen de su propia realidad y cómo esto influye específicamente en el desarrollo de la

autodeterminación de sus estudiantes. Dicho paradigma no busca hacer juicios valóricos de lo que observa, sino interpretar la realidad que estudia, con los involucrados directos. Donde el investigador sea el principal instrumento de recogida de información, de manera que pueda realizar una interpretación ideográfica del fenómeno que estudia (Guba & Lincoln, 1985)

4.2.2 Alcance

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

4.2.3 Diseño

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

Por otro lado, para un análisis más profundo de la investigación aborda los procedimientos del análisis de contenido cualitativo, no solo se basan en la interpretación de los contenidos, sino en profundizar el contenido latente y el contexto donde se

desarrolla este para una mejor interpretación. Para ello se vincula: el desarrollo de categorías inductivas y la aplicación de categorías deductivas.

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

Por otra parte, el mismo autor indica que las categorías deductivas, la principal idea aquí es llevar la definición explícita basada en ejemplos y reglas de códigos para cada categoría deductiva, determinando exactamente bajo qué circunstancias un texto puede ser codificado con una categoría (p.24).

4.3 Población y muestra

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

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

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

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

4.4 Instrumentos

4.4.1 Instrumento de recolección de datos

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

A) Instrumento entrevista semiestructurada

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

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

Tabla 7: Modelo funcional por Wehemeyer.

Autodeterminación	Wehemeyer (2005), citando en la escala ARC-INICO (2014) indica que “Las acciones volitivas que capacitan a la persona para actuar como el principal agente causal de su propia vida y mantener o mejorar su calidad de vida” (p.12).
Autonomía	“Rutinas diarias, en el uso del tiempo libre y en su entorno más cercano; y su capacidad para elegir y actuar tomando como referencia sus propias preferencias personales, es decir, su capacidad de elegir, tomar decisiones y expresar preferencias en situaciones de ocio, en la elaboración de planes de futuro y como expresión de sus propios intereses personales en el día a día” (p.32).
Autorregulación	“Capacidades de planificación y establecimiento de metas en distintas actividades prototípicas del periodo evolutivo, así como también la utilización o el manejo de estrategias de autogestión o automanejo personal (ejemplo: autoevaluación, autoobservación, autorrefuerzo.” (p.34)
Empoderamiento	“Expectativas de control y eficacia de los estudiantes y la expresión de conductas de autodefensa, liderazgo”. (p.37)
Autoconocimiento	“Conocimiento que el alumno tiene de sus propias capacidades y limitaciones, así como la valoración personal o autoestima que tiene de sí mismo”. (p.38)

Fuente: Elaboración Propia

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

A continuación, se exponen los seis componentes.

Tabla 8: Los 6 componentes de la autodeterminación

Hacer elecciones	Se refiere a la capacidad que tienen las personas para decidir por sí mismo.
Tomar decisiones	Se refiere a tener sus propios criterios y elegir lo que verdaderamente desean

Resolución de problemas	Se define como la capacidad que tienen las personas para resolver una tarea cuya solución no se percibe inmediatamente.
Planteamiento y logro de metas	Es la capacidad de adquirir herramientas para imprescindibles para que las personas planifiquen y establezcan objetivos y metas a fin de lograrlos.
Autoobservación, autoevaluación y autorreforzamiento	Se centran en la supervisión de la propia conducta y la puesta en marcha de las acciones correctivas para lograr metas propuestas. Autorregulación
Locus de control interno	Se centra en las características actitudinales que tiene el individuo para mantener el control sobre los resultados importantes de su vida.

Fuente: Elaboración Propia

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

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

Otro elemento a implementar para la ejecución de la entrevista son los productos tecnológicos como: computador o celular con el fin de grabar las entrevistas bajo consentimiento informado de las docentes, estos elementos permiten al investigador centrar su atención en la entrevista y las respuestas brindadas por las docentes ayudando a

mantener un diálogo activo el cual permitirá poseer información más eficaz y verás a la hora de analizar las respuestas.

El objetivo principal de la elaboración de la entrevista es analizar las cuatro características y los seis componentes que comprenden la autodeterminación, para llevar a cabo este análisis, se tiene en cuenta las declaraciones brindadas por las ocho docentes y una asistente de aula, sobre los conceptos de la autodeterminación y las estrategias o actividades que despliegan para fomentar el desarrollo de estas habilidades en los niños y jóvenes con síndrome Down, desde el nivel de estimulación temprana hasta el nivel laboral. La entrevista tiene una duración aproximadamente de 45 minutos. (ver anexo 1)

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

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

B) Instrumento para evaluar las planificaciones y los PACI.

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

Para analizar los criterios de la planificación de los docentes se seleccionaron una serie de indicadores descritos en la escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (2014) y se toman en cuenta las cuatro características de la autodeterminación: autonomía,

autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento y sus seis componentes. (ver anexo 2)

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

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

En cuanto a la característica de empoderamiento, la revisión de planificaciones se centró en buscar, actividades que le permitan a los estudiantes poder opinar, tomar decisiones, desarrollar habilidades de autodefensa que le permitan decir no, cuando no estén de acuerdo, y a confiar en su esfuerzo personal.

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

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

Para la tercera estrategia de recolección de datos, se analizaron documentos institucionales que permitieran indagar y examinar el trabajo de la gestión curricular que implementa todo el equipo para desarrollar la autodeterminación en sus estudiantes, para ello se utilizan los siguientes documentos: P.E.I (proyecto educativo institucional), reglamento interno de convivencia, actas de consejo escolar, P.M.E (plan de mejoramiento

educativo); el Ministerio de Educación generó un modelo de mejoramiento continuo en la planificación anual de los establecimientos en función de las necesidades de la comunidad, se implementaron seis planes de gestión que deben realizar las instituciones, estos corresponden a: Plan de Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana, Plan de Desarrollo Profesional Docente, Plan de Apoyo a la Inclusión, Plan de Afectividad, Sexualidad y Género y Plan de Seguridad Escolar; para analizar estos instrumentos de gestión nos centramos en los objetivos propuestos y las actividades plasmadas que apunten a favorecer el aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de la autodeterminación.

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

5. Plan de análisis de datos

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

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

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

información y registro de memorandos para profundizar en aquellos conceptos que van surgiendo.

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

5.1. Resultados de datos cualitativos

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

Para desarrollar el presente análisis, se realizó una revisión exhaustiva de los instrumentos de gestión institucional referidos al PEI, el PME, Reglamento Interno de Convivencia, Reglamento de Evaluación, Plan de Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana, Plan de Desarrollo Profesional Docente, plan de Apoyo a la Inclusión, Plan de Afectividad, Sexualidad y Género y Plan de Seguridad Escolar, además de ello, se realizó una revisión de las actas de consejo de profesores y consejo escolar, todo ello con el fin de recabar información relevante que nos permita conocer la gestión curricular y su influencia sobre el desarrollo de la autodeterminación.

5.1.1.1 Proyecto educativo institucional

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

Al analizar los objetivos del PEI 2019, se puede evidenciar la intención de impulsar a los estudiantes para el logro de una vida independiente, desarrollando de manera integral las diversas áreas de su desarrollo, sin embargo, no se declara de manera específica la autodeterminación como objetivo de la institución, no obstante, se mencionan aspectos o

características propias de esta, específicamente la autoafirmación y la autonomía. (PEI 2019, pág. 14)

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

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

- Fomentar la formación y preparación de los miembros del equipo multiprofesional, brindando oportunidades de perfeccionamiento, estableciendo instancias de reflexión e intercambio de experiencias pedagógicas.

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

Tabla 9: misión y visión del establecimiento.

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

Fuente: PEI 2019, pág. 13

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

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

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

Tabla 10: Áreas de atención que brinda el establecimiento

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

	de las clases y talleres extra programáticos.
Psicológica	Centrada en la Evaluación Diagnóstica, el fomento de la autoestima, el autocuidado, la resolución de conflictos y la formación valórica de los estudiantes . Brindando apoyo a las familias de nuestros estudiantes en todas las etapas del desarrollo (atención temprana, infancia, adolescencia y vida adulta).

Fuente: elaboración propia, extraída del PEI 2019, pag 9

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

Tabla 11: Descripción del cargo y función de cada profesional

Cargo	Perfil	Función
Directora	Lidera, dirige, administra, planifica y organiza el trabajo de todos los estamentos del establecimiento, de manera tal que se logre un funcionamiento adecuado y esperado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determina los objetivos propios del establecimiento. 2. Guía el proceso educativo 3. Asesora al personal docente en la labor educativa 4. Organiza y gestiona mejoras institucionales 5. Favorece las relaciones interpersonales y la buena convivencia entre los distintos agentes educativos.
UTP	Coordina, organiza, orienta y apoya las funciones técnico pedagógica que se realizan en el establecimiento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyar y orientar la gestión curricular 2. Apoyar la gestión de los distintos estamentos 3. Generar espacios que favorezcan la retroalimentación entre profesionales 4. Optimizar el proceso enseñanza aprendizaje de cada nivel educativo 5. Promover la aplicación de los objetivos de los planes y programas de estudio para el logro de alumnos integrales
Docentes y Asistentes de la Educación	Diagnosticar, planificar, guiar al alumno en los procesos sistemáticos, generando actividades significativas que favorezcan las técnicas de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asumir jefatura de curso cuando corresponda 2. Ser riguroso y prolijo en el quehacer profesional 3. Manejar la Política Educacional vigente. 4. Seleccionar de manera consecuente y estratégica los objetivos adaptados de las bases curriculares y planes y programas de estudio según corresponda. 5. Fomentar e internalizar en el alumno los objetivos propuestos en el PACI, así como también la aplicación de PAI (Plan de apoyo Individual) 6. Ser profesionales que amen su labor y se esfuercen por investigar, perfeccionarse y capacitarse en todo lo que requieran las necesidades e intereses de la unidad educativa.

		<ol style="list-style-type: none"> 7. Ser facilitador de aprendizajes significativos, funcionales y formadores de valores y buen evaluador del proceso educativo, no olvidando que las familias constituyen una labor fundamental. 8. Acoger a todos los alumnos en igualdad de condiciones, procurando incentivarlos a todos por igual y en especial a aquellos que más lo requieran. 9. Creativos, entusiastas, motivadores y de buen carácter. 10. Capaces de trabajar en equipo y poseer buenas relaciones con sus colegas, alumnos y apoderados. 11. Profesional altamente identificado y comprometido con el Centro y la comunidad que lo rodea.
--	--	---

Fuente: elaboración propia, extraída del PEI 2019, pág. 17-19

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

Las escuelas especiales, iniciaron la elaboración de Programas de Mejoramiento Educativo (PME), el año 2015, anterior a esa fecha solo a los establecimientos de educación regular, les correspondía desarrollarlos. Los PME, tienen una duración de 4 años en los que se realizan procesos de análisis de PEI y Autoevaluación Institucional, planificación estratégica, planificación anual, Implementación y evaluación anual, todo con el objetivo de desarrollar mejoras que apunten al aprendizaje de todos los estudiantes. El primer PME del establecimiento se desarrolló entre los años 2015-2018, por lo que el año 2019, se inició el actual PME.

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

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

- Implementar un sistema de acompañamiento de las practicas docentes en el aula, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes, retroalimentando y generando mejoras en la implementación de las clases. (pág.3)
- Implementar un sistema de monitorio que permita evaluar los aprendizajes y avances de los estudiantes en torno a su PACI (pág.4)
- Implementar instancias de reflexión y análisis de las practicas pedagógicas del equipo multiprofesional, con el objeto de mejora los aprendizajes de los estudiantes (pág.5)
- Generar instancias de perfeccionamiento e intercambio de experiencias con profesionales o instituciones educativas (pág.9)
- El director, genera instancias de reunión con parte de la directiva perteneciente a la ONG, para organizar y planificar actividades del establecimiento (pág.6)
- Evaluar y planificar estrategias de trabajo que valoren las particularidades y la diversidad de cada alumno. (pág.7)
- Implementar un sistema de comunicación aumentativo-alternativo a los estudiantes que presenten un trastorno de la comunicación a fin de lograr una interacción funcional y eficaz en los distintos contextos de la vida diaria. (pág.10)

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

5.1.1.3 Plan de convivencia escolar

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

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

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

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

5.1.1.4 Plan de formación ciudadana

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

durante el transcurso del año y son organizadas por las docentes a cargo del plan de formación ciudadana.

5.1.1.5 Plan de Desarrollo Profesional Docente

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

Nuevamente el Plan no aborda la autodeterminación de manera específica, no obstante, pretende desarrollar en los docentes el conocimiento para planificar los contenidos pertinentes a cada curso y nivel educativo, para desarrollar adecuadamente el aprendizaje de todos los estudiantes.

5.1.1.6 Plan de apoyo a la inclusión

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

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

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

5.1.1.7 Plan de afectividad, sexualidad y género

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

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

5.1.1.8 Plan integral de seguridad escolar

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

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

5.1.1.9 Reglamento Interno de Convivencia

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

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

- Consejo directivo, es el organismo que dirige al establecimiento, su objetivo es defender y garantizar los derechos de cada miembro de la comunidad educativa en

función de las normativas vigentes, las orientaciones ministeriales y el propio PEI. Se reunirán una vez al semestre con la entidad sostenedora y cuando sea necesario. Por su parte, el resto de los miembros se reunirán de forma mensual, estando o no la entidad sostenedora. (artículo 7, pág. 8),

- Consejo de profesores, constituyen actividades curriculares no lectivas que forman parte de la carga horaria de los docentes y profesionales asistentes de la educación. Es una instancia de participación, planificación y organización del trabajo técnico pedagógico del establecimiento, son precedidos por jefa de gabinete técnico, director, encargado de convivencia escolar o de cada uno de los planes de gestión según corresponda. Se realizarán una vez al mes, no obstante, podrán realizarse también de tipo extraordinarios de acuerdo a las necesidades del Establecimiento. (artículo 8, pág. 8),
- Consejo escolar: Instancia participativa que tiene como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en función del PEI y PME del establecimiento. Está compuesto por representantes de los estudiantes, del centro de padres, de los asistentes de la educación, de los profesores, el equipo directivo y la entidad sostenedora. SE realizarán una vez por semestre, no obstante, podrán realizarse también de tipo extraordinarios de acuerdo a las necesidades del Establecimiento y sus participantes. (artículo 9, pág. 8),

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

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

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

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

Finalmente, otro aspecto relevante estipulado dentro del reglamento Interno, tiene relación con los deberes y derechos de los miembros del equipo de trabajo, para ello, se seleccionaron aquellos indicadores que se relacionan o se podrían relacionar con la gestión curricular dirigida al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes.

Tabla 12: Descripción de los Derechos y Deberes de los profesores

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

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

Tabla 13: Descripción de los Derechos y Deberes del Equipo Directivo:

Derechos	Deberes
<ul style="list-style-type: none"> • Liderar, dirigir y administrar el trabajo de todos los estamentos del establecimiento. • Coordinar y citar docentes, apoderados y estudiantes cuando la situación lo amerite. • Corregir al equipo multiprofesional de manera constructiva. • Ser informado del acontecer diario del establecimiento. • Participar de charlas, seminarios, capacitaciones y 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar los objetivos propios del Establecimiento. • Guiar el proceso educativo • Asesorar al personal docente en la labor educativa • Organizar y gestiona mejoras institucionales • Favorecer las relaciones interpersonales • Apoyar y orientar la gestión curricular • Apoyar la gestión de los distintos estamentos • Generar espacios que favorezcan la retroalimentación

<p>reuniones atinentes al contexto educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones con respecto a la permanencia o desvinculación de algún integrante de la comunidad educativa. • Modificar o adaptar el medio escolar a las características propias de sus estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Optimizar el proceso enseñanza aprendizaje • Promover la aplicación de los objetivos de los planes y programas de estudio. • Resolver conflictos presentados entre los miembros de la comunidad educativa. • Incentivar el perfeccionamiento de los profesionales
---	--

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

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

5.1.2.0 Reglamento de evaluación

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

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

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

5.1.2.1 Registro de evidencias de las actividades planificadas.

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

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

a) Actas de Consejo de Profesores:

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

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

b) Acta de consejo Escolar

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

c) Acta de reuniones de apoderados

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

d) Archivador de evidencias

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

e) Registro de monitoreo de PME

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

f) Hoja de vida del equipo multiprofesional

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

g) Registro de perfeccionamientos realizados

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

En general, los instrumentos de gestión presentados, plantean actividades que podrían ser relevantes para planificar la autodeterminación, sin embargo, la mayoría de las

actividades planificadas no se ejecutan en la práctica y solo quedan registradas en el papel, ya que, al contrastarlas con las evidencias, no se encuentran registros de su elaboración.

5.1.2 Análisis de entrevista semiestructurada

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

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

La misión del establecimiento es la siguiente:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“La misión que tiene el colegio en realidad es favorecer cierto el proceso de enseñanza aprendizaje de los chicos, ya favoreciendo los recursos otorgándoles

oportunidades para que ellos puedan desarrollarse cierto dentro de la escuela, digámoslo así” (Docente 8)

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

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

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

A) concepto de autonomía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acuerdo a lo declarado anteriormente, se evidencia que las docentes tienen un concepto medianamente claro, apuntando a características claves por ejemplo , que sus estudiantes desarrollen actividades del hogar como preparar un café, un pan o colaborar con el aseo de este, por otro lado, algunas docentes hablan sobre las habilidades sociales para tomar decisiones y aprender a enfrentarse en diversos tipos de contexto, otra característica clave es generar independencia en los estudiantes para resolver problemas simples como ponerse la ropa, comer solos e ir al baño, todas estas indicaciones ayudan a

desarrollar y fomentar la autonomía. La escala de ARC-INICO (2014) afirma que el concepto de autonomía está asociado a “las rutinas diarias, en el uso del tiempo libre y en su entorno más cercano; y su capacidad para elegir y actuar tomando como referencia sus propias preferencias personales, es decir, su capacidad de elegir, tomar decisiones y expresar preferencias en situaciones de ocio, en la elaboración de planes de futuro y como expresión de sus propios intereses personales en el día a día” (P.32).

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

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

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

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

“[...] la alimentación y la higiene (eee...) bueno para eso lo más que desarrollamos es que ellos pueden llevar lo van a comer al lugar, ponerlo en la mesa, ya se poner su plato su cuchara ya sea comer solos, y luego ir al baño solo, claro con la

compañía de un adulto pero que puede guiarlo darle las instrucciones claras
“(Docente 3).

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

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

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

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

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

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

En la segunda subcategoría se analiza **“Qué actividades realiza para abordar el área de socialización de sus estudiantes”** una docente indica que desarrolla actividades que permita adquirir a sus estudiantes aptitudes necesarias para tener un comportamiento

adecuado y positivo el cual le permita enfrentar las exigencias y retos de la vida diaria; la docente expresa que hace partícipe a la familia de este proceso, brindando talleres de acompañamiento.

“Se les muestra videos de como jóvenes con síndrome Down, que son ya con un trabajo autorrealizados, donde ellos puedan ver un ejemplo imitar o ellos puedan ver que son capaces de conseguir (eee...) se les muestra las conductas que no corresponde para las edades que tienen todo se va asociando al rol de la adultez que ellos sepan que ser autónomos primero reconocer que son grandes jóvenes que pueden decidir por sí mismo y que tienen que hacer las cosas solos que ya no son parte de la niñez, todo esto lo trabajo con imágenes, videos y colaboración con los papas [...]”(Docente 1).

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

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

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

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

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

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

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

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

En relación al discurso de las docentes podemos inferir que existe una valoración positiva, hacia el desarrollo de actividades que propicien la interacción entre pares, utilizando principalmente el juego como recurso pedagógico.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“En identidad y autonomía” (Docente 3).

“[...]Lenguaje [...]” (Docente 6).

“Convivencia y ciudadanía” (Docente 8).

“Educación física” (Docente 9).

B) Concepto de autorregulación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Finalmente, la mayoría de educadoras asocian este concepto a reconocer y manejar los sentimientos y emociones, sin embargo, un grupo importante indica que no tienen clara esta definición, otro aspecto importante de este tema es trabajar con los estudiantes el planteamiento de metas u objetivos a fin de favorecer en ellos el auto refuerzo para alcanzar los objetivos que se proponen.

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

“[...]con respecto a los oficios que ellos van a realizar más adelante en el futuro entonces, lo principal para nosotros es que ellos experimenten todos estos oficios, cierto pueden conocerlos, pueden comprenderlos y obviamente puedan vivenciarlos a nivel concreto que participen en prácticas, que participen en

pasantías para que pueden tener un aprendizaje real, porque el aprendizaje más real para los chiquillos es aprender haciendo primero que todo, entonces de estas formas entregándole todas las posibilidades, cierto y estas formas de experiencias ellos van a tener la posibilidad de elegir y decidir a esto es lo que me gusta en esto soy bueno y uno se lo va haciendo ver, porque sabes que eres bueno en esto, por uno recibe el feedback (palabra en inglés retroalimentación) del exterior uno necesita que ellos se den cuenta[..]" (Docente 1).

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

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

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

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

"[...]hicimos unas actividades de reflexión no todos escriben, entonces hicimos algunas actividades de dibujo. (eee) y una actividad que les hice de cómo les

gustaría estar ellos, por ejemplo, una de ellas me pidió la opción del cumpleaños, que ella como se imaginaba su cumpleaños de ese año y el otro era, como él quería sus vacaciones de este año[...]" (Docente 9).

La segunda subcategoría analiza las **“actividades para promover la resolución de problemas en sus estudiantes”**, todas las docentes tienen diversas estrategias para promover la resolución de problemas en sus estudiantes estas las implementan a través de actividades que se pueden presentar en la vida diaria de un individuo.

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

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

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

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

Se observa que la educadora plantea actividades a través experiencias vivenciales, donde sus estudiantes por medio de salidas al exterior pueden vivir experiencias

diferentes y enriquecedoras que ayudan a fomentar sus habilidades para enfrentar situaciones de la vida diaria.

“[...]cuando vamos al supermercado porque ellos compran su desayuno el día viernes y de principio ellos me entregaban la plata a mi todos yo era la que compraba (...)ellos ya están grandes, y que cada uno lleve su plata y sepa cómo resolverlo entonces en un momento yo deje a uno de los chicos, pagar solo su pan y su mortadela, era cecina no recuerdo y un queso y le pase los 1.100, porque ellos llevan 1.100 y yo no le dije a mi alumno que ellos tenían que dejar de eso \$500 pesos para zumba, (...) yo le pase los \$1.100 completos pensando de que el me iba a decir que tenía que darme el vuelto y resulta que claro efectivamente el le paso, salió menos de \$1.000, pero él le pasó toda la plata la cajera y la cajera le devolvió automáticamente los \$100 porque salió menos de \$1.000,[...]” (Docente 8)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“[...]todos tienen capacidades cognitivas distintas por ejemplo tengo tres que ya leen y escriben y tienen como meta que de aquí a diciembre los que leen y

escriben me van a escribir un trocito un párrafo, de un cuento que ellos van a inventar” (Docente 5).

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

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

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

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

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

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

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

“Así como actividades para planificarlo no, porque tienen 7 años entonces es complejo realizar ciertas actividades con ellos (...)No se me lograría ocurrir que

ellos tan pequeños que tienen muchas dificultades se puedan proponer una meta solos” (Docente 4).

“Eeh, mira esta, esta me hizo pensar mucho, como te digo me pillaste digamos en un mal, en un mal, pero no sabría digamos como responderte porque claro siguiendo ya el formato de las demás, me vas a preguntar cuáles y es como si ya estoy débil en esta en la otra vamos a estar igual (risas)” (Docente 7).

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

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

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

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

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

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

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

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

“En cualquier asignatura” (Docente 6).

