



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo



MAGÍSTER
GESTIÓN Y LIDERAZGO
EDUCATIVO
Universidad de Concepción

PROPUESTA DE MEJORA PARA FORTALECER LA PARTICIPACION DE LOS PADRES Y/O APODERADOS EN EL PROCESO EDUCATIVO EN UNA ESCUELA DE LA COMUNA DE TOMÉ

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

*Profesora Guía: Mg. Viviana Vallejos García
Co- guía: Mg. Daniela Zúñiga Vásquez
Autor: Sergio Escobar Tolosa*

Mayo 2022

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a mis compañeras de vida Leticia y Sofía, por su apoyo constante, su comprensión, compromiso, motivación y por siempre alentarme a terminar esta etapa que decidí emprender, y por no dejar que me rindiera fácilmente, entregándome en todo momento una palabra de aliento y de amor, agradezco también a las y los docentes del Programa de Gestión y Liderazgo de la Universidad de Concepción, quiénes sabiamente guiaron mi formación en esta área. Agradezco en especial a mis profesoras guías Daniela Zúñiga Vásquez y Viviana Vallejos García, por toda su ayuda y compromiso constante, siendo unos pilares fundamentales en mi proceso académico y que siempre recordaré con mucho cariño. Agradezco a mi compañero y colega Horacio Sandoval Mora, con quién realicé una parte importante de este trabajo, al cuerpo docente y al equipo directivo de una escuela especial de Tomé, por su participación y disposición, ya que, sin ellos esta investigación no hubiese sido posible.

Finalmente, quiero agradecer a todos y cada uno de mis compañeros del Programa de Gestión y Liderazgo de la Universidad de Concepción, la llamada sección dos, ya que junto a ellos construí, en forma reflexiva, colaborativa y participativa, los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que perdurarán en el tiempo, y que transferiré en mi desempeño laboral, con foco siempre en poner el sentido de urgencia en la igualdad de oportunidades de aprendizajes de las y los estudiantes.

ÍNDICE TEMÁTICO.

Agradecimientos.....	2
Índice temático.....	3
Índice de tablas.....	6
Índice de figuras.....	7
1. Introducción.....	8
2. Resumen Ejecutivo	9
3. Antecedentes de contexto	10
3.1. Datos del Establecimiento.....	10
3.2. Misión, Visión y Sellos	11
3.3. Indicadores de Eficiencia	12
3.3.1. Indicadores de Eficiencia Interna	12
3.3.2. Otros Indicadores de Eficiencia.....	14
4. Presentación de Línea Base	18
4.1. Objetivo General y Objetivos Específicos	17
4.2. Diseño Metodológico	18
4.3. Población y muestra.....	18
4.3.1. Población y Muestra para la recolección de datos cuantitativos.....	19
4.3.2. Población y Muestra para la recolección de datos cualitativos.....	20
4.4. Unidades de Análisis	21
4.5. Instrumentos	21
4.5.1. Instrumento de orden cuantitativo.....	22
4.5.2. Instrumento de orden cualitativo	24
4.6. Plan de Análisis de Datos.....	25
4.6.1. Resultados de Orden Cuantitativo	25
4.6.1.1. Ítem I: Percepción de los docentes sobre la comunicación de la Institución para la participación de las y los apoderados.....	25
4.6.1.2. Ítem II: Percepción docente sobre la participación de las y los apoderados en la escuela	27

4.6.1.3. Ítem III: Escala de Percepción de los docentes sobre la participación de las madres y padres en la escuela	28
4.6.1.4. Dimensión IV Asistencia a tutorías	30
4.6.1.5. Dimensión III Obstáculos de la participación	31
4.6.1.6. Dimensión IV Fomento de las actividades de aula	32
4.6.1.7. Dimensión I: Participación en las decisiones de la escuela.....	33
4.6.1.8. Dimensión II: Ventajas relación Familia Escuela.....	34
4.6.2. Resultados de orden cualitativo	35
4.6.2.1. Participación de los padres y/o apoderados en actividades de la escuela... ..	35
4.6.2.2. Interacción formal e informal entre docentes, padres y apoderados	39
4.6.2.3. Participación de los padres y/o apoderados en la formulación del P.E.I. y en las decisiones de la escuela.....	41
4.6.2.4. Protocolos de comportamiento y resolución de conflictos.....	43
4.7. Integración de Resultados	46
4.8. Árbol del Problema.....	51
5. Propuesta de Mejora	52
5.1. Resumen Ejecutivo de la Propuesta.....	53
5.2. Descripción de la Propuesta	53
5.3. Estrategia N° 1 “Modificando prácticas desde el liderazgo directivo”	56
5.3.1. Acción A: Indagación y Reflexión Colaborativa.....	56
5.3.2. Acción B: Diversificando medios de conocimiento, participación e involucramiento del apoderado con el P.E.I.	59
5.3.3. Acción C: Conversando con el P.E.I.....	62
5.4. Estrategia N° 2: “Modificando normas y reglas de la institución para favorecer la participación de los apoderados en la escuela.	64
5.4.1. Acción A: Involucrando a los apoderados en el aula.....	65
5.4.2. Acción B: Gestionando el tiempo.....	67
5.4.3. Acción C: Gestionando normas y reglas.....	70
5.5. Estrategia N° 3 “Modificando supuestos y creencias de los apoderados”	73

5.5.1. Acción A: Agenciando el Coaching.....	74
5.5.2. Acción B: Capacitación del coaching a docentes, directivos y asesor CEGEPA.....	77
5.5.3. Acción C: Capacitación a la directiva de CEGEPA	79
5.5.4. Acción D: Trabajo del coaching con la asamblea	81
5.6. Carta Gantt Propuesta de Mejora.....	83
6. Fundamentación Teórica	87
6.1. Educación Especial y Escuelas Especiales.....	87
6.2. Relación Familia, Discapacidad y Escuela.....	95
6.3. Fundamentos, formas y niveles de participación de la familia en la escuela.	99
6.4. Cultura Escolar	108
6.5. Liderazgo Directivo para la participación en la escuela.....	112
6.5.1. Tipos de Liderazgo para la participación de la Comunidad.....	116
6.5.2. Prácticas Exitosas de Liderazgo Directivo	118
6.6. Herramientas de Liderazgo para el involucramiento y la participación de las y los apoderados en la escuela	126
6.6.1. Relaciones Colaborativas.....	129
6.6.2. Indagación Colaborativa	130
6.6.3. Reflexión Intencionada y Sistemática	133
6.6.4. Acompañamiento en la construcción colaborativa de protocolos	135
6.6.5. El Coaching como contribución al desarrollo de una institución participativa	137
7. Conclusiones	140
8. Referencias Bibliográficas	146
9. Anexos	154

INDICE DE TABLAS

Tabla	Página
Tabla 1: Indicadores de Eficiencia Interna	12
Tabla 2: Indicadores de Eficiencia Interna a partir de Convenio director	13
Tabla 3: Puntajes obtenidos por la escuela en mediciones SNED 2016,2018 Y 2020	15
Tabla 4: Resultados escuela en variables SNED 2016,2018 Y 2020	15
Tabla 5: Relación sexo, edad, años servicio docente y horas de contrato muestra	20
Tabla 6: Relación docentes y especialidad	21
Tabla 7: Dimensiones Ítems 37 preguntas	23
Tabla 8: Factores facilitadores de la institución para la participación de apoderados	47-48
Tabla 9: Factores de la institución que obstaculizan la participación de apoderados	48-49
Tabla 10: Presentación general Propuesta de Mejora	54-55- 56-
Tabla 11: Programación de Estrategia N°1 Acción A	58
Tabla 12: Programación de Estrategia N° 1 Acción B	60-61- 62
Tabla 13: Programación Estrategia N° 1 Acción C	63-64
Tabla 14: Programación Estrategia N° 2 Acción A	66-67
Tabla 15: Programación Estrategia 2 Acción B	69-70
Tabla 16: Programación Estrategia 2 Acción C	71-72
Tabla 17: Programación Estrategia 3 Acción A	76
Tabla 18: Programación Estrategia 3 Acción B	78
Tabla 19: Programación Estrategia 3 Acción C	79-80
Tabla 20: Programación Estrategia 3 Acción D	82
Tabla 21: Carta Gantt Propuesta de Mejora	83-84- 85-86
Tabla 22: Matrícula Educación Especial año 1985	88
Tabla 23: Número de establecimientos Educación Especial subvencionados año 2008	92
Tabla 24: Matrícula estudiantes con N.E.E. por dependencia administrativa año 2018	93
Tabla 25: Matrícula estudiantes con N.E.E. por tipo de discapacidad año 2018	94
Tabla 26: Tipos de Familia	96-97
Tabla 27: Formas de involucramiento de la familia en el P/E/A/	104- 105
Tabla 28: Niveles de Participación	106- 107
Tabla 29: Prácticas Exitosas de Liderazgo Exitoso	119
Tabla 30: Fases y Etapas de Indagación Colectiva	132
Tabla 31: Roles del Coaching	138

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Comunicación de la institución para la participación de las y los apoderados	26
Figura 2: Participación de los apoderados de acuerdo a la percepción de los docentes	27
Figura 3: Fomentos de la participación de apoderados por parte de la institución	28
Figura 4: Porcentajes de respuestas Totalmente de acuerdo por dimensión	29
Figura 5: Asistencia a tutorías de los apoderados según percepción de los docentes	30
Figura 6: Percepción de los docentes en la participación de apoderados según los obstáculos	31
Figura 7: Percepción de los docentes en la participación de los apoderados según facilitadores	32
Figura 8: Percepción de los docentes sobre la participación de los apoderados en las decisiones que toma la escuela	33
Figura 9: Percepción de los docentes sobre las ventajas de la relación familia escuela	34
Figura 10: Árbol del Problema	51

1.INTRODUCCION

El siguiente estudio se realiza en un establecimiento de Educación Especial de la comuna de Tomé, cuyo objetivo principal es proponer un plan de mejora en el área de la participación de las madres, padres y/o apoderados en el proceso educativo de sus pupilos, derribando barreras institucionales que obstaculizan su vinculación e implicancia en la vida diaria de la escuela. El eje principal es, cambiar elementos de la cultura escolar de la institución, pesquisadas en el estudio realizado, en base a las percepciones del cuerpo docente sobre la presencia y participación del estamento apoderados en la escuela, entre estas: prácticas y artefactos, normas y reglas, creencias y supuestos, a través de estrategias y acciones basadas en el trabajo colaborativo, intencionado, a partir del liderazgo directivo, y, que busca movilizar a docentes, asistentes de la educación, madres, padres, apoderados y estudiantes a ofrecer mayores instancias y oportunidades a este estamento de estar presente y ser partícipe de la escuela.

El informe está estructurado en seis partes: Primero el Resumen Ejecutivo, el que evidencia el principal problema encontrado y las principales características de mejora; los Antecedentes de Contexto, que nos permite presentar de una forma organizada la información de la institución y su relación con la propuesta de mejora; la Presentación de la Línea Base, donde se juzgan los cambios y mejoras que se implementarán en un corto periodo de tiempo y que visibilizará el principal problema que se abordará con la Propuesta de Mejora, explicitándose los objetivos y una presentación descriptiva de lo que se realizará y lo que se espera lograr, avalado en una Fundamentación Teórica que informará sobre los principales antecedentes que se sustentarán el proyecto y, por último, las Conclusiones que evidenciarán los principales aprendizajes relevantes y las proyecciones.

2. RESUMEN EJECUTIVO

El establecimiento educativo, donde se desarrolla la presente investigación, se encuentra ubicado en la Región del Biobío, Provincia de Concepción, Comuna de Tomé. Es una Escuela Especial con una matrícula de 29 estudiantes, todos con Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente, organizados en seis cursos, tres de nivel básico y tres de nivel laboral.

El enfoque de la investigación es de carácter mixto, en el que se aplicó, inicialmente, un cuestionario tipo Likert llamado “Cuestionario para conocer la percepción de las y los docentes sobre la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes de una escuela especial”, lo que permitió levantar información cuantitativa, para posteriormente, profundizar, desde lo cualitativo, en las respuestas de la muestra, seis profesoras jefes de Educación Especial y un profesor de Educación Física, por medio de la aplicación de una entrevista individual semiestructurada, con preguntas abiertas de opinión, especialmente, en aquellas prácticas que se encuentran menos presentes en la institución para vincular y contar con la participación del estamento apoderados en la escuela.

El análisis de la información recogida junto a la integración de resultados, permitió establecer que el problema presente en la escuela es: la existencia de una baja participación de padres y apoderados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y en su quehacer diario, producto de aspectos institucionales que obstaculizan y/o dificultan este grado de involucramiento.

Para que esta escuela, como una organización que aprende, se haga cargo del problema detectado, se elabora y presenta una propuesta de mejora que busca impactar y modificar elementos de los tres niveles de la Cultura Organizacional: los supuestos/ creencias, los valores declarados/norma y las prácticas/artefactos, a través de la aplicación de prácticas de liderazgo efectivas.

3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO

3.1. Datos del establecimiento, matrícula y dotación docente

El establecimiento en el cual se realizará la investigación, corresponde a una escuela especial que se encuentra en la comuna de Tomé, región del Biobío. Pertenece al Departamento de Educación Municipal de Tomé, es de carácter mixto y cuenta con una matrícula de 29 estudiantes. Dicho establecimiento, está clasificado dentro del Grupo Socioeconómico (GSE) medio bajo, imparte educación básica especial y educación en el nivel laboral, contando con tres cursos de nivel básico especial y tres cursos de nivel laboral, con un promedio de 05 estudiantes por curso y su índice de vulnerabilidad es del 100%. Posee una concentración de estudiantes prioritarios que asciende al 83%. Su porcentaje de asistencia es del 79,0%, de aprobación, 90%, y de retención un 100%.

El edificio de la escuela cuenta con una capacidad para 35 estudiantes. Dentro de sus espacios encontramos: 6 salas de clases, 1 taller de cocina escolar, 1 hall multiuso, 1 pequeño patio, 1 cocina de la Junta Nacional de Ayuda Escolar y Becas (JUNAEB), 1 oficina destinada a la fonoaudióloga, 1 oficina compartida entre Dirección e Inspectoría General, 1 oficina compartida entre Unidad Técnica Pedagógica. (UTP) y Asistente Social, 1 sala de profesores, 1 hall multiuso, donde se realiza la formación, y es el lugar de atención del kinesiólogo y de la Técnico en Enfermería de Nivel Superior (TENS), tres baños para estudiantes y dos baños para el personal.

El equipo de trabajo de este establecimiento está compuesto por: el cuerpo directivo (1 director, 1 jefe de UTP y 1 inspector general), seis profesoras especialistas en educación especial y un profesor de educación física, tres profesoras se desempeñan en los cursos básicos y tres docentes en el nivel laboral, el Equipo de Profesionales Asistentes de la Educación: equipo de profesionales no docentes (1 fonoaudióloga, 1 asistente social, 2 psicólogas y 1 kinesiólogo), equipo de asistentes de la educación (1 paradocente, 3 asistentes de aula y 1 auxiliare de servicios menores), y dos personas pertenecientes a los programas de pro-empleo, una destinada a funciones de portería y la segunda, a labores de servicios menores.

3.2. Misión, Visión y sellos del establecimiento

A continuación, se presenta **la Misión** del establecimiento declarada en el Proyecto Educativo Institucional:

“Entregar educación de calidad especializada y en igualdad de oportunidades a los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de carácter Permanente (N.E.E.P), centrada en la persona, desarrollando valores, habilidades, competencias, destrezas, actitudes que favorezcan el cuidado del medio ambiente y un uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), permitiendo una inserción efectiva y armoniosa en su medio escolar, familiar, social y/o laboral”. (Proyecto Educativo Institucional [PEI], p. 11)

Por tal ideario, se busca, a través de una enseñanza especializada, entregar una educación integral a los estudiantes, que les permita insertarse en la sociedad, en sus distintos ámbitos, cuyo fin último es la incorporación al mundo del trabajo.

Visión del establecimiento:

La Visión del establecimiento declarada en el Proyecto Educativo Institucional, es:

“Nuestro sueño es formar ciudadanos creativos, tolerantes, empáticos, afectivos, respetuosos del medio ambiente, desarrollando habilidades para la vida, que les permita ser parte de la sociedad, basada en la formación valórica y el desarrollo de capacidades: Artísticas, Culturales, Tecnológicas, Cívicas, Deportivas y Laborales” (PEI, p.12)

Sellos Institucionales:

- Formación Valórica, para el desarrollo de habilidades sociales a nuestros estudiantes en situación de discapacidad, que promuevan una inserción familiar, social y/o laboral.

- Sentido Ecológico creando conciencia en el cuidado del medio ambiente, en nuestros estudiantes y apoderados.
- Formación laboral a través de talleres polivalentes donde se trabajará las habilidades sociales, de seguridad y enseñanza de un oficio, tales como artesanía y repostería.
- Formación Artística, Cultural, Tecnológica, Cívica, y Deportiva, a través de talleres de Jornada Escolar Completa (JEC) que incentiven la creatividad, el trabajo en grupo, la vida sana, la participación ciudadana, el talento musical, habilidades manuales y la autoestima de los niños/as y jóvenes de la escuela. (Proyecto de Mejoramiento Escolar [PME], p.2)

3.3 Indicadores de Eficiencia

3.3.1 Indicadores de Eficiencia Interna

En el Proyecto Educativo de esta Escuela Especial, en su página N° 5 encontramos información relevante en relación a indicadores de eficiencia interna, lo que, para efectos de esta caracterización de la Unidad Educativa, considerará los últimos cinco años, pudiendo ser apreciados a través de la siguiente tabla:

Tabla 1
Indicadores de Eficiencia Interna

Años	Matrícula	Nº cursos	Estudiantes promovidos	Estudiantes reprobados	Estudiantes retirados
2015	39	7	33	5	1
2016	40	6	34	1	5
2017	35	6	31	2	2
2018	35	6	31	3	1
2019	32	6	30	2	0
2020	29	6	29	0	0

Fuente: Elaboración Propia

En relación al indicador matrícula, se observa una disminución sostenida, lo que se relaciona estrechamente, con la reubicación del establecimiento a un recinto más pequeño, con capacidad para 35 estudiantes, lo que no ha permitido realizar una adecuada campaña de captación de matrícula. Debido a esta misma razón es que a partir de 2016, se debe adecuar el número de cursos a la cantidad de salas con que cuenta este recinto (sólo seis salas).

A lo que se refiere a la cantidad de estudiantes reprobados, de acuerdo a lo consignado por las docentes en el libro de registro, la principal razón para esta toma de decisiones es el ausentismo escolar sin justificación.

En relación al indicador Retirados, se puede establecer, de acuerdo a la misma fuente, que las razones serían, esencialmente, dos: Cambio de domicilio (específicamente apoderados que vivían en Tomé y que accedieron a subsidios habitacionales para la compra de viviendas en otras zonas, tales como: Talcahuano, San Pedro de La Paz, Los Ángeles y Chillán), la segunda razón que influye sobre el retiro de estudiantes es la edad de egreso, fijada por normativa en los 26 años, como lo establece el Oficio Ordinario N° 2085, del 04 de junio de 2018, de la Secretaria Regional Ministerial de Educación (Seremi) Región del Biobío en su página N° 2.

Una segunda fuente de indicadores de eficiencia interna la encontramos en los informes de resultados de convenio del director elegido por concurso público a partir del año 2016, de aquí se puede extraer información de los años 2016, 2017, 2018 y 2019 en distintos ámbitos, los que se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 2
Indicadores de Eficiencia Interna a partir de Informe de Convenio del Director

Año	Asistencia por estudiantes	Asistencia por profesores	Relación número de estudiante-profesor	Relación número estudiante-asistentes	Asistencia por reunión de apoderados
2016	80,23%	97,50%	5,20	5,90	63,00%
2017	80,95%	97,89%	4,14	5,60	60,62%
2018	83,73%	98,09%	4,14	4,50	62,00%
2019	78,85%	96,00%	4,14	4,50	61,00%

Fuente: Elaboración Propia

La leve tendencia hacia el aumento de la asistencia promedio de los estudiantes que se venía observando desde el año 2016 y que puede ser explicado gracias al aumento en los cupos gratuitos del furgón escolar que el Departamento de Educación Municipal (DEM) ha puesto al servicio de los estudiantes, se ve interrumpida durante el año 2019, debido a distintos factores¹.

Sin embargo, existe cerca de un 20% de estudiantes que no asiste a clases, esto se explicaría por el grado de vulnerabilidad de salud de los estudiantes, especialmente en los meses de otoño e invierno como también, por los controles de salud (Teletón y Servicios Públicos, tales como: hospitales, Consultorios Centros de Salud Familiar [Cesfam]), y, controles particulares, tales como: neurólogo, psiquiatra, fisiatra, entre otros).

Existe un alto porcentaje de asistencia de los docentes a clases, sobre el 97% en el periodo observado, permitiendo que exista continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

Tanto la relación entre el número de estudiantes y el número de docentes y asistentes de la educación ha ido disminuyendo, esencialmente, debido a que las necesidades detectadas han permitido ir integrando nuevos profesionales al equipo de trabajo. A partir del 2017 se incorpora un Profesor de Educación Física y una Psicóloga; durante el año 2018 se integra una Asistente de Aula.

Se observa muy disminuida la asistencia de apoderados a reunión en los cuatro años informados, las razones son multidimensionales, dentro de las justificaciones entregadas por las mismas apoderadas se puede apreciar: de razones laborales, cuidado de los hijos, estudios, falta de una persona que se haga cargo de él o de la estudiante en el horario que comprende la reunión.

¹ Primero el Paro Docente y posteriormente el Estallido Social.

3.3.2 Otros Indicadores de Eficiencia

Como todas las escuelas que dependen del Ministerio de Educación (Mineduc), la Escuela Especial de la Comuna de Tomé está adscrita al Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED), el que cada dos años levanta información significativa de la gestión realizada por los diferentes establecimientos educacionales en las siguientes dimensiones: Efectividad, Superación, Iniciativa, Mejoramiento, Igualdad de Oportunidades e Integración. Cabe consignar que para las escuelas especiales no se consideran las dimensiones Efectividad y Superación, principalmente porque estas no cuentan con resultados estandarizados como por ejemplo Prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) o Prueba de Selección Universitaria (PSU). Los resultados alcanzados por cada establecimiento son comparados con puntajes promedios de grupos homogéneos, estableciéndose, finalmente, un ranking. A continuación, se presentan los resultados alcanzados por la Escuela Especial en las últimas tres mediciones SNED.

Tabla 3

Puntajes obtenidos por La Escuela Especial en mediciones SNED 2016,2018 y 2020

Año	Puntaje obtenido en %	Resultado de postulación
2016	92,8845	No Adjudicado
2018	90,8675	No Adjudicado
2020	95,7450	Adjudicado

Fuente: www.sned.mineduc.cl

Se puede observar un aumento de cerca de 5,00 puntos en una escala de 0 a 100 entre la medición SNED más baja (2016) y la más alta (2020), lo que se traduce en que después de dos periodos consecutivos sin adjudicarse la asignación, el año 2020 se logra este objetivo, lo que se relaciona con un mejoramiento en las distintas dimensiones que mide este instrumento:

Iniciativa (I): Incorporación de Innovaciones educativas; Mejoramiento (M): Adecuado funcionamiento del establecimiento; Igualdad de Oportunidades (I.O.): Accesibilidad y permanencia de la población escolar; Integración (INT): Participación de profesores, padres y apoderados (Mineduc, 2018).

Tabla 4

Resultados obtenidos por la Escuela Especial en variables medidas por SNED años 2016, 2018 y 2020

Año	Iniciativa	Igualdad de Oportunidades	Mejoramiento Integración ²	
2020	83,51	100	100	90
2018	83,26	98,4	75	74,75
2016	81,50	98,9	92,59	83,75

Fuente: www.sned.mineduc.cl

A partir de los resultados que nos muestra la tabla 4 se puede apreciar lo siguiente, de acuerdo a las distintas variables medidas por el instrumento:

- a) Iniciativa: Se observa un sostenido aumento en el puntaje obtenido por el establecimiento, esto podría ser explicado por progresivas incorporaciones de “innovaciones educativas y comprometer agentes externos en su quehacer pedagógico” (Mineduc, Portal Ayuda), a través de proyecto se habilitó una cocina escolar con utensilios y artefactos de punta para el trabajo de estudiantes de nivel laboral en el ámbito de la preparación de alimentos; la adjudicación de proyecto presentado al Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) que permitió habilitar una sala tecnológica al servicio de todos los estudiantes, y la adjudicación de proyecto de Tecnología de Acceso Universal, que dotó al establecimiento de implementación especializada para el desarrollo de la comunicación alternativa en estudiantes con discapacidades múltiples.
- b) Igualdad de Oportunidades: Se observa que la escuela obtiene el máximo de puntaje posible en esta categoría en la medición 2020, lo que se debe, esencialmente, a la integración de veintidós estudiantes con discapacidad múltiple; a su presencia, participación y aprendizaje. No sólo el acceso de estos estudiantes al sistema educativo sino también su permanencia dentro de este.

- c) Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento: Se observa que esta es otra de las categorías evaluadas por SNED en el año 2020 que alcanza el máximo de puntaje posible, lo que se puede explicar a través de la detección de necesidades de incorporación de personal, quiénes se fueron integrando los años 2017 y 2018, y que permitieron dar respuestas a las necesidades identificadas. Cabe consignar que la incorporación de estos profesionales permitió configurar equipos de trabajo que potenciaron la enseñanza de los estudiantes y mejoraron el clima de aprendizaje al interior del aula, permitiendo favorecer las condiciones de trabajo, tanto de docentes, directivos y asistentes de la educación.
- d) Integración y participación de profesores, padres y apoderados en el proyecto educativo del establecimiento: En este indicador, la escuela logra superarse en más de 15,00 puntos los resultados alcanzados en la evaluación anterior, y se puede explicar, a través, de la participación de representantes del Centro General de Padres y Apoderados (CEGEPa), en distintas instancias y actividades relacionadas con el PEI de la escuela, tales como: Jornada de análisis síntesis Componentes del PEI., Jornada Fortaleza, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) Institucional (la que también fue desarrollada por los demás apoderados en reuniones de microcentros), y en actividades relacionadas con PME, a través de la participación de representantes de los apoderados en Consejo Escolar.

4. PRESENTACIÓN DE LINEA BASE

4.1 Objetivos del Diagnóstico

Objetivo General.

- Identificar los factores institucionales que obstaculizan y favorecen la participación de la familia tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la vida diaria de la institución, según la percepción de los docentes de una escuela especial de Tomé.

Objetivos Específicos.

- Determinar el grado de participación de los apoderados en la escuela, según la percepción de los docentes.

- Conocer los factores que facilitan la participación de la familia en la escuela, de acuerdo a la percepción del Cuerpo Docente

- Identificar los factores que obstaculizan la participación de la familia en la institución, según la percepción de los docentes.

4.2 Diseño Metodológico

La metodología de investigación a utilizar en este trabajo es de un enfoque o estudio Mixto el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) corresponde a:

“Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p. 546).

Para efectos de este estudio, se trabajará específicamente en base al diseño explicativo secuencial (llamado DEXPLIS) que se caracteriza por una primera etapa en la cual “se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos” (Hernández, et al., 2010, p. 566). La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de datos cualitativos. Esto quiere decir que la segunda fase se construye sobre las bases de la primera. De esta manera el objetivo de este modelo es “utilizar los resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos” (Hernández, et al., 2010, p. 566).

La temporalidad será de tipo transversal, ya que los datos se recogen una sola vez. Presenta un diseño descriptivo, pues el principal propósito es recoger información que permita describir, cuáles son los elementos institucionales que favorecen y/u obstaculizan la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus pupilos y en la vida diaria de la institución escolar, según la percepción de los docentes de una escuela especial de Tomé, es decir, como establece Cisternas, el alcance busca configurar una situación específica, efectuando precisiones del hecho en estudio, con foco en la meta, expresada en los objetivos del estudio (2007).

4.3 Población y Muestra

Como la presente investigación responde al enfoque mixto, por lo tanto, se hará la distinción entre población y muestra para la recolección de datos de orden cuantitativa, y población y muestra para la recolección de datos de orden cualitativa.

4.3.1. Población y Muestra para la recolección de datos de orden cuantitativa

En una primera instancia, en el ámbito cuantitativo, se trabajará con la población general de docentes, que en total está conformada por 7 pedagogos de ambos sexos, quienes además conformarán la muestra, con una marcada mayoría de mujeres por sobre los varones. Cabe destacar, que el promedio de edad del cuerpo docente es de 45,28 años, el de años de servicio 19,57 años y el de carga horaria es de 37,71 horas. La siguiente tabla nos muestra estas

relaciones:

Tabla 5

Relación sexo, edad, años de servicio docente y horas de contrato de la muestra.

Docente	Sexo	Edad	Años de servicio	Horas de contrato
Docente 1	Femenino	64 años	41	41
Docente 2	Femenino	61 años	37	41
Docente 3	Femenino	55 años	16	41
Docente 4	Femenino	48 años	26	41
Docente 5	Masculino	32 años	5	18
Docente 6	Femenino	30 años	8	41
Docente 7	Femenino	27 años	4	41

Fuente: Elaboración Propia en base a Cuestionario Docente.

4.3.2. Población y Muestra para la recolección de datos de orden cualitativa

En una segunda instancia de la investigación, fase cualitativa, para efectos de los objetivos de la investigación, se realizará una entrevista semiestructurada individual a los docentes.

Para este estudio, se seleccionó una muestra no probabilística, es decir, que no utiliza procedimientos de selección aleatorios. En su lugar, los individuos son seleccionados en base a los objetivos de la investigación y a sus conocimientos sobre el tema a partir de un muestreo de tipo intencional que consiste en “la selección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo” (Arias, Villasís & Novales, 2016, p.206). En otras palabras, “permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra solo a estos casos y que se utiliza cuando la población es muy variable y la muestra es muy pequeña” (Otzen & Manterola, 2017, p.230). En relación a lo anterior, y para este caso, se selecciona una muestra por cuotas compuesta por siete docentes. Los criterios de inclusión de la muestra incluyeron a hombres y mujeres que se desempeñen como docentes de aula, no realicen labor directiva ni técnica pedagógica y que lleven como mínimo, un año de desempeño en el establecimiento.

Tabla 6
Relación Docentes y Especialidad.

Docente	Especialidad	
Docente 1	Psicopedagogía	Postítulo audición y lenguaje
Docente 2	Pedagogía en Educación Diferencial	Mención en Discapacidad Intelectual
Docente 3	Pedagogía en Educación Básica y Educación Diferencial	Postítulo audición y lenguaje
Docente 4	Educación de Párvulo	Especialización en Educación Diferencial
Docente 5	Educación Física	
Docente 6	Pedagogía en Educación Diferencial	Mención en Discapacidad Intelectual
Docente 7	Pedagogía en Educación Diferencial	Mención en Discapacidad Intelectual

Fuente: Elaboración propia, basado en resultados del Cuestionario Docente

4.4. Unidades de análisis

La unidad de análisis donde se llevará a efecto la investigación será una escuela especial de la comuna de Tomé y concierne al proceso de participación de los padres y/o apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus pupilos y que, de acuerdo al Marco para la Buena Dirección, se enmarca dentro de la dimensión del liderazgo “Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar” (Mineduc, 2015). Mientras que la fuente de información será el cuerpo docente.

4.5. Instrumentos

En virtud del enfoque mixto de la presente investigación, se utilizaron diferentes instrumentos, tanto para la recolección de datos de orden cuantitativa, como para los de orden cualitativa.

4.5.1 Instrumento para recogida de datos de orden cuantitativo

En relación a los instrumentos de recolección de información, en una primera etapa del estudio, se recogerán datos cuantitativos a través de la aplicación de la Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres y madres en la escuela (Martín, J.C. & Armas N., 2011), operacionalizado a través de un cuestionario tipo Likert compuesto por 37 ítems, valorados en una escala de cinco puntos (1=Nada de acuerdo, 2 = Un poco de acuerdo; 3 =Moderadamente de acuerdo; 4 =Muy de acuerdo; 5 =Totalmente de acuerdo). El análisis de fiabilidad, a través, del Alpha de Cronbach, en la versión española $\alpha = 80^3$.

Inicialmente, se levantará información a través de variables sociodemográficas, tales como: sexo, edad, años de experiencia profesional, especialidad y horas de contrato de la muestra. En una segunda etapa, se presenta a los docentes un primer ítem relacionado con las percepciones en torno a la comunicación de la institución para la participación de padres y apoderados en la escuela, a través de tres acciones:

¿En qué medida en su centro/escuela se lleva a cabo cada una de las siguientes acciones?

1. Informar a los padres y madres de las decisiones que toma el centro/escuela.
2. Consultar a los padres y madres en la toma de decisiones sobre aspectos educativos, organizativos y de gestión del centro/escuela.
3. Se solicita a los padres y madres la opinión y formulación de propuestas, aunque la decisión final la tome el centro/escuela.

Las tres acciones: Informar, consultar y solicitar sus opiniones y propuestas, serán medida en una escala de cinco puntos (1= Nada, 2= Poco, 3= Algo, 4=Bastante, y 5= Mucho).

En una tercera instancia se encuentra un segundo ítem, con dos preguntas focalizadas, la primera de ellas con la participación de los padres y madres en la Escuela Especial, evaluada con

³ Debido a la reducida muestra no se realizará el Alpha de Cronbach en esta aplicación.

una escala de cinco puntos (1= Muy baja, 2= Baja, 3= Media, 4= Alta y 5 = Muy alta) y la segunda asociada al fomento de la participación desde la escuela, medida con una escala de cinco puntos (1= Muy poco, 2= Poco, 3= Algo,4= Bastante y 5 = Mucho), indagadas a través de las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Cómo considera Ud. que es la participación de los padres y apoderados en la escuela?
- 2.- ¿En qué medida considera Ud. que su centro educativo fomenta la participación de los padres y apoderados?

Finalmente se presenta un ítem de 37 preguntas de la escala y cada una con diferentes cantidades de preguntas, organizadas de acuerdo a cinco dimensiones, como se visualiza en la tabla 7:

Tabla 7
Dimensiones, ítem de 37 preguntas.

DIMENSIONES	N° DE PREGUNTAS
I: Participación en las decisiones de la escuela	10
II: Ventajas relación Familia-Escuela	7
III: Obstáculos de la participación	9
IV: Asistencia a Reuniones y Tutorías	4
V. Fomento de las Actividades de Aula	7
Total	37

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas que conforman las dimensiones serán evaluadas con la siguiente escala: 1=Nada de acuerdo, 2 = Un poco de acuerdo; 3 =Moderadamente de acuerdo; 4 =Muy de acuerdo; 5 =Totalmente de acuerdo.

4.5.2 Instrumentos para recogida de datos de orden cualitativo

En una segunda etapa, se recogerán datos a través de la aplicación de una entrevista individual semiestructurada con preguntas abiertas de opinión, la cual busca indagar y profundizar en la percepción de los docentes sobre la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, para permitir identificar los elementos que facilitan u obstaculizan la presencia y la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza de los estudiantes.

Cabe destacar, que las entrevistas se realizaron de forma individual y confidencial, y trataron sobre diversos temas asociados a las percepciones que tienen los docentes en la participación de los padres y/o apoderados en el proceso educativo de sus pupilos, específicamente, sobre aquellas dimensiones que presentaron menor frecuencia. Los criterios utilizados para la confección de la entrevista fueron:

- a) Para las dimensiones I, III, IV y V, los porcentajes más bajos alcanzados por la percepción de los docentes en relación a las preguntas que entregaron como respuesta el estar “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones presentadas.
- b) Para la dimensión II, los porcentajes más descendidos en relación a la percepción docente en las preguntas que entregaron como respuesta el estar “nada de acuerdo” con las aseveraciones consultadas.

Una vez identificadas estas respuestas, se procedió a elaborar una entrevista con preguntas abiertas que permitieran indagar en las razones, causas o motivos que llevaron a los docentes a inclinarse por estas alternativas, buscando tributar al objetivo de esta tesis: Identificar los factores institucionales que obstaculizan y favorecen la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.6 Plan de análisis de datos

En virtud del diseño de investigación mixto se debe distinguir entre los resultados de investigación de orden cuantitativo y los resultados de investigación de orden cualitativo. Para el análisis de resultados cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, se hará uso de una planilla Excel, a través de la cual, los resultados se agruparán de acuerdo a las variables presentadas anteriormente, para posteriormente tabular y graficar las respuestas de los cuestionarios.

