

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO



Propuesta de mejora Trabajo colaborativo

Liceo Bicentenario Politécnico

Informe final para optar al grado de Magister en Gestión y Liderazgo
Educativo

Profesora: Viviana Vallejos Garcías

Participantes: Jorge Chavarría Cabezas

CONCEPCIÓN, OCTUBRE 2022

Agradecimientos

En primer lugar, agradecer a Dios por guiarme y ayudarme en este proceso, ser una persona digna y correcta.

En segundo lugar, agradecer a mi familia y amigos que siempre tuvieron una palabra de aliento y apoyo a terminar este proceso. Son el motor de mi vida y mi cable a tierra.

En tercer lugar, agradecer a una persona que me enseñó el valor de la esperanza, a creer en lo simple de la vida, saber que un maté y unos temitas de Silvio Rodríguez pueden solucionar un mal día. Gracias por ser tan atenta, considerada y amable, gracias por a tú apoyo y gracias por el cariño durante este lindo proceso. Espero que la vida nos vuelva a reencontrar, gracias, por tanto, perdón lo poco...

Índice temático

Agradecimiento.....	2
Índice Temático.....	3
Índice de Tablas.....	5
Índice de Figuras.....	5
1. Introducción.....	6
2. Resumen Ejecutivo.....	7
3. Antecedentes del contexto.....	8
A. Distribución por genero de escrituras.....	10
B. Perfil del estudiante.....	11
C. Indicador de eficiencia interna.....	11
D. Distribución por genero de docentes.....	12
F. Perfil del docente.....	13
G. Evaluaciones externas y resultados de aprendizaje.....	13
H. Plan de inclusión Liceo Politécnico Bicentenario.....	16
4. Presentación de Línea base.....	18
A. Enfoque de la investigación.....	18
B. Objetivos de diagnóstico.....	21
b.1 Objetivo General.....	21
b.2 Objetivos Específicos	21
C. Población y muestra.....	21
c.1 Investigación Cualitativa.....	21
c1.1 Cuestionario 1 Indicadores – Población y Muestra.....	21
c.2 Investigación Cuantitativa.....	22
D. Instrumentos aplicados.....	22
d.1 Instrumento cuantitativo.....	22
d.1 Instrumento cualitativo.....	23

E. Procedimiento de análisis de la información.....	25
e.1 Análisis cuantitativo.....	25
e.2 Análisis Cuantitativo.....	25
F. Análisis e integración de resultados	27
f.1 Resultado de orden Cuantitativo	27
f.1.1 Resultados Generales.....	27
f.1.2 Resultados por dimensión	27
f.1.2.1 Practicas inclusivas dimensión C.....	28
f.1.2.2 Practicas políticas inclusiva dimensión B	33
f.1.2.3 Cultura inclusiva dimensión A	38
f.2 Resultado por orden cualitativo	43
f.2.1 Problemática del colegio frente al trabajo colaborativo	43
f.2.2 Visión de trabajo Colaborativo	45
f.2.3 Formas de trabajo colaborativo en el establecimiento	45
f.2.4 Nombramiento y Ascensos	46
f.2.5 Apoyo a la diversidad	47
f.2.6 Trabajo de inclusión en el aula	49
f.2.7 Forma de inclusión en el establecimiento	50
5. Fundamentación teórica	52
5.1 Liderazgo	52
5.2 Inclusión	55
5.3 Liderazgo inclusivo	57
5.4 Trabajo Colaborativo	58
6. Propuesta de mejora	61
6.1 Estrategia n°1 Capacitación y acompañamiento del equipo directivo con la mirada hacia el trabajo colaborativo.....	62
6.2 Estrategia n°2 Implementación de herramientas de trabajo colaborativo y acompañamiento por parte del equipo directivo.....	65

7. Conclusiones70

8. Referencias Bibliográficas72

Índice de Figuras

Figura	Página
Figura 1 Gráfico que indica la cantidad de Estudiantes por Genero por nivel	10
Figura 2 Niveles de Aprobación y Reprobación	11
Figura 3 Egresados y Titulados	12
Figura 4 Resultados SIMCE periodo 2015 – 2018	13
Figura 5 Resultado SIMCE Historia Geografía y Ciencias Sociales	14
Figura 6 Resultado SIMCE Ciencias Naturales	14
Figura 7 Promedio puntaje PSU lenguaje y matemática	15
Figura 8 Indicadores de desarrollo presencial y social del periodo 2015 - 2018	16
Figura 9 Indicador “de acuerdo” por dimensión	27
Figura 10 Indicador “de acuerdo” desarrollo de prácticas Inclusivas	28
Figura 11 Orquestar Aprendizaje	29
Figura 12 Movilizar Recursos	31
Figura 13 Indicador “de acuerdo” la producción de las políticas de inclusión	33
Figura 14 Desarrollo de la escuela para todos	34
Figura 15 Organización de apoyos a la diversidad	36
Figura 16 Promedio de indicadores de acuerdo, creación de cultura inclusiva	38
Figura 17 Dimensión de construir comunidad	39
Figura 18 Establecer valores inclusivos	41

Índice de Tablas

Tabla	Página
Tabla 1 Resultados de categorías de desempeño 2015 - 2018	15
Tabla 2 Muestra de participantes Cuestionario 1 Indicadores	22
Tabla 3 Dimensiones, indicadores y descripción de los ítems del índice	23
Tabla 4 Ítems de análisis, entrevistas cualitativas	24
Tabla 5 Árbol de problemas	51
Tabla 6 Capacitación y acompañamiento del equipo directivo con miras al trabajo colaborativo	64
Tabla 7 Implementación de herramientas de trabajo colaborativo y acompañamiento de parte del equipo directivo	67
Tabla 8 Carta Gantt	69

Introducción

El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas desde un enfoque inclusivo para el aprendizaje profundo de todos los estudiantes. Su incorporación a la normativa chilena de educación implica grandes cambios en la forma de trabajar de los docentes y en la gestión del currículum. Estos cambios no sólo requieren un soporte organizacional para su consecución, sino también transformaciones en los paradigmas y la cultura que sustentan las prácticas pedagógicas. La experiencia e investigación entrega evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes.

En nuestro país existen pocos estudios sobre el tema, los cuales en general constatan una escasa práctica de trabajo colaborativo. Es por ello que el MINEDUC estableció la obligatoriedad de otorgar horas a los profesores para realizar trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza. Entonces, cabe preguntarse cómo se está realizando esta estrategia a partir de la implementación de la nueva normativa y sus orientaciones. Esto permitiría tener un mejor conocimiento del funcionamiento de esta estrategia en el contexto nacional, para tomar medidas que puedan mejorar su implementación y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Es por ello que se planteó la necesidad de develar la percepción sobre el trabajo colaborativo que se realiza en las actividades de gestión curricular, entre los profesores de educación regular y educación especial/diferencial, específicamente en las acciones de planificación, didáctica y evaluación. Se planteó el supuesto de que existen diferentes percepciones entre los docentes.

Esta investigación tendrá como foco central caracterizar los mecanismos de inclusión escolar que se desarrollan en el Liceo Técnico Profesional de Monte Águila, para de esta manera lograr definir las prácticas inclusivas que se desarrollan, la percepción que posee la comunidad educativa en esta materia y finalmente poder identificar las principales problemáticas que se presentan.

Para la presente investigación es importante conocer las prácticas en materia de inclusión y trabajo colaborativo que se efectúan dentro del establecimiento educacional, pero además identificar desde la mirada de los propios involucrados, cuáles es la percepción que poseen de ellas, por lo que el enfoque de esta investigación se basa en metodología Mixta, puesto que se asume la complementariedad entre los elementos cualitativos y cuantitativos, para llevar a cabo la investigación.

Resumen Ejecutivo

El trabajo colaborativo entre los profesores de educación regular y especial es una estrategia utilizada para mejorar los aprendizajes en aulas inclusivas. El Ministerio de Educación de Chile ha adoptado el modelo de co-enseñanza, consistente en establecer una relación de paridad, compartir la responsabilidad y distribuir los roles entre los profesores durante la gestión curricular.

La investigación realizada consiste en un estudio cualitativo exploratorio que buscó develar la percepción sobre el trabajo colaborativo en la gestión curricular que tiene el liceo Bicentenario Monte Águila

Se utilizó un diseño hermenéutico y análisis de instrumentos y muestra realizada a profesores y directivos del establecimiento. Se realizaron entrevistas semiestructuradas que fueron analizadas posteriormente.

Aunque se encontraron grados y formas de colaboración en algunos aspectos, predomina una separación de roles entre los docentes. También existe la práctica incipiente de algunos enfoques de co-enseñanza.

3. Antecedentes de contexto

El Liceo Politécnico Bicentenario ubicado en la Provincia de Biobío, VIII región de Chile. Este establecimiento comenzó a impartir educación secundaria en los años 70 a raíz de la inquietud de vecinos, vecinas y profesores de contar con un Liceo de enseñanza media en la localidad, impartiendo una educación técnico profesional, cuyas carreras eran; administración, Construcción, Construcciones Metálicas, Electricidad.

En el año 2000, se produce una separación entre el Liceo y la Escuela Básica de la localidad, pasando a constituirse oficialmente el Liceo Técnico Profesional, con las especialidades de Electricidad, Secretariado, Construcciones Metálicas, Edificación y Administración. Este mismo año se inicia la jornada vespertina con las carreras de Electricidad y Secretariado. Con el objetivo de dar respuestas a todas las solicitudes y problemáticas planteada por la localidad.

El año 2004, se incorpora la educación Dual en la Especialidad de Secretariado y el año 2007 son acreditadas Secretariado y Electricidad. Estas especialidades se mantuvieron hasta el año 2011, año en el cual se integra a esta modalidad la Especialidad de Construcciones Metálicas.

Entre el año 2014- 2015 se consolidan proyectos y convenios municipales, públicos y privados; programa Forcom de la empresa Colbún; programa liceos eléctricos de la empresa Saesa, y preuniversitario Municipal, el cual ayuda a mejorar los procesos educativos centrados en el área técnica profesional.

A partir del año 2016 se impulsa la Articulación Curricular y Continuación de Estudios Superiores con el Instituto de Estudios Bancarios Guillermo Subercaseaux, Instituto Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y se amplía la Cobertura Vespertina con la Especialidad de Administración. Se implementan las Nuevas Bases Curriculares del Mineduc, con la Propuesta de Menciones; a) Edificación y b) Terminaciones; en la especialidad de Construcción y menciones; a) Recursos Humanos y b) Logística en la especialidad de Administración.

Este establecimiento centra su proyecto educativo en la inclusión, la apropiación de valores, el desarrollo armónico y el equilibrio entre lo intelectual, lo físico y lo artístico y lo técnico profesional. Buscando desarrollar visión de futuro y altas expectativas, propias y hacia sus alumnos con una variada oferta técnico profesional, que permite el desarrollo de habilidades técnicas, tales como el emprendimiento, tecnología, la innovación y el desarrollo sustentable para una pertinente trayectoria. Ideas que se ven respaldadas el año 2019, año en el cual el establecimiento se adjudica el proyecto de excelencia denominada Bicentenario, por parte del ministerio de educación.

En relación al contexto socio cultural, los estudiantes vienen en su gran mayoría, de familia monoparentales, de escasos recursos y bajos niveles educativos, esto se ve respaldado

en el cerca de 97% de Índice de vulnerabilidad Escolar (IVE) que posee el establecimiento y en los resultados regulares que se obtienen en las diferentes pruebas estandarizadas, tales como Prueba de Selección Universitaria y Sistema de Medición de la Calidad de la educación (PSU y SIMCE). Debido a esto el establecimiento debe ir más allá que el enseñar, debiéndose apoyar a los estudiantes y sus familias, en el acompañamiento de la adquisición de hábitos, culturales, sociales, de estudios de orientación vocacional y de un fuerte apoyo afectivo.

En lo que concierne con la estructura del establecimiento esta debe equilibrar un plan básico (asignaturas emanadas de los planes y programas) y un plan técnico profesional, que busque orientar al estudiante hacia el mundo laboral conforme a pilares de conocimiento centrado en la especialidad la cual cursa (administración, construcción, construcciones metálicas, electricidad). En este sentido el rol de la Unidad Técnica Pedagógica es entregar los lineamientos claves para compatibilizar los planes de asignaturas básicas y lo técnico profesional.

Los resultados en pruebas estandarizadas reflejan el contexto en el que se encuentra el establecimiento, si bien existe un avance y mejora sostenida en el tiempo. Ubicándose bajo la media nacional, tomando como referencia PSU y SIMCE. No obstante, esto se contrapone con la cantidad de titulados en el ámbito técnico profesional, la cual está sobre el 95% demostrando que el establecimiento logra un alto compromiso y desarrollo de habilidades técnicas conforme al ámbito técnico del establecimiento.

En líneas generales el desempeño académico educacional del establecimiento no es para nada bueno, esto lo podemos atribuir a diferentes factores, relacionados con el liderazgo, compatibilización de lo técnico profesional y la enseñanza de planes básicos, nivel docente y la alta tasa de vulnerabilidad que presenta los alumnos y familiar del establecimiento.

El liceo es una institución laica, centrada en la entrega de educación técnico profesional, además este cuenta con clasificación de excelencia académica, lo que ha llevado a que en la actualidad ocupe la distinción de colegio Bicentenario, producto del avance que ha mostrado, en cuanto a resultados académicos e indicadores de desarrollo personal y Social.

El establecimiento cuenta con diferentes programas de formación, entre ellos Programa de orientación, Convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad, cuidado del medio ambiente, promoción de la vida sana y actividades de acción social, los cuales se generan producto de las necesidades del entorno en el cual están insertos.

El propósito central de la institución educativa se encuentra plasmado en su misión, la que se describe como “Ser un modelo educativo de formación técnico profesional y de desarrollo de la persona, que procura una plena coherencia entre los aprendizajes de sus estudiantes y sus expectativas”(Proyecto Educativo Institucional – PEI del establecimiento) esta definición se encuentra estrechamente relacionada con lo que se observa en su Visión, pero esta se encuentra centrada en la organización, por lo que se preocupa de “Generar un

clima organizacional facilitador del aprendizaje, que oriente hacia la búsqueda y formulación de adecuados proyectos de vida” (PEI establecimiento).

Los sellos que presenta el establecimiento son los Siguietes:

- Ser un Liceo que propende una “Formación para la Vida”, centrada en la inclusión, la apropiación de valores, el desarrollo armónico y el equilibrio entre lo intelectual, lo físico y lo artístico.
- Ser un Liceo con visión de futuro y altas expectativas, con una variada oferta técnico profesional, que permite el desarrollo de habilidades técnicas, el emprendimiento, la creatividad, el pensamiento crítico, ciencia y tecnología, la innovación y el desarrollo sustentable para una pertinente trayectoria.

Los sellos anteriormente descritos se relacionan con su característica de establecimiento técnico profesional, por este motivo es que también cuentan con un equipo de colaboradores de la función educativa que se relaciona con esta materia, este es un comité asesor empresarial, el cual tiene como propósito apoyar la formación de técnicos de nivel medio y mejorar su calidad.

A.-Distribución por Género de Estudiantes

El establecimiento posee una matrícula total 648 estudiantes, con un promedio de 24 Estudiantes por curso, el mayor porcentaje de estudiantes corresponde a género masculino; con un 61,2% y solo un 38,8% corresponde al género femenino, Esto se ve acentuado en los niveles de tercero y cuarto medio, justamente los cursos en los que se genera la elección de estas especialidades técnico profesional, como se muestra en la siguiente

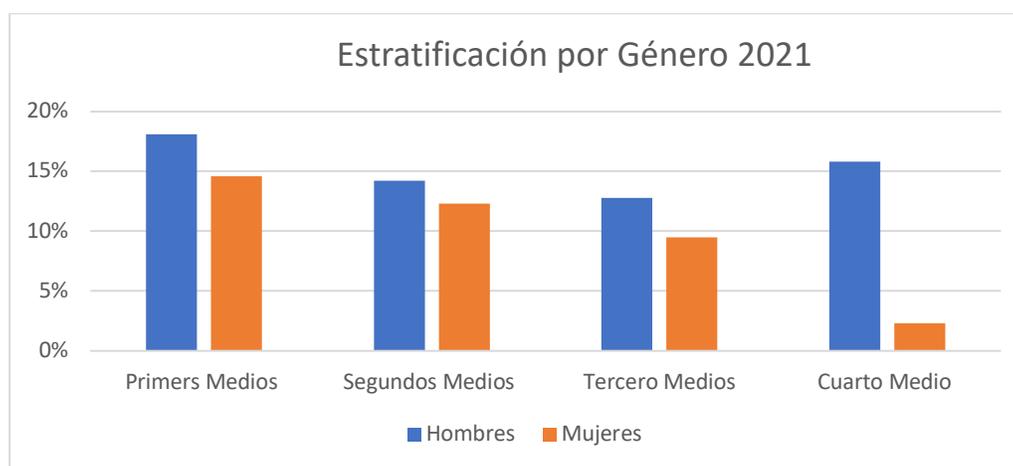


Figura 1 Gráfico que indica la cantidad de Estudiantes por Genero por nivel

Fuente: PEI Liceo Politécnico

B.- Perfil del estudiante

En el aspecto académico el estudiante posee un perfil interesado y comprometido con el proceso de enseñanza y su formación profesional. En el ámbito técnico profesional se espera que valore el diálogo como una herramienta que permita mejorar sus aprendizajes y expresar sus ideas de manera de Prepararse para enfrentar el mundo laboral y académico de forma teórica y práctica.

De acuerdo al factor familiar de los estudiantes, nos encontramos frente a núcleos con un alto índice de vulnerabilidad, donde un 30% de estudiantes y sus familias pertenece al sistema de Protección Chile Solidario, Programa Puente o Ingreso Ético Familiar y cuya Ficha de Protección Social está por bajo los 4.213 pts. Además de un alto porcentaje de estudiantes calificados como prioritarios, es por esto que el índice de vulnerabilidad del establecimiento se sitúa en un 93%.

C. Indicadores de eficiencia interna

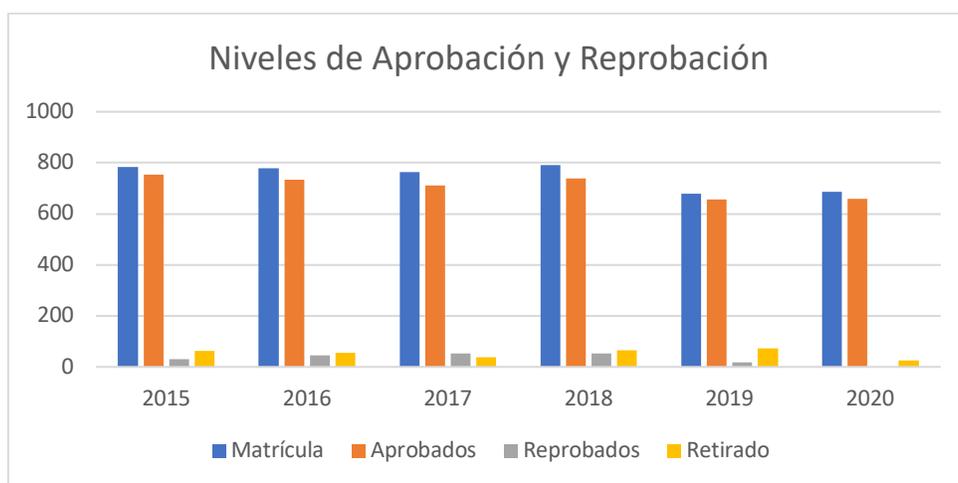


Figura 2. Niveles de Aprobación y Reprobación

Nota: Elaboración propia. Fuente: PEI establecimiento

Los niveles de matrícula que ha contado el establecimiento en los últimos 5 años demuestran que la mayor parte de este período se ha mantenido el número de estudiantes, pero durante el año 2019, la matrícula presenta una disminución de más de 100 estudiantes, las cuales enfrentan una fuga de estudiantes hacia el sector particular subvencionado. Otro indicador que podemos observar como un nudo crítico son los estudiantes retirados del establecimiento, el que, si bien en el 2017 tuvo una disminución, ya al año siguiente comienza un incremento del indicador, llegando al 2019 con 72 estudiantes retirados del establecimiento, es decir 9,5% de su matrícula, este antecedente los ubica sobre la media nacional, la cual según el centro de estudios del Ministerio de Educación en el 2017 el promedio de retiro es de un 2,9%.



Figura 3. Egresados y Titulados

Nota: Elaboración propia. Fuente: PEI del establecimiento

El establecimiento es un colegio técnico profesional, por lo que es importante analizar la cantidad de estudiantes titulados, en relación a los egresados de cuarto medio, en este sentido podemos observar variaciones en este indicador de un año a otro, siendo el período 2016-2017, solo el 68% de los egresados obtiene su título.

D. Distribución por Género de docentes

El establecimiento cuenta con una planta docente de 58 docentes (30 hombres y 28 mujeres), los cuales se encuentran dividido en 3 áreas profesionales. Área asignaturas básicas, Área Técnica Profesional y Área de apoyo pedagógico (extraescolar y apoyo integral al estudiante).