C) Concepto de empoderamiento

En la siguiente categoría se analizan las concepciones que poseen las docentes respecto al concepto de empoderamiento, esta categoría se divide en 3 subcategorías que examina las actividades que realizan las docentes para abordar este tema y en qué asignatura las implementa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acuerdo a lo declarado por las docentes, una minoría se acercan al concepto, por el contrario, las otras educadoras brindan ejemplos, de cómo los estudiantes pueden

empoderarse ante una determinada situación. Según Wehmeyer ,2006 indica que “la eficacia se adjunta al concepto de control como el desarrollo de habilidades y actitudes para alcanzar los resultados esperados”, esto indica que el empoderamiento es el control y eficacia que tienen los estudiantes para generar conductas de liderazgo, las cuales se desarrollan a partir de diversos factores como las percepciones y la capacidad para controlar su vida, de forma consciente y crítica para lograr transformaciones según sus intereses.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“[...]y después que actividad tenemos ya po esta actividad para salir, a donde quieren ir al cine, quiere ir al parque, quieren ir al trampolín park y ellos van

escogiendo la verdad en ese tipo de actividades ellos si tiene voz y voto en cuanto lo que prefieran” (Docente 1).

“[...]cuando es recreo dentro de la sala cada uno elige alguno de los materiales con los que quieren jugar po, si quieren jugar con el yenga, con un rompecabezas, o cuando son actividades que hay que elegir, no se cartulinas, lápices con que colores quieren pintar con que cartulinas quieren ocupar, ellos van eligiendo, se les da la opción” (Docente 2).

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

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

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

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

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

“En todas” (Docente 2).

“Transversal” (Docente 4).

“En todas” (Docente 6).

“Es transversal” (Docente 7).

“En todas las asignaturas” (Docente 8).

D) Concepto de autoconocimiento

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

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

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

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

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

“El autoconocimiento es la capacidad que tenemos para, digamos para saber quiénes somos, nosotros como personas (...) esta persona soy yo, son mis gustos, mis pensamientos, mis intereses y no se va a repetir digamos o sea soy un ser único [...]” (Docente 7).

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

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

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

“El conocerse a sí mismo” (Docente 4).

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

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

“Eeeh, tener un conocimiento propio o como una opinión propia “(Docente 6).

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

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

En la primera subcategoría, se considera, **“Cómo trabaja con sus alumnos el conocimiento sobre sí mismo”** todas las docentes implementan diversas actividades dependiendo de la edad y el nivel en el que se encuentre los niños, la docente 1 brinda espacios a sus estudiantes para analizar y descubrir sus cualidades a través de la

elaboración de un currículum, además ayuda a sus estudiantes a examinar cuales falta por potenciar y que pueden hacer para lograr adquirir esta cualidad.

[...] hicimos un curriculum para poder optar a un trabajo, y ver de qué se trata y para qué sirve, entonces dentro de las cosas que hay que ubicar en el curriculum eran las cualidades, así que ahí estuvimos trabajando las cualidades que cada uno tenía para que fuera descubriendo y haciéndose más consciente de cuales ellos tienen po si son rápidos trabajar, si son puntuales, si trabajan en equipo entonces la explicaciones de todas están cualidades cierto y de que las fueran buscando en sí mismos y las fueran encontrando, también éramos cuales que están al debe y las pudieran lograr más adelante que fueran trabajando en ellas entonces de esa forma se va trabajando el conocimiento en los chiquillos que sepan cuáles son sus cualidades”(Docente 1).

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

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

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

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

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

“[...]por medio del cuento ya mostrarles cuento y ver cuales les gusta más, leérselo y luego ellos elijan lo mismo con los juguetes, (eee..) mostrárselos a ver cuáles les interesa más y después volvemos a jugar con eso o por medio de las canciones también y ahí ver viendo sus propios intereses.”(Docente 3).

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

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

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

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

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

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

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

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

“Que tengo que trabajar en alguna área específica la autoestima no, pero si me gusta hacer (mmm...) evitar por ejemplo que entre ellos mismo se molesten o se digan apodos, (eee...) no dejo que se digan nada negativo no sé, por ejemplo

estamos haciendo una actividad y llega ya un compañero dice ehh porque lo hiciste mal [...]”(Docente 9).

“[...]diciéndoles si algo esta equivocado si algo no corresponde, pero siempre después con la posibilidad de que esto puede mejor y que ellos se destacan en algo a través del refuerzo positivo al comunicarles lo que hace bien (eee....) no ah un nivel tanto infantil los chicos están acostumbrados a que uno le diga bravo, super bien, excelente,(aplaude) ellos ya están en nivel donde van a entrar a trabajar y en el trabajo nadie les va a estar dando ese refuerzo, entonces hay que empezar acostumbrarlos con ciertas palabras ya expresan lo que están haciendo , muy bien, excelente, buen trabajo, estas escuchando y poniendo atención lo estas habiendo excelente [...]”(Docente 1).

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

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

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

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

valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida (p.3)”.

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

“Tengo un estudiante que le gusta mucho la música que le gusta mucho cantar siempre que hay que hacer actividades así, lo pongo a él para que lo haga, que motive a sus compañeros por ejemplo en el acto de navidad es fue como el principal porque el sí tiene más afinidad así ello” (Docente 4).

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

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

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

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

“[...]es de que ellos logren hacer muchas cosas por si solos, de que ellos logren si trabajo el sistema monetario quiero que conozcan bien las monedas, pero para eso

también yo me he dado cuenta que necesitan aprendizajes previos como los números [...]" (Docente 8).

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

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

"[...]en el colegio mucho más fácilmente trabajando habilidades los que tiene más habilidades comunicativas por ejemplo los que puedan comunicarse mejor cierto, de entregar información, de tener mayor comprensión, siempre ir dirigiéndolos a ciertos trabajos, poder trabajar como recepcionista cierto, guiándolos en ese camino [...]"(Docente 1).

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

"Tranversal" (Docente 1).

"En todas" (Docente 2).

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

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

"Transversal" (Docente 8).

Pero también declaran realizar estas actividades en otras asignaturas.

"Área social" (Docente 1).

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

"[...]música [...]" (Docente 4).

“[...]en autonomía (Docente 6).

“Educación física “(Docente 9).

E) Concepto de autodeterminación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Transversal” (Docente 7).

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

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

5.1.2 Análisis de planificaciones

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

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

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

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

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

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

- Indicadores de Logro
- Evaluación (porcentaje de logro y calificación final).

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

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

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

Tabla 14: Número de actividades declaradas en las planificaciones semestrales, en los diferentes niveles educativos que apuntan al desarrollo de las cuatro características de autodeterminación.

NIVELES EDUCATIVOS	Nivel pre-básico			Nivel básico				Nivel laboral
	Estimulación Temprana (14)	Medio menor y Mayor (14)	Pre Kinder (14)	2° y 4° Básico (10)	5° y 6° Básico (11)	7° Básico (17)	8° básico (6)	
Autoconocimiento	2	2	2	2	0	2	0	0
Autonomía	6	9	8	5	7	7	4	8

Autorregulación	1	0	1	0	1	3	0	2
Empoderamiento (27)	5	3	3	3	3	5	2	3
Total de Actividades de autodeterminación desarrolladas por nivel educativo	14	14	14	10	11	17	6	13

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

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

Tabla 16: Promedio de actividades descritas en las planificaciones semestrales y los PACIS, que apuntan al desarrollo de las cuatro características de la autodeterminación, según nivel educativo.

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

Fuente: elaboración propia

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

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

Tabla 17: Relación entre los años de servicio de las docentes y el número de actividades que desarrollan para trabajar las cuatro características de autodeterminación, según lo declarado en las planificaciones semestrales.

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

Fuente: elaboración propia

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

Por otra parte, las docentes con menor cantidad de años de servicio es decir 2 años, presentan un despliegue bastante similar y por sobre las docentes con mayor experiencia, como es el caso de la docente con mayor experiencia la cual tiene un número inferior de actividades asociadas al desarrollo de la autodeterminación

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

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

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

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

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

CARACTERÍSTICAS DE LA AUTODETERMINACIÓN	AÑOS DE SERVICIO DE LAS DOCENTES								
	2 AÑOS D.3	2 AÑOS D.3	4 AÑOS D.6	2 AÑOS D.4	16 AÑOS D.5	7 AÑOS D.9	8 AÑOS D. 2	9 AÑOS D.8	8 AÑOS D. 1
AUTOCONOCIMIENTO (23)	5	3	1	2	3	2	3	3	1
AUTONOMÍA (88)	9	15	10	7	12	4	9	10	12
AUTORREGULACIÓN (23)	1	2	2	0	4	2	3	6	3
EMPODERAMIENTO (53)	6	6	5	4	4	12	6	7	3
Totales	21	26	18	13	23	20	21	26	19

Fuente: elaboración propia

Cuando observamos en las planificaciones semestrales el desarrollo de actividades de autodeterminación asociada a los años de servicio, se evidencia que las docentes que

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

Núcleos de aprendizaje, niveles pre- básicos:

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

Asignaturas de niveles básicos:

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

Áreas de Aprendizaje, nivel Laboral

- Área social
- Área vocacional
- Educación física
- Área artística
- Área cognitiva

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

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

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

(4)					
Historia y geografía (6)	0	3	1	2	6
Identidad y autonomía (14)	3	7	0	4	14
Lenguaje artístico (3)	0	3	0	0	3
Lenguaje verbal (3)	1	2	0	0	3
Lenguaje y comunicación (3)	0	0	0	3	3
Matemáticas (4)	0	4	0	0	4
Música (1)	1	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

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

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

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

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

ASIGNATURAS/ÁREAS DE APRENDIZAJE, ÁMBITOS Y NUCLEOS	NÚMERO DE ACTIVIDADES POR CARACTERÍSTICA DE LA AUTODETERMINACIÓN				TOTAL DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR ASIGNATURA
	Autoconocimiento	Autonomía	Autorregulación	Empoderamiento	
Área Social (7)	0	7	3	3	13
Área Vocacional (5)	0	4	0	0	4
Artes Visuales (3)	1	2	0	5	8
Ciencias Naturales (1)	1	1	0	0	2
Comprensión del Entorno Sociocultural (5)	4	7	2	0	13
Convivencia y ciudadanía (14)	0	6	1	5	12
Corporalidad y movimiento (4)	3	2	2	3	10
Desarrollo de habilidades para la vida diaria y adulta activa (28)	2	27	7	3	39
Desarrollo de habilidades sociales y formación ciudadana (4)	4	6	2	6	18
Educación física (1)	2	1	1	9	13
Exploración del entorno natural (4)	0	4	0	1	5
Historia y geografía (6)	2	2	2	0	6
Identidad y autonomía (14)	2	10	1	6	19
Lenguaje artístico (3)	2	3	0	4	9
Lenguaje verbal (3)	1	1	0	2	4
Lenguaje y comunicación (3)	1	0	2	6	9
Matemáticas (4)	0	3	1	0	4
Música (1)	0	0	0	2	2

Fuente: Elaboración propia

En la tabla nuevamente observamos que es autonomía la característica con mayor despliegue de actividades y estas se concentran especialmente en la asignatura de

desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa correspondientes al nivel básico. En cuanto al nivel pre-básico es en el núcleo de identidad y autonomía donde se concentra el mayor número de actividades y por último en el nivel vocacional, es en el área social donde se realizan la mayoría de las actividades de autonomía.

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

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

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

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

Autorregulación tiene presencia en once de las dieciocho asignaturas.

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

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

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

habilidades para la transición a la vida adulta activa y en el caso del nivel laboral en el área social.

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

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

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

En las planificaciones semestrales las asignaturas que presentan mayor número de actividades enfocadas en la autodeterminación podemos distinguir tres, estas asignaturas

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

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

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

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

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

ASIGNATURAS	Niveles Pre-básicos			Niveles Básicos				Nivel Laboral	Total de actividades desarrolladas por asignaturas
	Estimulación Temprana	Medio menor y Mayor	Pre Kinder	2° y 4° Básico	5° y 6° Básico	7° Básico	8° Básico	Laboral	
Área Social (7)	0	0	0	0	0	0	0	7	7
Área vocacional (5)	0	0	0	0	0	0	0	5	5
Artes visuales (3)	0	0	0	0	1	1	0	1	3
Ciencias Naturales (1)	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Comprensión del entorno sociocultural (5)	4	0	1	0	0	0	0	0	5
Convivencia y ciudadanía (14)	6	3	5	0	0	0	0	0	14
Corporalidad y movimiento (4)	2	1	1	0	0	0	0	0	4
Desarrollo de habilidades para la vida diaria y adulta activa(28)	0	0	1	5	8	11	3	0	28
Desarrollo de habilidades sociales y formación ciudadanía (4)	0	0	0	2	0	1	1	0	4
Educación física (1)	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Exploración del entorno natural (4)	0	4	0	0	0	0	0	0	4
Historia y geografía (6)	0	0	2	1	1	2	0	0	6
Identidad y autonomía (15)	7	6	2	0	0	0	0	0	15
Lenguaje artístico (3)	0	2	1	0	0	0	0	0	3
Lenguaje verbal (3)	0	2	1	0	0	0	0	0	3

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

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

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

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

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

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

NÚCLEOS, ASIGNATURAS Y AREAS DE DESARROLLO	NIVELES PRE- BÁSICOS			NIVELES BÁSICOS				NIVEL LABORAL	Total de actividades desarrolladas por asignaturas
	Estimulación Temprana	Medio menor y mayor	Pre-Kinder	2° y 4° Básico	5° y 6° Básico	7° básico	8° Básico	Laboral	
AREA SOCIAL (14)	0	0	0	0	0	0	0	14	14
AREA VOCACIONAL (4)	0	0	0	0	0	0	0	4	4
ARTES VISUALES (7)	0	0	0	2	1	2	2	0	7
CIENCIAS NATURALES (2)	0	0	0	0	0	1	1	0	2
COMPRESION DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL (13)	5	5	3	0	0	0	0	0	13
CONVIVENCIA Y CIUDADANIA (12)	3	6	3	0	0	0	0	0	12
CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO (10)	4	3	3	0	0	0	0	0	10
DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA ACTIVA (39)	0	0	0	6	8	11	14	0	39
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y FORMACION CIUDADANA (19)	0	0	0	1	7	5	5	1	19
EDUCACIÓN FÍSICA (13)	0	0	0	2	4	2	2	3	13
EXPLORACION DEL MUNDO NATURAL (5)	2	3	0	0	0	0	0	0	5
HISTORIA Y GEOGRAFÍA (6)	1	1	0	1	1	1	1	0	6

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA (18)	6	6	6	0	0	0	0	0	18
LENGUAJE ARTÍSTICO (9)	2	3	4	0	0	0	0	0	9
LENGUAJE VERBAL (4)	0	1	1	1	0	0	1	0	4
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (8)	0	0	0	2	2	0	3	1	8
MATEMÁTICAS (4)	0	1	0	0	1	0	1	1	4
MÚSICA (2)	0	0	0	0	0	1	1	0	2

Fuente Elaboración propia

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

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

En el nivel laboral se observa el mayor número de actividades en el área social, seguido por el área vocacional, no registrando más asignaturas que aborden la autodeterminación

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

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

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

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

En las planificaciones semestrales las asignaturas que presentan mayor número de actividades enfocadas en la autodeterminación podemos distinguir tres, estas asignaturas son convivencia y ciudadanía, identidad y autonomía, ambas pertenecientes al nivel pre-básico y la con mayor número de actividades es Desarrollo de habilidades para la vida

adultas activas desarrolladas en el nivel básico. En cuanto al nivel laboral el mayor número se ubica en el Área social. En los PACIS, la autodeterminación se trabaja mayoritariamente en la asignatura de desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta activa correspondientes al nivel básico. En cuanto al nivel pre-básico, es el núcleo de identidad y autonomía donde se registra el mayor número de actividades y finalmente en el nivel laboral es el área social la que desarrolla mayor número de actividades enfocadas en la autodeterminación.

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

Dentro del análisis realizado a través de la revisión de las planificaciones, además de evidenciar las características que presentan mayor y menor desarrollo en las actividades que se realizan en el establecimiento, también podemos encontrar los componentes de la autodeterminación que se encuentran en menor o nulo despliegue (VER ANEXO 4)

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

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

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

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

B. Formatos de Planificación analizados

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

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

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

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

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

Finalmente observamos también una falta de progresión entre los objetivos desarrollados, encontrándonos con un mismo O.A en diferentes niveles educativos (ver anexo 3)

5.4 Síntesis e interpretación de resultados

Luego de analizar de manera parcelada cada uno de los instrumentos de recolección de información, podemos encontrar variadas situaciones que se repiten en los diferentes análisis realizados, lo cual, nos permite interpretar y comprender de manera concreta las

prácticas que se desarrollan en la cultura escolar del establecimiento en estudio, en torno al desarrollo de la autodeterminación y sus cuatro características en los estudiantes y como la gestión curricular se relaciona o no con esta temática.

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

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

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

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

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

Al analizar las responsabilidades directivas y de UTP, estipuladas en los documentos institucionales del establecimiento, se observan diversos objetivos que apuntan a generar instancias de Desarrollo Profesional Docente, como el acompañamiento al aula y jornadas de perfeccionamiento, instancias que podrían ser relevantes a la hora de analizar el acompañamiento a las docentes, a su vez en el PME del establecimiento, se describen una serie de objetivos estratégicos, donde los encargados de la gestión pedagógica pueden orientar el acompañamiento de las planificaciones, retroalimentación a los docentes y crear instancias de reflexión a fin de mejorar las prácticas pedagógicas, sin embargo, se evidenciar una prevalencia significativa de responsabilidades exclusivas de dirección y UTP, lo cual se aprecia con claridad en el PEI (pág.13) y en el Reglamento Interno (pág.24) del establecimiento el cual declara una importante carga de funciones para estas dos entidades, dejando a los docentes en su mayoría como ejecutores de los lineamientos dados. Esta supremacía de responsabilidades, se contradice significativamente con la carga horaria de ambas profesionales ya que dirección cuenta con un contrato de dieciséis horas y UTP, cuenta con un contrato de seis horas para ejercer sus diferentes funciones, lo cual es un escenario bastante complejo, pues no existe coherencia entre la carga laboral y el tiempo para su ejecución, sumado al hecho de que ambas profesionales, realizan clases en el establecimiento, cumpliendo así un doble rol. Ante esta situación, es difícil plantear mejoras significativas, reunión o instancias de reflexión, pues la cantidad de funciones administrativas que conlleva un establecimiento, hacen difícil poder ejecutar una adecuada gestión y de alguna manera esto explicaría por qué lo que declaran los diferentes instrumentos a través de los objetivos planificados, no se evidencian en los diferentes medios de verificación del establecimiento.

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

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

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

Otro aspecto que llama la atención es la similitud entre las planificaciones en los distintos niveles educativos, es decir nos encontramos un mismo objetivo e indicadores de logro para cursos diferentes. De igual forma no se observan diferencias significativas entre los diferentes PACIS de los estudiantes, planificando prácticamente los mismos objetivos para estudiantes con características significativamente diferentes, como es el caso de estudiantes con Síndrome de Down y estudiantes con autismo y Síndrome de Down. Lo anterior nos permite inferir un deficiente progreso entre los estudiantes, tanto en la apropiación de los contenidos como en el progreso académico.

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

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

Desarrollo de Habilidades para la transición a la vida adulta activa y en el caso del nivel laboral en el área social.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Al preguntarles sobre las actividades que desarrollan para trabajar la categoría “autonomía”, se les consultó principalmente por actividades de la vida diaria y la socialización de los estudiantes. En relación a la primera temática la mayoría de las docentes declaran trabajar activamente las labores del hogar, la higiene personal y la

preparación de alimentos a fin de crear responsabilidad e independencia de los adultos. En cuanto a la socialización declaran realizar actividades que les permita compartir e interactuar, ya sea, con sus compañeros de clase o con otros estudiantes, brindando la oportunidad de desarrollar, la personalidad y la identidad.

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

Al consultarles por actividades asociadas a la autorregulación, se presentaron como subcategorías, la primera tiene relación con actividades que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propia vida, ideas, sueños y miedos, la mayoría declara realizarlo haciendo elecciones sobre sus preferencias a través de juegos, videos, trabajo u oficios y de manera espontanea

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

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

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

En cuanto a las actividades desarrolladas para trabajar el empoderamiento, la mayoría declaro no entender fácilmente el concepto, sin embargo, al consultarles a través de sub categorías estas declaran trabajar actividades de participación a través de tarjetas que

contienen imágenes representativas, símbolos o letras las cuales permite a sus estudiantes expresar ideas, emociones o sentimientos y de esta forma intervienen en la participación activa de sus alumnos.

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

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

Posteriormente al consultarles por actividades asociadas al autoconocimiento, todas las docentes declaran realizar diversas actividades dependiendo de la edad y el nivel en el que se encuentre los niños, algunos elaboran un curriculum para conocer sus cualidades, otros realizan disertaciones sobre sus gustos y preferencias y los más pequeños lo trabajan a través de imágenes y canciones.

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

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

A raíz de lo analizado, podemos inferir que las docentes no manejan con claridad los conceptos por los cuales se les consultó, sin embargo, desarrollan variadas actividades que apuntan al desarrollo de la autodeterminación de sus estudiantes, no obstante, no tienen claridad que lo desarrollan. Otro aspecto que llama la atención es la falta de coherencia entre lo declarado en las entrevistas y lo descrito en las planificaciones, lo cual puede

tener dos lecturas, primero, podríamos pensar que no realizan, lo que declaran, o efectivamente o realizan, pero no lo plasman en las planificaciones, lo cual nos lleva a pensar en la subvaloración que se hace del instrumento.

Árbol del Problema

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

Figura 1: Árbol del problema



6.1 Descripción del problema

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

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

Por lo antes expuesto, es que se observa bajo despliegue de prácticas de gestión curricular asociadas al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes, ya que, si bien se desarrollan algunas actividades estas no se trabajan en función de la conducta autodeterminada, lo cual se puede apreciar en el bajo conocimiento de las cuatro características y los componentes de esta, manifestando dificultad por parte de las docentes para mencionar actividades o estrategias utilizadas para abordar el tema, además de las escasas instancias de reflexión de la práctica docente y de

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

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

6.1.1 Causas del problema

El problema presentado anteriormente, surge como resultado de variadas situaciones que se presentan al interior del establecimiento, propiciando y generando condiciones para que este surja. A continuación, se definen las principales causas observadas:

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

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

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

que es prácticamente imposible lograr el objetivo final sin haber desarrollado las cuatro características en plenitud (autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento)

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

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

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

3) Deficiente elaboración de los instrumentos de planificación.

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

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

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

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

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

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

4) Falta de instancias de perfeccionamiento docente

Luego de analizar las respuestas entregadas por las docentes en relación a los diferentes conceptos ligados a la autodeterminación, se puede deducir que en su mayoría no manejan con claridad dichos conceptos e incluso algunos docentes no se acercan en absoluto a estos. Lo cual nos lleva a inferir, que las docentes no han realizado algún tipo de

perfeccionamiento sobre dicha temática, esta idea se sustenta, al analizar los datos presenten en la caracterización del establecimiento, en los cuales se declara, que la mayor parte de sus docentes no se han perfeccionado formalmente posterior a su egreso de la universidad.

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

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

5) Carga horaria de Dirección y UTP

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

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

6) Deficiente Gestión del tiempo

A raíz de las diferentes cargas horarias de las docentes, es complejo realizar consejos o reuniones con todo el equipo, por lo que esto dificulta la implementación de instancias de reflexión pedagógica y perfeccionamiento docente, debido a ello, se requiere reorganizar los horarios para poder realizar mayores encuentros entre el equipo y así contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Al analizar las actas de consejo y las evidencias

de las actividades realizadas, observamos que existen escasas instancias de reunión o en su defecto, no todo el equipo puede participar de estas debido al tiempo.