Para el análisis de los resultados cualitativos se optará por el diseño de datos textuales de análisis de tipo hermenéutico. Ello dado que corresponde a un trabajo de interpretación, de compenetración y comprensión profunda de textos, como expone Baeza, permitiéndonos percibir el sentido de los discursos, acercándonos a la comprensión del fenómeno en estudio (2002).

El análisis de la información recogida a través de los instrumentos cualitativos se utilizará para comprender de mejor manera los resultados obtenidos de orden cuantitativo. De este modo el análisis de ambos tipos de datos se utilizará para complementar entre sí la información recogida bajo ambos enfoques.

4.6.1 Resultados de orden cuantitativo

A continuación, se presentan los resultados globales del instrumento, extraídos de los cuestionarios aplicados a la población total de docentes.

4.6.1.1 Resultados Ítem I: Percepción Docentes sobre la Comunicación de la Institución para la participación de las y los apoderados

A través de la Figura 1, se puede observar el promedio de los resultados obtenidos en la categoría, a partir de las respuestas de las y los docentes:

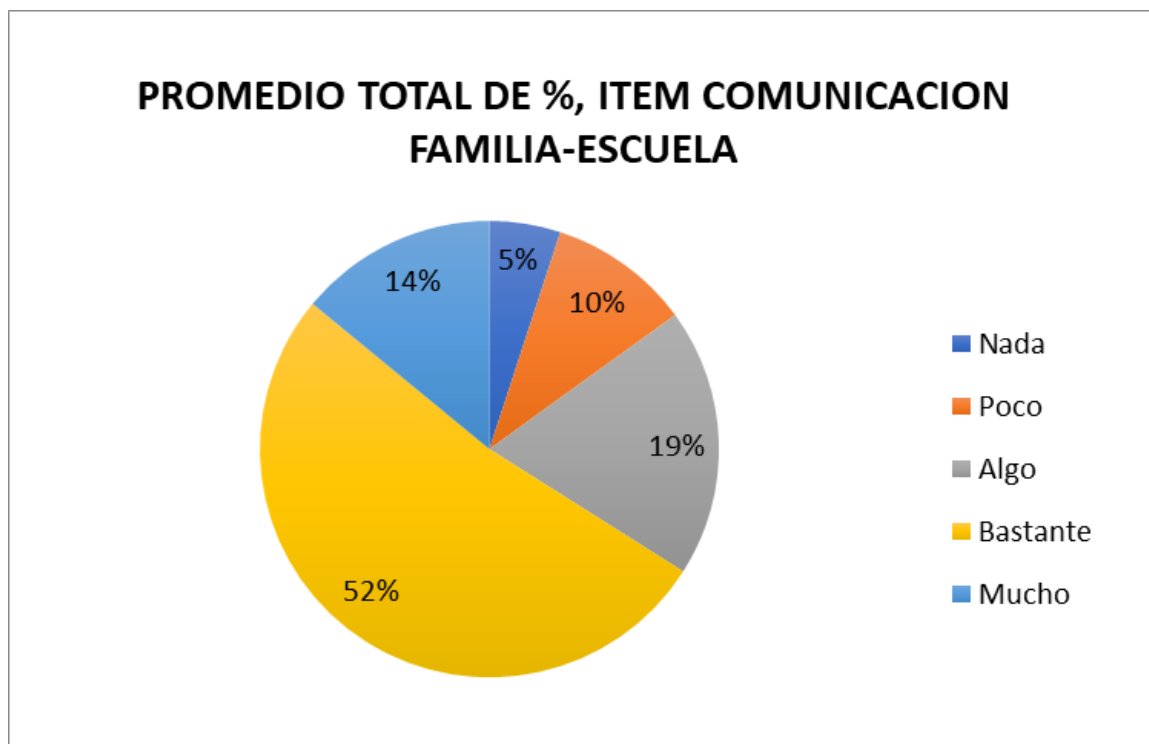


Figura 1. Comunicación de la Institución para la participación de las y los apoderados
Fuente: Elaboración Propia.

A partir de la información que nos muestra el gráfico, es posible aseverar, que en la primera categoría “si la escuela informa a los apoderados sobre las decisiones que toma”, seis de los docentes perciben que la institución informa bastante o mucho y un docente responde que la institución no informa nada a sus apoderados.

En relación a la segunda acción de la categoría “Consultar a los padres y madres en la toma de decisiones sobre aspectos educativos, organizativos y de gestión del centro/escuela”, se aprecia que tres docentes consideran que la institución consulta algo y cuatro docentes perciben que la institución consulta bastante a los padres y madres.

De acuerdo a la tercera acción de la categoría “Se solicita a los padres y madres la opinión y formulación de propuestas, aunque la decisión final la tome el centro/escuela,” se precisa que cuatro docentes estiman que la institución solicita bastante la opinión a los apoderados, dos docentes creen que es poco y un docente percibe que sólo es algo.

4.6.1.2 Resultados Ítem II: Percepción docente sobre la participación de los padres y apoderados en la escuela y fomento de esta por parte de la institución

Las respuestas de los docentes pueden ser apreciadas a través de la figura 2:

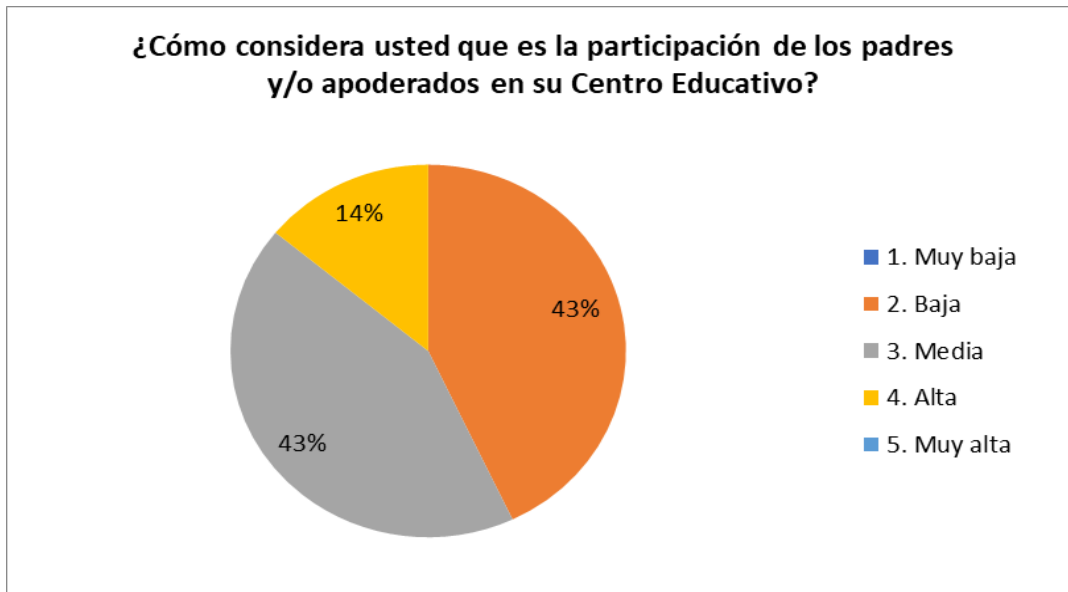


Figura 2. Participación de los padres y/o apoderados en el centro educativo de acuerdo a la percepción de los docentes.

Fuente: Elaboración Propia.

A partir de la información que nos muestra el gráfico, es posible establecer que tres docentes consideran que la participación es baja, tres docentes estiman que esta es media y solo un docente establece que la participación de los padres y apoderados es alta, ningún docente considera que la participación es muy alta.

La segunda pregunta que forma parte de esta categoría es:

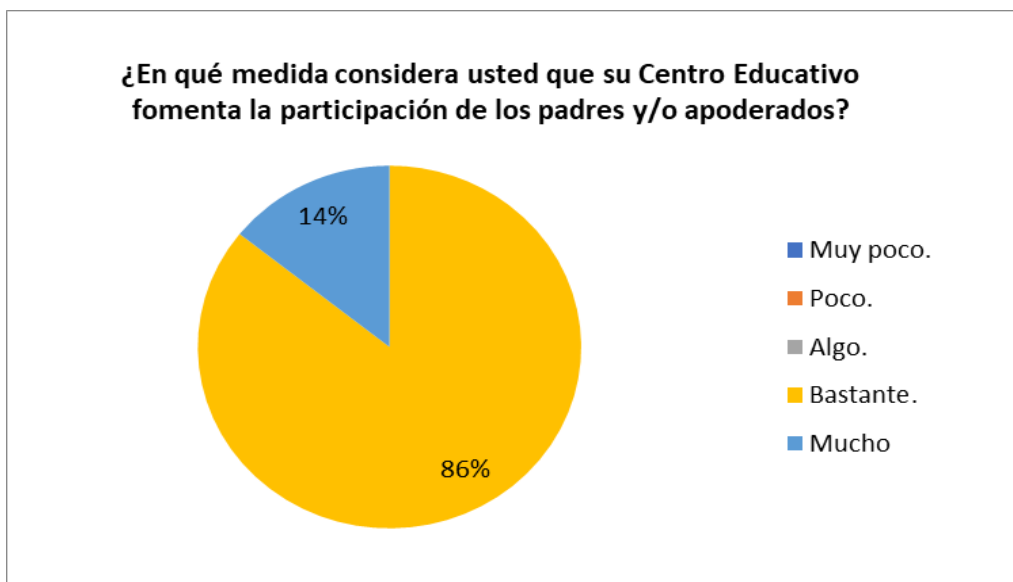


Figura 3. Fomento de la participación de padres y apoderados por parte de la institución.
Fuente: Elaboración Propia.

A partir de la información entregada por el gráfico se puede establecer que seis docentes consideran que la institución fomenta bastante la participación de los padres y apoderados en la escuela, y un docente considera que el centro escolar fomenta mucho esta participación.

Se establece como conclusión dentro de la categoría, que, si bien la institución, según los docentes, fomenta bastante la participación de los padres y apoderados, pero estos tienen una participación media baja dentro del establecimiento, en base a la percepción de los docentes.

4.6.1.3 Resultados ítem III: Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres y madres en la escuela

La presentación y análisis del tercer ítem y desde una mirada más específica, permite poder proyectar hacia una mejora sostenible en el tiempo y para que todos los docentes tengan una visión compartida dentro del establecimiento en relación a la participación de los padres y/o apoderados, se focalizará en el indicador más alto, “Totalmente de acuerdo”, dicha decisión se basa en el mismo criterio utilizado por otras investigaciones realizadas a nivel nacional (Weinstein, Muñoz & Raczynski, 2011), dado que la aplicación de este criterio más estricto –solo los “muy de acuerdo”- aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a lo

que se pronuncian los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente (Weinstein, Muñoz & Raczynski, 2011), a excepción de la dimensión III que se enfocó en el indicador “Nada de acuerdo” ya que la estructura de las preguntas es inversamente proporcional a las demás dimensiones. De acuerdo a estos criterios se busca situar un panorama general de la percepción de los docentes, para poder alcanzar altos estándares en relación a la participación de los padres y/o apoderados en el establecimiento educativo.

A continuación, en la Figura 4, se aprecia una visión global del ítem III, presentando los porcentajes totales de las respuestas contestadas con el indicador “Totalmente de acuerdo”.

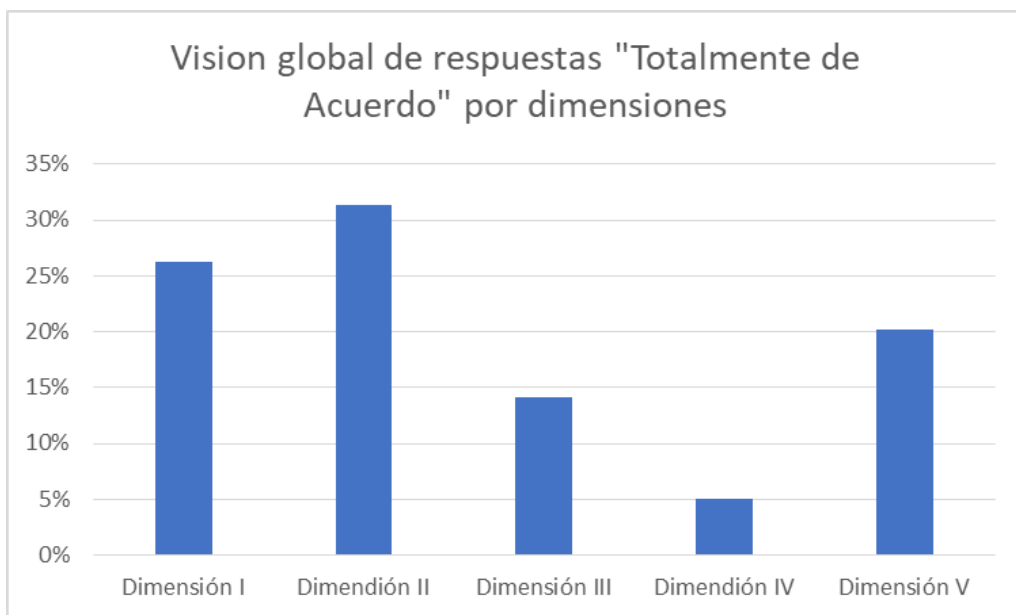


Figura 4. Porcentajes de respuestas de totalmente de acuerdo por dimensión.
Fuente: Elaboración propia

En el gráfico se observan los porcentajes totales por dimensión, en donde la dimensión IV “Asistencia a reuniones y tutorías” es la que alcanza los más bajos resultados, llegando solo a un 5% de acuerdo a la percepción de los docentes del establecimiento en relación a la alternativa “totalmente de acuerdo”; la dimensión III “Obstáculos de la participación”, que alcanza el segundo más bajo resultado con un 14%, en relación a la alternativa “nada de acuerdo”. Los tres siguientes porcentajes se establecen en relación a la alternativa “totalmente de acuerdo”,

dimensión V referida al “Fomento de actividades en el aula, obtiene un 20%; la dimensión I “Participación en las decisiones de la escuela” alcanza un 27%, y finalmente, la dimensión “Ventaja relación Familia Escuela” alcanza un 32% de las preferencias de los docentes.

A continuación, se muestran los resultados de cada una de las dimensiones y sus respectivas preguntas, presentados de menor a mayor en las respuestas “totalmente de acuerdo” sobre las percepciones docentes en la participación de los padres y/o apoderados.

4.6.1.4 Dimensión IV, Asistencia a tutorías

Los resultados de las cuatro preguntas que conforman la dimensión cuatro de la escala, pueden ser observados a través del siguiente gráfico:

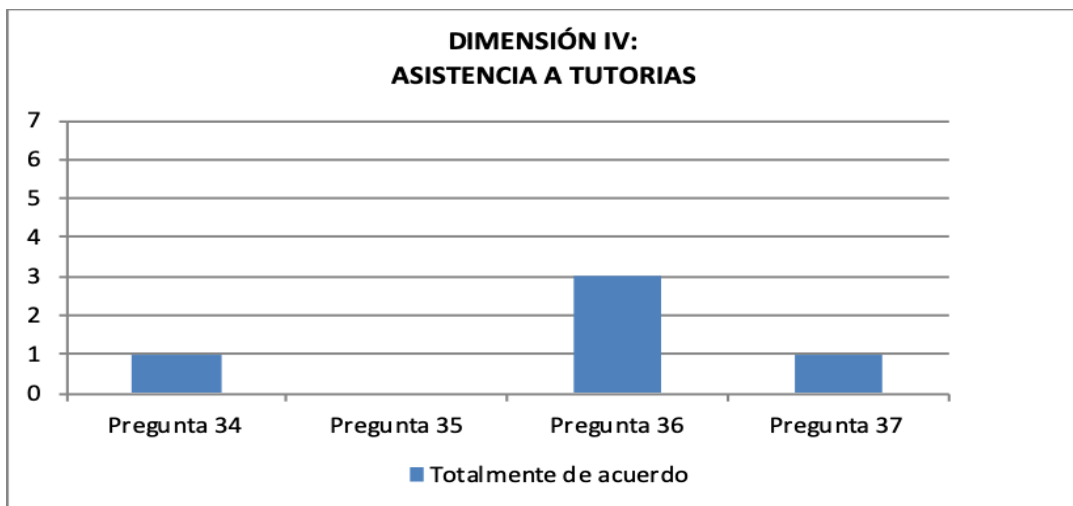


Figura 5. Asistencia a tutorías de los padres y/o apoderados según percepción de los docentes
Fuente: Elaboración propia.

A partir de la información que nos presenta el gráfico de la figura 5, se puede establecer que tres docentes, es decir un 43%, están “totalmente de acuerdo” con la afirmación de la pregunta 36: “Los padres y/o apoderados deben pedir citas para acudir a entrevistas con los docentes”. Sólo un docente está “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones de las preguntas 34 y 37: “Los padres y/o apoderados acuden a las reuniones que organiza el centro/escuela”, y, “Los padres y/o apoderados acuden a reuniones convocadas por el Centro General de Padres y/o Apoderados (CEGPA)”, ambas alcanzan un 14% de las preferencias de los docentes. Cabe

consignar que ningún docente está “totalmente de acuerdo” con la afirmación de la pregunta 35: “Los padres y/o apoderados acuden a tutorías y/o talleres”.

4.6.1.5 Dimensión III, Obstáculos de la participación

Los resultados de la tercera dimensión pueden ser apreciados a través de la Figura 6. Cabe destacar que en esta dimensión la estructura de cada afirmación tiene un carácter inverso, es decir se espera que los docentes respondan que no se encuentran de acuerdo con las afirmaciones para que se considere una práctica que se realiza en el establecimiento. Es por lo anterior que la Figura 6 presenta los resultados en base al indicador “nada de acuerdo”.

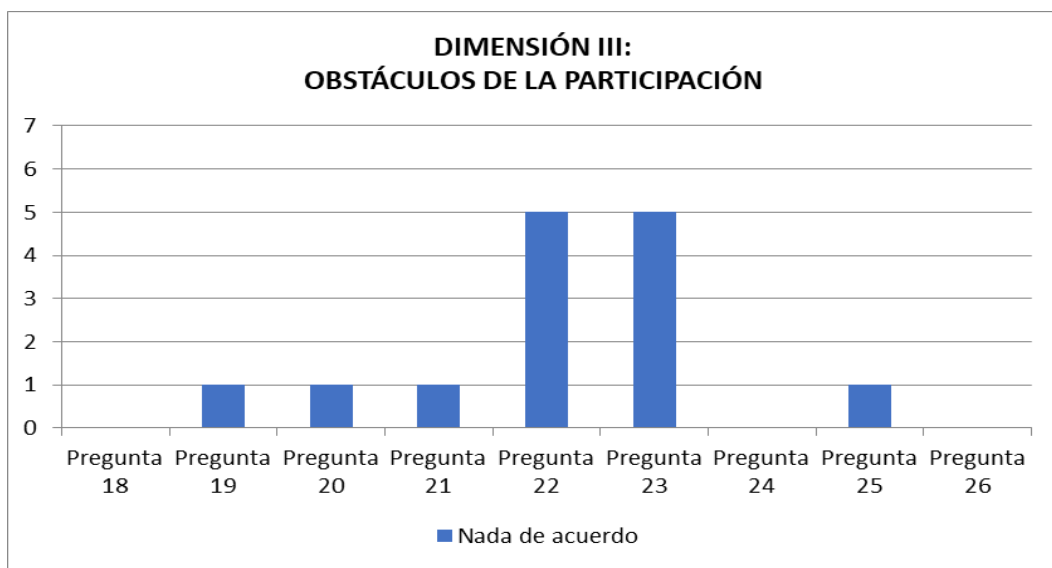


Figura 6. Percepción de los docentes en la participación de los padres y/o apoderados según los obstáculos
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a esta dimensión, se establece a partir de las percepciones de los docentes, que los obstáculos para la participación de los padres y/o apoderados que alcanzan mayores porcentajes en el criterio “nada de acuerdo” son: “La falta de tiempo de los apoderados” y el status que debe mantener el docente dentro de la escuela, ambas con un 71% de las preferencias. Cuatro docentes están en “nada de acuerdo” con la afirmación de la pregunta 26: “La figura del maestro/a tiene como responsabilidad velar para que los padres y/o apoderados

cumplan con sus obligaciones escolares”, alcanzando un 57%. Tres docentes están en “nada de acuerdo con la afirmación de la pregunta 24: “Los padres y/o apoderados que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela”, alcanzando un porcentaje de 43%. Cabe consignar que el status de los padres, la ubicación y el horario de funcionamiento de la institución no son considerados por los docentes como obstáculos para la participación.

4.6.1.6 Dimensión V, Fomento de las actividades en el aula

Los resultados de la Dimensión 5 de la escala, compuesta por siete preguntas pueden ser apreciados a través del siguiente gráfico:

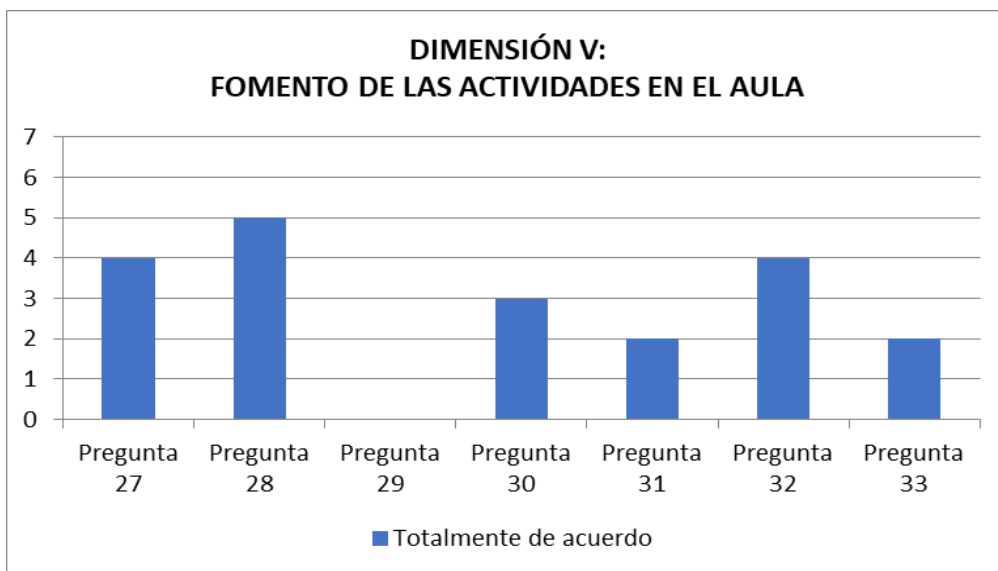


Figura 7. Percepción de los docentes en la participación de los padres y/o apoderados según los obstáculos
Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a la dimensión de “Fomento de las actividades en el aula” que representa la Figura 7, es posible establecer que la pregunta 28 alcanza un mayor consenso entre los docentes, cinco profesionales están totalmente de acuerdo con la afirmación: “El centro educativo y los maestros/as deben mostrar una actitud abierta y proclive a la integración de los padres y/o apoderados”, alcanzando un 71% de las preferencias. Las afirmaciones de las

preguntas 27 y 32, con cuatro preferencias alcanzan el segundo mayor porcentaje con un 57%, estas se relacionan con: “Los padres y/o apoderados deben tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y funcionamiento del centro/escuela a través de sus representantes”, y, “El profesorado debe realizar actos colectivos donde puedan asistir los padres y/o apoderados”. Se consigna que ningún docente está totalmente de acuerdo con la sentencia de la pregunta 29: “Establece contactos informales con los padres y/o apoderados dentro o fuera de la escuela”.

4.6.1.7 Dimensión I, Participación en las decisiones en la escuela

A través, del siguiente gráfico se aprecia las respuestas de los docentes en las diez preguntas que conforman la dimensión, teniendo siempre como referencia el indicador “totalmente de acuerdo”, expresado en sus frecuencias.

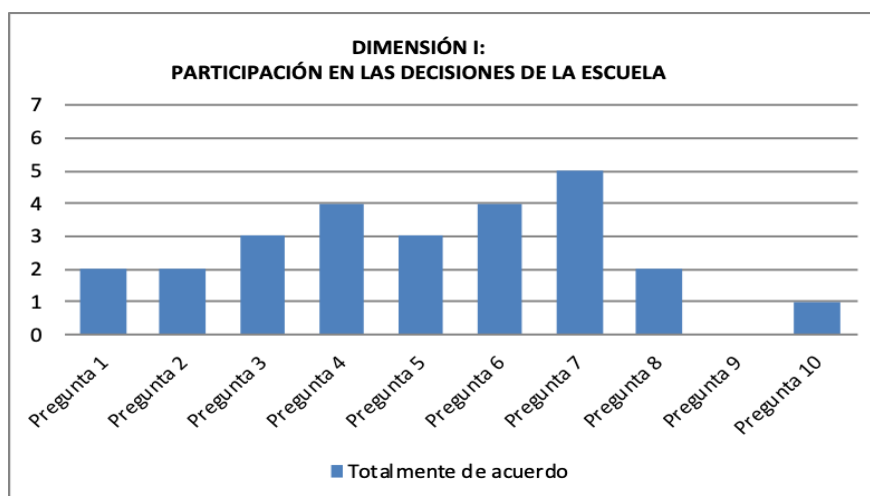


Figura 8. Percepción de los docentes sobre la participación de los padres y/o apoderados en las decisiones que toma la escuela.
Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Figura 8 se puede demostrar que la pregunta 7, relacionada con: “Consultar a los padres y/o apoderados en la toma de decisiones es una forma de participación” alcanza el mayor

porcentaje de “totalmente de acuerdo” entre las percepciones de los docentes con un 71%, le siguen, las preguntas 4 “Para conocer las características de los alumnos/as es necesario contactar con los padres y/o apoderados”, y 6, “Informar a los padres y/o apoderados sobre las decisiones que se tomen en el centro es una forma de participación”, con porcentajes de 57%. Cabe consignar que ningún docente está “totalmente de acuerdo” en relación a la pregunta 9 “Los padres y/o apoderados toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro/escuela”. Sólo un docente respondió “totalmente de acuerdo” dentro de la pregunta 10 que se refiere a que “Las decisiones con respecto al centro/escuela son tomadas por las familias”

4.6.1.8 Dimensión II, Ventaja relación Familia Escuela

Los resultados alcanzados en esta segunda dimensión pueden ser apreciados a través de la Figura 9.

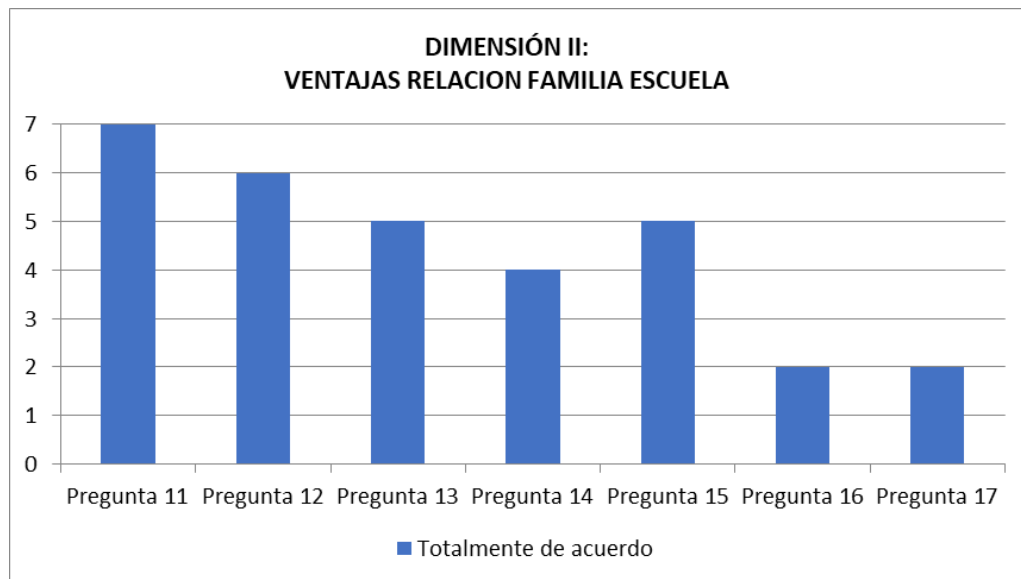


Figura 9. Percepción de los docentes sobre las ventajas de la relación Familia-Escuela
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Figura 6, el cuerpo docente de la institución coincide 100% en estar “totalmente de acuerdo” con la afirmación de la pregunta 11: “La información es la clave de la participación ya que aumenta el interés de los padres y/o apoderados”, un 86% de los docentes

establece estar “totalmente de acuerdo” con la afirmación de la pregunta 12: “Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y/o apoderados pueden participar, mejora la comunicación entre ambos”. Las preguntas 16 y 17 alcanzan el menor porcentaje con un 29% en las siguientes afirmaciones: “Los padres y/o apoderados de los alumnos/as que tienen un mejor rendimiento educativo, participan más en la educación de sus hijos/as”, y “La participación de los padres y/o apoderados en la escuela reduce conflictos”.

4.6.2 Resultados de orden cualitativo

A continuación, se presentan los resultados cualitativos obtenidos a través de la aplicación de una entrevista de creación propia a siete docentes del establecimiento, la que, debido a las condiciones actuales, fue aplicada a través de una plataforma virtual, lo que permitió recoger las respuestas de las y el entrevistado.

Con la entrevista, se busca profundizar en los ítems del Cuestionario que se encontraron más descendidos en relación a la opción “totalmente de acuerdo” en cuatro dimensiones del instrumento y en la restante (Dimensión III, Obstáculos de la participación) en la alternativa “nada de acuerdo”, agrupando los resultados en cuatro categorías: Participación de los padres y/o apoderados en actividades del establecimiento, Participación formal e informal de los padres y apoderados con los docentes, Participación de los padres y apoderados en la formulación, aplicación y evaluación del PEI y Protocolos de comportamientos y resolución de conflictos para la participación de padres y apoderados en actividades escolares.

4.6.2.1 Participación de los padres y/o apoderados en actividades del establecimiento.

Las reuniones de apoderados, las reuniones del centro general de padres y las tutorías son espacios valiosos, que fomentan la comunicación, la participación y el apoyo entre la escuela y la familia.

Los profesores jefes, los profesores asesores y los tutores, a través de estas instancias, toman

contacto con madres, padres y apoderados, buscando, fundamentalmente, establecer “una alianza efectiva con las familias” (Mineduc, 2020, p.5), transformándose en una poderosa herramienta para el involucramiento de estas en los procesos formativos de los estudiantes. El sentido de esta alianza, según Bolívar (2006), se basa en:

“La convicción de que cuando la escuela o la familia tienen una participación difusa o poco efectiva, son los niños, niñas y adolescentes los que se ven afectados en su proceso de desarrollo y aprendizaje. Al mismo tiempo, las escuelas que han logrado integrar a sus familias obtienen mejores resultados, tanto en lo referido al rendimiento académico de sus estudiantes como a su actitud hacia el aprendizaje y su desarrollo integral”. (p. 26)

Para profundizar en el porqué de la baja participación de los padres y apoderados en estas instancias, se consultó a los docentes ¿Por qué cree Ud. que los apoderados no asisten a las reuniones de curso?, las respuestas se inclinaron, en su mayoría, al poco compromiso y desinterés de este estamento por asistir a las reuniones:

“El compromiso nomás, ese es el puro compromiso. Y lamentablemente ahí es la parte afectiva ahí, ellos no toman el peso, o sea bucha ya, tengo trabajo, no puedo, no alcanzaba, que no me dieron permiso en el trabajo (...)” (Docente 2).

“Como le digo, por el compromiso yo creo (...)” (Docente 4)

“Un porcentaje por el tema laboral, y otro porcentaje por desinterés, y despreocupación. También debo confesar que en muchas veces si bien se les recuerda que hay reunión en tal fecha y en tal horario, se les está insistiendo, pasa la reunión y uno les pregunta qué pasó, y la respuesta es que se les olvidó.” (Docente 5).

En relación a la baja asistencia a las reuniones del centro general de padres, los docentes tienen clara su percepción y fue que todos se inclinaron porque estas son: aburridas, que no les beneficia en nada y que no son del interés de ellos, prefiriendo asistir a las reuniones de su curso, lo que queda reflejado en las siguientes respuestas:

“(...) porque las reuniones son largas, tediosas; los temas no son abordados de manera

didácticas, la persona que siempre está adelante como que siempre habla y habla y los apoderados están ahí como sin interacción. Entonces los apoderados van, se sientan y escuchan, escuchan hasta que se aburren.” (Docente 1)

“(…) Muchos apoderados me decían, no tía pa qué voy a ir a las reuniones del centro, si siempre hablan los mismos, y hablan lo mismo, y no queda en nada. (...)” (Docente 5)

“Porque encuentran que no les beneficia mucho a ellos po. Que no son acordes a sus intereses...” (Docente 7).

Profundizando, cualitativamente, en relación a la baja asistencia de los padres y/o apoderados a talleres o tutorías que realiza el establecimiento, se indagó a través de la siguiente pregunta ¿Cree usted que los temas tratados en talleres o tutorías despiertan el interés en los padres y apoderados por asistir? Aquí las respuestas de los docentes fueron muy variadas, pero se visualiza mayoritariamente que, si existe interés, pero fallan en la asistencia a estos.

“Ahí yo creo que en un punto sí, yo creo que si... Aunque en los talleres que hemos hecho igual yo veo la misma asistencia (...)” (Docente 4)

“La verdad es que ahí se forma como una contradicción porque... uno de los primeros talleres que hicieron en la escuela había sido para que participaran todos los apoderados de los estudiantes, y fueron tres... y fue un tema que salió de ellos...” (Docente 5)

“No, porque de hecho si despertaran el interés no sería tan baja la asistencia a las reuniones. Yo creo que los talleres deberían tener otro abordaje, mucho más didáctico, mucho más aterrizado, mucho más al hueso como se dice, apuntando específicamente a las necesidades (...)” (Docente 1).

En síntesis, se confirma la percepción de los docentes en relación a la baja asistencia y participación de los padres y/o apoderados a reuniones del centro general de padres, a los talleres y tutorías que efectúa el establecimiento. Sin embargo, es relevante para este estudio establecer un hallazgo a partir de la sentencia del docente N° 2, y que es un factor que sin duda se debe considerar al momento de establecer indicadores de asistencia y ausencia de madres, padres y apoderados de escuelas especiales, tanto a reuniones generales como específicas

(...) “Los horarios acá y en otra, era entre las 4 y las 6, como máximo era entre 5 y 7, ya máximo a las 7. Entonces ahí ya hay problemas de disponibilidad por trabajo de llegar a la

reunión. De repente lo que nos pasa en las escuelas especiales, como hay niños que requieren cuidador, hay niños que no pueden quedarse solos en la casa, entonces o se queda el niño con el apoderado en la reunión, o el apoderado tiene que quedarse con el niño en la casa, entonces ahí hay un detallito que yo tampoco lo veo” (...) (Docente 2).

Podemos establecer que las percepciones iniciales de este escaso involucramiento como era el desinterés y poco compromiso de los padres y apoderados, al indagar con más profundidad desde la perspectiva cualitativa, permitió diversificar las causas: razones de tipo laborales, porque los padres y apoderados no cuentan con un cuidador que se encargue de él o la estudiantes cuando estos van a reuniones, porque no se observa instancias en la escuela que se hagan cargo de este problema, porque las reuniones del centro de padres y apoderados no tienen una estructura que entusiasme a los convocados, los temas no son de interés general y porque no se observan instancias de interacción entre la directiva y la asamblea, donde no hay espacio para un liderazgo distribuido, sino más bien un liderazgo unidireccional, donde sólo unos pocos son protagonistas y la gran mayoría tiene un rol pasivo, sólo de escucha.

Profundizando en relación a este último punto, se consultó al cuerpo docente sobre su percepción en relación al liderazgo ejercido por la directiva del centro general de padres y apoderados, y en su rol, como establece el Decreto 565 del Mineduc (1990) que regula el Funcionamiento de los Centros de Padres y Apoderados, y que entre sus funciones establece “integrar activamente a sus miembros en una comunidad inspirada por principios, valores e ideales educativos comunes, canalizando para ello, las actitudes, intereses y capacidades personales de cada uno” (p.2), destacándose las siguientes respuestas:

“(...) De la directiva pienso que existe como el monopolio de la presidenta del centro general de padres, es como que ella se toma todas las atribuciones de la directiva (...)” (Docente 1).