El equipo directivo que este compuesto por director, sub director e inspector general. En relación a la Unidad Técnica Pedagógica esta se encuentra dividida en dos áreas; una referente a la coordinación administrativa y una coordinación académica, en directa relación con lo pedagógico y curricular. Trabajo que se ve complementado por un equipo multidisciplinario, referente al apoyo realizado por profesionales, psicólogo, psicopedagoga, orientadora, asistente social, y docentes diferenciales.

F. Perfil del Docente

Los docentes del establecimiento se caracterizan por reflexionar una reflexionar sistemáticamente sobre labor pedagógica, de manera de poder identificar las debilidades y como mejorar sus prácticas. Para esto utilizan variadas estrategias de enseñanza, recursos, actividades y evaluaciones congruentes con la complejidad de los contenidos y el sector profesional técnico en el cual se trabaja. En referencia al contexto actitudinal estos se demuestran optimista, positivo, proactivo y creativo en su manera de pensar y de actuar, siendo un ejemplo para sus estudiantes.

G. Evaluaciones Externas y Resultados de Aprendizaje

En los aspectos académicos el establecimiento destaca por dos dispositivos de gestión curricular de carácter Externo, el SIMCE y la PSU. En el SIMCE el establecimiento ha mantenido cambios ascendentes en sus puntajes a lo largo de los años de aplicación. La medición se realiza en 2° medio, donde desde el 2015 al 2018, el establecimiento ha variado su categoría desde el nivel insuficiente al nivel medio. A continuación, se presentará una tabla con los resultados SIMCE de los periodos 2015-2018.

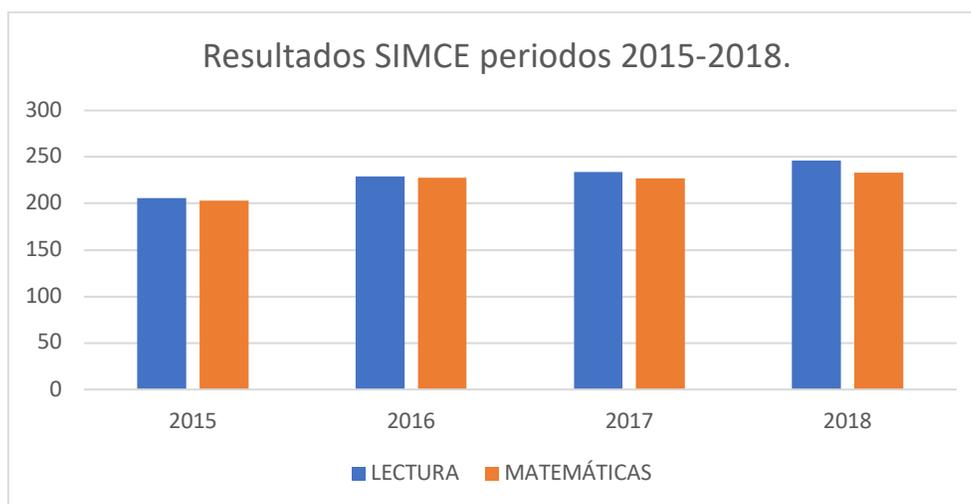


Figura 4. Resultados SIMCE periodos 2015-2018

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

En el año 2017 el establecimiento presentó una disminución de un punto en Matemáticas, comparado al año anterior. En términos generales, el Liceo ha aumentado paulatinamente los resultados SIMCE en Lectura y Matemáticas, alcanzando sus máximos puntajes el año 2018, con 246 puntos en Lectura y 233 puntos en Matemática. Además, se observa una variación significativa en los puntajes del 2016, donde el resultado SIMCE de Lectura aumentó 23 puntos y el de Matemáticas aumentó 25, en comparación al año anterior.

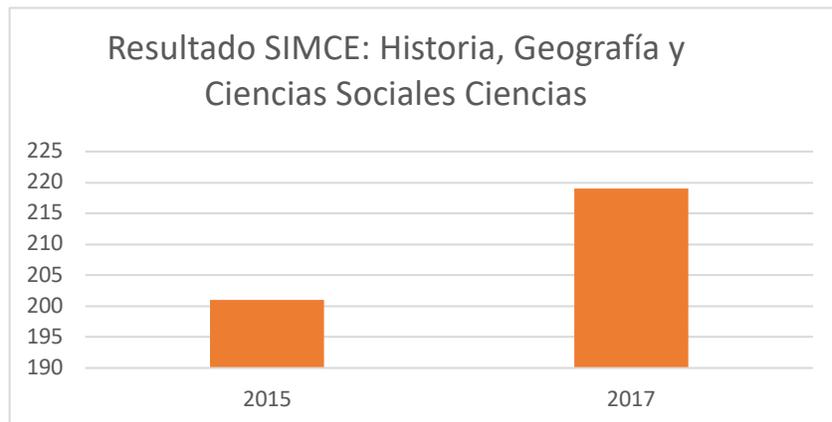


Figura 5. Resultados SIMCE de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

Se observa en la Figura 5 que en el año 2017 el establecimiento obtuvo un aumento de 19 puntos, en comparación al año 2015. Lo que es un avance significativo en el establecimiento, en comparación a las variaciones anuales que poseen las pruebas de Lectura y Matemática.

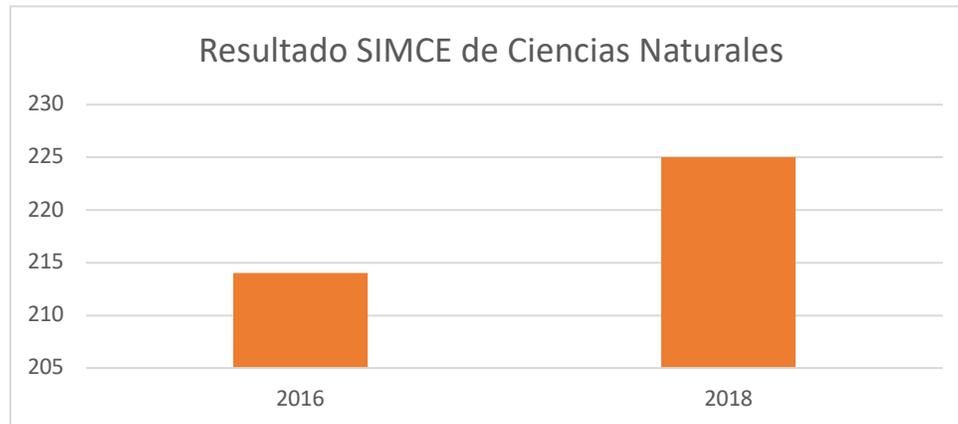


Figura 6. Resultados SIMCE de Ciencias Naturales.

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

El año 2018, el Liceo aumentó en 11 puntos los resultados SIMCE de Ciencias Naturales, en comparación al año 2016. Dicha variación de puntajes es menor, si comparamos el aumento de resultados obtenidos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales Ciencias entre los años 2015 y 2017.

Tabla 1:

Resultados de categorías de desempeño periodos 2015-2018.

	2015	2016	2017	2018
CATEGORÍA DE DESEMPEÑO	Insuficiente	Insuficiente	Medio Bajo	Medio

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

Desde los años 2016 al 2020 el Establecimiento ha cambiado de su categoría de desempeño de Insuficiente, Medio Bajo a Medio. Esto en relación con la tabla 1, donde se ve un aumento principalmente desde el 2016 a 2017, alcanzando su mayor crecimiento en los puntajes de Lectura y Matemática.

Con respecto a prueba estandarizada PSU, se abarcó un rango de 5 años (2015-2019), pero considerando que en el año 2018 no se registró puntajes en el establecimiento.

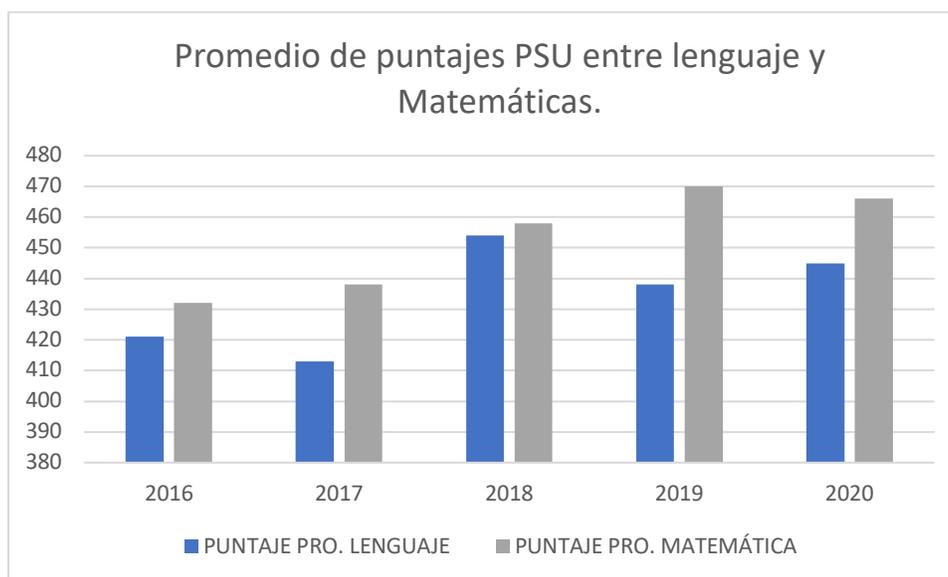


Figura 7 Promedio de puntajes PSU entre lenguaje y Matemáticas.

Nota: Elaboración propia. Fuente: Proyecto Educativo Institucional

Al observar el gráfico 7, podemos determinar que hay avances y retrocesos en el promedio de Lenguaje y Matemática, entre los periodos 2016 a 2020. Cabe destacar, que en los años se consiguieron los resultados promedio más bajos del periodo, promediando cerca de 420 puntos en ambas pruebas. En tanto los años 2018, 2019 y 2020 se ha **registrado un avance sostenido** registrando el mayor promedio el año 2020 alcanzado los 505 puntos.

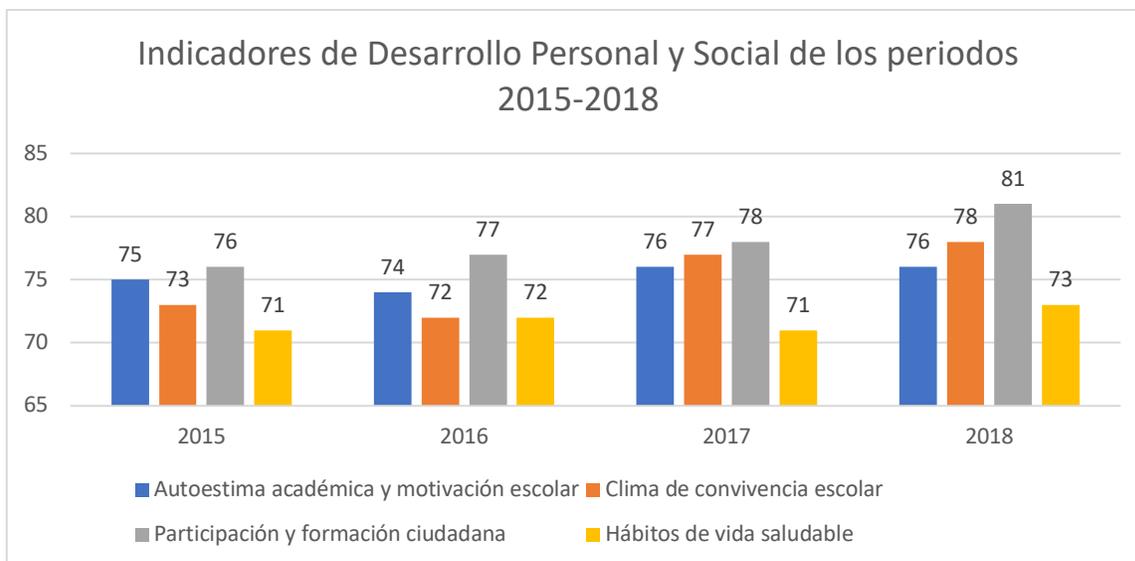


Figura 8 Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los periodos 2015-2018.

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

Según la figura 8, se puede visualizar que no existe variaciones significativas en la puntuación de los diferentes ámbitos. Con respecto a Autoestima académica y motivación escolar, el 2016 baja un punto en relación al año anterior, pero al año 2017 sube 2 punto, manteniéndose igual hasta el 2018. En Clima de convivencia escolar, se observa un fenómeno similar, ya que el año 2016 baja un punto en relación al año anterior, aumentando 5 puntos al año 2017 y un punto el año 2018. En relación con Participación y formación ciudadana, en los años 2016 y 2017 suben un punto consecutivamente y a su vez aumenta 3 puntos el año 2018. Cabe destacar que, al comprar los resultados anuales con establecimientos del mismo grupo socioeconómico, en todas las categorías se obtienen puntajes similares.

H. Plan de Inclusión Liceo Politécnico Bicentenario

En relación a la inclusión el establecimiento establece como premisa, Permitir el acceso a la educación, aprendizaje y participación de todos los estudiantes sin discriminación arbitraria, respetando las diferencias individuales y generando apoyos pedagógicos y psicosociales para el logro de los procesos educativos; promoviendo el desarrollo de una comunidad educativa cada vez más inclusiva. Para esto establece una serie de objetivos que van en directa relación de lo antes mencionado;

Objetivos

- Propiciar que el establecimiento sea un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales religiosas, de género, entre otras.
- Sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la ley de inclusión, enfocado Principalmente en la construcción de comunidades educativas inclusivas y valoración de la diversidad.
- Fomentar en los estudiantes Valores Fundamentales como son la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, empatía y tolerancia entre pares.
- Crear un clima Propicio para el desarrollo del aprendizaje, a través del respeto, trabajo colaborativo y buen trato.
- Permitir que todos los estudiantes puedan beneficiarse de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo aquellos que pudiesen presentar alguna necesidad educativa especial asociada a discapacidad.
- Otorgar apoyos especiales a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico, problemas conductuales y/o emocionales que estén afectado su proceso de aprendizaje.

Paralelamente este proyecto está apoyado por el “Programa de Integración Escolar”, la cual opera bajo la ley de Inclusión. Este programa busca implementar en los establecimientos educacionales regulares, una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes (Ministerio de Educación, 2016).

De este modo el PIE se constituye en un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar.

Respecto a este programa el establecimiento cuenta con 10 docente de educación diferencial los cuales están distribuidos de primero a cuarto Medio, pasando por las

asignaturas básicas hasta el técnico profesional. Esta distribución está orientada en directa relación a las necesidades de los estudiantes, conforme a la evaluación y el perfil de los estudiantes. Favorece la instalación de procesos de cooperación y eliminación de barreras existentes en el contexto educativo y curricular, de modo de facilitar el acceso, participación, progreso y egreso de todos sus estudiantes.

En la particularidad de cada estudiante se trabaja realizando adecuaciones curriculares o de acceso, tanto de las actividades como de las evaluaciones. Todo esto apoyado por los docentes en aula, de forma que los estudiantes puedan trabajar a la par con sus compañeros en aula.

4. PRESENTACIÓN LÍNEA BASE (Diseño Metodológico)

A. Enfoque de la investigación.

Uno de los focos centrales para concretar los objetivos de la educación, es trabajar para que todos los/as niños/as logren el aprendizaje, eliminando barreras que existen dentro de los sistemas educativos, tales como, de estratos socioeconómicos, culturales y características individuales de los/as estudiantes, que se observan como obstáculos dentro del sistema educacional homogeneizador que existe actualmente en nuestro país.

Un elemento central dentro de toda institución educativa, es el aprendizaje alcanzado por los/as estudiantes, pero este debe ser de calidad. Para este objetivo se deben generar comunidades educativas que trabajen con foco en la inclusión, entendiendo está según Booth y Ainscow (como cito en Valdés, 2017, p57), “el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo de aquellos con discapacidad o etiquetados como con “necesidades educativas especiales”

En relación a lo anterior es de vital importancia que, desde el liderazgo educativo se desarrolle un trabajo inclusivo más completo, el cual integre elementos que van más allá de las necesidades educativas especiales, generando un trabajo que contemple todos aquellos elementos que pueden llevar a la exclusión de los/as niños/as dentro de la escuela, y de esta manera disminuir las barreras para alcanzar el aprendizaje de muchos.

Esta investigación tendrá como foco central caracterizar los mecanismos de inclusión escolar que se desarrollan en el Liceo Técnico Profesional de Monte Águila, para de esta manera lograr definir las prácticas inclusivas que se desarrollan, la percepción que posee la comunidad educativa en esta materia y finalmente poder identificar las principales problemáticas que se presentan.

Para la presente investigación es importante conocer las prácticas en materia de inclusión que se efectúan dentro del establecimiento educacional, pero además identificar desde la mirada de los propios involucrados, cuál es la percepción que poseen de ellas, por lo que el enfoque de esta investigación se basa en metodología Mixta, puesto que se asume

la complementariedad entre los elementos cualitativos y cuantitativos, para llevar a cabo la investigación, como menciona Creswell, 2015 “la recogida y análisis CUAN/CUAL tienen por objeto integrar resultados y hacer una discusión conjunta que permita realizar inferencias para comprender mejor y tener una visión más amplia del fenómeno estudiado”.

La investigación se dividirá en dos fases, en la primera se desarrollará una metodológica centrada en elementos cuantitativos, para posteriormente dar paso a un análisis cualitativo, a través de la aplicación de entrevistas a diferentes actores del establecimiento, esto con el fin de tener una visión más detallada de la problemática.

En relación al enfoque Cuantitativo, este se relaciona con una mirada ligada hacia el postpositivismo dentro de la investigación, ya que su “fin es buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos” (Sánchez, 2015, p. 21) lo que no da espacio a las interpretaciones desde la mirada del investigador, por lo que busca ser lo más objetivo posible, además dentro de sus objetivos también se centra en:

“generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse (...) Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento” (Hernández et al., 2014, p.6)

En cuanto al enfoque Cualitativo, este es aquel que trata de temas y materias que no pueden ser cuantificados, es decir, que no pueden ser trasladados a datos numéricos. Los datos, en este sentido, se obtienen a partir de la observación directa, a través de entrevistas, investigación y análisis. De allí que la metodología cualitativa aplique procedimientos interpretativos y analíticos para el abordaje de su objeto de estudio. Es el tipo de metodología más usual en los campos de las ciencias sociales y humanísticas. Por otro lado, no es un asunto meramente técnico; “el mismo- el investigador- debe estar coherentemente sintonizado con el problema que está siendo investigado y este es el que lo define” (González y Villegas, 2011, p. 93).

Se buscará rescatar detalles del objeto de estudio, describirlo de manera específica, para lograr obtener datos que caractericen a cabalidad las funciones en materia de inclusión que se desarrollan en el contexto estudiado y así dar cumplimiento al objetivo de investigación planteado, por lo que el propósito de la investigación, está vinculado a un alcance Descriptivo, este “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”.(Hernández, Fernández, Baptista, 2014, pag. 92), es decir busca realizar un análisis exhaustivo de los fenómenos, por lo que se necesita un conocimiento previo del fenómeno a investigar.

Al utilizar el alcance descriptivo, nos lleva a la elección del tipo de método, este será la fenomenología, la cual.

Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable (Fuster,2019, p. 202).

Dentro de la investigación al elegir la fenomenología como método, nos lleva a buscar en las percepciones de los participantes sobre el suceso, sus experiencias en torno a él, de esta manera se obtendrá información relevante que permitirá caracterizar los mecanismos de inclusión escolar que se desarrollan en el liceo, para lograr esto se utilizarán diferentes métodos de recolección de la información, entre ellos la aplicación del cuestionario index for inclusion y entrevista semiestructurada, para su posterior análisis.

B. Objetivos de diagnóstico.

b.1 Objetivo general

1. Caracterizar los mecanismos de inclusión y trabajo colaborativo que se desarrollan en un Liceo Técnico Profesional.

b.2 Objetivos específicos

- Identificar las diferentes prácticas inclusivas y de trabajo colaborativo que se desarrollan en el Liceo.
- Reconocer la percepción que posee la comunidad educativa respecto a las prácticas inclusivas y de trabajo colaborativo desarrolladas.
- Describir las principales problemáticas que presentan las prácticas de trabajo colaborativo desarrolladas en el establecimiento.

C. Población y muestra.

C.1 Investigación Cuantitativa.

La muestra de esta investigación es de carácter no probabilístico, ya que los sujetos de investigación serán seleccionados para orientar la información hacia los requerimientos de la investigación, destacando actores relevantes como los/as docentes, parte del equipo directivo, estudiantes y apoderados.

La selección de los sujetos a estudio dependerá de ciertas características, criterios, etc. que él (los) investigador (es) considere (n) en ese momento; por lo que pueden ser poco válidos y confiables o reproducibles; debido a que este tipo de muestras no se ajustan a un fundamento probabilístico, es decir, no dan certeza que cada sujeto a estudio represente a la población blanco (Walpole y Myers, 1996, p.24).

Como menciona la cita anterior, la técnica de muestreo no probabilístico es limitada, ya que la elección de los sujetos a entrevistar dependerá del criterio específico que posee el investigador. Además, este tipo de muestreo es reducida e intencionada, siendo catalogada como muestreo por conveniencia.