6.1.2 Efectos del problema

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

Debido a que las docentes presentan una baja percepción del concepto de Autodeterminación y sus respectivas características, se registra un bajo desarrollo de actividades, ya que, en su mayoría, solo abordan la autonomía, dejando de lado la autorregulación, el empoderamiento y el autoconocimiento. Lo cual se evidencia también en las estrategias y actividades que ejecutan en sus respectivas planificaciones, ya que, al ser consultadas por medio de la entrevista, la gran mayoría demuestran inseguridades, incertidumbres al responder, manifestando estos conceptos por medio de ejemplos de la vida cotidiana o en su defecto no corresponden a la autodeterminación.

2) Deficiente progreso en el aprendizaje de los estudiantes

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

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

Se observó que la gran mayoría de las actividades se concentran en asignaturas específicas según el nivel educativo, por el contrario, las docentes declaran que se realizan de manera transversal en su gran mayoría, pero el instrumento de planificación demuestra lo contrario. Lo relevante es la baja cobertura que tienen las actividades de autodeterminación en las distintas asignaturas, considerando que en su mayoría se pueden

abordar transversalmente, no solo de hecho sino estipularlo en el papel. Al profundizar en las planificaciones y en la entrevista se puede observar una gran discrepancia entre lo que declaran y lo que refleja en las planificaciones, muchas dicen abordar ciertas estrategias o actividades en las entrevistas, pero a la hora de analizar las planificaciones se observan grandes falencias que indican que no lo realizan o no ejecutan estas actividades, como lo declaran.

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

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

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

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

Después de leer y analizar los diferentes instrumentos de recolección de información, es bastante claro el hecho de que no se trabaja la autodeterminación de manera consiente y planificada, básicamente por la falta de apropiación de la temática, lo cual ha llevado a priorizar la autonomía por sobre los demás componentes, esta situación, hace imposible el

desarrollo real, de una adecuada calidad de vida para los estudiantes, por lo cual es imprescindible el desarrollo de instancias de perfeccionamiento, que le permita a las docentes conocer y manejar herramientas para su correcta ejecución. Par ello es relevante que el equipo directivo y sus docentes generen espacios para dicho perfeccionamiento, sin embargo, a través de lo analizado en el recorrido realizado en esta investigación,

6) Incumplimiento de actividades planificadas en los instrumentos de gestión

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

7) Ineficiente proceso de acompañamiento en aula.

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

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

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

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

Tabla 25: síntesis de la relación entre causas y efectos

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

Elaboración propia

7. PROPUESTA DE MEJORA

7.1 Resumen ejecutivo de la propuesta

La propuesta de mejora, que se presenta a continuación, pretende responder a la necesidad detectada en el establecimiento en estudio, en relación a la **baja consideración de objetivos y acciones que apunten al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes, a través de la gestión curricular del establecimiento, incorporando de manera activa el liderazgo distribuido**. Para ello, la propuesta busca incorporar objetivos y acciones que apunten a desarrollar la autodeterminación de los estudiantes, desde la gestión curricular, potenciando, el liderazgo distribuido que involucre especialmente los líderes medios a través de la teoría de acción, que puedan movilizar creencias, que mejoren la práctica docente favoreciendo el desarrollo de los estudiantes, y a través de estrategias de Desarrollo Profesional Docente (DPD), tales como comunidades de aprendizaje, observación de clases y trabajo colaborativo.

El objetivo final de la propuesta requiere un proceso de cuatro años para concretarse en su totalidad, sin embargo, la propuesta que se presenta a continuación corresponde a la planificación de indicadores y acciones relevantes para el primer año de trabajo

7.2 Fin o impacto de la propuesta

La propuesta busca incorporar la autodeterminación como objetivo transversal en los aprendizajes de los estudiantes a través del PEI del establecimiento, los planes de gestión y las planificaciones, de manera que se vea reflejado en las clases, impactando las prácticas pedagógicas existentes en el establecimiento, entendiendo que una de las principales funciones de la educación especial, es mejorar la calidad de vida de los estudiantes y para ello el desarrollo de la conducta autodeterminada es primordial. Para llevar a cabo esa tarea, se busca impactar variados aspectos de la gestión, partiendo por el cambio en el paradigma el líder en solitario, transitando hacia un liderazgo distribuido, que permita levantar liderazgos intermedios e informales, que influyan en la gestión curricular, acercando a los docentes a la toma de decisiones relacionadas con sus estudiantes y el

quehacer en el aula, generando en ellos el sentido de pertenencia hacia su establecimiento, impactando las creencias arraigadas en ellos a través de instancias de reflexión colectiva e individual bajo estrategias de DPD, con el fin de instaurar y plasmar la cultura escolar el desarrollo de la autodeterminación, para así lograr, la mejora en la calidad de vida de los estudiantes.

7.3 Objetivos de propuesta de mejora

7.3.1 Objetivo General

Desarrollar la autodeterminación en los estudiantes, a través de la mejora en las prácticas de gestión curricular del establecimiento de Educación Especial de la Comuna de Concepción.

7.3.2 Objetivos específicos

- Aumentar la carga horaria de Dirección y de UTP, para favorecer la gestión curricular del establecimiento de la comuna de Concepción.
- Generar instancias de trabajo colaborativo y Desarrollo Profesional Docente que apunten a desarrollar competencias para trabajar la autodeterminación en los estudiantes, del establecimiento de educación especial de la comuna de Concepción.
- Involucrar a las docentes, en la elaboración y mejora de los instrumentos de gestión, para apuntar al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes del establecimiento de educación Especial de la Comuna de Concepción.
- Analizar y mejorar el PEI del establecimiento, de manera que este apunte al desarrollo de la autodeterminación en los estudiantes del establecimiento de educación especial de la comuna de Concepción.
- Mejorar los instrumentos de gestión curricular incorporando objetivos que apunten al desarrollo de la autodeterminación en los estudiantes, del establecimiento de educación especial de la comuna de Concepción.

7.4 Resultados esperados para el primer año del proyecto de mejora

Resultados Esperados del Proyecto	Indicadores de resultado	Medios de Verificación
Aumento en la carga horaria de Dirección y UTP	Realización de al menos una reunión con los sostenedores	Acta y registro de asistencia de reunión
	Negociación de contratos	Acta de reunión
	Aumento en la carga horaria para dirección y UTP	Contratos actualizados
	Contratación de dos nuevas docentes que asuman la jefatura de cursos que anteriormente asumían dirección y UTP	Contratos nuevos
Ejecución de instancias de trabajo colaborativo y DPD, en torno al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes.	El 25% de las horas no lectivas docentes se destinan a instancias de trabajo colaborativo semanal	Acta de reunión Horarios docentes
	El 100% de las docentes participa en jornadas de perfeccionamiento en torno a la autodeterminación de los estudiantes.	Acta de reunión Registro de asistencia Papelógrafos realizados por las docentes
	El 100% de las docentes participa en comunidades de aprendizaje colaborativo, en torno a la temática de la autodeterminación	Acta de reunión Calendario de reuniones Registro de asistencia Insumos generados por las docentes (papelógrafos, poster)
	El 80% de las docentes, reciben visitas al aula y su posterior retroalimentación	Registro de visitas al aula Registro de retroalimentación Carpeta de las docentes
Reestructuración del PEI y todos los instrumentos de gestión del establecimiento, incorporando objetivos que apuntan al desarrollo de la	El 100% del equipo docente y directivo, participa de jornada de perfeccionamiento en torno a la autodeterminación.	Acta de reunión Registro de asistencia de reunión

autodeterminación de los estudiantes.	El 100% del equipo docente y directivo, participa en jornadas de análisis de los instrumentos de gestión curricular	Acta de registro de actividades Acta y registro de asistencia de reunión
	El 100% del equipo docente y directivo elabora propuestas de mejora de los planes de gestión curricular para incorporar la autodeterminación	Acta de registro de actividades Acta y registro de asistencia de reunión Informe con propuestas desarrolladas
	El 100% de los instrumentos de gestión es reestructurado, incorporando objetivos que apuntan al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes.	Acta de registro de actividades Acta y registro de asistencia de reunión Instrumentos de gestión curricular elaborados (PEI, PME, Planes por normativa)
Incorporación de objetivos que apunten al desarrollo de la autodeterminación en el currículum del establecimiento	El 100% de los docentes participan en jornada de análisis del currículo utilizado.	Acta de reunión Registro de asistencia Informes desarrollados por las docentes
	UTP junto a los representantes por ciclo, analizan los formatos de planificación y desarrollan mejoras que apuntan al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes.	Acta de reunión Registro de asistencia Formatos mejorados
	El 100% de los docentes participa en jornadas de trabajo para incorporar la autodeterminación de los estudiantes al currículum del establecimiento	Acta de reunión Registro de asistencia Nuevo currículum

7.5 Diseño y programación de las actividades

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de las actividades	Duración	Responsable
Reestructuración de la carga horaria, eliminando la sobrecarga laboral de dirección y UTP	Distribuyendo la carga horaria	El sostenedor, incrementa significativamente la carga horaria de dirección y UTP, a través de un nuevo contrato por 44 horas, exclusivamente para cumplir con las responsabilidades propias del cargo. Se contratan dos nuevas docentes para asumir la jefatura de los cursos que correspondían anteriormente a dirección y UTP	2 semanas	Sostenedora
Organización y ejecución de instancias de trabajo colaborativo y DPD, que apunten a desarrollar competencia en las docentes para trabajar la autodeterminación de los estudiantes	Planificación de instancias de reunión	Dirección y UTP, organizan los horarios de las docentes. Para ello, se modifican horarios de salida, logrando que los días miércoles de cada semana las docentes se reúnan, como mínimo hora y media y como máximo tres horas según corresponda la temática a abordar. Reunión 1 <i>(30 minutos)</i> La directora y UTP, preparan la sala de profesores para el desarrollo de la primera reunión y para ello se preocupan de organizar una mesa con galletas, dulces, café y jugos para las docentes. La directora les da la bienvenida y da inicio a la reunión preguntando a cada una de las docentes como se han sentido en estas primeras semanas de clases y les permite expresar sus respuestas. <i>(50 minutos)</i> Posteriormente, la directora les informa, que para este año, se espera desarrollar un trabajo colaborativo, incentivando a la participación en cada actividad de manera activa y da inicio a una actividad introductoria para abordar la temática principal de la reunión. La directora les presenta la imagen de una manzana y le plantea la siguiente interrogante. ¿Qué es más importante para mis estudiantes: saber comer de manera autónoma una manzana o saber decidir si quieren o no comer una manzana? Posteriormente la jefa de UTP, distribuye a las 8 profesoras en tres grupos según el ciclo educativo en el que se desenvuelvan (pre escolar, básico,	Tercera semana de marzo	Dirección y UTP

		<p>laboral) y les entrega un paleógrafo en el cual deben responder a dichas interrogantes.</p> <p>Para esta actividad se les dará a las docentes un total de 20 minutos para reflexionar en torno a las interrogantes planteadas y posteriormente deberán elegir un líder en cada grupo para que las represente y exponga sus reflexiones.</p> <p>Al cabo de los 20 minutos la directora les solicitará exponer sus conclusiones y modelará la actividad, para concluir que más allá de la habilidad de comer una manzana de manera autónoma, es relevante que las personas puedan tener la capacidad de decidir si quieren o no la manzana y realizar las acciones que le permitan lograrlo. De esta manera las llevará al concepto de autodeterminación y su importancia para la calidad de vida de las personas.</p> <p style="text-align: right;"><i>(40 minutos)</i></p> <p>Posteriormente, les presentará los resultados de la investigación realizada en el establecimiento en torno al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes a través del análisis de las planificaciones, entrevistas docentes e instrumentos de gestión</p> <p>Una vez terminada la exposición de los resultados, se les instará a las docentes a poder reflexionar sobre ello, valorando la importancia que ejerce la autodeterminación en los estudiantes, construyendo así el sentido de urgencia que esta tiene en la vida de los estudiantes. Se les invita a proponer ideas para abordar la temática con los estudiantes.</p> <p>La jefa de UTP, recoge las ideas que se plantean y les informa que se realizarán variadas instancias de análisis y reflexión, para mejorar la gestión curricular de manera de incorporar acciones que permitan desarrollar la autodeterminación de manera transversal en los estudiantes, y para ello, es necesario el trabajo colaborativo y se calendarizan las próximas reuniones.</p> <p>Finalmente, la jefa de UTP, hace entrega de un formato de evaluación de la jornada y la directora realiza el cierre de la reunión</p>		
--	--	---	--	--

	<p>Conversemos sobre nuestras clases</p>	<p>Reunión 2</p> <p>Las docentes del ciclo pre básico, preparan la sala de profesores, previo acuerdo con UTP, para ello incluyen galletas, café y jugo para las docentes</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>UTP inicia la reunión, y les comunica que el objetivo de esta es reflexionar en torno a nuestra práctica docente y como estas se vincula con el desarrollo de la autodeterminación. Para ello observan un video (http://youtu.be/ow4399l0q30) que muestra la vida de una adolescente con Síndrome de Down, y como se desenvuelve diariamente a través de la conducta autodeterminada.</p> <p style="text-align: right;"><i>30 minutos</i></p> <p>Posteriormente, la directora les invita a reunirse en grupos por ciclo (pre básico, básico y laboral) y les pregunta si tienen estudiantes que se desenvuelvan de esa manera y les invita a reflexionar bajo las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué y para qué trabajar la autodeterminación en mis estudiantes? • ¿Qué estoy haciendo, en mis clases para lograr la conducta autodeterminada en mis estudiantes? • ¿Qué necesito mejorar en mis clases para lograr la conducta autodeterminada en mis estudiantes? <p style="text-align: right;"><i>20 minutos</i></p> <p>Posteriormente les entrega un papelógrafo, en el cual deberán construir un mapa conceptual que exponga las respuestas a estas interrogantes y una representante del grupo deberá exponerlo.</p> <p style="text-align: right;"><i>40 minutos</i></p> <p>Finalmente exponen sus conclusiones y la jefa de UTP, realiza un resumen de los componentes aportados por los grupos, los cuales generan un importante insumo para las actividades que han de venir.</p> <p>La directora les propone a las docentes iniciar las visitas en aula correspondientes al año en curso y se calendarizan y registran en el acta de reunión, además de publicarlas en el diario mural de la sala de profesores. La</p>	<p>Cuarta semana de marzo</p>	<p>Dirección y UTP</p>
--	--	--	-------------------------------	------------------------

		<p>jefa de UTP, les presenta la pauta de observación, y se las comparte para que puedan tener presente los criterios a observar, recordando que la finalidad de la visita en aula, es retroalimentar a las docentes, en favor de la mejora en el aprendizaje de los estudiantes, eliminando el enfoque punitivo, de la instancia de observación. Posteriormente se les solicita puedan analizar el instrumento en los mismos grupos ya organizados, con la finalidad de proponer cambios y mejoras al instrumento, si fuere necesario.</p> <p>Finalmente, la jefa de UTP, recoge las sugerencias y la directora da por finalizada la reunión.</p>		
	Conociendo a las profes	<p>Se inicia el ciclo de visitas al aula, y su posterior retroalimentación, las cuales son realizadas por dirección, UTP y las representantes de las docentes, las cuales han sido elegidas por sus pares (ver actividad ¿Dónde están mis líderes?)</p> <p><i>#Las visitas al aula se acuerdan previamente con las docentes, estas consisten en observar y registrar, sin juicios de valor lo que ocurre en el aula. Posterior a la observación, se realiza la retroalimentación de la visita, idealmente el mismo día y se selecciona una conducta a mejorar dentro de todo lo observado, se firma un compromiso y se calendariza una nueva fecha de visita para observar las mejoras.</i></p>	Abril, junio, septiembre y noviembre	Dirección, UTP, coordinadora de ciclo
	Enseñemos autodeterminación	<p>Reunión 3</p> <p>Las docentes del ciclo laboral, preparan la sala de profesores, previo acuerdo con UTP, para ello incluyen galletas, café y jugo para las docentes</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>La directora da inicio a la reunión, preguntando a las docentes ¿Cómo se han sentido durante sus clases y en el establecimiento? Y les da espacio para responder.</p> <p style="text-align: right;"><i>10 minutos</i></p> <p>Posteriormente, la kinesióloga del establecimiento realizará una pausa activa con las docentes que consistirá en una secuencia de baile entretenido y con ello motivará a las docentes, entregándoles un momento de distensión y alegría.</p> <p style="text-align: right;"><i>90 minutos</i></p>	Primera semana de abril	Directora

		<p>Una vez concluida esta actividad, la directora presentará a una docente universitaria, experta en autodeterminación, la cual les hablará del tema y les hará un taller práctico que les permita ahondar en la temática</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>Concluida la exposición taller, la directora agradece a la expositora e invita las docentes a expresar su opinión sobre la actividad realizada.</p> <p>Finalmente, la jefa de UTP, hace entrega de un formato de evaluación de la jornada concluye la reunión.</p>		
	Aprendiendo juntas	<p>Reunión 4</p> <p>Las docentes del ciclo básico preparan la sala de profesores para la reunión, incluyendo galletas, café y jugos para las docentes.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>La docente encargada de Convivencia Escolar inicia la reunión saludando a las colegas y preguntándoles ¿cómo se han sentido en estas semanas de clases? Tanto en aula, como en los espacios de conversación docente, para ello les brinda la oportunidad, de expresar su opinión.</p> <p style="text-align: right;"><i>20 minutos</i></p> <p>Posteriormente les invita a participar de una dinámica de grupo llamada “surfeando un mar de problemas”. Para ello, distribuye al azar a las docentes en dos grupos de cinco integrantes, las cuales incluyen a la directora y la jefa de UTP respectivamente, y se les entrega una tabla de surf de cartulina, con la cual deberán cruzar el mar, previamente delimitado en el suelo, entre cada extremo encontraran un mar de problemas, los cuales estarán distribuidos en diversos papeles (problemas con apoderados, estudiantes desmotivados, problemas conductuales, falta de materiales, falta de tiempo, entre otros), la idea es que todas las integrantes crucen al otro extremo, pero al mismo tiempo, es decir, deber encontrar la manera de llegar en esta tabla todas juntas.</p> <p>Terminada la dinámica la moderadora les preguntará ¿cómo se sintieron?, ¿Cuáles fueron sus impresiones al iniciar la travesía y luego al llegar a la orilla? y ¿Qué estrategias utilizaron para llegar a la orilla?</p> <p style="text-align: right;"><i>45 minutos</i></p>	Tercera semana de abril	Directora, UTP, Encargada de Convivencia Escolar

		<p>Esta dinámica será la introducción para valorar el trabajo en equipo y lo importante que es trabajar en conjunto para alcanzar las metas.</p> <p>La moderadora les invita a conformar Comunidades de Aprendizaje Colaborativo (CAC) para poder abordar los desafíos que se plantean en el aprendizaje de los estudiantes y específicamente para trabajar el desarrollo de la autodeterminación. Para ello, se conforman grupos de trabajo por ciclo, los cuales proponen ideas para desarrollar las instancias de trabajo colaborativo y las temáticas que les interesaría abordar, para ello una representante por ciclo expone las ideas de su grupo.</p> <p>La directora sintetiza lo abordado y escribe en un papelógrafo las propuestas de las docentes y acuerda una reunión con las representantes por ciclo para calendarizar las reuniones de CAC-</p> <p>Finalmente, la jefa de UTP, hace entrega de un formato de evaluación de la jornada y da por terminada la reunión.</p>		
Participación activa de las docentes en la mejora de la gestión curricular, para desarrollar la autodeterminación de los estudiantes	¿Dónde están mis líderes?	<p>Reunión 5</p> <p>Dirección y UTP, organizan la sala de profesores, incluyendo galletas café y jugos para las docentes</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>La directora inicia la reunión saludando a las docentes y preguntándoles cómo se han sentido, si desean compartir alguna anécdota o alguna información, entregándoles tiempo para realizarlo</p> <p style="text-align: right;"><i>20 minutos</i></p> <p>Posteriormente la jefa de UTP, les invita participar de la dinámica ¿Dónde está mi líder? Que consiste en seleccionar 3 líderes al azar dentro del grupo a los se les asignarán características especiales, el líder 1 tiene grandes ojos, pero no escucha bien, el líder dos tiene grandes orejas, pero una boca muy pequeña y el líder 3 tiene una gran boca, pero no ve bien. Posteriormente se les presentaran una serie de situaciones y ellas deberán seleccionar él o los líderes que consideren más pertinentes para resolver la situación.</p> <p>Situación 1: Un campesino necesita recolectar la mayor cantidad de huevos de gallina, lamentablemente, las gallinas son muy inquietas y han puesto sus huevos por diferentes lugares del campo, la buena noticia es que emiten un</p>	Segunda semana de abril	Dirección y UTP

		<p>pequeño sonido cada vez que ponen un huevo y atienden a la voz humana. El campesino deberá llenar su canasta con huevos en el menor tiempo posible. ¿Qué líder será el más apropiado para resolver esta situación?</p> <p>Situación 2: Una conocida lanzadora de la jabalina, se encuentra a punto de participar de las olimpiadas, sin embargo, a raíz del estrés que esto le ocasiona, ha perdido la visión, afortunadamente la organización de las olimpiadas, le han permitido recibir ayuda, ¿Qué líder sería el más adecuado para la atleta?</p> <p>Situación 3: En el piso 18 de un edificio, se rompió una cañería de agua, lo cual provocará un gran desastre en los demás departamentos, afortunadamente, en ese piso vive un gasfiter, y éste solo debe encontrar la filtración en la cañería y podrá repararla, lamentablemente, la señal telefónica es muy débil y no permite llamar al conserje para dar aviso a los demás residentes, sumado a que el ascensor se encuentra en reparaciones y bajar por la escalera es una opción muy lenta que no permitirá advertir a tiempo a los vecinos. ¿A qué líder llamarías para solucionar el problema?</p> <p style="text-align: right;">45 minutos</p> <p>Posterior a la dinámica la directora les invita a reflexionar en torno a la importancia de trabajar en equipo y como las diferentes habilidades de los distintos líderes al unirse pueden provocar cambios significativos, más allá de lo que pueda realizar un líder en solitario y les propone reunirse por ciclo y elegir un representante dentro de sus pares que tenga características que les permita ser la voz de las docentes y participe en la reuniones de gestión con la directora y la jefa de UTP, Para ello deberán proponer en conjunto las funciones y obligaciones que les gustaría que cumpliera su representante dentro del establecimiento. La líder seleccionada tendrá el nombre de coordinadora de ciclo.</p> <p>Posteriormente deberán exponer las razones por las que eligieron a sus representantes.</p> <p style="text-align: right;">15 minutos</p> <p>La jefa de UTP, recogerá los nombres propuestos y las funciones y obligaciones que las docentes estipularon y se concretará una nueva reunión</p>		
--	--	---	--	--

		con los representantes recientemente asignados para construir el perfil del cargo y comenzar a trabajar en conjunto. Finalmente, la jefa de UTP, hace entrega de un formato de evaluación de la jornada y la directora concluye la reunión		
Organizando la escuela	la	Reunión 6: Directora, jefa de UTP, encargada de Convivencia Escolar y las representantes por ciclo se reúnen para coordinar las futuras acciones y organizar el trabajo que realizarán. Además de ello y utilizando como insumo lo declarado por las docentes en la reunión 5 sobre las funciones y obligaciones de la encargada de ciclo, construyen el perfil de dicho puesto. Se calendarizan las próximas reuniones y se da inicio a un plan de trabajo que consiste en desarrollar comunidades de aprendizaje colaborativo en torno a variadas temáticas, sin embargo inicialmente se le dará énfasis a la autodeterminación, a través del aprendizaje colaborativo, para ello las encargadas de ciclo designarán a algunas docentes y asistentes de la educación, para que preparen talleres o clases expositivas, para ser presentadas a las demás docentes, con el objetivo de enriquecer y mejorar la práctica en el aula. Las temáticas son: Nivel pre básico: autonomía (docentes y kinesióloga) Nivel básico: autorregulación y autoconocimiento (docentes y psicóloga) Nivel laboral: empoderamiento (docentes y fonoaudióloga) Fin de la reunión.	Tercera semana de abril	Directora
¿Cómo trabajamos la autodeterminación?		Reunión 7: Las docentes del nivel pre básico, preparan la sala de profesores y distribuyen café y galletas para las docentes. 15 minutos La jefa de UTP, inicia la reunión saludando a las colegas y consultando como se sienten o se han sentido durante la semana y da la palabra para la que desee expresar o contar alguna situación. Posteriormente les comunica que se dividirán por ciclos (pre básico, básico y	Cuarta semana de abril. Semanas 1,2,3 de mayo	UTP y coordinadoras de ciclo