“(...) Mira, yo creo que tiene un rol importante a la hora de que los apoderados quieran o no asistir a la reunión. Yo creo el liderazgo de la presidenta del centro general de padres tiene que ser una persona empática, en este caso... es que, lo que pasa es que en el colegio hace mucho tiempo es que viene siendo la misma persona (...) (Docente 3)

“(...) Bueno, puede ser, en este caso voy a plantearlo así... que no se sentían identificados con el líder que tienen (...)” (Docente 5)

Otro factor importante que se pesquisó a partir de las respuestas de los docentes en relación a la participación de los padres y apoderados, se relaciona con las expectativas que tienen de sus hijos y de la función que cumple la escuela en su formación, según esta percepción se aprecia que:

“(…) En realidad, de acuerdo a mi experiencia en los apoderados de la escuela, no tienen un interés marcadamente pedagógico, más que nada ven al establecimiento como una vía de escape al hecho de tener un hijo con discapacidad, que en la casa les genera mayoritariamente muchos problemas (…)” (Docente 1)

“(…) Nosotros nos encontramos en un problema grave de expectativas en relación a los niños, son muy bajas las expectativas en general, hablo en general, que tienen los padres en relación a ellos, entonces les da lo mismo que haya un sello, una misión, una visión... no le toman el peso al proyecto educativo (…)” (Docente 1)

“(…) Y como no tienen el interés de que su, bueno y las expectativas en realidad, de que su hijo sea capaz de lograr algo, aunque sea algo pequeño, hasta un oficio... entonces no le toman el peso, por lo tanto, no creen que una reunión sea importante (…)” (Docente 3).

A partir de estas respuestas, podemos inferir que existe una escasa visión compartida por los actores que conforman la comunidad escolar, en relación a las altas expectativas que debe generar el establecimiento con sus estudiantes y con los aprendizajes que pueden alcanzar producto de los procesos formativos, y en la forma en que lo transmite a sus apoderados y como los involucra para alcanzar estas metas.

4.6.2.2 Interacción formal e informal entre docentes, padres y/o apoderados

De acuerdo a la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2019), se comprende Cultura Escolar como el “Conjunto de declaraciones formales, valores, símbolos, ritos, tradiciones y, principalmente, modos o formas de relación que se dan en la comunidad”. (p.2).

Dentro de este ámbito, y teniendo como antecedente los resultados cuantitativos que indicaban que ningún docente establecía contactos informales dentro o fuera de la escuela con sus apoderados, se le consultó al Cuerpo Docente ¿Ud. Como docente ofrece instancias a sus

estudiantes y/o familias para contactarse informalmente con ellos? Las respuestas apuntan a lo siguiente:

“Poco. Yo creo que es más que nada como tengo pocas horas en la escuela, interactúo menos, pero si hay detallitos con ciertos estudiantes con quienes tengo contacto más directo, será para monitorear el avance, o si hay algo que a mí en la clase me ha resultado, tratar ahí de picanear para que los apoderados lo prueben (...)” (Docente 2).

“En clases ellas si tienen mi número de teléfono en caso de una emergencia... pero sólo lo ocupan pa eso... o que yo tenga una, algo que consultarles urgente, ahí también me lo permito, pero solo siendo extremadamente urgente, no por llamarla, ya. Eso es como bien, en ese tema soy muy cuidadosa (...) (Docente 3).

“(...) “La verdad es que informalmente no”.

“(...) “Bueno, ellos siempre me invitaban a sus cumpleaños. Ya pero nunca, yo siempre les hacía sus regalitos, pero no iba; siempre los tenía presentes, les agradecía su... es que nosotros desde siempre hemos tenido buena comunicación” (Docente 7).

Sin embargo, también es importante relevar que una docente establece contacto informal con sus estudiantes, padres y apoderados, incluso haciendo participe a su familia, en un ambiente externo a la escuela:

“(...) yo en la finalización de año por lo general yo estaba realizando la actividad de salir a almorzar con los niños a un lugar público, situaciones en que incluso he incluido a mi familia, mi grupo familiar, y también hago extensivo al grupo familiar de los estudiantes, y lo otro, de la comunicación informal, por ejemplo el saludo de cumpleaños, cuando es fuera del periodo escolar, el cumpleaños del apoderado, el cumpleaños de los hermanitos, o las mamás de repente me remiten fotos de actividades familiares, comparten conmigo, porque tengo dos estudiantes que tienen hermanitos pequeños (...) (Docente 6).

4.6.2.3 Participación de los padres y/o apoderados en la formulación del PEI y en las decisiones de la escuela.

Esta categoría tiene como objetivo examinar las creencias del estamento docente de la escuela en relación a si los padres y/o apoderados deberían tomar decisiones con respecto a la escuela (PEI), y si existe interés de este estamento para participar en esta toma de decisiones.

Como establece MINEDUC, 2017, en su Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas:

“Una comunidad educativa es el conjunto de los diferentes estamentos que intervienen en la institución educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, ex estudiantes, junto con padres, madres y apoderados/as. Todos, estrechamente interrelacionados, deben conformar una alianza para desarrollar el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en consideración las necesidades e intereses del estudiantado” (p. 16)

Al respecto podemos establecer que existe consenso en el estamento docente sobre sus creencias y percepciones en relación a que la participación de los padres y apoderados sería un aporte al Proyecto Educativo, a su formulación, análisis y evaluación, como queda reflejado en las siguientes respuestas de los entrevistados:

“(…) Yo creo que es fundamental porque el norte de cada establecimiento, para que haya un compromiso de verdad se debe construir en base a los estamentos, a las instancias que tienen que ver con el niño, en este caso todos los docentes, los profesionales, las familias (…)” (Docente1)

“(…) Si, y en la proposición de algunas acciones... Y tener también un punto de vista del apoderado, podría enriquecer también las mismas acciones del...” (Docente 2).

“(…) Sí, por supuesto, de todas maneras, desde el principio se debe construir cualquier objetivo, meta, lo que sea debería ser en conjunto con los apoderados (…)” (Docente 5).

“(…) Siii, por supuesto que es importantísimo. Porque todo en conjunto, cierto, se realiza un buen trabajo tanto administrativo como pedagógico, y habría una buena comunicación con los

docentes también (...) (Docente 7)

Pero en relación a las percepciones de los docentes sobre si existe interés de los padres y apoderados para participar en la toma de decisiones de la escuela, involucrándose en la elaboración, análisis y evaluación del PEI, podemos establecer que la percepción del estamento es la siguiente:

“(…) En mi experiencia debo reconocer que existe muy poco interés, no sé si se basará en el desconocimiento de este tipo de documento, o simplemente es desinterés de lo que les pueda dar el establecimiento, pero si debo reconocer que es muy bajo (...) (Docente 5).

“(…) Es escasa, pero también yo creo que es porque no, no conocen muy bien la implicancia de trabajar en conjunto al PEI (...) (Docente 2).

“(…) Mi percepción. Yo pienso que ellos no están todavía... a ver, a ellos les gustaría participar, pero son medios tímidos para trabajar temas que son complejos para ellos.” (Docente 7)

Al consultar a los entrevistados si el Equipo Directivo promueve la participación de los Padres y Apoderados en la formulación, análisis y evaluación del P.E.I., podemos apreciar, que, si bien perciben que, si lo promueven, también entre dejan ver que este fomento debería ser aún mayor:

“(…) Sí, si siempre los está invitando a participar de una u otra forma, digamos que los hace partícipes. (Docente 5)

“(…) Sí, siempre está en contacto, tanto la dirección, como la inspección, la unidad técnica, los profesionales de apoyo, están en constante... e incluso a veces son intermediarios en algunas situaciones de más conflicto (...) (Docente 6)

“(…) Yo creo que sí, pero no sé si es lo que debiera ser. En parte lo han considerado, pero no en lo que debiera hacer. Porque en las escuelas especiales los apoderados les gustaría estar más involucrados, a la mayoría, a los que de verdad están comprometidos con los niños”. (Docente 4)

“(…) Un poco, un poco, porque de repente los mismos tiempos no dan para que se motive tanto y haya otros temas más prioritarios. Pero si bien, se podría cumplir, cierto, como invitando a la organización de los apoderados, también se podría hacer con invitaciones a apoderados puntuales, que tengan un compromiso mayor, o que sean propositivos, porque claro hay apoderados que uno los puede invitar, pero no van a proponer nada y van a decir que sí a todo;

mientras que hay otros que si tienen una visión más global y que si pueden encontrar en esas propuestas acciones concretas en el beneficio de sus pupilos, de sus hijos”. (Docente 2)

De esta manera podemos inferir que, a partir de las repuestas del cuerpo docente, ellos perciben la importancia de la necesaria participación de los padres y apoderados en la elaboración, análisis y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, como forma de construir en conjunto metas y objetivos comunes, con un compromiso real de los actores. Sin embargo, también podemos establecer, que perciben escaso o nulo interés por participar de este proceso por parte de los padres y apoderados, debido, esencialmente, a desinterés y desconocimiento sobre la importancia de su implicancia en este proceso, tampoco se observan instancias propuestas por la institución donde se les haga más accesible, cercana y amigable la información contenida en esta herramienta de gestión, finalmente, si bien reconocen que el equipo directivo promueve la participación de los apoderados en este ámbito, también establecen que se deberían hacer mayores esfuerzos por reforzar este nivel de implicancia y participación.

4.6.2.4 Protocolos de comportamiento y resolución de conflictos

Diferentes autores indican que, tanto la familia como la escuela se benefician si se lleva a cabo una adecuada relación y colaboran mutuamente (Páez, 2015; Garreta, 2015; Gubbins, 2016). Sin duda que cuando ambas instancias colaboran entre sí, los estudiantes resultan muy favorecidos (Ortega, A. & Cárcamo, H., 2018).

Se consultó a los docentes, si existía una relación entre la participación de los apoderados en el proceso educativo y el nivel de rendimiento de los estudiantes, existiendo consenso entre los entrevistados sobre la existencia de esta relación:

“(…) Sí, directamente. Es, pero totalmente proporcional. Cuando los padres son comprometidos con el trabajo de sus hijos se nota en los avances independiente de la condición que tenga el niño (…)” (Docente 1)

“(…) Siii, y eso demás está documentado en todos lados. La contención que provoca la familia, y el apoyo que va a proporcionar la familia es fundamental (…)” (Docente 2)

“(…) Sí, si... no tan solo en el proceso educativo, por ejemplo, desde el momento en que los

papás asisten a las reuniones, se preocupan con cumplir con los materiales, el uniforme, su ropa deportiva, todo lo que requiere el estudiante para un buen funcionamiento dentro del aula, no necesariamente en la parte pedagógica, sino en todo lo que conlleva realizar un buen trabajo pedagógico (...) (Docente 6)

En relación a los bajos resultados del indicador “totalmente de acuerdo”, se preguntó a los docentes si existe relación entre la participación de los padres y la resolución de conflictos en la escuela, siendo sus respuestas más heterogéneas, en el sentido que algunos están de acuerdo, otro no, y otro sin la certeza de que exista esta relación:

“(…) Sí, por supuesto... En este caso es que los apoderados serían los mediadores en el caso de que se desarrolle algún conflicto ya sea interno, o entre pares del establecimiento, se debe...si por alguna parte la estrategia es resolver, también se debe continuar con el desarrollo de los apoderados que se involucren (...) (Docente 5).

“(…), hay casos de apoderados que son muy comprometidos, pero se pasan en lo comprometidos, y se llegan a meter hasta en la sopa, y ahí es donde llegan a pasar la raya; mientras que hay otros que son tan poco comprometidos que no les interesa lo que pasa (...)” (Docente 2).

“(…) No fíjate, yo creo que en el caso puntual no, porque al menos los apoderados en la escuela especial son puntuales los apoderados conflictivos, que no tiene que ver con lo que tú me dices... y los chicos que presentan en este caso alguna conducta de peleas con sus compañeros, no tiene nada que ver con eso tampoco... hay un porcentaje de alumnos en la cual, al menos en la escuela especial, solamente y llanamente por sus factores en donde algo por sus medicamentos (...)” (Docente 3).

“(…), yo creo que muchos apoderados acrecientan este problema, lo avivan más que ahogarlo, porque también hay muchos apoderados que son muy aprensivos, y que no han todavía terminado el duelo de tener un hijo con discapacidad, entonces siempre andan a la defensiva (...)” (Docente 1).

“(…) De eso como que no estoy bien segura de la respuesta. Como que no se ha dado tanto en la escuela (...)” (Docente 4).

A partir las respuestas de los docentes, podemos deducir, que si bien, perciben que hay una relación directa entre participación de los apoderados en el proceso educativo y el rendimiento escolar de los estudiantes, esta misma concordancia no se presenta en la apreciación sobre la participación de los apoderados en la institución y la resolución de conflictos, ya que sus respuestas son heterogéneas, habiendo quienes si lo creen, otros que no, y una docente que no está segura de que exista esta relación, ya que según ella, esta situación no se ha dado en la escuela, esta trilogía nos lleva a establecer que no se visualiza con claridad la existencia de protocolos que regulen la intervención de padres y apoderados en la resolución de conflictos al interior de la institución, o en el caso que estos existan, la institución no ha sido capaz de establecerlos de forma clara en el accionar de este estamento, lo que queda claramente reflejado en la siguiente respuesta:

“(...) ... y es algo que se da bien transversalmente, que los protocolos... ahí dice que el protocolo se tiene que sociabilizar con el apoderado, entonces qué es lo que se hace, que en la primera reunión se entregan los protocolos, pero de eso después no tengo mayor análisis, entonces es un papel que le entrega, se hizo el tic, pero que después no se reflexiona (...) (Docente 2).

También se visualizó que la participación de los padres en forma presencial en la institución es aceptada por los docentes, pero en actividades específicas ya sean en celebraciones a nivel de establecimiento como, por ejemplo: día del alumno, aniversarios, fiestas patrias, navidad, etc. Sin embargo, otra parte de los docentes indican que hacer partícipe a las familias al interior del aula es un factor negativo, ya que los estudiantes, con la presencia de los apoderados se distraen, se descompensan y no se puede llevar a cabo las actividades pedagógicas planificadas. A su vez, los espacios son muy reducidos para la participación de ellos. Esto puede verse reflejado en las siguientes respuestas a la pregunta ¿Usted como docente, qué tipo de actividades planifica para favorecer la participación de los padres y apoderados dentro del aula?

“Bueno, lo que nosotros hemos experimentado es el apoyo en celebraciones en general, como por ejemplo para el aniversario, para las fiestas patrias, para la navidad; bueno el año pasado hicimos para las fiestas patrias la degustación de comidas típicas, en que los apoderados preparaban y llevaban al colegio lo que a cada uno se le asignaba, y los apoderados servían e

interactuaban con los demás; para la navidad también, las comidas típicas de navidad, para el aniversario igual... (Docente 6)

“Lo reitero, que, por cuestiones de infraestructura, y de espacio, no se ha generado. Porque no se ha dado la idea de... o sea, lo hemos pensado, pero luego pensamos dónde lo metemos... Imagínese que yo en este minuto tengo una sala que será como de, es chiquitita, serán 9 metros cuadrados (...)” (Docente 6)

“No, porque los niños se distraen. Sí, cuando ven a otra persona, por ejemplo, una mamá, se distraen con facilidad (...)” (Docente 7)

“Consciente y focalizadamente sí. Porque si yo tengo un apoderado que, no sé po, una actividad x, un niño... no sé, por decir un autista que necesita el contacto directo, como mano a mano para poder ejecutar los movimientos, entonces quizás si yo invito al apoderado a que pueda vivir la experiencia de poder hacer el trabajo con el niño si va a hacer algo productivo, porque está contextualizado y focalizado (...)” (Docente 2)

“Yo creo que en algunas sí... A ver, es que de repente como le digo, es que... es que de repente incluir mucho al apoderado tan de cerca igual es como complicado, porque después ellos se acostumbran y esa dinámica de que interrumpen la clase, o creen que pueden llegar y entrar, entonces igual es como... (...)” (Docente 4)

Sin duda que la heterogeneidad de respuestas de los docentes confirma la idea de la carencia de protocolos institucionales para la presencia y participación de padres y apoderados en actividades al interior del aula.

4.7 Integración de Resultados

La integración de resultados considera una combinación de los principales hallazgos fruto de la aplicación de un instrumento de orden cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (entrevista); para así establecer conclusiones y dilucidar el problema. A partir esta indagación y profundización de los resultados obtenidos, presentaremos los factores facilitadores y obstaculizadores de la participación de los padres y apoderados en actividades en que son convocados por la escuela especial de la comuna de Tomé, y que se relacionan con los procesos

que inciden en la enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes de esta institución, los cuales se han compilado, para favorecer la comprensión, en las siguientes dos tablas:

Tabla 8

Factores facilitadores de la institución para la participación de padres y apoderados

Factores Facilitadores	Evidencias
La escuela informa a los apoderados sobre las decisiones que toma	Resultados Ítem I de la Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres y madres en la escuela
La escuela consulta a los padres y madres en la toma de decisiones sobre aspectos educativos, organizativos y de gestión del centro/escuela	Resultados Ítem I de la Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres y madres en la escuela
La institución solicita a los padres y madres la opinión y formulación de propuestas, aunque la decisión final la tome el centro/escuela	Resultados Ítem I de la Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres
La institución fomenta la participación de los padres y apoderados en la escuela	Resultados Ítem II de la Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres
El centro educativo y los maestros/as deben mostrar una actitud abierta y proclive a la integración de los padres y/o apoderados	Resultados ítem III de la Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres, Dimensión V.
Los padres y/o apoderados deben tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y el funcionamiento del centro/escuela a través de sus representantes	Resultados ítem III de la Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres, Dimensión I.
Consultar a los padres y/o apoderados en la toma	Resultados ítem III de la Escala de percepción de

de decisiones es una forma de participación	los docentes sobre la participación de los padres, Dimensión I.
Para conocer las características de los alumnos/as es necesario contactar con los padres y/o apoderados	Resultados ítem III de la Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres, Dimensión I.
La información es la clave de la participación ya que aumenta el interés de los padres y/o apoderados	Resultados ítem III de la Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres, Dimensión IV.

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del cuestionario aplicado al Cuerpo Docente

Tabla 9

Factores de la institución que obstaculizan la participación de padres y en el proceso educativo de los estudiantes.

Factores Obstaculizadores	Evidencias
Los padres y/o apoderados deben pedir citas para acudir a entrevistas con los docentes	4.6.2.2 Interacción formal e informal entre docentes, padres y/o apoderados. 4.6.1.4 Dimensión IV, Asistencia a tutorías (Cuestionario)
Escasas instancias informales que entrega el establecimiento para la participación con las familias	4.6.2.2 Interacción formal e informal entre docentes, padres y/o apoderados. ¿Ud. Como docente ofrece instancias a sus estudiantes y/o familias para contactarse informalmente?
Los temas tratados en talleres y tutorías no son del interés de los padres y apoderados	4.6.2.1 Participación de los padres y/o apoderados en actividades del establecimiento. ¿Cree usted que los temas tratados en talleres o tutorías despiertan el interés en los padres y apoderados por asistir?
La forma del liderazgo ejercido por la directiva del Centro de Padres no fomenta las instancias de asistencia y participación en las reuniones.	4.6.2.1 Participación de los padres y/o apoderados en actividades del establecimiento. ¿Por qué cree Ud. que los apoderados no asisten a las reuniones de curso?

Horarios poco flexibles de las actividades que realiza el establecimiento para con los horarios laborales de los padres y apoderados.	4.6.2.1 Participación de los padres y/o apoderados en actividades del establecimiento. ¿Por qué cree Ud. que los apoderados no asisten a las reuniones de curso?
Los docentes sólo establecen contactos formales con los padres	4.6.2.2 Interacción formal e informal entre docentes, padres y/o apoderados. ¿Ud. Como docente ofrece instancias a sus estudiantes y/o familias para contactarse informalmente con ellos?
Falta de visión compartida para generar altas expectativas en los estudiantes y de los logros que pudiesen alcanzar con el proceso de formación impartido por la escuela.	4.6.2.1 Participación de los padres y/o apoderados en actividades del establecimiento. escuela en su formación
Escasa didáctica y adaptación de los documentos institucionales para la comprensión de los apoderados e involucramiento en la toma de decisiones.	4.6.2.3 Participación de los padres y/o apoderados en la formulación del PEI y en las decisiones de la escuela. ¿De acuerdo a su percepción, existe interés de los padres y apoderados para participar en la toma de decisiones de la escuela, involucrándose en la elaboración, análisis y evaluación del PEI?
Carencia de protocolos que regulen el comportamiento de los apoderados de acuerdo a normas y reglas de sana convivencia.	4.6.2.4 Protocolos de comportamiento y resolución de conflictos. ¿Usted como docente, qué tipo de actividades planifica para favorecer la participación de los padres y apoderados dentro del aula?
Falta de instancias de formación, con los apoderados, de resolución de conflictos en forma pacífica.	4.6.2.4 Protocolos de comportamiento y resolución de conflictos.

Fuente: Elaboración Propia en base a resultados de la entrevista a Docentes

En síntesis, podemos establecer como los resultados iniciales de orden cuantitativo, producto de la aplicación del cuestionario, fueron indagados y profundizados, a través del análisis contextual de las respuestas de las entrevistas al cuerpo docente. Esta indagación cualitativa, nos permitió establecer con mayor conocimiento y fundamentación los factores institucionales que

facilitan u obstaculizan la participación de los padres y apoderados en el proceso educativo de los estudiantes de la escuela especial de la comuna de Tomé, convirtiéndose en los insumos necesarios para construir el árbol del problema, que identifique las causas y efectos que generan el problema central que se presenta la institución para fomentar y fortalecer la participación e involucramiento de este estamento en procesos claves de la comunidad escolar.

4.8 Árbol del problema

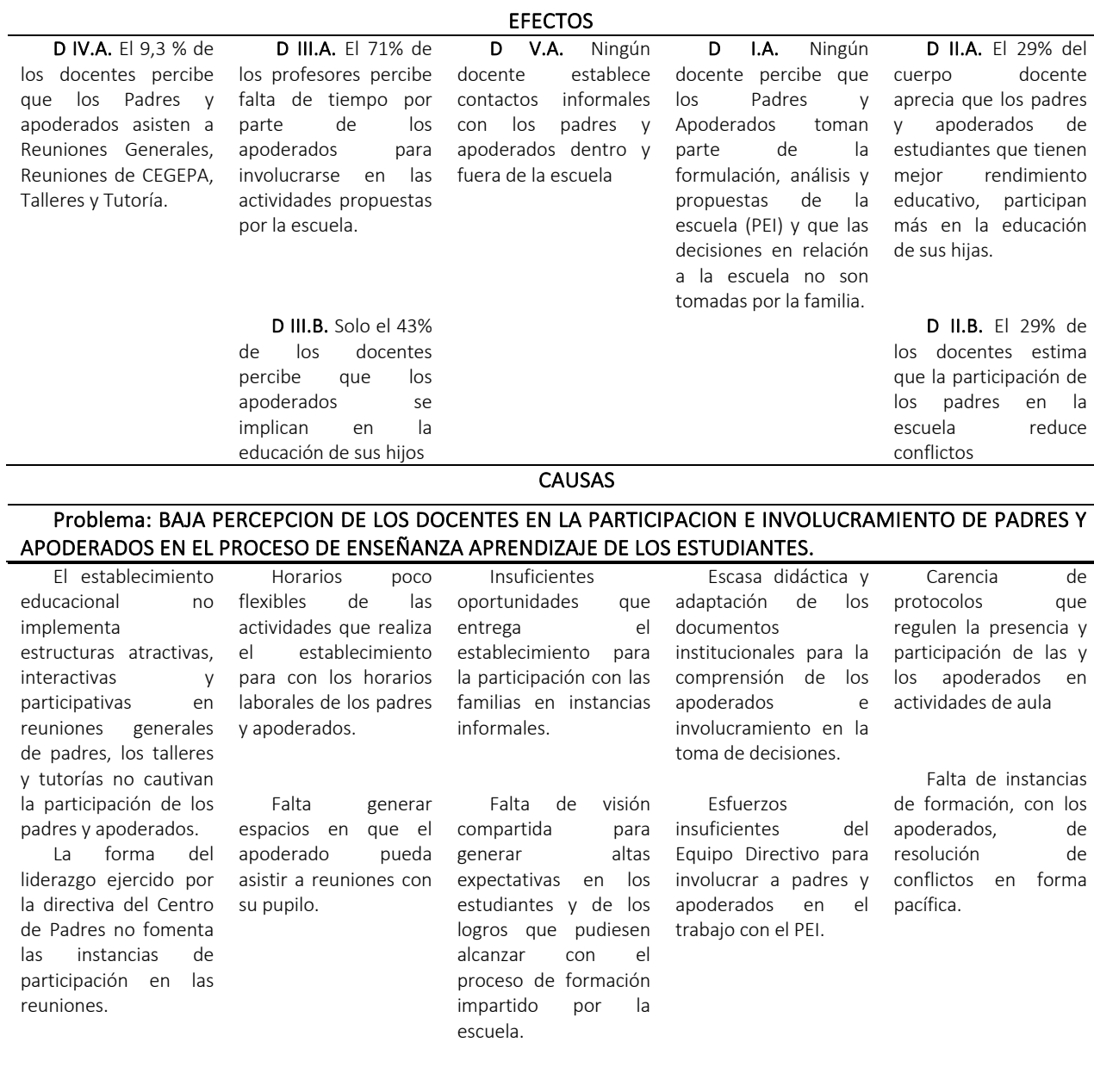


Figura 10. Árbol de Problemas identificando causas y efectos

Fuente: Elaboración propia

5. PROPUESTA DE MEJORA

5.1. Resumen Ejecutivo de la Propuesta

La Propuesta de Mejora que se presenta a continuación, está orientada a dar respuesta al problema que se despliega en una escuela especial de la comuna de Tomé, de acuerdo a la percepción del cuerpo docente, y la existencia de una baja participación de padres y apoderados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y en su quehacer diario, producto de aspectos institucionales que obstaculizan y/o dificultan este grado de involucramiento.

Como principal objetivo, la propuesta busca **transformar elementos de los tres niveles de la cultura organizacional de la institución, detectados en este estudio, estos, como establece Shein (2010) en (Aziz, 2018) son: los supuestos/ creencias, los valores declarados/norma y las prácticas/artefactos, que dificultan el involucramiento de las madres, padres y apoderados, los que se pretende modificar a través de estrategias y acciones basadas en la indagación, reflexión y trabajo colaborativo, intencionados a partir del liderazgo directivo, que busca movilizar a docentes, asistentes de la educación, madres, padres, apoderados y estudiantes en ofrecer mayores instancias de participación e involucramiento al estamento apoderados en la vida cotidiana de la escuela.**

Para el logro de este objetivo, es necesario dotar al equipo directivo de prácticas de liderazgo exitosas o efectivas, las que de acuerdo a Leithwood, se relacionan con cuatro categorías amplias: i) Establecer una dirección; ii) Rediseñar la organización; iii) Desarrollar personas, y iv) Gestionar la instrucción. Estas prácticas permitirán a los directivos diseñar acciones necesarias para transformar los aspectos de la cultura que a continuación se explicitan:

En relación al nivel de la cultura organizativa de la institución, prácticas/artefactos, se busca implementar cambios en las prácticas de liderazgo de los directivos, en el sentido de fomentar con mayor fuerza acciones que favorezcan la participación de los padres y apoderados en el

proceso educativo de sus estudiantes y en la cotidianidad de la escuela, haciéndoles más accesible la información contenida en los instrumentos de gestión como es el PEI, relevando la importancia de su implicancia en este proceso. Las acciones a implementar se relacionan con las categorías de prácticas efectivas de liderazgo: Establecer una dirección y Desarrollar Personas.

Con respecto a los valores/normas, la estrategia busca, desde el liderazgo directivo, movilizar en los docentes la necesidad de involucrar a los padres y apoderados en actividades de aula, como también, en la institución, sobre la necesidad de reestructurar normas y protocolos relacionadas con facilitar la presencia y participación de los apoderados en estas actividades, dentro de un marco valórico compartido y validado por los actores de este proceso. La estrategia se inserta dentro de las categorías: Rediseñar la organización y Gestionar la instrucción.

En relación al nivel, supuestos/creencias, la estrategia pretende implementar un cambio en el grado de involucramiento y participación de los padres y apoderados en las reuniones del Centro General de Padres, talleres o tutoría, a través del trabajo colaborativo y la indagación y la reflexión intencionada, se busca modificar la organización y dinámica de estas reuniones y tutorías, fomentando un liderazgo distributivo y democrático al interior de CEGEPA, acciones que se adscriben a las categorías: Rediseñar la organización y Desarrollar personas, dentro de las prácticas exitosas de liderazgo, planteadas por Leithwood.

5.2 Descripción de la Propuesta

Si bien, los planes de mejoramiento educativo, para impactar positivamente en las comunidades escolares y en los resultados de las instituciones, consideran trazar objetivos estratégicos a mediano y largo plazo, contemplando un periodo no inferior a cuatro años, la propuesta que se presentará, está concebida para ser desarrollada en un corto plazo, y plantea ser trabajada a través de tres estrategias, nueve acciones y treinta y seis actividades, secuenciadas y ordenadas en un año académico, y busca impactar, positivamente, al modificar elementos puntuales de las prácticas, normas y creencias existentes, instalando prácticas de

liderazgo exitoso y efectivo en el equipo directivo para movilizar a la comunidad escolar de la institución, con el claro propósito de fomentar y fortalecer la presencia y participación de madres, padres y apoderados en la vida institucional de la escuela. La propuesta general de la mejora elaborada para la institución puede ser apreciada a partir de la siguiente tabla:

Tabla 10

Presentación General Propuesta de Mejora

Estrategia		Acción		Actividades
Estrategia	1:	Acción A:		
Modificando desde el directivo	prácticas de liderazgo	Conocimiento y reflexión colaborativa en relación a los resultados del estudio		1.-Indagación colaborativa en relación a los resultados del estudio. 2.-Reflexionando sobre las prácticas del Equipo Directivo. 3.- Elaboración e implementación del panel mural de información de apoderados 4.- Movilizando a la Comunidad Escolar 5.- Operacionalizando la iniciativa 6.- Generando material audiovisual para diversificar y difundir el contenido del PEI 7.- Evaluando el material audiovisual generado 8.- Talleres de inducción al manejo de plataformas y herramientas digitales para apoderados 9.- Difundiendo el contenido del PEI a través de medios digitales 10.- Taller 1 “Conversando con nuestro PEI” 11.- Taller 2 “Me identifico con el PEI”
		Acción B:	Diversificando los medios de conocimiento, participación e involucramiento del apoderado con el Proyecto Educativo Institucional.	
		Acción C:	Conversando con el PEI.	

		12.- Taller 3 “Mejoras al PEI”
		13.- Monitoreo y seguimiento trimestral de la implementación de modificaciones al PEI
Estrategia N° 2 Modificando normas y reglas de la institución para favorecer la participación de madres, padres y apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, como en la vida cotidiana de la escuela.	Acción A: Involucrando a los apoderados en las actividades de aula	14.- Focus Group y Análisis de las respuestas 15.-Presentando el informe de las respuestas del Focus Group. 16.- Elaboración de Protocolo para la participación de apoderadas/os en actividades de aula 17.- Participación de apoderadas/os en aula 18.- Evaluación de la participación de apoderadas/os en actividades de aula.
	Acción B: Gestionando el tiempo	19.-Taller “Empatizando” 20.-Taller “Modificando horarios”
	Acción C: Gestionando normas y reglas	21. Reunión N°1 “Generando Confianzas” 22.- Reunión N°2 “Construyendo Acuerdos” 23.- Reunión N°3 “Elaborando el Protocolo para el desarrollo de actividad paralela a reuniones de apoderados destinada a estudiantes” 24.- Evaluando las actividades
Estrategia N° 3: Modificando supuestos y creencias de las madres, padres y apoderados.	Acción A: Agenciando el Coaching	25.- Gestionando el Coaching 26.- Reunión N°1 “Planteando las necesidades”

	27.- Reunión N°2 “Planificando y Programando la iniciativa”
Acción B: “Capacitación del coaching a docentes, directivos y asesor CEGEPA”	28.-Taller N°1 “Estableciendo dirección y visión de futuro” 30.- Taller N°2 “Fortaleciendo el rol del Profesor Asesor” 31.- Taller N° 3 “Creando las condiciones para el buen funcionamiento de CEGEPA” 32.- Taller N°4 “Promoviendo la participación en CEGEPA desde los microcentros”
Acción C “Capacitación del coaching a Directiva de CEGEPA”	33.- Reunión Coaching con Asamblea 34.- Identificación de las apoderadas con su centro de interés (emprendimiento) 35.- Acompañamiento del coaching a CEGEPA 36.- Evaluación del acompañamiento

Fuente: Elaboración Propia

5.3. Estrategia N° 1 “Modificando prácticas desde el liderazgo directivo”.

Los resultados de la investigación indicaron, de acuerdo a las percepciones del cuerpo docente, baja participación de los padres y apoderados en la elaboración, seguimiento y monitoreo del Proyecto Educativo Institucional, esencialmente, porque la información contenida en este instrumento de gestión resulta ser de difícil comprensión para este estamento, provocándoles desconocimiento y desinterés, y también, porque si bien hay un esfuerzo del equipo directivo por promover la participación de los apoderados en esta área, este esfuerzo debiese ser aún mayor.

5.3.1 Acción A: Indagación y Reflexión Colaborativa del Equipo Directivo

La acción contempla comenzar con una indagación y reflexión colaborativa sobre los datos que entrega el estudio desde el equipo directivo. Como establece John Dewey (2007), la reflexión es un: “Examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen. La reflexión conecta la experiencia actual con las anteriores para desarrollar comprensiones más complejas, para ver más posibilidad” (p. 47).

Mirar analítica y reflexivamente los resultados del estudio, cruzar datos con los establecidos en el PEI y en los resultados de gestión, en relación a la participación de los apoderados en la vida institucional, en sus aportes en propuestas que contribuyan y enriquezcan el sentido, los sellos, la misión, la visión de la escuela; en los programas y acciones que tributan al logro de objetivos estratégicos, sin duda que busca modificar prácticas del equipo directivo.

Para intencionar esta acción, se propone que el director, en conocimientos de los resultados del estudio, convoque a su equipo directivo en tres sesiones de trabajo dentro de la tercera semana del primer mes de implementación de la propuesta, cada una de noventa minutos, para analizar estos resultados, reflexionar en torno a identificar sus prácticas efectivas en relación a convocar a los apoderados e involucrarlos en el trabajo con el Proyecto Educativo Institucional, como aquellas que deben ser reformuladas, y, para elaborar e implementar un panel mural de información de aquellos padres, madres y apoderados que la institución no ha sido capaz de encantar. El panel será ubicado estratégicamente en la sala de profesores, llevará la fotografía de él o la apoderada y de él o la estudiante y tendrá los espacios necesarios para que directivos, docentes y asistentes de la educación agreguen, por medio de notas adhesivas, información relevante y significativa sobre elementos que incentiven, motiven e interesen a las y los apoderados en el establecimiento y en las actividades propuestas, como en sus centros de interés familiar (proyectos vitales), los medios por los cuáles han logrado establecer contacto con cada uno de ellas y ellos, como también, ir identificando paulatinamente, los factores que obstaculizan su participación, como establece Lyn Sharrat (en Ulloa y Rodríguez, 2014), se trata

de “poner cara a los datos” (2014), permitiendo que, tanto el director como el equipo directivo, docentes y asistentes de la educación, puedan levantar información pertinente sobre aquellos apoderados sin participación en la vida institucional de la organización escolar, para realizar el seguimiento y “la acción correctiva en formas continua usando una muralla de información”. (p. 175).

Tabla 11

Programación de la estrategia 1: Modificando prácticas desde el liderazgo directivo

Acción A: Indagación Colaborativa en relación a los resultados del estudio.