C.1.1 Cuestionario 1: Indicadores, Población y muestra

La población para el cuestionario 1 está constituida por un total de 56 personas, de los cuales 38 corresponden a docentes (67.9%), 11 a asistentes de la educación (19.6%), 5 a directivos (8.9%) y 2 personas a otros (3.6%) todos corresponde al establecimiento de la

Región del Bio Bio. Esta muestra abarca transversalmente al personal del establecimiento. Esto permitió tener una visión de los docentes con respecto a la situación del establecimiento. Las edades de los participantes fluctuaron entre los 22 y 67 años de edad.

Tabla 2
Muestra de participantes - Cuestionario 1: Indicadores.

	Directivos	Docentes	Asistentes de Otros la Educación	Total	
Participantes	5	38	11	2	56
Porcentaje	8.9%	67.9%	19.6%	3.6%	100%

Fuente: Elaboración propia.

C.2 Investigación Cualitativa.

La muestra está constituida por Directivos, Docentes asistentes de la educación del establecimiento, su elección corresponde al azar privilegiando la variedad de estamentos. El grupo consta de un total de 4 personas; 2 Docentes, 1 directivo y 1 Asistente de la educación. La técnica de muestreo utilizada es de tipo no probabilística, y al igual que la investigación de tipo cuantitativa fue por conveniencia.

La investigación será de secuencia temporal transversal, la que Según Liu y Tucker (citado en Hernández, Fernández, Baptista, 2014) esta recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

D. Instrumentos aplicados

d.1 Instrumento Cuantitativo.

En relación al instrumento utilizado fue el Index for inclusion, este tiene como objetivo la autoevaluación que ayuda a las escuelas a reflexionar sobre su práctica educativa con el fin de hacer avanzar el pensamiento y la práctica hacia medidas más inclusivas (Ainscow y Booth, 2001).

El instrumento Index for inclusion, presenta diversas afirmaciones que como se menciona anteriormente, busca generar (análisis de su situación presente) una autoevaluación de las prácticas inclusivas de la comunidad, estas afirmaciones se encuentran dividida en 3 dimensiones, A. creando escuelas inclusivas, B. Estableciendo políticas inclusivas y finalmente, C Desarrollando prácticas inclusivas. Cada una de estas divididas en dos subdimensiones, las cuales según Booth, y Ainscow (2002) (p.50) hacen referencia y se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 3

Dimensiones, Indicadores y descripción de los ítems del INDEX.

Dimensión	Subdimensión	N° de preguntas	Descripción del Ítem
Dimensión de Creación de culturas inclusivas	A A1: Construyendo comunidad	11	Orientada a crear comunidades inclusivas, donde cada uno/a de sus integrantes se sienta valorado/a, creando valores compartidos los que sean vistos como parte de su cultura.
	A2: Establecer valores inclusivos	10	
Dimensión de La producción de las políticas de inclusión	B B1: Desarrollo de la escuela para todos	13	Hace alusión a como las políticas implementadas por el establecimiento, busca la inclusión de todos/as los integrantes de la comunidad escolar.
	B2: Organización de apoyos a la diversidad	9	
Dimensión de Desarrollando prácticas inclusivas	C C1: La construcción de planes de estudio para todos	13	Se relaciona en cómo las prácticas inclusivas están insertas en qué y cómo se aprende dentro del establecimiento.
	C2: Organizar el aprendizaje	14	

Fuente: elaboración propia.

d.2 Instrumento Cualitativo

Dentro del análisis cualitativo se aplicaron **3 entrevistas** de confección propia, las cuales constan de **10 preguntas**, las que fueron orientadas a los indicadores que arroja el instrumento cuantitativo aplicado en el establecimiento. Para la confección de la entrevista se tomara en consideración las tres dimensiones consultadas con la aplicación del Index for inclusión, las cuales son Creación de Cultura inclusivas, la que dentro del análisis arroja un porcentaje de 54% de respuestas en el indicador “de acuerdo”, luego nos encontramos con la dimensión “Producción de las políticas de inclusión”, la cual posee un promedio en el

indicador "de acuerdo" de 52,4%, frente a un 40,9%, en la última dimensión Organización de apoyos a la diversidad.

Tabla 4
Ítems de análisis, Entrevista Cualitativa.

Dimensión	Subdimensión	Descripción del Ítem
Dimensión A Creación de culturas inclusivas	A1: Construyendo comunidad	A.1.3 Los estudiantes se ayudan mutuamente
		A.1.5 El personal y los padres/apoderados trabajan colaborativamente
		A.1.6 el personal y los directivos trabajan colaborativamente
	A2: Establecer valores inclusivos	A.2.5 las expectativas son altas hacia todos los/as estudiantes
		A.2.3 La escuela fomenta el respeto de la integridad del planeta tierra
		A.2.6 los/as estudiantes son valorados por igual
Dimensión B La producción de las políticas de inclusión	B1: Desarrollo de la escuela para todos	B.1.9 Los/as estudiantes están bien preparados para enfrentar diversos escenarios
		B.1.3 Los nombramientos y los ascensos son justos
		B.1.2 La escuela tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
	B2: Organización de apoyos a la diversidad	B.2.3 La utilización de otras lenguas son un recurso adicional de apoyo para la escuela
		B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a responder a la diversidad
		B.2.1 Todas las formas de apoyo son coordinadas
Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas	C1: La construcción de planes de estudio para todos	C.1.1 los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos
		C.1.2 los estudiantes investigan la importancia del agua
		C.1.3 los/as estudiantes estudian la ropa y decoración del cuerpo

		C.1.4 Los/as estudiantes descubren sobre la vivienda y el entorno construido
		C.1.5 Estudiantes llevan en cuenta cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y en el mundo
		C.1.9 Los/as estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo
C2:	Organizar el aprendizaje	C.2.5 Los/as estudiantes aprenden el uno del otro
		C.2.9 El personal, planifica, enseña y revisa en conjunto
		C.2.4 Los/as estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje
		C.2.13 Las actividades fuera del horario de clases involucran a todos los/as niños/as
		C.2.6 Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas

Fuente: elaboración propia

Para generar la confección de la entrevista se analizarán los factores que hayan presentado bajo el 50% en el indicador de acuerdo y sobre el 10% en el indicador en desacuerdo, con el fin de identificar los principales nudos críticos que existen en el establecimiento en materia de inclusión. La entrevista se aplica a funcionarios del establecimiento, puesto que de esta manera se recogerán apreciaciones más concretas y objetivas de las problemáticas.

En relación a lo anterior, la encuesta buscará percibir de mejor manera la **percepción** que poseen los trabajadores del establecimiento, en relación a las 3 dimensiones encuestadas, pero además, será una forma de indagar de manera más profundas en las diferentes problemáticas que se generan en torno a las afirmaciones que plantea el Index for inclusion.

A continuación, se retratan los indicadores del instrumento aplicado, los cuales presentaron menor porcentaje en indicadores como el muy de acuerdo.

E. Procedimiento de análisis de la información

e.1 Análisis Cuantitativo:

Los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario Index for inclusion fueron analizados, a través de la estadística descriptiva, para generar un entendimiento más profundo de los indicadores a indagar.

En primer lugar, luego de la aplicación del cuestionario, el cual se envió a todo el personal del establecimiento (equipo directivo, docentes y asistentes de la educación) se observa si la muestra es considerable para realizar el análisis, luego de obtener un número de 56 respuestas, se llevaron los datos a una planilla Excel, utilizando esta información para graficar y sintetizar las respuestas, de esta manera se logran obtener los principales nudos críticos en materia de inclusión dentro del establecimiento.

Se genera un orden de las respuestas, en las que se evidencian los indicadores consultados, a través de los porcentajes obtenidos en la aplicación del instrumento. En primera instancia se calcula las respuestas en el indicador de acuerdo, como manera de sintetizar los consensos de la comunidad, posteriormente, se generan gráficos para explicar cada dimensión y subdimensión, estas son muy importantes, ya que se grafica de mejor manera los resultados y genera un mayor entendimiento para el análisis realizado.

e.2 Análisis Cualitativo.

Entrevista

Dentro de esta investigación es de gran relevancia conocer la visión que posee el equipo directivo, docentes y asistentes de la educación sobre el trabajo en materia de inclusión dentro del establecimiento, identificado y buscando las causas de las principales problemáticas, por lo que la selección de la entrevista como técnica de recolección de información, permite rescatar la visión de los actores dentro del proceso investigativo, a través de la interacción del investigador y el investigado, para lograr información relevante que nos oriente hacia los objetivos (Flores, 2009).

La entrevista será de tipo semiestructurada entendiendo a éstas como “aquellas en las que si bien es cierto las preguntas ya están definidas por el investigador, éste puede cambiar la forma en que las realiza, alterando su forma, pero no su sentido, a fin de que resulten más accesibles o comprensibles para el entrevistado”. (Cisterna, F. p.139). De hecho, es pertinente la forma semiestructurada pues permite un margen relativamente amplio para formular preguntas por parte del entrevistador y a la vez los entrevistados pueden tener mayor libertad de responder permitiendo enriquecer la información aportada y orientándola hacia el cumplimiento de los objetivos.

Como técnica de análisis de datos utilizaremos la Hermenéutica, puesto que consideramos que entrega una visión más amplia y al mismo tiempo completa del establecimiento educacional, además de acercarnos al objetivo de estudio. Esta técnica de análisis seguirá estrictas normas de seguridad, de modo de asegurar la dependencia de los datos, credibilidad de estos y confirmación de estos, para posteriormente realizar un proceso ordenado, certero y significativo en pro de la investigación (Sampieri, 2014).

Para un correcto análisis hermenéutico, las respuestas entregadas por los entrevistados se categorizarán dependiendo de los objetivos de investigación, creando para ello categorías y

subcategorías, posteriormente se realizará el análisis interpretativo de la información obtenida, con el fin de responder a los objetivos propuestos en la investigación. El objetivo es poder triangular estas entrevistas de forma de Describir y caracterizar opiniones en común respecto a los dispositivos de seguimiento curricular que se realizan en el liceo politécnico.

F. Análisis e Integración de Resultados

f.1 Resultado de orden Cuantitativo:

f.1.1 Resultados generales

A continuación, se presenta el análisis de los principales resultados obtenidos, posterior a la aplicación del instrumento Index for inclusion, estos serán analizado, a través de una mirada general de ellos, para posteriormente analizar cada una de las dimensiones.

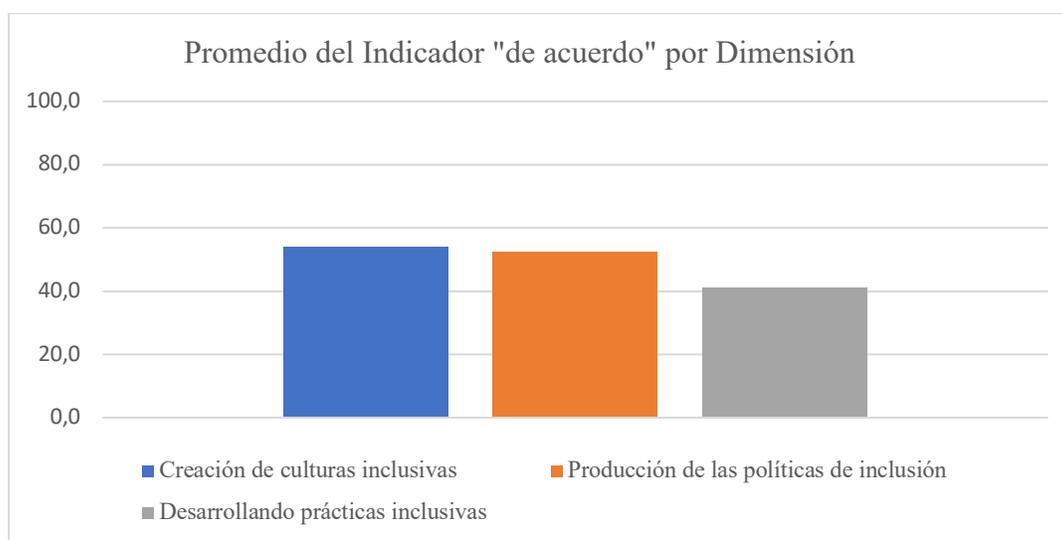


Figura 9 Indicador “de acuerdo” por Dimensión

Fuente: Index Establecimiento

En la figura 9 se realiza una síntesis de los resultados bajo el indicador “de acuerdo”, con el fin de observar cual de las 3 dimensiones consultadas se encuentran más descendidas.

La dimensión A. Creación de culturas inclusivas, en cuanto al indicador “de acuerdo” existe un porcentaje promedio de respuestas de un 54%, lo que indica que en general esta dimensión posee una buena apreciación por parte de los entrevistados, pero de igual forma se encuentran algunas problemáticas que se detallarán más adelante.

En relación a la dimensión B. Producción de las políticas de inclusión, no existe una gran variación respecto la dimensión anterior, ya que el promedio de respuestas en este indicador es de 52,4%, lo que se puede considerar una mirada positiva de las afirmaciones consultadas en esta materia. por lo contrario encontramos que en la dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas, el promedio obtenido en el indicador “de acuerdo” está bajo el 50%,

alcanzando solo un 40,9%, lo que refleja que existen nudos críticos en las prácticas en materia de inclusión dentro del establecimiento.

f.1.2 Resultados por dimensión

f.1.2.1 Practicas Inclusivas Dimensión C –Desarrollo de Prácticas Inclusivas

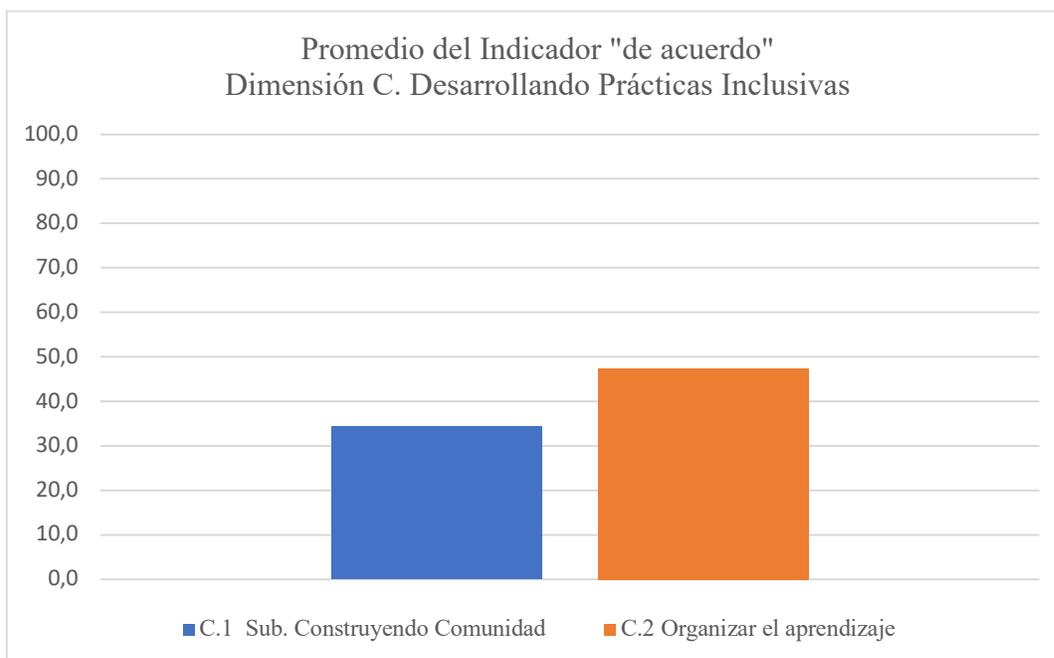


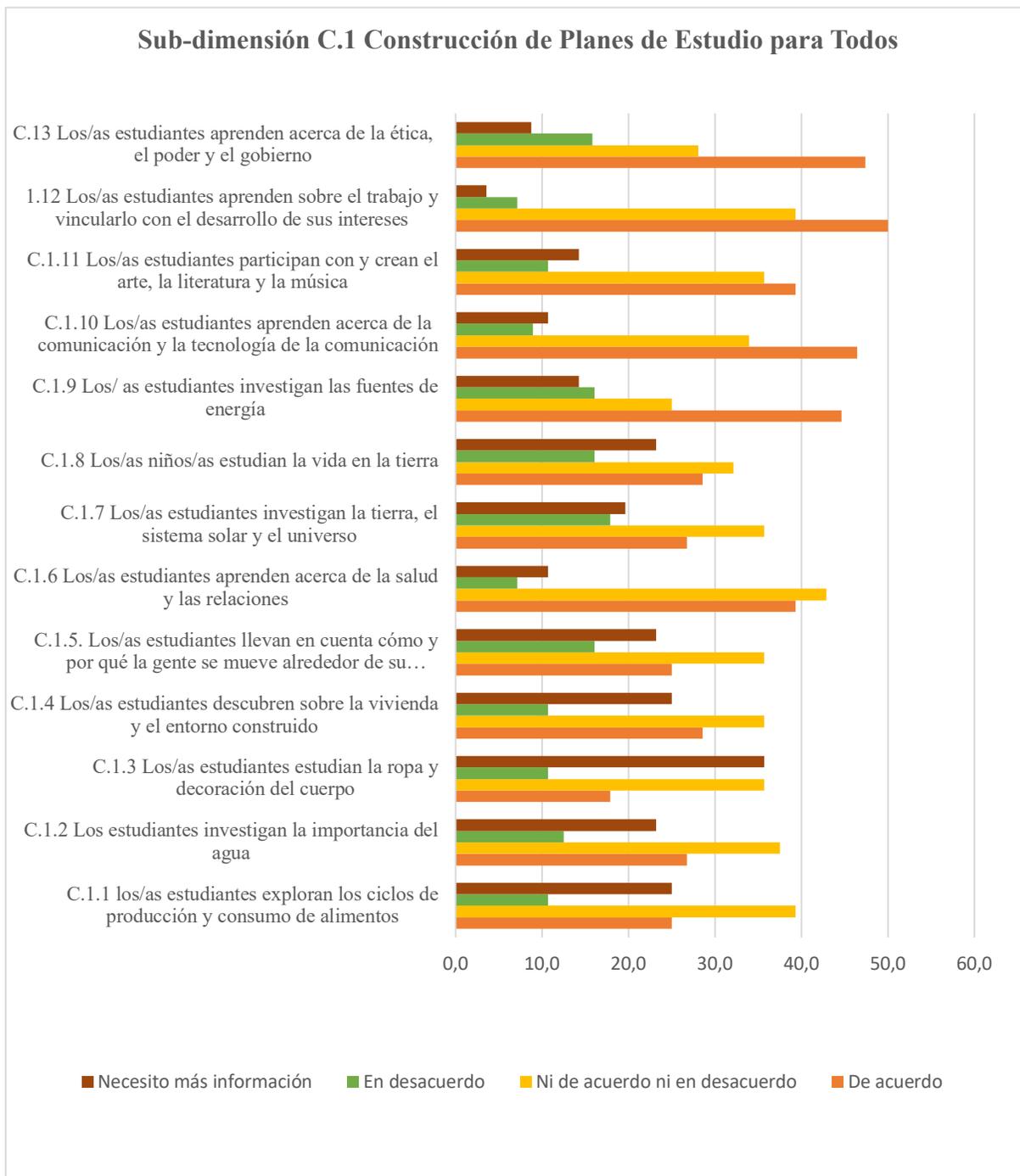
Figura 10 Gráfico Promedio Indicador “de acuerdo”. Desarrollando Prácticas Inclusivas

Fuente: Índice establecimiento

En cuanto a la dimensión, desarrollo de prácticas inclusivas, la cual a nivel general es la que presenta bajos porcentaje de respuestas en el indicador “de acuerdo”, si se analizan las subdimensiones de esta, ambas presentan un promedio de respuestas bajo el 50%, pero se destaca con mayores problemáticas, la que se relaciona con, construyendo comunidad, la que posee un promedio de respuestas del 34,3%, siendo el promedio más bajo de todas las subdimensiones que existen dentro del instrumento, frente a un 47,4%, en relaciona a organizar aprendizaje.

A. C.1 Sub – dimensión Construcción de Planes de Estudio para Todos

Figura 11 Orquestar Aprendizaje



Fuente: Índice establecimiento

Dentro de esta sub- dimensión “orquestrar el aprendizaje”, la mayoría de los encuestados presentan respuestas bastante desiguales dependiendo de cada afirmación y temática.

Dentro de las afirmaciones en esta subdimensión encontramos la afirmación “los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos” en donde la opción más alta corresponde a un desacuerdo con un 39% de las preferencias y las opciones necesito más información y de acuerdo empatadas en segundo lugar con un 25% de las preferencias. Dando a entender que no es una práctica muy desarrollada y la mayoría no la reconoce en el establecimiento o no conoce información al respecto. Otra afirmación relacionada a este ámbito corresponde “los estudiantes investigan la importancia del agua” afirmación que concentra las mayores preferencias en la opción en desacuerdo con un 37% de las preferencias, seguido por la opción de acuerdo con un 26% de las preferencias, sorprende el alto porcentaje de preferencias de necesito más información con un 23% de las preferencias, dando a entender el desconocimiento que existe respecto a esta temática.

Al mismo tiempo existen afirmaciones que presentan resultados bastante equilibrados, con predominio de la opción en desacuerdo, hablamos de las afirmaciones “los/as estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo” y la aseveración “los/as niños/as estudian la vida en la tierra” evidenciando un problema y desconocimiento de temáticas de los estudiantes con el entorno natural.

