



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO Y CO-ENSEñANZA COMO ESTRATEGIA
PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS EN UNA ESCUELA RURAL DE VILLARRICA**

Actividad Formativa Equivalente
para optar al Grado de Magister En Gestión Escolar

Realizada por:

Mg. Selva Johanna Mora Seguel

Directora:

Dra. María Elena Mellado Hernández

Profesora Tutora:

PhD. Gloria Ivonne Inostroza de Celis

Profesora Informante:

Dra. Vanessa Hayde Valdebenito Zambrano

Temuco, Enero 2019



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO Y CO-ENSEñANZA COMO ESTRATEGIA
PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS EN UNA ESCUELA RURAL DE VILLARRICA**

Actividad Formativa Equivalente
para optar al Grado de Magister En Gestión Escolar

Realizada por:

Mg. Selva Johanna Mora Seguel

Directora:

Dra. María Elena Mellado Hernández

Profesora Tutora:

PhD. Gloria Ivonne Inostroza de Celis

Profesora Informante:

Vanessa Hayde Valdebenito Zambrano

Temuco, Enero 2019

DEDICATORIA

A Memé y Palomita, que guían mis ojos, mis caminos, mis pasos. Al amor que florece cotidianamente en sus palabras y que aligera la senda hacia mis ideales.

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. María Elena Mellado por incentivar la continuidad de mis aprendizajes y acompañarme, como una noble amiga, en el proceso.

A la Dra. Gloria Inostroza de Celis por sus orientaciones siempre acertadas y apoyo en la construcción de nuevos conocimientos.

A la Dra. Vanessa Valdebenito, por su comprensión y exhaustividad en la revisión del estudio.

A Darito, por su interés constante en mis proyectos de vida, su ímpetu y su pasión por las reivindicaciones frente a la injusticia social.

A Daniela, Jorge y Yaneth, mis compañeros de ruta, mis amigos.

Índice de contenidos

I. Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Pregunta de investigación	8
1.3 Objetivos de estudio	9
1.3.1 Objetivo General	9
1.3.2 Objetivos específicos	9
1.4 Justificación	9
1.4.1 Relevancia social	9
1.4.2 Valor teórico	10
1.4.3 Conveniencia	11
1.4.4 Utilidad práctica	11
II. Marco Teórico	12
2.1 Calidad de la Educación	12
2.1.1 Calidad y enfoque de la mejora escolar	17
2.1.2 Los centros escolares como organizaciones que aprenden	18
2.1.3. Liderazgo educativo	20
2.2 Aprendizaje docente: Hacia la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje	25
2.2.1 Autonomía docente	28
2.2.2 Trabajo colaborativo y cooperativo	29
2.2.2.1 Cooperación para el aprendizaje: acompañamiento pedagógico	32
2.2.2.1.1 Funciones del proceso de acompañamiento	37
2.2.2.1.2 Estrategias para la realización del acompañamiento	38
2.2.2.2 Co-enseñanza	40
2.3 Cultura escolar inclusiva y justicia social	42
2.3.1 Alcances del enfoque inclusivo en educación	45
2.3.2 Barreras que impiden la inclusión educativa	47
2.3.3 La evaluación como aprendizaje para la mejora en contextos escolares inclusivos	50
2.3.3.1 Evaluación para la inclusión educativa	55
III. Marco Metodológico	61
3.1 Diseño de la investigación	61
3.2 Participantes	62
3.3 Técnicas e instrumentos	63
3.4 Procedimiento de análisis	71
3.4.1 Cuestionario a directivos, docentes y otros profesionales de la educación	71
3.4.2 Grupo de discusión	71
3.4.3 Entrevista a docentes	72
3.4.4 Cuestionario de estudiantes	72
IV. Análisis de resultados	73
4.1 Análisis de objetivo específico N°1: Diagnóstico	73
4.1.1 Cuestionario aplicado a directivos, docentes y otros profesionales de la educación	73

4.1.1.1 Análisis por subdimensiones	73
4.1.2 Resultados grupo de discusión N°1	75
4.1.2.1 Análisis por subdimensiones	75
4.1.3 Resultados del cuestionario aplicado a estudiantes	79
4.1.3.1 Análisis por dimensiones	77
4.2 Análisis de objetivo específico N°2: Diseño del plan de mejora	81
4.2.1. Organización del plan de mejora	82
4.2.2 Talleres reflexivos correspondientes al plan de mejora	87
4.3 Análisis de objetivo específico N°3: Implementación del acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza	96
4.3.1 Dimensión Acompañamiento pedagógico	96
4.3.2 Dimensión Co-enseñanza	103
4.4 Análisis de objetivo específico N°4: Evaluación del acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza	105
4.4.1 Resultado de cuestionario aplicado a directivos, docente y otros profesionales de la educación después de la implementación de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza. Momento 2.	105
4.4.2 Resultado grupo de discusión N° 3	107
4.4.2.1 Participantes directos	107
4.4.2.2 Participantes indirectos	109
4.4.3 Resultado cuestionario aplicado a estudiantes. Momento 2	110
4.5 Análisis de objetivo específico N°5: Plan de continuidad	113
V. Discusión de resultados	115
VI. Conclusiones	123
VII. Proyección y limitaciones de la investigación	125
VIII. Referencias Bibliográficas	130
IX. Anexos	142
Anexo 1. Cuestionario sobre proceso pedagógico	142
Anexo 2. Cuestionario estudiantes	156
Anexo 3. Entrevista semiestructurada a participantes directos	156
Anexo 4. Nota de campo talleres reflexivos	159
Anexo 5. Ejemplo de reporte escrito de la observación de una clase	160
Índice de Tablas	
Tabla 1 Descripción de las subdimensiones de la dimensión Prácticas Pedagógicas Tradicionales	64
Tabla 2 Descripción de las subdimensiones de la dimensión Prácticas pedagógicas inclusivas	65
Tabla 3 Descripción de las dimensiones de los grupos de discusión	67
Tabla 4 Estructura del guion de la entrevista	69
Tabla 5 Descripción de las dimensiones del cuestionario para estudiantes	70
Tabla 6 Organización del plan de mejora	82
Índice de Figuras	
Figura 1 Resultados de las medias en las subdimensiones Diseño de la enseñanza, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Desarrollo profesional, momento 1	73
Figura 2 Resultados de las medias en las dimensiones Satisfacción con la escuela, Relaciones de confianza y Participación, estudiantes, momento 1	80
Figura 3 Descripción de los Talleres reflexivos	87
Figura 4 Rúbrica analítica para desarrollar acompañamiento pedagógico	96

Figura 5 Resultados de las medias en las subdimensiones Diseño de la enseñanza, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Desarrollo profesional, momento 2	105
Figura 6 Comparación entre medias en las subdimensiones Diseño de la enseñanza, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Desarrollo profesional, momentos 1 y 2	106
Figura 7 Resultados de las medias en las dimensiones Satisfacción con la escuela, Relaciones de confianza y Participación, estudiantes, momento 2	111
Figura 8 Comparación entre medias en las dimensiones Satisfacción con la escuela, Relaciones de confianza y Participación, estudiantes, momentos 1 y 2	112

RESUMEN

Esta investigación pretende lograr una gestión curricular inclusiva en el aula con prácticas pedagógicas adecuadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a partir de la implementación de estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, favoreciendo el desarrollo de la autonomía profesional docente. El estudio se enmarca en la investigación educativa; posee un diseño mixto de nivel descriptivo. Participan 8 profesionales y 8 estudiantes de un establecimiento rural de educación primaria de la comuna de Villarrica, región De La Araucanía, Chile. Las técnicas de recogida de información son, un cuestionario, de escala tipo Likert para profesores y otro, para estudiantes, grupos de discusión, entrevista semiestructurada y notas de campo de los talleres reflexivos realizados en conjunto con la investigadora. Los resultados cualitativos y cuantitativos, evidencian el tránsito de prácticas pedagógicas tradicionales a prácticas inclusivas a partir de las estrategias formativas de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza. Se concluye que la participación directa o indirecta de los profesionales en un proceso de aprendizaje colaborativo y democrático moviliza a los miembros de la comunidad educativa hacia la mejora de sus prácticas pedagógicas en función del logro de la equidad y calidad de las actividades de aprendizaje diseñadas e implementadas con los estudiantes.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas inclusivas, acompañamiento pedagógico, co-enseñanza, autonomía profesional docente.