<i>Resultado Esperado</i>	<i>A través de la indagación y reflexión intencionada y colaborativa, el Equipo Directivo se informa sobre los resultados del estudio, identifica sus prácticas exitosas y aquellos que no logran el objetivo de involucrar apoderado en el trabajo con el PEI, introduciendo las mejoras respectivas, e implementando panel mural de información de estos, para generar, colaborativamente, nuevas estrategias de participación.</i>
---------------------------	---

<i>Nombre Actividad N° 1</i>	<i>Conocimiento e indagación Colaborativa del Equipo Directivo en relación a los resultados del estudio</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Equipo directivo indaga colaborativamente, en una primera sesión de trabajo, sobre los resultados del estudio y los datos que arrojó</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Finalizada la sesión se identifica con claridad el problema, sus causas y efectos</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Acta de la sesión e informe de trabajo firmada por Equipo Directivo</i>
<i>Responsable</i>	<i>Dirección</i>
<i>Nombre Actividad N° 2</i>	<i>Reflexionando sobre las prácticas del Equipo Directivo</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Equipo directivo reflexiona sobre sus prácticas en torno a convocar a los padres y apoderados e involucrarlos en el trabajo con el PEI</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Finalizada la sesión los directivos identifican, a lo menos, dos prácticas efectivas y dos que no han logrado incentivar el involucramiento de este estamento en el trabajo con el PEI, proponiendo mejoras para su efectividad o reemplazándolas por otras.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Informe sobre prácticas efectivas del Equipo Directivo y aquellas que deben fortalecerse para lograr involucrar padres y apoderados en el trabajo con el PEI, como incluyendo nuevas acciones para potenciar esta participación.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo.</i>
<i>Nombre Actividad N° 3</i>	<i>Elaboración e implementación del panel mural de información de apoderados</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Producto de las reflexiones del equipo directivo, se elabora e implementa el panel mural de información de apoderados que no se involucran con el trabajo con el proyecto educativo, el que se ubica estratégicamente en sala de profesores</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Finalizada la sesión, los directivos identifican en el panel mural de información el 100% de apoderados que no participan del análisis, seguimiento y monitoreo del PEI en las distintas instancias en que han sido convocados.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Panel mural de información de apoderados.</i>

5.3.2. Acción B: Diversificando los medios de conocimiento, participación e involucramiento del apoderado con el Proyecto Educativo Institucional.

Ante la evidencia del estudio que indica que los padres y apoderados no se involucran en el trabajo con el Proyecto Educativo Institucional, debido a que la información contenida en este, les resultaba ser poco comprensible y amigable, generándoles desinterés, la propuesta de mejora plantea la construcción de contenido audiovisual que informe, consulte y solicite planteamientos a este estamento en torno al PEI institucional. A través de un trabajo en equipo y de un liderazgo distribuido, que involucre a integrantes de los distintos estamentos de la comunidad, incluyendo docentes, asistentes de la educación, apoderados, estudiantes y directivos. A través de un trabajo colaborativo, se generarán microcápsulas en temas tales como: la misión, la visión, los sellos institucionales, objetivos estratégicos, perfil del estudiante que se quiere formar, programas de acción, entre otros, y que logren captar la atención e interés de las madres, padres y apoderados.

Para la concreción de la acción, el director de la institución, presentará la iniciativa al jefe del Departamento de Educación Municipal de la Comuna, enfatizando en su objetivo y en las causas que la originan, comprometiendo contar con profesionales del área de comunicación audiovisual del DEM, para efectos de las grabaciones y ediciones del material.

La acción contempla, además, la creación de redes de interacción institución apoderados, apoyados por las TIC, que en tiempo sincrónico y asincrónico permita la transmisión de esta información y su retroalimentación, favoreciendo un feedback, y que no requiera, necesariamente, la presencialidad de los padres y madres en la escuela, producto, de cómo develó el estudio, presentan razones de tipo laborales o por ser los únicos cuidadores de estudiantes que no cuentan con autovalencia y autocuidado y que requieren de su presencia, y, como también demostró esta investigación, la institución no ha implementado alternativas para este problema. La acción no busca reemplazar instancias formales, como reuniones de apoderados, de CEGEPA, talleres o tutorías, sino que diversificar las formas en que el

apoderado conozca la información contenida en el Proyecto Educativo y trabaje con esta.

En este sentido, se plantea informar, consultar e involucrar a los apoderados en la toma de decisiones, implementando recursos, tales como: Facebook, video llamadas tipo WhatsApp o Messenger y el uso de algunas plataformas masificadas como Zoom, Meet o Skype, como también el uso de formularios de Google y Mentimeter, y, el envío del material a través del correo electrónico. Como establece MINEDUC, 2017, dentro de las ventajas del uso de tecnología con las y los apoderados, podemos establecer: “1.- Rápida difusión. 2.- La información queda respaldada. 3.- Puede ser una herramienta práctica de fácil uso. 4.- Es un medio de comunicación dinámico” (p.11)

Para aquellos apoderados que requieran una inducción o capacitación en el manejo de plataformas o herramientas de comunicación digital, se contempla la realización de dos talleres en la escuela dictada por personal del establecimiento.

Tabla 12

Programación de la estrategia 1: Modificando prácticas desde el liderazgo directivo

Acción B: Diversificando los medios de conocimiento, participación e involucramiento del apoderado con el Proyecto Educativo Institucional.

<i>Resultado Esperado</i>	<i>Contar con un set de, a lo menos, seis microcápsulas (videos de tres minutos) con temas significativos extraídos desde el PEI, presentado y difundido entre las madres, padres y apoderados, recibiendo la respectiva retroalimentación por parte de estos.</i>
---------------------------	--

<i>Nombre Actividad N° 1</i>	<i>Movilizando a la Comunidad Escolar</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Equipo Directivo da a conocer la iniciativa a docentes, profesionales no docentes, representantes de los estudiantes y apoderados, enfatizando en sus causas (resultados del estudio) y efectos esperados, movilizándolos a la colaboración con la iniciativa</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de los participantes informados sobre la iniciativa. A lo menos 85% de ellos comprometidos con ella.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Acta de la sesión, lista de firmas de las personas comprometidas con la acción.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo</i>
<i>Nombre Actividad N° 2</i>	<i>Operacionalizando la iniciativa</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Equipo Directivo conforma tres equipos de trabajo, cada uno liderado por uno de los directivos, colaborativamente seleccionan los temas del PEI sobre los cuáles les interesa generar las cápsulas de video, se distribuyen roles, tareas y liderazgos (de acuerdo intereses, habilidades y destrezas de los participantes) para su elaboración, desde la construcción del guion, selección de los actores, lugar de grabación y uso de recursos adicionales. Se coordinan fechas y horarios</i>

	<i>de ensayo y grabación.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>A lo menos seis guiones para la grabación de seis videos con temas significativos del PEI.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Actas sesiones con firmas participantes. Guiones escritos</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipos de trabajo (3) cada uno liderado por un directivo.</i>
<i>Nombre Actividad N° 3</i>	<i>Generando material audiovisual para diversificar y difundir el contenido del PEI</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Previa coordinación con el equipo audiovisual de DEM Tomé, se procede a grabar las distintas cápsulas que servirán de insumo para dar a conocer el PEI a la comunidad escolar.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>A lo menos seis cápsulas audiovisuales</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Cápsulas grabadas</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipos de trabajo liderados por los integrantes del equipo directivo</i>
<i>Nombre Actividad N° 4</i>	<i>Evaluando el material audiovisual generado</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Equipo directivo convoca a todos los participantes de la iniciativa para revisar el material generado, reflexionando, colaborativamente, sobre los productos, y proyectando la difusión de estos para llegar a todos los integrantes de la comunidad.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Una rúbrica por cápsulas y check-in colectivo en torno a: Contenido PEI a transmitir, claridad de la información, comprensión, calidad del video, entre otros.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Rúbrica y Check-in</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo</i>
<i>Nombre Actividad N° 5</i>	<i>Coordinando la Difusión de las Cápsulas con información PEI</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Equipo directivo presenta las cápsulas a docentes, asistentes de la educación y representantes de los estudiantes y CEGEPA, recibiendo sus comentarios. Colaborativamente determinan, de acuerdo a la información levantada y registrada en el panel mural de información, los canales de difusión de la información. Se acuerda forma o formas de difusión de las cápsulas a las y los apoderados, como la o las vías para recibir la retroalimentación por parte de estos.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Acta sesión de trabajo. Lista con plataformas o herramientas digitales para dar a conocer las cápsulas a cada apoderado, como para recibir su retroalimentación.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Rúbrica y Check-in</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo</i>
<i>Nombre Actividad N° 6</i>	<i>Talleres de inducción al manejo de plataformas y herramientas digitales para apoderados</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Identificados, en el panel mural de información, los apoderados que requieren inducción al manejo de plataformas y herramientas digitales se proceden a desarrollar dos talleres de capacitación, realizados por docentes, directivos y profesionales no docentes, en temas como el uso y manejo de: correo electrónico, videollamadas, plataformas y formularios electrónicos (tipo Google, o Mentimeter).</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Dos talleres y a lo menos cada apoderado capacitado en uso de un correo electrónico y manejo de una plataforma y un formulario de contacto y participación digital.</i>

<i>Medios de Verificación</i>	<i>Acta de reuniones con firmas participantes, fotos y videos capacitación.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo</i>
<i>Nombre Actividad N° 7</i>	<i>Difundiendo el contenido del PEI a través de medios digitales</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Dirección envía a cada profesor jefe las distintas cápsulas generadas, previa calendarización, docentes informados de plataformas y herramientas digitales que maneja cada apoderada y apoderado, envían y comparten la información, junto a un formulario digital que permita la retroalimentación por parte de estos</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de los apoderados y apoderados informados por medio de cápsulas audiovisuales del contenido del PEI. 90% de Retroalimentación por parte de padres, madres y apoderados sobre los contenidos observados.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Reporte padres y apoderados y formularios digitales recibidos.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo</i>

Fuente: Elaboración Propia

5.3.3 Acción C: Conversando con el PEI e instalando el concepto de una cultura escolar que se enriquece aprendiendo colaborativamente.

La tercera acción, que contará como sustento, un apoderado que ya conoce parte importante de la información contenida en el PEI, busca a través de la reflexión y trabajo colaborativo, poder conocer, con esta mirada introspectiva, cuan identificados están con la propuesta los padres y apoderados, saber si en la génesis de este, el proyecto consideró las creencias, inquietudes, necesidades y expectativas de este estamento sobre los procesos claves asociados a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a las formas de relación y participación, al establecimiento de normas y reglas de convivencia y a la implementación de protocolos para este fin. Para la consecución de este objetivo, los directivos movilizarán a docentes, asistentes de la educación, padres y apoderados a tres talleres denominados “Conversando con nuestro PEI”, “Me identifico con esta propuesta” y “Qué cambios introduciría al PEI para que la propuesta de verdad me represente como apoderado con voz y voto dentro de la comunidad educativa”. El producto de estos talleres debe ser los insumos necesarios para la reelaboración o actualización del PEI. Para incentivar la presencia de madres, padres y apoderados se les certificará y recocerá a través de un diploma de participación, y

cada taller será acompañado de un espacio llamado “Mateando en torno al PEI”, por lo que cada participante deberá asistir con su mate. Los insumos necesarios serán costeados por la escuela. Se busca implementar un nuevo ritual dentro de la cultura escolar que contribuya a incentivar la participación.

Cabe consignar que esta acción será desarrollada, después de instalar en la comunidad, aspectos claves de la Estrategia N° 2, y que se relacionan con el cambio de normas/reglas al interior de la cultura escolar de la institución, y que favorecerán la presencia y participación de las madres, padres y apoderados en la vida diaria de la escuela.

Tabla 13

Programación de la estrategia 1: Modificando prácticas desde el liderazgo directivo

Acción C: Conversando con el PEI instaurando el concepto de una cultura escolar que se enriquece aprendiendo colaborativamente.

<i>Resultado Esperado</i>	<i>Actualización de los elementos síntesis del PEI, a través del trabajo colaborativo, análisis y reflexión, buscando una identificación de los apoderados con esta herramienta de gestión.</i>
<i>Nombre Actividad N° 1</i>	Taller 1 “Conversando con nuestro PEI”
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Dirección junto al equipo directivo preparan PPT interactivo y animado con aspectos más relevantes del PEI, la que presentan a docentes, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados. Comentan lo observado a través de preguntas inductoras. Se organizan en cuatro grupos de trabajo, conformados equitativamente por integrantes de los distintos estamentos, liderados por cada uno de los directivos más la encargada de Convivencia Escolar. Cada uno de los grupos analiza la síntesis de los componentes del PEI: a) Misión, b) Visión, c) Sellos, y, d) Valores. En un papelógrafo cada grupo, registra el elemento síntesis y, a través de la reflexión y análisis colaborativo, determinan los elementos y factores que visibilizan y no visibilizan lo declarado por la institución en su quehacer diario. Un representante del grupo, elegido por los integrantes, presenta la visión del grupo en un plenario, estableciéndose las conclusiones finales en relación a como la institución manifiesta en su vida cotidiana cada uno de estos elementos, o como estos no son expresados por ella.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>A lo menos, ocho ideas, dos por componentes síntesis del PEI, sobre cómo el establecimiento lo releva en su vida diaria y otra, que muestre que esta no se presenta en la cotidianidad.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Papelógrafos. Registro de asistencia.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo.</i>
<i>Nombre Actividad N° 2</i>	Taller 2 “Me identifico con el PEI”
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Equipo Directivo presentan a docentes, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados las conclusiones del primer taller, a través de las cuatro ideas que reflejan los componentes del PEI en la vida diaria de la escuela y las cuatro que muestran que estos están ausentes, por medio de carteles escritos pegados en las paredes y pizarra del salón. Se invita a los participantes a realizar una caminata de lectura, una vez finalizada se les solicita que vuelvan a sus puestos. Cada uno recibe un set de post adhesivos para que registren con cuáles de las afirmaciones se identifican y por qué. Uno a uno pasa frente a los carteles y pegan sus posts. Directivos cuantifican las respuestas y solicitan a los participantes que,</i>

	<i>voluntariamente, expliquen sus decisiones. Dirección realiza una síntesis con las respuestas.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>90% de participación reflejados en posts adheridos a carteles con las ideas presentadas.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Registro de asistencia. Fotografías con los posts pegados frente a cada afirmación.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo.</i>
<i>Nombre Actividad N° 3</i>	Taller 3 “Modificando el PEI”
<i>Descripción de la Actividad</i>	<p><i>Equipo Directivo presenta una síntesis del taller anterior, enfatizando en los elementos síntesis del PEI que logran mayor y menor adhesión de los participantes, al estar presentes o ausentes en la vida diaria de la escuela. Los participantes comentan la información recibida. Se vuelve a organizar el colectivo en cuatro grupos, conformados equitativamente por integrantes de los distintos estamentos, liderados por cada uno de los directivos más la Encargada de Convivencia. A partir de los resultados presentados, y a través del análisis y la reflexión colectiva determinan los cambios que introducirían al PEI para que este represente lo que el grupo espera de la institución en la formación de los estudiantes. Un representante del grupo, elegido por los integrantes, presenta la visión del grupo en un plenario, estableciéndose los elementos que introducirán o modificarían de los componentes del PEI para verse representados. Dirección, a partir de la información recogida realiza una síntesis. Finalmente, se establecen compromisos para modificar el PEI, a partir del conocimiento generado por una cultura escolar que se enriquece aprendiendo colaborativamente. En conjunto se fijan reuniones trimestrales para el monitoreo y seguimiento de la actualización del PEI.</i></p> <p><i>Se procede a hacer entrega de los certificados de participación a cada uno de los participantes, agradeciendo su presencia y compromiso en el trabajo con el Proyecto Educativo Institución</i></p>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>A lo menos 90% de participación de madres, padres y apoderados.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<p><i>Informe con elementos síntesis del PEI que deben ser modificados, permitiendo la identificación de padres y apoderados con este.</i></p> <p><i>Acta de compromiso con estas modificaciones</i></p> <p><i>Lista de asistencia</i></p> <p><i>Certificados de Participación.</i></p>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo</i>

Fuente: Elaboración Propia

Las acciones contenidas en esta primera estrategia se circunscriben a las dimensiones: Establecer Dirección y Desarrollar Personas, dentro del modelo de prácticas exitosas y efectivas de liderazgo de Leithwood, ya que se busca “definir un propósito de carácter moral, que motive al equipo y los lleve a perseguir sus propias metas... potenciando las capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de las metas propuestas”. (Gajardo, J. & Ulloa, J. 2016, pág. 7)

5.4. Estrategia N° 2 Modificando normas y reglas de la institución para favorecer la participación de madres, padres y apoderados en la escuela

El estudio, de acuerdo a la percepción del cuerpo docente, y de la interpretación de sus respuestas, arrojó que algunas de las causas por las cuáles existe baja participación de apoderadas/os en la escuela, se relacionan con que estos no son involucrados en actividades de aula, como también, porque existen ciertas normas y reglas, implícitas y explícitas, que no facilitan su presencia en estas actividades, como los horarios de las reuniones y el no poder asistir con los estudiantes, generando barreras significativas a quiénes ejercen como cuidadores de niñas, niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales, que no cuentan con la autonomía y el autocuidado necesario para permanecer solos en sus hogares. Estos hallazgos nos permiten concluir que es necesario cambiar la creencia de que los padres y apoderados no tienen interés o no están comprometidos con la educación de las y los estudiantes, sino que existen limitaciones objetivas que actúan como obstaculizadores para su involucramiento.

La iniciativa contempla el análisis y la reflexión intencionada con docentes y asistentes de la educación, desde el liderazgo directivo, basado en los resultados del estudio, y busca levantar estrategias para la mejora sostenida en este aspecto.

5.4.1 Acción A: Involucrando a los apoderados en las actividades de aula

La Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (MINEDUC, 2017) dentro de las líneas de acción referidas a las alianzas y compromisos mutuos, entre las escuelas, familias y la comunidad para el ejercicio de la participación e involucramiento en la formación integral de niñas, niños y jóvenes plantea la necesidad de “Propiciar la participación de los padres, madres y personas adultas significativas en los

procesos pedagógicos que desarrolla la escuela” (p. 33).

Para el logro del objetivo planteado anteriormente, la primera acción contempla comenzar con un grupo focal con los siete docentes de la Escuela Especial de Tomé. La actividad será moderada por el director, quién presentará el resultado del estudio, enfatizando en las respuestas cuantitativas que indican el alto porcentaje de docentes que manifestaban estar de acuerdo con la afirmación “El centro educativo y los maestros/as deben mostrar una actitud abierta y proclive a la integración de los padres y/o apoderados”, y, como esta se relaciona con la indagación cualitativa, en que los docentes establecen que no planifican actividades de aula que involucre a las madres, padres y apoderados, lo que muestra, de acuerdo a Fullan 2016, una discrepancia marcada entre la teoría expuesta y la teoría en uso.

La actividad será guiada, a través de cuatro preguntas formuladas para la discusión:

1.- ¿Es para Uds. significativo contar con un apoderado presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes?

2.- ¿La experiencia de cada apoderada y apoderado, en distintos ámbitos de la vida, puede ser un recurso que diversifique el currículum desde un enfoque ecológico funcional?

3.- ¿Abrir las puertas de las aulas a las madres, padres y apoderados, permitiéndoles involucrarse desde sus conocimientos, habilidades y destrezas, enriquecería las actividades de aprendizaje de las y los estudiantes, y acercaría a este estamento a la institución?

4.- ¿Estarían de acuerdo con que las madres, padres y apoderados participen en actividades de aula, siguiendo las normas de un protocolo elaborado colaborativamente y que releve un trabajo en equipo para asegurar las condiciones necesarias para esta participación?

En una segunda instancia, Equipo Directivo convoca a una sesión de trabajo de 90 minutos al cuerpo docente, presenta las conclusiones de las respuestas recogidas en el Focus, docentes y directivos, liderados por la Encargada de Convivencia, en conjunto construyen el protocolo para la participación de apoderadas y apoderados en actividades de aula, determinando las actividades en que estos participarán, duración en tiempo de la participación y personal de apoyo al docente durante la realización de la acción. Calendarizan las intervenciones.

Tabla 14

Programación de la estrategia 2: Modificando normas y reglas de la institución para favorecer la presencia y participación de madres, padres y apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes como en la vida cotidiana de la escuela.

Acción A: Involucrando a los apoderados en las actividades de aula

<i>Resultado Esperado</i>	<i>Involucrar a las madres, padres y apoderados en actividades de aula, siguiendo la normativa expuesta en un protocolo elaborado colaborativamente para asegurar las condiciones necesarias para esta participación</i>
---------------------------	--

Nombre Actividad N° 1	Grupo Focal y Análisis de las respuestas
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Equipo Directivo convoca a los siete docentes de la escuela a un Grupo Focal que analizará la discrepancia entre los resultados del estudio de orden cuantitativos que indicaban que un alto porcentaje de los profesionales estimaba estar de acuerdo con integrar a las madres, padres y apoderados, y los resultados de orden cualitativos, que muestran que no se planifican actividades de aula que los involucre. Director cumple con el rol de moderador y guía la discusión por medio de cuatro preguntas inductoras, Inspectora General y UTP toman notas de las respuestas de los participantes. Equipo directivo analiza las respuestas y establece un informe con estas.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de participación de docentes y directivos. Un Informe de respuestas de la discusión</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Informe de respuestas. Lista firmas de los participantes.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo.</i>
Nombre Actividad N° 2	¿Qué nos dijo el Grupo Focal?
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Inspectora General presenta a docentes los resultados cualitativos sobre sus respuestas en el focus. Análisis y reflexión de los participantes en torno a los resultados. Síntesis dirección y conclusiones colectivas, registro de esta por parte de la jefa de UTP.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de participación docentes y directivos. Informe de conclusiones.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Lista de firmas participantes</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo.</i>
Nombre Actividad N° 3	Elaboración Protocolo para la participación de madres, padre y apoderados en actividades de aula y calendarización de las intervenciones.
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Equipo directivo junto a Encargada de Convivencia Escolar, convocan al Cuerpo Docente a una jornada de trabajo de 90 minutos. Encargada de Convivencia introduce al tema, explicitando las características que debe cumplir un protocolo y la participación colaborativa en su construcción y validación. Se proyecta el modelo de protocolo a usar, colaborativamente, se registra el protocolo, identificando: objetivos, alcance, tareas, responsables, temática de participación del estamento apoderados, tiempo de participación, calendarización de las intervenciones, vía para informar la iniciativa a la comunidad, forma en que se convoca a él o la participante, coordinación para la participación, medio de evaluación de la participación. Colaborativamente establecen calendario de</i>

	<i>intervenciones y de evaluación de las actividades realizadas.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de participación de docentes y directivos. Un protocolo para la participación del estamento apoderados en actividades de aula. Calendarización de intervenciones de apoderados en actividades por curso (a lo menos una al mes)</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Protocolo Calendarización de Participación Lista de firmas participantes.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Encargada de Convivencia Escolar</i>

Fuente: Elaboración Propia

5.4.2. Acción B: Gestionando el tiempo.

El horario de trabajo de las madres, padres y apoderados fue identificado, por el cuerpo docente, como una de las causas que obstaculizan su participación, principalmente, en reuniones y tutorías. La Política Nacional de la Convivencia Escolar (2019), en su cuadernillo 5.5 “Cómo sumar a la familia en el desafío de la Convivencia Escolar”, dentro de las acciones propuestas llama a “Considerar horarios laborales de padres para citaciones, entrevistas y reuniones” (p. 7)

La estrategia busca, identificar a través de la indagación, la reflexión y el trabajo colaborativo una solución a este problema, para esto, el equipo directivo convocará a docentes a dos talleres de 90 minutos que se realizarán dentro de la misma semana (se sugiere días lunes y miércoles, o, martes o jueves en las horas de trabajo colaborativo).

El primer taller constará de seis momentos:

- 1) Saludo y bienvenida por parte del equipo directivo. Jefe Técnico explica a los participantes en que consistirá la actividad.
- 2) Inspectora General muestra, a través de una presentación, los resultados del estudio, desde lo cuantitativo Dimensión III, Obstáculos de la participación, y, desde la profundización cualitativa “Participación de los padres y/o apoderados en actividades del establecimiento.” Docentes comentan los resultados observados.

- 3) Momento Personal: A través de una situación ficticia, expuesta por el director a los participantes, se llevará a las docentes y el profesor de educación física a pensar como apoderados al momento de citar a reuniones o tutorías (rol que la mayoría cumple) considerando los horarios que para sí misma/o resultan ser los más adecuados, las respuestas se registrarán por escrito.
- 4) Reflexión Grupal: Organizados en dos grupos, las docentes y el profesor de educación física comparten con sus compañeros lo escrito por cada uno, solicitándoles que discutan, especialmente, lo que les llamó más la atención del ejercicio.
- 5) Ambos grupos comparten en plenario sus respuestas.
- 6) Director realiza una síntesis del trabajo realizado, relacionándolo directamente con el concepto de empatía, y deja planteada una interrogante para el segundo taller: A partir de los resultados del trabajo colaborativo alcanzados en este taller ¿Qué modificaciones podemos realizar al horario en que estamos citando a las madres, padres y apoderados, para facilitar su presencia y participación en estas actividades?

El segundo taller

Directivos dan la bienvenida a los participantes, solicitándoles que se sienten, cada uno, frente al panel mural de información de los apoderados, contenidas en las paredes de la sala de profesores. Se les entregará una hoja con el nombre de los alumnos y apoderados de su curso, pidiéndoles que registren, a partir de la información contenida en esta herramienta, situaciones que debido al factor horario han imposibilitado la presencia y participación de estos en reuniones y talleres.

En un segundo momento, se les solicita que se giren y se sienten mirándose frente a frente en torno a la mesa de la sala de profesores y compartan sus respuestas con sus compañeros y directivos. Jefa Técnica toma nota de las situaciones permitiéndole realizar una síntesis de este ejercicio.

Una vez socializado, compartido y relevado el factor tiempo y la situación laboral de madres, padres y apoderados como elemento obstaculizador de la participación, el director solicita a los

participantes que expongan sus propuestas de solución al problema, las que son registradas en la pizarra, para el análisis y la reflexión colegiada, estableciendo con claridad que toda resolución colectiva que implique una modificación al horario de reuniones y tutorías, y que esto lleve a permanecer en la institución por más tiempo que el establecido en sus contratos será devuelto o compensado, en forma programada, dentro del horario de trabajo colaborativo, es decir fuera del horario destinado a clases con los estudiantes.

Colectivamente se acuerda nuevo horario de reuniones y citaciones a tutorías, los que son registrados en acta firmada por todos los participantes.

Tabla 15

Programación de la estrategia 2: Modificando normas y reglas de la institución para favorecer la presencia y participación de madres, padres y apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes como en la vida cotidiana de la escuela.

Acción B: Gestionando el tiempo

<i>Resultado Esperado</i>	<i>Modificación de horarios de citación a reuniones y tutorías para facilitar y favorecer la presencia y apoderados de madres, padres y apoderados en estas instancias</i>
---------------------------	--

<i>Nombre Actividad N° 1</i>	Taller N° 1 Empatizando
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Equipo Directivo convoca a los siete docentes de la escuela a un taller de indagación, reflexión y trabajo colaborativo. Saludo, bienvenida y explicación de la actividad por parte del equipo directivo. Inspectora presenta al cuerpo docente los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio en relación a la participación de las madres, padre y apoderados en reuniones, talleres y tutoría. Análisis y opiniones. Director plantea una situación ficticia a las y el profesor referida a cómo enfrenta una familia el tener que asistir a una reunión de curso o citación a taller o tutoría, cuando esta se da dentro del horario laboral de uno de los progenitores y además se cuenta con más hijos en el hogar. Los participantes reflexionan y registran sus respuestas por escrito. En un segundo momento comparten sus respuestas en dos grupos, identificando lo que más les llamó la atención del ejercicio. En plenario socializan las conclusiones de los grupos. Director sintetiza lo expuesto en el plenario relacionándolo con el concepto de empatía, y deja planteada una interrogante, de acuerdo a lo trabajado el día de hoy ¿Qué modificaciones podríamos realizar al horario en que estamos citando las madres, padres y apoderados, para facilitar y favorecer su presencia y participación?</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de participación de docentes y directivos. Siete registros escritos sobre la situación hipotética planteada.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Lista firmas de los participantes, Registros escritos de los docentes. Informe conclusiones del plenario.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo.</i>
<i>Nombre Actividad N° 2</i>	Taller N° 2 Modificando horarios
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Saludo, bienvenida y explicación de la actividad por parte del equipo directivo. Docentes de acuerdo a la información contenida en el panel de apoderados establecen situaciones en que debido al factor horario y jornada laboral las madres,</i>

	<i>padres y apoderados no han podido asistir a reuniones, talleres y tutorías. Análisis y reflexión colectiva de las situaciones identificadas. Los asistentes plantean sus propuestas de modificación de horarios. Colectivamente acuerdan nuevos horarios. Se calendarizan las fechas de reuniones, unas por mes.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de participación docentes y directivos. Nuevos horarios de reuniones de apoderados y citaciones a talleres y tutorías.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Acta de acuerdo nuevos horarios. Lista de firmas participantes</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo.</i>

Fuente: Elaboración Propia

5.4.3. Acción C: Gestionando normas y reglas

Una norma y/o regla que aparece algunas veces explícita en los manuales de convivencia de las instituciones educativa, y que muchas veces está implícita, es que las madres, padres y apoderados no pueden asistir a reuniones acompañados por el o la estudiante, ya que distraen e interrumpen la asamblea o porque no se cuenta con personal para su cuidado en ese horario. Cuando no existe un integrante de la familia que pueda asumir el rol de cuidador de un estudiante con necesidades educativas especiales permanentes, se hace imposible que un o una apoderada/o pueda cumplir con el deber de asistir a reuniones escolares o tutorías.

La acción contempla tres reuniones de trabajo entre el equipo directivo y las asistentes de aula, la primera para informar sobre la necesidad de implementar una actividad de tipo recreativa destinada a aquellos estudiantes, que deben acompañar a sus madres y apoderadas a reuniones generales y de microcentro, para permitir su presencia y participación en estas instancias. Para esto, se les informará que constituirán un equipo de trabajo, basado en sus capacidades, destrezas, habilidades y actitudes, que será acompañado por un directivo en cada sesión y que se guiarán por un protocolo construido colaborativamente para asegurar las condiciones necesarias para la realización de estas actividades. Dirección establecerá con claridad que el tiempo de permanencia en la institución sobre la hora establecida como finalización de la jornada en sus contratos será devuelta o compensada. La información será socializada con el cuerpo docente y profesionales no docentes en Consejo General.

Las siguientes dos reuniones de trabajo de 90 minutos con las tres asistentes de aula, tendrán como objetivos construir, colaborativamente, los acuerdos necesarios para el buen funcionamiento de la instancia, la elaboración del protocolo con las normas y reglas para el desarrollo de las actividades y de su mecanismo de evaluación.

Tabla 16

Programación de la estrategia 2: Modificando normas y reglas de la institución para favorecer la presencia y participación de madres, padres y apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes como en la vida cotidiana de la escuela.

Acción B: Gestionando Normas y Reglas

<i>Resultado Esperado</i>	<i>Implementar actividad paralela a la reunión de apoderados, destinada a estudiantes que por fuerza mayor deben acompañarlas en esta obligación.</i>
---------------------------	---

<i>Nombre Actividad N° 1</i>	Reunión N° 1 Generando Confianzas
<i>Descripción de la Actividad</i>	<p><i>Equipo Directivo convoca a las tres asistentes de aula a una reunión para socializar, a la luz de los resultados de la investigación, la necesidad de constituir un equipo de trabajo para la implementación de una actividad recreativa paralela a la reunión general y de microcentro, una vez al mes, destinada a aquellos estudiantes que deben acompañar a sus apoderadas, ya que estas no cuentan con una persona que actúe como cuidador, y que esta actividad recaerá en ellas, que se cuenta con la plena confianza en sus capacidades, habilidades, destrezas y actitudes, que contarán con el acompañamiento de un directivo desde la planificación, la ejecución y la evaluación, y que se elaborará un protocolo que asegure el normal desarrollo de las actividades.</i></p> <p><i>Se recogen las impresiones de las asistentes y se realiza una lluvia de idea en torno a las posibles actividades a desarrollar. Finalmente, dirección informa a las asistentes que el desarrollo de las actividades puede implicar el terminar la jornada de trabajo más allá de la hora establecida en los contratos, de ser así, estas serán devueltas o retribuidas saliendo más temprano otro u otros días de la semana.</i></p>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de participación de asistentes de aula y directivos. Una lista con, a lo menos seis actividades a desarrollar con los estudiantes.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Acta de la reunión y lista de firmas de los participantes. Lista con posibles actividades a desarrollar</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo.</i>
<i>Nombre Actividad N° 2</i>	Reunión N° 2 “Construyendo Acuerdos”
<i>Descripción de la Actividad</i>	<p><i>Saludo, bienvenida y explicación de la actividad por parte del equipo directivo. Presentación del modelo de planificación de las actividades a desarrollar e identificación de tareas esenciales. Distribución del acompañamiento por parte de los integrantes del equipo directivo.</i></p> <p><i>Asistentes de aula junto a equipo directivo realizan, colaborativamente, un ejercicio de planificación de una actividad, estableciendo el objetivo general, los objetivos específicos, el lugar donde ejecutarán la o las acciones, las actividades a desarrollar, los recursos necesarios y la evaluación.</i></p>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de participación asistentes de aula y directivos. Una planificación de la</i>

	<i>actividad paralela a la reunión de apoderados destinada a estudiantes que deben acompañar a sus madres y apoderadas a reunión.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Acta de reunión. Lista de firmas participantes. Planificación de una actividad.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Asistentes de aula y equipo directivo.</i>
<i>Nombre Actividad N° 3</i>	<i>Reunión N° 3 “Elaboración del Protocolo para el desarrollo de actividad paralela a reuniones de apoderados destinada a estudiantes y su evaluación”</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Saludo y bienvenida a las asistentes de aula por parte del equipo directivo. Explicación de la actividad por parte del director y presentación de la encargada de Convivencia Escolar quién introduce en el tema, estableciendo las características que debe cumplir un protocolo y la participación colaborativa en su construcción y validación. Se proyecta el modelo de protocolo a usar, colectivamente se registra el protocolo, identificando: objetivos, alcance, tareas, responsables, mecanismo de cuantificación de los estudiantes que participarán en la actividad, temáticas de las actividades a desarrollar con las y los estudiantes, vía para informar la iniciativa a la comunidad y medio de evaluación de la actividad.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de participación asistentes de aula, directivos y encargada de convivencia. Un protocolo para la realización de actividades con las y los estudiantes paralela a las reuniones de apoderados</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Acta de reunión. Lista de firmas participantes. Protocolo</i>
<i>Responsable</i>	<i>Asistentes de aula y equipo directivo.</i>

Fuente: Elaboración Propia

Las diferentes actividades propuestas dentro de la segunda estrategia, se correlacionan con las dimensiones: Rediseñar la instrucción y Gestionar la institución, en las dimensiones planteadas dentro de las categorías de prácticas exitosas de liderazgo directivo de Leithwood, ya que se busca instalar prácticas, tales como: “construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, crear una relación productiva con la familia y la comunidad...”(Gajardo & Ulloa,2016, p. 8), vinculando las experiencias de los padres y apoderados con el currículum.

5.5. Estrategia N°3 Modificando supuestos y creencias de las madres, padres y apoderados.

Los resultados del estudio realizado en la Escuela Especial de Tomé mostraron, de acuerdo a la percepción del cuerpo docente, que la baja participación de madres, padres y apoderados en reuniones del centro general de padres pueden ser explicadas a través de algunos supuestos y creencias de sus integrantes, estos se relacionan a aspectos tales como: No existe

espacio para la participación, ya que el liderazgo de la presidenta no fomenta las interacciones con la asamblea, las reuniones no cuentan con una estructura, siempre hablan lo mismo y los mismos, y que los temas que se desarrollan en estas reuniones no despiertan el interés de los participantes.

Los supuestos y las creencias, de acuerdo a Shein 2010 (en Aziz, 2018) “son consideradas como elementos constitutivos de actitudes, valores, ideologías, prejuicios y su importancia, por tanto, radica en que influyen la forma en cómo los individuos sienten y actúan, y en ese sentido, generan su propia realidad” (p.4), de esta forma, a cada madre, padre y apoderado, sus creencias, los llevará a “entender, interpretar y tomar decisiones que afectarán su acción en la práctica” (Bachmann et al., 2012 en Aziz, 2018, p.4). De esto deriva la importancia de que los líderes educativos, comenzando por los directivos, busquen modificar supuestos y creencias para lograr un mejoramiento sostenido a nivel de la cultura de la escuela, basado en una participación activa del estamento apoderados en la vida diaria de la institución.