En referencia a las afirmaciones que han generado mayor preocupación destaca la afirmación “los/as estudiantes estudian la ropa y decoración del cuerpo” en donde se encuentran empatada la opción en desacuerdo con un 20% de las preferencias y un 20% de las respuestas en el indicador necesito más información, entendiendo que la aseveración es poco considerada por los estudiantes.

Finalmente, las afirmaciones en la subdimensión Orquestrar el Aprendizaje, destaca por poseer resultados bastantes desiguales, puesto que presenta altos porcentajes en los indicadores en desacuerdo y no observado, cercanos al 30%, manifestando en líneas generales la falta de desarrollo en temas naturales, medioambientales y relaciones propias a partir del valor de la inclusión.

B. C.2 Sub – dimensión Organizar el Aprendizaje

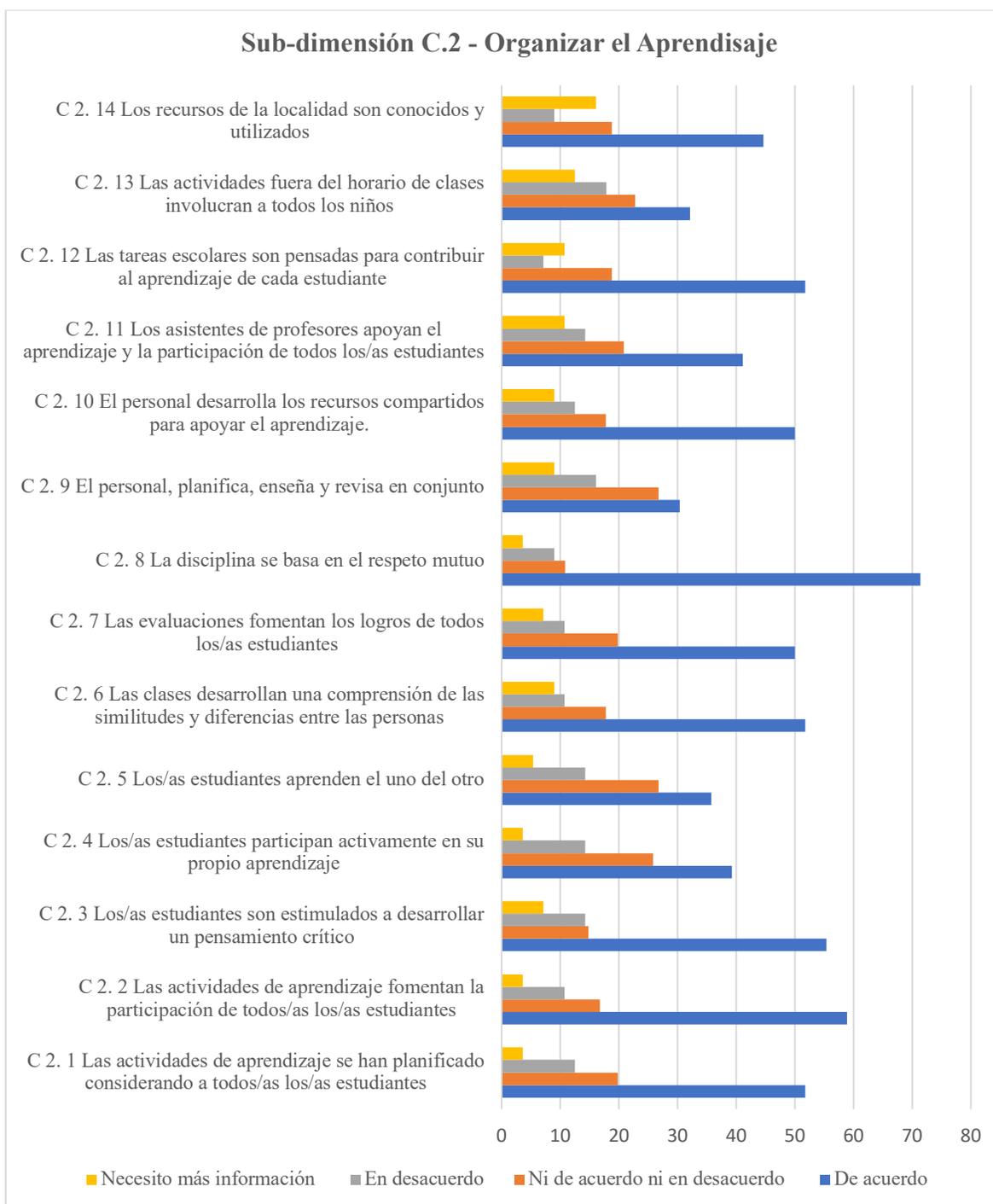


Figura 12 *Mobilizar Recursos*

Fuente: *Index establecimiento*

Dentro de esta subdimensión se pueden reflejar algunos problemas dentro del establecimiento, en primera instancia destacamos la afirmación “Los/as estudiantes aprenden el uno del otro” evidenciando en las respuestas entregadas por los/as entrevistados/as que

existe una falta de organización, en relación al trabajo en equipo dentro del aula, puesto que el 26,8% menciona no estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación, a esto agregamos que las personas que indican estar en desacuerdo son un 14,3%, con estos resultados se puede mencionar que el Liceo debe trabajar en incentivar la colaboración de aprendizaje entre estudiantes.

En relación a lo anterior, también se evidencia una falta de trabajo colaborativo entre docentes, ya si bien un 30,4% indica estar de acuerdo con la afirmación “El personal, planifica, enseña y revisa en conjunto”, también se observa que el 26,8% menciona no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la interrogante, a lo que se suma un 16% apuntando a estar en desacuerdo en esta materia. Estos resultados concuerdan con lo reflejado en el trabajo dentro del aula, esto deja ver algunas dificultades tanto en el nivel estudiantil, como del profesorado, los cuales deberán generar un cambio primero desde sus espacios, con el fin de reflejar esto las aulas.

En cuanto a elementos que van en relación con la participación de los/as estudiantes en conseguir su aprendizaje, bajo la afirmación de “Los/as estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje” un 39,3% menciona estar de acuerdo con la pregunta, pero es importante destacar que en la otra vereda el 14,3% indica estar en desacuerdo con esta interrogante, además también es importante considerar que el 25,8% comenta no estar de acuerdo ni en desacuerdo, por lo que también se destaca un nudo crítico dentro de esta área, puesto que es importante para generar un aprendizaje profundo que los/as estudiantes participen activamente de su construcción, pero para generar esto el establecimiento debe organizar las actividades del aula que busquen lograr este objetivo.

Otro elemento que requiere especial atención es lo que respecta a la pregunta “Las actividades fuera del horario de clases involucran a todos los/as niños/as”, la cual si bien en el indicador de acuerdo posee un 32% de las respuestas, de igual manera se debe poner atención, debido a que 17,9% menciona estar en desacuerdo con la afirmación y un 22,8% menciona no estar de acuerdo ni en desacuerdo, por lo que se esboza otra preocupación para tener en cuenta, la que se relaciona con las actividades extraprogramáticas que se han establecido en el Liceo, las cuales son vistas por el personal como elementos que no incluyen al 100% los intereses y habilidades de todos/as los/as estudiantes.

Un elemento que es importante considerar en este análisis, dice relación con la pregunta “Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas”, puesto es un elemento clave en el trabajo de la inclusión, en relación a esto si bien el 51,8% destaca estar de acuerdo, el 10,7% señala no estar de acuerdo con la interrogante, por lo que se puede considerar que no existe grandes problemáticas en este punto, pero si se puede generar un trabajo más amplio y conocido por todos, con el fin de mejorar la tolerancia y aceptación.

Otro elemento que se puede analizar en esta subdimensión tiene que ver con la organización de las formas de evaluación, puesto que en la pregunta “Las evaluaciones fomentan los logros de todos los/as estudiantes” un 50% menciona estar de acuerdo con esta

afirmación, pero también existe un 10,7% señalando estar en desacuerdo con la interrogante, lo que indica que si bien existe un alto porcentaje que se siente que dentro del establecimiento se trabaja este elemento, no deja de llamar la atención que exista un porcentaje no menor de los/as entrevistados que no ven elementos inclusivos dentro de las evaluaciones.

Un elemento que se destaca de manera positiva dentro de esta subdimensión se relaciona con la disciplina, donde más del 70% de los entrevistados destacan que “La disciplina se basa en el respeto mutuo”, por lo que se observa que esta afirmación no solo es conocida y trabajada por el personal y estudiantes en el Liceo, sino que también es compartida, como parte de su cultura.

f.1.2.2 Políticas inclusivas Dimensión B - La Producción de las Políticas de Inclusión.

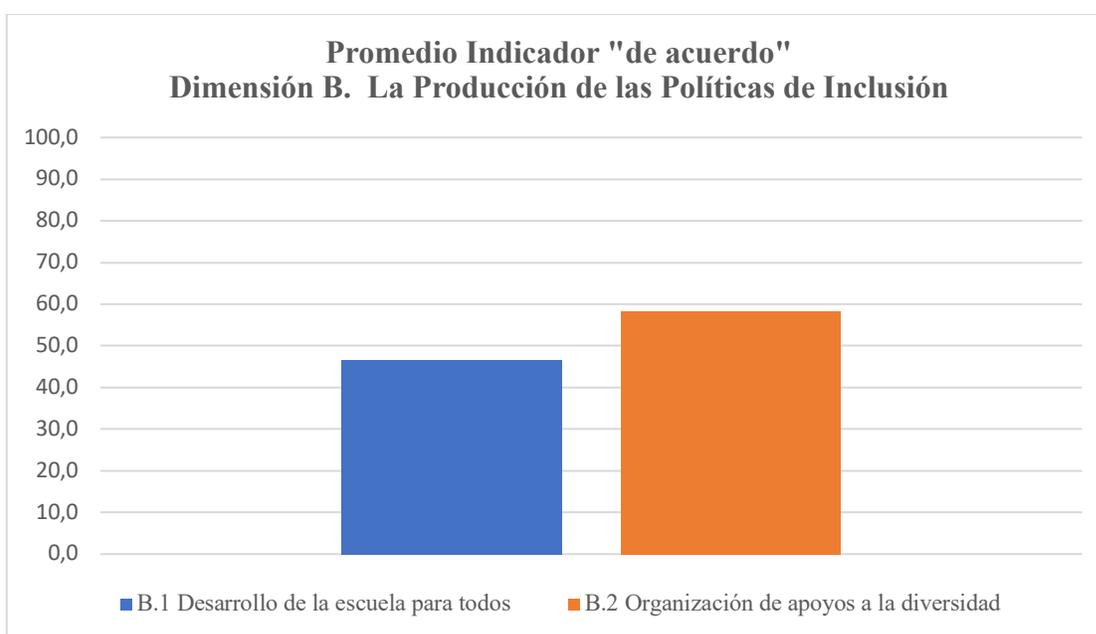


Figura 13 Gráfico Promedio Indicador “de acuerdo” La Producción de las Políticas de Inclusión

Fuente: Índice establecimiento

Dentro del análisis de la dimensión B, se puede identificar que los problemas que se observan según las respuestas del personal del establecimiento, se centran en la subdimensión, desarrollo de la escuela para todos, donde el indicador “de acuerdo” presenta un promedio de 46,6%, en contraposición de la organización de apoyos para la diversidad, la cual presenta un promedio del 58,3%.

A. B.1 Sub – dimensión Desarrollar una Escuela para Todos.

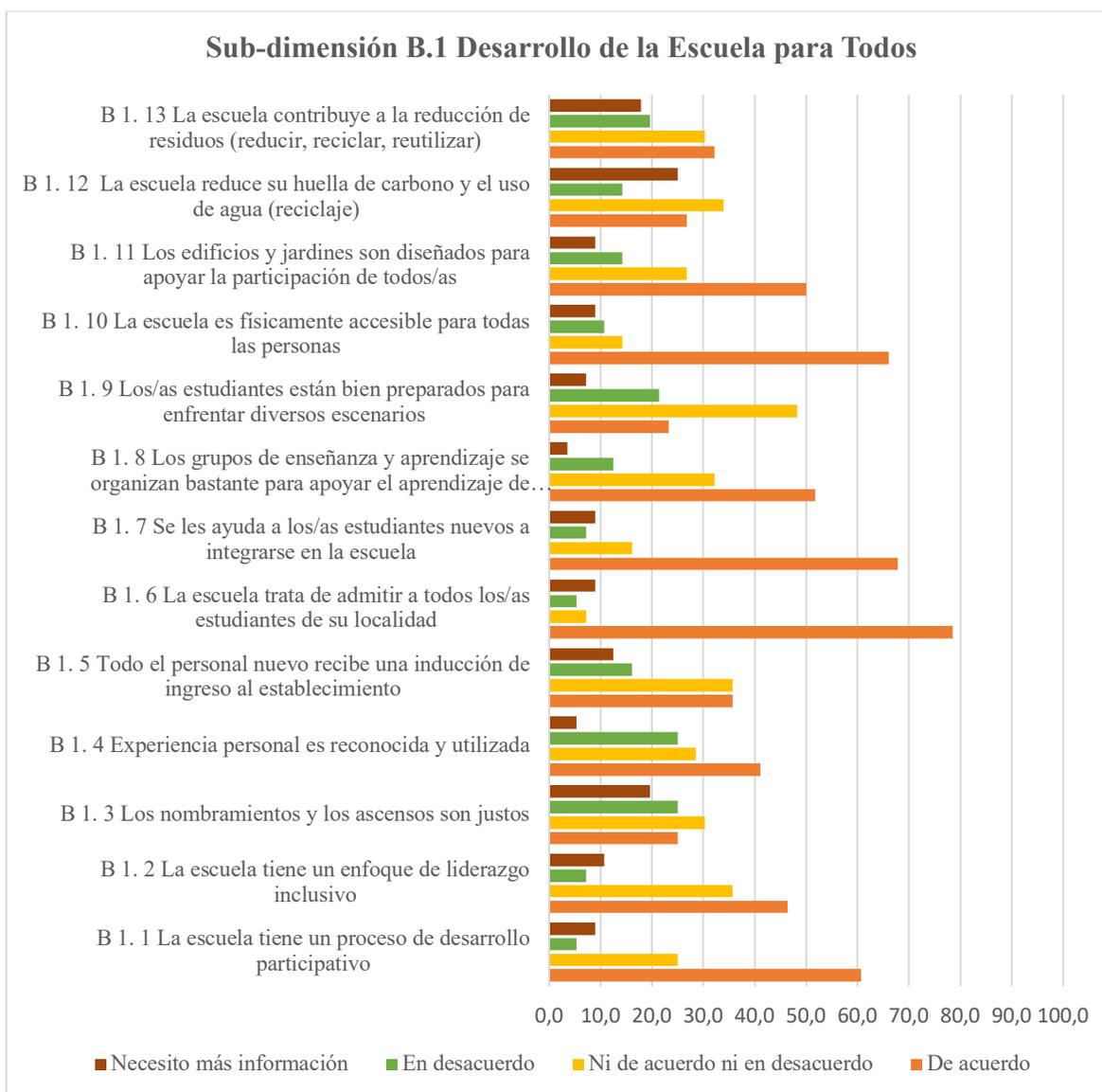


Figura 14 Gráfico Desarrollo de la escuela para todos

Fuente: Index establecimiento

Dentro de la dimensión políticas educativas y la subdimensión desarrollando escuela para todos, en general los 56 entrevistados concentran sus respuestas en el indicador muy de acuerdo, en relación a las diferentes preguntas que se plantean en este apartado, pero existen algunas afirmaciones que necesitan tener especial atención, ya que se generan respuestas muy diversas, lo que indica algunas problemáticas que visualizan los/as entrevistados/as.

En relación a las políticas implantadas por el Liceo en materia de inclusión de cuidado del medio, son las respuestas donde un alto porcentaje de entrevistados/as menciona no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con afirmaciones como “La escuela contribuye a la reducción

de residuos (reducir, reciclar, reutilizar)” y “ La escuela reduce su huella de carbono y el uso de agua (reciclaje)”, lo que refleja que no es una temática que se trabaje dentro del establecimiento o que se integre a la comunidad en participar, por ejemplo en temáticas tan importantes como el reciclaje, las que debería estar incluidas en todo establecimiento educacional por el importante aporte en que se genera al cuidado del planeta.

Dentro de las preguntas que han generado mayor preocupación, también se destaca la de “Los/as estudiantes están bien preparados para enfrentar diversos escenarios” dentro de las respuestas obtenidas el 48% menciona no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y a esto también se suma que un 21,4% de los/as encuestados/as menciona estar en desacuerdo con la afirmación, en relación a esto, se genera una problemática, ya que las personas que participan contestando este instrumento son trabajadores del establecimiento, entre directivos, docentes y asistentes de la educación, por lo que existe bajas expectativas de la preparación que entregan y los conocimientos adquiridos por los jóvenes.

Las afirmaciones que mostraron descontento en los/as trabajadores/as del Liceo tiene que ver con los nombramientos y ascensos, dentro de este indicador el 25% menciona que son justos, pero el 30% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 25% dice estar en desacuerdo con la afirmación. Esto refleja un descontento por parte de los encuestados por la forma en la que se asignan los cargos en el establecimiento, dejando ver que existe una falta de transparencia en estos nombramientos y ascensos, lo que puede generar un desgaste en el clima laboral de la institución.

En relación a la percepción que poseen los/as encuestados sobre el liderazgo inclusivo que se desarrolla, el 46% menciona estar de acuerdo con esta afirmación, reconociendo esfuerzos para crear políticas educativas que apunten hacia esta materia, pero es importante mencionar que un 35,7% no está de acuerdo ni en desacuerdo con esto, por lo que se puede concluir que no están familiarizados con este concepto, por lo que no logran comprender a que hace alusión.

Finalmente, las afirmaciones en la subdimensión desarrollo de la escuela para todos, que destacan en el indicador de acuerdo, con porcentajes sobre el 50%, se relacionan con poseer una escuela diseñada para la participación de todos/as, además de destacar en la colaboración de los estudiantes en grupos de aprendizaje, en la ayuda que se les entrega a los estudiantes nuevos para que se integren, la no discriminación al momento de admitir estudiantes y el desarrollo participativo que hay dentro de la institución.

B. B.2 Subdimensión Organización de Apoyos a la Diversidad

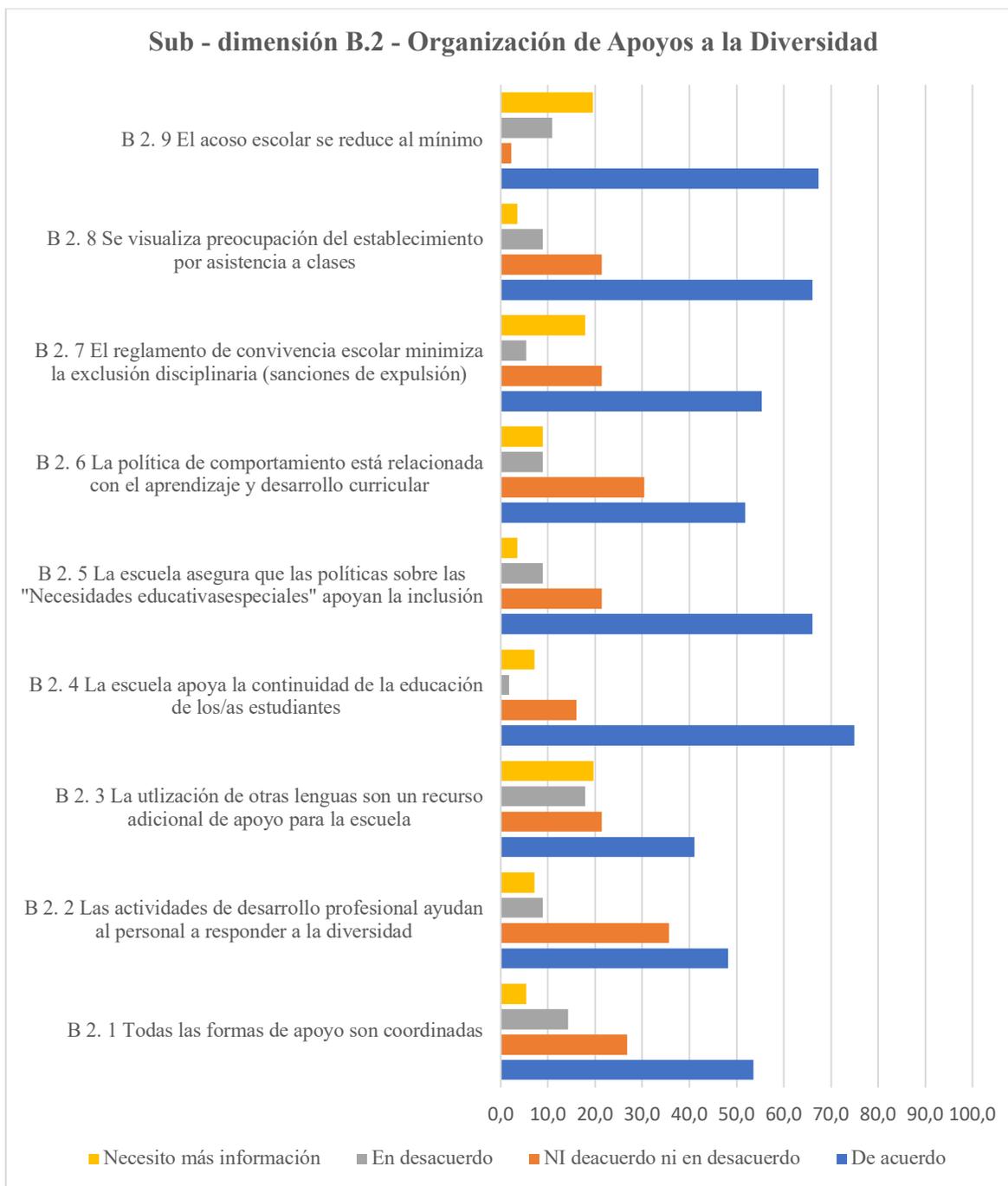


Figura 15 Gráfico Organización de apoyos a la diversidad

Fuente: Index establecimiento

En relación a las afirmaciones que presentan alguna controversia en las respuesta entregadas, encontramos la que hace alusión a “La utilización de otras lenguas son un recurso adicional de apoyo para la escuela” en relación a esto el 41% de los/as encuestados/as dice

estar muy de acuerdo, pero es importante destacar que un 17% responde estar en desacuerdo con la afirmación y un 19% indica necesitar más información al respecto, esto indica que el establecimiento presenta problemas asociados al trabajo con lenguas como recurso adicional para el aprendizaje, por ejemplo, el lenguaje de señas, este ayuda a la inclusión de gran porcentaje de población que posee capacidades diferentes relacionadas a la falta de audición, pero también podemos sumar a los inmigrantes que existen en nuestro país, que si bien en su mayoría hablan español, pueden existir personas como los representantes de comunidades haitianas, los cuales también encuentran una dificultad en materia de inclusión al no manejar el español, por lo que los establecimientos deben estar preparados para recibirlos.