ABSTRACT

This research aims to achieve an inclusive curricular management in the classroom with pedagogical practices, suitable for the learning needs of students, from the implementation of strategies of pedagogical accompaniment and co-teaching, favoring the development of teacher professional autonomy. The study is part of an educational research; it has a mixed design of descriptive level. 8 professionals and 8 students from a rural environment of primary education participate belonging to Villarrica, a city from La Araucanía region, Chile. The collection of information techniques are a questionnaire, a professional Likert type scale for teachers and another for students, discussion groups, semi-structured interviews and field notes from the reflective workshops held in conjunction with the researcher. The qualitative and quantitative results, evidence the transition of traditional pedagogical practices towards inclusive practices from the formative strategies of pedagogical accompaniment and co-teaching. It is concluded that the direct or indirect participation of the professionals in a collaborative and democratic learning process, mobilizes the members of the educational community towards the improvement of their pedagogical practices in accordance with the achievement of equity and the quality of the learning activities, designed and implemented with the students.

Key words: inclusive pedagogical practices, pedagogical accompaniment, co-teaching, teacher professional autonomy

INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El proyecto de investigación se enmarca en una escuela rural particular subvencionada de la comuna de Villarrica, cuya matrícula actual es de 40 estudiantes; un 66,6% con dificultades de aprendizaje (transitorias y permanentes), un 84,4% categorizados como de primera prioridad, de acuerdo con el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE). De acuerdo con las evaluaciones estandarizadas y reuniones con el sostenedor, los resultados académicos de las y los estudiantes son bajos; por ejemplo, el Reporte de análisis educativo de 2016, consigna que el SIMCE aplicado en 2013, a estudiantes de 4° básico arroja un porcentaje promedio de 173 puntos en Lenguaje y Comunicación y 133 puntos en Matemática, y en el aplicado en 2011 a 8° año básico, arroja 215 puntos en Lenguaje y Comunicación; 224, en Matemática y 227 en Ciencias Naturales; en 2015 en Lenguaje y Comunicación los estudiantes obtienen 203 puntos y 186, en Matemática en 4° básico, los cuales bajan a 167, en Lengua y Literatura, y 186 en Matemática en 8° básico.

En el reporte 2017, entregado recientemente por el MINEDUC, los resultados tampoco han sido favorables: en 4° básico, 200 puntos en Lenguaje y Comunicación; 194, en Matemática, y en 8°, obtienen 217 y 191 en Lengua y Literatura y Matemática respectivamente.

Así también el Informe de Resultados Educativos Educación Básica 2017 para Docentes y Directivos emitido por la Agencia de Calidad de la Educación (2017), señala que respecto de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (en adelante, IDPS), en Autoestima académica y motivación escolar, los puntajes de 4° básico son 74 puntos y 75, los de 8°; en Clima de Convivencia Escolar, 56, en 4° y 79, en 8°; Participación y Formación ciudadana, ambos con un puntaje de 79; y finalmente, en Hábitos de Vida Saludable, 59, en 4° y 68, en 8°.

Con objeto de revertir estos resultados el sostenedor y equipo directivo durante el año 2017 destinaron recursos humanos y financieros en cada una de las diferentes dimensiones de Gestión. Según el Reporte de Planificación Anual (MINEDUC, 2018), se señala por ejemplo que en la Dimensión Gestión Pedagógica centrada en atender las necesidades educativas especiales (en adelante, NEE) de los y las estudiantes del establecimiento, los indicadores apuntan a la creación de una planificación con Diseño Universal del Aprendizaje (en

adelante, DUA), la implementación de estrategias didácticas DUA en el aula y las reuniones de gestión pedagógica con equipo docente y PIE. Para la misma dimensión los recursos financieros comprometidos para contratación de una Asesoría Técnico Pedagógica (ATE), la contratación de profesionales, docentes, paradocentes y asistentes de la educación para atender las NEE, la adquisición de equipos multimedia, la contratación de una red de wifi y la realización de reuniones mensuales con microcentros por un fueron de \$45.000.000; en la dimensión Liderazgo se destinan a contratación de ATE para capacitación en Planificación en temas pedagógicos transversales; a reuniones entre directivos y docentes y Celebraciones Institucionales, \$2.500.000. En la Dimensión Convivencia Escolar, la institución se focaliza a la participación de toda la comunidad educativa en actividades que fortalezcan lazos de unión y cooperación, destinando a talleres de formación ciudadana; celebración de hitos culturales y efemérides; compra de poleras corporativas; salidas pedagógicas e investigaciones de los estudiantes en terreno un valor de \$5.600.00. En la Dimensión Gestión de Recursos centrada en reuniones para analizar la gestión de recursos desde una mirada inclusiva, no hay recursos financieros asociados.

Desde el primer semestre de 2017, la investigadora en el marco del proceso formativo del Magister en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco, acordó con el sostenedor su colaboración en procesos de revisión de planificaciones, observación y retroalimentación de clases a los docentes, y asistencia técnica, principalmente realizando capacitación en Diseño Universal de Aprendizaje.

La información obtenida a partir del análisis de los diseños, evidenciaron que estos presentaban dominio insatisfactorio del currículum escolar en lo referido a la apropiación del enfoque y orientaciones didácticas y evaluativas propuestas en Bases Curriculares y Programas de Estudio en las asignaturas básicas (Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales). Los diseños, si bien consignaban los conocimientos, habilidades, actitudes, actividades para cada momento de la clase, recursos y procedimientos de evaluación, mostraban incoherencias respecto de las características de los estudiantes, sus conocimientos previos, motivaciones e intereses.

Luego de la capacitación en DUA, los diseños incluyeron otras opciones de presentación de la información; sin embargo, respecto de las formas de expresión y motivación o compromiso con las actividades de aprendizaje, estas no lograron ser explicitadas de manera pertinente. En relación con la observación de clases realizada por la investigadora en el segundo semestre de 2017, con el fin de retroalimentar a los docentes para producir la mejora de sus prácticas de enseñanza, se evidenció claramente un nivel insatisfactorio en la comprensión de la función de los momentos de la clase, en el dominio de la disciplina que se enseña y políticas y normativas vigentes y en conocimientos para el desarrollo de habilidades explicitadas en el currículo; así también se evidenciaron, la descontextualización de los conocimientos, las dificultades de los y las docentes para mantener un clima adecuado para el aprendizaje, incoherencias entre las estrategias didácticas y de evaluación respecto de las características y diversidad de los y las estudiantes. En el proceso de retroalimentación, los docentes, a través de sus comentarios, evidenciaron su desconocimiento del enfoque de las disciplinas, las habilidades que debían desarrollar los y las estudiantes, y falta de estrategias para desarrollar una clase con estudiantes que presentaban dificultades en el aprendizaje y conductas disruptivas que, o bien alteraban la continuidad de la clase, o definitivamente, lograban su interrupción total.

Respecto de la participación en la capacitación en Diseño Universal del Aprendizaje con un total de 20 horas cronológicas, la participación de los docentes fue general, asistieron equipo directivo y docente. Todos conocieron los principios básicos del DUA (Decreto 83, 2015), sus bases teóricas, su enfoque y las pautas del DUA para dar respuesta a las barreras del aprendizaje en formas de presentación de la información, de expresión y motivación y compromiso. No obstante, en la observación de clases, tal como se señaló anteriormente, las principales modificaciones se concretaron en la incorporación de alternativas de percepción visual y sonora de la información, correspondientes a la opción 1 del principio I de las Pautas de diseño universal para el aprendizaje (CAST, 2008); respecto de los otros principios, no se evidenciaron otras formas de expresión de la información, ni actividades centradas en mantener la motivación y compromiso de los estudiantes con su aprendizaje.

Otro aspecto que es necesario relevar es que los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Permanentes (en adelante, NEEP), aún reciben apoyo pedagógico fuera del aula,

y pasan gran parte de la jornada en una sala distinta, lo que además de afectar la progresión de habilidades en torno al currículum y desarrollo personal, contraviene las políticas educativas vigentes (Ley 20.248) que Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008), el Decreto 170 que Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (2010), la Ley 20.609 que Establece medidas contra la no discriminación (2012), las Bases Curriculares para la Educación Básica (2013), el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015) y Marco para la Buena Enseñanza (2016) el Plan de apoyo a la Inclusión (Ley 20.845) y el Decreto 83 (2015), que Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, impactando directamente en los aprendizajes de los estudiantes.