La estrategia considera guiar al Centro General de Padres y Apoderados a través del apoyo de un coaching experto en el funcionamiento inclusivo, participativo y democrático de esta instancia. También se busca que refuerce el rol del profesor asesor de CEGEPA y que oriente las actividades de este organismo hacia proyectos vitales familiares (centros de interés) logrando despertar la atención y la motivación de las y los participantes.

5.5.1. Acción A: Agenciando el coaching

En este punto es importante partir explicitando que las Escuelas Especiales, por normativa, no pueden acceder a recursos SEP, lo que se transforma en un obstáculo para la contratación de un profesional o coaching especialista en la organización y adecuado funcionamiento de los centros generales de padres y apoderados. A partir de esto, es que se plantea hacer uso de un recurso humano disponible dentro del sistema: la encargada comunal de convivencia escolar, a quien se le solicitará su participación en la reestructuración del funcionamiento del organismo que reúne y representa a las y los apoderados, basado en el acompañamiento que realiza el

equipo técnico y sus coordinadores a los establecimientos educativos de la comuna. Para formalizar y asegurar su presencia, la dirección del establecimiento informará y solicitará, vía oficio, al director del Departamento de Educación.

En una primera reunión de trabajo, equipo directivo junto a encargada de convivencia de la escuela, presentarán en términos generales los resultados del estudio a la coordinadora, tanto cuantitativos como cualitativos, referidos a la percepción del cuerpo docente en relación a la participación del estamento apoderados en reuniones de CEGEPA y a los hallazgos en torno a supuestos y creencias de este estamento, y las causas y efectos de la baja implicancia con este organismo. A partir de los resultados expuestos, equipo directivo planteará las necesidades detectadas y sobre las cuales se requiere que intervenga la profesional:

- 1.- Liderazgo Directivo, Rol del Profesor Asesor y de los Profesores Jefes para la participación organizada de madres, padres y apoderados.
- 2.- Democratización de CEGEPA.
- 3.- Introducir, dentro de la agenda y las temáticas de CEGEPA, los centros de intereses individuales y colectivos de las y los apoderados, tales como: proyectos vitales familiares (emprendimientos, hobbies y actividades específicas), sobre los cuales motivar y cohesionar la participación e implicancia de madres, padres y apoderados hacia objetivos comunes.

Se recoge la impresión de la profesional ante la información presentada, se le hace entrega de la documentación que sintetiza lo expuesto, y se programará una segunda reunión, dentro de la semana siguiente, para conocer una propuesta inicial de coaching de la coordinadora, y para la planificación y calendarización de las intervenciones.

En la segunda reunión de trabajo, equipo directivo junto a encargada de convivencia de la escuela, invitarán a una caminata de lectura al coaching, por el mural de información de apoderados, permitiéndole acceder a los datos levantados colaborativamente, por docentes, asistentes de la educación y directivos en las intervenciones con apoderados y apoderadas, con el objetivo de que construya una visión global del problema de estudio de esta investigación. A partir de esto, se desarrolla un ejercicio de indagación y reflexión intencionada.

Equipo directivo propone a la Coordinadora que, para profundizar en la información

sobre los proyectos vitales familiares de las madres, padres y apoderados, se aplique una encuesta, vía formulario de Google, que permita identificar con claridad cuáles son sus centros de interés, qué prioridades tienen y cómo se involucran las y los estudiantes en estos. Información que será puesta a disposición de la profesional.

La Coordinadora Comunal de Convivencia Escolar presenta su propuesta inicial de intervención, la que es analizada por el equipo directivo y la encargada de convivencia escolar de la escuela, en conjunto se construye la programación y calendarizaciones de actividades, considerando los tiempos disponibles de la profesional, en término generales:

- a) Dos talleres de liderazgo, uno dirigido a profesor asesor de CEGEPA y directivos, y el segundo dirigido a profesor asesor y profesores jefes.
- b) Trabajo con Directiva de CEGEPA: 3 Talleres con foco en liderazgo distribuido
- c) Trabajo con la asamblea: 1 Taller en participación responsable, trabajo colaborativo y proyectos vitales familiares.
- d) Monitoreo a la estrategia: Bimensual.

Tabla 17

Programación de la estrategia 3: Modificando supuestos y creencias de las madres, padres y apoderados.

Acción A: Agenciando el Coaching

<i>Resultado Esperado</i>	<i>Contar con un coaching y un plan de trabajo para para reformular CEGEPA</i>
Nombre Actividad N° 1	Gestionando el Coaching
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Dirección solicita vía oficio a jefe de DEM la participación de la Encargada de Convivencia Escolar Comunal para la reformulación de CEGEPA, enmarcado dentro del acompañamiento técnico de las y los coordinadores del equipo técnico del Departamento de Educación a los establecimientos educacionales de la comuna. Se explica con claridad el problema, las causas y efectos, y lo que se espera como institución de la profesional a la luz de los datos levantados.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Una solicitud al jefe de DEM a través de un oficio</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Oficio dirigido al jefe de DEM</i>
<i>Responsable</i>	<i>Dirección.</i>
Nombre Actividad N° 2	Reunión N°1 Planteando las necesidades
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>En una primera reunión, directivos y encargada de convivencia de la escuela, se reúnen con el coaching, dirección presenta los resultados del estudio en relación a la participación de los madres, padres y apoderados en CEGEPA, las causas de su baja implicancia (supuestos y creencias) y los efectos, como también de las necesidades detectadas con este organismo, en tres ámbitos específicos: a) Democratización de CEGEPA, b) Liderazgo profesor asesor, C) introducir dentro de las temáticas del organismo temas de intereses comunes a los participantes,</i>

	<i>como forma de cohesionarlos y motivarlos. Se recoge una primera impresión del coaching, se le hace entrega de material que documenta la situación y se programa una segunda reunión dentro de la semana siguiente.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% de participación equipo directivo, encargada de convivencia de la escuela y coordinadora comunal de convivencia escolar.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Acta de reunión. Lista de firmas participantes. Carpeta con antecedentes.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo</i>
<i>Nombre Actividad N° 2</i>	<i>Reunión N°2 “Planificando y Programando la iniciativa”</i>
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>La actividad se inicia con la invitación, por parte de la dirección, a una caminata de lectura por el mural de información de apoderados, permitiendo al coaching construir una visión del problema. A continuación, se realiza un ejercicio de análisis y reflexión intencionada colectiva sobre los datos levantados. Presentación por parte de la encargada de convivencia escolar del establecimiento de la propuesta de aplicación de encuesta digital dirigida al estamento apoderados para percibir sus centros de interés reflejados en proyectos vitales familiares. Presentación inicial de intervención del coaching, análisis y reflexión, planificación y programación de las intervenciones.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>100% participación equipo directivo, encargada de convivencia y coaching. Registro ejercicio de análisis y reflexión intencionada. Propuesta encuesta apoderados sobre centros de interés.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Acta de reunión. Lista de firmas participantes. Propuesta encuesta. Presentación intervención coaching. Planificación y Programación propuesta de intervención.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Equipo Directivo, Encargada de Convivencia y Coaching.</i>

Fuente: Elaboración Propia

5.5.2. Acción B: Capacitación del coaching a docentes, directivos y asesor CEGEPA.

La acción está configurada por dos talleres de coaching enfocado al profesor asesor y a los directivos, y al profesor asesor y los profesores jefes, y busca instalar en estos actores, como plantea Leithwood y Riehl (2009) la idea de que “las Prácticas de Liderazgo deben considerarse como un componente necesario del repertorio de un líder exitoso” (p.25).

En el primer taller, Coaching, busca coordinar esfuerzos entre el equipo directivo y el asesor del centro general de padres, permitiendo establecer una dirección y construir una visión compartida en relación a lo que espera la institución de CEGEPA, en términos de constituirse como un órgano inclusivo, participativo y democrático, que proporcione igualdad de oportunidades a todos quienes forman parte de la asamblea de proponer, opinar, discutir y construir acuerdos, dentro de un marco de respeto y tolerancia; como también en el fortalecimiento del rol y funciones del Profesor Asesor de CEGEPA, y como el estamento directivo debe relacionarse con este organismo, y como debe proporcionar la infraestructura necesaria para que este organismo sesione de la mejor forma posible, desde el apoyo a la

difusión de las convocatorias, considerando no sólo los factores tiempo y espacio, sino también toda la implementación de materiales y tecnología para el fortalecimiento de la comunidad educativa, considerando la participación organizada de madres, padres y apoderados.

El segundo taller, dirigido al asesor de CEGEPA y a los profesores jefes, busca articular iniciativas desde los microcentros que tributen a la participación activa del estamento apoderados en su órgano representante. Para esto, el coaching, entregará herramientas a los docentes para que a través de diversas formas fomenten su involucramiento.

En ambos talleres, el coaching, trabajará el concepto de liderazgo distribuido, las habilidades sobre este tipo de liderazgo, sus características y, como establece Fullan y Hargreaves (1996, en Ahumada, Castro y Maureira, 2018) como surge “desde los distintos actores de un centro escolar, generando una cultura escolar orientada hacia un trabajo colaborativo” (p.4).

Tabla 18

Programación de la estrategia 3: Modificando supuestos y creencias de las madres, padres y apoderados.

Acción B: Capacitación del coaching a docentes, directivos y asesor CEGEPA

<i>Resultado Esperado</i>	<i>Asesor CECEPA, Profesores Jefes y Directivos capacitados en estrategias de liderazgo para el fomento de la participación de madres, padres y apoderados en CEGEPA.</i>
---------------------------	---

<i>Nombre Actividad N° 1</i>	Taller N°1 “Estableciendo dirección y visión de futuro”
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Profesor Asesor de CEGEPA y Directivos son capacitados por el coaching en estrategias de liderazgo que permitan a los participantes establecer dirección y visión de futuro en relación a la organización y funcionamiento de CEGEPA, como un ente inclusivo, participativo y democrático, estableciendo con claridad los roles, funciones y tareas del Asesor y Directivos en este proceso.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Participación del 100% de los convocados (Profesor Asesor y Directivos) en taller de capacitación.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Lista de asistencia y acta del taller.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Coaching y Equipo Directivo</i>
<i>Nombre de la Actividad N°2</i>	Fortaleciendo el rol del Profesor Asesor
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Coaching capacita al Profesor Asesor en funciones, roles y tareas propias del cargo, con énfasis en su nexos entre el organismo y la dirección, su liderazgo como guía de la directiva en aspectos tales como: Programación, estructura, desarrollo y evaluación de las reuniones, diversificación de la presentación de la información a la asamblea (uso de TIC) y de cómo fomentar la participación, e involucramiento en la toma de decisiones.</i>
<i>Indicadores de Resultados</i>	<i>Capacitación al Profesor Asesor de CEGEPA por parte del coaching</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Manual Funciones, roles y tareas del Profesor Asesor entregado por coaching.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Coaching.</i>
<i>Nombre de la Actividad N°3</i>	Creando las condiciones para el buen funcionamiento de CEGEPA

<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Coaching capacita a los directivos sobre su rol como facilitador de las actividades de CEGEPA, tanto desde la difusión de sus actividades, como de proporcionar todos los recursos para que este organismo pueda sesionar de la mejor forma, con énfasis en la forma en que deben relacionarse ambas instancias con foco en el bienestar y los aprendizajes de los estudiantes.</i>
<i>Indicadores de Resultados</i>	<i>Equipo Directivo capacitado en su rol de facilitador de las actividades de CEGEPA</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Lista de requerimientos de CEGEPA para su buen funcionamiento</i>
<i>Responsables</i>	<i>Coaching</i>
Nombre Actividad N° 4	Taller N°2 “Promoviendo la participación en CEGEPA desde los microcentros”
<i>Descripción de la Actividad</i>	<i>Profesor Asesor y Profesores Jefes son capacitados por el coaching en estrategias que fomenten la participación de los padres, madres y apoderados en CEGEPA, sensibilizando la participación e involucramiento en esta instancia desde las reuniones de microcentros, con foco en el liderazgo distribuido y el trabajo colaborativo.</i>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Participación del 100% de los Profesores Jefes y Profesor Asesor de CEGEPA en Taller de capacitación.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Lista de asistencia y acta del Taller</i>
<i>Responsable</i>	<i>Coaching</i>

Fuente: Elaboración Propia

5.5.3. Acción C: Capacitación del coaching a la Directiva de CEGEPA

El Decreto N° 565 de MINEDUC, de 1990, aprueba el Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados, en su artículo N° 2, establece como una de las funciones de este órgano “Integrar activamente a sus miembros en una comunidad inspirada por principios, valores e ideales educativos comunes, canalizando para ello las aptitudes, intereses y capacidades personales de cada uno” (p. 2). Sin embargo, los resultados del estudio, establecen una baja participación de padres, madres y apoderados de la Escuela Especial en el Centro General de Padres y Apoderados, debido a esto, la acción busca, a través del coaching, capacitar a la directiva del organismo, a través de tres talleres de 90 minutos (uno semanal) y un seguimiento bimensual a las acciones de CEGEPA, buscando establecer un trabajo basado en la indagación, el análisis individual y colectivo, y la reflexión de las integrantes de la directiva (Presidenta, Vicepresidenta, Tesorero, Primera y Segunda Delegada) que les permita tomar conciencia de la situación actual en que se encuentra CEGEPA, las razones identificadas por el Cuerpo Docente como elementos que obstaculizan la participación e involucramiento de las y los apoderados, y conocer estrategias que promuevan y fomenten esta participación, basadas en liderazgo distribuido, democratización de CEGEPA, trabajo colaborativo y centros de interés de los

participantes.

Tabla 19

Programación de la estrategia 3: Modificando supuestos y creencias de las madres, padres y apoderados.
Acción C: Capacitación del coaching a Directiva de CEGEPA:

<i>Resultado Esperado</i>	<i>Directiva de CEGEPA consciente de la situación actual del organismo y capacitado en estrategias de participación e involucramiento de madres, padres y apoderados.</i>
---------------------------	---

<i>Nombre Actividad N° 1</i>	Taller N°1 “Conociendo nuestra realidad”
<i>Descripción de la Actividad</i>	<p>Coaching presenta a la directiva de CEGEPA resultados del estudio en torno a la percepción del cuerpo docente en relación a la baja participación de madres, padres y apoderados en CEGEPA. Cada miembro de la directiva, analiza y reflexiona sobre los datos presentados y en una hoja escriben las causas que ellas identifican para este bajo nivel de implicancia. Cada una comparte con el grupo sus apreciaciones. Colectivamente, identifican las principales causas que responden al problema, y como tarea para el próximo taller deberán proponer estrategias que permitan mejorar la situación actual.</p> <p>Coaching presenta la encuesta con la que se indagará en el estamento apoderado sobre sus intereses, motivaciones y actividades que les reportan bienestar, es decir sobre proyectos vitales familiares, informándoles que servirá como herramienta para establecer objetivos y metas comunes, las que serán incorporadas a las temáticas de CEGEPA. La encuesta, a través de un formulario de Google será enviada a las madres y los padres (apoderados).</p>
<i>Indicadores de resultados</i>	<p>Participación del 100% de los convocados (Coaching y directiva CEGEPA) en taller de capacitación.</p> <p>Cinco hojas con causas identificadas escritas, individualmente, para la baja participación de las y los apoderados, y un informe final con las principales causas identificadas colectivamente.</p>
<i>Medios de Verificación</i>	Lista de asistencia y acta del taller, hojas de trabajo individual, informe colectivo, encuesta.
<i>Responsable</i>	Coaching
<i>Nombre de la Actividad N°2</i>	Taller N° 2 “Quiénes somos” y ¿Qué buscamos?
<i>Descripción de la Actividad</i>	<p>Coaching a través de una presentación (PPT interactivo) muestra a la directiva de CEGEPA las principales funciones que deben cumplir como directiva. Entrega a cada participante una lista de cotejo sobre las funciones presentadas, con tres criterios de respuestas: Muy bien, Regular, Por Mejorar. Solicita que cada integrante evalúe el desempeño de la directiva en las distintas funciones presentadas. Coaching sintetiza y presenta los resultados obtenidos. Colaborativamente se analiza y reflexiona sobre estos, se asocia estos resultados a lo que hoy en día es CEGEPA, y se solicita a cada participante que plantee sus estrategias para mejorar la participación e involucramiento del estamento apoderados en CEGEPA. Coaching va registrando respuestas en el pizarrón. A partir de estas, comenta y asocia a nuevas estrategias sugeridas por la profesional, estableciendo que es lo que necesitamos para mejorar</p>
<i>Indicadores de Resultados</i>	Participación del 100% de los convocados en segundo taller de capacitación.
<i>Medios de Verificación</i>	Lista de firmas de asistencia y acta del taller. Lista de cotejo con respuestas de los participantes, estrategias registradas en el pizarrón (fotografía).
<i>Responsable</i>	Coaching.
<i>Nombre de la Actividad N°3</i>	Taller N° 3 “Proyectos Vitales Familiares, una herramienta de cohesión”
<i>Descripción de la Actividad</i>	Coaching proyecta los resultados de la encuesta, los que son comentados por los participantes. Presenta a la directividad estrategia basada en Proyectos Vitales Familiares. Colectivamente

	<i>establecen como desde CEGEPA se puede promover estas iniciativas en la comunidad.</i>
<i>Indicadores de Resultados</i>	<i>100% de participación. Análisis respuestas encuestas. Informe sobre la promoción de las iniciativas desde CEGEPA.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Lista de Asistencia, Acta del Taller, Resultados encuesta.</i>
<i>Responsables</i>	<i>Coaching</i>

Fuente: Elaboración Propia

Las distintas actividades propuestas dentro de la tercera estrategia las situamos, de acuerdo a Leithwood, en su modelo de prácticas exitosas y efectivas de liderazgo, dentro de las categorías: Rediseñar la organización y Desarrollar personas, ya que se busca instalar al interior de CEGEPA: “una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, crear una relación productiva con la familia y la comunidad y conectar a la escuela con su entorno” (Gajardo, J. & Ulloa, J. 2016, pág. 8), potenciando las capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de las metas propuestas.

5.5.4. Acción D: Trabajo del Coaching con la Asamblea

La acción contempla la participación del Coaching en una reunión de CEGEPA, donde dentro de la tabla se le asignará un tiempo de 60 minutos para trabajar con la asamblea. Se presenta y entrega, a través de una síntesis, las razones por las cuales el equipo directivo solicitó su presencia, las acciones realizadas hasta ahora, tanto con los directivos, profesor asesor, profesores jefes y directiva de CEGEPA y, finalmente, el objetivo de su intervención con las madres, padres y apoderados, esencialmente, fomentar su participación en el centro general de padres y apoderados, inicialmente, a través de instaurar dentro de las temáticas del organismo, los centros de interés familiar o proyectos vitales, basados en emprendimientos, hobbies y actividades específicas que realizan.

La Profesional proyecta y presenta los resultados de la encuesta aplicada, los asistentes comentan estos resultados, en una segunda diapositiva, muestra las temáticas desarrolladas en los proyectos familiares: Agricultura (huertos, plantar, cultivar, hacer abono orgánico, hortalizas, frutas, plantas, etc.). Crianza de animales (gallinas, cerdos, conejos, etc.).

Alimentación (repostería, preparación de platos, amasandería, mermeladas, productos del mar, etc.). Confecciones (hechuras, arreglos, bastas, cortinajes, etc.), artesanías, tejidos, cuidados de atención en salud o de niños, reciclajes, ventas (productos de belleza), otros. Las asistentes, quienes han recibido una serie de post- it, registran en estos su nombre y los pegan frente a la temática que desarrolla con su proyecto (uno o más de uno). Realizado el ejercicio, el coaching cuantifica las respuestas y comenta la diversidad de emprendimientos realizados, proponiendo la creación de una red de difusión a través de afiches construidos colaborativamente, con ayuda del asesor de CEGEPA, presentaciones de los productos (en forma organizada a través de un cronograma) en un espacio dentro de las reuniones de este organismo, jornadas y talleres de aprendizaje colaborativo donde la o las apoderadas que manejen una o más de las técnicas que posibilitan el emprendimiento puedan actuar como monitoras de quienes se interesen por adquirirlas, finalmente, que sus productos, a través de la gestión de la directiva de la organización y directivos de la escuela con autoridades municipales pueda ser presentados en ferias y exposiciones comunales, permitiendo su difusión y comercialización.

El coaching, establece las conclusiones finales del taller, enfocadas a que la participación organizada de las madres, padres y apoderados, cohesionados por CEGEPA, sus líderes y profesor asesor, con base en los intereses y motivaciones de la asamblea, y traducidos en emprendimientos, puede ser el factor que encante a las personas que conforman la asamblea y se traduzca, finalmente, en elevar los niveles de participación e involucramiento en este organismo.

El coaching plantea un plan de acompañamiento bimensual para monitorear la instalación de la acción, como para promover nuevos temas de trabajo colaborativo, como son la intervención de este estamento en actividades de aula, el trabajo con instrumentos de gestión (PEI y PME), la democratización de los cargos, y la toma de decisiones entre otros.

Tabla 20

Programación de la estrategia 3: Modificando supuestos y creencias de las madres, padres y apoderados.

Acción D: Trabajo del Coaching con la Asamblea

<i>Resultado Esperado</i>	<i>Apoderado interesado, motivado y comprometido con la participación en CEGEPA</i>
<i>Nombre Actividad N° 1</i>	Reunión del Coaching con la Asamblea
<i>Descripción de la Actividad</i>	<p><i>En reunión de CEGEPA, coaching se presenta ante la asamblea, explicando su presencia y participación en esta instancia y el objetivo de esta: motivar a los participantes a estar presentes en este organismo, a través. Inicialmente, de considerar dentro de sus temáticas los proyectos vitales familiares, basados en los emprendimientos realizadas por las apoderadas, instándolas a crear una red que difunda a través de plataformas sus iniciativas, creando espacios para presentar sus productos y servicios a la comunidad, como para su comercialización.</i></p> <p><i>El coaching, presenta los resultados de la encuesta sobre proyectos familiares, apoderadas comentan los resultados, a través de un ejercicio reconocen los ámbitos en que se focalizan sus proyectos.</i></p> <p><i>Colaborativamente analizan la posibilidad de crear una red que difunda sus emprendimientos, como, también participar en distintas instancias para promocionar y comercializar estos. También se plantea la posibilidad, a través de talleres y jornadas de intercambio de aprendizaje, de que las apoderadas que manejan las técnicas requeridas por el emprendimiento actúen como monitoras, transfiriendo sus aprendizajes a las interesadas. Finalmente, el coaching, presenta un cronograma de acompañamiento a CEGEPA y un conjunto de temas que trabajará con la asamblea.</i></p>
<i>Indicadores de resultados</i>	<i>Una reunión de CEGEPA con participación y orientación de coaching para implementar estrategia que fomente el involucramiento de las apoderadas en esta instancia.</i>
<i>Medios de Verificación</i>	<i>Lista de asistencia y acta de la reunión, Presentación PPT con los resultados de la encuesta, fotografías de la actividad de identificación de las apoderadas con los focos de emprendimiento. Cronograma de acompañamiento del coaching a CEGEPA y lista de temáticas a trabajar con el estamento.</i>
<i>Responsable</i>	<i>Coaching</i>

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 21

Carta Gantt - Propuesta de Mejora.

Actividades	1° Mes	2° Mes	3° Mes	4° Mes	5° Mes	6° Mes	7° Mes	8° Mes	9° Mes	10° Mes
Estrategia N° 1: Modificando prácticas desde el liderazgo directivo										
Acción A: Conocimiento y reflexión Intencionada en relación a los resultados del estudio										
Conocimiento y reflexión colaborativa en relación a los resultados del estudio	■									
Reflexionando sobre las prácticas del Equipo Directivo	■									
Elaboración e implementación del panel mural de información de apoderados	■									
Acción B: Diversificando los medios de conocimiento, participación e involucramiento del apoderado con el Proyecto Educativo Institucional.										
Movilizando a la Comunidad Escolar		■								
Operacionalizando la iniciativa		■								
Generando material audiovisual para diversificar y difundir el contenido del PEI			■	■	■	■	■	■	■	

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

6.1. Educación Especial y Escuelas Especiales

La Educación Especial en Chile tiene una larga y vasta trayectoria. Se sitúan sus inicios en el año 1928, con la creación de la primera escuela especial para niños sordos de Latinoamérica, mientras que con la Reforma Educacional de 1928 se crea la primera Escuela Especial para niños con deficiencia mental, pasando este tipo de establecimientos a formar parte del sistema educativo nacional, sin embargo debieron acontecer cuarenta y ocho años (1976) para que se elaborara y publicara el primer programa de estudio para este tipo de establecimientos y sus estudiantes (Mineduc, 2004), destinados a estudiantes con deficiencia mental. Durante este periodo, no sólo se siguen creando nuevas Escuelas Especiales en el país, sino que, también, junto a los educadores comienzan otros profesionales a estudiar experimentalmente la manera de atender y dar solución apropiada a los problemas de aprendizaje de los niños con dificultades sensoriales, así como también de aquellos con deficiencia mental.

Durante la década del 80 se dictan la mayoría de los planes y programas de estudios para la Educación Especial, focalizados por déficit: “Déficit visual (Decreto Supremo 125 de 1980); Trastornos específicos del aprendizaje de la lectoescritura y cálculo (Decreto Supremo 143 de 1980); Alteraciones del lenguaje oral (Decreto Supremo 148 de 1980); y Trastornos auditivos (Decreto Supremo 15 de 1981)” (Caicedo, J., 2010). También se observa el surgimiento de grupos y asociaciones de padres y madres de niños con diferentes discapacidades, con el objetivo de entregar orientación, apoyo y asesoría a familias con hijos e hijas que necesitan de estos servicios. Surgen entre otros la Unión de Padres y Amigos de deficientes mentales (UNPADE), la Asociación de Padres de Niños Espásticos (ASPEC) y la Asociación de Padres de Niños Autistas (ASPAUT) (Caicedo, J., 2010).

La década del 90 está marcada por la dictación de “La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza” que en su artículo tercero establece: “El Estado tiene, asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza” (Mineduc, 1990), estimulando la proliferación de escuelas especiales, principalmente, destinadas a estudiantes con trastornos del

lenguaje y de deficiencia mental, y que en un número significativo pertenecen al sector particular subvencionado. Situación que queda reflejado en la siguiente tabla

Tabla N° 22

Matrícula de Educación Especial en el año 1985

Dependencia	Fiscal	Municipal	Particular	Particular no	Total
Déficit			Subvencionado	Subvencionado	
Trastorno	815	141	395		1351
Auditivo					
Deficiencia	6.906	8.871	11.350	51	21.178
Mental					
Déficit Visual	44	70	155		269
Alteraciones	487	263	712		1.472
del lenguaje					
Trastornos	241	97			338
Motores					
Otro Tipo	292	117			409
Total	8.785	9.559	12.612	51	31.017

Fuente: Pérez, J. "Un estudio monográfico sobre Educación Especial en Chile".

Durante esta década, según Tenorio, E. "se pone en marcha una reforma de gran envergadura al sistema educacional chileno, cuyos dos nuevos principios orientadores son: el mejoramiento de la calidad de la educación y el acceso equitativo a ella, aspectos críticos que presentaba el sistema" (2005, p.823), y que recoge los compromisos y acuerdos de los países de la región de Latinoamérica, el Caribe, y el mundo en general, a través de encuentros y declaraciones de organizaciones internacionales, tales como: El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), y que buscan universalizar el acceso a la educación, promover la equidad, minimizar las desigualdades y suprimir las discriminaciones (Mineduc, 2005). Estos principios se ven reforzados por la promulgación por parte de Mineduc, el Decreto Supremo de Educación N° 490 reglamenta por primera vez en Chile, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en establecimientos comunes, y por la dictación de La Ley 19.284 de 1994 por parte del Ministerio de Planificación y Cooperación, la que "Establece Normas para la Plena Integración

de Personas con Discapacidad”, que en su Capítulo II “Del Acceso a la Educación” define, en su Artículo 26, a la Educación Especial como:

“La modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con o sin discapacidad, según lo califica esta ley, que presenten necesidades educativas especiales.” (p. 5).

En el artículo siguiente, número 27, establece que “Sólo excepcionalmente, en los casos en que los equipos del Ministerio de Educación... lo declaren indispensable, la incorporación a la educación se hará en escuelas especiales, por el tiempo que sea necesario” (p. 5).

Definido este nuevo marco regulatorio para la Educación Especial, se comienza a percibir la llamada Política de Integración Escolar, cuya herramienta esencial es el Programa de Integración Escolar (PIE), el que es definido por MINEDUC, como:

“Una estrategia inclusiva del sistema escolar que tiene el propósito de entregar apoyos adicionales a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) de carácter permanente (asociadas a discapacidad) o transitorio que asisten a establecimientos de educación regular. Favorece la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación” (Mineduc, 2018, p. 5).

En agosto de 2005, La Unidad de Educación Especial de Mineduc publica la “Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad”. Documento que establece objetivos, líneas estratégicas y acciones a impulsar en el periodo 2006-2010. Cabe destacar que esta política establece claros objetivos en relación a las madres, padres y apoderados, donde podemos observar:

- Implementar un sistema de información, asesoría y apoyo a las familias de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, para ejercer su derecho a elegir la opción educativa más adecuada para sus hijos y participar activamente en el proceso educativo.
- Fortalecer la capacidad de la familia como actor fundamental y recurso educativo asumiendo acciones de control y fiscalización social de esta política.
- Promover la participación de los padres en las decisiones relativas a la enseñanza, las adaptaciones curriculares y los procesos de evaluación de sus hijos (Mineduc, 2005)

Dentro de las opciones educativas que pone a disposición de los padres y apoderados la modalidad de educación especial, se pueden establecer:

- Las Escuelas Especiales y los Centros de Capacitación Laboral.
- Los establecimientos de Educación Regular con Proyectos de Integración y Grupos Diferenciales, y
- Las Escuelas y Aulas Hospitalarias.

En el año 2009, Mineduc promulga el Decreto N° 170 que “Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial”, estableciendo con claridad en su Artículo N° 1 sus alcances y finalidades:

“El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N.º 2, de 1998, del Ministerio de Educación” (Mineduc, 2009, p.2).

El decreto diferencia con claridad entre necesidades educativas especiales de carácter transitorias y permanentes, como también la modalidad en que estas serán atendidas, también, establece que los apoderados deberán ser informados sobre los procesos de evaluación integral, entrega de apoyos, avances y logros de las y los estudiantes, y que deben ser integrados a la

planificación y seguimiento de estos procesos.

En el año 2010, Mineduc promulga y publica la Ley 20.370 “Ley General de Educación”, que tiene como antecedente las movilizaciones del año 2006 de los llamados “Pingüinos”. Crea un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad, incorpora nuevas finalidades y nuevos marcos: DDHH y Libertades Fundamentales. Establece principios sobre los que se basa el sistema educativo (Universalidad, Calidad, Equidad, Autonomía, Participación, Flexibilidad, Diversidad, Responsabilidad, Sustentabilidad e Interculturalidad) y vela por la igualdad de oportunidades e inclusión educativa.

La Ley, en su Artículo N° 9 establece el concepto de Comunidad Educativa, entendida como:

“La comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. El propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno. Este reglamento debe permitir el ejercicio efectivo de los derechos y deberes señalados en esta ley” (Mineduc, 2010, Ley 20.370, p.4).

Establece deberes y derechos para los miembros de la comunidad educativa: alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales y asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales.

El año 2015, marca a la educación especial con dos hitos importantes dentro de su evolución, especialmente, fortaleciendo la educación inclusiva:

- 1) Ley 20.845 “Inclusión Escolar”: Establece reglas generales para los procesos de admisión de todos los establecimientos con reconocimiento oficial y acción de no discriminación arbitraria de la Ley N.º 20.609.

- 2) Decreto N° 83 de Mineduc “Diversificación de la Enseñanza”: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvulario y educación básica.

Ambos documentos oficiales, promueven la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular, primero, eliminando todo proceso de selección de estudiantes para su ingreso y, segundo, al “proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes” (Mineduc, 2015, “Decreto N°83” p.14), especialmente de aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales, entendidos como “... aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (Mineduc, 2010 “Ley General de Educación” art. 23).

La siguiente tabla muestra el número de establecimientos subvencionados en el ámbito de la educación especial al año 2018:

Tabla 23

Número de establecimientos subvencionados en el ámbito de la educación especial por tipo de sostenedor (2018).

	<i>Municipal</i>	<i>Particular Subvencionado</i>	<i>Servicio Local</i>	<i>Particular Pagado</i>	<i>Total</i>
Escuelas	177	1848	0	2	2.027
Especiales					
Establecimientos con PIE	3.748	1.823	91	0	5.662
Escuela y Aulas Hospitalarias	7	39	0	0	46
Total	3.932	3.710	91	2	7.735

Fuente: Base de datos Ministerio de Educación

La matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales por dependencia administrativa del establecimiento al año 2018, puede ser apreciada en la siguiente tabla:

Tabla N° 24

Matrícula con necesidades especiales por dependencia administrativa del establecimiento

	<i>Matrícula Total</i>	<i>Matrícula con necesidades especiales</i>	<i>Porcentaje sobre La matrícula total</i>
<i>Corporación Municipal</i>	401.426	6.008	1,50%
<i>Municipal DAEM</i>	825.739	9.876	1,20%
<i>Particular Subvencionado</i>	1.927.315	166.780	8,65%
<i>Particular Pagado</i>	325.522	45	0,01%
<i>Servicios Locales de Educación</i>	57.533	664	1,15%
<i>Administración delegada</i>	44.913	0	0,00%
Total	3.582.448	183.373	5,12%

Fuente: Base de datos del Ministerio de Educación

La matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad (2018) en el sistema educativo, queda reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 25

Matrícula con necesidades especiales por tipo de discapacidad (2018)

	Matrícula	Distribución de la matrícula
Discapacidad Auditiva	400	0,22%
Discapacidad Intelectual	38.109	20,78%
Discapacidad Visual	459	0,25%
Trastorno del Lenguaje	138.554	75,56%
Trastornos Motores	389	0,21%
Autismo	1.838	1,00%
Alteración en la	1.181	0,64%

Capacidad de Relación y Comunicación		
Opción 4 Programa de Integración	2.443	1,33%
Total	183.373	100%

Fuente: Base de datos del Ministerio de Educación

Actualmente, y en vigencia de la normativa expuesta, las Escuelas Especiales que atienden a estudiantes en situación de Discapacidad Intelectual, en sus niveles parvulario y básico comparten el currículum nacional (existiendo una homologación en la denominación de sus cursos con los de estos niveles educativos, siendo el criterio edad el que mandata para la estructuración de los cursos, sólo el nivel laboral se rige por un decreto específico, el decreto N° 87 de 1990 para personas con discapacidad intelectual, manteniendo la denominación de sus tres niveles, Pre-Formación, Formación y Producción.

Como todos los establecimientos que reciben reconocimiento oficial del estado, las escuelas especiales deben contar con:

- Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno, Reglamento de Convivencia (Protocolos de actuación), Reglamento de Evaluación y Plan de Gestión de la Convivencia.
- Proyecto de Mejoramiento Educativo, a pesar de no acceder a recursos SEP para el financiamiento de sus acciones.
- Planes Formativos (Convivencia Escolar, Sexualidad, Afectividad y Género, Seguridad Escolar, Formación Ciudadana, Inclusión y Desarrollo Profesional Docente.
- Adscribirse a las distintas políticas impulsadas por Mineduc, por ejemplo: Política Nacional de Convivencia Escolar (2019) y Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas (2017).
- Ser parte del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de Excelencia (SNED), cuyo objetivo “consiste en un beneficio económico, denominado Subvención por Desempeño de excelencia”, el que fue creado por ley 19.410, artículo N° 15, en el año 1995 (Mineduc, 2022), en base a una ficha SNED, que para las escuelas especiales corresponde a la forma E,

constituido en base a los siguientes indicadores: Iniciativa, Igualdad de Oportunidades, Mejoramiento e Integración.

Hoy en día las Escuelas Especiales de nuestro país, viven difíciles momentos, incluso se habla de la “crisis de las Escuelas Especiales”, debido a los cambios en la normativa que rige a estos establecimientos, ADESEP, la asociación de directores de Escuelas Especiales de la Provincia de Concepción, a través de su directiva, sentenció que se trata de “una estandarización de los estudiantes con necesidades educativas especiales para ser atendidos en escuelas regulares” (ADESEP, septiembre 2021). Sin duda que las madres y padres de estas y estos estudiantes tienen mucho que decir, en su rol de apoderados informados sobre la modalidad de educación que más beneficie a las y los estudiantes y donde deben continuar sus trayectorias educativas.