Otra de las preguntas realizadas que genera controversia en las respuestas entregadas, es en relación a “Todas las formas de apoyo son coordinadas” esta a pesar de tener un alto porcentaje en el indicador de acuerdo (53%), también nos indica en el otro extremo que el 14% menciona no estar de acuerdo con la afirmación, mostrando ciertas dificultades en la coordinación de acciones en el trabajo de la inclusión, lo que en muchas oportunidades ocurren cuando las decisiones son impuestas sin una previa conversación con los diferentes actores que participan, por lo que no se genera un liderazgo compartido, que logre involucrar en este trabajo al personal que debe llevar a cabo esta tarea.

Es importante destacar dentro de este análisis, las afirmaciones que poseen un gran porcentaje de respuestas en el indicador de acuerdo, entre ellas se destaca “La escuela apoya la continuidad de la educación de los/as estudiantes”, en la cual encontramos un 75% de los/as encuestados/as, lo que refleja un compromiso de parte del personal con los/as estudiantes en esta materia, además también se destaca de manera positiva los que se relaciona con “La escuela asegura que las políticas sobre las "Necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión, lo que muestra una preocupación por generar un trabajo en esta materia, con un 66% de los/as encuestados indicaron estar de acuerdo con la pregunta y finalmente, en relación a la preocupación por la asistencia a clase de los/as estudiantes un 66% indica que el Liceo trabaja esta área, elemento muy importante teniendo en cuenta el alto porcentaje de estudiantes vulnerables, los cuales cuando presentan un alto porcentaje de inasistencia, pueden generar deserción académica.

f.1.2.3 Cultura Inclusiva Dimensión A – Creación de Cultura Inclusivas

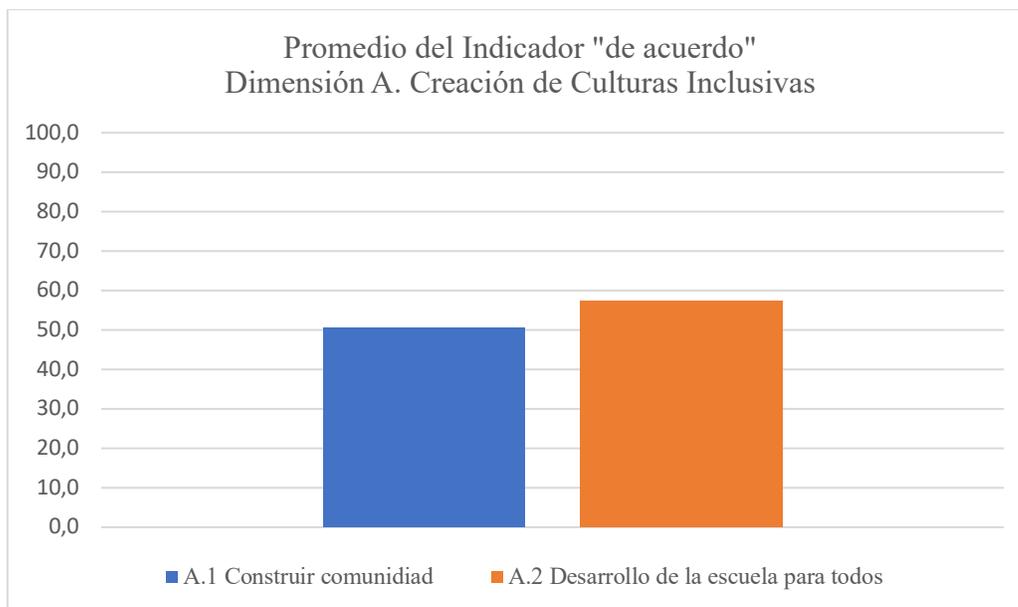


Figura 16 Gráfico Promedio del Indicador “de acuerdo” Creación de Culturas Inclusivas.

Fuente: Index establecimiento

En primer lugar para generar el análisis de esta dimensión, se ha creado una síntesis del indicador “de acuerdo”, lo que refleja claramente que las problemáticas en esta materia, se encuentran centradas en la subdimensión construir comunidad la cual tiene un promedio de respuestas del 50,4%, frente a un 57,4% en la subdimensión desarrollo de una escuela para todos.

A. A.1 Sub – dimensión Construir Comunidad

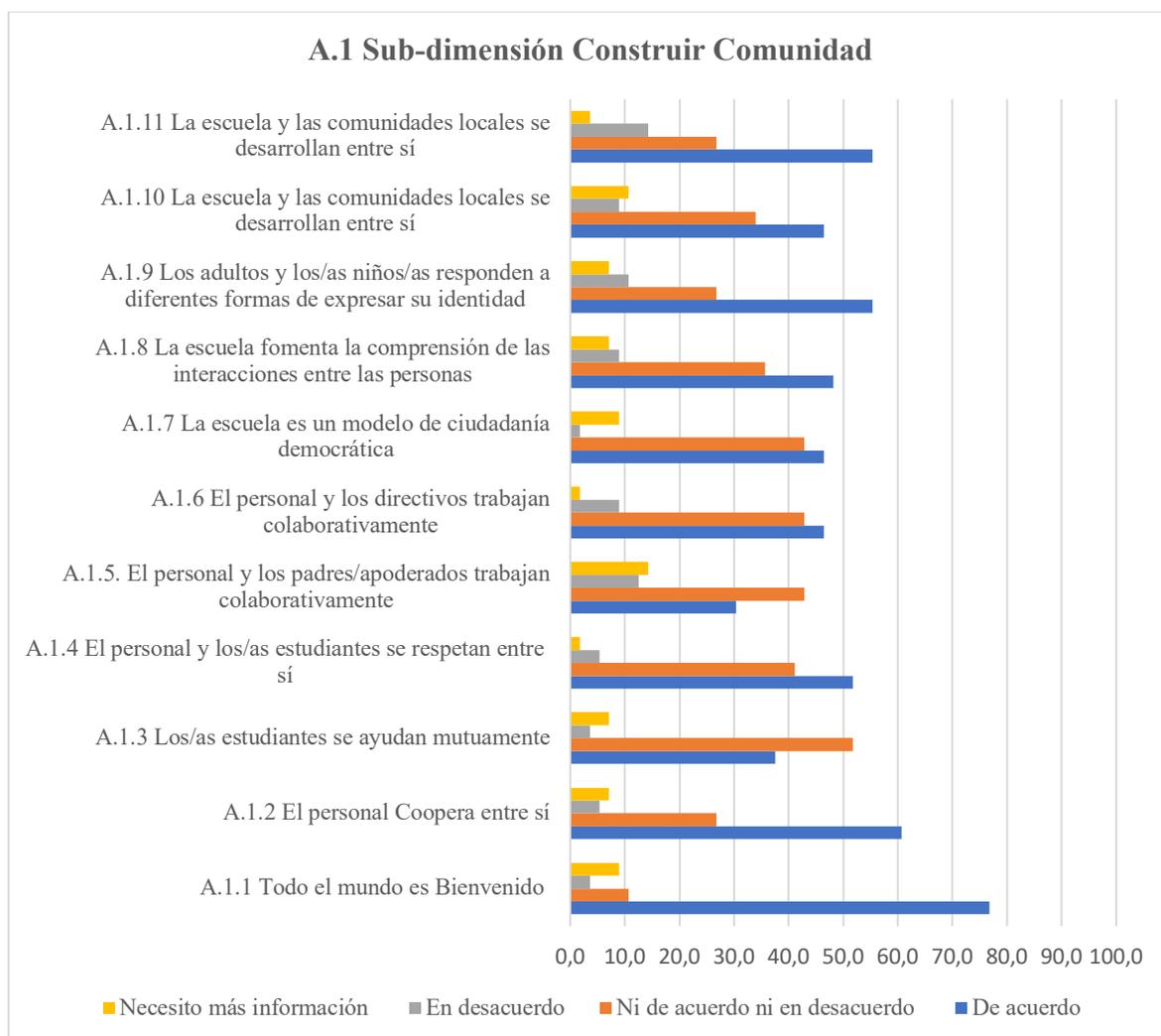


Figura 17 Gráfico Dimensión Construir comunidad

Fuente: Index establecimiento

Dentro de la dimensión de Creación de Cultura Inclusivas y la sub- dimensión de Construir Comunidad, la mayoría de los encuestados centran sus respuestas en el ítem de acuerdo. No obstante, es necesario realizar algunas precisiones y afirmaciones que permitan tener una mejor visualización de los entrevistados y sus respuestas.

En relación a las políticas con mayor impacto e implantación del establecimiento don la acción “Todo el mundo es bienvenido” destaca con un 76% de las preferencias en la opción “de acuerdo”, configurándose como una de las más altas de la dimensión. En la misma línea se encuentra la afirmación “El personal coopera entre sí” con un 60% de las preferencias en la opción “de acuerdo”. Ambas preferencias indican que el establecimiento es cercano con los recién llegados, ya sea estudiantes o personal.

Otra afirmación con una alta valoración en ítem de acuerdo es “los adultos y los/as niños/as responden a diferentes formas de expresar identidad” destacando con un 55% de las preferencias en la opción “de acuerdo” y solo un 26% de las preferencias en “desacuerdo”. Resultados que dan a entender la amplitud de las libertades de expresión y de desarrollo de identidad dentro del establecimiento. Relacionada con la afirmación anterior se encuentra la aseveración “El personal vincula lo que sucede en la escuela con la vida de los/as estudiantes en su hogar” destacando con un 55% de las preferencias en la opción “de acuerdo” y un 26% en la opción en “desacuerdo”, recalcando la conexión de la escuela con su realidad inmediata, con su entorno y generando identidad.

En referencia a las afirmaciones que han generado mayor preocupación destaca la afirmación “Los estudiantes se ayudan mutuamente” en donde el porcentaje más alto se encuentra en un 51% y corresponde en la opción en “desacuerdo”, manifestando que la mayoría de los encuestados detecta una problemática respecto a las relaciones sociales de cooperación entre los estudiantes.

Otra de las afirmaciones que causaron bastante revuelo fue “El personal y los padres/apoderados trabajan colaborativamente” aseveración que destaca por el 42% de las preferencias en la opción en “desacuerdo”. Esto manifiesta que no existe un trabajo colaborativo entre los apoderados, situación que se observa también en los estudiantes. En el mismo ámbito, pero en otro sector se observa un proceso bastante similar respecto a la afirmación “el personal y los directivos trabajan colaborativamente” en donde destaca el 46% de las preferencias y la opción “de acuerdo” y un 42% en la opción en “desacuerdo”, mostrando un equilibrio dispar en cuanto a las respuestas y exponiendo un foco de conflicto respecto a la comunicación de estamentos (estudiantes, apoderados, directivos y profesores).

Finalmente, las afirmaciones en la subdimensión desarrollo de la escuela para todos, que destacan en el indicador “de acuerdo”, con porcentajes sobre el 50% en su mayoría. No obstante, se plantea una problemática importante respecto a la comunicación y el trabajo colaborativo entre estamentos.

B. A.2 Sub – dimensión Establecer Valores Inclusivos

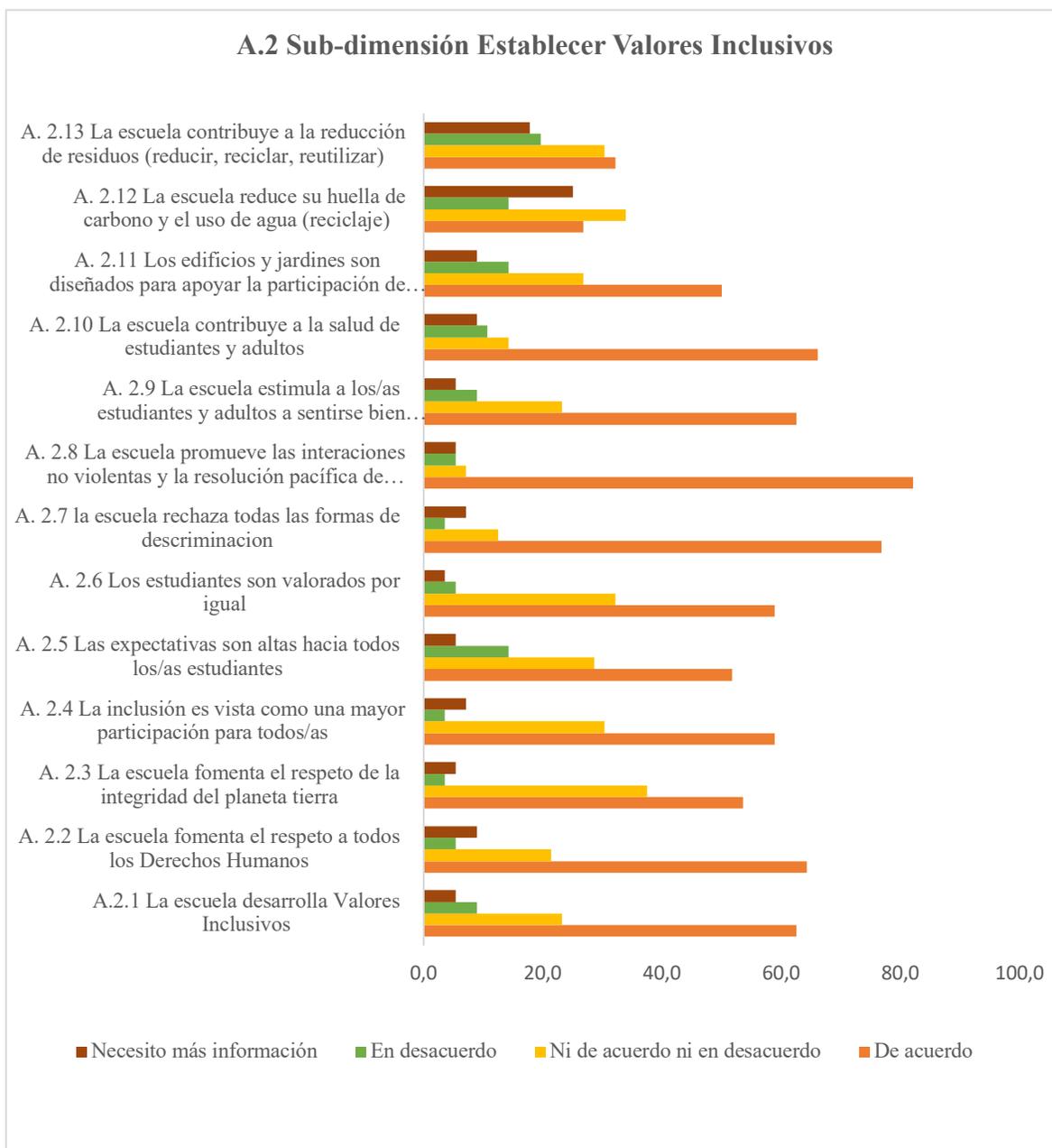


Figura 18 Gráfico Establecer Valores Inclusivos

Fuente: Index establecimiento

Dentro de la dimensión de Creación de Cultura Inclusivas y la sub- dimensión de Establecer valores inclusivos, la mayoría de los encuestados centran sus respuestas en el ítem “de acuerdo”. No obstante, es necesario realizar algunas precisiones y afirmaciones que permitan tener una mejor visualización de los entrevistados y sus respuestas.

En relación a las políticas con mayor impacto e implantación del establecimiento destaca la acción “La escuela promueve las interacciones no violentas y la resolución pacífica de los conflictos”, con un poco más de un 82% de las preferencias en la opción “de acuerdo”, seguido por “La escuela rechaza todas las formas de discriminación” con un poco más de un 76% de las preferencias en la acción “de acuerdo”. Acciones que reflejan un trabajo en aspectos y conceptos básicos de inclusión dentro del Liceo. En un tercer lugar se ubica el ítem “La escuela estimula a los/as estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos” con un porcentaje de casi un 63%, acción que refleja un trabajo que se extrapoló desde los estudiantes hacia el personal del establecimiento, contemplando a adultos.

En referencia a las afirmaciones que han generado mayor preocupación destaca la pregunta “las expectativas son altas hacia todos los/as estudiantes”, donde solo un 51% de los encuestados declara no estar de acuerdo en las altas expectativas sobre los estudiantes, un 16% se declara no estar de acuerdo en esta afirmación y finalmente un 14% declara no estar “de acuerdo ni en desacuerdo” con la afirmación. Estos resultados dan cuenta de las desiguales respecto a las expectativas que constituyen los estudiantes en un futuro próximo.

Otra de las afirmaciones que causó resultados bastante desiguales fue la afirmación “La escuela fomenta el respeto de la integridad del planeta tierra en donde un 53% declara estar de acuerdo con esta afirmación, un 37% declara estar en desacuerdo y un 5% declara no tener la “información suficiente”. Estos resultados reflejan tener opiniones dispares respecto al incentivo del fomento al respeto dentro del establecimiento.

Paralelamente los resultados demuestran que otra de las afirmaciones controversiales corresponde “los/as estudiantes son valorados por igual”, premisa que destaca por un elevado 18% que declara estar en “desacuerdo” con lo enunciado, dando entender diferencias al momento de socializar con los estudiantes.

Finalmente, las afirmaciones en la subdimensión desarrollo de la escuela para todos, que descartan en el indicador de acuerdo, con porcentajes sobre el 50%, se relacionan con poseer una escuela que en líneas generales sí desarrolla valores inclusivos. De todos/as, además de destacar en la colaboración de los estudiantes y personal en el desarrollo de habilidades en las diferentes afirmaciones expuestas.

f.2 Resultados de orden Cualitativo:

f.2.1. Problemáticas del colegio frente al Trabajo Colaborativo

Durante el desarrollo de las entrevistas se visualizaron múltiples focos de problema respecto al Trabajo Colaborativo, el primero de ellos y más recurrente en todos los entrevistados corresponde a la no institucionalización del trabajo colaborativo dentro del establecimiento. Reconociendo este proceso como una práctica independiente y propia de los docentes del establecimiento. Esto se respalda y argumenta bajo una lógica de proceso social, proceso que vemos reflejando en la siguiente cita;

“Respecto al trabajo colaborativo, lo que se ha dado por el tiempo que llevo no es algo que esté instaurado o establecido como una normativa permanente en el tiempo, sino que esto se da en base a la cercanía con la que se puede establecer entre los docentes, la afinidad, cierto grado de amistad, pero no es algo que sea un requisito dentro de nuestras labores, y cada vez que se tiende a generar un espacio es más para ver números, pero no que tenga que ver con toma de decisiones ni compartir experiencias exitosas entre colegas” (Entrevista N°2)

Aquí el entrevistado argumenta que no existe un trabajo sistematizado, que permita coordinar y desarrollar trabajo enlazado entre asignaturas. Al mismo tiempo el trabajo colaborativo del establecimiento depende de la afinidad que pueda existir entre colegas y departamentos. En la misma línea el segundo entrevistado señala;

“respecto al trabajo colaborativo, lo que se ha dado por el tiempo que llevo no es algo que esté instaurado o establecido como una normativa permanente en el tiempo, sino que esto se da en base a la cercanía con la que se puede establecer entre los docentes, la afinidad, cierto grado de amistad, pero no es algo que sea un requisito dentro de nuestras labores, y cada vez que se tiende a generar un espacio es más para ver números, pero no que tenga que ver con toma de decisiones ni compartir experiencias exitosas entre colegas” (Entrevista N°1)

Bajo estas condiciones el trabajo colaborativo se realiza bajo ciertos criterios de cultura e interacción social del ser humano, no existe planificación, coordinación de reunión, menos objetivos trazados a largo plazo, reconociendo este Trabajo Colaborativo como una cuestión accidental, como lo señala el siguiente entrevistado;

“El trabajo colaborativo, como te decía denante es una cuestión accidental, porque nos toca evaluarnos, el trabajo colaborativo, podríamos hacer un proyecto, pero no es algo que está instalado, es algo necesario, claro que sí, yo creo que ya la educación no la podemos ver las asignaturas parcializadas” (Entrevista N°2)

Otra de las problemáticas señaladas es el poco tiempo entregado a instancias de socialización profesional en donde destaca la alta burocracia, papeleos y tiempo invertido en documentos etc. Esta carencia de tiempo se traduce en descoordinaciones y disfuncionalidad

al momento de trabajar, argumento que se ve respaldado en la entrevista tres, en donde el docente señala;

“El poco tiempo que nos dan, las pocas instancias, porque es mucho el trabajo burocrático que tenemos que desarrollar, mucho papeleo, que llenar libros, por ejemplo, cuando estamos en el establecimiento, que llenar libros, mucha burocracia, y los tiempos no nos dan, no tenemos tiempo para desarrollar eso, a diferencia de que ahora si o si tenemos que reunirnos en plataformas o si o si tenemos que buscar nuevas formas de poder trabajar y eso nos fue obligando prácticamente de que en tiempos fuera del horario de trabajo” (Entrevista N°3)

Un tercer nudo crítico se enmarca en ciertos problemas a nivel directivo, proceso que perjudica el trabajo entre docentes, fomentando la descoordinación, abordando sus problemáticas de manera notoria y afectando el proceso educativo. En relación a esto, uno de los entrevistados señala;

“Bueno yo creo que, bueno primero creo que entre directivo hay ciertos problemas, tienen ciertas diferencias de opinión, y ciertas diferencias de la forma en la que se procede, yo creo que eso nos afecta a nosotros un poco como profesores porque no al coordinarse ellos, mucho menos nos coordinan a nosotros en el punto de vista del trabajo colaborativo” (Entrevista N°4)

El trabajo colaborativo necesita de cierto grado de armonía entre directivos, docentes y asistentes de la educación, comenzado por la base de la clarificación de objetivos a largo plazo, de forma de articular acciones tales como; tiempo, actividades y recursos al trabajo en post de la colaboración y éxito en los aprendizajes.