A partir de estas primeras observaciones, cabe realizar algunas preguntas ¿por qué teniendo cursos con pocos estudiantes, estos no logran aprendizajes significativos? ¿por qué si la mayoría de los estudiantes presentan capacidades diferentes, en los diseños de enseñanza y en las prácticas de aula, no se observan estrategias que logren movilizar a los estudiantes hacia el logro progresivo de habilidades, conocimientos y actitudes? ¿por qué directivos y docentes, aun conociendo los lineamientos y orientaciones de la Ley de Inclusión (2015) y los principios del DUA (CAST, 2008), no han logrado llevar a los estudiantes con NEEP a sala común? ¿por qué dada una mayor asignación de recursos financieros asociados a una gestión pedagógica focalizada en la inclusión para incrementar los aprendizajes de todos los estudiantes, tengan o no capacidades diferentes, los resultados SIMCE e IDPS no han mejorado sustantivamente? ¿cuáles son los conocimientos y creencias implícitos en el equipo directivo y docente que es necesario movilizar para que se desarrollen prácticas pedagógicas más inclusivas? ¿qué estrategias de aprendizaje para el desarrollo profesional docente, se puede instalar en la institución, para favorecer la mejora en las prácticas pedagógicas de manera que logren la gestión de un currículum inclusivo?

Hay muchas otras interrogantes que surgen a partir de estas observaciones, no obstante, ya con una visión general, se puede visualizar que el problema de que es objeto esta

investigación es la falta de comprensión de que el principal objetivo de las instituciones educativas y sus prácticas de gestión, es el logro de aprendizajes de todas y todos los estudiantes (Ley 20.370 de 2009). A partir de la evidencia presentada anteriormente, se ha logrado detectar que entre las concepciones que subyacen a las prácticas de gestión directiva y docente de la escuela, se encuentran el protagonismo de las y los docentes y por tanto, de la enseñanza; creencias erróneas respecto del currículum, el que es aplicado casi mecánicamente, utilizando de manera preferente recursos “tradicionales” (fichas, guías, textos escolares); una gestión de recursos financieros sustentada más en adquisición de materiales, actividades o eventos episódicos, y no en la formación continua, sistemática y colaborativa entre los miembros del cuerpo directivo y docente; la comprensión de la Ley de Inclusión y el DUA como la realización de adecuaciones curriculares significativas o no, o la incorporación en diseños y prácticas pedagógicas de varias alternativas para la percepción de la información por parte de los estudiantes, la inviabilidad de trabajar con estudiantes que poseen NEEP en aula común.

Dadas estas y otras condiciones se comprende que el currículum desarrollado en la escuela no se condiga con prácticas pedagógicas inclusivas, ni responda a las características, necesidades e intereses y realidad de las y los estudiantes, lo que se traduce en bajo rendimiento y escasas posibilidades de desarrollo personal y social de los estudiantes.

La investigación internacional es bastante clara en estos aspectos. En principio es necesario que la escuela se comprenda como una institución que puede movilizarse, innovar y aprender de manera sostenida (Senge, 2002), ya no desde imperativos externos, no para responder a las exigencias y decretos emanados del macrosistema educativo, sino para asumir una concepción de aprendizaje propia, centrada en el desarrollo profesional y compartida por todos los miembros de la comunidad educativa. Esta nueva comprensión permea el quehacer escolar en todas sus dimensiones, permitiendo visualizar la mejora.

Ahora bien, la escuela que comprende su capacidad de aprender, requiere de liderazgos que analicen críticamente qué aspectos de la cultura escolar están incidiendo positiva o negativamente en los aprendizajes de los estudiantes, orienten sus esfuerzos hacia el

aprendizaje, asuman metas y compartan responsabilidades, implementando el liderazgo distribuido y la toma democrática de decisiones (Murillo, 2006) y generen, entre otras condiciones, espacios y tiempos adecuados para repensar los sentidos institucionales, suscitar la reflexión pedagógica a través del trabajo colaborativo y cooperativo y compartir experiencias de co-enseñanza situados en contextos específicos (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014; Durán y Monereo, 2012; Johnson, y Johnson, 1999).

Este tipo de liderazgo conlleva a la modificación del foco de la cultura escolar, desde los procesos de enseñanza hacia los de aprendizaje. El compartir una meta como es el aprendizaje de todas y todos los estudiantes en una unidad educativa, actúa como agente aglutinante que suscita la cooperación y cohesión de los docentes y el desarrollo de una nueva comprensión y dirección de las acciones pedagógicas (Bolívar, 2010). De esta manera el protagonismo del quehacer directivo y docente, logra trasladarse al estudiante, a la calidad y resultados de aprendizaje.

Este escenario de docentes y directivos remirando y reformulando sus prácticas en función de las características y necesidades de sus estudiantes es aún más necesario en escuelas rurales con altos niveles de vulnerabilidad como es el caso en estudio, donde el IVE es de 95,1% y el GSE es bajo en todos los indicadores. Raczynski (2012) plantea que es precisamente en las escuelas más vulnerables donde se evidencian menores competencias técnico-pedagógicas de docentes y directivos y que la Subvención Escolar Preferencial (en adelante SEP), otorgada por la Ley N° 20.248 de 2008, ha favorecido procesos de mejora en resultados de aprendizaje, prácticas docentes, procesos de planificación y en la socialización de las prácticas pedagógicas entre profesores; sin embargo, algunas investigaciones como el estudio FONIDE-MINEDUC (2013), señalan que pese a que la SEP viene a favorecer la mejora de resultados de aprendizaje en los sectores sociales de menores ingresos y mayor vulnerabilidad social, en las escuelas particulares subvencionadas y municipales (las cuales presentan débiles diferencias), los gastos por efectos de recursos de aprendizaje, asistencias técnicas, contrataciones de personal especializado y de apoyo, no existe evidencia relevante de una relación directamente proporcional asignación de recursos financieros a la institución escolar y los resultados de aprendizaje, específicamente en el SIMCE. Así también en la

misma investigación, y respecto del apoyo de expertos universitarios y asistencias técnicas se evidencia en las escuelas una percepción negativa acerca de sus servicios, argumentando que estas no aportan al compromiso de los participantes con el logro de los objetivos propuestos, debilitan competencias internas de trabajo en la comunidad escolar y, en algunos casos, subsumen intereses comerciales.

Específicamente en el caso de la escuela donde se realiza este estudio, se conjugan la vulnerabilidad socioeconómica y cultural, el alto porcentaje de estudiantes prioritarios y con capacidades diferentes, por lo que se requiere de un equipo directivo y docente que además comprenda las reales implicancias de la Ley de Inclusión que en sí es un marco regulatorio que pretende asegurar una educación de calidad, eliminando las barreras que muchas veces obstaculizan la equidad formativa o, peor aún, generan discriminaciones arbitrarias que afectan al desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, la ley aboga por la elaboración de Proyectos Educativos particulares, flexibles, inclusivos y sustentables, que atiendan a las reales necesidades de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con sus características personales, su diversidad cultural, social de género, nacionalidad y religiosa, de modo tal que resguarden la dignidad y derechos del educando (MINEDUC, 2015).

Esta normativa, supone equipos directivos que sean capaces de detectar prácticas de exclusión o discriminación en sus establecimientos (Ryan, 2017), procurando instalar prácticas inclusivas que otorguen respuestas pertinentes a las necesidades y diversidad de los estudiantes y que aminoren la segregación en la escuela. De esta manera, según Espinoza y Valdebenito (2016) se estará asumiendo una ‘responsabilidad moral’ al asegurar la presencia, participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Será la gestión directiva y pedagógica quien propicie instancias de reflexión entre los miembros de la comunidad educativa de manera tal que se logre implementar un currículum inclusivo sustentado en el conocimiento de los estudiantes y la transformación de creencias y prácticas erróneas sobre educación inclusiva que gatillen el tránsito de modelos de representación segregadores o integradores a creencias y prácticas pedagógicas realmente inclusivas (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, y De la Cruz, 2006).

En reuniones realizadas con el equipo directivo de la escuela en marzo de 2018, se ha llegado a conclusiones tales como el que, pese a los esfuerzos pedagógicos y alta asignación de recursos financieros a la gestión pedagógica, los aprendizajes de los estudiantes no han sido significativos y con ello, no logran evidenciarse en resultados SIMCE e IDPS. Esto supone que las estrategias y acciones propuestas por la unidad educativa, no han sido las adecuadas para promover la mejora en los aprendizajes y la implementación de prácticas inclusivas que permitan a cada estudiante avanzar gradualmente hacia el logro de metas particulares que involucren tanto la acción docente como de los mismos estudiantes.