		<p>laboral) e irán trabajando con su coordinadora, las temáticas que estas les presentaran (para ello se les ha dado autonomía a cada una de las coordinadoras para abordar las temáticas antes planificadas en la reunión 6)</p> <p style="text-align: right;"><i>60 minutos</i></p> <p>Las coordinadoras se distribuyen en diferentes salas con su equipo y estas comienzan a desarrollar las actividades planteadas (pueden hacer una dinámica inicial, ver algún video, ppt, etc. o simplemente iniciar de inmediato)</p> <p>El objetivo de esta instancia es que las coordinadoras motiven a su grupo a trabajar en torno a un tema específico asociado a la autodeterminación y juntas estudien y preparen una presentación en la que aborden la importancia de desarrollar la característica que se les asignó, demostrando ¿cómo influye en la autodeterminación? y ¿cómo pueden se puede trabajar a través de sus clases con los estudiantes?</p> <p>La coordinadora y las docentes tendrán libertad para preparar el material con los recursos que estimen convenientes y si requieren algún recurso específico, la coordinadora lo gestionara con la directora.</p> <p>Durante la primera hora podrán discutir sobre cómo lo harán y comenzar a buscar información.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>Coffe Break</p> <p style="text-align: right;"><i>60 minutos</i></p> <p>Posterior al receso, las docentes y su coordinadora continuaran trabajando en la presentación, distribuyendo funciones y coordinando acciones.</p> <p style="text-align: right;"><i>10 minutos</i></p> <p>Concluida la hora, la coordinadora hará el cierre de la reunión y asignará tareas para continuar el trabajo en la próxima reunión</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Mientras se desarrolla el trabajo colaborativo, tanto la directora como la jefa de UTP, irán pasando por las salas para aportar y observar el trabajo.</i> <p>Reunión 8:</p> <p>Se repite la misma dinámica de la reunión 7, las docentes avanzan y finalizan su trabajo, para ser expuesto en la próxima reunión, exceptuando el nivel</p>		
--	--	---	--	--

		<p>básico que podrá exponer en la reunión subsiguiente ya que abordaran 2 características de la autodeterminación.</p> <p>Reunión 9 El nivel básico prepara la sala de profesores y dispone café, jugo y galletas para las docentes.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>La directora comienza la reunión y realiza un breve resumen de lo que han sido estas dos semanas de trabajo en las que se puso en marcha las comunidades de aprendizaje y da inicio inmediato a la primera presentación a cargo de las docentes de pre básico.</p> <p style="text-align: right;"><i>40 minutos</i></p> <p>Se da inicio a la presentación, la cual puede ser desarrollada por una o más docentes, según lo estimen pertinente como grupo y se les solicita entregar información de estudio a las docentes asistentes.</p> <p>Posterior a la exposición, se desarrollarán preguntas para apoyar la comprensión de la temática.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>Coffe break</p> <p style="text-align: right;"><i>40 minutos</i></p> <p>La jefa de UTP, da inicio a la segunda etapa de la reunión y da el paso al nivel laboral para exponer sobre otra característica de la autodeterminación Al igual que en la exposición anterior, las docentes tienen libertad para presentar su trabajo, deben entregar material de apoyo y al concluir también se realizará una instancia de preguntas.</p> <p style="text-align: right;"><i>20 minutos</i></p> <p>Concluidas las dos exposiciones se les solicita a las coordinadoras que expongan sobre su experiencia en la realización del trabajo. Finalmente, la jefa de UTP, hace entrega de un formato de evaluación de la jornada y la directora desarrolla un breve resumen de lo abordado, felicitando a las docentes por el trabajo desarrollado y da por terminada la reunión.</p> <p>Reunión 10 El nivel laboral prepara la sala de profesores y dispone café, jugo y galletas</p>		
--	--	--	--	--

		<p>para las docentes.</p> <p style="text-align: right;">15 minutos</p> <p>La jefa de UTP comienza la reunión y realiza un breve resumen de lo realizado en las comunidades de aprendizaje y da inicio a la presentación del nivel básico.</p> <p style="text-align: right;"><i>50 minutos</i></p> <p>El nivel básico expone sobre las características de la autodeterminación, que se le han asignados.</p> <p>Al finalizar la exposición se realiza una ronda de preguntas para enriquecer la comprensión de lo presentado.</p> <p style="text-align: right;">15 minutos</p> <p>Coffe Break</p> <p style="text-align: right;">20 minutos</p> <p>Al regresar a la reunión se les solicita a las coordinadoras que puedan reflexionar con sus grupos en torno a las exposiciones vistas la semana anterior y la actual ante las siguientes interrogantes ¿Qué estamos haciendo para desarrollar la autodeterminación? y ¿qué nos falta?</p> <p>Para ello se les hará entrega de un papelógrafo, en el cual deberán exponer las respuestas del grupo, la coordinadora designará a una docente para presentarlo.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>La jefa de UTP, hace entrega de un formato de evaluación de la jornada y realiza un cierre de la actividad, resumiendo lo realizado y dejará escrito en el acta de reunión las conclusiones expuestas por las docentes en torno a las preguntas, las cuales servirán de insumo para la próxima reunión.</p> <p>Se da por finalizada la reunión</p>		
<p>Reestructuración del PEI, del establecimiento e incorporación de objetivos que apuntan desarrollo</p>	<p>Misión Posible</p>	<p>Reunión 11</p> <p>La directora y La jefa de UTP, preparan la sala de profesores y disponen café, jugo y galletas para las docentes.</p> <p style="text-align: right;">15 minutos</p> <p>La directora comienza la reunión saludando a las docentes, brindándoles la oportunidad de plantear sus inquietudes o compartir algún comentario.</p>	<p>Cuarta semana de mayo</p>	<p>Dirección y UTP</p>

<p>de la autodeterminación</p>		<p style="text-align: right;">15 minutos.</p> <p>Posteriormente, la jefa de UTP, invita a las docentes a construir diferentes animales de origami, para ellos les hace entrega de un cuadrado de papel lustre y las respectivas instrucciones para la construcción, lamentablemente, ninguna figura quedará como lo indica el modelo, ya que las instrucciones tienen errores en alguno de sus pliegues, por lo que todas quedaran con un diseño diferente.</p> <p>Al finalizar la elaboración de los animales, le pide a cada docente que presente su figura y explique qué les pasó al elaborarla.</p> <p>La actividad llevará a las docentes a concluir que las instrucciones no eran correctas, y los pliegues estaban erróneamente diseñados, por lo que era imposible llegar al resultado esperado.</p> <p style="text-align: right;"><i>60 minutos</i></p> <p>A raíz de esta actividad, la directora presentará a las docentes una diapositiva con la misión del establecimiento y les pedirá que puedan transformarla en una figura de origami, definiendo los pliegues que debe tener para lograr como resultado final, una buena calidad de vida a través de la autodeterminación.</p> <p><i>“Formar en los niños, niñas y jóvenes con Síndrome de Down de 0 a 24 años la capacidad para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes para asumir los retos que le demanda su natural desarrollo, favoreciendo la autonomía de tal forma que le permita avanzar individualmente en su inclusión social, esto a través del trabajo multiprofesional, junto al apoyo constante de la familia”</i></p> <p>La jefa de UTP, guiará la actividad, de manera, de lograr, que las docentes lleguen a la conclusión de que la misión descrita requiere una reestructuración, y debe ser formulada a través de una visión compartida, ya que el desarrollo de la autonomía es solo un pliegue de la figura de origami, pero aun es necesario abordar, la autodeterminación, el autoconocimiento y el empoderamiento, generando el sentido de urgencia, para así lograr que las personas con Síndrome de Down puedan mejorar su calidad de vida a través de la conducta autodeterminada. Para ello, se invitará a las docentes a</p>		
------------------------------------	--	--	--	--

		<p>reunirse en grupos al azar y analizar la misión, de manera de poner en el papel lo aprendido en las reuniones anteriores, en relación a la autodeterminación, para que, al ser declaradas, guíen las acciones en los demás instrumentos de gestión del establecimiento.</p> <p>Las respuestas e ideas emanadas de los tres grupos de trabajo, serán socializadas por una representante, estas serán presentadas en una cartulina.</p> <p style="text-align: right;">40 minutos</p> <p>Cada grupo presenta sus ideas y conclusiones, posteriormente en la misma reunión, la directora y UTP, en conjunto con las docentes, elaborarán una nueva misión, que recoja y sintetice las ideas propuestas por las docentes, resaltando el desarrollo de la autodeterminación y la calidad de vida de los estudiantes.</p> <p>La nueva misión elaborada en esta reunión, constituirá la ruta por la que deben transitar todos los instrumentos de gestión del establecimiento, de manera que se vea reflejado en las clases y en la cultura escolar.</p> <p>Para ello, se generarán nuevas reuniones para plasmar la nueva misión en los instrumentos de gestión.</p>		
Incorporación del desarrollo de la autodeterminación dentro del currículum del establecimiento	¿Qué estamos enseñando?	<p>Reunión 12</p> <p>La directora y La jefa de UTP, preparan la sala de profesores y disponen café, jugo y galletas para las docentes.</p> <p style="text-align: right;">15 minutos</p> <p>La jefa de UTP comienza la reunión saludando a las asistentes, brindándoles la oportunidad de plantear sus inquietudes o compartir algún comentario.</p> <p style="text-align: right;"><i>30 minutos.</i></p> <p>La directora da inicio a la jornada y les invita a participar de una breve dinámica llamada “aprendo y aplico” y se desarrolla de la siguiente manera: Se ubican dos filas de docentes y en sus manos tendrán un sobre con una habilidad que deben enseñar a la persona que tienen al lado estas son (cortar el pelo, pelar una papa, coser un botón, escribir en Word, contestar el teléfono, manejar un vehículo) para ello pueden hacer mímicas, hablar, hacer dibujos, mostrar el objeto, etc, las participantes tendrán libertad para</p>	Primera semana de junio	Dirección, UTP, coordinadoras de ciclo

		<p>enseñar. Una vez terminada esta etapa las docentes deberán ubicarse en media luna y la moderadora dará a conocer variadas vacantes de trabajo para las cuales se requiere algún de las habilidades que se trabajaron anteriormente, por lo que quien posea aquella cualidad debe pasar y tomar el puesto de trabajo. Las vacantes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistente de cocina • Técnico en enfermería • Jardinero • Vendedora en tienda de ropa • Modista • Asistente de aseo <p>Una vez asignados los puestos, las docentes que posean habilidades para el cargo recibirán un premio y aquellas que no presentan habilidades para el puesto, se les entregarán un distintivo que dice no apta para el trabajo. Al finalizar el juego la directora les solicita que reflexionen sobre lo ocurrido bajo las siguientes interrogantes.</p> <p>¿Cómo se sintieron al enseñar la habilidad? ¿Por qué lo hicieron de esa forma? ¿Cómo se sintieron aprendiendo la habilidad? ¿Qué sintieron al esperar las vacantes? ¿Que sintieron cuando quedaron en el trabajo? ¿Qué sintieron al no obtener el trabajo? ¿Qué creen que debieron haber hecho antes de presentarse al trabajo? ¿Creen que esto ocurre en la escuela? ¿Por qué?</p> <p>Finalmente, la directora las lleva a reflexionar en torno a la importancia de enseñar habilidades de manera transversal para que estas nos permitan desenvolvernos en más de un escenario, destacando la importancia de la autodeterminación para lograrlo y con ello les invita a analizar el curriculum del establecimiento y como este se relaciona con el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes.</p> <p style="text-align: right;"><i>90 minutos</i></p>		
--	--	---	--	--

		<p>Posterior a la dinámica realizada, le jefa de UTP, les solicita a las coordinadoras de ciclo, que se reúnan con sus docentes y se distribuyan en diferentes salas y analicen el curriculum que corresponde a su nivel.</p> <p>Para ello deben analizar el curriculum identificando objetivos, indicadores o actividades que apunten a la nueva misión del establecimiento, enfocada en el desarrollo de la autodeterminación, para tener un mapa claro de lo que se está enseñando.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>Coffe break</p> <p style="text-align: right;"><i>30 minutos</i></p> <p>Terminado el receso se reunirán nuevamente en la sala de profesores y las coordinadoras presentarán los resultados de su análisis ante todo el equipo. La directora provocará la reflexión grupal de lo observado en el curriculum y dará la palabra a las docentes para expresar sus opiniones.</p> <p>Finalmente, la jefa de UTP, hace entrega de un formato de evaluación de la jornada y se le solicitará que de manera voluntaria alguna docente haga el cierre de la reunión, haciendo un breve resumen de esta.</p> <p>Fin de la reunión</p>		
	<p>Mi curriculum autodeterminado</p>	<p>Reunión 13</p> <p>Las coordinadoras de ciclo, preparan la sala de profesores y disponen café, jugo y galletas para las docentes</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>La directora da inicio a la reunión, preguntado a las docentes ¿cómo se sienten? y les da la palabra, para compartir alguna información. Posteriormente les invita a continuar trabajando en lo visto en la reunión anterior, en la cual se analizó el curriculum por ciclo y les invita a reunirse con sus coordinadoras en las diferentes salas, para trabajar en lo que ellas les explicaran.</p> <p style="text-align: right;"><i>90 minutos</i></p> <p>Distribuidas en las diferentes salas, las coordinadoras tendrán la libertad de</p>	<p>Segunda semana de junio</p>	<p>UTP, Coordinadoras de ciclo</p>

		<p>entregar la información como ellas prefieran (directamente, haciendo una dinámica, haciendo un resumen de lo visto anteriormente, etc.) La información que entregarán se relaciona con realizar mejoras al curriculum que les permita incorporar objetivos, indicadores y actividades que aborden la autodeterminación en las diferentes asignaturas, para ello, tendrán como insumo lo analizado la reunión anterior y en las reuniones en las que expusieron sobre las características de la autodeterminación. Al finalizar los 90 minutos deberán presentar su trabajo, el cual será analizado con detención en una reunión entre dirección, UTP y los coordinadores de ciclo, para así redactar las mejoras en el curriculum.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>Coffe break</p> <p style="text-align: right;"><i>30 minutos</i></p> <p>Finalizado el receso, las docentes retornaran a la sala de profesores y cada ciclo presentara sus mejoras, para ello las coordinadoras y las docentes, elegirán a otra docente que las represente exponiendo sus propuestas. Las docentes de los demás ciclos, tendrán la oportunidad de sugerir mejoras a lo planteado y así dejarlas plasmadas en el acta de reunión.</p> <p>Una vez concluidas las exposiciones, la jefa de UTP, entregará el formato de evaluación de la jornada y la directora realizará un cierre de lo abordado y da por finalizada la reunión.</p> <p>Reunión 14</p> <p style="text-align: right;"><i>120 minutos</i></p> <p>Dirección, UTP y las coordinadoras de ciclo revisan los trabajos desarrollados en las reuniones 11 y 12 y con dicha información realizan las mejoras al curriculum para posteriormente socializarlo para ser utilizado en las planificaciones de las docentes.</p>		
--	--	---	--	--

	Repensando planificación	<p>la Reunión 15 Las docentes del nivel laboral, preparan la sala de profesores para la reunión, y disponen insumos para realizar un Coffe break.</p> <p style="text-align: right;"><i>30 minutos</i></p> <p>La jefa de UTP, saluda a las docentes y les pregunta ¿Cómo se han sentido?, dando la oportunidad para que se expresen. Posteriormente les invita a participar de una dinámica llamada “Buscando el tesoro” la cual consiste en dividir a las docentes en tres grupos de manera aleatoria y hacerles entrega de un mapa el cual las llevara a alcanzar un tesoro, el cual está dispuesto en un lugar de la sala de profesores. Los tres mapas tienen instrucciones distintas, dos de ellos son confusos y erróneos y el mapa correcto es claro pero muy extenso y con datos innecesarios. Finalmente, solo un grupo logrará encontrar el tesoro, el que cosiste en un rollo que al abrirlo corresponde a un diploma de finalización del año escolar y un par de monedas de chocolate. Al finalizar la dinámica, la directora les hará reflexionar sobre lo que representó el mapa para ellas y que mejorarían de este. Posteriormente la jefa de UTP les hará pensar en ¿qué relación encuentran entre los mapas que utilizaron y las planificaciones que utilizan para abordar los objetivos?</p> <p style="text-align: right;"><i>20 minutos</i></p> <p>Luego de la reflexión, la jefa de UTP, realizar una breve presentación entorno a la planificación y los aspectos que esta debe abordar y luego de ello les invitará a analizar los formatos de planificación que se utilizan en el establecimiento y se les separará en los mismos grupos que se conformaron en la dinámica, para ello deberán elegir una líder que no sea coordinadora de ciclo.</p> <p style="text-align: right;"><i>40 minutos</i></p> <p>Distribuidas en tres salas diferentes, las docentes deberán analizar los formatos del PACI, PAI, planificación semestral y cronograma mensual, dando sugerencias de cómo mejorarlo, teniendo presente que estos favorezcan el desarrollo de lo planteado en la nueva misión del establecimiento.</p>	cuarta semana de junio, primera semana de julio	Dirección, UTP, docente líder
--	--------------------------	--	---	-------------------------------

		<p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>Coffe break</p> <p style="text-align: right;"><i>30 minutos</i></p> <p>Terminado el receso, las docentes regresarán a la sala de profesores y las diferentes líderes elegidas, expondrán el trabajo realizado. Cuando los tres grupos hayan expuesto sus trabajos, se recogerán las mejoras propuestas para ser aplicadas en los nuevos formatos de planificación que se utilizarán, lo cual estará a cargo de UTP y las coordinadoras de ciclo.</p> <p>Finalmente, se les hará entrega del formato de evaluación de la reunión y esta se dará por concluida.</p> <p>Reunión 16 La jefa de UTP y las coordinadoras de ciclo se reúnen para elaborar los formatos de planificación con las propuestas entregadas por el equipo en la reunión n°15.</p> <p>Los nuevos formatos serán socializados a las docentes y entregados a las docentes vía mail.</p> <p>Reunión 17 Se realiza una reunión de socialización y presentación de las modificaciones del nuevo currículum y se aprueba para comenzar a utilizarlo en las planificaciones a partir del segundo semestre del año en curso.</p>		
Incorporación de objetivos que apuntan desarrollo de la autodeterminación en todos los instrumentos de gestión curricular del establecimiento	Analizando los Instrumentos de gestión curricular	<p>Reunión 18 La directora y UTP, organizan la sala de profesores y disponen insumos para realizar un Coffe break.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>La jefa de UTP, comienza la reunión, saludando y consultando como se han sentido durante la semana y da la oportunidad a la que desee planear o compartir algunas palabras.</p> <p style="text-align: right;"><i>20 minutos</i></p> <p>Posteriormente les invita a escuchar un pequeño cuento que servirá de introducción al trabajo que se desarrollará en la reunión. El cuento es el siguiente:</p>	Agosto	Dirección, UTP, docente líder

		<p>“El contrato de Donato”</p> <p>Donato, es un joven empresario que desea contratar personal para su empresa, específicamente una cocinera, ya que lleva mucho tiempo buscando una y no ha logrado encontrarla. Un día llega a su oficina la Señora Maruja, la cual había leído en el diario que existía una bacante para cocinera por lo que decidió presentarse. Al llegar Donato la recibió muy contento y procedió a leerle el contrato el cual decía así:</p> <p>Quien ocupa el puesto de cocinera, deberá procurar preparar el almuerzo de Donato, el cual debe ser rico en fibra, este deberá estar servido todos los días a las 13.00 h en punto.</p> <p>A la señora Maruja le pareció muy fácil, por lo que feliz firmo su contrato.</p> <p>Al día siguiente la Señora Maruja, llega a su puesto de trabajo, pero no encuentra la cocina, por lo que se dirige a la oficina de Donato para preguntarle ¿dónde está?, a lo que Donato responde que en la empresa no hay cocina, no hay utensilios de cocina y tampoco hay ingredientes para cocinar.</p> <p>La señora Maruja muy indignada le dice ¿Cómo puedo cocinar si no tengo nada para hacerlo? Donato le responde</p> <p>Eso no es problema mío, usted firmó un contrato que dice que me cocinara alimentos ricos en fibra y estarán en la mesa a las 13.00 h. en punto.</p> <p>La señora Maruja indignada abandona el trabajo y Donato no entiende que es lo que pasó...</p> <p>Reflexionemos sobre la situación presentada, bajo las siguientes interrogantes:</p> <p>¿Qué problema se observa?</p> <p>¿Qué objetivo persigue Donato con el puesto de trabajo?</p> <p>¿Qué debió hacer la señora Maruja?</p> <p>¿Qué harías tú, para solucionar el problema?</p> <p>Posterior a la reflexión del cuento escuchado, la jefa de UTP, les lleva a entender que al igual que en el contrato de Donato, en los establecimientos hay muchos documentos que estipulan un objetivo, pero que no presenta los lineamientos de cómo hacerlo, por ejemplo trabajar la autonomía como lo</p>		
--	--	--	--	--

		<p>estipula el PEI, pero en ningún documento dice cómo hacerlo, incluso alguna planificaciones carecen de ello, por lo que las invita a analizar los instrumentos de gestión de manera de incluir en ellos lo estipulado en la nueva misión del establecimiento, potenciando, el desarrollo de la autodeterminación en los estudiantes y como lograrlo.</p> <p>Para ello, se realizarán varias jornadas de análisis pues son variados los documentos que requieren revisión y se formaran tres grupos al azar de los cuales se elegirá un líder distinto al coordinador de ciclo, este líder se encargara de moderar la actividad y posteriormente presentarla. A cada grupo se le asignará ala azar un instrumento de gestión curricular para analizar</p> <p>Las jornadas de análisis serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Jornada 1: PEI ❖ Jornada 2 PME, Reglamento Interno de Convivencia ❖ Jornada 3: Reglamento de Evaluación, Plan de Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana, ❖ Jornada 4: Plan de Desarrollo Profesional Docente, plan de Apoyo a la Inclusión, Plan de Afectividad, Sexualidad y Genero y Plan de Seguridad Escolar <p style="text-align: right;"><i>10 minutos</i></p> <p>Luego de entregada la información la kinesióloga realizará una pausa activa y posteriormente podrán iniciar el trabajo.</p> <p style="text-align: right;"><i>60 minutos</i></p> <p>En esta primera reunión, no se separarán por grupo y se trabajará de manera conjunta en el análisis del PEI del establecimiento, ya que este instrumento es la base para analizar los demás documentos, se pondrá especial énfasis en la misión y visión del establecimiento ya que estas solo apuntan a la autonomía y es necesario transitar hacia el desarrollo de la autodeterminación.</p> <p>Para desarrollar el análisis la directora presenta a través de un ppt una serie de fragmentos del PEI con los principales puntos, para provocar la conversación y reflexión de ellos, los cuales se irán presentando por etapas, para ser analizados, por lo que, ubicadas en círculo, las docentes deberán</p>		
--	--	--	--	--