Paralelamente no existe un liderazgo claro de parte del director que oriente el trabajo colaborativo, esto se ve reflejado en poco tiempo para que los docentes se reúnan, conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios y trabajo entre estamentos. Este nudo crítico lo podemos atribuir a la incapacidad del director de poder cambiar su equipo de trabajo, establecer nuevas funciones directivas y dificultades propias de la educación pública municipal.

f.2.2. Visión de Trabajo Colaborativo:

Como segundo eje temático en lo correspondiente a trabajo colaborativo, se visualiza la idea o visión de lo que entiende la unidad educativa y específicamente los docentes por Trabajo Colaborativo. En este sentido el concepto no tiene una visión unánime dentro de la unidad educativa, lo que provoca una falta de comprensión de parte del establecimiento, estableciendo una visión en base a criterios y análisis personales de cada profesional, recayendo en un análisis simplista y muchas veces acotado del término trabajo colaborativo, situación que se ve expresa en el siguiente texto;

“Ahora, relacionado un poco al trabajo colaborativo con los colegas de integración ha sido un poco más complejo porque los alumnos no los hemos conocido” (Entrevista N°1)

El Trabajo Colaborativo se debe comprender de una forma holística, con la mayor amplitud posible y no perteneciente a un solo departamento proyecto o acción puntual o condicionada en el establecimiento, como se señala a continuación;

“Bueno, de hecho, para allá vamos nosotros, estamos con el tema bicentenario, hay un tema de ciencias con el área industrial, pero estamos en el tema del Aprendizaje Basado en Proyectos y problemas, así que ahí estamos con eso, pero la pandemia no nos ha dejado” (Entrevista N°1)

La colaboración ha sido definida como “una actividad coordinada y sincrónica, que es el resultado de un intento continuado de construir y mantener una concepción compartida de un problema” (Roschelle y Teasley, 1995, p. 70). El trabajo colaborativo debe apuntar a una coordinación desde la estructura directiva del establecimiento hacia los demás estamentos del colegio.

f.2.3. Formas de Trabajo Colaborativo en el establecimiento:

Dentro de las instancias de Trabajo Colaborativo del establecimiento destaca el departamento de coordinación académica el cual intenta coordinar la actividad desde dirección hacia los diferentes departamentos, esta estructura permite un trabajo jerarquizado desde UTP hacia los departamentos, estableciéndose como el bastión de trabajo Colaborativo. Esto lo vemos reflejado en el siguiente extracto de entrevista

“Bueno, ahora nosotros tenemos una coordinación pedagógica, y esa coordinación hace que cada especialidad tenga un jefe, que cada departamento tenga un jefe y ahí las inquietudes de cada uno de los sectores confluyen ahí y la característica principal que tiene es que nos permite a nosotros, bueno, el director nos ha dado el espacio para poder tomar decisiones, y ahí hay un trabajo colaborativo importante porque las decisiones que tomamos ahí afectan a todo el liceo, entonces con aciertos y con errores tomamos esas decisiones” (Entrevista N°1).

Si bien existe este trabajo colaborativo desde dirección no existe mayor socialización entre departamentos y docentes de las diferentes asignaturas, produciéndose solo un trabajo

colaborativo diagonal y no transversal entre docentes. Es aquí donde entra el diálogo por afinidad, trabajo colaborativo mediante la socialización de las temáticas educacionales, conversaciones de pasillo, comedor y sala de profesores, actuar reflejado en lo que señala uno de los entrevistados;

“existe un trabajo colaborativo, pero se da con algún tipo de rollo social o de contacto entre personas ya no es que este institucionalizado por ejemplo yo conversaciones de pasillos, conversaciones en el desayuno, recreo, tiempos de planificación, pero que nace desde la perspectiva del contacto y la finalidad que nosotros tenemos entre colegas, pero no hay una estructuración de parte de la dirección y utp” (Entrevista N°4).

Estas actividades y definiciones denotan la falta de planificación del trabajo y la carencia de estructura y visión compartida dentro de la institución. Al no existir una planificación no hay metas, tampoco exigencia ni mucho menos un crecimiento de lo que se tiene en post de mejorar el trabajo colaborativo, como lo señala el siguiente texto.

“Bueno nosotros planificamos por departamentos, ya nosotros ahí nos sentamos, conversamos con los colegas del departamento, hablamos. Bueno, luego realizamos el trabajo y nos volvemos a juntar ya, bueno yo creo que algunos departamentos socializan, nosotros particularmente en ocasiones socializamos en otras no, no hay una exigencia tampoco en sociabilizar entre nosotros mismos, si trabajamos en torno a la planificación al comienzo, pero es como para ponernos de acuerdo” (Entrevista N°4).

f.2.4. Nombramientos y ascensos

Un elemento de importancia dentro de las instituciones educativa, tiene que ver con las confianzas que se generan dentro todos los miembros que conforman las instituciones, dentro de este punto es relevante analizar cómo está conformado el equipo directivo, puesto que dentro de la aplicación del instrumento Index for inclusión, se pudieron observar algunas problemáticas, ya que los/as encuestados/as dejaron ver que los nombramientos no eran del todo justos, por lo que dentro de las entrevistas ampliamos esta temática. Se pudo observar con la primera forma de levantamiento de información aplicada, ya que los encuestados, mencionan que, si bien reconocen capacidades dentro de los equipos directivos, los nombramientos tienen mucho que ver con cercanías política, como lo menciona el entrevistado 2:

“acá desde la experiencia, en términos generales, ya sean directivos o para ingreso a un establecimiento educacional está muy ligado al ámbito político, muy ligado del conocido, generalmente eso pasa, y en los cargos directivos (...) equipos directivos permanecen en sus puestos o a lo más son llevados a otro establecimiento ocupando casi un cargo similar”

Lo anterior se observa sobre todo en el caso del director, pero además se mencionan que los demás miembros se encuentran en el mismo cargo por años, lo que, de igual forma, no es bien visto por los/as trabajadores de la institución, puesto que se reconoce una desactualización en temática como el trabajo en equipo, el cual se mencionó anteriormente, esto se respalda en el mencionado por el entrevistado 3, el que menciona: “Bueno, el director es por cargo público, por alta dirección pública, los demás son directivos que ya llevan años, que cuando llegó el director, siguieron con su cargo, él aceptó que continuaran esas personas con sus mismos cargos”.

Además, existen problemáticas de trabajo en equipo, las cuales nos dan a entender que los elementos analizados en apartados anteriores, se relacionan con que, si el mismo equipo directivo no pone en práctica estos elementos, vitales para el existir de las instituciones educativas, es difícil que en otras esferas de la institución se genere este actuar:

“por capacidades, pero el tema público, acá, bueno los directores llegan con atribuciones de poder modificar su equipo directivo, pero generalmente no lo hacen (...) no se ve como un trabajo mancomunado, un trabajo en equipo, de repente hay consejos en que estamos y se contradicen entre ellos” (entrevistado 2).

En lo expresado anteriormente, también se expone otra problemática, la cual tiene que ver con descoordinaciones producto de poco trabajo en equipo entre el equipo directivo, el cual es percibido por el personal, lo cual no es una buena señal, ya que esas actitudes pueden llevar a no poseer una credibilidad y apoyo la gestión.

f.2.5. Apoyos a la diversidad

Este apartado es vital dentro del análisis, puesto que se relaciona con acciones que dentro del establecimiento se llevan a cabo para generar el apoyo a todas las formas de diversidad, en este punto hay algunas salvedades en las respuestas por parte de los/as entrevistados/as, ejemplo de esto es lo que menciona el docente 1, el cual destaca:

“No sé si los espacios como fijos, no, pero yo creo que, si la oportunidad está para todos, nuestro lema lo dice, “más y mejores oportunidades para todos”, yo creo que ahí depende mucho del alumno si toma o no toma lo que uno le ofrece, hay alumnos que cada vez exigen más, generalmente son esos los que les va bien”

Este entrevistado menciona que el establecimiento genera las condiciones para crear los apoyos a la diversidad, pero en este sentido responsabiliza a los estudiantes del éxito de estos apoyos, por lo que difícilmente se puede generar una autocrítica del trabajo realizado en materia de inclusión, puesto que ve a los/as estudiantes como los entes responsables, por lo que se puede concluir que de parte del docente no existe un manejo de las temáticas inclusivas, además de poca empatía con el alumnado que por diferentes instancias necesitan apoyos especiales, los cuales deben ser entregados por las escuelas, con el objetivo de que todos/as tengan las mismas oportunidades de aprender.

Otro elemento importante es que en varias oportunidades en base a las respuestas entregadas por los entrevistados, se puede observar que existe un manejo superficial de las temáticas inclusivas, puesto que se mencionan elementos de las necesidades educativas especiales, pero en otros, como en materia de género, los avances visualizados se reflejan en que las mujeres ingresan a carreras “destinadas a hombres”, según la propia declaración de los entrevistados, pero no se menciona un trabajo más amplio:

“donde una de ellas es administración, donde está más inclinado a las mujeres, luego construcción en metálica, edificación y electricidad, y resulta que construcción en metálica donde hay que soldar, más trabajo sucio, más pesado, se generó de que muchas mujeres comenzaron a insertarse en el estudio de esta especialidad y claro, llegó un punto que llegó un curso donde yo le hice clase. Más que el colegio, yo creo que se dio desde las mujeres mismas, no hubo como un tema, no sé, una política local de tratar de incentivar” (entrevistado 1).

En esta última cita se reconoce estos elementos como avance, pero se menciona un punto importante, el cual muestra que dichos avances han sido por los requerimientos de las propias estudiantes, pero no porque el colegio haya realizado un trabajo para disminuir las diferencias de género. Este elemento se relaciona con lo que menciona el entrevistado 3, el que reconoce que los apoyos a la diversidad que se otorgan tienen que ver con esfuerzos de los propios docentes, por iniciativas personales, no por directrices otorgadas desde el equipo directivo, mencionando lo siguiente:

“Espacio físico no otorga si estamos en el establecimiento, pero todos los demás tipos de espacios surgen por nosotros, por los profesores, por iniciativas propias, no porque nos digan esto o hagan esto, sino que, por iniciativas propias de cada profesor, si surgen esos espacios es méritos y por desarrollo propio de cada uno de nosotros”.

Lo anterior se respaldó con lo planteado también por el entrevistado 4, este es crítico en señalar que no existen discriminaciones por parte de los/as docentes, pero que no hay un trabajo amplio de apoyo a la diversidad:

“yo creo que no, personalmente yo creo que no, igual nosotros estamos haciendo un trabajo que apunta de alguna forma de generar espacios de participación, yo creo que eso como un colegio o colegas que igual se está en un proceso de mejorar esto, pero yo creo que no apuntamos 100% a la diversidad (...) tampoco se discrimina, ojo con eso, yo creo que nosotros no discriminamos bajo ningún sentido”

f.2.6. Trabajo de inclusión en el aula

La inclusión se puede trabajar en diferentes instancias dentro de los establecimientos, pero uno de los puntos centrales es lo que se realiza dentro del aula, por lo que se debe identificar, que trabajo se lleva a cabo por el o la docente para incentivar el aprendizaje de

todos/as los/as estudiantes, no solo considerando los contenidos formales de cada disciplina, sino que también al aprendizaje en relación con otros/as, lo que también debe ser una preocupación de las escuelas, con el fin de formar una sociedad mejor, basada en el respeto y la valoración de todos/as.

El trabajo en aula realizado por los/as docentes en materias de inclusión, como se mencionaba anteriormente se ve de manera superficial, ya que se relaciona con elementos propios de los contenidos o solo ligados a las necesidades educativas especiales, por lo que se genera nuevamente una mirada desde lo que hace el estudiante, pero no analizando las prácticas que el establecimiento a orientado o la responsabilidad del docente en el aula, destacando este punto el entrevistado 1 menciona:

“En el liceo es como distinto, no sé si seré muy hinchado, pero yo veo que somos distintos porque no se ve ese estigma, por ejemplo, al alumno que está en integración, “ah, tú estás en integración”, o de repente ingresa la colega que está con ese alumno, y no pasa nada, seguimos la clase normal, nadie se extraña qué hace la profesora aquí, al contrario, los chiquillos se apoyan entre ellos, y hay una solidaridad, un compromiso”.

Destaca como un gran avance que no se hagan diferencias entre los estudiantes de integración por parte de los/as compañeros/as, pero no se comenta nada sobre el trabajo de los profesionales de la educación respecto a esto, por ejemplo, la forma en la cual realizan esta labor, para que todos/as los estudiantes se sientan incluidos, lo que si hace el entrevistado dos, pero generando un análisis desde los contenidos, los que relaciona con temáticas inclusivas, dando espacios por ejemplo, para la argumentación en base a las creencias de cada estudiante. Este planteamiento es destacable, ya que centra la mira en su rol como docente y su responsabilidad para avanzar en la aceptación y el respeto a la diversidad:

“Claro, igual depende de cada profesor, bueno, a ver eso, en modo personal lo evidencio como profesor de lenguaje, cuando se trabaja argumentación, ahí se da cuenta de muchas posturas, ideas, comentarios de los estudiantes que pueden ser bastante extremo en sí mismo, pero siempre instalando de que todos son libres de pensar lo que creen que es conveniente”

Es importante mencionar que al igual que en puntos anteriores los docentes reconocen un trabajo desde iniciativa de los/as profesores/as, pero no por regulación con lineamientos claros desde el equipo directivo, lo que refleja que es un tema que no se le ha dado a la importancia que se merece, debido a que el colegio no cuenta con un plan de acción en esta materia, que podría ser planificado y controlado por equipo de orientación, lo que además genera una problemática, producto que esto queda a criterio de cada docente, lo que puede generar que algunos por ideología no genere un trabajo correcto al plantear la aceptación a la diversidad, es decir que este trabajo puede tener un sesgo ideológico, que impida que se busque la inclusión real y amplia de los/as estudiantes.

“hay un trabajo del profesor más que nada, un trabajo del profesor, en el sentido que el profesor se esfuerza por generar espacios de integración, con el alumno que es diferente, pero que tiene una tendencia ¿qué se yo? Que se viste diferente, que no se po, un momento los pokemones, los que se yo Otaku y estos niños que tienen otras formas de vestirse o tratar su pelo, yo creo que igual hay una tolerancia ahí, pero algo es señal de los profesores” (entrevistado 4).

F2.7 Formas de inclusión en el establecimiento

Dentro de este punto se quiere generar una comprensión total del trabajo que el establecimiento lleva a cabo en relación a la inclusión, más allá de los elementos trabajados por los/as docentes en el aula. Las conclusiones que se obtienen, a través de lo expresado por los entrevistados, van en correlación con los expuesto anteriormente, por ejemplo, se reconoce nuevamente que los docentes trabajan para incluir a todos/as, pero a través de iniciativas propias, donde, por ejemplo, existe la figura del profesor jefe como un elemento de importancia:

“bueno también el tino del colega, del profe jefe, hay harto en juego, yo puedo decir que es simple, pero quizás no es tan simple para otro colega, la experiencia, yo creo que mucho la empatía de colocarse en el lugar de los alumnos también juega algo importante en nosotros, nosotros acá en el Liceo lo hemos conversado con los colegas, nuestra relación con los alumnos no es como idealizado, un Dios, al contrario, el codo a codo” (entrevistado 1).

Se menciona, además, una cercanía entre los trabajadores del establecimiento con los estudiantes, pero nuevamente se deja en evidencia las iniciativas personales y no lineamientos claros de parte del equipo directivo, los que puedan crear una cultura institucionalizada en base al trabajo de la inclusión, con la que cualquier miembro del liceo pueda reconocer como se debe trabajar las diferencias, buscando como objetivo central el aprendizaje de todos/as, como lo menciona el entrevistado 2:

“en ese sentido uno hace un trabajo que al final de cuenta permite que el estudiante se dé cuenta que crece con el otro que piensa distinto a él, pero es un tema que se da desde las temáticas que cada uno aborde en la asignatura y como lo va planteando, manejando, pero tampoco hay una normativa de cómo podríamos generar eso”.

También se reconocen elementos superficiales, quizá por el poco conocimiento que existe en temáticas de inclusión, lo que refleja que los problemas se han generado producto que no existe un liderazgo que haya tomado la inclusión educativa como un elemento central para el aprendizaje y que producto de esto los/as docente realizan un trabajo que está ligado a las creencias personales, lo que puede generar que no se lleve de buena forma esta labor o

simplemente que no se realice, lo que va en desmedro de los/as estudiantes del establecimiento

Tabla 5 Árbol de problemas

Efectos						
El 37,5% de los docentes perciben que los estudiantes se ayudan mutuamente	El 30,4% de los/as docentes perciben que el personal y los padres/apoderados trabajan colaborativamente	El 46,4% de los/as docentes perciben que el personal y los directivos trabajan colaborativamente	El 46,4% de los encuestados percibe que la escuela tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	Un 23,2% de los/as docentes percibe que los/as estudiantes están bien preparados para enfrentar diversos escenarios	53,6 %de los/as docentes piensa que todas las formas de apoyo son coordinadas	30,3% de los/as docentes percibe que el personal, planifica, enseña y revisa en conjunto
Problema: Baja percepción de los docentes sobre prácticas inclusivas a nivel institucional y de trabajo colaborativo entre los diferentes agentes de la comunidad educativa						
Causas						
Los docentes y el equipo directivo no observan importancia el desarrollo de trabajo colaborativo.	La falta de liderazgo y problemas dentro del equipo directivo, derivan a que ningún otro ente de la comunidad educativa forme un trabajo en conjunto.		Existen problemáticas en las asignaciones de roles y funciones del equipo directivo.	Los docentes observan solo a los/as estudiantes como entes responsables de sus logros.	Los docentes perciben que el apoyo a la diversidad se realiza por esfuerzos personales de los propios docentes, no por directrices otorgadas desde el equipo directivo.	No existe una institucionalización del trabajo colaborativo, pues no hay ni espacios ni tiempo formal destinados a ello.

Fuente: elaboración propia.

5. Fundamentación Teórica

5.1 Liderazgo

El aprender es una experiencia maravillosa, enriquecedora e importante en la vida, es un avance y crecimiento constante para cada persona y en especial para quienes trabajan en Educación. Según su realidad particular, este proceso es tan significativo y primordial para la vida humana que lo abarca todo. Se entiende entonces como uno de los máximos potenciales que puede desarrollar el ser humano. Lo gratificante es que siempre hay algo que aprender, crecer o adquirir. En este contexto ¿Qué es aprender?, pregunta que plantea una serie de dudas, reflexión y análisis. Y que es necesario clarificar al momento de desarrollar cualquier temática en el ámbito educativo.

No existe ninguna verdad absoluta respecto a este término. No obstante, si podemos moldear y desarrollar una idea con respaldo académico respecto a él. En ese sentido el aprendizaje es un proceso multifactorial que el sujeto realiza día a día más allá del ámbito escolar en la relación entre persona y ambiente, enlazando experiencias y problemas que se presentan en la vida cotidiana (Torre Puente, 2007). De lo anterior, se desprende una visión de aprendizaje que contempla un proceso constructivo, social, sostenible en el tiempo, que debe necesariamente tener una utilidad inmediata para el estudiante en su contexto y tiempo histórico, con una motivación que es intrínseca, lo que Martínez, McGrath y Foster (2016) describen como “aprendizaje profundo”.