La Actividad Formativa Equivalente (AFE) que se presenta posee como principio básico el que el desarrollo profesional de directivos, docentes y otros profesionales de la escuela, impactará positivamente en el aprendizaje de las y los estudiantes. Por ello involucrará a todos los actores intervinientes: sostenedor, directivos, docentes, otros profesionales de la educación como fonoaudiólogo y educadoras diferenciales, y estudiantes, con el propósito de implementar prácticas pedagógicas inclusivas, donde los niños y niñas sean protagonistas de su proceso de aprendizaje en las distintas dimensiones de desarrollo (cognitiva, afectiva y social).

Para ello, la principal estrategia que se utilizará es la co-enseñanza (entendida también como co-aprendizaje), la que se realizará a partir del acompañamiento pedagógico coordinado por la profesora investigadora en la primera fase de implementación del proyecto. Este acompañamiento se ejecutará a través del trabajo colaborativo, grupos de discusión, el trabajo personalizado y entre pares, de manera que se instituya la práctica de la reflexión pedagógica y el co-aprendizaje, favoreciendo la autonomía de los profesionales en la toma de decisiones y, por ende, transitando hacia un modelo de gestión curricular inclusivo, que se traduzca en aprendizaje para toda la comunidad escolar.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza, favorecen la autonomía profesional de los docentes, de manera que logren desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas que posibiliten el aprendizaje de todas y todos los estudiantes?

1.3 Objetivos del estudio

1.3.1 Objetivo general

Lograr una gestión curricular inclusiva en el aula con prácticas pedagógicas adecuadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a partir de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, favoreciendo el desarrollo de la autonomía profesional docente.

1.3.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar aspectos facilitadores y obstaculizadores de la gestión de prácticas pedagógicas inclusivas, presentes en los actores involucrados.
- Diseñar a partir del diagnóstico, un plan estratégico de mejora de las prácticas pedagógicas, constituido sobre la base del acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza.
- Implementar el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza, para el logro de la autonomía profesional.
- Evaluar en qué medida el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza ha sido una estrategia adecuada para favorecer el tránsito a modelo curricular basado en prácticas inclusivas.
- Levantar un plan estratégico para dar continuidad al modelo de gestión curricular basado en prácticas pedagógicas inclusivas.

1.4 Justificación

1.4.1 Relevancia social

Dado que el problema se encuentra en la cultura escolar de una unidad educativa que atiende a estudiantes cuyas expectativas de desarrollo cognitivo, afectivo y social se ven limitadas no solo por su contexto familiar y social, sino también por las creencias e interpretaciones erróneas que subyacen a las prácticas de docentes, directivos y otros profesionales de la educación, la investigación se torna relevante en tanto favorecerá el tránsito de una enseñanza tradicional a una cultura escolar centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza son estrategias del paradigma social constructivista, cuya efectividad ya ha sido comprobada para fortalecer equipos profesionales, y en la medida que se focalicen en la construcción de una mirada comprensiva del currículum situado en las características, necesidades, intereses y conocimientos de los estudiantes, permitirá a estos el desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para su vida personal y social, superando así las barreras que han permanecido por tanto tiempo en la escuela y en la vida social.

1.4.2 Valor teórico

Si bien el carácter formativo de la educación y del desarrollo docente como lineamientos para lograr en los estudiantes, la construcción de aprendizajes en contextos reales, sean estos vulnerables o no, con mayores o menores vacíos a nivel cognitivo, afectivo y social, ha sido un tema ampliamente abordado a nivel país, logrando poco a poco que las escuelas puedan repensar las necesidades de aprendizaje, a partir de prácticas pedagógicas contextualizadas y significativas; sin embargo, no es menos cierto que aún, en contextos escolares rurales y urbanos, se verifique y reproduzca continuamente el círculo de la inequidad y, por tanto, la injusticia social.

Esto se produce dada la escasa comprensión del currículum vigente. Permanecen en la cultura escolar, un enfoque centrado en la enseñanza, identidades consideradas inmutables, la comprensión de la diferencia como una condición que debe ser modificada, el concepto de déficit por sobre el de barrera, la planificación de situaciones de aprendizaje, estrategias didácticas, procedimientos e instrumentos de evaluación que buscan la categorización y no la formación, la exclusión y no la inclusión.

En este sentido, el proyecto pretende aportar a la teoría ya existente, no solo los resultados de la aplicación de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza con docentes y directivos en función de la implementación de un currículum inclusivo, sino también levantar un plan estratégico para dar continuidad a dicho modelo, principalmente en una escuela cuyos estudiantes provienen de contextos de vulneración de derechos, presentan rezago académico, han sido diagnosticados por discapacidad física o cognitiva y manifiestan serios problemas de interacción con sus pares, adultos responsables y profesionales de la escuela.

1.4.3 Conveniencia

Este proyecto es conveniente dado que se orienta a la reflexión y mejora continua de la formación profesional a partir de la implementación de dos estrategias de aprendizaje compartido, el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza, las cuales favorecerán el desarrollo de competencias profesionales y la construcción de una cultura escolar con foco en el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa.

1.4.4 Utilidad práctica

La utilidad práctica de la implementación del acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza, es que favorece el logro de la autonomía en el ejercicio profesional de directivos y docentes de la institución educativa, sobre la base de la apropiación y conocimiento profundo del currículum y las condiciones que le confieren un carácter inclusivo, de modo que puedan sustentar teóricamente la toma de decisiones pedagógicas en función del aprendizaje de los estudiantes. Se estima que la toma de decisiones pedagógicas adecuadas y pertinentes a los y las estudiantes impactará específicamente en dos ámbitos: el desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Calidad de la educación

La calidad de la educación es una demanda presente desde hace ya bastante tiempo en la comunidad educativa nacional. La Ley General de Educación 20.370, ya en 2009 señala al Estado como garante de la calidad asignando funciones básicas como el aseguramiento de condiciones necesarias para la formación de los estudiantes en los centros escolares, la supervisión y cumplimiento de estas, la entrega de apoyos pedagógicos y la promoción del desarrollo profesional docente, en tanto este se constituye en requisitos de calidad educativa.

La misma ley propone el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y a la Agencia de la calidad de la educación como organismo que a través del diseño e implementación de un sistema nacional de evaluación, informará acerca del desempeño de los establecimientos educacionales sobre la base de los resultados de aprendizaje de los alumnos, y otros indicadores de calidad, los resultados de las evaluaciones del desempeño de los docentes, el desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores en base a estándares indicativos del desempeño elaborados por el Ministerio de Educación.

Si bien la ley presenta un claro foco en el logro de condiciones de calidad, no es sino hasta la Ley 20.259 (2011), que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (en adelante, Ley SAC), cuando se expone con mayor precisión los aspectos que definen la calidad del centro escolar. Al respecto, relaciona, desde el TÍTULO I la función de la calidad en la equidad o igualdad de oportunidades, y el carácter integral de la educación; así como también explicita los ámbitos considerados en las evaluaciones que debe realizar la Agencia sobre la base de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (2014) (en, adelante, EID): Gestión pedagógica, Indicadores de calidad de los procesos relevantes de los establecimientos educacionales, Estándares de gestión de los recursos humanos y pedagógicos, resultados de las evaluaciones de desempeño docente y directivo, Liderazgo técnico pedagógico del equipo directivo, Convivencia escolar, y Concordancia de la formación de los alumnos con el proyecto educativo institucional del establecimiento y las bases curriculares nacionales. En este contexto cabe destacar las nuevas orientaciones que adquiere la política pública, dado que supone que la observación, revisión, apoyo, regulación

y fiscalización integral de los procesos de gestión del establecimiento contribuirán a la mejora de resultados educativos.

La ley 20.845, Ley de Inclusión (2015), agrega a esta condición de calidad, el carácter inclusivo de la educación, especificando que los estudiantes tendrán derecho a recibir una atención adecuada y oportuna e inclusiva y sugiere que el financiamiento recibido por efectos de subvención estatal, están directamente relacionados con costes asociados a la mejora de la calidad del servicio educativo del centro escolar, a programas especiales de apoyo a estudiantes que presenten bajo rendimiento y planes de apoyo a la inclusión. Además, respecto del proceso de admisión de los y las estudiantes en establecimientos que reciben subvención o aportes del Estado, esta debe considerar los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria.