6.2 Relación Familia, Necesidades Educativas Especiales y Escuela

El primer elemento social con el que un individuo entra en contacto desde su origen es la familia, por ello esta institución será de trascendental importancia para el desarrollo integral de niñas y niños el futuro de estos durante la escuela (Naranjo, 2010, p.1).

En un sentido amplio el concepto de familia puede ser definido como un grupo de personas que viven juntos, unidos, en general, por relaciones de parentesco o de carácter afectivo (Biblioteca del Congreso Nacional, 2020, p.48), y es reconocida como pilar de la sociedad y objeto de especial protección por tratados internacionales sobre derechos humanos y por los ordenamientos jurídicos de prácticamente todos los países del mundo.

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (ONU, 1948. Artículo 16.3).

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce que “La familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para

poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad” (ONU, 1989).

La Constitución Política de la República no precisa el concepto de "familia". No obstante, dispone en su artículo 1º inciso segundo que “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad” y es deber del Estado dar protección y propender a su fortalecimiento” [Const]. Art. 1. 1980 (Chile).

La familia chilena, como la de la mayoría del orbe, concebidas como, el núcleo central de una sociedad que ha experimentado grandes transformaciones durante las últimas décadas, también ha vivenciado en carne propia estos cambios, atribuibles a razones multifactoriales, las que, de acuerdo a Bolívar, A. 2006 pueden sintetizarse de esta forma:

“Disminución de matrimonios, aumento de uniones libre, fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, aumento de la edad media del matrimonio, descenso brusco de la natalidad, incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio, incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar con la consecuente igualdad de estatus entre hombre y mujer, etc.” (p. 122).

De acuerdo a estos factores, “la concepción tradicional de familia a aquella biparental con un padre proveedor y una madre cuidadora” (Ward, Anderson -Butchert, y Kwiatkowski, 2006, p. 19) ha dado paso a una reconfiguración del modelo, pudiéndose hoy en día distinguir diferentes tipos de familias, las que pueden ser apreciadas en la siguiente tabla:

Tabla 26

Tipos de Familia

Según su Extensión	Según su Formación
<i>Familia extensa: Aquella constituida por los progenitores, los hijos, los parientes por consanguinidad (tanto en línea recta como colateral) y, si existe matrimonio, los parientes por afinidad.</i>	<i>Familia matrimonial: aquella que tiene su origen en el matrimonio.</i>
<i>Familia nuclear: aquella constituida por los progenitores y los hijos que viven con ellos</i>	<i>Familia no matrimonial o natural:</i>

aquella que tiene su origen en una unión no matrimonial y cuyo fundamento puede ser sentimental, sexual o de procreación

Familia monoparental: aquella constituida por un solo progenitor y sus hijos.

Familia adoptiva: aquella que se origina con una sentencia judicial que declara a una persona como hijo adoptivo de otro, pasando a formar familia.

Familia ensamblada o reconstituida: aquella constituida por los progenitores, sus hijos comunes y los hijos que tengan fruto de una unión anterior con otra pareja

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional, 2020, p. 55.

Sea cual sea el tipo de familia, tanto en su forma como en su extensión, se espera que sea el lugar de educación primaria, y el espacio que facilitará el desarrollo personal y social, y el lugar para la comunicación, convirtiéndose padres y madres en los actores principales de la educación de sus hijos/as, siendo las personas que disponen de más oportunidades para moldear su comportamiento y beneficiar así su desarrollo. Así pues, no cabe duda, que la integración de la familia en el proceso de la educación de sus hijos/as permitirá mejorar la intervención educativa.

Pero ¿Qué sucede cuándo a la familia llega un hijo en situación de discapacidad? Cuando se proyecta la llegada de un infante se espera que sea una niña o niño saludable y normal, pero cuando el tan esperado nueva o nuevo integrante presenta una condición de discapacidad, la familia vivencia un sentimiento de pérdida por el hijo que se esperaba y no llegó (MINEDUC, 2002).

La influencia de esta situación de discapacidad al interior del grupo familiar los puede afectar de diferentes formas, en muchos casos produce un fuerte impacto, surgiendo necesidades que deben ser resuelta, sin embargo, de acuerdo a Zulueta, 1992, existe una serie de fases en la reacción familiar al conocer la situación de discapacidad de su hija o hijo, que van desde el conflicto inicial hasta la resolución del mismo. Entre ellas, nos encontramos con el choque

emocional y desconcierto, el sentimiento de pérdida del hijo deseado, la negación de la situación, la agresividad, contra uno mismo y contra los demás, la culpabilidad, el sentimiento de invalidez, la ansiedad, la dificultad para transmitir la noticia, los deseos de muerte y la preocupación por el futuro.

Es esencial conocer cómo enfrentan los integrantes de la familia el hecho y de qué manera cambia el medio familiar para acomodarse a la nueva situación. Las interacciones y los apoyos que se establezcan en su interior, serán concluyentes para el adecuado desarrollo del conflicto.

En este sentido, para hacer frente a la educación del niño/a con algún tipo de discapacidad, las familias han de enfrentar el reto de educar “aprendiendo” nuevas destrezas de comunicación, de estimulación de su desarrollo y del aprendizaje manteniendo siempre perspectivas de logro adecuadas (Naranjo, B.,2010, p.4).

No sólo se espera que la familia acepte y reconozca la situación de discapacidad de su hijo, sino que se transforme en el lugar que fortalezca sus potencialidades, permitiéndole lograr los mayores niveles de autonomía para hacer frente a las barreras que se le puedan presentar. Al respecto, Fontova, F (2000) plantea:

“Para que la familia sea un entorno positivo para la persona con discapacidad no hace falta nada que vaya contra la espontaneidad de la relación, aunque en ocasiones vendrá bien el consejo de otros padres o especialistas para hacer las cosas mejor” (p.42).

Es fundamental el involucramiento del grupo familiar desde el primer instante, desde el mismo momento en que se manifiesta la discapacidad, movilizándolo a una rápida definición de las intervenciones. Se ha de resaltar que una idea fuerza en el que se centra la intervención temprana, junto con el vital enfoque interdisciplinar, es la necesidad de desplegar programas en el contexto de la familia (Candel, 2007). Así, la manera en que los padres afronten y superen las diferentes fases, definirá su planteamiento educativo e influirá de forma clara en el desarrollo del proceso de aprendizaje del niño o niña, extendiéndose su influencia, en ocasiones, hasta el periodo de escolarización.

Los supuestos hipotéticos en los que se focaliza la fase de escolarización de las y los

estudiantes con necesidades educativas especiales, como son: la normalización, la integración y la inclusión, deben ponerse en práctica, inicialmente, desde la propia familia. La evolución de una existencia normalizada, entendida como lo más parecida posible a la de las demás personas, se inicia en el entorno familiar, y la espontaneidad con que las demás personas asuman al niño en situación de discapacidad, estará muy marcada por la naturalidad con que sus padres vivencien su interacción con él. La integración escolar, como fin último no es más que el siguiente escalón en el proceso de inclusión social, tras la integración familiar en el ambiente cercano del niño, entre familiares, vecinos y amigos (Ruiz, E. 2008).

De esta forma, las instituciones educativas que asuman la tarea de educar a estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo a Gallegos, M., 2017 deberán conocer y asumir: “Las necesidades, estilos de crianza de los padres, limitaciones y potencialidades de las familias de los estudiantes en situación de discapacidad para que éstas se constituyan en el principal apoyo del crecimiento personal de sus hijos” (p. 21), y de esta forma, que logren desarrollar un plan de vida personal como un proyecto de vida en común con la familia.

6.3 Importancia, formas y niveles de participación de la familia en la escuela.

La alianza familia escuela requiere de esfuerzo por parte de las instituciones educativas de involucrar a las y los apoderados en su vida diaria, para que juntos, de manera corresponsables, transiten hacia procesos de mejora sostenidos en el tiempo. De acuerdo a Mineduc, 2016 “participar en un establecimiento educacional es integrarse activamente en la comunidad escolar con el fin de aportar a un objetivo compartido por todos: el mejoramiento de la calidad de la educación” (p. 3).

El motivo principal para establecer esta alianza es colaborar con todas y todos los estudiantes a tener éxito en la escuela y en sus proyectos de vida. Cuando los padres, docentes, estudiantes y otros se ven a sí mismos como socios en la educación, se estructura y se activa una comunidad

protectora en torno a los estudiantes (Epstein, J, 2013).

Desde un marco legal y normativo la participación de las familias en las unidades educativas está regulada por convenciones internacionales, como por las declaraciones en políticas, planes y servicios implementados por nuestro Estado (Ministerio Secretaria General de Gobierno, 2011) entre estas podemos resaltar:

* La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño (2009). Ambas cartas explicitan un enfoque de derechos desde una perspectiva integral, el que busca “asegurar el resguardo de los principios a la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, y a su participación en decisiones que les afecte” (Mineduc, 2017, p. 21). El artículo N° 29 de la Convención, plantea, los objetivos fundamentales de la educación, valorando, promoviendo y cuidando la dignidad humana de cada niño y niña, y su igualdad de derechos inalienables, lo que sólo será posible como sociedad, a través de un amplio entendimiento de la relación formativa con sus contextos: familiares, escolares y comunitarios.

* Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados - Decreto N° 565/1990. Fomenta la participación organizada de padres, madres y apoderados en la vida diaria de la escuela, permitiendo la unificación de las distintas esferas de la comunidad escolar bajo objetivos comunes y proyectos de colaboración recíproca. El Reglamento en su artículo N° 15 establece “Los apoderados como integrantes de la comunidad educativa, tienen el derecho y el deber de contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de sus hijos o pupilos” (Mineduc, 1990, p. 15). Para ello podrán manifestar sus inquietudes y participar a través del Centro de Padres y Apoderados, el Consejo Escolar u otras.

* Consejos Escolares Decreto N.º 24/2005. El decreto N° 24 norma los Consejos Escolares (modificado en el año 2016 por el decreto N° 19). Los Consejos Escolares propician la participación activa de todos los representantes de la comunidad escolar, entre estos: director o directora quién lo presidirá, el sostenedor/a o su representante, delegado del cuerpo docente y del estamento asistentes de la educación, el/la presidente de centro general de padres, madres y apoderados y el/la presidente del centro de alumnos (si se imparte enseñanza media),

buscando mejorar cualitativamente la educación y los resultados de aprendizaje en las instituciones educativas (Mineduc, 2005).

* La Ley General de Educación N° 20.370/2009, en el artículo 1 del Párrafo I establece: “La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa...” (Mineduc, 2009, p. 1), en el artículo 10 del párrafo II expresa:

“Son deberes de los padres, madres y apoderados educar a sus hijos e informarse sobre el proyecto educativo y normas de funcionamiento del establecimiento que elijan para éstos; apoyar su proceso educativo; cumplir con los compromisos asumidos con el establecimiento educacional; respetar su normativa interna, y brindar un trato respetuoso a los integrantes de la comunidad educativa” (Mineduc, 2009, p. 4).

*Decreto N° 170 de 2010, “Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial”, establece en su artículo N° 26, en relación a la evaluación diagnóstica integral de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, que dentro de las medidas pedagógicas a implementar por la escuela a partir de los resultados obtenidos se debe proporcionar: “Información a padres y apoderados sobre el proceso de apoyo y logros en el aprendizaje de sus hijas e hijos o pupilos, incorporación de la familia en la planificación y seguimiento de este proceso” (Mineduc, 2010, p. 10).

*Ley contra la Discriminación N° 20.609/2012, plantea comprender el involucramiento entre la escuela, la familia y la comunidad como un cimiento del proceso educativo, donde la institución escolar debe asegurar la articulación e intervención democrática de la comunidad educativa, identificando oportunamente toda forma de discriminación (Ministerio Secretaria General de Gobierno de Chile, 2012).

*Política Nacional de Convivencia Escolar (2015-2018), Esta política incentiva la intervención de todos los miembros de la comunidad educativa –equipos directivos, docentes, educadores,

estudiantes, familias- con el fin de robustecer el clima y la convivencia escolar a través de las prácticas habituales en las instituciones escolares (Mineduc, 2015).

*Ley 20.845, 2015, “Inclusión Escolar” que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”, establece en su artículo N° 7, que previo a los procesos de postulación a un establecimiento educacional “Con el objeto de promover el conocimiento y la adhesión de los padres, madres o apoderados a los proyectos educativos de los establecimientos a los que postulan, los sostenedores de éstos podrán organizar encuentros públicos de información” (Mineduc, 2015).

*Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, 2015. Esta herramienta de gestión delimita las prácticas, las competencias, los conocimientos y los principios profesionales esenciales para el correcto desarrollo del liderazgo escolar; impulsando un uso armónico a la situación contextual de cada institución educativa de nuestro país. Dentro de la Dimensión de Práctica de Liderazgo: Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar, busca corroborar si los equipos directivos “estimulan y facilitan el involucramiento de las familias en los procesos formativos de sus hijos” (Mineduc, 2015, p. 26), entre estos el proyecto educativo institucional, informándolos oportunamente y construyendo ambientes para su involucramiento, específicos y constantes, de manera de cimentar una cultura colaborativa.

*Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas, 2017. Esta iniciativa actualiza la propuesta que estuvo vigente desde el año 2002 y busca robustecerse el nexo y la vinculación de las personas adultas significativas y de la comunidad, en general, en el aprendizaje integral de las y los estudiantes en las organizaciones escolares. Dentro de su tercer principio orientador “Institución educativa, principal agente de involucramiento”, establece que la participación de la familia se sostiene en las relaciones que establece con la escuela, a través de distintos conductos que los conectan con distintos actores del sistema escolar, especificando que:

“Una relación de respeto o buen trato es la base para establecer una relación de reciprocidad, avalada por el derecho que tienen las familias a estar informadas y activas;

se espera que la institución educativa pueda establecer canales expeditos de participación e involucramiento de las familias en los diversos procesos que se desarrollan en la escuela. Además, debe promover la transparencia en los procesos y las decisiones, el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad en la formación de niños, niñas y jóvenes” (Mineduc, 2015, p.30).

*Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores, Decreto Supremo de Educación N.º 27/2020. Los Estándares Indicativos de Desempeño son un conjunto de referentes para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Dentro de la dimensión participación y formación, específicamente, en la subdimensión formación, en su estándar 7.5 considera si “el equipo directivo y los profesores jefe promueven de manera activa que las familias y los apoderados se involucren y participen en el proceso educativo de los estudiantes”(Mineduc, 2020, p.80), mientras que en la subdimensión y en la dimensión Participación y Vida Democrática, en el estándar 9.5 establece si “el equipo directivo promueve la participación activa de los distintos estamentos de la comunidad educativa para apoyar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (p. 89).

Una vez constatada, a través de la revisión bibliográfica, como la vinculación familia escuela, es estimulada, fomentada y protegida por convenciones internacionales, como por la normativa legal vigente en nuestro país, es pertinente comprender dentro de este proceso, como directivos y cuerpo docente movilizan al estamento apoderados a establecer una vinculación fructuosa, con foco en los aprendizajes de los estudiantes. Epstein, J., 2011, basado en los resultados de muchos estudios a lo largo de muchos años de indagaciones por parte de educadoras/res y familias nos proporciona un marco conceptual que permite a las instituciones educativas desplegar programas integrales de alianzas entre escuelas y familias, a través de la identificación de seis formas distintas en que es posible que la escuela involucre a la familia en la educación de las y los estudiantes, estas son:

- 1.- Crianza
- 2.- Comunicación con el establecimiento

- 3.- Supervisión del aprendizaje
- 4.- Toma de decisiones
- 5.- Voluntariado
- 6.- Colaboración con la Comunidad

Aravena y Madrid en Líderes Educativos, Boletín N°3, profundizan en el tema, enfatizando que existe un amplio consenso en relación a la relevancia y a los beneficios del involucramiento de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes (2019), permitiéndonos complementar las seis formas de involucramiento propuesta por Epstein, a través de acciones que debiese implementar las unidades educativas para ejecutar programas efectivos de vinculación, las que pueden ser apreciados a través del siguiente cuadro relacional:

Tabla 27

Formas de involucramiento de la familia en el P/E/A de las y los estudiantes (Epstein) y propuestas de acciones a implementar por las unidades educativas y sus líderes (Aravena & Madrid)

<i>Formas de Involucramiento (Epstein, J)</i>	<i>Acciones a implementar por la Unidad Educativa (Aravena, F. & Madrid, R.)</i>
<i>Crianza</i>	<i>Invitarlos a charlas o talleres para ser “mejores padres” (ej.: conversar sobre las drogas y el alcohol, el cyberbullying, y otros temas)</i>
<i>Comunicación con el establecimiento</i>	<i>Comunicarse con ellos (ej.: a través de la libreta de comunicaciones, la aplicación de gestión escolar, Papinotas, u otros medios).</i>
<i>Supervisión del aprendizaje</i>	<i>Instarlos a que participen en actividades Voluntarias (ej.: colectas solidarias, bingos, etc.).</i>
<i>Toma de decisiones</i>	<i>Solicitarles apoyo en las tareas académicas</i>

	<i>que los estudiantes llevan a sus hogares</i>
<i>Voluntariado</i>	<i>Incluirlos en la toma de decisiones (ej.: definir metas y acciones del PME, participando en instancias como el consejo general de padres)</i>
<i>Colaboración con la Comunidad</i>	<i>Conectarlos con otros recursos de la comunidad más amplia, que apoyan el desarrollo de las familias y de niñas, niños y jóvenes (ej.: programas de educación ofrecidos por centros comunitarios, actividades recreacionales/deportivas, entre otros).</i>

Fuente: Elaboración propia en base a las fuentes presentadas.

Los equipos directivos operacionalizan esta propuesta a través de los niveles de participación que ofrecen a sus comunidades educativas, especialmente, al estamento padres, madres y apoderados, entendiendo que una gestión participativa puede abrir nuevas oportunidades de involucramiento de este estamento en la vida diaria de la organización escolar, como explicitan Leithwood y Riehl, 2003 en Mineduc, 2018, “Las visiones de una escuela se ven fortalecidas cuando los directores extienden redes hacia sus comunidades para desarrollar relaciones de apoyo mutuo y propósitos compartidos” (p.1). Sin embargo, como establece Mineduc, 2018, el hecho de que existan estas vías de involucramiento y participación, junto a las condiciones necesarias, como tiempo y espacio, no aseguran la plena participación de los representantes de los diferentes estamentos que componen la escuela, no solo a nivel informativo, consultivo, sino también a nivel propositivo y resolutivo (Mineduc, 2018). Bajo un modelo participativo y democrático, se intenciona, no sólo que los directores y equipos directivos informen a sus comunidades o consulten a los diferentes actores antes de tomar decisiones, sino que estas sean resultado de propuestas recibidas por estos miembros, y que, en conjunto, construyan la toma de decisiones últimas.

Mineduc, dentro de su documento de trabajo: Gestión de la participación de la comunidad

escolar: Dimensión: Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, elabora una tabla sobre los cuatro niveles de participación de los actores de la comunidad educativa, con una descripción, ejemplos y metodologías que pueden ser puestas en acción por los establecimientos educativos, detallando los acuerdos que involucra el acoger cada uno de los niveles de participación propuestos, la que a continuación se presenta en la tabla 28:

Tabla N° 28

Niveles de Participación

Niveles participación	Informativo	Consultivo	Propositivo	Resolutivo
Descripción	<i>El director y su equipo directivo entregan información a los actores de la comunidad.</i>	<i>El director y su equipo directivo consultan a los actores involucrados antes de tomar ellos las decisiones.</i>	<i>El director y su equipo directivo están abiertos a recibir y tomar en consideración ideas y propuestas nuevas, así como acciones concretas de ejecución desde distintos actores. La diferencia respecto al nivel consultivo es que los actores toman la iniciativa en participar</i>	<i>El director y su equipo directivo, junto con los actores de la comunidad escolar, toman en conjunto las decisiones finales. La opinión de los distintos actores es igual de válida que la del director y su equipo</i>
Compromisos que implica	<i>El director y su equipo directivo están comprometidos a atenderse a la información entregada, a menos que se vuelva a entregar otra información a todos los actores involucrados, aclarando todos los cambios</i>	<i>El director y su equipo directivo no están obligados a ejecutar las decisiones sugeridas; pueden incorporar algunas ideas y dejar de lado otras. Se trata de la voluntad general o popular de forma no vinculante</i>	<i>El director y su equipo directivo están obligados a escuchar y evaluar las sugerencias o propuestas hechas por los distintos actores de la comunidad sin importar su rol o función.</i>	<i>El director y su equipo directivo se comprometen a tomar la decisión final en conjunto con los actores involucrados.</i>
Ejemplo	<i>Al inicio del año escolar, el director y su</i>	<i>El equipo directivo quiere revisar y</i>	<i>El Centro de Estudiantes propone</i>	<i>En un establecimiento</i>

<p>equipo directivo dan a conocer y comunican en una reunión general a todos los actores de la comunidad el calendario escolar anual</p>	<p>efectuar eventuales modificaciones al horario de uso de las dependencias del establecimiento fuera de la jornada de clases, por lo que planifican una reunión con el Consejo para efectuar una sesión consultiva. El equipo directivo, organiza un “Conversatorio sobre los actuales horarios de uso del establecimiento”: un espacio para que el Consejo Escolar pueda consultar la opinión de la comunidad educativa respecto de los mencionados horarios</p>	<p>al director y su equipo directivo celebrar el Día del estudiante con una jornada recreativa. Estos últimos evalúan y aceptan o rechazan la petición</p>	<p>educacional, se reconstruye en conjunto el PEI. En esta instancia, todos los actores de la comunidad escolar, sin importar su rol, participan definiendo cómo es y cómo quieren que sea su establecimiento educacional, traduciendo esto en los sellos de la escuela, que deben ser recogidos en la misión, visión, principios formativos y otros elementos del PEI</p>
--	--	--	--

<p>Posibles metodologías</p>	<p>Reuniones, boletines informativos, correos electrónicos, diario mural, circulares, presentaciones digitales.</p>	<p>Encuestas presenciales o virtuales, reuniones, grupos focales, entrevista</p>	<p>Reuniones, buzón de sugerencias.</p>	<p>Asambleas, votaciones presenciales o virtuales, Cumbre apreciativa.</p>
-------------------------------------	---	--	---	--

<p>A considerar</p>	<p>Es importante que la información sea entregada en un lenguaje comprensible y por medio de canales efectivos</p>	<p>Se recomienda para hacerlo más participativo, utilizar metodologías de consulta que se constituyan sobre la base de opciones abiertas, evitando alternativas predefinidas por las instancias de mayor poder del establecimiento</p>	<p>Se recomienda al director y su equipo informar y visibilizarla existencia de estas instancias, puesto que muchas veces no llegan proposiciones pues los actores de la comunidad escolar no están enterados de esta posibilidad</p>	<p>Si se abre este espacio de participación, el director y su equipo directivo deben hacerse cargo, a pesar de que la decisión final no responda totalmente a lo que ellos inicialmente opinaban o proponían</p>
----------------------------	--	--	---	--

Fuente: Mineduc, 2018 “Gestión de la Participación de la Comunidad Escolar”

Expuestas las formas y niveles de participación de la familia en la escuela, con énfasis en los esfuerzos que deben realizar los líderes educativos para movilizar a este estamento y convertirlo en un agente presente y colaborador de la función educativa, y, considerando que en las Escuelas Especiales, como se expuso en el segundo tema de este marco teórico, existen padres, madre y apoderados que les cuesta asumir la condición sus hijos e hijas en situación de discapacidad, dificultando su vinculación con la escuela, es que es necesario, profundizar sobre la cultura escolar, con foco en los elementos que la conforman, y como la comunidad, con una visión compartida, se cohesionan en torno a creencias, valores, normas, reglas y prácticas entre otras, fomentando la participación.

6.4 Cultura Escolar

Conocer la Cultura Escolar de una institución educativa, nos permite comprender lo que sucede en su interior, al conducir la mirada, introspectivamente, en los procesos escolares que aquí se despliegan, también nos permite apreciar las dificultades que estos procesos implican. El análisis de temas escolares, tales como: las interrelaciones personales, los rituales, las normas, los valores, las creencias, los procedimientos, considerados habitualmente parte de la cultura escolar, influye poderosamente en que se produzcan cambios en las instituciones escolares y en su propuesta (Owens, 2001 en Elías, 2015), antes de proyectar la institución escolar que deseamos, debemos descubrir la escuela que tenemos, es decir tratar de entender la escuela y su cultura antes de querer modificarla (Hernández, 2009 en Escobedo, Sales, y Fernández, 2012, p. 167).

El concepto Cultura Escolar se viene empleando desde hace mucho tiempo en la bibliografía educativa para tratar de focalizar aquellos atributos que permitan identificar la actividad escolar. Ya en 1932, el sociólogo de la educación norteamericana Waller en su libro *"The sociology of teaching"*, sostenía que las escuelas tienen una cultura propia, planteaba que en las escuelas hay difíciles rituales de relaciones interpersonales, hábitos y reglas, que estructuran un código moral. (Elías, M., 2015).

La misma autora, en su estudio “La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo”, nos muestra que existen múltiples formas de definir cultura escolar, entre estas:

- Cultura es el código informal que establece “como hacemos las cosas aquí” (Brower, 1966).
- Cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema (Tagiuri y Litwin, 1968).
- Un conjunto de interpretaciones o ‘teorías en uso’ compartidas por los miembros de una organización que determina la manera en la cual un individuo responde a situaciones habituales y da cuenta de los patrones de comportamiento dentro de una organización (Argyris y Schön, 1976).
- La cultura consiste en las creencias y valores compartidos que mantienen una comunidad unida (Deal y Kennedy, 1982).
- La cultura organizacional consiste en la manifestación de un patrón de supuestos básicos, inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo en tanto aprende a enfrentar problemas y que ha funcionado lo suficientemente bien como para que se lo considere válido y se lo trasmita a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir (Schein, 1985).
- La cultura de una organización puede ser pensada como un conjunto de directivas no escrita que informan a los miembros acerca de cómo actuar en ciertas situaciones (Schein, 1985).
- La cultura escolar es el cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y el mundo (Hargreaves, 1996).
- La cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes (Deal y Peterson, 2009).

La Política Nacional de Convivencia Escolar, se nutre de muchos de los elementos expuestos para definir la Cultura Escolar, como el “conjunto de declaraciones formales, valores, símbolos

ritos, tradiciones y, principalmente, modos o formas de relación que se dan en la comunidad” (Mineduc, 2020, p. 5).

El mismo documento precisa que la Cultura Escolar se estructura, tanto por elementos formales como informales. Entre los primeros podemos destacar: El Proyecto Educativo Institucional, El Reglamento Interno, las tradiciones y rituales, la estructuración de los grupos cursos y equipos, pero además se establece a partir de los modos de relaciones que se dan en la comunidad. Entre los elementos informales, considera el conjunto de subculturas que cada miembro y conglomerado de la comunidad educativa aporta a la institución, a la convivencia y al trabajo habitual (Mineduc, 2020), de esta forma la Cultura Escolar se conforma no tan solo por una comunidad educativa sino también por expectativas familiares y el tipo de contexto social donde está inmersa (Gálvez, A. 2006).

Entre los elementos comunes, identificados dentro de la cultura escolar por los diversos autores, podemos mencionar los siguientes:

-Los supuestos y creencias: Son de alguna forma los pilares de la Cultura Escolar. Aunque no sean visibles guían la conducta. Son ideas tácitas o creencias profundas y enraizadas a nivel inconsciente, constituyen la esencia de la organización y son lo más complejo de cambiar (Gálvez, A, 2006).

-Los valores: Se caracterizan por que tienen un mayor grado de consciencia en los integrantes de la comunidad. Son expresados por los miembros de la organización, normativamente, como lo bueno, correcto y deseable (Schein, 2010 en Azis, C.).

-Las normas: Explícitas e implícitas regulan la vida institucional comunitaria. Oberg (2003) plantea que las normas son “medidas claras que permiten determinar los objetivos y crear una visión que refleje la cultura educativa y así establecer los cambios que benefician a toda la institución” (Gálvez, A, 2006, p. 94).

-Organización del ambiente: La estructura y disposición de las áreas y zonas de una escuela

impactan en nuestras percepciones y creencias sobre lo que la institución releva como importante y significativo. En la cultura escolar, el diseño arquitectónico y el entorno, juegan papeles claves. Basta con mirar los murales de la escuela para identificar la presencia o ausencia de símbolos que buscan cohesionar culturalmente, a través de la información de la que nos quiere transmitir (Mineduc, 2020).

-El Lenguaje: Es la base fundamental de cualquier cultura, en la escuela cumple la función de unir a las personas y reforzar los valores esenciales. Las culturas consolidadas comparten un lenguaje común. (Mineduc, 202).

-Reconocimientos y sanciones: Los integrantes que promuevan o ejemplifiquen lo que representa la escuela deben ser reconocidos. Quiénes vulneren las normas deben ser sancionados, de una manera formativa y respetuosa. (Mineduc, 2020).

-Líderes y modelos: Actores que son o fueron parte de la colectividad y que se vuelven íconos permanentes de lo que se espera como deseable para la institución, inspiran e incentivan a los miembros de la comunidad, se convierten en líderes y modelos a seguir. En contraposición, tenemos a los antihéroes, o modelos negativos para la Cultura Escolar, ya que modelan comportamientos, valores y creencias nocivos para la convivencia escolar, a través de acciones tales como: la mala enseñanza, la hostilidad, la resistencia al cambio y la pereza. Requieren estar siempre alerta, ya que se corre el riesgo de que contaminen a los nuevos miembros de la comunidad. (Mineduc, 2020).

-Ritos, ceremonias y tradiciones: Son actividades que rompen con la rutina escolar, marcados de emotividad intensa, transmutan la experiencia común en acontecimientos extraordinarios. Los rituales son aprendizajes que plasman el currículum y la escuela como elementos de reproducción y mantenimiento social. Las tradiciones reflejan la trayectoria de la institución y acercan a los miembros a sus raíces culturales. Las ceremonias son sucesos planificados y contruidos que ofrecen una envi6n espiritual. Ritos, ceremonias y tradiciones unen a los

miembros de la comunidad escolar entre sí, “estructurando los valores culturales que darán identidad y cohesión a la escuela” (Mineduc, 2020, p. 9).

-Relatos institucionales: Dentro de la trayectoria institucional, su pasado se convierte en el cimiento de la cultura escolar. Los relatos históricos permiten visualizar y entender lo que es significativo y apreciado. Estos relatos son expuestos a través de “un habla que transmite sus creencias y valores, y que, en definitiva, nos dice que somos como institución” (Mineduc, 2020).

Expuesto el concepto de Cultura Escolar y algunos de sus elementos más significativos, cabe precisar, que para los líderes educativos, como establece Cristina de Azis do Santos, cimentar culturas de mejora y modificar creencias, es una estrategia esencial para la consecución de un proceso de mejoramiento continuo a nivel de la organización educativa y del sistema escolar, sin embargo es un trabajo difícil, ya que como establece Elmore (2004) en Azis (2018) la cultura no se modifica por norma, sino por una sobreposición, a través del modelamiento, de nuevos valores y comportamientos que desplazan reglas, estructuras y procesos anteriores, a través de un trabajo colaborativo intencionado. Esta transformación es lo que Schein (2010) sentencia como la diferencia entre un líder y un administrador, ya que el primero es capaz de crear y cambiar culturas, mientras que el segundo sólo realiza su labor dentro de la cultura en que se encuentra.

6.5 Liderazgo directivo para la participación en la escuela

Como establecen Ahumada, L., González, A., Pino-Yankovic, M. & Maureira, O. (2017), en nuestro país, a partir del año 2005 se ha impulsado una política de fortalecimiento del liderazgo, buscando forjar líderes escolares capaces de enfrentar los desafíos que implica el mejoramiento de las instituciones educativas. Iniciativas como El Marco para la Buena Dirección (2005) y el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar SACGE (2006) son ejemplos de este primer intento por fortalecer el liderazgo y la función directiva, donde las políticas han relevado

un liderazgo no solo del director, sino que de todo su equipo directivo para la consecución de una mayor calidad, equidad y participación en la educación.

El Ministerio de Educación, en su búsqueda por homogeneizar el trabajo de los equipos directivos crea el Marco para la Buena Dirección (MBD) en el año 2005, el cual se compone por cuatro áreas; liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima organizacional y convivencia. En torno al ámbito del liderazgo se establece que “el director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela” (MBD, 2005, pág. 12). En relación a la planificación establece que “el director y equipo directivo difunden el proyecto educativo institucional y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo” (Marco para la Buena Dirección, 2005, pág. 12)

La Ley General de Educación (LGE), publicada en el año 2009 y que sustituyó a la Ley Orgánica Constitucional de Educación. En la LGE se dispone que la educación es un derecho, se establecen deberes del Estado en materia educativa y se instauran los derechos y deberes de cada esfera de la comunidad escolar. En relación al liderazgo estipula que:

“Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen” (Art. 10, LGE).

Esta misma Ley, en relación a la planificación, establece “los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales tienen derecho a conducir la realización del Proyecto Educativo del establecimiento que dirigen” (Art. 10, LGE).

Ahumada et. al., 2017 establecen que, en el año 2015, el Ministerio de Educación, con la publicación de la Política Nacional de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar, articula un conjunto de medidas orientadas a “instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar el aporte que los directivos puedan hacer a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo” (p.4). Este año, también, Mineduc actualiza el Marco para la Buena

Dirección, como respuesta a necesidad de proyectar directrices que orienten y fortalezcan la función directiva, a la luz de las nuevas tendencias y retos que implican los procesos educativos en un contexto cada vez más globalizado y con una creciente exigencia al respeto por las diferencias individuales y las identidades locales (Mineduc, 2015).

En el año 2021, Mineduc ha actualizado la Política , denominándola “Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar”, considerando en su fundamentación e implementación acciones que apuntan a desarrollar y fortalecer las capacidades de liderazgo no sólo a los equipos directivos, sino también sumando, sostenedores y docentes a cargo de liderazgo medio, siempre con foco en el desarrollo de procesos educativos de calidad, con igualdad de oportunidades de aprendizaje para las y los estudiantes y las mismas posibilidades para desarrollarse integralmente. Bajo esta mirada, donde los equipos directivos, los docentes y los líderes intermedios, “tienen un rol protagónico, desempeñando sus funciones de forma cohesionada, desde un entendimiento sistémico acerca de cómo mejorar los procesos escolares, pero, por, sobre todo, cómo sostener dichas mejoras a través del tiempo” (Mineduc, 2021, p. 30).

A partir de la breve bibliografía expuesta en torno a las políticas educativas a nivel nacional, relacionadas con los directores y equipos directivos, responsables de liderar proyectos educativos, con foco en la mejora continua de las instituciones, comprometidos con los aprendizajes de calidad de las y los estudiantes y enmarcados dentro de una cultura escolar, donde deben promover la participación de todos los integrantes de la comunidad, de una manera democrática, para esto, es fundamental que generen los espacios para que el liderazgo surja de los distintos integrantes de la escuela, instaurando creencias y valores direccionados hacia una cultura colectiva, alineada con el trabajo colaborativo, asumiendo el valor de la cooperación en el desarrollo de aspiraciones compartidas (Ahumada et. al., 2017).

Hoy en día la mayoría de la información en torno al Liderazgo y la participación de la comunidad en la escuela hablan de la importancia que existe en la influencia del director escolar y de su equipo directivo como un factor movilizador de los actores de la institución en su involucramiento. Las visiones y expectativas que se tienen de la escuela se fortalecen cuando los

líderes educativos promueven dinámicas en sus comunidades para desarrollar relaciones de apoyo mutuo y propósitos compartidos (Leithwood & Riehl, en Mineduc 2016).

Leithwood et al., 2006, define Liderazgo, como: “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (p. 20), y se reconoce como la práctica del mejoramiento (Elmore, 2010). Desde esta perspectiva de práctica, “el liderazgo no es una condición o cualidad personal del líder, sino de un conjunto de acciones que, además, se elaboran de manera situada” (Mineduc, 2015, p.28).