En relación al aprendizaje escolar corresponde a un proceso social de construcción de conocimientos por parte de profesores, directivos, asistentes de la educación y estudiantes. En donde estos últimos se desenvuelven en deferentes asignaturas o materias que propone el currículo para los distintos niveles de educación: inicial, básica, media, superior (modelo chileno). En relación a esto es sumamente necesario generar liderazgos dentro del establecimiento que guíen los procesos de aprendizaje y metas dentro del establecimiento.

Es aquí donde los docentes y alumnos entrelazan aspectos y conocimiento de las diferentes temáticas con el objetivo de desarrollar un buen proceso de enseñanza – aprendizaje en cualquier dominio del saber. En este sentido el aprendizaje se constituye en el centro de la acción pedagógica y, para conseguirlo, el docente planifica, evalúa, reorienta e innova.

Es en este contexto que debemos tener presente el liderazgo educativo o pedagógico, entendiendo como una práctica dentro del establecimiento, el cual se apoya en la gestión y la administración para conseguir los aprendizajes según el curriculum. El liderazgo es uno de los mecanismo o herramientas para establecer objetivos de enseñanza, articulando el rol

docente, trabajo colaborativo, clima, currículum, posicionando este proceso o herramienta profesional como una de las más importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En esta línea Bush y Glover (2003) definen el liderazgo en educación como;

“...un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados. Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida”. (p5)

El liderazgo materializa los objetivos y establece y marca una especie de hoja de ruta, dirección o propósito de la unidad educativa, esto se ve reflejado al mismo tiempo en lo que conocemos como misión y visión de la unidad educativa. En sintonía el líder o los líderes del establecimiento aportan con la visión, orientación, claridad y responsabilidad respecto a las metas y como lograr estas. Promover metas grupales, desarrollo de trabajo colaborativo y la integración de forma transversal de docentes y personal no docente dentro del establecimiento, son acciones necesarias al momento de ejercer un liderazgo dentro de la comunidad educativa.

En la misma línea Leithwood, Day, Sammons y Hopkins (2006) plantean que el liderazgo se caracteriza por fijar un "norte" para la organización, y tener la capacidad de movilizarla en esa dirección. En ese sentido el liderazgo educativo busca convocar a la comunidad escolar, hacer parte a la colectividad de un proyecto común de mejora, influyendo en las personas para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009, p.70)

Los procesos de construcción de conocimiento y aprendizaje en los estudiantes necesitan de un proceso de planificación, guías y estudio. al ser un concepto tan amplio es necesario tener presente que él, puede ser ejercido tanto por actores con cargos formales en la organización, como por personas que no los tienen, pero que logran influir en algún curso de acción que involucra a otros, en línea con el norte común. No obstante, es una tarea que por excelencia le concierne al director y su equipo (Horn, Andrea, & Marfán, Javiera, 2010). Por lo tanto, al ser un atributo tan amplio el liderazgo educativo esta necesariamente relacionado a valores, estilos e ideas morales. Southworth (1993) apunta que el liderazgo consiste en plasmar visiones acerca de sus objetivos en la unidad educativa. Desde esta perspectiva el líder debe ser capaz de extrapolar su visión y objetivos al capital humano presente en los colegios, así generar un trabajo colaborativo en torno a las metas.

El liderazgo no es una herramienta que afecte directamente el desarrollo del aprendizaje, no se refleja pragmáticamente en el aula, no es directa. No obstante, la acción de liderazgo actúa de forma “indirecta” ya que estarían intermediadas por el efecto que producen en el trabajo de los profesores. Destacando el trabajo en cuanto a motivación, habilidades y condiciones de la unidad educativa, traduciéndose en un mejor desempeño profesional (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008).

En esencia, un líder educativo es quien es capaz de influir en estudiantes (directa o indirectamente), docentes, administrativos, en general, en la comunidad educativa, con el propósito de lograr objetivos de la institución fundamentados en su filosofía y poder generar valor diferenciador en sus programas de formación que ofrece Southworth (1993)

El liderazgo es un elemento clave en la construcción de Misión y Visión de una comunidad educativa, es aquí donde se plasman los objetivos, roles y funciones, contribuyendo de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar. Así la construcción del Proyecto Institucional supone pensar con otros y trabajar en equipo para abordar las diversas temáticas que se presentan en la escuela. El proyecto institucional otorga sentido a las acciones que cada uno realiza y se plasma en la cotidianeidad escolar.

Desde un punto de vista práctico, el liderazgo no es un atributo o característica personal del líder, sino que además considera conjunto de acciones, gestiones e ideas que emanan de él para permitir el consenso y unificación de visiones acerca de la escuela en pos de la mejora. Es a raíz de esto que el liderazgo educativo se define como “[...] la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20) y se reconoce como la práctica del mejoramiento.

El liderazgo es un elemento que puede visualizarse en todo nivel dentro de las comunidades educativas. Desde los directivos, quienes son los que visualizan el rumbo que debe tomar la institución, objetivos parámetros y formas. Incorporando roles, trabajos específicos, relaciones y trabajo colaborativo dentro de los integrantes de la comunidad educativa. El directivo debe asumir la carga de la guía y camino dentro de la institución, visualizar la orientación y la coordinación de los equipos de trabajo, profundización de los aprendizajes, la organización de tiempos y espacios de trabajo; la gestión y distribución de los recursos disponibles dentro y fuera de la institución; entre otras. Además, es responsable de generar un clima de trabajo colaborativo, confianza y motivación para alcanzar los objetivos propuestos priorizando el desarrollo de aprendizajes.

Paralelamente tenemos el liderazgo docente, el cual corresponde a un rol de guía y líder dentro del aula. Es el docente el primer responsable en conseguir los objetivos educativos, formativos y de aprendizaje dentro del aula. Entregar herramientas que al estudiante le permita tener un desarrollo dentro de la sociedad, alcanzado capacidades

culturales, sociales y de conocimiento. Es el docente quien, lidera el aprendizaje, mediante la didáctica y el curricular, direcciona la forma y la estructura de cómo debe realizarse el aprendizaje (Avolio y Bass, 2002).

5.2 Inclusión

La educación es un proceso perfectible, que posee continuos avances a través del tiempo. Se adapta y evoluciona según la sociedad, costumbres y nuevos parámetros que existan. Dentro de los conceptos nuevos que podemos visualizar encontramos la “educación inclusiva”; la cual es entendido como un proceso de direccionamiento en respuesta de múltiples necesidades de aprendizaje, crecimiento de las comunidades, sociedades y personas. Este concepto considera adaptación, cambio y visión respecto a los niños y niñas de diferente rango escolar, mejorar estrategias y dar una respuesta responsable a las necesidades de los estudiantes (Unesco, 2005).

El objetivo es eliminar todo tipo de exclusión social ya sea por motivos étnicos, religiosos, de género y aptitudes, tanto dentro de las escuelas y en la sociedad en general. En relación con el rol de las escuelas, y sus actores: equipos directivos, cuerpo docente, alumnos y comunidad escolar.

La inclusión está preocupada de proveer respuestas a las problemáticas que se presenten en los aprendizajes, necesidades, contexto de educación formal e informal. La educación más que un tema puntual marginal trata de integrar a estudiantes a la enseñanza convencional, tradicional, con el fin de responder a la necesidad de los estudiantes y que estos se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema si no como desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (Unesco, 2005).

De esta misma manera Fernández y Hernández (2013) relaciona y visualizan la inclusión como “un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, haciendo efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades”, de la misma forma García, Pastor y Marchena (2013) concluyen que “la educación inclusiva, para ser tal, exige de transformaciones teórica y prácticas profundas de la escuela ordinaria que no se han realizado” (p.87)

La inclusión debe ser entendida como una política educativa macro, en donde los sistemas educativos contribuyan al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. Echeita (2006) apunta, la inclusión es un término resbaladizo en el contexto internacional, dando a entender que existe una amplia gama de concepciones al respecto en

donde cada una pone énfasis en algún aspecto que le resulte relevante. Sin embargo, señala que el denominador común en la educación inclusiva es la reducción de la exclusión social.

De esta forma la inclusión está relacionada con la participación y los logros de los estudiantes. Con énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, implica una modificación en la cultura educacional con el fin de dar espacio a todos los estudiantes.

Según Blanco Guijarro (2008), La inclusión social implica necesariamente la creación de contextos educativos que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, de modo tal de estar en condiciones de recibir a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o de sus características individuales.

En la misma línea Fernández y Hernández (2013) mencionan que entienden la inclusión como “un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, haciendo efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades”, del mismo modo García, Pastor y Marchena (2013) concluyen que “la educación inclusiva, para ser tal, exige de transformaciones teórica y prácticas profundas de la escuela ordinaria que no se han realizado” (p.87)

El contexto es trascendental para llevar a cabo una educación inclusiva efectiva en el aula, puesto es la realidad física y teórica la que debe transformarse y acomodarse para realizar prácticas profundas en la escuela. Personal docente capacitado, aulas acondicionadas, lenguaje y planes y programas adaptados. En este sentido es super importante tener presente que la inclusión se refiere a un principio de equidad, el cual va más allá de la igualdad. Es por eso que el liderazgo dentro de cualquier establecimiento es trascendental puesto que es el director y su equipo quien debe guiar procesos que busquen generar practicas inclusivas dentro de la institución educativa.

La inclusión como practica no surge de forma espontánea en ninguna empresa, colegio o institución educativa, esta debe proyectarse como una política institucional trabajada desde la órbita del trabajo colaborativo, de modo que cada estudiante tenga acceso en igualdad de oportunidades. Este liderazgo e igualdad de oportunidades debe ir acompañado de una formación de profesorado sobre las características de sus estudiantes y la mejor forma de integrar a la totalidad de los estudiantes, vía herramientas como la didáctica, entre otras.

La inclusión debe visualizarse como una interacción que apunta hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación en el contexto educativo y desde una perspectiva de igualdad y equidad, esto independiente de las condiciones sociales, sexo, edad y cualquier condición personal. La concientización respecto a la inclusión debe visualizarse

desde la sociedad y desde la institución con el objetivo que las unidades educativas puedan hacerla parte de su cultura y comportamiento diario dentro del establecimiento (Ramón-Laca,1998).

5.3 Liderazgo Inclusivo

Anteriormente detallo lo importante y trascendental que es el liderazgo para generar cambios dentro de un establecimiento, entregando guía, metodologías y formas para ejercer un avance sostenido respecto a la visión y misión del mismo establecimiento (Gajardo, J., y Ulloa J., 2016). A esto debemos agregar aspectos sociales; como la motivación el compromiso, templanza y sistematización del personal sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

Cuando hablamos de liderazgo, este debe ser amplio, completo y dedicado, que busque la equidad, integración e inclusión. Es por eso que debe ser ejercido por la dirección del establecimiento, de modo que busque introducir este aspecto en la política educativa del colegio, en el normal funcionamiento. De esta manera los docentes y estudiantes sentirán estos procesos como normalizados y es mejor seguir profundizando estos (León, M.J. 2012).

Todas las instituciones cuentan con una estructura directiva, empresas holding, instituciones gubernamentales y establecimientos educacionales, y son precisamente estos los que están encargados de establecer y propagar medidas dentro de sus instituciones, medidas dentro de las cuales se puede propiciar la inclusión dentro del establecimiento favoreciendo todas aquellas instancias que puedan traer aportes a la mejora en los aprendizajes.

Fernández y Hernández (2013) refuerzan la idea anteriormente señalada argumentando que los establecimientos educacionales deben proyectar procesos integradores, inclusivos y de participación dentro de los establecimientos de modo de ofrecer una educación en igualdad de condiciones y compartiendo objetivos, fines y procedimientos dentro de la institución.

En la misma línea Muriillo, Krichesky, Castro y Hernández (2015) señalan; “Los directivos son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la Inclusión” Por ello, el buen liderazgo requiere

de saber potenciar una cultura de la inclusión para el aprendizaje partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro. De este modo, la inclusión debería poder expresarse tanto en los lenguajes utilizados, como en el currículum oculto y en los patrones de acción y actuación de todo el personal de la escuela. (p174)

Pese a que en el trabajo directivo es trascendental también considerar el liderazgo y trabajo colectivo en línea de los objetivos de la institución, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativo (Groom, 2003). Esto también indica que el desarrollar pensamientos, actitudes y conocimientos, justos e inclusivos no están relacionados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular (líder educativo), sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto.

Es clave tener claro el contexto y generar adaptación a los modelos educativos y de liderazgos, variar las estrategias y estilos frente a los diferentes problemas que enfrenten la unidad educativa. Empoderar el rol docente, estar dispuesto a cambiar, reconocer errores y buscar procesos inclusivos globales que mejoren la dinámica dentro del establecimiento.

David Hopkins (2001), señala que los procesos de liderazgo son claves para impartir políticas dentro de establecimientos educacionales, poniendo especial énfasis en el liderazgo transformacional el cual lo considera un punto central para lograr el éxito en las escuelas en contextos donde debe considerarse la inclusión.

Sin embargo, hay una característica del liderazgo ejercido en las escuelas que logran la inclusión y ésta radica en el énfasis que se realiza sobre el enfoque de liderazgo democrático y participativo. El cual produce cambios más profundos y trascendentales en el establecimiento, esto se ve respaldado en las palabras de la experta M^o Teresa González González (2008) quien señala que un liderazgo para la inclusión escolar ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente, confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral.

5.4 Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo se ha convertido en una fuente de debate discusión y progreso de los aprendizajes en los diferentes establecimientos educacionales definiéndolo bajo diferentes denominaciones. Graden y Bauer (1999) explican el concepto de colaboración o enfoque colaborativo como “un proceso compartido de resolución de problemas” (p. 106) entre profesores, personal, padres y estudiantes, para comprender el aprendizaje de un estudiante en sus condiciones particulares. Además, lo contraponen a algunas formas de trabajo entre profesionales como la asesoría de expertos y las sugerencias dadas por los educadores especiales a los profesores regulares. Consideran que el enfoque colaborativo es fundamental para el desarrollo de la educación inclusiva.

El trabajo colaborativo se define como una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, consistente en la formación de equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, distinta al modelo de consulta, que colaboran en torno a una meta común en el diseño, implementación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Bajo este concepto, podemos incluir estrategias más específicas como la co-enseñanza o enseñanza colaborativa y el asesoramiento colaborativo (Antúnez, 1999; Beamish, Bryer y Davies, 2006).

Echeita (2008) utiliza el concepto de trabajo colaborativo al referirse a la estrategia de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa y de esta hacia el exterior. Poniendo el foco en la asociación y el trabajo mancomunado, diagnosticando, evaluando y planteando soluciones en post de conseguir aprendizaje profundo en los estudiantes.

Desde un punto de vista más específico, Wang (1998) utiliza el concepto de equipo docente para referirse al equipo formado por profesores regulares y profesores de educación especial que entregan apoyos en el aula regular. Punto en donde podemos ingresar a los docentes de apoyo a las diferentes asignaturas, tales como los profesores de educación diferencial los cuales apoyan y refuerzan el trabajo realizado por el docente de la especialidad y al mismo tiempo articulan un trabajo en conjunto en pos de los objetivos propuestos.

En la misma línea Stainback y Stainback (1999) utilizan el concepto cooperación profesional y enseñanza en equipo para referirse al trabajo colaborativo entre docentes durante la enseñanza. Introduciendo el concepto cooperación, como un concepto que señale el apoyo que existe entre los docentes al interior del establecimiento.

Moliner (2008) ha señalado que el trabajo colaborativo es fundamental para mejorar la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales y favorecer la cooperación entre los profesores, aspectos que son claves para el éxito de la educación inclusiva. Igualmente, Echeita (2007) ha destacado la importancia del trabajo colaborativo entre los profesores para el desarrollo de una auténtica educación inclusiva. Le Page y Courey (2010) plantean la importancia de formar a todos los profesores en estrategias de educación especial y de colaboración profesional. Dentro de la colaboración señalan el debate y la discrepancia, el desarrollo de políticas de acceso, de currículum y enseñanza, el saber plantear los temas de manera profesional, la resolución de conflictos y la necesidad de crear ambientes escolares que sostengan la equidad y el progreso de todos los estudiantes.

Por otro lado, el trabajo colaborativo Bekerman y Dankner (2010) definen trabajo colaborativo como el trabajo que realizan docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de estudiantes. Desde el momento de la planificación, puesta en acción

o ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas. (p. 4)

Por parte del Ministerio de Educación se utiliza el concepto de trabajo colaborativo para referirse a los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula común como fuera de ella, centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula, entre ellos el profesor de educación regular y de educación especial, para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes (MINEDUC, 2013). El trabajo colaborativo constituye un eje central para el logro del desarrollo de los aprendizajes MINEDUC (2013) señala que “es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales” (p.39).

Hay mucha evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para el desarrollo de la educación inclusiva y para mejorar la calidad de los aprendizajes (Cramer y Nevin 2006,). Teniendo como base el trabajo en base a procesos y la asociación de los contenidos, formas de trabajo y dificultades pedagógicas.

Sintetizando, se puede definir el trabajo colaborativo como una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, en la cual se forman equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, distinta al modelo de consulta, que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes.

6.- Propuesta de Mejora

A partir del problema central identificado previamente en el levantamiento de la línea base se presenta un plan de acompañamiento directivo y capacitación enfocado en la participación y el trabajo colaborativo cuyo objetivo radica en mejorar las prácticas de trabajo colaborativo, comunicación y participación, desde el equipo directivo y de forma transversal hacia los docentes, por medio de la capacitación y actualización de conceptos referente a trabajo en equipo, trabajo colaborativo y aplicación y logro de objetivos de manera transversal sin dejar de lado el concepto de inclusión educativa.

El objetivo principal es que los integrantes del cuerpo directivo y liderazgos intermedios cuenten con herramientas para el la ejecución y realización de un trabajo colaborativo efectivo y que este se traduzca de forma sustancial en una mejora en aprendizajes y funcionamiento organizacional del establecimiento.

El trabajo colaborativo puede articular y permitir observar fortalezas y debilidades en las prácticas docentes, para luego orientarlos por medio de la retroalimentación, la cual no se enmarcará en el formato impositivo, sino más bien cumplirá un rol facilitador en cuanto a que los profesores descubran sus aspectos débiles, y los mejoren, así como potencien sus buenas prácticas. Este proceso será realizado y encaminado por el equipo directivo (Director, Inspector General, Jefa UTP, Orientadora), con principal énfasis en el director del establecimiento, quien será el encargado de cotejar el cumplimiento del objetivo. Posteriormente esto será comentado al equipo directivo quienes en conjunto realizarán una retroalimentación personal y general, según corresponda frente al proyecto. De esta forma se pretende que el cuerpo docente se motive en relación a su quehacer profesional, buscando una lógica de trabajo colaborativo desde la práctica de liderazgo; del mismo modo, y como efectos paralelos del mejoramiento el trabajo colaborativo mejorar el clima de convivencia escolar.

El periodo contemplado es diciembre del 2022 a noviembre del 2023, en este último año se debe contemplar un análisis general del trabajo realizado, con el fin de fortalecer los elementos favorables del cambio y las prácticas que deben ser mejoradas. La propuesta está focalizada en incentivar prácticas de trabajo colaborativo en el equipo directivo y liderazgos intermedios, lo que a su vez permitirá incluir a toda la comunidad educativa en este proceso.

La propuesta consta de 2 estrategias, las cuales se encuentra divididas en 3 **acciones**:

6.1 Estrategia N°1 Capacitación y acompañamiento del Equipo directivo con mirada hacia el trabajo colaborativo

Acción 1: Licitación de experta en Trabajo Colaborativo:

Será el director del establecimiento el encargado de generar la solicitud de licitación al sostenedor, quien será el encargado de buscar un profesional o institución experta en, trabajo colaborativo el cual se encargue de generar dos capacitaciones en el área y un posterior acompañamiento de prácticas y acciones de trabajo colaborativo. Para este objetivo durante el mes de diciembre del 2022 se generará la licitación, la cual en la primera semana de enero deberá llevarse a cabo la firma del contrato, para comenzar con su trabajo a partir de fines del mes de febrero.

Acción 2: Capacitación equipo directivo:

Durante esta acción los profesionales que se adjudiquen la licitación realizada deberán ejecutar su trabajo desde la última semana del mes de febrero, la cual constará de una revisión del diagnóstico anteriormente realizado, tabulación y análisis de las problemáticas que poseen en relación al nivel de acciones y calidad de trabajo colaborativo. La información obtenida se utilizará como base para preparar las capacitaciones (2 capacitaciones), desarrolladas en los meses de marzo, abril y mayo, las cuales se dividirán trabajando temas de trabajo colaborativo y la aplicación de éste en liderazgo e inclusión. Es de suma relevancia el rol de liderazgo del equipo directivo y el director en sí mismo frente al trabajo colaborativo de los docentes de aula que permitan desarrollar de manera efectiva la inclusión educativa. Para dar fin a las capacitaciones el equipo directivo (Director, Inspector General, Jefa UTP, Orientadora) responderá una encuesta de satisfacción sobre la actividad realizada, durante el mes de mayo.

Acción 3: Acompañamiento del equipo directivo durante la implementación de cambios en materia de trabajo colaborativo.