En 2018, la Agencia propone una mirada más amplia a de la calidad de la educación, a partir de cuatro estudios en los niveles de Educación Parvularia, Educación Básica, Enseñanza Media Técnico profesional y Científico Humanista respectivamente, donde los actores clave del proceso educativo (directores, jefes de UTP, profesores, estudiantes, apoderados y, en menor medida, Sostenedores) dan a conocer lo que comprenden como calidad de la educación desde la experiencia de las escuelas chilenas. Aquí se relaciona el desarrollo integral de los estudiantes con el protagonismo en su formación, sustentado en la igualdad de oportunidades para el logro de una mayor autonomía (MINEDUC, 2018). En este estudio se plantea que al menos en Educación Básica los elementos asociados a calidad son: el vínculo afectivo con los estudiantes, la posibilidad de contar con buenos profesores, la formación valórica, la formación de habilidades para la vida, el uso de metodologías innovadoras de enseñanza, el aprendizaje significativo, la formación curricular, y el liderazgo y la gestión escolar; sin embargo, como en los otros niveles, aún continua siendo incidental la relación entre calidad y equidad, por lo que la política educativa debe plantearse algunos desafíos como la visión multidimensional de la calidad, coherente con el contexto y con énfasis en la inclusión, reforzar el rol del currículo y marcos teóricos, modelos de intervención o metodologías utilizadas para enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aparentemente los establecimientos responden intuitivamente a estas dimensiones de calidad y no cuentan

con orientación ni apoyo definido para medir estos elementos. En efecto, tienen dificultades para señalar prácticas concretas en torno a estos temas.

No obstante, el estudio muestra también la distancia entre el foco que debe tener la educación: mientras los actores educativos consultados orientan su atención en los procesos, el SAC se centra en los resultados.

Desde esta perspectiva, en Chile, al parecer, persiste un concepto de calidad educativa difuminado donde para algunos se corresponde con el ejercicio pleno de deberes y derechos ciudadanos, la realización personal, la sólida formación valórica, y el fin último, del logro de la felicidad; y, para otros, consiste en el desarrollo esperable para todos los miembros de una comunidad, sustentado en estándares que más que asociados a los intereses y motivaciones personales, se relacionan con el cumplimiento de indicadores que, bajo el lema de salvaguardar la equidad y la inclusión, se entrampan en la fijación de mínimos obligatorios de desarrollo. En este último sentido, al parecer el concepto de la calidad educativa sigue siendo observado a través del paradigma del capital humano, y, por tanto, vinculado al desarrollo económico (Valdebenito, 2011).

El denominado Nuevo Plan de Evaluaciones de la Agencia 2016-2020 (2016), en su intento por ampliar la mirada de la calidad, desarrolla los IDSP expuestos en 2013 y mejora la entrega información de resultados en ejes de Lectura, Matemática y Ciencias; impulsa el Nuevo marco de evaluación de aprendizajes donde se integran las Evaluaciones Progresivas y la Evaluación Formativa, además de disminuir la cantidad de evaluaciones censales SIMCE a un 50% (MINEDUC, 2016).

Al respecto, a nivel nacional, el último informe de resultados SIMCE 2017 (MINEDUC, 2018), confirma la reducción de la brecha socioeconómica, dado el avance de los estudiantes más vulnerables, la estabilidad en Lectura desde 2010 y en Matemática desde 2011, y la baja en los resultados en Ciencias Naturales en 8° básico. Respecto de los IDPS, plantea que los indicadores más disminuidos se concentran en Hábitos de vida saludable y Autoestima y motivación escolar, a partir de lo cual se puede afirmar que los esfuerzos por lograr una educación de calidad, si bien poseen un impacto a nivel de la superación de la inequidad socioeconómica, no lo tiene en los resultados obtenidos por los estudiantes en las distintas disciplinas, ni en dimensiones importantes del desarrollo personal como lo es la autoestima.

Esto se condice con las creencias de los estudiantes respecto de que las habilidades académicas no se pueden mejorar, y las bajas expectativas que poseen directivos y docentes de sus estudiantes y de su ingreso a la educación superior.

Si bien las políticas educativas en Chile se orientan a contribuir a la movilización de las comunidades escolares de manera que se transformen en sí mismas en agentes de mejora, que puedan reflexionar y tomar decisiones adecuadas y pertinentes al desarrollo de los estudiantes, no ha sido lo suficientemente eficaz en el logro de la calidad. Ahora, si se piensa en el impacto de las evaluaciones que establece la Ley 20.903, implementada desde 2003 para docentes de establecimientos municipales y que se promulga en 2016 como el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016), en las investigaciones de MIDE-UC (2015), se señala que hay evidencia empírica de la correlación positiva entre el resultado de los profesores en la Evaluación Docente y el progreso de los alumnos en SIMCE, destacando además el gran impacto que poseen estas evaluaciones en la mejora de la prácticas pedagógicas, el análisis reflexivo de las mismas y la participación de la comunidad escolar en la evaluación. No obstante, la investigación también plantea que hay desafíos importantes como el real cumplimiento de los propósitos formativos y a nivel del procedimiento, la mejora de los procesos de retroalimentación, el desarrollo de competencias en sus directivos para gestionar procesos de mejora en los equipos y los dispositivos de desarrollo profesional.

Sin duda, el estudio más preciso respecto de las mejoras en la calidad de la educación chilena es el realizado por la OCDE (2017) según el cual se ha mejorado el acceso a la educación, los estudiantes poseen un currículum en común, se ha logrado mayor calidad y equidad, aumentan los esfuerzos para abordar las inequidades y el fortalecimiento del sistema educativo, pero plantea como desafíos la disminución de las desigualdades en calidad y cobertura en Educación Parvularia, la reducción de la deserción escolar, la mejora en las oportunidades educativas (Chile no está entregando educación de calidad suficiente en todo el espectro social), la estratificación del acceso a oportunidades educativas de calidad, la prevalencia de la segregación socioeconómica, y el desarrollo de una articulación mayor entre el Gobierno y las escuelas.

Respecto de las sugerencias entregadas por el organismo para fortalecer la educación, se señala la necesidad de mejorar la calidad y carácter inclusivo para todos los estudiantes,

elaborando una generación de una estrategia coherente y evolutiva de aprendizaje, el fortalecimiento de un ambiente inclusivo con el objetivo de mejorar la equidad y calidad de las oportunidades y resultados de aprendizaje; el apoyo a los resultados exitosos de niños y niñas de todos los orígenes étnicos; el aseguramiento de oportunidades de acceso a una buena educación y cuidado desde la más temprana edad. Y en relación al fortalecimiento de la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar, el informe recomienda apoyar y desarrollar la profesión docente y promover la participación de los profesores en el proceso de reforma educativa. También señala la necesidad de completar la revisión del Marco para la Buena Enseñanza y el desarrollo de estándares profesionales coherentes y alineados que consideren la carrera docente, revisar la forma en la que se imparte la formación inicial docente a través de las facultades de educación y la formación en servicio. Finalmente, sugiere promover oportunidades de desarrollo profesional para que docentes y directivos mejoren su conocimiento y práctica profesional, y elaborar estrategias para desarrollar un sólido plantel profesional de directivos y directores.

Revisando la evidencia internacional según la cual al menos se puede apreciar tres enfoques en la definición y factores asociados a la calidad, aquellos centrados Esquemas de evaluación de habilidades cognitivas (Organismos no gubernamentales como Aser (India) y PISA (OCDE); y Esquemas nacionales en Inglaterra, Australia, Noruega, Nueva Zelanda y Finlandia); otros basados en Mecanismos de evaluación de características y habilidades sociales y personales (Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Singapur), y Esquemas de responsabilización y rendición de cuentas de establecimientos (preferentemente en Estados Unidos [Kentucky, Nueva York, Texas]) (MINEDUC, 2015), se podría plantear que el modelo de política educativa al cual tributan los sistemas de evaluación en Chile están muy cercanos a procesos evaluativos de habilidades cognitivas y a mecanismos de rendición de cuentas.