		<p>reflexionar en tono a los puntos que se irán presentado y en conjunto ir realizando mejoras, para ello, se elegirá una docente encargada de tomar nota de las conclusiones</p> <p style="text-align: right;"><i>60 minutos</i></p> <p>Distribuidas en distintas salas las docentes comienzan a trabajar, dirigidas por la líder que han elegido la cual tendrá las instrucciones del trabajo a desarrollar.</p> <p>Instrucciones: En conjunto con tu grupo, deben leer el instrumento de gestión asignado de manera de identificar aspectos referidos a la autodeterminación y cómo estipularlos de mejor manera en el instrumento analizado, además deben incluir aquellos elementos de la autodeterminación que se encuentran ausentes del documento, incorporando estrategias para abordarlos.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>Coffe Break</p> <p>Posterior al receso, se reúnen todos los grupos en la sala de profesores y cada líder expone los puntos analizados y las propuestas de mejora que proponen para cada plan. En esta oportunidad la jefa de UTP, registra la información y se les solicita a las demás docentes que participen opinando y aportando nuevas ideas a la ya presentadas</p> <p>Finalmente, la directora hace un resumen de la jornada y da por finalizada la reunión.</p> <p>Reunión 19</p> <p>Docentes del nivel básico, organizan la sala de profesores con café, jugo y galletas para las participantes.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>La directora da inicio a la segunda jornada de análisis de instrumentos de gestión, en esta oportunidad se revisarán el Reglamento de Evaluación, Plan de Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana.</p> <p style="text-align: right;"><i>80 minutos</i></p> <p>Luego de preguntar a las docentes como se encuentran y dar la oportunidad para expresar su sentir, da inicio a la actividad, por lo que cada grupo se</p>		
--	--	--	--	--

		<p>distribuye en las diferentes salas para trabajar, a cargo de la docente líder que han designado entre las profesoras.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>Coffe break</p> <p style="text-align: right;"><i>10 minutos</i></p> <p>Posterior al receso, las docentes regresan a la sala de profesores. La jefa de UTP realiza un breve ejercicio de gimnasia cerebral antes de exponer las conclusiones del análisis. El ejercicio es una variante de buscando a wally, pero con la imagen de las diferentes docentes. Para ello se proyecta la imagen en ppt y deberán encontrar en el menor tiempo posible a la docente que se les indique. Las primeras docentes en conseguirlo recibirán un chocolate de premio.</p> <p style="text-align: right;"><i>30 minutos</i></p> <p>Finalizado el ejercicio la directora da inicio a las exposiciones de las docentes en relación al análisis realizado y se invita a las docentes a participar en el enriquecimiento de lo declarado. La información se registrará en el acta de la reunión para ser incluida en los instrumentos.</p> <p>Se da por concluida la reunión.</p> <p>Reunión 20</p> <p>Docentes del nivel laboral, organizan la sala de profesores con café, jugo y galletas para las participantes.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>La jefa de UTP da inicio a la tercera jornada de análisis de instrumentos de gestión, en esta oportunidad se revisarán el Plan de Desarrollo Profesional Docente, plan de Apoyo a la Inclusión, Plan de Afectividad, Sexualidad y Genero y Plan de Seguridad Escolar. Dos grupos analizarán 1 instrumento y un tercer grupo analizara dos, pero estos serán breves.</p> <p style="text-align: right;"><i>80 minutos</i></p> <p>Luego de preguntar a las docentes como se encuentran y dar la oportunidad para expresar su sentir, da inicio a la actividad, por lo que cada grupo se distribuye en las diferentes salas para trabajar, dirigidas por la docente líder que han elegido anteriormente (La directora y la jefa de UTP, apoyaran el</p>		
--	--	--	--	--

		<p>trabajo visitando las diferentes salas).</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <p>Coffe break</p> <p style="text-align: right;"><i>10 minutos</i></p> <p>Al volver del receso, la directora realiza un pequeño juego que consiste en armar una imagen uniendo las diferentes piezas de la misma, para ello, se organizaran 2 grupos, los cuales deben realizar un trabajo en equipo que consiste en tomar un globo, pasarlo de mano en mano hasta llegar a la última profesora, la cual deberá reventarlo y al interior esta una de las partes de la imagen, nuevamente debe pasar la imagen de mano en mano, como haciendo una posta y la docente que este al otro extremo debe ir ubicando la imagen donde corresponda, y luego debe tomar otro globo y nuevamente de mano en mano este debe llegar a la docente del otro extremo quien debe reventarlo y enviarlo nuevamente hasta completar la secuencia de 6 imágenes, el primer grupo en terminar recibirá un pequeño premio.</p> <p>Concluido el juego la jefa de UTP, da inicio a la exposición del análisis realizado por los diferentes grupos y se decepcionan las sugerencias de las docentes que deseen aportar, esto es registrado en el acta de reunión.</p> <p style="text-align: right;"><i>20 minutos</i></p> <p>Finalmente, la directora realiza un resumen de lo trabajado en las tres semanas y se organiza la próxima reunión de trabajo con las coordinadoras de ciclo para redactar las modificaciones a los distintos instrumentos.</p> <p>Fin de la reunión</p>		
Mejorando nuestros planes de Gestión curricular		<p>Reunión 21</p> <p>Las coordinadoras de ciclo, preparan la sala de profesores disponiendo café, jugo y galletas.</p> <p style="text-align: right;"><i>90 minutos</i></p> <p>La directora da inicio a la reunión en la cual participan también la jefa de UTP, las tres coordinadoras de ciclo y una representante de los asistentes de la educación. La jornada tiene por objetivo redactar las mejoras en los instrumentos de gestión analizado en las reuniones anteriores en las que trabajaron todas las docentes.</p>	Semana 4 de septiembre, primera y segunda semana de octubre	Directora, UTP, coordinadoras de ciclo

		<p>Para ello, se trabajará en tres instrumentos durante la jornada, en el cual participarán dos profesionales por documento, las cuales serán elegidas al azar. Los documentos a analizar serán: PEI, PME, Reglamento Interno de Convivencia Escolar</p> <p style="text-align: right;"><i>10 minutos</i></p> <p>Coffe break</p> <p style="text-align: right;"><i>45 minutos</i></p> <p>Posterior a la realización del trabajo, tendrán tiempo para exponer sus mejoras y estas se analizarán en conjunto. Una vez recogidas las sugerencias de mejoras se realizarán y se enviara a las docentes para que tengan la oportunidad de leerlo. Se da por terminada la reunión.</p> <p>Reunión 22 Se realiza la misma actividad de análisis de la reunión anterior, y se trabaja en los siguientes documentos: Reglamento de Evaluación, Plan de Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana. Para ello se dispondrá de 2 horas 30 minutos y una vez concluida la reunión, los instrumentos modificados se enviarán a las docentes vía mail.</p> <p>Reunión 23 Se realiza la misma actividad de análisis de la reunión anterior, y se trabaja en los siguientes documentos: Plan de Desarrollo Profesional Docente, plan de Apoyo a la Inclusión, Plan de Afectividad, Sexualidad y Genero y Plan de Seguridad Escolar Para ello se dispondrá de 3 horas y una vez concluida la reunión, los instrumentos modificados se enviarán a las docentes vía mail</p>		
	Socializando el trabajo realizado	<p>Reunión 24 Docentes del nivel laboral, organizan la sala de profesores con café, jugo y galletas para las participantes.</p> <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p>	4ta semana de diciembre	Directora

	<p>La directora, da inicio da inicio a la reunión saludando a las docentes y da inicio a la jornada de socialización del trabajo realizado.</p> <p>Expone a través de un ppt, los cambios y mejoras que se han realizado, brindando espacio para las opiniones y reflexiones de las docentes.</p> <p>Finalmente, les entrega un reconocimiento (regalo) a la jefa de UTP y a cada docente por su compromiso y participación, instándolas a seguir trabajando por los estudiantes, poniendo en práctica lo aprendido y mejorando cada día más.</p> <p>Finalmente se realiza una convivencia de cierre.</p>		
--	---	--	--

7.6 Carta Gantt

Actividades	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.
Distribuyendo la carga horaria	Reuniones Generales									
Planificación de instancias de reunión	Reuniones directivos y coordinadoras									
Conversemos sobre nuestras clases		Reuniones directivos y coordinadoras								
Conociendo a las profes (visitas de aula)		Reuniones directivos y coordinadoras		Reuniones directivos y coordinadoras			Reuniones directivos y coordinadoras		Reuniones directivos y coordinadoras	
Enseñemos autodeterminación		Reuniones directivos y coordinadoras								
Aprendiendo juntas		Reuniones directivos y coordinadoras								
¿Dónde están mis líderes?		Reuniones directivos y coordinadoras								
Organizando la escuela		Reuniones directivos y coordinadoras								
¿Cómo trabajamos la autodeterminación?			Reuniones directivos y coordinadoras	Reuniones directivos y coordinadoras						
Misión Posible			Reuniones directivos y coordinadoras							
¿Qué estamos enseñando?				Reuniones directivos y coordinadoras						
Mi currículum autodeterminado				Reuniones directivos y coordinadoras	Reuniones directivos y coordinadoras					
Aplicación del nuevo currículum						Reuniones Generales	Reuniones Generales	Reuniones Generales	Reuniones Generales	Reuniones Generales
Repensando la planificación					Reuniones directivos y coordinadoras	Reuniones directivos y coordinadoras				
Analizando los Instrumentos de gestión curricular						Reuniones directivos y coordinadoras				
Mejorando nuestros planes de Gestión curricular							Reuniones directivos y coordinadoras			
Socialización del Trabajo realizado										Reuniones directivos y coordinadoras

Reuniones Generales

Reuniones directivos y coordinadoras

Vacaciones

8. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El apartado que a continuación se presenta, aborda las temáticas que fundamentan el proyecto de mejora presentado, considerando la discapacidad intelectual en el contexto escolar y la importancia del desarrollo de la autodeterminación, en los estudiantes y como esta puede ser aprendida a través de la escuela. Otro aspecto relevante que sustenta la propuesta de mejora, hace referencia al rol del director y como este ejerce el liderazgo, para potenciar a su equipo. Del mismo modo, también se destaca la importancia de la gestión curricular, abordando estrategias de desarrollo profesional docente, comunidades de aprendizaje, observación de clases y trabajo colaborativo. Se destaca también, la importancia de generar condiciones para la mejora educativa, derivadas de estudios desarrollados a nivel nacional, de establecimientos con trayectorias sostenidas de mejoramiento. Se valora también, el uso de datos como un insumo relevante a la hora de analizar los instrumentos de gestión y planificar la mejora.

8.1 Discapacidad Intelectual y Autodeterminación.

En la infancia, anhelamos que llegue el día, en el que podamos tomar nuestras propias decisiones y hacernos cargo de nuestra vida, algo que parece muy natural en la gran mayoría de las personas, sin embargo, existe un grupo significativo, que no alcanza o no logra desarrollar aquel anhelo, debido a que presenta una condición motora o cognitiva, que se los impide, hablamos específicamente de la discapacidad intelectual, descrita con claridad en la Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del el DSM-V (2013), la cual plantea la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) como un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual, como también, del comportamiento adaptativo, en los dominios conceptual, social y práctico (pág. 17) y estos a su vez, se clasifican según su gravedad en Leve, Moderado, Grave y Profundo. (ver anexo 5). Del mismo modo, la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD, define la

Discapacidad Intelectual, como “un estado individual que se caracteriza por presentar limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, y por ser originada antes de los 18 años”(p.31) si leemos con atención la definición podemos entender que el concepto limitaciones, nos proporciona una situación que puede ser modificada, es decir una limitación, no necesariamente conforma una situación definitiva, sino, que nos abre una gama de posibilidades, que puede permitir que esa limitación, pueda ser encausada de manera favorable, si se le brindan los apoyos correspondientes. Jesús Flores Beledo (2016) afirma que la discapacidad intelectual de un individuo no es una entidad fija e incambiable. Va siendo modificada por el crecimiento y desarrollo biológicos del individuo y por la disponibilidad y calidad de los apoyos que recibe. Por ello el sistema de apoyos cobra tanta importancia en la educación de personas con D.I. ya que estos apoyos, podemos asociarlos a los recursos materiales y humanos, y a la intensidad con la cual se proporcionan, para lograr de una determinada conducta. Luckasson y cols., 2002, “Los apoyos son los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual (pág. 151, citado en AAIDD, 2010, p. 167). Esto evidencia, la importancia que tiene para las docentes, conocer en profundidad lo que se enseña, para que los apoyos que se brindan a los estudiantes, sean los adecuados.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, sobre el concepto de D.I. ,es relevante pensar en el contexto escuela y como este responde a las necesidades de esta población de estudiantes, entendiendo que la Organización de las Naciones Unidas, declara que la educación, es un derecho humano fundamental, no hace distinción alguna entre personas, sin embargo, durante mucho tiempo las personas con discapacidad motora o cognitiva, no tuvieron acceso a educación, permaneciendo en el anonimato inmersos en sus hogares, posteriormente fueron integrándose en establecimientos de educación especial, destinados para su atención, bajo un enfoque clínico, pero segregados de la sociedad, afortunadamente con el paso de las décadas, las personas con discapacidad, lentamente han logrado avanzar en cuanto a su visualización y sus derechos, haciéndose parte de la

sociedad, no obstante, aún hay una extensa brecha para que su inclusión sea completa. Según el informe Nueva perspectiva y visión de la educación especial del 2004

La Educación General y la Educación Especial comenzaron a confluir, entendiendo que esta última debe ponerse al servicio del logro de los fines que se plantea la educación para todos los alumnos, ofreciendo un conjunto de recursos de apoyos especializados para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en las aulas. (pág. 15).

A nivel nacional, nuestro país se ha avanzado en una serie de decretos con el fin de mejorar y ampliar la cobertura educativa de las personas con discapacidad, como la Ley de Inclusión N° 20.845/2015, Ley N° 20.609/2012 Establece medidas contra la Discriminación, El Decreto N° 83/2015 que aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, entre muchos otros. Si bien, Chile ha dado pasos importantes en torno a la integración de personas con discapacidad, aún queda un extenso camino por realizar y poder llegar a la inclusión real de todas las personas. Para lograr dicha inclusión es esencial que los establecimientos, desarrollen la autodeterminación desde los primeros años, para que las personas con discapacidad adquieran las habilidades y capacidades necesarias, para formar parte de la sociedad en forma activa y consiente.

Para entender con claridad el concepto de autodeterminación nos enfocaremos principalmente en la Teoría Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (1999) quien declara que la “Autodeterminación se refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias” (citado por Verdugo 2014, pág. 3), Wehmeyer también postula el “concepto personal, refiriéndose a cuestiones de causalidad y control personal en la conducta y acción humana, y como un concepto aplicado a grupos de personas refiriéndose a sus derechos de determinar su propio estado político y

autogobierno” (citado por Verdugo 2014), entendiendo el autogobierno, como el control o dominio sobre uno mismo o sobre sí mismo (RAE 1992)

El enfoque funcional de la autodeterminación descrito, define cuatro características principales de la autodeterminación (Wehmeyer, 1996a, 1996b, 2001b; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996) las cuales surgen en la medida que los 6 componentes de la autodeterminación se desarrollan (la elección y la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y objetivos, la adquisición de habilidades, el lugar de control interno, las atribuciones positivas de eficacia, las expectativas de resultado, las aptitudes de liderazgo y autogestión, el autoconocimiento y la autoconciencia) (citado por Verdugo 2014, pág. 4)

Las cuatro características de la autodeterminación abarcan un conjunto de habilidades y actitudes que permiten el desarrollo de la conducta autodeterminada, según Miguel Ángel verdugo 2014, para que estas se desarrollen se deben considerar los siguientes aspectos:

1. **La Autonomía**, se considera una conducta autónoma si la persona actúa según sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades, e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas. La mayoría de las personas no son completamente autónomas o independientes; por lo tanto, la autonomía refleja la interdependencia de todos los miembros de la familia, amigos, y otras personas con las que se interactúa diariamente, así como las influencias del ambiente y la historia.
2. **La autorregulación** permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuestas para desenvolverse en estos ambientes y para tomar decisiones sobre cómo actuar, actuar de hecho y evaluar los resultados obtenidos, y revisar sus planes cuando sea necesario. Las personas que se autorregulan toman decisiones sobre qué habilidades utilizar en una situación; examinan la tarea que están desarrollando y el repertorio del que disponen, y formulan, ponen en marcha y evalúan un plan de acción, modificándolo cuando es necesario. Tradicionalmente,

la autorregulación incluye *automonitorización* (observación del ambiente social y físico propio), *autoevaluación* (realización de juicios sobre lo correcto de esta conducta comparando lo que uno está haciendo con lo que debería haber hecho), y, según el resultado de esta autoevaluación, *autoreforzo* (autoadministración de consecuencias contingentes con la ocurrencia de conductas objetivo).

3. **El empoderamiento** está relacionado con varias dimensiones del control percibido entre las que se incluyen la cognitiva (eficacia personal), personalidad (lugar de control), y áreas motivacionales de control percibido. Las personas autodeterminadas actúan con la convicción de que son capaces de realizar las conductas necesarias para conseguir unos determinados resultados en su ambiente y, si ejecutan tales conductas, obtendrán los resultados deseados. Por último, las personas autodeterminadas son conscientes de sí mismas puesto que utilizan el conocimiento sobre sí mismas de manera global y bastante precisa, así como sobre sus capacidades y limitaciones, y lo aprovechan de un modo beneficioso.
4. **El autoconocimiento** se forma a través de la experiencia con el ambiente y de la interpretación que cada uno hace de éste, y está influido por la evaluación que hagan los demás, los refuerzos, y las atribuciones de la propia conducta.

8.1.2 Desarrollo de la Autodeterminación en los estudiantes

¿Será posible enseñar a nuestros estudiantes con Discapacidad Intelectual a ser personas autodeterminadas, capaces de tomar decisiones que repercutan directamente en su calidad de vida?, los estudios afirman que es efectivo. Según Algozzine *et al.*, 2000; Cobb *et al.*, 2009, hoy en día se cuenta con suficientes evidencias para afirmar que la conducta autodeterminada, se puede promover y desarrollar si se ponen en marcha los apoyos y las estrategias de intervención apropiadas, (citado por Vicente, E. *et al.* 2018), en otras palabras la gestión curricular adecuada, puede fortalecer las practicas docentes, que

permitan desarrollar la autodeterminación en los estudiantes y para ello los familiares y profesionales de atención directa constituyen el principal apoyo, para la promoción de la autodeterminación, surge la necesidad de ahondar en sus perspectivas y que a partir de ellas podamos conocer tanto las prioridades de actuación, como las posibles barreras y facilitadores existentes en la promoción de la autodeterminación. (Vicente, E. *et al.* 2018, pág. 12) lo cual nos tensiona como educadores a indagar y buscar mecanismos para desarrollar la autodeterminación en nuestras escuelas para desarrollar en nuestros estudiantes las habilidades necesarias para ejercer el derecho de decidir sobre su propia vida.

Según un estudio realizado el año 2012 titulado *Comparaciones de la autodeterminación entre estudiantes con autismo, discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje: Un análisis multivariado*, demostró que a mayor desarrollo de la autodeterminación, mayores resultados positivos en la escuela y en los adultos, incluida la mejora del logro de los objetivos académicos y funcionales y un mayor acceso al plan de estudios de la educación general (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little, 2008; Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm, & Little, 2012 y una mayor calidad de vida y satisfacción en el estilo de vida. (Lachapelle y otros, 2005; Wehmeyer y Palmer, 2003). Este estudio nos demuestra la importancia que tiene sobre la persona el desarrollo de la conducta autodeterminada y como esta incide sobre otras áreas de su aprendizaje.

En Chile la temática de la autodeterminación es relativamente nueva, por lo que no existen planes o programas a nivel ministerial que apunten al desarrollo de la conducta autodeterminada. Para Verdugo (2014)

A pesar de que se avanza en el camino de la autodeterminación de las personas con discapacidad, todavía es escasa la participación de las personas con discapacidad a nivel local, regional o estatal en los organismos en los que se toman decisiones sobre sus vidas, sobre todo cuando hablamos de aquellos que presentan discapacidad intelectual (pág. 14)

Por ello se hace relevante que los establecimientos, comiencen a trabajar la temática de manera proactiva, a través de comunidades profesionales de aprendizaje, capacitaciones,

talleres, revisiones bibliográficas y de experiencias internacionales, entre otras estrategias. Con el fin de empoderarse de esta área tan importante en el desarrollo de nuestros estudiantes, aspecto incluso más relevante que algunos contenidos académicos tradicionales, ya que apuntan a un fin mayor, la calidad de vida de las personas con Discapacidad Intelectual.

8.2 Liderazgo Directivo como factor relevante en el aprendizaje de los estudiantes y la práctica docente.

El ser humano desde sus inicios ha necesitado caminar bajo una guía, alguien que oriente y prepare el camino hasta que llegado el momento, lo podamos realizar de manera autónoma, esta guía podría ser entendida como la dirección necesaria para llegar a una meta determinada, si enfocamos este concepto específicamente en el contexto de la escuela dicha dirección puede ser entendida según Santos Guerra (2013) “como una fuerza que ayuda a crecer, que facilita el desarrollo, que saca lo mejor de los miembros de la comunidad”, Citado en (Ulloa y Rodríguez 2014, p12). Entonces, si la dirección es la fuerza que nos ayuda a crecer y todos los establecimientos cuentan con ella, ¿a qué se debe entonces, que no todos estén creciendo y desarrollando a sus estudiantes de manera adecuada?, esto podría deberse sin lugar a dudas al liderazgo que impera en la cultura organizacional de dichos establecimientos, ya que se ha demostrado a través de la investigación especializada, que el liderazgo directivo es el segundo factor intreaescolar más influyente en la mejora escolar (Sammons, Hopkins et al, 2007; Marzano et al., 2005; Mc Kinsey, 2007), Citado en (Ulloa y Rodríguez 2014, p.9) de hecho “No existe evidencia documentada de escuelas que hayan logrado implementar procesos de cambio exitoso y una mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sin la presencia de un liderazgo eficaz (Anderson, S., 2010). Citado en (Ulloa y Rodríguez 2014, p.22)

El concepto de liderazgo educativo tiene una multiplicidad de definiciones dadas por los diversos expertos e investigadores del tema, sin embargo, utilizaremos la definición de Firestone y Riehl, 2005, Citado en (Ulloa y Rodríguez 2014), los que declaran que el

“liderazgo es, pues, la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela”(p.67) . Según Leithwood (2009), citado en Ulloa y Rodríguez (2014). “La meta del liderazgo educativo, es asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes” (p. 127). El éxito de un buen liderazgo radica en las relaciones que se generan entre el director y el equipo de trabajo, para ello Leithwood (2007). Citado en (Ulloa y Rodríguez 2014, p.23), define cuatro categorías asociadas a un conjunto de prácticas exitosas que los líderes despliegan e inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes:

- **Establecer una Dirección (visión, expectativas, metas del grupo):** Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos. Para esto desarrollar prácticas tales como: identificar nuevas oportunidades para la organización que motiven e incentiven al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo con ellos.
- **Desarrollar al Personal:** Habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas. Prácticas coherentes son; desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que aspiren las capacidades de los miembros para responder mejor a las situaciones.
- **Rediseñar la Organización:** Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, facilitando el trabajo en equipo, así como gestionar el entorno. Para eso se han de posibilitar la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, estableciendo las estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación de profesorado en la toma de decisiones.