En esta línea, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015), establece que un liderazgo efectivo varía según el contexto y tipo de establecimiento, como también conforme al periodo de mejoramiento o grado de desarrollo de la institución escolar. De esta forma, el liderazgo efectivo se señala por ser situacional y contingente. El MBDLE indica que liderazgo escolar se configura en un conocimiento profesional significativo en la práctica de la dirección y liderazgo (Mineduc, 2015).

A partir de la definición expuesta, se desprende que el liderazgo no necesariamente se identifica con quien desempeña funciones directivas desde un punto de vista administrativo, aunque idealmente así debería ser. Lo que sí es esencial es que, quien lo ejerza tenga las habilidades necesarias para movilizar los recursos de la comunidad educativa, a fin de alcanzar los objetivos planteados, para de esta forma estar alineado con el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (Leiva-Guerreo y Vásquez, 2019).

Dentro de esta nueva visión, resulta esencial el entorno educativo, fundamentalmente, porque en una comunidad escolar, existe corresponsabilidad de los estamentos que la componen; equipo de gestión, docentes de aula, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados. Tal corresponsabilidad debe implicar la colaboración de todos los estamentos en un proyecto educativo guiado por el compromiso con un proceso enseñanza-aprendizaje, focalizado en la formación de personas capaces de transformar nuestro mundo en una sociedad más libre y democrática. El quehacer de los docentes y las comunidades escolares, en la actualidad, son distintos; los profesores deben lograr un aprendizaje de calidad, adecuado a las exigencias de la sociedad del conocimiento y atender a estudiantes y familias cada vez más diversos, lo que genera nuevas expectativas en el mundo de la educación; “por ello, la dirección educativa

adquiere una especial relevancia, ya que puede permitir mejorar los resultados escolares, consolidar la escuela como comunidad y potenciar el bienestar en las comunidades escolares” (Argos y Ezquerro, 2014, p.174).

6.5.1. Tipos de Liderazgo para la participación de la Comunidad Escolar

Las situaciones que emergen en un establecimiento educacional, además de aquellas condiciones más estables, deberían determinar los estilos de liderazgo que ofrecen la mejor respuesta a las necesidades y desafíos de la comunidad, tributando a los objetivos y metas de mejoramiento escolar definidos por cada escuela o liceo. Pese a que puede encontrarse una multiplicidad de tipos de liderazgos, a continuación, se detallan los enfoques que facilitarían la participación de los protagonistas que conforman la institución escolar y el involucramiento de las y los apoderados en la vida diaria de la escuela, entre estos podemos destacar:

a) Liderazgo Transformacional: De acuerdo a CEPPE, 2009, es un Liderazgo que es capaz de “producir una transformación fundamental en la organización, mostrando comportamientos y prácticas que comunican una visión motivadora, expresando altas expectativas del desempeño de sus colaboradores, y proyectando autoconfianza y confianza en su equipo de trabajo para el cumplimiento de metas colectivas” (p.22). Se concibe como un liderazgo que cohesiona a la organización, genera nuevos líderes y desarrolla capacidades. La idea es que una institución no aprenderá mientras perpetúe en el tiempo su subordinación de una persona (Bolívar, 2001). El modelo transformacional esboza que las transformaciones complejas y dinámicas de la organización escolar son asumidas de mejor forma cuando emerge un liderazgo capaz de entender, influir y cambiar la cultura escolar (CEPPE, 2009).

b) Liderazgo Distribuido: El director se transforma en un factor de cambio que releva las competencias de los miembros de la institución en beneficio de objetivos y metas comunes.

En dicha comunidad se fortalece a individuos ya destacados, incrementando la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. La mejora del centro depende de la acción conjunta de los propios implicados, donde el directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes. “El liderazgo comienza a verse menos como un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos, siendo tarea del director desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando talento y motivación” (Murillo, 2006, p.19).

c) Liderazgo Pedagógico o Instruccional: “El liderazgo está orientado a la gestión de los centros educativos, buscando potenciar el apoyo que el director puede brindar a la labor docente e ir más allá de las labores administrativas que se asocian a su rol” (Bolívar y Miranda, 2014, p.7). El liderazgo instruccional se focaliza en la organización de buenas prácticas en la escuela y en el incremento de los resultados de aprendizaje, implicándose más en el desarrollo profesional de los docentes y en las tareas relacionadas a la pedagogía. Es decir, su foco se orienta a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma el director junto a los docentes gestiona el currículum, pudiéndolo enriquecer y diversificar integrando la experiencia y bagaje cultural de padres, madres, apoderados al invitarlos a participar de actividades de aula.

d) Liderazgo para la Justicia Social: Liderazgo direccionado hacia los equipos directivos y sus prácticas para “el logro de una cultura inclusiva, siendo contenidos relevantes la justicia, la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación, el trabajo por el bien común y el fomento de la igualdad de oportunidades” (Murillo & Fernández, en Carrasco & Gonzales, 2017, p.68). Theoharis señala que el liderazgo para la justicia social comprende aquellas prácticas directivas orientadas a eliminar las condiciones de marginalización sea en materia de raza, clase, género, orientación sexual, discapacidad o cualquier otra (2007).

e) Liderazgo Emocional: Según Goleman (2014), “el líder desempeña un papel esencial en el ámbito emocional, influyendo en las emociones de los miembros del equipo y buscando

motivarlos hacia la dirección adecuada y al logro del propósito común” (p.43). Por lo tanto, una clave del ejercicio de este liderazgo es cómo el líder maneja la inteligencia emocional. En este sentido, es fundamental que desarrolle las capacidades de conocerse a sí mismo y autorregularse, así como de desarrollar conocimientos y habilidades sociales, como es la empatía y la confianza en los demás.

Es importante revelar que pueden convivir y fortalecerse entre sí distintas formas de liderazgo en el equipo directivo y es factible que estos sean ejercidos por diferentes miembros de la institución, tanto por los recursos personales que poseen, como por la propiedad de las labores que desarrollan, complementando su participación para situar energías en busca de los objetivos y metas planteadas. Desarrollar una o más prácticas de un liderazgo determinado dependerá del nivel de desarrollo institucional de la organización escolar, las capacidades de los individuos, las situaciones emergentes presentes en el contexto, las metas, la misión y la visión de la escuela (Mineduc, 2018).

Los directivos escolares están llamados a desarrollar prácticas de liderazgo exitoso para conducir a las instituciones que lideran hacia una mejora permanente y sostenida, donde todos los integrantes de la comunidad escolar se involucren, a través de la participación activa, en la construcción de una cultura colaborativa que convierte la escuela en una institución que aprende. Conocer las prácticas exitosas de liderazgo es fundamental para que los directivos visualicen una ruta que conduzca a la ansiada mejora, con participación de los agentes de la comunidad, y con foco en los aprendizajes de los estudiantes.

6.5.2. Prácticas Exitosas de Liderazgo Directivo

Leithwood, basado en un sólido meta - análisis que abarcó el estudio de más de 40 investigaciones publicadas y 140 no publicadas, tanto en el área del liderazgo educacional como también en contextos alternativos, identifican 4 categorías amplias que engloban las prácticas

clave para identificar la existencia de un liderazgo exitoso o efectivo y los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. Estas categorías son:

- a) Establecer direcciones.
- b) Rediseñar la organización.
- c) Desarrollar personas.
- d) Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.

Cada una de estas categorías contiene a su vez un conjunto de prácticas adjuntas (CEPPE, 2009, p. 24). La Tabla 29 permite apreciar lo expuesto:

Tabla 29
Prácticas Exitosas de Liderazgo Exitoso

Categorías	Prácticas
<p>Mostrar dirección de futuro Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciéndose un propósito moral.</p>	<p>Visión (construcción de una visión compartida). Objetivos (Fomentar la aceptación de objetivos grupales). Altas Expectativas</p>
<p>Desarrollar Personas Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.</p>	<p>Atención y apoyo individual a los docentes. Atención y apoyo intelectual. Moldeamiento (interacción permanente, visibilidad con los alumnos)</p>
<p>Rediseñar la Organización Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades</p>	<p>Construir una cultura colaborativa. Estructurar una organización que facilite el trabajo. Crear una relación productiva con la familia y la comunidad. Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades).</p>
<p>Gestionar la Instrucción Gestionar la enseñanza/aprendizaje en la escuela Gestión de Prácticas asociadas al</p>	<p>Dotación de personas. Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación). Monitoreo (de las prácticas</p>

aula y supervisión de lo que
ocurre en la sala de clases

docentes y de los aprendizajes).
Evitar las distracciones del staff de
lo que no es el centro de su
trabajo.

Fuente: Prácticas claves para un liderazgo efectivo. Leithwood y Riehl (2005)

El modelo presentado por Kenneth Leithwood y Carolyn Riehl en el año 2005, tiene plena vigencia, y se enmarca, de acuerdo a lo planteado por los autores, en la idea de que algunas prácticas de liderazgo son valiosas en casi todos los contextos (Day, et. al, 2000). Estas prácticas deben suponerse como un elemento necesario, pero no suficiente, del inventario de un líder exitoso. A continuación, analizaremos estas cuatro categorías de prácticas exitosas de liderazgo directivo, estableciendo una relación con el objeto de estudio de esta tesis: La participación de padres, madres y apoderados en la escuela:

1.- Mostrar dirección de futuro: Esta primera categoría describe un conjunto de prácticas en las cuáles el líder busca desarrollar e implementar un compromiso y una comprensión colectiva sobre la escuela, sus actividades y metas. El objetivo es que quiénes componen la institución den sentido al trabajo en torno a una finalidad o visión. Esta visión comunica propósitos de carácter ético - moral de lo que se espera transmitir a los alumnos; así como valores, creencias, y conductas ideales que deben valorizar y demostrar, no solamente las y los estudiantes, sino que también los adultos que conforman la institución escolar (Anderson, 2010, p.40), lo que exige la participación no solo de los docentes, sino también de otros miembros del colectivo (como madres, padres, apoderados y sostenedores). Las prácticas utilizadas por el equipo directivo para que todos se involucren y colaboren en la construcción de una visión y metas de mejoramiento estimulan a crear un sentido de compromiso común, así como un mayor entendimiento del futuro ansiado y de cómo alcanzarlo. Es importante que los líderes estén comunicando con frecuencia las metas de la institución, así como la implementación de procesos de monitoreo y reflexión colectiva sobre realización de esta visión y metas, para que la comunidad no pierda de vista esta prioridad, como también, que una de sus prácticas claves de liderazgo sea establecer altas expectativas en relación a las establecidas para la institución, principalmente, por la

motivación que provoca en las personas el estar frente a estos desafíos, pero que son percibidas como convincentes, alcanzables y factibles, si se trabaja colaborativamente y en equipo.

2.- Desarrollar Personas: Los líderes mejoran la eficacia de la institución al influir en las capacidades y motivaciones de los principales miembros de la organización escolar, movilizándolos de manera efectiva y direccionándolos hacia metas comunes (Anderson, 2010). Las prácticas específicas son: la atención y el apoyo individual a los docentes, su estimulación intelectual, y la provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas.

Los líderes educativos, en una Escuela Especial, apoyan a sus equipos, entendiendo sus sentimientos y necesidades personales, en un contexto donde los aprendizajes deben respetar los ritmos de cada uno de sus estudiantes, para esto es esencial, que estos líderes estimulen intelectualmente a sus docentes y profesionales no docentes, a través de preguntas e ideas, incitando a los equipos de aula a examinar supuestos acerca de su trabajo y a repensar su reformulación, brindando oportunidades para conversaciones profundas sobre estrategias de diversificación de la enseñanza de acuerdo a los estilos de aprendizaje de cada uno de las y los estudiantes que conforman los grupos cursos que les corresponde atender, sin duda que para esto, deben estar presente, como líderes pedagógicos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con conocimiento de las características de las y los estudiantes que conforman los grupos cursos, para desde ahí “proporcionar recursos de información, gestionar e implementar programas organizados de desarrollo profesional e introducir nuevas ideas sobre la escuela para su consideración” (Leithwood, 1994, p.27).

Cabe consignar que al referir a instancias de desarrollo profesional no sólo se refiere al perfeccionamiento de las capacidades de los integrantes del equipo, sino también se deben abordar las creencias y actitudes preexistentes en torno a responsabilidades y expectativas que se tienen sobre el trabajo, especialmente, sobre los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, dentro de procesos que, en una Escuela Especial, pueden ser de largo aliento, lo que puede desmotivar al Cuerpo Docente, de ahí la importancia de que el líder desarrolle prácticas direccionadas a fortalecer el sentido de la eficacia colectiva de un grupo que está llamado a

sumar “a la madre, padre, o adulto significativo” en procesos de colaboración (Mineduc, 2013, p. 40), como reuniones de planificación y otras acciones de apoyo a los estudiantes.

El modelamiento de los líderes para desarrollar personas a través de ejemplos a seguir, sin duda debe ser focalizado, en forma clara por parte de los directivos, hacia la apertura al trabajo con las y los apoderados, y a la toma de conciencia por parte de los equipos de que una escuela es una organización que aprende “un centro de formación conjunta y para todos los actores de la comunidad escolar, siendo un centro de constante cambio y transformación desde el aprendizaje y las relaciones colaborativas, propiciándose el permanente desarrollo de la institución” (Ulloa, D. & Mena, I., 2016, p. 1)

3.- Rediseñar la Organización: La tercera categoría, rediseñar la organización, se relaciona con las condiciones de trabajo que permitan al personal desarrollar sus capacidades. La categoría incluye las siguientes prácticas: construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, crear una relación productiva con la familia y la comunidad y conectar a la escuela con su entorno.

Los líderes acometen sobre la cultura de la escuela a través de prácticas dirigidas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos, y estimulando el cuidado y la confianza dentro del equipo educativo. Una sólida cultura escolar congrega a los actores en relación a las metas que ha establecido la escuela y los valores y las creencias que sostienen esas metas (Leithwood, 2006).

Estos líderes, crean configuraciones que favorecen el despliegue del trabajo colectivo, como la gestión de tiempos y espacios compartidos de planificación, el establecimiento de estructuras grupales para la resolver dilemas, una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar. Actúan de forma proactiva para lograr la autorización de las autoridades cuando las nuevas estructuras requieren flexibilidad en la interpretación de reglamentos (Anderson, 2010), como, por ejemplo, considerar, la adecuación de horarios de entrevistas y atención de apoderados, de reuniones y talleres, promoviendo alianzas productivas entre la escuela y la familia.

Los directivos exitosos despliegan prácticas para involucrar de mejor forma a las madres, padres y apoderados, permitiéndoles apoyar los aprendizajes de los estudiantes, como también, ser agentes activos en la revisión del proyecto educativo o en la elaboración de proyectos de mejora escolar, para esto, generan instancias significativas de participación, pues como establece Anderson, no se trata sólo de comunicarse con ellos e informarles, sino más bien de que se transformen en agentes que en forma colaborativa establezcan propuestas y contribuyan en la toma de decisiones de la escuela.

Los líderes efectivos, en las escuelas que trabajan con grupos heterogéneos de alumnos, incentivan un sentido de comunidad entre todos los miembros de la escuela, incluidos los estudiantes, los profesores, las familias, estimulando la escuela como una organización que aprende, entendida como plantean Ulloa y Mena:

“Las Escuelas que Aprenden se piensan como un centro de formación para toda la comunidad educativa, y no sólo para los estudiantes. Es una organización escolar que “aprende” en conjunto desde la colaboración y consideración de todos, convirtiéndose ella misma en la principal unidad de cambio. Además, tiene la capacidad de reflexionar colectivamente, lo cual permite el constante desarrollo de la institución” (2016, p. 1).

De acuerdo a lo expuesto por las autoras, es fundamental que los líderes educativos estimulen el surgimiento de comunidades de aprendizaje profesional al interior de las instituciones, pero también que sean capaces de vincular estas comunidades con la cultura educativa de las familias, “permitiendo a los padres compartir con la escuela su pericia respecto de sus hijos brindándole a ésta información sobre los “fondos de conocimiento” familiares que pueden ser utilizados para reforzar el vínculo entre el hogar y la escuela” (Moll et al., 1992, en Leithwood 2009, p.32), por otra parte, los líderes pueden promover la creación de asociaciones significativas con los padres y las comunidades. Estas asociaciones pueden ayudar a consolidar las redes que les brindan capital social a los estudiantes. Las asociaciones tienen más probabilidades de ocurrir cuando los educadores trabajan de manera explícita para crearlas (Epstein, 2001), finalmente la identidad y sentido de pertenencia que produce la vinculación de las familias en la escuela, a través de

relaciones significativas, son factores relevantes, ya que una identidad compartida es requisito de la cohesión social y facilita el involucramiento y el compromiso de los miembros de una comunidad respecto de los eventos que le atañen (Friedkin, 2004). En este sentido, Flanagan y Levine (2015) acentúan los beneficios de la participación en términos de la satisfacción de la necesidad humana de pertenencia, la conexión con otros y la construcción de capital social.

Dentro de esta categoría, también es necesario establecer que los líderes efectivos, vinculan la escuela con instituciones externa, convirtiéndolas en fuentes de posibilidades y de apoyo para la realización de la visión y las metas de mejoramiento, como en oportunidades de aprendizaje para las y los estudiantes, enmarcados dentro de un currículum ecológico funcional o de aprendizaje en contexto, como es el currículum de educación especial.

4.- Gestionar la instrucción: Esta cuarta categoría de prácticas exitosas de liderazgo directivo se relaciona con la gestión de la enseñanza al interior de la sala de clases y al monitoreo de lo que sucede dentro de ella. Los directores y equipo técnico, de acuerdo a Anderson, (2010, p. 44), tienen dentro de sus responsabilidades:

-La provisión del personal. Selección de profesores que estén dispuestos a avanzar, principalmente, en forma colectiva hacia la visión y las metas de mejoramiento propuestas por la institución.

- Proporcionar apoyo técnico y material a los docentes: El rol del equipo directivo dentro de esta práctica radica en crear instancias y condiciones de trabajo, relacionadas con el tiempo, asistencias técnicas, expectativas, gestión de recursos materiales; y buscan modificar las condiciones de trabajo de los docentes promoviendo que “la evaluación colectiva y permanente del progreso de los aprendizajes llegue a ser una norma institucionalizada en el trabajo de los docentes, y para que haya un seguimiento con los alumnos de parte de los docentes basado en estas evaluaciones”. (Anderson, 2010, p. 47).

-Monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes: Los directivos elaboran procesos de acompañamiento y monitoreo a la acción pedagógica desplegada por los docentes, de manera continua y sistemática, con el objeto de apreciar y entender la evolución y progresos de las y los profesores e identificar los obstáculos en la implementación de la enseñanza, por medio de recurrentes visitas al aula, observan a los docentes monitoreando el cambio y la calidad de la instrucción impartida, identificando con claridad los aspectos en que deben ser apoyados. (Anderson, 2010). Los resultados de los acompañamientos, tanto del director como del equipo técnico, deben generar procesos de análisis y reflexión colaborativa sobre las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje, incentivándose la selección de prácticas exitosas de enseñanza-aprendizaje, para ser compartidas entre los docentes, dando la posibilidad de replicarlas en diferentes cursos y con diferentes estudiantes, considerando las adecuaciones respectivas a las características particulares de estos, como del contexto de cada nivel. Los directivos exitosos promueven una “comunidad profesional” que permite, “desprivatizar la práctica en el aula, al compartir el trabajo y experiencias con los colegas” (Salazar, 2006, p.7)

-Evitar distracción del personal de lo que no es el centro de su trabajo: Como afirma Fullan, los líderes deben enfrentar algunos “elementos de distracción”: hechos y problemas que limitan a la escuela de focalizarse en las prioridades esenciales del aprendizaje. (2016, p. 76). Si bien, las tareas de directivos y esencialmente docentes no se limita sólo al perfeccionamiento constante de las prácticas de enseñanza (aunque sabemos que ese debe ser el foco), hay múltiples labores que permean este quehacer, desde la seguridad de las y los estudiantes en la escuela, programas de actividades extracurriculares, programa de alimentación y salud escolar (sobre todo en contextos tan vulnerables como lo son las escuelas especiales), ingesta de medicamentos para regular la conducta, exigencias de las madres, padres y apoderados, entre otras. Los directores y equipos directivos efectivos reconocen estas áreas de la vida profesional, pero buscan generar estrategias para “proteger los tiempos y los procesos que se dirigen hacia los esfuerzos colectivos de mejoramiento escolar, para que los docentes no se distraigan de las prioridades acordadas”. En este sentido como establece Murillo & Hernández-Castilla, (2016), las investigaciones han demostrado que el trabajo del director o directora incide en los aprendizajes de las y los

estudiantes, “preocuparse por que los directivos se dediquen a lo importante, a las cuestiones pedagógicas, es una estrategia más para mejorar la calidad de la educación. Si queremos buenos directores, necesitamos líderes pedagógicos” (p.17).

6.6 Herramientas de liderazgo para favorecer el involucramiento y la participación de las y los apoderados en la escuela.

En este apartado, presentaremos las herramientas de liderazgo directivo para incentivar y favorecer la presencia y participación de los integrantes de la comunidad escolar, especialmente de las madres, padres y apoderados, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes, como en la vida diaria de la escuela, enmarcadas dentro de una cultura colectiva, relevada en esta propuesta de mejora institucional, y que como establece Anderson (2010), “Es fácil hablar de las prácticas claves del liderazgo directivo eficaz. No es tan fácil implementarlas” (p. 47), sin embargo, una institución movilizada desde el liderazgo directivo hacia una visión compartida, con la aceptación de objetivos grupales y altas expectativas, con una constante construcción de una cultura colaborativa, con un vínculo productivo entre la familia y la escuela, centrada en los aprendizajes de los estudiantes y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, con énfasis en el desarrollo de todas las personas que la constituyen, sólo es posible con estrategias de liderazgo que activen un proceso de aprendizaje de toda la comunidad, dando cuenta a lo que se llama una “mente colectiva, esto es, una capacidad de reflexionar colectivamente que sobrepasa la capacidad reflexiva individual y aumenta la inteligencia del proceso reflexivo” (Ulloa y Mena, 2016, p. 2).

Como establecen García -Sanz, Gomáriz, Hernández-Prado & Parra, 2010, a participar se aprende sólo participando, solo se aprende en la praxis, en la experiencia, y para ello se requiere saber, querer y poder. En este sentido debemos considerar que:

“Para que la participación sea un hecho, es imprescindible que los llamados a participar, esto es, padres, profesores y alumnos, quieran tomar parte e intervenir en el proyecto educativo, en sus actividades, etc. Pero no basta con que las personas quieran participar, también es necesario que sepan cómo hacerlo, y para ello necesitan formación, formación para la tarea, la comunicación y cohesión, y formación para el funcionamiento organizativo. Sin embargo, querer participar y saber cómo hacerlo no es suficiente para que se dé la participación, es necesario poder participar mediante los cauces y mecanismos necesarios para llevar a cabo la tarea de estar informados, poder comunicar y contar con los espacios y mecanismos que nos permitan intervenir. En definitiva, es preciso contar con las estructuras organizativas necesarias (Reparaz y Naval, 2014, p. 25).

Es en esta línea, donde los líderes institucionales deben implementar estrategias de formación para la participación de los diferentes estamentos que conforman la organización, las que deben ser locales y situadas, y que deben considerar a la escuela como un centro de formación conjunta y para todos los actores de la comunidad escolar, siendo un centro de constante cambio y transformación desde el aprendizaje y las relaciones colaborativas, propiciándose el permanente desarrollo de la institución (Ulloa y Mena, 2016).

Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) en su libro “Lo Aprendí en la Escuela”, ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?, presentan un interesante estudio sobre un conjunto de escuelas chilenas que han logrado generar procesos de mejoramiento educativo y sostenerlos en el tiempo. Dentro del estudio, se establece que las escuelas que presentaron el enfoque o ruta de desarrollo de capacidades para un mayor mejoramiento, caracterizaban a estas organizaciones con altos niveles de efectividad. En estas escuelas existiría una comprensión compartida respecto de aquello que genera un cambio y de las debilidades institucionales, observándose intensos procesos de reflexión colectiva. En estas escuelas el mejoramiento sería comprendido como un proceso permanente, lo que otros han caracterizado como “organizaciones que aprenden” (Senge et al., 2000, p.56), refiriéndose a escuelas que han generado capacidades internas para sustentar los cambios en el mediano y largo plazo.

Los autores establecen que una característica generalizada de los doce establecimientos educativos que componen el estudio es tener una cultura compartida, entendida como “un conjunto de significados –un “relato común”– sobre la escuela, la profesión docente y los estudiantes, y de experiencias comunes al interior de cada escuela” (p 73). Significativamente, estas escuelas buscan convertir esta identidad en un compromiso por el mejoramiento, haciendo a sus miembros sentirse responsables por la proyección del trabajo colectivo, desarrollando un trabajo mancomunado en la escuela con los estudiantes y sus familias, conformando comunidades de trabajo, en donde el docente no sólo desarrolla una preocupación profesional, sino también social y personal, propiciando un trabajo colaborativo con los apoderados, para hacer de ellos agentes activos en los procesos de enseñanza aprendizaje, como para reforzar la corresponsabilidad por los valores que deben ser transmitidos a los estudiantes, generando un clima de confianza familia-escuela.

Los autores, en la tercera parte del libro, presentan “Doce historias de Mejoramiento Escolar”, una de estas historia es la de la Escuela Valentín Letelier, ubicada en la ciudad de Calama, desde donde se rescata su Cultura del “Nosotros”, concibiéndose la identidad de la escuela y su cultura como responsabilidad de todos, con una fuerte presencia de trabajo colectivo y colaborativo entre los distintos estamentos, con espacios y canales claros para la participación de apoderados, tales como: la creación de juegos en los recreos dirigidos, en la construcción y reparaciones dentro del establecimiento, en la compaginación de fotocopias de libros y pruebas, proyecto de fomento de la lectura (donde los apoderados iban a la escuela a leer con sus hijos y después dramatizaban los cuentos), talleres para padres que buscaban integrarlos y desarrollar nuevas competencias, como para hacerlos partícipes junto a profesores y directivos en la toma de decisiones en aspectos tales como la planificación institucional, la generación de recursos, e incluso en decisiones técnico pedagógicas.

Otra de las instituciones que cimienta, dentro de su trayectoria de mejora, la relación con los apoderados, es la Escuela Monseñor Francisco Valdés, ubicada en la ciudad de Osorno, en donde se observa una estrecha relación que se ha mantenido entre familias y escuela. Esta relación está basada en la confianza y apoyo recíproco que emergen del vínculo histórico entre ambas, y que surge desde el equipo de gestión y en el consejo escolar quiénes identificaron la necesidad de

proyectar la unión de las familias con el establecimiento con un objetivo común, que son las y los estudiantes. Para esto decidieron que era importante saber qué quieren los apoderados con respecto a la educación de sus hijos y al establecimiento, y que los docentes sean capaces de acoger y entregar, y de valorar los aportes de los apoderados. Las instancias donde se recogen estas inquietudes son las reuniones de cursos y del Centro General de Padres, en donde participan las directivas de cada curso. Estas instancias de reflexión y colaboración que ya existen son importantes para posibilitar esta continuidad y el sentido de pertenencia al establecimiento, pues posibilitan que todos sientan que comparten un proyecto educativo y un sentido del trabajo que se realiza.

6.6.1. Relaciones Colaborativas

Las prácticas claves de liderazgo directivo para asegurar la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, no solo responden a un derecho, sino también es una necesidad. Como establecen Ainscow, 2011; Ainscow & West, 2008 en Monarca, 2013 “una de las estrategias más eficaces a la hora de asumir la educación inclusiva con todo lo que ella implica es la de construir sólidas redes de colaboración dentro de cada escuela y entre ésta y su comunidad”. (p.115). La construcción de un proyecto de escuela compartido se ve enormemente facilitado cuando docentes, asistentes de la educación, equipo directivo, alumnos, familias u otros miembros de la comunidad educativa, participan, aprenden y trabajan juntos (Gallego, 2011).

El trabajo colaborativo implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca (Clavo, 2014). Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo.

Dentro de los elementos claves del trabajo colaborativo, de acuerdo a lo planteado por Mineduc, (s.f.), tenemos:

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

Los directivos eficaces están llamados a establecer redes de colaboración, en donde la responsabilidad por los aprendizajes dependa del trabajo coordinado de los distintos actores, fortaleciendo el capital social de una escuela, generando mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre sus profesionales (Hargreaves, 2001). Lo anterior, genera una cultura de mejoramiento continuo y altas expectativas en la comunidad, predominando la creencia colectiva de que la escuela cuenta con las capacidades necesarias para impactar positivamente en sus estudiantes (Hattie, 2015).

Si bien existe una amplia documentación en relación a la influencia de los directivos en el trabajo colaborativo entre profesoras y profesores, enmarcado dentro de la Ley 20.903 y el Plan de Desarrollo Profesional Docente, esta propuesta de mejoramiento apunta a involucrar a las madres, padres y apoderados, a través de estrategias de trabajo colaborativo que puedan fortalecer, como establecen Ceballos & Saiz, 2021, aspectos tales como:

- El intercambio de información, comunicación y relaciones.
- La colaboración en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- La participación en la vida de la escuela.

6.2. Indagación Colaborativa

La indagación colaborativa, es una forma de investigación colectiva y participativa, que se focaliza en las prácticas profesionales de docentes y directivos, siendo su objetivo comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ahumada, Castro & Maureira).

La indagación colectiva se desarrolla a través de un proceso cíclico, estableciéndose desafíos compartidos, desplegando acciones como la indagación colectiva, y reflexionando sobre los resultados de estas acciones, con una apertura necesaria a aprender con otros (Pino et al, 2018).

Para desarrollar un ciclo de indagación colaborativa, de acuerdo a Pino, González y Ahumada (2018), se necesitan dos requerimientos básicos: (i) un compromiso a trabajar en conjunto entre distintas personas y (ii) un involucramiento de estas personas con el objetivo por el cual están colaborando. Ambos requerimientos se focalizan en que la indagación colaborativa debe ser comprendida como un proceso gradual, que se desarrolla cotidianamente en el acto de trabajar en conjunto. Chapman y colegas (2016) plantean una serie de principios que se deben considerar para realizar una indagación colaborativa exitosa:

-Asumir riesgos: Quienes se embarcan en esta metodología están dispuestos a realizar acciones que no tienen un resultado exitoso garantizado. La idea es aprender del error y del éxito. Atreverse a innovar con nuevas estrategias y valorar la revisión de nuestras prácticas por otros.

-Utilizar datos para informar y comprender la práctica: Se valoran los datos y su sistematización como una fuente importante de información para el análisis y reflexión. Esto supone que estos datos se pueden producir de manera colectiva y que existe interés en invertir tiempo para recolectarlos y analizarlos.

-Construir relaciones positivas: La indagación colaborativa se realiza a través de un conjunto de pasos y estrategias, pero es fundamentalmente un proceso social, que depende de las relaciones que existen entre los participantes. La confianza, el respeto por el otro y la escucha activa, son muy relevantes para que este proceso sea exitoso. Por ello, la indagación colaborativa requiere de una dedicación especial de tiempo.

-Oportunidades de liderazgo profesional para sus participantes: El propósito de la indagación debe involucrar a sus participantes. Se debe visualizar especialmente, cómo este proceso será útil para el proceso de enseñanza aprendizaje y para el propio desarrollo profesional de los involucrados. Por ello, es relevante que sea liderado por diferentes personas. La indagación colaborativa supone desarrollar un liderazgo distribuido donde se lleva a cabo un trabajo conjunto.

El ciclo de indagación colaborativa, de acuerdo a De Luca y colegas, (2015), en relación a su metodología, después de un amplio meta análisis de más de 60 publicaciones, que permiten concluir que existe acuerdo en la comunidad académica en que en este proceso cíclico “el conocimiento se construye de manera colectiva en base a la experiencia” (Pino, González y Ahumada, 2018, p.7), y que estaría conformado por tres fases cada una con diferentes etapas, lo que puede ser apreciado a través de la siguiente tabla:

Tabla N° 30

Fases y Etapas del Proceso de Indagación Colectiva

FASES	ETAPAS
<i>Identificación de desafíos comunes</i>	<i>Identificación áreas de mejora</i> <i>Identificación desafíos comunes</i> <i>Pregunta de Indagación</i>
<i>Indagación y Acción</i>	<i>Identificación de evidencia o acción</i> <i>Producción de evidencia o acción</i> <i>Recolección de evidencia adicional</i>
<i>Monitoreo y Reflexión</i>	<i>Análisis</i> <i>Conocimiento Compartido</i> <i>Proyección</i>

Fuente: Elaboración Propia en base a: Ahumada, L., Castro, S. & Maureira, O. (2018). “Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa”

El equipo directivo debe ser capaz de involucrarse junto al cuerpo docente y asistentes de la educación, movilizándolos a la conformación de equipos de investigación-acción participativa, que definan focos del aprendizaje, para efectos de esta investigación, el aprendizaje organizacional, indagando colaborativamente, aspectos tales como: el mejoramiento de las relaciones interpersonales y habilidades sociales en los miembros de la comunidad y, por otra parte, en la promoción de espacios de participación de los apoderados en el proceso educativo,

buscando encontrar soluciones a nudos críticos en relación a las causas y efectos de la escasa participación de este estamento en los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes, como en su involucramiento en la vida diaria de la escuela, identificando, produciendo y recolectando evidencias de acción, para permitir el análisis que lleve a la generación de conocimientos compartidos en relación a estas causas y efectos de este, y así, poder proyectar estrategias de mejoramiento.

Se propone complementar esta estrategia de indagación colaborativa, adaptando la herramienta propuesta por Lyn Sharratt, uso intencionado de paneles murales con información, para, no sólo identificar a aquellas o aquellos apoderados que están ausente de la vida diaria de la escuela y de los procesos de enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes, sino, por sobre todo, para que tanto docentes, asistentes de la educación y directivos, focalicen, por medio de sus indagaciones, tanto las causas de este ausentismo, como las posibles factores que faciliten su vinculación, para que, colaborativamente, y en conjunto determinen las contramedidas para mejorar, implementándolas y verificando, a través del monitoreo, su efectividad. Se busca sin duda, desarrollar el compromiso de los diferentes estamentos en la importante tarea de recuperar a esos apoderados que se han restado del proceso, visibilizándolos, al poner sus rostros, e incentivando un trabajo colaborativo de indagación.

6.6.3 Reflexión Intencionada y Sistemática (Adaptación)

La reflexión intencionada y sistemática es una estrategia de desarrollo profesional, situada y en contexto, en la línea sugerida por Fullan (2005) un aprendizaje permanente de los profesores, que desarrollan de manera contextualizada, al interior del lugar donde trabajan, y alineado con las metas de mejoramiento y con la resolución de los problemas que impiden la mejora.

La reflexión intencionada y sistemática es una actividad intencional, organizada y aprendida en la que la reflexión (como acto personal o colectivo) se convierte en un medio para modificar y aprender de la práctica. Surge ante un problema o necesidad, el docente cuestiona su actuar y su pensamiento en relación a la situación, sus posibles consecuencias y los fundamentos teóricos que la sustentan. A partir de ello, valora y toma decisiones que le permiten replantear su

accionar construyendo así aprendizajes a través de la reflexión de su práctica. (Mejía, 2018), es llevada a cabo por el docente a través de un proceso, el cual, si bien es inicialmente individual, resulta beneficioso que sea colectivo para que sea una práctica más sostenible y tenga un mayor impacto dentro del contexto.

De acuerdo a Montecinos (citado en CEPPE, 2009) la reflexión intencionada y sistémica debe cumplir con ciertas características para favorecer un cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes, entre estos:

- Reconocen a los docentes como productores de conocimientos pedagógicos, involucrándose en procesos de indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Permiten integrar el conocimiento disciplinario y su enseñanza.
- Permiten la integración de la teoría y de la práctica situada en el establecimiento educacional.
- Fomentan el aprendizaje colaborativo entre pares, a través de la reflexión colectiva respecto de las propias prácticas, los supuestos que la sustentan y el contexto en el cual se implementan.
- Involucran una planificación a largo plazo. Las actividades no son eventos esporádicos.
- Combinan una variedad de estrategias que pueden implicar la participación de expertos externos e internos al establecimiento.