Así, el problema de cómo lograr la calidad de los aprendizajes requiere aún del desarrollo de múltiples factores a los que las políticas públicas no han dado las respuestas adecuadas, por ejemplo, las distancias que separan la calidad de la igualdad (Valdebenito, 2011), e incluso, la identificación de la calidad y resultados de aprendizaje.

2.1.1 Calidad y enfoque de la mejora escolar

En este punto se hace necesario revisar la bibliografía asociada a cómo las políticas educativas actuales, a nivel internacional y nacional, transitan desde un enfoque centrado en resultados y en la eficiencia, a enfoques más centrados en la mejora. A modo general, aunque ambos enfoques se orientan al desarrollo de la calidad, la preocupación del movimiento de eficacia escolar es delimitar qué características o factores se asocian a una escuela eficaz, logrando definir aspectos como el clima y la cultura escolar, el liderazgo y participación: por su parte, el movimiento asociado a la mejora requiere literalmente cambios que buscan la transformación de la escuela a partir de acciones y metas compartidas lideradas por docentes y directivos (Murillo, 2004).

De acuerdo con lo expuesto por Murillo (2003), citando a Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer y Robin (1985), la definición que más se acerca a lo esperable respecto de los cambios educativos es la propuesta por el Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP), según la cual esta corresponde a “un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (p. 2). Esta definición admite, entre otros aspectos, que la mejora está centrada en el aprendizaje, que requiere de condiciones que lo propicien, que es un esfuerzo mancomunado no solo de los docentes, sino de toda la comunidad educativa, e inclusive de apoyos externos, para lograr metas propuestas de manera consensuada.

En este sentido, el mismo investigador señala que este movimiento exige pensar el cambio escolar (el qué, para y qué y cómo), que corresponde a la etapa de iniciación; la puesta en práctica o implementación del cambio y sus procedimientos de evaluación, fase referida al desarrollo y la instalación de las nuevas prácticas, formulada como la institucionalización del cambio. Respecto de las estrategias de mejora, estas deben ser diversas y combinadas y comprenden la autoevaluación institucional, el desarrollo profesional de los docentes, la investigación sobre el currículo (aceptar su naturaleza flexible) y la investigación acción.

En relación con los factores del cambio, plantea que, en principio, debe comprender la escuela como centro del cambio, es decir, que sean los actores del centro educativo los que a partir de demandas específicas del centro escolar se movilicen para llegar al objetivo; que el cambio depende de los profesores, cuando estos se dan cuenta que es necesario revisar sus prácticas pedagógicas y que, para ello requieren compromiso y co-responsabilidad, el trabajo en equipo, la necesidad de aprendizaje permanente en un buen clima escolar; la función de directivos quienes deben trabajar en conjunto con sus equipos, fomentando la participación todos, apoyar el trabajo docente y liderar el cambio; comprender la escuela como comunidad de aprendizaje, y cambiar las formas de enseñar y aprender.

Ahora bien, cabe detenerse en algunos conceptos básicos que emergen de estos planteamientos.

2.1.2 Los centros escolares como organizaciones que aprenden

Uno de ellos y de gran relevancia para esta investigación es la comprensión del centro escolar como una organización de aprendizaje, es decir, como un sistema que sabe que puede y necesita mejorar de manera sostenida, donde los cambios no solo se generan y reciben el impacto de las aulas, sino también de las mismas escuelas y de las comunidades en las cuales están insertas (Senge, 2010). Aquí es crucial la intención de aprender, lo que supone, de alguna manera, erradicar creencias arraigadas en la cultura escolar que tradicionalmente han instalado como, por ejemplo, que son los estudiantes los que deben aprender. Se requiere entonces que sean los actores de la escuela quienes, a partir diversos mecanismos, se planteen y reconozcan sus limitaciones, internas y externas, visualicen sus necesidades de aprendizaje y elaboren en conjunto, un sistema de aprendizaje que les permita revisar los propósitos, sentido, principios e identidad a sus prácticas, en el entendido de que todo lo que hagan impactará positiva o negativamente en unos y otros. Según Bolívar (2002), esta comprensión aporta una vía sostenible para concebir la necesidad de cambio permanente y continuo en las escuelas transformándolas en espacios de formación e innovación no solo para estudiantes, sino también para docentes y directivos.

El aprendizaje implica entonces una mirada hacia adentro, donde se someterán a revisión crítica, al decir de Senge, las “verdades” que se tienen por sabidas al interior del centro

escolar, por ejemplo, qué es lo que se enseña, para qué se enseña y por qué, las percepciones acerca de las funciones y prácticas propias o ajenas, las motivaciones y expectativas que poseen los integrantes de la comunidad escolar; pero también exige una mirada hacia afuera, donde la experiencia de otros, las iniciativas, estrategias propuestas y proyectos, pueden servir de modelos para la innovación. El aprendizaje en la escuela es inseparable de las características de quienes se relacionan allí, de sus interrelaciones, de las instancias de diálogo y reflexión que se den, de la delimitación de qué es lo que requiere el cambio, y la definición de las capacidades profesionales que cada uno posee para generar las nuevas condiciones.

Si estas condiciones se transforman en un habitus (Martínez, 2017), es posible generar una cultura escolar centrada en la mejora. En la investigación, existe cierto consenso acerca de que la cultura escolar corresponde a patrones de significado, valores, normas, creencias compartidos por la comunidad escolar e incorporados a las prácticas cotidianas por tradición, y que posee un carácter estático en tanto los esquemas de pensamiento y las estructuras de socialización de sus miembros persisten en el tiempo; pero a la vez, tiene un carácter dinámico, ya que está supeditada a cambios no solo en sus miembros y tipo de interacciones, sino también a nuevas ideas y enfoques (Elías, 2015). Dada su naturaleza maleable, esta cultura se puede transformar en una cultura de la mejora toda vez que, entre otros aspectos, sus miembros sientan la necesidad, compromiso y motivación por la mejora, desarrollen una visión y metas compartidas, que contemple la trayectoria o historia del centro, posean manifiesten la disposición a convertirse en una organización de aprendizaje y exista un liderazgo participativo que favorezca las condiciones de la mejora (Murillo, 2003).

Desde esta perspectiva, el cambio educativo es una práctica continua, en cuya implementación se debe tener claridad cuáles son los propósitos, pero también de los desafíos que supone, por ejemplo, la resistencia al cambio y las tradiciones conservadoras, las creencias acerca de que la visión propia del cambio es la que se debe desarrollar, el que los conflictos basados en formas divergentes de pensamiento son necesarios, el que los conocimientos de los distintos actores del centro escolar nunca son los suficientes y que se requiere tiempo y paciencia para llegar a la mejora (Murillo y Krichesky, 2012)

Así, como plantea Elmore (2010), las políticas educativas solo tendrán éxito si la cultura de la mejora llega al núcleo pedagógico (profesores, estudiantes y contenido), lugar donde ocurren las prácticas de enseñanza aprendizaje, y ello será posible en la medida que existan docentes con habilidades y conocimientos adecuados, renovación y comprensión de la flexibilidad del currículum, mejora de la actitud y motivación de los alumnos, compromiso y autoexigencia, es decir, una modificación del rol de estudiantes y docentes.

2.1.3 Liderazgo educativo

Tal como se señala en párrafos anteriores las instituciones que aprenden requieren de liderazgos que gestionen el cambio logrando canalizar las necesidades, motivaciones, intereses y expectativas de los miembros de la escuela en función de la mejora.

La investigación en este aspecto es amplia y transita desde la delimitación de los atributos del liderazgo pedagógico, hasta el impacto que genera en el centro escolar, en el desarrollo de las capacidades de los profesionales que forman parte de la escuela y que les son útiles para atender a los estudiantes en ambientes favorables al aprendizaje, participativos, equitativos e inclusivos.

Las acciones por el cambio educativo se enmarcan en un sistema escolar que cada vez es más exigente dado que las políticas públicas a nivel internacional obligan a las políticas locales a acoger las demandas provocadas por la desigualdad económica, social y cultural, la discriminación y la exclusión de estudiantes que presentan capacidades diferentes. Hoy la sala de clases constituye un pequeño sistema donde conviven las diferencias de aprendizaje de los estudiantes, de formación diversa y desigual, quienes deben enfrentar el aumento vertiginoso de la información disponible y además las transformaciones constantes del conocimiento.

Considerando lo anterior, se requieren centros escolares fortalecidos, capaces de responder de manera adecuada y oportuna a dichas diferencias a través del rediseño de la organización y redistribución de las funciones de acuerdo con las capacidades profesionales de los miembros del centro escolar, y líderes comprometidos con la mejora.