- **Gestionar los programas de enseñanza aprendizaje:** Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el curriculum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Practicas adecuadas son: supervisar la sala de aula; motivar, emocionalmente al profesorado; con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

Practicas claves para un liderazgo efectivo

CATEGORÍA	PRÁCTICAS	
Mostrar dirección de futuro, <i>Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un "propósito moral".</i>	Visión (construcción de una visión compartida)	} Motivaciones
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	
	Altas expectativas	
Desarrollar personas <i>Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas.</i>	Atención y apoyo individual a los docentes	} Capacidades
	Atención y apoyo intelectual	
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes)	
Rediseñar la organización, <i>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</i>	Construir una cultura colaborativa	} Condiciones de Trabajo Docentes
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad	
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</i>	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	} Condiciones de Trabajo Docentes
	Dotación de personal	
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo	

Los "líderes efectivos" – aquellos que logran movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes – muestran un mismo repertorio de prácticas

(Leithwood et al, 2007)

Fuente: Leithwood y Riehl (2005)

Para lograr las metas propuestas por el liderazgo educativo, es relevante cambiar el antiguo paradigma del líder en solitario, ejerciendo su autoridad desde la comodidad de su escritorio, hoy es relevante que los directivos interactúen constantemente con los docentes y la comunidad educativa, Fullan (2002) plantea que “una organización no puede florecer, por lo menos no por mucho tiempo, con acciones del líder en solitario. Las escuelas y los distritos necesitan muchos líderes en muchos niveles”. Citado en (Ulloa y Rodríguez 2014, p.43) para ello es fundamental que los líderes generen espacios de reflexión y confianza para que los docentes puedan analizar sus prácticas, pero no desde

una mirada punitiva sino con el foco en la metacognición, para la mejora en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la práctica docente. Con relación a este punto, María Teresa Gonzales (2011). Citado en (Ulloa y Rodríguez 2014) destaca lo siguiente:

Una aportación fundamental al liderazgo educativo del establecimiento por parte del director radica, precisamente, en potenciar y apoyar la colaboración profesional implicando a otros docentes en el ejercicio del liderazgo y sus respectivos equipos y, en general, promover cualquier iniciativa que evite el aislamiento y contribuya al desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional (p. 66)

El liderazgo educativo y especialmente el liderazgo pedagógico, marcan el camino hacia el mejoramiento escolar, el director ya no enmarca su función exclusivamente en la gestión administrativa, sino es parte activa de la escuela y esta integración influye significativa e indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes a través de la motivación y promoción del Desarrollo profesional Docente, favoreciendo instancias formales e informales que potencien el intercambio de estrategias y prácticas, generando una visión compartida valorando el éxito escolar en forma colectiva. El liderazgo pedagógico está al servicio de la mejora educativa, gestionando el curriculum, marcando dirección y misión, desarrollando una cultura de aprendizaje. El liderazgo pedagógico puede ser directo o indirecto como señalan Bendikson, Robinson, y Hattie (2012). Citado en (Gajardo, J., Ulloa J. (2016)

El liderazgo pedagógico directo se centra en la calidad de la práctica docente, incluyendo la calidad del curriculum, la enseñanza y la evaluación, así como la calidad de la investigación docente y la formación docente. Liderazgo pedagógico indirecto crea las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje docente garantizando que las políticas escolares, los modos de asignar recursos y otras decisiones de gestión apoyan aquello que requiere una alta calidad del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje docente (p.4)

Según Fullan (2010), los buenos directores se enfocan en lo pedagógico para desarrollar el aprendizaje de todos los estudiantes, priorizando la enseñanza, eliminando los distractores, favoreciendo una cultura escolar centrada en el aprendizaje.

Como se ha descrito anteriormente, es muy poco probable que el líder en solitario, logre mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes, la multiplicidad de funciones directivas hace imposible lograr liderar de manera autónoma una comunidad, por ello es indispensable la colaboración de los miembros del establecimiento en diversas funciones o labores, que pueden desarrollarse de manera formal, como es el caso de encargados de departamento, encargados de ciclo, etc o de manera contingente, es decir liderazgos que surjan según el requerimiento del momento. Es aquí donde surge el liderazgo distribuido. Al respecto de esta temática Antonio Bolívar (2013). Citado en (Ulloa y Rodríguez 2014) declara lo siguiente.

El liderazgo se sitúa en una red de grupos y situaciones, no en los que ocupan una situación formal. Lo que importa ahora es la tarea a realizar y no quien la dirige y cuáles son sus seguidores. Del foco individual se ha pasado al conjunto de la organización, de una perspectiva jerárquica a otra colaborativa. En lugar de centrarse en el “que” de la dirección (personas, estructuras, funciones, roles y rutinas) se pasa al “como” el liderazgo se realiza a través de prácticas comunes y habituales implicadas en la vida de las escuelas (pag.83)

Como se ha expresado anteriormente, el liderazgo directivo, repercute significativamente en el aprendizaje de los estudiantes a través de la generación de condiciones que favorezcan sus motivaciones, capacidades profesionales y las condiciones de trabajo apropiadas para el desarrollo de los docentes, ya que, si bien el director no permanece al interior de la sala de clases, motiva, insta y orienta a los docentes para desarrollar con mayor eficacia su práctica.

Finalmente es relevante tener en cuenta lo planteado por Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras (Eds.). (2014), citado por Ulloa y Gajardo (2016) El buen despliegue de prácticas de liderazgo efectivas, incidirá significativamente en el proceso de cambio y mejora

sostenida e institucionalizada en los establecimientos, siendo el éste una variable fundamental en dicho proceso (p. 5). Un liderazgo que es capaz de mover a su equipo en torno a una visión compartida de cambio y mejora podrá sin lugar a dudas alcanzar los objetivos propuestos, según Fullan (2002)

Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que se va cambiar como del modo de hacerlo... Tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la administración... (p.6)

8.3 Liderazgo distribuido, como estrategia de mejora de la gestión curricular.

Mucho se ha hablado sobre la decadencia del paradigma del líder en solitario, entendiéndose que los cambios significativos y permanentes, requieren de un trabajo colaborativo, el cual surge de las interacciones entre los actores del contexto escolar. Spilliane y Ortiz (2017) declaran que este tipo de liderazgo, permite que los individuos que no detentan un cargo formal de liderazgo puedan asumir responsabilidades y liderar y gestionar prácticas. (pág. 174)

Spilliane y Ortiz (2017), plantean la siguiente afirmación en torno a dicha temática:

Las interacciones cotidianas constituyen la esencia misma de la práctica del liderazgo y la gestión. Por ende, las prácticas de liderazgo son coproducidas, resultado de las interacciones entre el personal escolar y otros grupos de interés. Los esfuerzos por aprehender las prácticas de liderazgo deben centrarse en dichas interacciones y no en las acciones o las conductas individuales (pág. 172)

Para que se desarrollen contextos favorables de interacción, surge el liderazgo distribuido como una excelente alternativa, que permite potenciar las habilidades, capacidades y conocimientos de los miembros del establecimiento, puesto que según plantean Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017) Instaurar un liderazgo distribuido supone, sin duda, asumir el valor de la colaboración y la cooperación en el desarrollo de los proyectos compartidos;(pag13). Por su parte Spilliane (2006) define

la práctica como producto de las interacciones de los líderes escolares, los seguidores y de sus situaciones (pag.174)

Al hablar de liderazgo distribuido, son los docentes quienes cobran un rol relevante, ya que son quienes permanecen mayoritariamente en contacto con los estudiantes, conociendo a cabalidad las necesidades y apoyos que estos necesitan. (Elmore 2000). Citado en (Cayulef, 2007, p.146) considera que el profesorado debe lograr empoderarse y superar el aislamiento y el individualismo, para sacar a flote, sus talentos y habilidades poniéndolas al servicio de la comunidad, (p.146). Spilliane y Ortiz (2017), sostienen en este punto que la labor de liderazgo y de gestión escolar debe estar firmemente anclada en la docencia. (pag 170).

Mirar más allá de un foco exclusivo en el director escolar, que además de ser limitante transforma al liderazgo y la gestión en una tarea imposible, nos lleva a ver al director con el de las demás personas de la unidad educativa. Adoptar un enfoque distribuido de la práctica del liderazgo implica que tanto el director como el personal docente (un especialista en currículo escolar o profesores líderes, por ejemplo) y otros grupos de interés (padres, madres y apoderados, estudiantes, miembros de la comunidad), pueden asumir ocasionalmente el rol de líder según la actividad o la situación (Leithwood et al., 2007; Camburn; Rowan; Taylor, 2003; Spilliane; Diamond, 2007; Harris, 2005). Citado en (Spilliane y Ortiz, 2017, p.174)

Entendemos entonces el liderazgo distribuido como aquél que emerge de las acciones cotidianas y que involucra a las distintas personas responsables de una tarea. (pág. 5). Citado por Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. El liderazgo distribuido requiere la participación de los miembros del equipo, levantando aquellos líderes formales o informales que ese encuentran inmersos en la institución, haciéndoles participantes activos, colaborando de manera comprometida con el desarrollo del aprendizaje de todos los estudiantes. Ahumada et al (2017) plantea,

Un aspecto que favorecería la instauración de una cultura de liderazgo distribuido sería estimular la participación – mediante canales formales e informales– de

aquellos que tradicionalmente son marginados o ignorados dentro del establecimiento. Nos referimos a todos aquellos potenciales líderes que no cuentan con la confianza y el apoyo suficiente para desarrollar proyectos innovadores. La generación de confianza supone generar capacidades de liderazgo y apreciar los logros de aquellos proyectos que significan cambios en las formas de organizarse, al interior o con otras escuelas y liceos del territorio. ;(pag13)

El liderazgo distribuido implica a los miembros de la comunidad escolar que ponen en movimiento sus habilidades para el logro de objetivos comunes, de esta manera el liderazgo se expresa horizontalmente, en todos los niveles de la escuela. (Harris y Chapman 2002). Construyendo así una visión compartida que tributa a la mejora sostenida, la cual se ha de lograr según (Crawford 2005). Citado en (Cayulef, 2007)

En la medida en que se realiza una acción conjunta, debe existir sinergia en las acciones que se establecen como necesarias, con lo cual será vital la generación de equipos de trabajo que no compitan entre sí, sino que se dispongan a desarrollar tareas que los conduzca hacia un fin compartido (p.146)

8.4 Gestión Curricular, guiando de la cultura escolar.

Los directores de instituciones educativas, despliegan un gran número de prácticas para abordar la multiplicidad de tareas que conlleva su labor, para ello el Marco para la Buena dirección y liderazgo escolar (2015) asocia esas tareas a la gestión.

La cual está dirigida esencialmente a la generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales, asumiendo que una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados(pág.9).

Dentro de las diferentes tareas que conlleva el liderazgo, la gestión curricular ocupa un lugar primordial, a su vez, la evidencia de la investigación sobre mejoramiento escolar muestra que la gestión curricular, reflejada en procesos claves como la evaluación y la

enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, está mediada fuertemente por el liderazgo del director y su equipo (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2015; Elmore, 2010; Hargreaves & Fink, 2006) citados en Ulloa y Gajardo (2017, p. 4). Los equipos lideran, influenciando a distintos actores y trabajando en los cambios que se requieran para ir ajustando la organización a las condiciones cambiantes y contingentes internas y del exterior (Anderson, 2010; Bolívar, López, & Murillo, 2013; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2008).(p,4)

La gestión curricular, está referida a políticas, procedimientos y prácticas que desarrolla el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes, para “coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje” MINEDUC, (2014 p.71). En términos generales, según (Zabalza, 2000). Citado por Ulloa. Et al (2017) se entiende la gestión pedagógica curricular, como el conjunto de procedimientos que permiten llevar a cabo el currículum desde la objetivación (currículum prescrito), considerando su adaptación hasta la realidad educativa y lo que sucede en la sala de clases. (p.7) Tradicionalmente, estas funciones son asumidas en los establecimientos educacionales por el jefe de UTP (Mansilla & Miranda, 2011). Precisamente, entre las responsabilidades que debe asumir este cargo se cuentan: asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, y realizar seguimiento de los procesos curriculares (Carbone, Olguín, Ostoic, & Sepúlveda, 2008). Citado por Ulloa et al (2017, p.7). Estos últimos plantean:

La gestión curricular, se debe coordinar, planificar, monitorear y evaluar; se espera que el Director/a y el equipo establezcan lineamientos pedagógicos con los docentes, apoyen una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases, entreguen apoyo a los docentes en la sala de clases, coordinen sistemas efectivos de evaluación de aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docente. (p. 5)

Del mismo modo, Ulloa y Gajardo (2017), citan a Volante et al., (2015) para definir la gestión curricular como:

“...el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes” (pág. 7)

Por otra parte, Volante et al. (2015), también citado en Ullos et al (2017), plantean:

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

(p. 8)

Según el MBDLE (2015)

Una de las principales prácticas directivas de la dimensión liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere a monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica. (pág. 25)

Para ello es primordial contar con espacio de colaboración para el análisis de la información referente a la gestión curricular, que potencie procesos organizacionales articulados, definidos sobre la base de la reflexión, con fundamentos pedagógicos claros y compartidos, contar con espacios sistemáticos de diálogo entre docentes, pues por medio de dichos procesos se presenta la oportunidad de recoger información del contexto y de las particularidades de sus estudiantes. Ulloa y Gajardo (2017). Estos últimos autores, citan también a Marzano (2003) para entender que la gestión curricular debe desplegar mecanismos de medición del currículum en relación a lo establecido, lo enseñado y lo aprendido por los estudiantes. Para ello Marzano (2003), propone siete pasos para la gestión curricular que permiten abordar la brecha (p.7)

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

Finalmente es relevante comprender que la gestión curricular es la encargada de analizar, estructurar y planificar el curriculum establecido para que este sea alcanzado por los estudiantes de acuerdo sus características, por ello es fundamental el proceso reflexivo que se genere al interior del equipo docente, si bien la gestión curricular se asocia generalmente a una función directiva y de la unidad técnico pedagógica, es relevante centrarlo desde la mirada del liderazgo pedagógico y distribuido, en donde los docentes tengan una visión clara y coherente con toda la comunidad para tomar decisiones consensuadas por el equipo, que apunten a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, los directivos deben procurar, proveer al equipo de todos los recursos necesarios para realizarlo y de esta forma poder evidenciar en la práctica, lo descrito en el Proyecto Educativo Institucional.

8.4.1 Aprendizaje colaborativo, como herramienta de la Gestión Curricular

Para desarrollar esta estrategia, primero debemos comprender que el aprendizaje docente, es básicamente una experiencia generada en interacción con un contexto o

ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente (Vaillant y Marcelo, 2015) y de esas interacciones surge el aprendizaje colaborativo, descrito por Vaillant (2016) como la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado (p.10). También definido por CPEIP (2019)

Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo. (p.2)

Las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en los centros educativos, que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los docentes y que promueven el trabajo colaborativo de maestros y profesores (Calvo, 2013), citado por Vaillant (2016, p.10)

Michel Fullan (2016), citado en la revista de docencia (2018), menciona que existen cuatro elementos a considerar cuando los profesores trabajan colaborativamente:

- Primero, lo hacen enfocándose en objetivos específicos,
- Segundo, buscan las prácticas pedagógicas que sean más efectivas para implicar a los estudiantes y progresar,
- Tercero, deben ser capaces de evaluar qué tan bien están progresando los estudiantes individualmente y de decidir qué acciones seguir para mejorar el aprendizaje, utilizando estadísticas y evidencias sobre la evolución de estos y
- Finalmente, se espera que puedan influenciarse y aprender los unos de los otros sobre qué es lo que mejor funciona. (p.28)

Calvo (2013, citado por Vaillant (2016) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan por que no solo su actuación

individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien” (p. 11). “La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos” (MBE, 2008, p. 11)

El centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigación pedagógica CPEIP, publicó una serie de cuadernillos sobre DPD, definiendo algunos elementos claves para trabajar colaborativamente:

- Definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.
- Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo. (p.2)

A su vez, Calvo (2013), citado por Vaillant (2016, p. 11) reporta tres grandes categorías de actividades vinculadas con el aprendizaje profesional colaborativo.

- Actividades centradas en el trabajo con el otro. Se trata de experiencias en las que un docente se apoya en la experiencia de otros colegas que dispone de buenas prácticas para compartir y que está dispuesto a guiar, orientar y apoyar. Un ejemplo de este tipo de estrategia son las acciones de acompañamiento en programas de inserción a la docencia entre profesores expertos y noveles.
- Actividades de aprendizaje profesional colaborativo que se basa en una institución educativa como una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias. Entre los ejemplos en esta categoría aparecen las comunidades de aprendizaje y diversas actividades tales como talleres y proyectos de reflexión sobre la práctica.
- Actividades de aprendizaje profesional colaborativo que buscan conformar comunidades virtuales de aprendizaje, a partir del uso de dispositivos tecnológicos de la Web.

Las experiencias de aula son complejas y están marcadas por contingencias que muchas veces los docentes intentan resolver de manera individual. Sin embargo, cuando estas situaciones se abordan de forma colaborativa, aumentan las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes Valliant, (2016, p.12).

El establecimiento de redes de colaboración en donde la responsabilidad por los aprendizajes depende del trabajo coordinado de los distintos actores, potencia el capital social de una escuela, generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre sus profesionales Hargreaves, (2001), citado por CPEIP (2019, p.2).

Es relevante destacar la importancia de asignar tiempo, espacio y materiales para el aprendizaje colaborativo. Calvo, (2013), citado por Vaillant (2016) plantea que las instituciones deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes, de una determinada asignatura o nivel, realicen observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos. (12)

Finalmente debemos comprender que el aprendizaje profesional colaborativo no nace por generación espontánea sino requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional Valliant, (2016, p. 12). Es tarea de todos, pero especialmente del liderazgo directivo el crean las condiciones para que el trabajo colaborativo se desarrolle.

8.4.2 Desarrollo Profesional Docente y su influencia en la mejora del aprendizaje de los estudiantes a través de la colaboración activa de los miembros del establecimiento.

Los docentes se enfrentan a diario a desafíos en su práctica pedagógica, lo que les tensiona a estar en constante cambio, en otras palabras, a estar en la búsqueda permanente de nuevas estrategias para desarrollar en sus estudiantes los aprendizajes deseados. Lamentablemente no siempre existen los espacios para poder hacerlo o incluso no existe la motivación por parte de algunos docentes por adaptarse a las nuevas formas

de enseñar, por ello es tan relevante el papel del director, motivando, potenciando y favoreciendo el constante Desarrollo Profesional Docente (DPD).

Son múltiples las definiciones que han adoptado diferentes autores para conceptualizar el DPD, sin embargo, utilizaremos la entregada por Avalos (2010), citado en Bautista y Ortega (2015):

“[...] el desarrollo profesional trata sobre el aprendizaje de los profesores, sobre cómo aprenden a aprender y a transformar su conocimiento en práctica para beneficiar el desarrollo de sus alumnos. El aprendizaje profesional docente es un proceso complejo que requiere la implicación cognitiva y emocional de los profesores tanto individualmente como colectivamente, la capacidad y disponibilidad para examinar dónde cada uno se encuentra en términos de convicciones y creencias, así como el análisis y la puesta en práctica de alternativas apropiadas para la mejora o el cambio.”(p.347)

Las instancias de DPD, deben generarse en los diversos espacios dentro del contexto escolar, tanto en instancias espontaneas y naturales, como en momentos planificados para ello, “los líderes aseguran formas organizativas que puedan proveer a los docentes oportunidades de aprender, el acceso a los conocimientos especializados pertinentes a y posibilidades de reunirse para procesar la nueva información Timperley, Wilson y otros (2009) citado en Ulloa y Rodríguez (2014 ,p. 64) favoreciendo las instancias para compartir diversas experiencias con sus pares, fomentando la reflexión de sus prácticas. Vaillant y Marcelo, (2015), citado por Vaillant (2016) manifiesta que el aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente. (p. 8)

El DPD, debe transformar el conocimiento individual en conocimiento compartido por toda la comunidad escolar y para que esto se genere, es relevante el liderazgo pedagógico y distribuido, en el cual los docentes puedan enriquecer sus prácticas a través de la colaboración la cual tiene como finalidad generar mayor conocimiento y enriquecimiento de la práctica educativa, impactando y favorablemente el aprendizaje de los estudiantes.

Timperley (2008) citado por Antonio Bolívar señala que “la interacción con colegas con el propósito común de mejorar los resultados de los estudiantes puede ayudar a que los profesores integren los nuevos conocimientos a sus prácticas existentes” (pág. 65)

Uno de los efectos del DPD, se evidencia en el empoderamiento que el conocimiento produce en los docentes lo cual repercute en el surgimiento de nuevos liderazgos, en su mayoría informales los cuales movilizan a sus seguidores dentro de la comunidad para la mejora educativa, este modelo es conocido como liderazgo distribuido, definido por Spilliane (2006) citado en Ulloa y Rodríguez (2014) como las interacciones colectivas entre los miembros de la escuela que tienen (o llegan a asumir formal o informalmente) responsabilidades de liderazgo (p.84) entendiendo como lo plantea en el mismo documento, Bolívar (2014), no se trata de alivianar la carga del director delegando tareas; sino de articular una capacidad colectiva de liderazgo, quien también cita a M. Fullan (2010) con la siguiente idea:

Los directores con éxito desarrollan a otros de manera que se integre en el trabajo de la escuela. Estas culturas de la colaboración tienen dos importantes funciones: son colectivamente eficaces en la resolución de problemas y para avanzar sobre una base robusta, y generan líderes que pueden continuar con las fases siguientes. (p. 87)

8.4.3 Comunidades Profesionales de Aprendizaje CPA, como estrategia de perfeccionamiento docente.

A través de la cultura de la colaboración que se establece por medio del liderazgo distribuido y el liderazgo docente, se instauran comunidades que aprenden, a través de la reflexión de la propia práctica y la profesionalización de la misma entendiendo el DPD, como una responsabilidad compartida para incrementar sus competencias e influir de esta manera en el aprendizaje de todos los estudiantes. En este contexto surgen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje CPA, definidas por Dufour et, al (2008), citado el Ulloa y Rodriguez (2014) como:

Profesores comprometidos que trabajando en colaboración realizan procesos de investigación y acción para que los alumnos logren mejores resultados. Las comunidades de profesionales que aprenden actúan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje del alumnado es el aprendizaje continuo de los profesores situado en su lugar de trabajo (pág. 94)

Esta estrategia es una potente oportunidad para desarrollar cambio y mejora escolar de manera sostenida, generando una cultura e identidad en la comunidad, en donde todos los miembros del establecimiento posean una visión compartida de lo que quieren lograr con sus estudiantes y como lo quieren realizar, incrementando el saber profesional y el intercambio de experiencias entre pares.

Según Stoll y Louis (2007), citados en Ulloa Y Rodríguez (2014) una CPA se estructura bajo seis dimensiones:

- Valores y visión compartidos
- Responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida
- Focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores
- Colaboración y desprivatización de la práctica individual
- Aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo mediante una práctica reflexiva y colegiada
- Relaciones de trabajo basadas en la confianza mutua, respeto y apoyo. (p.97)

Sin lugar a dudas los establecimientos que ejercen un liderazgo eficaz, centrado en lo pedagógico y no solo en la gestión administrativa, que además distribuyen el liderazgo entre los docentes de manera formal e informal, potencian y motivan el DPD, y las CPA, compartiendo una misma visión de los que quieren lograr con sus estudiantes, y se comprometen por alcanzar las metas de manera colectiva, logran un mejor desempeño de su alumnado de manera significativa.