El equipo directivo se dispone a tomar medidas, tales como: Generar trabajo colaborativo entre miembros del equipo directivo y docentes, actividades interdisciplinarias entre los departamentos, creación de espacios y tiempos de discusión pedagógica donde se generen actividades concretas de preparación de la enseñanza para ejercer dentro del aula, como la planificación de cada clase de manera diversificada para el curso; en conjunto con otros profesores (desarrollo de trabajo colaborativo), con la finalidad de realizar una práctica pedagógica efectiva y que genere aprendizajes significativos en los estudiantes.

Durante el mes de octubre se realizará la primera evaluación de estas medidas, las que serán revisadas entre los profesionales contratados junto al equipo directivo, sometiendo a evaluación la implementación. La evaluación del avance de este trabajo quedará sujeto a una carta Gantt la cual será cotejada en conjunto con los docentes y directivos, sujeto a las actividades en colaboración, sugiriendo un mínimo mensual en relación al tiempo y recursos invertidos.

El director será el responsable de gestionar reuniones con diferentes estamentos del establecimiento (estudiantes, apoderados/as, asistentes de la educación y docentes), en los cuales se realice un análisis de los diferentes valores que están incluidos dentro del PEI del establecimiento, esta acción se llevará a cabo en 3 sesiones. La primera de ellas se iniciará con una orientación que debe tener una escuela con las condiciones y herramientas para realizar el trabajo colaborativo, como segunda sesión elaborar un trabajo de liderazgo en torno a las temáticas de colaboración entre los departamentos y el desarrollo del liderazgo de parte del equipo directivo, con el fin de orientar un trabajo estructurado y en relación al proyecto educativo institucional. La tercera establecer las actividades que como mínimo deben realizarse como resultado de este plan de trabajo, asegurando y exigiendo un trabajo mínimo en referencia a los recursos invertidos.

Las reuniones serán planteadas de forma mensual con el objetivo de terminar la estrategia dentro del plazo correspondiente, con la consideración que el director pueda determinar cambios dentro de la estructura y planificación del año. Esta estrategia requiere de un enfoque de liderazgo y participación de toda la comunidad escolar, la toma de decisiones y otros procesos que implican influencia o poder, puesto que el trabajo de la inclusión en la escuela se debe entender como una tarea colectiva.

Paralelamente es importante considerar que los objetivos de trabajo colaborativo deben alcanzarse sin dejar de lado la misión, visión y objetivos del establecimiento, al igual que las temáticas de inclusión, la cual presentan un claro descenso. En ese sentido Echeita (2008) utiliza el concepto de trabajo colaborativo al referirse a la estrategia de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa y de esta hacia el exterior

Esta estrategia se respalda en Antúnez (1999) explica el trabajo colaborativo enfatizando la conjunción de acciones para el logro de objetivos comunes.

La acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito de alcanzar un mismo fin. La acción de colaborar puede desarrollarse entre estamentos: profesorado, alumnado, padres y madres; entre servicios: inspección, servicios psicopedagógicos de apoyo a los centros" entre centros educativos, etc. En nuestro caso, la colaboración entre docentes, es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado. (p. 95)

Tabla 6

1. Programación de la estrategia: Capacitación y acompañamiento del Equipo directivo con mirada hacia el Trabajo Colaborativo.

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Indicadores de resultado	Medios de Verificación	Responsable
Implementación de prácticas de trabajo colaborativo	Licitación de profesional experto en el área.	Se licita al profesional experto en el área para que capacite al equipo directivo respecto al Liderazgo y trabajo colaborativo.	contrato con el profesional experto en el área	contrato con el profesional experto en el área.	. Directora
	Desarrollar Capacitación	la El equipo directivo asiste a las sesiones de capacitación y son evaluados por el profesional experto el cual entregará un informe con los resultados	Una capacitación en el mes de febrero anterior a la aplicación de la estrategia 2	Informe de resultados	Profesional experto en el área Directora
	Acompañamiento y valorizar el Programa Cursado	Finalizada la capacitación el Equipo directivo responderá una encuesta de satisfacción para poder validar el programa cursado.	Encuesta de satisfacción al finalizar el proceso de capacitación	Encuesta de satisfacción.	de Profesional experto en el área. Directora

Fuente: Elaboración Propia

6.2 Estrategia N°2 Implementación de herramientas de trabajo colaborativo y acompañamiento por parte del equipo directivo

Acción 1 Asignación de tiempo para desarrollo de actividades de colaboración pedagógica.

El director en compañía de la unidad técnico pedagógica, coordinarán un horario transversal en la jornada de la tarde, para que los docentes trabajen en un horario común y se permita de esta manera, generar relación de colaboración en el aspecto pedagógico. Este tiempo estará incluido dentro de las horas de contrato que ya poseen los docentes, y se deberán destinar unas horas sólo para el logro de objetivos de esta actividad. En relación a esto es importante considerar que este horario debe ser transversal y se desarrollará dos veces por semana, martes y jueves de 16:00 a 18:30 hrs. (desde el término de la jornada escolar), considerando los días martes para el trabajo al interior del departamento y, los días jueves para actividades con otros departamentos del establecimiento. En este tiempo es importante tener claro los objetivos que como departamento se configurarán y como éste se relacionará con las otras asignaturas. Teniendo presente plazos, repercusiones y tiempo de aplicación de las actividades.

Acción 2 Supervisar las prácticas de trabajo colaborativo dentro del aula/por parte del equipo directivo:

Todas las actividades serán supervisadas por el equipo directivo (Director, Inspector General, Jefa UTP, Orientadora); además, este equipo en consenso con los profesores elaborará una pauta que busca generar un registro de avance respecto a las actividades que se van desarrollando. Paralelamente el equipo directivo debe articular apoyos en aspectos técnicos pedagógicos, así como de herramientas, condiciones y materiales que los docentes necesiten para el desarrollo de las actividades. En relación a esto es importante considerar la capacidad de gestión del director, manejo de liderazgo y su habilidad para mantener una armonía entre los recursos, cualesquiera sean estos, y las actividades realizadas.

Acción 3 Reuniones de reflexión y experiencia sobre la mejora en el aula, colaboración y aplicación del trabajo en el aula:

Esta acción será dirigida por el equipo directivo y corresponde a una etapa previa al análisis de resultados, esta actividad será planificada en dos jornadas, señaladas con anterioridad dentro de los días de trabajo para el proyecto (martes y jueves de 16:00hrs a 18:00 hrs.), y deben contar con la participación de todo el profesorado. Esta acción busca generar reflexión respecto de las actividades realizadas; posibles mejoras, estado de avance de logros, planteamiento de oportunidades o dificultades, que los profesores consideren pertinente plantear para el análisis del trabajo colaborativo.

Acción 4 Análisis de resultados:

El equipo directivo presenta estadísticas respecto al impacto del plan aplicado en el establecimiento. Teniendo presente resultados e indicadores de logro por departamento y entre estos. El centro es el trabajo colaborativo y las prácticas de liderazgo y la traducción de estas ideas ha objetivos, y actividades concretas dentro del establecimiento. La idea es poder contrastar indicadores de aprendizaje antes de la aplicación del plan o actividades de trabajo colaborativo y después de éstas.

Acción 5 Valorización del Proceso:

También es importante medir y valorar el impacto que tienen los docentes respecto al trabajo colaborativo y como este influye en su quehacer pedagógico. Paralelamente visualizar la percepción del equipo directivo respecto a la actividad realizada

Damiani (2008) indica que la colaboración implica el trabajo en conjunto, el apoyo entre los miembros de un grupo, la negociación de objetivos comunes, el establecimiento de relaciones no jerárquicas, el liderazgo compartido, la confianza mutua y la responsabilidad conjunta de las acciones. Actividades que se buscan generara en las acciones anteriormente nombradas.

En ese sentido para organizar la estrategia colaborativa de pareja pedagógica, Bekerman y Dankner (2010) aplicaron la siguiente secuencia de pasos de aprendizaje colaborativo propuesto por Calzadilla (2002).

a) Estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo; b) establecimiento de metas conjuntas, que incorporen las metas individuales; c) elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros para la evaluación del proceso; d) chequeo permanente del progreso del equipo, a nivel individual y grupal; y e) cuidado de las relaciones socio afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad, y f) discusiones progresivas, en torno al producto final. (Calzadilla, 2002, p. 5)

Por otro lado, para construir una relación de confianza entre los docentes, Murawski y Dieker (2004) recomiendan a los educadores diferenciales comenzar entregando apoyo durante la clase para establecer rapport y desarrollar habilidades de colaboración con los docentes de educación regular. Posteriormente, una vez que los colegas han demostrado interés se debe involucrar a la administración delineando los posibles beneficios para los estudiantes y las formas de organizar la co-enseñanza. Además, recomiendan dedicar tiempo para el conocimiento mutuo entre los co-educadores.

Tabla 7

2. Programación de la estrategia: Implementación de herramientas de trabajo colaborativo y acompañamiento por parte del equipo directivo

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Indicadores de resultado	Medios de Verificación	Responsable
Implementación de herramientas de trabajo colaborativo dentro del establecimiento	Asignación de tiempo para la producción de insumos y el desarrollo de actividades de colaboración pedagógica	Dirección establece tiempos transversales para que los docentes se reúnan con su departamento e intradepartamental. Estos tiempos están asociados a objetivos y actividad relacionados. Estos tiempos estarán destinados dentro de las horas de contrato de los docentes.	Número de actividades y estadística generada a partir de las actividades durante las horas asignadas a trabajo	Bitácoras de reuniones recepción de asistencia a cada actividad. Material generado en estas jornadas.	Director del Liceo
	Supervisar las prácticas de trabajo colaborativo dentro del aula/ por parte del equipo directivo	Se elabora consensuadamente una pauta de observación de trabajo colaborativo. El cual es aplicado por el equipo directivo y que a posterior se apoyará en entrevistas de socialización con cada docente.	Estadística respecto a las mejoras y empeoramiento en los resultados de las pautas de observación de trabajo colaborativo	Pauta de Trabajo Colaborativo	Jefes de departamento y dirección
	Reuniones de reflexión y experiencia sobre la mejora en el aula,	Se realizan reuniones plenarias en donde se unificarán criterios respecto a la	Se concretan acuerdos para implementar en relación a los objetivos de las	Firma de asistencia a la reunión.	Jefes de departamento y dirección

colaboración y aplicación del trabajo en el aula.	colaboración y aplicación del trabajo colaborativo en el aula. Siguiendo pautas por actividades realizadas, logro de las mismas y posibles mejoras al programa.	actividades planteadas y cumplimiento de la totalidad de las actividades	Material generado de las actividades	
Análisis de resultados	Se realizan reuniones para analizar los resultados. Modificaciones y ajustes al programa y su aplicación.	Se analizan detalladamente los resultados, estadística e indicadores de logro unificados por los docentes.	Firma de asistencia a reunión. Acta de cambios realizados al programa.	Jefes de departamento y dirección
Valorización del Proceso	Finalizado cada semestre académico los docentes contestarán una encuesta de satisfacción en relación a la estrategia propuesta.	Dos encuestas de satisfacción por docente en el año	Firma de asistencia a la reunión. Material generado de las actividades realizadas	Jefes de departamento y dirección

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 8

Carta Gantt - Propuesta de Mejora.

Actividades		1° mes Dic.	2° mes Ene.	3° mes Mar.	4° mes Abr.	5° mes May.	6° mes Jun.	7° mes Jul.	8° mes Ago	9° mes Sep.	10° mes Oct	11° mes Nov.
Capacitación y acompañamiento del Equipo directivo con mirada hacia el trabajo colaborativo												
1	Licitación											
2	Firma de contrato											
3	Diagnóstico sobre trabajo Colaborativo											
4	Capacitación del equipo directivo											
5	Acompañamiento y evaluación en la implementación del cambio											
6	Acciones para implementar el plan de trabajo colaborativo											
7	Evaluación de medidas implementadas											
Implementación de herramientas de trabajo colaborativo y acompañamiento por parte del equipo directivo												
1	Asignación de tiempo para desarrollo de actividades de colaboración pedagógica.											
2	Supervisar las prácticas de trabajo colaborativo dentro del aula/ por parte del equipo directivo											
3	Reuniones de reflexión y experiencia sobre la mejora en el aula, colaboración y aplicación del trabajo en el aula.											
4	Análisis de resultados											
5	Valorización del Proceso											

Fuente: Elaboración Propia

7. Conclusiones

Este estudio ha permitido tener un acercamiento empírico a la forma en que se está desarrollando el trabajo colaborativo dentro de la institución y propone un plan de desarrollo en esta área, evidenciando tanto aspectos descriptivos como algunas problemáticas que están detrás del trabajo que realizan y la implementación de este nuevo plan de trabajo. Además, entrega una base para plantear recomendaciones para el diseño e implementación de esta política educativa y líneas de investigación futuras respecto al desarrollo de trabajo colaborativo.

Respondiendo a la pregunta de investigación, los docentes perciben con diferentes matices el trabajo colaborativo que realizan, desde la ausencia hasta una práctica incipiente de co-enseñanza, a partir de la cual se ha podido elaborar un programa de trabajo que busque el desarrollo del trabajo colaborativo, interpretación comprensiva general de los discursos e identificar ciertos elementos culturales y sociales comunes que están detrás de ellos, en particular la presencia del enfoque médico rehabilitador de la educación especial, la concepción de una separación de ámbitos entre la educación regular y especial, la presencia de un problema de cohesión social en las escuelas y la generación por parte de las escuelas de una docencia centrada en el trabajo individual. En relación al supuesto del estudio, de que existirían diferentes percepciones y formas no efectivas del trabajo colaborativo que realizan a través de los Programas de Integración Escolar en Educación, entre docentes, en los ámbitos de planificación, didáctica y evaluación, se ha hallado que existe una percepción bastante coincidente respecto al trabajo colaborativo que realizan, a pesar de los matices personales de cada sujeto, en términos de percibir de formas similares las realidades en cada caso en vez de existir percepciones muy divergentes respecto al desarrollo del trabajo colaborativo. (Villa, R. Thousand, J. y Nevin, A, 2008).

Entonces el objetivo de este estudio fue poner de manifiesto una realidad, la percepción de los profesores sobre el trabajo colaborativo en la gestión curricular, particularmente analizando el discurso sobre las actividades de planificación, didáctica y evaluación. Desde el análisis textual se puede observar que los sujetos perciben una realidad que va desde un escaso e improvisado trabajo colaborativo, relacionado más a una socialización entre los docentes que a la búsqueda de un trabajo colaborativo más desarrollado en una co-enseñanza incipiente o inicial. Dentro de ello destaco el acercamiento de los docentes a algunos descritos en la literatura, como la co-enseñanza de grupos simultáneos y en equipo, sin haber tenido la formación y orientación apropiadas al respecto. La co-enseñanza se enmarca dentro de una serie de agrupaciones conceptuales referidas a la colaboración entre profesionales, que pueden ser reunidas en tres grandes categorías; los modelos de consulta, caracterizados por el asesoramiento que hace un experto o especialista a un consultado, generándose una relación jerárquica, los modelos colaborativos, también llamados modelos de entrenamiento, surgieron como una respuesta a la insatisfacción generada por los modelos de consulta, donde los apoyos son otorgados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado y la co-enseñanza, también llamada modelo colaborativo o de equipo (Cardona, 2006). Paralelamente se observa en la mayoría de las subcategorías estudiadas, como la planificación del aula común, la determinación de las

estrategias y recursos didácticos, el manejo de la conducta, la evaluación de los aprendizajes previos y la evaluación de proceso.

Al mismo tiempo se observa un mayor grado de colaboración en la didáctica, aunque no ocurre lo mismo en la evaluación. Del mismo modo, los sujetos no describieron una distribución explícita de roles y responsabilidades ni de comunicación entre los docentes, incluso entre aquellos que indicaron desarrollar un mayor trabajo colaborativo. Esto muestra que el trabajo colaborativo se ha realizado de forma improvisada, sin una planificación de la co-enseñanza, focalizando la colaboración en algunos ámbitos de la gestión curricular y no en su globalidad. Al respecto Villa et al. (2008), haciendo una analogía con un acuerdo prenupcial, destacan que hay numerosos temas organizacionales, logísticos, didácticos y comunicacionales relacionados con la clarificación de roles que deben ser acordados conjuntamente por los miembros del equipo de co-enseñanza.

Esto es fundamental para una práctica adecuada de esta estrategia, por lo cual quienes gestionan su implementación, tanto en el Ministerio de Educación como en las escuelas, deberían darle un mayor énfasis a la planificación de la co-enseñanza en sí, tomando esto como punto de partida de su implementación para evitar el desarrollo improvisado que ha tenido hasta ahora. Específicamente frente al programa y plan de trabajo, este encontrará resistencia durante el camino, expresada en voluntades docentes y problemáticas que la aplicación misma del plan pueda tener.

En conjunto, esto indica que la co-enseñanza es una estrategia posible de llevar a cabo en nuestra realidad al constatar algunos casos de desarrollo incipiente, pero que requiere considerar la presencia de las barreras culturales y sociales halladas en esta investigación, partiendo por la toma de conciencia de estas barreras entre los docentes, una formación profesional explícita sobre el tema, la presencia de actitudes personales favorables al trabajo con otros profesionales, la creación de una relación de confianza, horizontalidad y compromiso entre los docentes. En todos estos aspectos, tanto la investigación, las políticas educativas y la gestión escolar, no se debe perder de vista el objetivo central de la educación que es el aprendizaje, y de manera especial desde una perspectiva inclusiva, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes respetando y considerando las diferencias individuales.

8. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Nancea, S,A.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.
- Avolio, B. J. y Bass, B. M. (2002) *Developing Potential Across a Full Range of Leadership. Cases on Transactional and Transformational Leadership* (Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates).
- Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2 (2), 3-18
- Bekerman, D. y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, 3 (6), 3-8
- Bekerman, D. y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, 3(6), 3-8.
- Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En 48 Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ice/con_fined_48_Inf_2_Spanish.pdf.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3^o edición). FUHEM y la OEI.
- BOOTH, T. y AINSCOW. M. (2000 - 2002). *Index for inclusión*. Traducción castellana *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002)
- Bush, T. and Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. National College for School Leadership, Nottingham.

- Calzadilla, María Eugenia. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-11. Recuperado de: www.rieoei.org/tec_edu7.htm
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación
- Cisterna, F. *Métodos de investigación cualitativa en educación*. Ediciones UBB
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y Thousand, J. (2006). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: Universidad del Bío-Bío - Sistema de Bibliotecas - Chile 117 implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6 (2), 59-76.
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea
- Echeita, G. (2007). Del dicho al hecho hay gran trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 29-36.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 19-29.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013) El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación*, 24(1) 83-102.
- Flores, R. (2009) *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC .
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación*. 7 (1), 201-229.
- Gajardo, J, y Ulloa J (2016) Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones, *Concepción*, 5- 6.
- García Pastor, C. y Marchena, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero*, 44 (2), 246, 5-21.

- González González, M^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad
- Graden, L. y Bauer, M. (1992). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (103-117). Madrid: Narcea
- Groon, P. (2003). *The new work of Educational Leaders*. London: Paul Chapman.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Batista Pilar, L. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana editores.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. London: DFES.
- Horn, Andrea, & Marfán, Javiera. (2010). Relation Between Educational Leadership and School Achievement: Review of the Research in Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Le Page, P. y Courey, S. (2010). Curriculum recommendations for inclusive teacher education. *International Journal of Whole Shooling*, 6 (2), 19-40
- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile. • Tintoré, M. (2018). Líderes.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- León, M. J. (2012). Liderazgo en y para la educación inclusiva. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Martínez, M., McGrath, D. y Foster, E. (2016). *How deeper learning can create a new vision for teaching*. Arlington.
- Ministerio de Educación de Chile (2013). Orientaciones para la implementación del decreto n° 170 en programas de integración escolar. Recuperado el 12 de

septiembre de 2011, del sitio Web del Ministerio de Educación de Chile: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201104141100390.ORIENTACIONES_IMPLEMENTACION DTO170_PIE_v2.pdf

- Ministerio de Educación de Chile (2016). Orientaciones para la implementación del decreto nº 170 en programas de integración escolar. Recuperado el 12 de septiembre de 2011, del sitio Web del Ministerio de Educación de Chile: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201104141100390.ORIENTACIONES_IMPLEMENTACION DTO170_PIE_v2.pdf
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2, 41-60.
- Murawski, W. y Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, C. (2015) Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación, Universidad Autónoma, Madrid
- Ramón-Laca, Ma. L. (1998). El reto de la atención a la diversidad: El trabajo en el aula de integración educativa. Manuscrito sin publicar. México, Saltillo de Coahuila
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problema solving. En C. E. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69-197). Berlin, Alemania: Springer.
- Sánchez, M. (2015). Metodología de investigación en pedagogía social (avance cualitativo y modelos mixtos). *Pedagogía social. Revista universitaria*. 26(1), 21-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135043653001.pdf>
- Southworth, G. (1993) "School leadership and school development: reflections from research", *School Organisation*, 12 (2): 23-4.

- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (22-35). Madrid: Narcea
- Torre Puente, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Pontificia ICAI ICADE Comillas Madrid.
- UNESCO, (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Villa, R. Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning* (2º Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villegas, M. y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*. 10(2), 35-56.
- Walpole, R. E. & Myers, R. H. (1996). *Probabilidad y Estadística*. McGraw-Hill.
- Wang, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado* (3º Ed.). Madrid: Narcea.