Desde 2006, la OCDE ha realizado variados estudios acerca de la necesidad de replantear los liderazgos, comprendiendo su alto nivel de incidencia en los resultados de aprendizaje. En el

estudio *Mejorar el liderazgo escolar* (2009), plantea cuatro áreas de acción, que, a modo general, se resumen en el rediseño de las responsabilidades del liderazgo escolar sobre la base de la mejora de los resultados escolares; la distribución del liderazgo escolar; el desarrollo de las habilidades para un liderazgo escolar eficaz y la creación de condiciones más atractivas para el ejercicio del liderazgo escolar.

Pero, en definitiva ¿qué es liderazgo escolar? En esta investigación se adopta la definición de liderazgo propuesta por Leithwood (2005), según la cual se comprende “como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.20). De este concepto se desprende que ser líder no corresponde solamente a quienes son directivos o sostenedores de una escuela, también docentes y otros profesionales pueden transformarse en líderes en la medida que sus opiniones y planteamientos influyan en los otros miembros de la escuela.

Pero existen ciertos supuestos que quienes pretendan cumplir función de líder escolar deben considerar y asumir. Siguiendo a Leithwood (2005), uno de ellos es la influencia que posee un buen liderazgo en el aprendizaje escolar. Si bien la primera fuente de mejora en el aprendizaje son las prácticas de aula realizadas por los docentes, los líderes formales, sean directores, Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica, Director del Consejo Escolar, entre otros, son los líderes escolares quienes no solo definen con quienes trabajar y por qué, cuándo y dónde, sino que además son propulsores de la mejora de estas prácticas pedagógicas en tanto participan y hacen partícipes a sus colaboradores en la toma de decisiones respecto de ámbitos significativos como el apoyo a los docentes, el análisis del currículo vigente en coherencia con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, involucrar a padres y apoderados en consecución de los objetivos y metas planteadas, mantener altas expectativas en el aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto es que, aunque el liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar, por los directores y los profesores, también puede ser distribuido a otros profesionales. Esto implica una reestructuración de la organización que originalmente es tradicional y verticalista para reemplazarla por estructuras más horizontales donde serán más importantes las prácticas y las interacciones entre quienes ejerzan influencia y los otros miembros del sistema escolar, que los roles y funciones previamente delimitados (Harris y DeFlaminis, 2016).

Un tercer aspecto es que existen prácticas básicas de liderazgo que son provechosas en todos los contextos. La primera que refiere Leithwood es establecer rumbos a través de una visión compartida sustentada en valores y la participación de todos, con altas expectativas de desempeño es la base de un liderazgo eficaz; desarrollar a las personas ofreciendo estímulos intelectuales y recursos para su desarrollo; entregar apoyos formativos y emocionales que aumentan la motivación y confianza en lo realizado y ser modelo en prácticas y valores. Otra práctica es el rediseño de la organización que involucra fortalecer la cultura escolar en lo relativo a creencias, valores y metas compartidas, modificar las estructuras organizacionales de manera que los equipos desarrollen sus tareas en ambientes óptimos y con los recursos necesarios para mejorar los aprendizajes y construir procesos colaborativos para la toma de decisiones. La tercera y, sin duda, la que, según la bibliografía especializada, presenta mayores desafíos es que los líderes exitosos logran trabajar con diferentes tipos de estudiantes estableciendo las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia. Al respecto, las investigaciones nacionales e internacionales plantean que un sistema de esta naturaleza provee a los líderes de habilidades, conocimientos y experiencias que les permiten enfrentar de manera más adecuada las brechas producidas por las diferencias socioculturales, cognitivas, afectivas y, sobre todo, económicas; inclusive se advierte que en las escuelas que atienden a alumnos de menor nivel socioeconómico, se producen mayores logros escolares.

A las condiciones anteriores, se deben sumar las garantías de un “liderazgo sostenible” (Hergreaves y Fink, 2008, citado en Bolívar, 2010), esto es, que las prácticas exitosas de liderazgo permanezcan en el tiempo pudiendo enfrentar la diversidad de contextos con enseñanza de calidad para el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su condición de origen y superando la emergencia de nuevos líderes. Pero además que los líderes se esmeren y persistan en el desarrollo de un “aprendizaje profundo de sus estudiantes” (aprender a conocer, aprender a vivir y a desenvolverse en la sociedad del conocimiento (Fink, 2017).

Puesto que esta visión de liderazgo está focalizada al aprendizaje, podría decirse que al menos las metas están claras, sin embargo, se requiere mayor evidencia de las dimensiones que requieren más desarrollo en la incidencia positiva que pueda tener el liderazgo. Al respecto,

Robinson (2017), en sus estudios sobre el liderazgo centrado en el estudiante, plantea que son tres (de cinco), las dimensiones de liderazgo más determinantes en los resultados académicos y sociales que puedan tener los estudiantes; a saber, establecer objetivos y expectativas, asegurar una enseñanza de calidad y la que tiene mayor efecto, que es liderar el aprendizaje y la formación docente. Respecto de la primera, plantea que es necesario que los objetivos propuestos sean claros, consensuados y comprendan valores compartidos por todos los miembros del equipo de manera que estos se sientan involucrados, comprometidos y responsables de los conocimientos y competencias que los estudiantes deben aprender según el currículo. La segunda, asegurar una enseñanza de calidad, supone que los líderes otorguen espacios para la observación de las prácticas de enseñanza aprendizaje, para entregar los apoyos, retroalimentar, así como también para que los profesores monitoreen el aprendizaje de sus estudiantes y ajusten sus estrategias y el currículo mismo según los resultados de las evaluaciones, favoreciendo su autorregulación. La tercera, liderar el aprendizaje y la formación docente, posee una función central en el logro de mejores aprendizajes por cuanto, no refiere solo a otorgar tiempos para el aprendizaje y la formación de profesionales, sino y lo más importante, “que los líderes participan activamente en esas instancias con los profesores, modelando el rol de aprendizaje y liderándolo, por lo menos en relación a las actividades de aprendizaje relevantes para los objetivos prioritarios” (Robinson, 2017, p. 52). Los contextos pueden ser formales como consejos de evaluación, reunión del equipo técnico-pedagógico, reuniones de departamento, o informales, como las mismas conversaciones que realizan los docentes en espacios como el pasillo, oficinas, o cuando se encuentran en la sala de profesores. Esta dimensión apunta a un aprendizaje en que los miembros del equipo se dan cuenta que van aprendiendo entre todos y con todos, y es, una de las condiciones para el cambio sostenido.

Considerando este marco comprensivo, se entiende que el director ya no debe ser quien dirige, toma decisiones, gestiona, financia y designa tareas, funciones y roles en soledad.

A partir de las investigaciones, experiencias y políticas internacionales, el Ministerio de Educación, publica el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015). Esta normativa remite a las buenas prácticas en el ejercicio de los directivos escolares en culturas escolares cada vez más complejas y diversas, atendiendo a las identidades locales. El

documento propone orientaciones para asumir la toma de decisiones en función de la mejora escolar y el aprendizaje de los estudiantes especificando que toda gestión para un liderazgo efectivo es contextual y contingente a las características del contexto escolar y a la etapa de mejoramiento en que se encuentre.

De lo expuesto en el marco, es importante destacar que en Chile la mayor fortaleza de los directivos está en la delimitación de una dirección general y su mayor debilidad es la gestión de la enseñanza y aprendizaje, por lo que focaliza la necesidad de formar directivos que aprendan de los procesos e interrelaciones que se dan al interactuar con profesores, estudiantes y comunidad. “Cuando el directivo moviliza a los profesores en el proceso de aprender a mejorar su práctica, a la par, él mismo aprende junto a ellos sobre lo que funciona y lo que no...” (MINEDUC, 2015, p.14)

Establece además los recursos personales necesarios para propender a la mejora, entre los que se encuentran principios como la orientación ética de sus decisiones y acciones; la confianza que logra transmitir; el sentido de la justicia social y la integridad para evaluar críticamente sus actitudes y creencias personales y profesionales. de confianza. Entre las habilidades, destacan la visión estratégica a partir del análisis del contexto, las políticas públicas y las necesidades del centro escolar; el trabajo en equipo, la comunicación efectiva de metas; la capacidad de negociación en situaciones complejas o de conflicto; el aprendizaje permanente sustentado en la reflexión de su práctica; la flexibilidad ante el contexto, situaciones emergentes y estrategias; la empatía; el sentido de auto-eficacia y la resiliencia para enfrentar posibles fracasos. En referencia a los conocimientos profesionales, se exige a los directivos el conocer el enfoque actual del liderazgo escolar; conocimiento sobre políticas públicas para la inclusión y la equidad; conocer el sentido y estrategias de mejoramiento y cambio escolar; comprender el currículum, sus enfoques y énfasis; el sentido de la evaluaciones tanto institucionales como del aula; metodologías y prácticas de enseñanza efectiva o que han sido exitosas; estrategias para el desarrollo profesional docente; conocimiento sobre las políticas nacionales y normativas nacionales y locales; y metodologías para diseñar, implementar y evaluar proyectos.