8.4.4 Visitas al Aula, como estrategia de acompañamiento docente

Según los resultados del estudio “Liderazgo Educativo y calidad de la Educación en Chile” (CEPPE 2010), un bajo porcentaje de docentes en Chile consideran que sus directivos le proporcionan ayuda para mejorar componentes técnicos de su trabajo (por ejemplo, planificaciones de aula), como así mismo, observen y retroalimenten sus clases siendo estimulados para considerar nuevas ideas respecto de sus formas para realizar la enseñanza, Rodríguez Espinoza (2014, p.28) aspecto relevante en la práctica docente lo cual se especifica con claridad en el Marco para la buena dirección, específicamente en la dimensión Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, en cual se espera que los directivos puedan:

- Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño. (p. 25)

Los docentes requieren sentirse acompañados, no con un fin punitivo, sino en favor de su práctica docente “la evidencia señala que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tiene impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes” (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013), citado por Ulloa y Gajardo (2016, p. 4) Por ello las visitas al aula son una instancia de desarrollo profesional que cobra sentido al momento de entregar al sujeto de la observación, un espacio de reflexión personal y guiada, y una mirada externa respecto de su labor, con el objetivo de fortalecer algún ámbito específico de sus prácticas, o bien, reconocer buenas prácticas que puedan ser replicadas por otros docentes (Ulloa, J. & Gajardo, J.,2016), citado por CPEIP (2019, p.2) dentro de esta estrategia existen dos procesos relevantes, que se complementan al entregarnos información valiosa, estos son la observación y la retroalimentación de las clases, entendiendo que el propósito de

observar las clases no es evaluar, sino que acompañar a las y los docentes en su desarrollo profesional, a través de una retroalimentación acotada y la posibilidad de practicar aquello que se debe mejorar (Bambrick-Santoyo, 2015).citado por CPEIP (2019 P.3)

Según la serie retroalimentación de prácticas pedagógicas de CPEIP, al realizar la observación es importante definir el foco de observación ya que esto permite reducir la carga cognitiva de quien observa, favoreciendo la claridad y precisión del registro de información, de manera de que la reflexión y retroalimentación sean también dirigidas hacia un punto previamente concordado. Esto reduce ansiedades que pueden llegar a surgir en el/la docente que será observado/a, pues sabrá previamente con qué objetivo se realizará la visita y sobre qué recibirá retroalimentación, focalizando también las acciones futuras.

El otro aspecto relevante al realizar visitas al aula corresponde a la retroalimentación, la que constituye “un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor en la medida que pueda ser “devuelta” al docente; es decir “compartida, analizada y comprendida en conjunto” (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2017), citado por Ulloa y Gajardo (2017, p.9)

La serie retroalimentación de prácticas pedagógicas de CPEIP (2019) establece cuatro aspectos relevantes a considera para realizar una retroalimentación efectiva.(p.7-8)

1. ¿Cómo retroalimentar?

Este espacio de reflexión conjunta, entre observador(a) y observado(a), es una instancia de crecimiento profesional, y como tal, debe cautelar un ambiente de cordialidad y respeto, indicando de manera explícita que es de carácter formativo. Es ideal es que no trascorra mucho tiempo entre la visita y la retroalimentación, de manera que quien es observado(a) y quien observa, tengan aún en su memoria lo sucedido en la clase. Se sugiere comenzar por las fortalezas detectadas, e incluir preguntas que permitan a quien fue observado(a) reflexionar sobre su práctica, particularmente al referirse a elementos que no quedaron claros, o de los cuales no hay suficientes evidencias.

2. ¿Sobre qué retroalimentar?

La retroalimentación respecto de la visita al aula debe estar orientada al foco que se determinó previamente, idealmente basada en preguntas que surgen de las evidencias recopiladas por el(la) observador(a), a través del registro y/o la pauta o guía de observación, que pudiera haber elaborado el equipo directivo, técnico-pedagógico y la comunidad docente.

3. Los acuerdos de fortalecimiento

Producto de la conversación y la reflexión, es importante cerrar este espacio de retroalimentación con acuerdos que orienten el fortalecimiento de la práctica, competencias o habilidades, según se requiera, generando así un espacio de formación y mejora continua. Es importante que los acuerdos que se tomen sean factibles de implementar en el corto y mediano plazo, tanto por quien fue observado(a) como por quien observó.

4. ¿Qué sigue después de la retroalimentación?

Es importante hacer seguimiento a los acuerdos o compromisos a que se haya llegado con los profesores y profesoras que han sido visitados. Por otro lado, quien(es) observa(n), debe(n) a su vez pulir sus habilidades de observación y retroalimentación, generando mejores registros de observación y preguntas que guíen hacia conversaciones y reflexiones de mayor profundidad y riqueza.

La visita de aula es una estrategia de enriquecimiento mutuo, que permite tanto al docente como al que observa poder aprender sobre la práctica educativa, a su vez el liderazgo docente encuentra espacio para prosperar incrementando las competencias de todo el profesorado para desarrollar mejoras que apunten al aprendizaje

8.5 La experiencia nacional como base para la implementación del cambio y mejora educativa.

Cuando analizamos las trayectorias educativas de diversas escuelas, podemos ver como a lo largo de los años han surgido diversos cambios que han permitido mejorar o en otras

ocasiones descender significativamente en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes. Pero independiente de ello, lo que es claro es que las comunidades educativas van cambiando y pasando por diversos momentos, ya sea por cambios en el liderazgo, rotación de la planta docente, cambio en el nivel sociocultural o socioeconómico de sus estudiantes, entre otros factores. En relación a estos cambios Elmore y City (2007) citado por la Agencia de la Calidad de la Educación (pag12) declaran que en literatura hay consenso respecto a que los procesos de mejora no son lineales, en tanto las escuelas suelen transitar desde periodos de mejoramiento significativo a otros de relativa declinación y nuevamente a momentos de mejoramiento (pág. 12). Para definir mejor los enfoques de mejoramiento, Gray, Hopkins y Reynolds (1999), también citados por la Agencia de la Calidad de la Educación identificaron tres “rutas hacia el mejoramiento escolar” que conceptualizan de la siguiente manera:

- **Enfoques tácticos:** El cual apunta a acciones de corto plazo, en donde las escuelas se concentran principalmente en los resultados de las pruebas estandarizadas, en hacer seguimiento a los resultados de los estudiantes y en implementar talleres de reforzamiento para estudiantes con bajo desempeño. Este tipo de acciones solo producirían cambios parciales.
- **Enfoque estratégico:** El cual busca implementar acciones al interior del aula, apuntando al vínculo entre las prácticas de los profesores y los aprendizajes de los estudiantes.
- **Generación de capacidades:** El cual se enfoca en la reflexión colectiva, lo que comprende al mejoramiento como un proceso permanente. Estas escuelas han sido caracterizadas como “organizaciones que aprenden” (Bellei et al., 2014).

Según las investigaciones sobre esta temática, la gran mayoría de los establecimientos realizan mejoras bajo en enfoque táctico, centrado únicamente en los resultados de pruebas externas, lo cual puede ocasionar estrés en la comunidad educativa debido al nivel de exigencia que esto implica.

La agencia de la calidad de la educación a través del libro Claves para el Mejoramiento Escolar (2018), se declara que un elemento movilizador clave de la mejora es el desarrollo

de capacidades en las comunidades escolares, en otras palabras, la mejora no es factible sin los actores de la comunidad educativa, Harris (2012), plantea lo siguiente al respecto:

Este proceso debe incluir a los diferentes actores y a todos los escenarios, para que el conjunto de la comunidad educativa invierta sus energías en generar cambios positivos en las prácticas pedagógicas, aprender nuevas maneras de hacer las cosas, y finalmente generar procesos más efectivos dentro de la escuela que tengan sustento en el tiempo. Según el autor, el desarrollo de capacidades puede potenciarse desde el exterior y el interior de la escuela, pero en ambos casos la colaboración es fundamental para lograrlo. (pág. 15)

Según las investigaciones realizadas en nuestra realidad nacional, por Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) han definido cuatro trayectorias de mejoramiento y su sostenibilidad en escuelas que presentaron mejoras significativas en el periodo de 2002 a 2010.

Mejoramiento escolar institucionalizado: donde el foco está puesto en la generación y desarrollo de capacidades a largo plazo. En este tipo de trayectoria, se encuentran las escuelas que han generado una comunidad de aprendizaje “donde profesores y directivos sistemáticamente reflexionan sobre sus prácticas docentes y los aprendizajes de sus estudiantes” (Bellei et al., 2014, p.12).

Mejoramiento escolar en vías de institucionalización. Los procesos de mejora en estas escuelas se extienden por períodos prolongados y se hace uso de tácticas puntuales y más amplias de mejoramiento que abordan diferentes aspectos del trabajo docente: planificación, evaluación, elaboración de materiales, además de la implementación de modelos sofisticados de alineamiento pedagógico-curricular junto con métodos de monitoreo del avance de los alumnos, lo que retroalimenta las prácticas y prioridades de enseñanza. Sin embargo, en estas instituciones los procesos de mejoramiento se encuentran restringidos a ciertas asignaturas, ciclos o tipos de aprendizaje, y el motor del mejoramiento descansa más en los directivos que en los docentes.

Mejoramiento incipiente. En las escuelas de este grupo, los equipos directivos lideraron procesos de “reestructuración” organizacional después de crisis institucionales, lo que marcó el inicio de procesos de mejoramiento. Estos establecimientos coinciden en un foco centrado en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y las capacidades docentes, a través de la implementación de acciones específicas y de corto plazo, existiendo un predominio del liderazgo directivo, por sobre la colaboración.

Mejoramiento puntual. Las instituciones educativas que presentan este tipo de trayectoria difieren entre sí, tanto por las razones que motivaron sus procesos de mejoramiento, como por las acciones que han emprendido para alcanzarlo. Entre las características que comparten estas escuelas, se encuentra el fuerte foco en los resultados de la prueba Simce, lo que justifican como respuesta a la prioridad que da la política educacional a las pruebas estandarizadas. Además, en estos establecimientos se puede observar la carencia de una cultura compartida

Cabe mencionar que ningún establecimiento es igual a otro y no existen fórmulas para mejorar de igual manera entre un establecimiento u otro ya que cada escuela posee sus propia cultura y visión particular, no obstante, factores como, el liderazgo directivo, el foco en los aprendizajes, la cultura escolar positiva, el clima de altas expectativas, la docencia innovadora y el involucramiento parental, influyen significativamente en la implementación de una mejora sostenida de los aprendizajes de los estudiantes.

Para comprender mejor los factores que inciden en la mejora educativa sostenida, analizaremos los resultados entregados por la Agencia de Calidad de la Educación la cual encargó dos estudios en esta materia, el primer estudio llevó por nombre “Caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas” y el segundo “Estudio de trayectorias educacionales en enseñanza media” Ambos se desarrollaron durante el año 2017. Dichos estudios identificaron variadas prácticas, estrategias o elementos clave para la mejora en escuelas de diversos contextos y características, clasificados como factores estructurales o de contexto, o en elementos a nivel de escuela y de aula.

Factores estructurales o de contexto, se refieren a aspectos tales como la dependencia administrativa, el nivel socioeconómico del estudiantado, el tamaño de los establecimientos, el posicionamiento o reconocimiento que reciben las escuelas en su comunidad, y las políticas que orientan el sistema educativo. Estos elementos pueden constituirse como grandes oportunidades para las escuelas, o como obstáculos y dificultades que deben superar en su camino a la mejora.

Elementos a nivel de escuela, destaca la presencia de un liderazgo directivo impulsor de cambios, cuyo foco principal es el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; una gestión escolar centrada en el desarrollo docente (seleccionar a los adecuados, generar buenas condiciones laborales, y asegurar que orienten su trabajo hacia el mejoramiento de los aprendizajes); y una buena gestión de la convivencia escolar, estableciendo relaciones de confianza y compromiso entre todos los integrantes de la comunidad educativa. A nivel de aula, específicamente, surge la importancia del clima en la sala de clases, las relaciones entre docentes y estudiantes, las expectativas de aprendizaje y la calidad de la clase realizada.

El estudio identificó también factores externos que influyen en la trayectoria de la mejora educativa, estos se refieren a una serie de características, condicionantes o circunstancias, que influyen favorable o desfavorablemente en los procesos de mejora del establecimiento, pero que por sí mismos no los inician, ni aseguran sostenerlos en el tiempo. (pág. 26)

1. **Políticas educativas como marco para el proceso de mejora escolar:** En varios de los casos, en particular en establecimientos municipales, algunos programas o iniciativas ministeriales, tales como la Ley Subvención Preferencial (SEP) o el Plan de apoyo Compartido (PAC), provocaron cambios positivos en las escuelas, que posteriormente permitieron avanzar en procesos de mejoramiento. (pág. 26-27)
2. **Relación con el sostenedor:** Aunque un sostenedor ausente no impide la mejora, su mayor involucramiento podría constituirse como un catalizador del cambio, en caso de que se mostrara en sintonía con las necesidades de las escuelas. (pag 30)

3. **Posicionamiento de la escuela en la comunidad:** El reconocimiento externo de la escuela usualmente se vincula a los resultados académicos. Las familias se ven atraídas por la posibilidad de que sus hijos asistan a los establecimientos que han tenido buenos resultados, lo que se traduce también en un mayor compromiso de los apoderados y de los estudiantes con el PEI 2019. (pag 31)
4. **Gestión interna de los condicionantes del contexto:** Las condiciones estructurales de los establecimientos educacionales y las políticas educativas locales y nacionales, son elementos que pueden afectar, positiva o negativamente, la trayectoria educativa de las escuelas. Pero como se ha mencionado, estos factores externos no son suficientes para llevar adelante procesos de mejoramiento. Para que esto ocurra, se requiere que, desde el interior de la escuela, el director, jefe de UTP, un docente o grupo de docentes, se hagan cargo, lideren y empujen el proceso. (pág. 33)
5. **Gestión en contextos vulnerables:** Entre los elementos que se identifican como un condicionante de las trayectorias educativas, se encuentra el contexto socioeconómico en el que se sitúan las escuelas. A pesar de que se trata de una variable que escapa al control de los establecimientos, la manera en que se afronta y gestiona esta realidad puede llevar a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y a su bienestar socioemocional. (pág. 34)
6. **Establecer alianzas y vínculos con el entorno:** Otras escuelas también han destacado por la forma en que aprovechan las oportunidades que les presenta el entorno. Estas oportunidades pueden tomar la forma de políticas o programas sociales, redes de contacto y vínculos con instituciones o actores relevantes. (pág. 37)

Los seis factores externos recientemente mencionados, inciden en diferentes grados en la trayectoria de mejora educativa, cada comunidad tiene la oportunidad a través del liderazgo docente y distribuido potenciado por el Desarrollo Profesional Docente de poder trabajar bajo una visión compartida para que los factores externos no se conviertan en obstáculos, sino en oportunidades para mejorar, centrando su accionar en el aprendizaje de los estudiantes.

A raíz de los estudios encargados por la Agencia de Calidad de Educación, se identificaron cinco áreas que agrupan las bases para el mejoramiento escolar y como estas áreas se han potenciado al interior de los establecimientos analizados, lo cual constituye una valiosa información a considerar al planificar o diseñar un plan de mejora educativa.

1. **Liderazgo directivo:** Es reconocido como un factor relevante para sostener una trayectoria de mejora. El estudio realizado deja de manifiesto la importancia de contar con equipos directivos estables y validados por la comunidad educativa, que ejercen un liderazgo de tipo distribuido, y que cuentan con ciertas características como la eficiencia, la presencia, que den sentido al trabajo cotidiano, que se comuniquen con la comunidad educativa, y que sean capaces de gestionar el entorno y vincularse con él.
2. **Gestión de Recursos Humanos:** Los establecimientos con trayectorias de mejora sostenida desarrollan una serie de prácticas que apuntan a la gestión educativa, es decir a lo que ocurre en el aula con los aprendizajes de los estudiantes, dichas prácticas son distribuidas en dos dimensiones principales: gestión de recursos humanos, en donde se describen las acciones y medidas que enmarcan la gestión del personal docente como las horas no lectivas, selección y reclutamiento de docentes, proceso de inducción, reemplazos y reducción de ausencias, reconocimiento de la labor docente, especialización y perfeccionamiento profesional
3. **Gestión técnico-pedagógica:** Los elementos en esta área que posibilitan procesos de mejora, se relacionan con el orden y estructuración de los procesos técnico-pedagógicos; la existencia de un trabajo técnico-pedagógico colaborativo; la organización de planificaciones y evaluaciones; el acompañamiento en el aula; el análisis de logros y resultados educativos y su proyección hacia el cumplimiento de metas institucionales y el Programa de Integración Escolar (PIE) en la gestión pedagógica de la escuela.
4. **Prácticas al interior del aula:** Lo que ocurre al interior de las aulas, evidentemente que influye e impacta el aprendizaje de los estudiantes y por ende la trayectoria de

mejora, las prácticas que se desarrollan en el aula se refieren a la existencia de procesos pedagógicos definidos; la importancia del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes; y las prácticas pedagógicas para fomentar la motivación y compromiso de los estudiantes.

- 5. Formación de los estudiantes y relación con las familias:** Involucrar activamente a la familia en el establecimiento es una tarea difícil, ya que históricamente han tenido un rol, principalmente al exterior del establecimiento, exceptuando reuniones, charlas informativas o citaciones particulares, no obstante las escuelas con una trayectoria de mejoramiento sostenida han implementado estrategias dirigidas al trabajo personalizado con cada uno de los apoderados, así como también actividades que los convocan a reuniones o actividades grupales.

A modo de conclusión, los establecimientos que presentan un mejoramiento educativo sostenido, se caracterizan por estar en constante movimiento, reflexionado sobre sus práctica, con una visión compartida a nivel escuela sobre aquello que quieren alcanzar para sus estudiantes, con liderazgos distribuidos, en donde tanto el director como los docentes se movilizan y se motivan trabajando colaborativamente, en donde existen instancias formales y espontaneas para reflexionar, donde los estudiantes son el foco de todo el quehacer pedagógico y los docentes se encuentran constante búsqueda de estrategias y de perfeccionamiento continuo para mejorar sus clases, a través de comunidades de aprendizaje y del desarrollo profesional docente. La comunidad se siente parte de su institución y se identifica con ella, factores como el clima laboral y la convivencia escolar son relevantes a la hora de enfrentar un proceso de mejora, en donde los docentes se preocupan de generar vínculos con sus estudiantes a nivel emocional y los estudiantes no son un número más, sino son parte importante de una comunidad que busca mejorar.

8.6 El uso de datos como estrategia para la mejora educativa

Los establecimientos se caracterizan por recopilar y archivar una multiplicidad de datos sobre su comunidad educativa. Amanda Datnow (2014) plantea que estos incluyen información sobre el desempeño estudiantil (tanto en las pruebas estandarizadas como en

las evaluaciones formativas), observaciones en el aula, matrícula, datos demográficos, de asistencia y encuestas a los padres, madres y estudiantes. (p. 67)

La información que nos proporcionan los datos se torna muy valiosa como insumo para la mejora educativa, ya que permite que tanto el director como los docentes puedan utilizar esa información para analizarla en busca de la mejora en el aprendizaje de sus estudiantes. Según Schildkamp & Kuiper, (2010), citado por A. Datnow, (2017)

la utilización de datos se puede definir como el proceso de “analizar sistemáticamente las fuentes de información dentro de la escuela y aplicar los resultados de los análisis para innovar la pedagogía, los planes curriculares y el desempeño escolar, implementar (por ejemplo, acciones genuinas de mejora) y evaluar dichas innovaciones” (pág. 68)

El análisis de datos surge como una estrategia que puede ser abordada por un equipo de docentes, a través de las comunidades profesionales de aprendizaje o a través de diversas instancias de DPD.

Las comunidades de aprendizaje se caracterizan por tener una visión compartida por los integrantes, que les permite reflexionar en torno a un objetivo en común el cual a través de la colaboración y la confianza busca alcanzar un mayor desarrollo del aprendizaje grupal e individual, como lo declara Marsh et al., (2015), citado por Datnow (2019)

El componente de indagación de las comunidades profesionales de aprendizaje es clave ya que tiene el potencial para mejorar las prácticas docentes, lo que a su vez puede traducirse en mejores resultados escolares. Las comunidades profesionales de aprendizaje que se centran en la indagación mediante el uso de datos también pueden denominarse “equipos de datos” (p.68)

Por ejemplo, los directivos escolares pueden facilitar la labor de los equipos de datos estableciendo objetivos y visiones y estructurando los tiempos para su utilización (Farley-Ripple & Buttram, 2014; Levin & Datnow, 2012; Young, 2006), implementando una cultura del uso de datos (Sutherland, 2004; Vanhoof, Verhaege, Van Petegem, & Valcke, 2012) y modelando la utilización de datos en la escuela Marsh, (2012) (p.68)

El director tiene un rol fundamental incentivando el uso de datos, lo cual se puede desarrollar con mayor precisión desde un liderazgo distribuido en donde los docentes puedan contar con autonomía en la utilización de la información, entendiendo que la visión es compartida por toda la comunidad educativa. Según plantea Amanda Datnow (2013), las conductas de liderazgo relevantes para propiciar el uso de datos se observan a continuación (ver tabla 28)

Tabla 26: Las conductas de liderazgo son importantes para la labor de los equipos de datos

Desarrollar una visión compartida, normas y objetivos para el uso de datos	Brindar estructuras y apoyo para la labor de los equipos de datos	Brindar estimulación intelectual y modelar el uso de datos	Diseminar los conocimientos, la colaboración y el trabajo en redes
<p>Desarrollar una visión, normas y objetivos para el uso de datos, incluido cómo sustentar el uso de datos en los equipos de datos y cómo compartir con todo el equipo escolar y el distrito.</p> <p>Comunicar la visión que los datos son una parte integral del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Desarrollar normas para el uso de datos, como, por ejemplo, que los datos no se utilizan para culpar y avergonzar sino en aras de la mejora.</p> <p>Crear la expectativa de que hay que analizar los datos de todos los estudiantes y no solo de aquellos que requieren intervenciones específicas.</p>	<p>Asignar espacios de tiempo para las reuniones del equipo de datos.</p> <p>Facilitar la formación en el uso de datos.</p> <p>Facilitar el tiempo de colaboración entre los docentes, orientando, por ejemplo, las actividades de análisis de los datos por parte de éstos, pero teniendo en cuenta que hay equipos que requieren diferentes grados de estructura o modalidades de apoyo.</p> <p>Brindar apoyo emocional cuando sea necesario, por ejemplo, agendando reuniones individuales para discutir problemas y frustraciones.</p>	<p>Modelar el uso de datos, por ejemplo, mostrando que los directivos escolares también fundamentan sus decisiones en base a los datos y focalizándose en diversos tipos de datos para todos los estudiantes.</p> <p>Distribuir el liderazgo brindándoles a los docentes la autonomía necesaria para tomar decisiones y experimentar con nuevas estrategias en base a los datos.</p> <p>Compartir los conocimientos relevantes sobre políticas y estadísticas con los equipos de datos.</p> <p>Estimular debates mediante la formulación de preguntas y afirmaciones</p>	<p>Establecer un nexo entre el equipo de datos y otras personas en la escuela.</p> <p>Reservar tiempo para que los equipos de datos compartan sus conocimientos con colegas.</p> <p>Compartir los datos y conocimientos desarrollados por el equipo de datos con otros actores relevantes</p>

Fuente: Uso de datos en la promoción de la mejora escolar Amanda Datnow, Kim Schildkamp, (pag 79)

En general la estrategia del uso de datos nos permite monitorear los aprendizajes de los estudiantes y poner énfasis en aquellas áreas que se encuentren deficientes, teniendo una mirada general del establecimiento. Es importante que el director propicie y planifique los

espacios para que se institucionalice la práctica de manera tal que si llega un nuevo director no se pierda el trabajo y la comunidad encargada de analizar datos se disuelva, por otra parte, es primordial que el director estimule cognitivamente a los docentes con el objeto de instruirlos en el análisis de datos. Otro factor relevante es el socializar la información con la comunidad para que puedan estar al tanto de las estrategias que se desarrollaran en torno al análisis de datos y de esta forma nuevos integrantes de la comunidad puedan aportar a la mejora.