Para efectos de esta investigación y como parte de la propuesta de mejora, se propone que la puesta en práctica de esta herramienta, involucre, en un primer momento, tanto a docentes, asistentes de la educación y directivos, de manera consciente, intencionada y direccionada, focalizando su reflexión a las prácticas que están desarrollando para involucrar a las madres, padres y apoderados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes como en la vida diaria de la institución. Colaborativamente, construyen las preguntas de diferentes protocolos, que indaguen en el problema, como en temas relacionados con sus causas y efectos, las que serán analizadas en reuniones de trabajo, buscando construir un sentido compartido. Una vez escritas las respuestas, estas son compartidas en grupos, en donde se apoyan y complementan, estas son expuestas por un representante del grupo en un plenario, donde se

sintetizan las respuestas y se plantean, a través de un proceso de co-construcción, soluciones a los problemas detectados.

Una vez que la metodología de trabajo esté adquirida por parte de los participantes, se plantea que pueda ser replicada por los docentes con sus apoderados en reuniones de microcentro, como por los directivos en trabajo con la comunidad educativa, incentivando la reflexión sistemática e intencionada, tanto individual como colectiva, persiguiendo, como establecen Ulloa y Mena, “contribuir a que el centro se configure como una cultura que promueve el aprendizaje continuo” (2016, p. 4).

6.6.4 Acompañamiento en la construcción participativa de un protocolo

Como establece Leithwood et al., 2017, los líderes efectivos son capaces de “mostrar dirección de futuro”, motivando a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un propósito moral, a partir de esta afirmación, los directivos, en base a la construcción de una visión compartida y de objetivos grupales, movilizan a docentes y asistentes de la educación hacia la necesidad de involucrar a las madres, padres y apoderados en el proceso de enseñanza de las y los estudiantes como en la vida diaria de la institución, buscando establecer un efecto de sinergia que alcanza mejores resultados académicos y formativos que el que conseguirían trabajado cada uno por separado.

El estudio realizado en la institución mostró que para favorecer esta participación era necesario involucrar al estamento apoderados en actividades de aula, sin embargo, la propuesta de mejora plantea que para que esta acción sea efectiva, es completamente necesario la creación de dos protocolos, uno que regule las condiciones que permitan la presencia las madres o los padres en la sala de clases (determinando las actividades en que estos participarán, duración en tiempo de la participación y personal de apoyo al docente durante la realización de la acción, como la calendarizan de las intervenciones), y, un segundo protocolo, para el desarrollo de actividades paralelas a reuniones de apoderados destinada a las y los estudiantes. La propuesta plantea que estos protocolos sean construidos y validados a través de un trabajo

colaborativo entre los involucrados.

Melich y Boixader (2010) establecen que, para tomar decisiones, es necesaria la responsabilidad. Lo deseable sería orientar en la construcción de normas (protocolos) que fomenten la participación, la tolerancia, y el respeto a las reglas colectivas. El aprendizaje de las normas es un objetivo curricular que se debería promover, y “las normas que regulan la convivencia deberían acordarse, establecerse, y aplicarse, mediante procesos participativos, en los que los participantes deberían tener un papel destacado...” (Casamayor et al., 2000, p. 34).

La elaboración de cada protocolo, con participación, en el primer caso de docentes y directivos, y en el segundo caso, con asistentes de la educación y directivos, en ambos casos acompañados por un equipo de apoderados (3) y mediados por la encargada de convivencia escolar, deben responder a métodos de construcción participativa, implicando un proceso de reflexión individual y colectivo que lleve a cuestionarse actitudes y creencias actuales, para dar paso a una co-construcción de esta herramienta de gestión en el aula.

Los beneficios de usar un protocolo de actuación son “que indica un procedimiento, un camino a seguir que se comprueba como la mejor opción. Eso evita la improvisación y ayuda a tomar decisiones y enfrentarse a las situaciones problemáticas eficazmente” (Grupo Ático 34, 2020, p 4).

Guiados por la Encargada de Convivencia Escolar, los participantes elaboran el protocolo, el que en términos generales contendrá la siguiente información:

- Introducción
- Definiciones
- Objetivos,
- Alcances
- Procedimientos
- Responsables
- Mecanismo de cuantificación de los participantes en la actividad
- Temáticas de las actividades a desarrollar
- Recursos necesarios para el desarrollo de las actividades

- Vía para informar la iniciativa a la comunidad y difundirla entre todos los miembros de la escuela.
- Medio de evaluación de la actividad.

La construcción colaborativa de protocolo busca generar la confianza necesaria entre los participantes de ambas experiencias al contar con un documento diseñado como la mejor opción para el desarrollo de estas experiencias. De esta forma se garantiza que todo el mundo actuará siguiendo el mejor procedimiento para involucrarse, gracias a un proceso en que la institución, como establece Fullan (en Azis, 2018):

“invierte permanentemente en la mejora de la calidad y capacidad de reflexión y de aprendizaje colaborativo, y en la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes” (p.4).

6.6.5 El Coaching como contribución al desarrollo de una institución participativa

La propuesta de mejora para esta escuela especial, considera la implementación de la estrategia de apoyo de un especialista en coaching para el trabajo con CEGEPA, tanto con su profesor asesor, su directiva como con la asamblea, buscando modificar sus supuestos y creencias que los alejan de la participación en este organismo, al implementar un trabajo colaborativo, entendiéndose al establecimiento educacional “como un espacio comunitario de aprendizaje social y cultural, que se configura integrando de manera activa y responsable a todos los miembros de la comunidad educativa” (Mineduc, 2017, p. 23).

El coaching, como profesional experto, ayudará a que las y los apoderados, a través de procesos de análisis y reflexiones individuales y colectivas, transiten a una toma de conciencia y apertura al desarrollo de procesos abiertos, democráticos e inclusivos, que considere la opinión de la asamblea en la toma de sus decisiones.

De acuerdo a Bayón et al., (2006), “el coach puede desempeñar siete roles distintos en la relación con el pupilo: maestro, socio, investigador, espejo, profesor, guía y notario” (p. 47).

Estos roles pueden apreciados en la siguiente tabla:

Tabla N° 31

Roles del Coaching

ROLES	DESCRIPCIÓN
<i>Como maestro</i>	<i>El coach coordina, modela, encauza y analiza. Además, mantiene una escucha activa, promueve la reflexión, demuestra interés y respeto por el aprendiz</i>
<i>Como socio</i>	<i>Comparte responsabilidades, define estrategias, negocia, se involucra. Además, se compromete con la confidencialidad y la transparencia</i>
<i>Como investigador</i>	<i>Asume una función indagadora; pregunta, descubre necesidades, muestra curiosidad, pero, a la vez, lo hace con rigor.</i>
<i>Como espejo</i>	<i>Refleja una imagen veraz del aprendiz, no sesgada, es honesto, directo y procura hacer ver al pupilo sus fortalezas y potencial.</i>
<i>Como profesor</i>	<i>Dota de herramientas, reta y estimula el pensamiento, ofrece estrategias y opciones de respuesta.</i>
<i>Como guía</i>	<i>Como guía, orienta, anima, sugiere y encamina, pero siempre con la libertad suficiente como para que el aprendiz sea quién vaya tomando las decisiones.</i>
<i>Como notario</i>	<i>Ejerce la función normativa, comprueba los avances producidos, establece acuerdos, resuelve dudas, realiza el seguimiento y ayuda al aprendiz a reevaluar su progreso.</i>

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a Bayón et al. (2006)

Para Haneberg, 2006 “un gran coach habla poco, escucha mucho y facilita el proceso de pensamiento del cliente” (p.3). En nuestro caso, se convierte en un guía que focaliza su atención en los deseos y expectativas de los participantes y procura que estos descubran por sí mismos y desarrollen su autonomía durante el proceso formativo, en base a sus propias creencias y valores.

Hoy en día existen una amplia gama de modelos de coaching, según Banner, citado por Gordillo (2008), los enfoques teóricos más generales son: el psicodinámico, conductista, centrado

en la persona, cognitivo y sistémico. Para efectos de nuestra propuesta, el modelo de coaching a aplicar, será el modelo sistémico, entendido como:

“Este modelo, aplicado a diversos campos del conocimiento, parte de la premisa de que las personas son parte del sistema en donde se hallan inmersas; por tanto, cambiar sus conductas implica modificar el sistema. Este modelo trata de conseguir la implicación de los sujetos, equipos y organizaciones en la construcción del conocimiento, con el fin de actuar eficazmente ante los desafíos que plantea el entorno. Entiende que el ser humano es el principal activo de una organización y, por tanto, el impulsor del aprendizaje y del cambio” (Sánchez, & Boronat, 2014, p.226).

Cabe destacar que mediante este tipo de coaching organizacional se afrontará el problema instalado en la escuela en estudio, donde para lograr ser una comunidad educativa participativa se debe transformar el sistema bajo el cual actúan, es decir realizar cambios desde las prácticas que impacten en la cultura de la institución, a través del involucramiento activo de los agentes implicados en el cambio, por medio del ejercicio permanente de la indagación y la reflexión colaborativa, guiado por el coaching.

7. CONCLUSIONES

A continuación, se presentan los principales hallazgos de acuerdo al estudio realizado en una Escuela Especial de la comuna de Tomé. En esta investigación de tipo mixta, inicialmente, desde la indagación cualitativa, a través de la aplicación de la “Escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres y madres en la escuela” (Martín y Armas, 2011), es posible establecer que en relación a los ítems I y II, el 86% del cuerpo docente percibe como media-baja la participación de los padres y apoderados (43% participación media y 43% baja participación), el mismo porcentaje establece que la institución fomenta bastante su involucramiento, a través de informar, consultar y solicitar a los padres y madres la opinión y formulación de propuestas, aunque la decisión final la tome

el centro/escuela.

El ítem III permite observar resultados disgregados en cinco dimensiones, siendo la dimensión IV la que obtiene el menor porcentaje, 5%, de “totalmente de acuerdo” con la percepción docente en relación a “Asistencia de las y los apoderados a Reuniones y Tutorías”. La dimensión III “Obstáculos de la participación”, alcanza el segundo más bajo resultado con un 14%, sobre la alternativa “nada de acuerdo” según la percepción de los docentes. La dimensión V, referida al “Fomento de actividades en el aula”, obtiene sólo un 20% de aceptación “totalmente de acuerdo” por parte de este grupo colegiado. La dimensión I “Participación en las decisiones de la escuela” por parte del estamento apoderados alcanza un 27%, y, finalmente, la dimensión II “Ventaja relación Familia Escuela” alcanza el mayor porcentaje con un 32%, de las preferencias de los docentes con la alternativa “totalmente de acuerdo”.

Con estos bajos resultados cuantitativos como insumo, se procedió a desarrollar la segunda fase de la investigación, cuyo objetivo era recoger y evaluar datos cualitativos para “auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos.” (Hernández, et al., 2010, p.566), a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada a las seis profesoras jefes y al profesor de Educación Física del establecimiento, permitiendo, gracias a la integración de ambos tipos de resultados establecer los siguientes hallazgos:

- a) Esfuerzos insuficientes del Equipo Directivo para involucrar a padres y apoderados en el trabajo con el PEI, y, escasa didáctica y adaptación de los documentos institucionales para la comprensión de los apoderados e involucramiento en la toma de decisiones.
- b) El establecimiento educacional no implementa estructuras atractivas, interactivas y participativas en reuniones generales de padres. Los talleres y tutorías no cautivan la participación este estamento y, la forma del liderazgo ejercido por la directiva del Centro de Padres no fomenta las instancias de participación en las reuniones.
- c) Horario de reuniones poco flexibles, carencia de instancias que permitan al apoderado (cuidador) asistir a estas reuniones junto a la o el estudiante, y carencia de protocolos que

regulen la presencia y participación de apoderados en actividades de aula.

A partir de estos resultados se puede establecer que el problema detectado en esta escuela es: “Baja percepción de los docentes en la participación e involucramiento de padres y apoderados en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes como en la vida diaria de la escuela”. Ante esto, y considerando las características del establecimiento como su contexto, se elaboró una propuesta de mejora que busca fortalecer esta participación en base a la aplicación de estrategias efectivas de liderazgo directivo, basada en el modelo de Leithwood, y que buscan modificar los tres aspectos de la cultura institucional: Las Prácticas, las normas-reglas y las creencias-supuestos, en los estamentos: Directivos, docentes y apoderados. Esta propuesta puede ser sintetizada de la siguiente forma:

a) Trabajo de reflexión intencionada y sistemática del equipo directivo en torno a los resultados del estudio, como también instaurar un proceso de indagación colaborativa, que permita poner rostros a estos datos, sumando en un trabajo colaborativo, tanto a docentes y asistentes de la educación, permitiendo establecer bases sólidas para co-construir nuevas estrategias para vincular al estamento apoderados con la escuela, como el diversificar los medios de conocimiento, participación e involucramiento de las madres y los padres con el Proyecto Educativo Institucional, a través del uso de las TIC (uso de cápsulas con contenidos del PEI, difundidas por redes sociales y plataformas, como considerar sus opiniones en la toma de decisiones a través de formularios digitales), permitiendo contar con un apoderado informado sobre este instrumentos de gestión, para integrarlo en el desarrollo de talleres que motiven, a través del análisis y la reflexión, a conversar con esta herramienta de gestión, percibiendo que tan identificado están con él. Sin duda, lo que se busca es un cambio en el ejercicio del equipo directivo hacia prácticas exitosas de liderazgo, como las planteadas en del modelo de Leithwood, relacionadas con las dimensiones: Establecer Dirección y Desarrollar Personas, al instalar un propósito de carácter moral que incentive y lleve a los miembros de la comunidad a fortalecer sus capacidades y movilizarlas hacia el logro de objetivos comunes.

b) Instaurar, desde el liderazgo directivo, procesos participativos que permitan modificar reglas y normas dentro de la cultura institucional, favoreciendo una mayor flexibilidad

horaria al citar a los apoderados, considerando sus horarios laborales, instalando instancias paralelas a las reuniones, que permitan hacerse cargo de los estudiantes que debido a su condición, no cuentan con la autonomía necesaria para permanecer sin un cuidador en el hogar, y establecer un protocolo construido colaborativo, que asegure las condiciones para la presencia de apoderadas y/o apoderados en el aula, diversificando el currículum y aprovechando el rico bagaje cultural que este estamento posee. Para esto, el liderazgo directivo debe desarrollar prácticas exitosas relacionadas con las dimensiones: Rediseñar la institución y Gestionar la instrucción, esencialmente al construir una cultura colaborativa, que facilite el trabajo, creando una relación productiva con la familia desde el currículum.

c) Modificar creencias y supuestos dentro de la organización escolar, sumando un coaching que fortalezca el rol del profesor asesor, que oriente su función de nexo entre este organismo y la dirección, para incentivar al equipo directivo a involucrarse, tanto en la gestión y dotación de los recursos que requiere este organismo para su correcto funcionamiento, como para difundir las actividades que realiza, y, esencialmente, llevar a la directiva de CEGEPA a una reflexión sobre su liderazgo y su relación con la asamblea, buscando movilizarlos y cohesionarlos a partir de sus centros de interés o proyectos vitales. Para esto los directivos deben desarrollar prácticas exitosas, que en el modelo de Leithwood se relacionan con: Rediseñar la organización y Desarrollar personas, ya que lo que se requiere es que los directivos proporcionen a CEGEPA y a su profesor asesor, apoyo técnico que contribuya a crear una cultura colaborativa que facilite el trabajo cooperativo, creando una relación productiva con la familia y el medio.

Para el éxito de la propuesta de mejora planteada para esta escuela, es fundamental que tanto la dirección del establecimiento, como el equipo directivo conceptualicen el liderazgo con características de distribución (Hargreaves & Fink, 2008), movilizándolo hacia una cultura de colaboración, hacia una organización que aprende, a partir de un compromiso e implicancia positiva de todos los integrantes de la comunidad, de forma que el liderazgo esté presente en todos los niveles; que los que ostentan el rol de autoridad, democratizen las decisiones a partir de prácticas distribuidas; también debe sumarse, que el liderazgo distribuido

surja como producto de un proceso elaborado en comunidad y que involucra tareas y propósitos compartidos (Bolívar, 2012), a partir de la idea de que el trabajo conjunto escuela-familia produce un efecto sinérgico mayor que el logra cada uno por separado.

La presente investigación permite recoger como aprendizajes significativos los siguientes:

1.- Levantar un diagnóstico de la institución en estudio, a través de la aplicación de un instrumento cuantitativo, el cuestionario, como también, cualitativo, la entrevista semiestructurada, permitiendo al investigador conocer la realidad de esta escuela, sus características y su contexto, según la percepción de su cuerpo docente.

2.- Relevar el valor de la indagación cualitativa, la que profundiza en los resultados iniciales de orden cuantitativo, permitiendo al investigador una mejor interpretación y explicación de la información recogida. En este caso particular, considerar sólo la información cuantitativa puede llevar a conclusiones que relacionan la baja participación del estamento con causas y factores propios de las madres y padres, tales como: falta de compromiso, desmotivación, despreocupación y falta de tiempo, entre otras. Sin embargo, la indagación cualitativa, permitió que los mismos docentes, a través de sus respuestas, cambiaran el foco hacia aspectos institucionales que actuarían como obstaculizadores de este involucramiento, tales como: Esfuerzos insuficientes del equipo directivo para involucrar a los apoderados, reuniones sin estructuras atractivas y participativas para los apoderados, talleres y tutorías que no despiertan su interés, horarios inadecuados de reuniones, falta de instancias para que apoderados-cuidadores puedan asistir a reuniones con sus hijas/os, liderazgo del Centro de Padre no fomenta el involucramiento y la participación de la asamblea entre otras

3.- Identificar, a partir de una situación debida diagnosticada, el problema principal que se presenta en la institución, y que se relaciona con una baja participación de los apoderados en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes como en la vida diaria de la escuela.

4.- Levantar una propuesta de mejora, en base a datos, que busca dar respuesta a la

situación problemática identificada, basada en la puesta en marcha de estrategias de liderazgo directivo que buscan movilizar a una comunidad hacia espacios efectivos de participación de padres, madres y apoderados.

A partir de todo lo expuesto es posible plantear las siguientes proyecciones y sugerencias:

Se sugiere al Equipo Directivo difundir con toda su comunidad escolar la puesta en práctica de esta propuesta de mejora de participación de los padres y apoderados en el proceso educativo de los estudiantes de esta escuela, movilizando a todos los actores a sumarse a esta iniciativa, como monitorear y acompañar sistemáticamente su implementación, desarrollando las actividades de evaluación de cada una de las estrategias propuestas, a través de procesos de trabajo colaborativo.

Dentro de las proyecciones de esta investigación, se contempla sugerir al Equipo Directivo de esta escuela, el poder levantar información válida, tanto cuantitativa como cualitativa, con el estamento apoderados, ya que, debido a razones y circunstancias propias de la contingencia, no fue posible incluirlos en este estudio. Se recomienda la aplicación de un instrumento cuantitativo como un formulario electrónico (siendo consecuentes con la propuesta de mejora presentada, la que plantea la necesidad de diversificar los medios de contacto) y otro de tipo cualitativo, con una muestra acotada de participantes por medio de un grupo focal que sea representativo de este estamento, y que considere las variables medidas en esta investigación, permitiendo comparar los resultados con los obtenidos del cuerpo docente, estableciéndose con claridad si hay concordancia y coherencia con el problema detectado, sus causas y efectos, o si la visión de las madres y padres difiere, esencialmente en los elementos y factores que obstaculizan su participación e involucramiento con la institución educativa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adesep. (2021). *Escuelas Especiales del Biobío emplazan a Mineduc ante posible cierre de los establecimientos*. Recuperado de: <https://sabes.cl/2021/09/05/>, el 08 de septiembre de 2021.

Ahumada, L., González, A., Pino-Yankovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N° 7. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Santiago de Chile.

Ahumada, L., Castro, S. & Maureira, O. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa*. Nota Técnica N° 9, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Anderson, S. (2010). *Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela*. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-127

Argos, J. & Ezquerro, P. (2014). *Liderazgo y Educación*. Ediciones Universidad de Cantabria. España.

Arias, J., Villasís, M., & Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de Estudio. *Revista Alergia México*, 63(2),201-206. [fecha de Consulta 10 de marzo de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.

Azis, C., (2018). *Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar*. Nota técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

- Bayón, F., Cubeiro, J., Romo, M. & Sainz, J. (2006). *Coaching realmente*, p.p.227-228 Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Bellei, C, Valenzuela, J, Vanni, X & Contreras, D. (2000). *Lo Aprendí en la Escuela ¿Cómo se Logran procesos de mejoramiento escolar*. LOM ediciones, Santiago de Chile.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2020). *Guía de Formación Cívica*. Santiago de Chile.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden Promesas y Realidades*. Madrid. España.
- Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, N.º 339. Santiago de Chile
- Caicedo, J. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 57, 31-49.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En *OREALC/UNESCO, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (p. 112-152). Santiago, Chile.
- Carrasco, A. & González, P. (2017) Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar de Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63- 74.
- Casamayor, G. & col. (2000) *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: GRAO.
- Ceballos, N. & Saiz, A. (2021). Un Proyecto Educativo Común: La Relación Familia y Escuela. Revisión de Investigaciones y Normativas. *Educación Siglo XXI*, Vol. 39 nº 1 · 2021, pp. 305-326 305 doi.org/10.6018/educatio.469301
- CEPPE. (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>, el 25 de enero de 2022.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). *Capital profesional y redes de investigación colaborativa para la equidad y mejora educativa*, pp. 178–197.
- Day et al., (2009). El impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos: Informe final al DSCF, Departamento de Niños, Familias y Escuelas/Colegio Nacional de Liderazgo Escolar. Nottingham.
- DeLucia, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L., Christou, T.M., & Klinger, D. (2015). La

indagación colaborativa como estructura de aprendizaje profesional para educadores: un alcance revisión. *Desarrollo profesional en educación*, 41(4), 640–670.

Dewey, J. (2007), *Cómo pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso Educativo*. Paidós. Barcelona, España.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de clases. Serie Liderazgo Educativo*, Fundación Chile, Santiago.

Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. DOI:10.15359/ree.19-2.16

Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familia en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile.

Escuela Especial Tomé. (2020). Proyecto Educativo Institucional. Tomé, Chile.

Escuela Especial Tomé. (2020). Plan de Mejoramiento Educativo-. Tomé, Chile.

Fantova, F. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. *Revista Español sobre Discapacidad Intelectual*, 31, (192), 2000, pp. 33-50.

Flanagan, C. & Levine, P. (2015). Involucramiento cívico y la transición a la adultez. En Cox, C. & Castillo, J. (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados* (pp. 75-110). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima: Grade.

Friedkin, N. (2004). Cohesión Social. *Liderazgo Educativo y Formación Ciudadana: Visiones y Prácticas de los actores*, 30(1), 409- 425
doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110625.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002 el 16 de noviembre de 2021.

Fullan, M. (2005). *Liderazgo y sostenibilidad: Pensadores del sistema en acción*. Thousand Oaks, p.27. CA: Prensa Corwin

Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata

Gajardo, J. & Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Universidad de

Concepción, Chile.

- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1),93-109. [20 d enero de 2022. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147006>
- Gallegos, M. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. *Caso Ecuador. Alteridad, Revista de Educación*, 12(1), pp. 20-31.doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.02.
- Gálvez. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión, *Pensamiento Psicológico*, 2,6, 87-101. Recuperado de <https://www.academia.edu/34034305/Motivaci%C3%B3n>, el 17 de septiembre de 2021.
- García-Sanz, M., Hernández-Prados, M., Parra, J. & Gomáriz, M. (2016). Participación familiar en la etapa de Educación Primaria. *Perfiles educativos*, XXXVIII 154, 97-117. doi:10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57664.
- Goleman, D. (2014). *Liderando para el largo futuro*. Universidad de Pittsburghdoi.org/10.1002/ltl.20124
- Grupo Ático. (2020). *Protocolos de actuación* Recuperado de <https://protecciondatos-lop.d.com/empresas/protocolo-actuacion>, el 16 de noviembre de 2021.
- Hattie, J. (2015). *Lo que mejor funciona en la educación: las políticas de la experiencia Colaborativa*. Londres: Pearson.
- Hargreaves, D.H. (2001). Una teoría capital de la efectividad y la mejora escolar”. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503. doi:10.1080/01411920120071489
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, M., (2010). *Metodología de la Investigación*. 5° Edición. México Mc Graw Hill.
- Escobedo, P, Sales, A. & Fernández, R, (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *EDETANIA* 41, 163-175. doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.02.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración escolar. *Administración Educativa Trimestral*, 30, 4, 498-518.
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile
- Salazar, M (2006) El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que

aprenden?" *Revista Unirevista*, 1, 3.

Leiva., M.; Vásquez, C. (2019) Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, 51, 225-251, 2019. doi.org/10.31619/caledu.n51.635.

Martín, J.C. & Armas N., (2011). Cuestionario para conocer la relación Familia-Escuela recuperado de: [http:// ipseds.ulpgc.es/w_IPSE-ds05.pdf](http://ipseds.ulpgc.es/w_IPSE-ds05.pdf), el 15 de febrero de 2021.

Mejía, R. (2018). *El proceso de la práctica reflexiva que se vivencia en una institución estatal de Primaria del distrito de Lince*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Melich, J. C. y Boixader, A. (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Grao.

Mineduc. (1990). Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados - Decreto N° 565", Santiago de Chile.

Mineduc. (2002). Escuela, familia y discapacidad. Guía para la familia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Santiago de Chile.

Mineduc. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Santiago de Chile.

Mineduc. (2005) Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo. Santiago de Chile

Mineduc. (2005). Política Nacional de Educación Especial. Santiago de Chile

Mineduc (2010). *Decreto N° 170 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial*. Santiago de Chile.

Mineduc. (2010). Ley General de Educación. Santiago de Chile.

Mineduc. (2013). Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar. Santiago de Chile.

Mineduc. (2015) Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. Santiago de Chile.

Mineduc (2015). Decreto N°83 "Diversificación de la Enseñanza. Santiago de Chile.

Mineduc. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo. Santiago de Chile.

Mineduc. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. Santiago de Chile.

- Mineduc. (2017). Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas. Santiago de Chile.
- Mineduc. (2018). Gestión de la participación de la comunidad escolar: Dimensión: Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar. Santiago de Chile.
- Mineduc. (2019). Guía de Herramientas para el Desarrollo de Recursos Personales en Equipos Directivos. Herramienta 2: Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo. Santiago de Chile.
- Mineduc (2020). Gestión de la Cultura Escolar ¿qué? ¿cómo? ¿para qué?”. Santiago de Chile.
- Mineduc. (2020). Decreto Supremo de Educación N.º 27/2020 “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores”. Santiago de Chile.
- Mineduc (2021). Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar”. Santiago de Chile.
- Mineduc (2022). Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño. Recuperado desde: <https://sned.mineduc.cl/fichas-sned-2020-2021/> el 11 de mayo de 2022.
- Ministerio Secretaria General de Gobierno. (2011). Ley 20500, “Sobre asociaciones y participación ciudadana en la gestión pública”. Santiago de Chile.
- Ministerio Secretaria General de Gobierno de Chile. (2012). Ley contra la Discriminación” N° 20.609. Santiago de Chile.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/docs/murillo.pdf> el 30 de octubre de 2021
- Murillo, F. & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de Directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los Estudiantes. *RELIEVE*, 21 (1), Doi: 10.7203/relieve.21..1.5015.
- Monarca, H. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. ámbito de actuación desde la orientación educativa. *REOP*, 24, 3, 114-123. doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11248
- Naranjo, B. (2010). *Alumnos/as con NEE, Familia y Escuela, Juntos por la Integración*. Recuperado de: <https://feandalucia.coo.es/docu/p5sd7361.pdf> el 20 de septiembre de 2021.

- Ortega, M. & Cárcamo, H. (2018). *Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las Familias*. Universidad del Biobío, Chile.
doi.org/10.18800/educacion.201801.006
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio*. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile
doi.org:10.4067/S0717-95022017000100037
- Pérez, J., (1987). *Rev. 1990 "Un estudio monográfico sobre Educación Especial en Chile"*.ISSN:1390- 325X / e-ISSN:1390-8642, REICE,2005, 3(1)
- Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: Elementos teorices y prácticos para su uso en redes educativas*. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado (Coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 24-29). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ruiz, E. (2008). La función de la familia en la educación escolar en los alumnos con Síndrome de Down". *Revista Síndrome de Down*, 25,. Disponible en: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/96/06-16.pdf>.
- Salazar, M. (2006). *El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?* Universidad de Viña del Mar, Chile.
- Sánchez M., & Boronat M. (2014). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de Competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-242.doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10712
- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. y Kleiner, A. (2000). *Escuelas que aprenden: un quinto recurso de disciplina*. Nueva York, NY: Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
- Ulloa, J. & Rodríguez, S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Santiago: RIL editores, Universidad de Concepción.
- Tenorio, S. (2005). *La Integración Escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación*, 12, 1,. 20-31. Santiago de Chile.
- Theoharis, G. (2007). *Líderes Educativos de Justicia Social y Resistencia: Hacia una teoría de lo social. Liderazgo en Justicia*, doi: 10.1177/0013161X06293717

Ulloa, D. & Mena, S. (2016). *La Escuela como una Organización que Aprende*. Ficha VALORAS, P. Universidad Católica de Chile. Recuperado de: Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl, el 07 de noviembre de 2021.

Ward, H., Anderson-Butcher, D. & Kwiatkowski, A. (2006). *Estrategias efectivas para involucrar padres en las escuelas*. Universidad Autónoma de Chile.

Weinstein, Muñoz & Raczyński. (2011). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile.

Zulueta, M. (1992). Actitudes de los padres: Una aproximación psicológica. *Revista Síndrome de Down. Suplemento 1*, 55-57. doi: 180577760

Anexos



CUESTIONARIO PARA CONOCER LA PERCEPCIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES SOBRE LA PARTICIPACION DE LOS APODERADOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA ESPECIAL

Con el presente cuestionario se busca recoger su percepción como docente, acerca de la participación de las familias en la escuela y en la educación de sus hijos, así como la relación entre el profesorado y las familias, con el fin de poder hacer propuestas para intervenir desde los centros educativos/escuelas con las familias. Le rogamos que responda con sinceridad a las preguntas, no hay respuestas buenas ni malas, sólo se trata de dar su opinión. Muchas gracias por su colaboración.

CUESTIONARIO

Edad

Género:

Años de experiencia ejerciendo como docente:

Especialidad:

Números de años que lleva en la escuela:

Por favor, conteste a las siguientes preguntas según la siguiente escala:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

En qué medida en su centro/escuela se lleva a cabo cada una de las siguientes acciones	1	2	3	4	5
1. Informar a los padres y madres de las decisiones que toma el centro/escuela					
2. Consultar a los padres y madres en la toma de decisiones sobre aspectos educativos, organizativos y de gestión del centro/escuela					
3. Se solicita a los padres y madres la opinión y formulación de propuestas, aunque la decisión final la tome el centro/escuela					

Conteste las siguientes preguntas, por favor:

¿Cómo considera usted que es la participación de los padres y las madres en su Centro Educativo/Escuela?

1. Muy baja 2. Baja. 3. Media. 4. Alta. 5. Muy alta

En qué medida considera usted que su Centro Educativo/Escuela fomenta la participación de los padres y las madres:

1. Muy poco. 2. Poco. 3. Algo. 4. Bastante. 5. Mucho

Por favor, en las siguientes preguntas responda según la siguiente escala:

1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Moderadamente de acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
----------------------	----------------------	-------------------------------	---------------------	----------------------------

En qué medida considera usted que...					
1. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo					
2. La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar					
3. La participación de los padres y madres es la ejecución de un derecho social					
4. Para conocer las características de los alumnos/as es necesario contactar con los padres y madres					
5. La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación					
6. Informar a los padres y madres sobre las decisiones que se tomen en el centro es una forma de participación					
7. Consultar a los padres y madres en la toma de decisiones es una forma de participación					

8.Solicitar la opinión y formulación de propuestas de los padres y madres, aunque la decisión final la tome el centro/escuela, es una forma de participación					
9.Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro/escuela					
10.Las decisiones con respecto al centro/escuela son tomadas por las familias					
11.La información es la clave de la participación ya que aumenta el interés de los padres y madres					
12.Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos					
13.La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico					
14.La relación positiva centro escolar/escuela-familia eleva el rendimiento escolar de los alumnos/as					
15.La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar					
16.Los padres y madres de los alumnos/as que tienen rendimiento educativo alto participan más en la educación de sus hijos/as					
17.La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos					
18.La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela					
19.El que los padres y madres participen en el centro/escuela genera problemas					
20.Por muy buena relación que haya entre padres/madres y profesores/as, el profesorado debe mantener su estatus dentro del centro/escuela					
21.EL estatus social de los padres y madres influye en la comunicación con el docente					
22.La ubicación del centro/escuela dificulta la participación de los padres y madres					
23.El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres					
24.Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela					
25.La participación de los padres y madres puede convertirse en una intrusión en el campo profesional					
26.La figura del maestro/a tiene como responsabilidad velar para que los padres y madres cumplan con sus obligaciones escolares					
27.Los padres y madres deben tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y funcionamiento del centro/escuela a través de sus representantes					
28.El centro educativo y los maestros/as deben mostrar una actitud abierta y proclive a la integración de los padres y madres					
29.Establece contactos informales con los padres y madres dentro o fuera de la escuela					

30. Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as, sin que estos las hayan pedido					
31. El profesorado debe contactar con las familias de sus alumnos/as para interesarse por cuestiones personales del alumnado o familiares					
32. El profesorado debe realizar actos colectivos donde puedan asistir los padres y madres					
33. Es importante la implicación de los padres y madres en actividades dentro del aula					
34. Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro/escuela					
35. Los padres y madres acuden a tutorías/talleres					
36. Los padres y madres deben pedir citas para acudir a entrevistas con los docentes					
37. Los padres y madres acuden a reuniones convocadas por la Asociación de Padres, Madres y Alumnos/CEGEP.					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION 😊

ENTREVISTA A DOCENTES E.E. TOME (Preguntas base para indagar)

A: ¿Cree Ud. que la participación de los padres y apoderados sería un aporte al proyecto educativo del colegio? Por ejemplo, ya sea en formulación, en análisis, o evaluación de PEI.

A: ¿Considera Ud. que los padres y apoderados deberían participar dentro de la toma de decisiones de estos diferentes ámbitos?

A: Bueno a partir de su percepción ¿Existe interés de los padres y apoderados en la participación de la formulación del PEI?

A: Pasando, al ámbito del equipo directivo. ¿El equipo directivo fomenta la participación de padres y apoderados en la formulación, análisis, evaluación del PEI?

¿Existe una relación entre el rendimiento escolar, de las y los estudiantes, y la participación

de los padres y apoderados en el proceso educativo?

Profesor, ¿existe relación entre la participación de los padres y apoderados y la reducción de conflictos, ya sea entre docentes – apoderados, docente- alumno, alumno- alumno...?

¿Cuál es su percepción en relación a los factores que facilitan y obstaculizan la participación de los apoderados en la formación de los estudiantes?

La siguiente pregunta dice: ¿Por qué cree usted que los apoderados no asisten a las reuniones de curso?

A: Profesor, el mecanismo que maneja la escuela para las reuniones... se cita a través de vía telefónica, alguna comunicación escrita, el horario de la reunión es en la mañana o en la tarde, no sé, la fecha es una vez al mes, dos veces al mes, una cada dos meses...

Profesora ¿Por qué cree usted que los padres y apoderados no manifiestan interés en la participación en las reuniones del centro general de padres?

En esta misma idea, ¿La dinámica utilizada en las reuniones del centro general de padres influye en el bajo interés por participar?

A: Profesor, ¿existen instancias donde los apoderados soliciten talleres? Ya sea en base a las necesidades de ellos, a los intereses de los apoderados... ¿o no existen instancias en su escuela para solicitar temas que les interesen?

¿El equipo directivo ha implementado algunas estrategias para mejorar la asistencia ya sea a las reuniones de apoderados, o a las reuniones del centro general de padres, o la asistencia a los talleres...?

Pasamos al siguiente ítem, el de fomento de las actividades dentro del aula. La pregunta es:
¿Usted como docente ofrece instancias a las familias para contactarse informalmente con ellos?
¿O solo fomenta relaciones formales?

A: Profesor, siguiendo con el mismo tema de la implicación de los apoderados dentro del aula, según su percepción o sus creencias. ¿Es importante la participación de los apoderados en actividades dentro del aula? ¿Por qué?

¿Usted considera como una ventaja, para la formación de los estudiantes, la participación de los padres y apoderados en el establecimiento?