9. Conclusiones

En nuestra sociedad actual, es cada vez más común ver personas con Necesidades Especiales, inmersas en el mundo del trabajo, en Chile tenemos la Ley 20.845/ 2015, la cual hace importantes aportaciones, en torno al valor de incluir a las personas con discapacidad, permanente o transitorias, en los centros educacionales, lo cual nos permite brindarles la oportunidad de alcanzar, los aprendizajes necesarios, para posteriormente, poder insertarse efectivamente en la sociedad.

Si nos detenemos a pensar, en cuáles son los requisitos o competencias, que una persona con discapacidad intelectual, debe tener para lograr que dicha inserción, sea efectiva y no se quede únicamente en una utopía, es necesario, entregarle a nuestros estudiantes, la oportunidad de desarrollar la autodeterminación, entendida como la capacidad de poder decidir de manera consiente, lo que desea realizar con su vida, entendiendo y conociendo sus capacidades, habilidades, destrezas como también, las dificultades que presentan para lograrlo. Lamentablemente el curriculum nacional, carece de acciones específicas que apunten al desarrollo consiente de la autodeterminación en los estudiantes, sumado a ello el hecho de que es un tema poco conocido, por el común de las docentes. Por ello, se hace primordial desarrollar en los docentes, la posibilidad de conocer sobre esta temática y colaborativamente, poder avanzar en torno al desarrollo de la autodeterminación y sus cuatro componentes en los estudiantes, construyendo una visión compartida, que se exprese con claridad a través del PEI del establecimiento, y todos los instrumentos que derivan de él.

La propuesta presentada, busca dar respuesta a la problemática observada, en el establecimiento de educación especial de la comuna de Concepción, es decir; **la baja consideración de objetivos y acciones que apunten al desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes, a través de la gestión curricular del establecimiento.** Para lograrlo, se presenta una propuesta de mejora que recoge elementos esenciales para alcanzar la meta esperada. Para ello, la propuesta se centra en la gestión curricular, necesaria para organizar y ordenar los procesos de mejora, valorando también, el liderazgo directivo, el cual debe

ejercer influencia sobre los docentes, potenciando su participación activa, entendiendo que dicho liderazgo, es fundamental, para lograr mejoras significativas y permanentes, en el interior de los establecimientos educativos.

La gestión curricular, es el factor preponderante dentro del establecimiento, para poder lograr los objetivos planteados, permitiendo que todas las acciones que se desarrollan en la escuela, se articulen con coherencia para responder a las necesidades de todos los estudiantes. Es común que, en los establecimientos, la gestión curricular sea liderada, de manera vertical, teniendo como responsables al jefe de UTP y al director, colocando a los docentes en el pacífico rol de ejecutar y cumplir con los lineamientos dados. Sin embargo, la literatura no demuestra que aquel paradigma, se encuentra en retirada, ya que, cada día se valora con mayor énfasis el trabajo colaborativo que se realiza en las comunidades educativas, en donde el liderazgo se distribuye, influenciando y movilizándolo a los docentes, levantando nuevos liderazgos que apuntan directamente al cumplimiento de una visión compartida, esencial para desarrollar un proceso de mejora sostenida.

La propuesta, pone énfasis en el análisis y mejora de los instrumentos de gestión pedagógica, busca organizar con coherencia, los objetivos planteados en dichos documentos, favoreciendo la temática de la autodeterminación. Para ello se otorga especial importancia a la revisión del PEI, ya que, de este emanan los lineamientos principales para organizar el establecimiento.

Se entiende que el liderazgo, es un factor relevante en los establecimientos, ya que, de ellos deriva en gran parte el éxito de una escuela, reflejada especialmente en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, la propuesta contempla el aumento en la carga horaria directiva, para dar cumplimiento a las diversas funciones, concernientes al cargo. El liderazgo debe influir positivamente en los docentes, potenciando las capacidades del equipo, brindándoles la oportunidad de profesionalizar su labor a través de estrategias de Desarrollo Profesional docente, acompañando activamente los procesos y brindando espacios de retroalimentación, para la mejora de sus prácticas.

Una de las estrategias presentes en la propuesta de mejora, se relaciona precisamente con el acompañar a los docentes durante su labor, para ello, las visitas al aula contribuyen un espacio de gran valor, ya que, brinda la posibilidad de retroalimentar a los docentes y cambia la concepción de supervisión al aula, desde el enfoque punitivo, por una real oportunidad de mejorar en la práctica, sobre la práctica, permitiendo a los docentes realizar metacognición de su praxis y así mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.

La propuesta presenta como un factor relevante dentro de la gestión curricular, estrategias de DPD y CPA, valoradas como el escenario favorable, para que los equipos, conversen, dialoguen, discutan y construyan en conjunto, la visión de escuela, que desean plasmar en sus establecimientos, además de ser una gran oportunidad de aprendizaje y capacitación. Entendiendo que las escuelas exitosas, establecen con claridad y rigurosidad dichas instancias, se torna relevante pensar y repensar la práctica educativa. Para ello es importante que los establecimientos inviertan en espacios de reunión, es decir, que incluyan dentro de la carga horaria docente y directiva, momentos para reflexionar, compartir experiencias, participar de capacitaciones y espacios de colaboración, evitando de esta manera, la sobrecarga laboral del equipo.

Otro aspecto relevante que valora la propuesta presentada, tiene relación con el uso de datos, y la revisión exhaustiva de la documentación existente en la escuela, para poder analizar conscientemente lo plasmado en el papel, monitorear, cambiar o mejorar, aquello que requiera ser modificado o contextualizado a la realidad educativa del establecimiento.

Finalmente, la principal aportación que brinda esta investigación, se relaciona con el exponer, la relevancia de desarrollar en los estudiantes, aquellas capacidades o habilidades, que les permitan lograr una mejor calidad de vida, lo cual, excede los aprendizajes asociados a contenidos académicos, en este caso puntualmente, el desarrollo de la autodeterminación. Entendiendo y valorando la importancia, que tiene el liderazgo, en el desarrollo de capacidades de sus docentes, brindando las condiciones adecuadas para lograrlo y a su vez la responsabilidad de las docentes, de perfeccionarse y capacitarse, para contribuir al aprendizaje de los estudiantes

10. Referencias bibliográficas

- Acuña, M. V. (2015). *La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada*. INNOVACIONES EDUCATIVAS, 22. Recuperado de [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaCodificacionEnElMetodoDeInvestigacionDeLaGrunde-5248462%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaCodificacionEnElMetodoDeInvestigacionDeLaGrunde-5248462%20(1).pdf)
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018, Febrero). *CLAVES PARA EL MEJORAMIENTO ESCOLAR* [Libro electrónico]. Fyrma gráfica LTDA. https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf
- American Psychiatric Association. (2016). *MANUAL DIAGNÓSTICO y ESTADÍSTICO DE TRASTORNOS MENTALES, QUINTA EDICIÓN* [Libro electrónico]. American Psychiatric Association. https://dsm.psychiatryonline.org/pbassets/dsm/update/Spanish_DSM5_Update2016.pdf
- Bautista A.; Ortega-Ruiz. (2015). Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales. *Psychology, Society, & Education*, Vol. 7(3), pp. 343-355.
- Bellei, C.; Pérez, L. M.; Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004). ¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, Unicef, Santiago de Chile.
- Bellei, C.; Valenzuela, J.P.; Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Segunda edición. Santiago Chile: LOM Ediciones.

- CAYULEF OJEDA, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5), 144–148.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515086>
- CPEIP (2019) Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela, Ministerio de Educación Chile. Recuperado https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- CPEIP, (2019). visitas al aula serie retroalimentación de prácticas pedagógicas, Ministerio de Educación Chile. Recuperado https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/VISITAS_AULA.pdf
- Centro Multiprofesional Ego Sum. (2019, marzo). *Proyecto Educativo Institucional* (N.º 3). Ego Sum.
- Centro Multiprofesional Ego Sum. (2015, marzo). *Plan de Mejoramiento Educativo* (N.º 1). Ego Sum.
- Centro Multiprofesional Ego Sum. (2019, marzo). *Plan de Mejoramiento Educativo* (N.º 2).
- Colegio de Profesores de Chile. (2016). “El rol del director es desarrollar el grupo e impulsar una cultura enfocada en la colaboración” Entrevista a Michael Fulla. *Docencia*, 60, 26–31. <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/09/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf> Ego Sum
- Comisión de Expertos. (2004, Septiembre). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. La Nación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/609>
- Datnow, A., & Schildkamp, K. (2019). Uso de datos en la promoción de la mejora (Use of data in the promotion of improvement). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 66. <https://doi.org/10.14244/198271993076>

- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- González-Gil, F. & Calvo, I. (2014). *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Manual de Aplicación*. España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la investigación*: México D.F.: McGraw- HILL
- Hernández, Roberto et al. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, segunda edición. México DF, 1998.
- Jaime Andréu Abela. (2018)*Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Departamento Sociología Universidad de Granada. Recuperado: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Ley N° 19.284, de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo 2015.
- Michael Fullan. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje1. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002, 1–14. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Mézerville, Gastón. (2004). Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés. México: Trillas.

MINEDUC. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

Orientaciones para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo 2019, División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile.

R. (2020, 14 octubre). *Discapacidad intelectual: ¿Qué es? ¿Qué define? ¿Qué se pretende?* Downciclopedia. <https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/discapacidad-intelectual-que-es-que-define-que-se-pretende.html>

SIGLOCERO Miguel Ángel Verdugo Alonso y Robert L. Schalock Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Vol 41 (4), Núm. 236, 2010 Pág. 7 a pág. 21.

Spillane, J. P., & Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales (Distributed perspective of leadership and school management: crucial elements and implications). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169. <https://doi.org/10.14244/198271993070>

Ulloa, J y S. Rodriguez (2014). Liderazgo escolar y desarrollo profesional docentes: Aportes para la mejora de la escuela. Universidad de Concepción (Chile)

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5–12. <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/09/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf>

Verdugo, Miguel. (2001). autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/269278452>

Verdugo, M. A., Gómez-Vela, M., Fernández-Pulido, R., Vicente, E., Wehmeyer, M.L., Badia, M., NAZER H, JULIO, & CIFUENTES O, LUCÍA. (2011). Estudio epidemiológico global del síndrome de Down. *Revista chilena de pediatría*, 82(2), 105-112

Vicente, E. *et al.* (2018): "Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes". *Revista Española de Discapacidad*, 6 (II): 7-25

11. ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE ENTREVISTA CON SUS CATEGORÍAS Y RESPECTIVAS PREGUNTAS

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

12.

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

	<p>¿Realiza actividades que les permita trabajar la autoestima? ¿Cuáles son? ¿En qué asignatura lo realiza?</p> <p>¿Realiza usted actividades que le permitan potenciar habilidades que sus alumnos ya poseen?, ¿Cuáles?</p>
Autodeterminación	<p>¿Qué entiende usted por el concepto de autodeterminación?, ¿En qué asignatura lo realiza?</p>

13. **Fuente:** Elaboración propia

ANEXO 2: TABLA DE INDICADORES PARA EVALUAR PLANIFICACIONES

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

Categoría	Indicador	L.D	N.D
Autonomía	Se incluyen actividades que aborden la alimentación autónoma		
	Se incluyen indicadores que abordan la autonomía al vestirse		
	Se incluye la ejecución de labores domésticas		
	Se incluye el orden y aseo de la sala o espacio comunes		
	Se incluyen en trabajo de la higiene personal		
	Se incluyen el uso de transporte público		
	Se incluyen salidas recreativas dentro de la comunidad		
	Se incluyen actividades de ocio		
	Se incluyen salidas colectivas del establecimiento (encuentros, excursiones, etc.)		
	Se considera el uso de redes sociales.		
	Se incluyen actividades que involucren la opinión de los estudiantes en torno a su futuro o sus sueños		
	Se incluyen actividades asociadas al pago de remuneraciones		
	Se incluyen funciones de la familia en el hogar para trabajar la autonomía		
	Se incluyen actividades que les permitan utilizar correctamente el dinero		
Autorregulación	Se incluyen actividades de autoevaluación de tareas realizadas		
	Se incluyen actividades que valoren sus sueños al terminar el colegio		
	Se incluyen actividades que fomenten la reflexión de los estudiantes		

	Se incluyen actividades que permitan a los estudiantes plantearse metas.		
	Se incluyen actividades que permitan a los estudiantes conocer una dirección		
	Se incluyen actividades que le permitan planificar u organizar una determinada función o actividad		
Empoderamiento	Se incluyen actividades que permitan a los estudiantes poder opinar.		
	Se incluyen actividades que les permitan hacer amigos.		
	Se incluyen actividades que les permitan tomar decisiones		
	Se incluyen actividades que fomenten el trabajo en equipo		
	Se incluyen actividades que les permitan aprender a decir que no cuando corresponda o quieran.		
	Se incluyen actividades que valoren o fomenten el esfuerzo personal		
Autoconocimiento	Se incluyen actividades que les permitan tolerar el fracaso		
	Se incluyen actividades que fomenten el auto concepto		
	Se incluyen actividades que fomenten la autoestima		

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3 Desarrollo de un mismo objetivo en niveles educativos distintos

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

Anexo 4: Análisis de los componentes y características

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

		No se incluyen actividades que les permitan aprender a decir que no cuando corresponda o quieran	2° y 4° básico 8° básico Laboral
	Autoconocimiento		
Resolución de Problemas	Autonomía	No se incluyen actividades que fomenten el orden de materiales y juguetes de la sala o espacio comunes	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor
	Autorregulación	No se incluyen actividades que permita a los estudiantes resolver problemas	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder
	Empoderamiento	No se incluyen actividades que fomenten el trabajo en equipo	5° y 6° básico 7° básico
	Autoconocimiento		
Planteamiento y logro de Metas	Autonomía	No se incluyen actividades que involucren la opinión de los estudiantes en torno a su futuro o sus sueños	2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico Laboral
	Autorregulación	No se incluyen actividades que permitan a los estudiantes plantearse metas	2° y 4° básico 7° básico 8° básico Laboral

		No se incluyen actividades que permita a los estudiantes alcanzar metas a través del juego, conducta o tareas.	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder
		No se incluyen actividades que valoren sus sueños al terminar el colegio	2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico
		No se incluyen actividades que le permitan planificar u organizar una determinada función o actividad	2° y 4° básico 5° y 6° básico
	Empoderamiento	No se incluyen actividades que permitan a los estudiantes poder opinar	2° y 4° básico Laboral
	Autoconocimiento		
Autobservación, autoevaluación y autorreforzamiento	Autonomía		
	Auto-regulación	No se incluyen actividades de autoevaluación de tareas realizadas	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder 2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico Laboral

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

Locus de control Interno	Autonomía	No se incluyen actividades de ocio	5° y 6° básico 8° básico
		No se incluyen salidas recreativas dentro de la comunidad	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder 2° y 4° básico 5° y 6° básico, 7° básico 8° básico
		No se incluyen actividades que afiancen la rutina de trabajo	Pre kinder
		No se considera el uso de redes sociales.	2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico Laboral
		No se incluyen actividades asociadas al pago de remuneraciones	2° y 4° básico 5° y 6° básico 7° básico 8° básico
		No se incluyen el uso de transporte público	2° y 4° básico 5° y 6° Básico Laboral
		No se incluye la ejecución de labores domésticas	2° y 4° básico

		No se incluye el orden y aseo de la sala o espacio comunes	2° y 4° básico 8° básico
		No se incluyen en trabajo de la higiene personal	Estimulación Temprana Laboral
		No se incluyen actividades que les permitan utilizar correctamente el dinero	2° y 4° básico
	Autoregulación	No se incluyen actividades que permitan a los estudiantes conocer una dirección	2° y 4° básico 5° y 6° básico
		No se incluyen actividades que permitan a los estudiantes identificar lugares de su comunidad (casa, colegio, supermercado, hospital, bomberos)	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor Pre kinder
	Empoderamiento	No se incluyen actividades que valoren o fomenten el esfuerzo personal	Estimulación Temprana M. Menor y Mayor 2° y 4° básico 8° básico Laboral
	Autoconocimiento	No se incluyen actividades que les permitan identificar personas significativas de su entorno cercano	M. Menor y Mayor

Fuente: elaboración Propia

Anexo 5: Escala de Gravedad de la Discapacidad Intelectual (Trastorno del Desarrollo Intelectual)

Leve	<p>Para los niños en edad preescolar, puede haber diferencias conceptuales evidentes. Para los niños en edad escolar y adultos, hay dificultades en el aprendizaje académico como la lectura, la escritura, la aritmética, el tiempo o el dinero, con el apoyo necesario en una o más áreas para satisfacer las expectativas relacionadas con la edad. En adultos, el pensamiento abstracto, la función ejecutiva (ej: planificación, formulación de estrategias, establecimiento de prioridades y flexibilidad cognitiva) y memorización a corto plazo, así como el uso funcional de las habilidades académicas (ej: la lectura, la administración del dinero), se deterioran. hay un enfoque algo concreto a los problemas y las soluciones en comparación con la edad de sus compañeros</p>	<p>En comparación con el desarrollo normal de su edad, los individuos son inmaduros en las interacciones sociales. La comunicación, la conversación y el lenguaje que poseen son más concretos o inmaduros de lo esperado para su edad. Pueden haber dificultades en regular las emociones y el comportamiento de una manera apropiada para su edad, estas dificultades son percibidas por sus compañeros en situaciones sociales. se conoce poco de riesgo en situaciones sociales; el juicio social es inmaduro para su edad, y la persona está en riesgo de ser manipulados por otros (credulidad)</p>	<p>El individuo puede funcionar apropiadamente en el cuidado personal respecto a su edad. Necesitan un poco de ayuda en actividades complejas de la vida diaria en comparación con compañeros. En la edad adulta, los apoyos normalmente se dirigen a hacer las compras, el transporte, el hogar y la organización de cuidado de niños, preparación de alimentos nutritivos, y la administración del dinero. En cuanto a lo relacionado con el empleo, en la edad adulta, se ve a menudo que los puestos de trabajo no requieren de mucha habilidad conceptual. Las personas generalmente necesitan apoyo para tomar decisiones de atención de salud y decisiones legales, y para aprender a realizar una vocación especializada competentemente. También se requiere de apoyo normalmente para formar una familia</p>
Moderado	<p>Las habilidades conceptuales del individuo quedan por detrás de sus compañeros. En niños de edad preescolar, el lenguaje y habilidades pre-académicas se desarrollan lentamente. En edad escolar, el progreso en la lectura, escritura, matemáticas y entendimiento del tiempo y dinero es lento y es limitado en comparación con la de sus compañeros. En adultos, los apoyos se dan en el uso de habilidades académicas en el trabajo y en la vida personal. Se necesita asistencia continua a diario para completar las tareas conceptuales en el día a día, y otros pueden asumir estas responsabilidades por el individuo.</p>	<p>El individuo muestra diferencias de sus compañeros en el comportamiento social y comunicativo. El lenguaje por lo general es la primera vía para la comunicación social, pero es menos compleja que la de sus compañeros. Hay vínculos con familiares y amigos, y el individuo puede tener amistades exitosas y relaciones románticas a veces en la edad adulta. Sin embargo, las personas no pueden interpretar las señales sociales. El juicio social y la capacidad de toma de decisiones son limitados, y los cuidadores deben ayudar a la persona con las decisiones de la vida. Es necesario dar apoyo social y comunicativo en entornos de trabajo.</p>	<p>El individuo puede atender las necesidades personales como comer, vestirse, y la higiene en la edad adulta, aunque se necesita enseñar y tiempo para que el individuo pueda ser independiente en estas áreas. La participación en todas las tareas del hogar se puede lograr en la edad adulta, aunque se necesita un largo periodo de enseñanza y apoyo continuo. En empleos independientes se necesita un considerable apoyo de los compañeros de trabajo, supervisores, y otros para manejar las expectativas sociales, las complejidades del trabajo y las responsabilidades complementarias como la programación, transporte, beneficios para la salud, y administración del dinero. Hay casos en que hay una dificultad de adaptación, pero está presente en una minoría significativa.</p>
Grave	<p>El logro de las habilidades conceptuales son limitadas. El individuo en general tiene poca comprensión del lenguaje escrito o de conceptos que involucran números, cantidades, el tiempo y el dinero. Los cuidadores proporcionan apoyos extensivos para resolver sus problemas durante toda la vida.</p>	<p>El lenguaje es bastante limitado en términos de vocabulario y gramática. El habla pueden ser palabras aisladas o frases, el que puede ser complementado a través de medios aumentativos.</p>	<p>El individuo requiere apoyos para todas las actividades de la vida diaria, incluido comidas, vestirse, bañarse y eliminación. El individuo requiere supervisión todo el tiempo. El individuo no puede tomar decisiones responsables con respecto al bienestar de sí mismo o el de los demás. En la edad adulta, la participación en tareas del hogar, recreación y trabajo requiere de apoyo y asistencia permanente. La adquisición de capacidades en todos los ámbitos implica la enseñanza a largo plazo y el apoyo continuo. Los comportamientos desadaptados, incluyendo la auto-lesión, están presentes en una minoría significativa</p>
Profundo	<p>Las habilidades conceptuales en general involucran el mundo físico en lugar de los procesos simbólicos. El individuo puede utilizar objetos de manera dirigida para el auto cuidado, trabajo y recreación. Ciertas habilidades viso espaciales, como la correspondencia y la clasificación basadas en las características físicas, pueden ser adquiridas. Sin embargo, la co-ocurrencia de deficiencias motoras y sensoriales puede impedir el uso funcional de los objetos.</p>	<p>El individuo tiene una comprensión muy limitada de la comunicación simbólica en el habla o en los gestos. Él o ella puede entender algunas instrucciones simples o gestos. El individuo expresa sus propios deseos y emociones en gran parte por vía no verbal, comunicación no simbólica. El individuo goza de las relaciones con los miembros conocidos de la familia, cuidadores y otros familiares, e inicia y responde a las interacciones sociales a través de emociones y señales gestuales. Cuando co-ocurren deficiencias sensoriales y físicas se pueden restringir muchas actividades sociales.</p>	<p>El individuo es dependiente de otros para todos los aspectos de la atención diaria física, de la salud y la seguridad, a pesar de que él o ella puede ser capaz de participar en algunas de estas actividades también. Las personas sin impedimentos físicos graves se les pueden brindar asistencia con algunas de las tareas diarias de trabajo en el hogar, como llevar los platos a la mesa. Las acciones simples con objetos pueden ser la base de la participación en algunas actividades vocacionales, pero con un alto nivel de apoyo continuo. Las actividades recreativas pueden implicar, por ejemplo, disfrutar escuchando música, ver películas, salir a caminar, o participar en las actividades con agua, todo</p>

			<p>ello con el apoyo de otros. Cuando ocurren discapacidades físicas y sensoriales son frecuentes las barreras a la participación (más allá de observar) en el hogar, las actividades recreativas y vocacionales. Comportamientos desadaptativos están presente en una minoría significativa.</p>
--	--	--	---

Fuente: Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5 (pág. 19-22)