Las dimensiones prácticas que forman parte de este marco regulatorio orientado al cambio y la mejora se enuncian como: Desarrollando las capacidades profesionales, Liderando los

procesos de enseñanza y aprendizaje; Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar y Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar, en los cuales se delimitan prácticas específicas, que en el orden expuesto anteriormente, se pueden sintetizar en: a) liderar equipos directivos y comunidades escolares hacia una visión y metas compartidas, b) promover y generar los tiempos y espacios para el aprendizaje de los profesionales que forman parte del centro de acuerdo con sus necesidades, c) evaluar y retroalimentar formativamente la adecuación y pertinencia de prácticas de enseñanza e implementación del currículum y d) promover climas escolares basado en la confianza, la participación y colaboración y compromiso con objetivos y metas comunes.

2.2 Aprendizaje docente: hacia la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje

Como se observa, todos los resultados de investigaciones y teorías sustentadas en el modelo de la mejora escolar y los liderazgos que se requieren para movilizarla, se orientan a la capacidades y oportunidades de aprender que poseen los miembros de las comunidades escolares, por lo que se puede pensar que, en este nuevo concepto de escuela, una de las estrategias más acertadas y coherentes con las características de los contextos escolares, es la constitución de comunidades de aprendizaje. Para efectos de esta investigación se comprenderá comunidad de aprendizaje como grupos de profesionales que aprenden juntos. Respecto de las posibilidades que ofrece esta estrategia de trabajo, Molina (2005), plantea que los individuos o grupos que poseen un propósito compartido logran comprometerse con “interacciones de aprendizaje que no sólo benefician a los individuos, sino también a la comunidad global pues entre sus miembros se genera disposición a comprometerse en el grupo y reciprocidad que lleva a acciones espontáneas para el beneficio de los otros” (p. 235). Junto con los postulados de Molina, se comprende las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (en adelante, CPA), como organismos integrados por profesionales de la enseñanza y cuyo fin último es la mejora en la formación de sus estudiantes, a partir de la ampliación de conocimientos, la revisión crítica e innovación de sus prácticas de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que les plantea el contexto escolar y el desarrollo de la autonomía profesional que, en sí, les garantiza mayor confianza en la toma de decisiones pedagógicas.

La misma investigadora señala algunos rasgos que se atribuyen a las CPA, entre los que destaca la inversión en las personas en su creatividad, imaginación, en definitiva en su capital social; un ambiente enriquecedor que provee de espacios de cooperación mutua, apoyo emocional y crecimiento personal; construcción social del conocimiento; aprendizaje compartido donde los miembros aprenden desde experiencias profesionales propias y ajenas; perspectivas múltiples que implica reconocer y valorar todas las opiniones, métodos o estrategias y seleccionar las adecuadas; su foco en el aprendizaje de los estudiantes; un tamaño reducido que favorece mayores interacciones y de mejor calidad.

Para Krichesky y Murillo (2011) la transformación de la escuela en una CPA consiste en una estrategia de mejora que se erige sobre la base de factores esenciales “como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros” (p. 66). Desde esta perspectiva, concuerda con el modelo de enseñanza centrada en la mejora, cuando expone que para que exista una CPA, se requieren ciertas condiciones como valores y visión compartida, liderazgo distribuido, aprendizaje individual y colectivo, compartir la práctica profesional, confianza, respeto y apoyo mutuo, apertura, redes y alianzas, responsabilidad colectiva y condiciones para la colaboración.

Es preciso destacar que, según estos investigadores, la principal fortaleza de una CPA se encuentra en su capacidad de desarrollar y aumentar capacidades de aprendizaje, ampliación del conocimiento de los profesionales con quienes se trabaja, y, por consiguiente, la mejora de la práctica de todo el centro al mismo tiempo. Dado que su propósito es mejorar las prácticas de enseñanza, debe proveer de espacios favorables para la detección de problemáticas, la reflexión, la propuesta de innovaciones, la discusión y el análisis de los supuestos o creencias que cada profesional posee respecto de lo que ocurre tanto dentro como fuera del aula.

En Chile, en 2016, se promulga la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas (en adelante, SRDPD); esta política está directamente relacionada con el desarrollo de las capacidades profesionales por cuanto este sistema comprende un proceso evaluativo que considera las competencias, saberes disciplinarios y

pedagógicos, la experiencia profesional, las funciones docentes realizadas fuera del aula, como el trabajo colaborativo con otros profesores, y actividades con estudiantes, padres y apoderados, la innovación pedagógica y la creación de materiales de enseñanza, las instancias de perfeccionamiento pertinente al ejercicio profesional sobre la base de diversas evaluaciones; en este caso, una prueba de conocimientos específicos y pedagógicos, atinentes a la disciplina y nivel que imparte; un portafolio profesional de competencias pedagógicas; las responsabilidades propias de la labor docente dentro y fuera del aula, el trabajo colaborativo entre pares, la creación e innovación pedagógica y la formación académica superior, pertinente a su ejercicio profesional.

Entre los otros aspectos que reconoce la ley, se encuentran el incremento de actividades curriculares no lectivas, también denominadas “horas no lectivas”, el avance en tramos que implica el aumento de remuneraciones. En general, estas horas están destinadas a procesos de preparación de la enseñanza, la reflexión sobre la propia práctica, la evaluación y retroalimentación pedagógica para la mejora, considerando las características de los estudiantes a su cargo y sus resultados educativos

Respecto del Sistema de Apoyo Formativo a los Profesionales de la Educación, la entrada en vigencia de la ley, asegura a los profesionales de la educación el mejoramiento continuo, mediante la actualización y profundización de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, de manera que puedan avanzar en su desarrollo profesional. En este proceso, es rol de los sostenedores promover el trabajo colaborativo de los equipos; los directores y equipos directivos deben promover el desarrollo de las competencias profesionales docentes de calidad; el Ministerio de Educación a través del CPEIP, debe poner a disposición acciones formativas gratuitas. No obstante, el mismo centro puede realizar acciones formativas específicas de acuerdo con las necesidades de las comunidades educativas, lo cual, de acuerdo con los objetivos del fortalecimiento de la labor, pareciera ser una oportunidad única para un desarrollo profesional contextualizado.

2.2.1 Autonomía docente

En este último sentido, la Ley 20.903 y otras normativas vigentes son claras en otorgar autonomía a los centros escolares para que constituyan CPA como una estrategia de mejora valiosa y viable, en conocimiento que esta no es la única estrategia posible ni la que dará respuestas a todos los problemas que se presenten (Krichesky y Murillo, 2011).

De hecho, uno de los principios de la profesionalidad docente es la autonomía profesional comprendida como la posibilidad del docente de tomar decisiones en la organización, innovación y estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje de manera que sus prácticas sean adecuadas y pertinentes a las características de sus estudiantes, al proyecto educativo institucional, a las normativas vigentes y a los programas específicos de mejoramiento e innovación.

Es importante señalar que la autonomía docente no se logra sin un trabajo previo de observación, análisis y reflexión metacognitiva respecto de las propias prácticas, ni tampoco es un atributo que se logre con un sistema de evaluación; va mucho más allá, pues responde al ejercicio de la toma de decisiones a partir de una iniciativa propia o consensuada con los pares, la cual es respaldada por el conocimiento profundo de las características de los estudiantes, el dominio disciplinario y pedagógico, la reflexión permanente acerca de las experiencias profesionales y finalmente, la normativa del centro y las políticas educativas vigentes.

Pero si se piensa solo en estos aspectos la autonomía quedaría relegada a condiciones y lineamientos externos, solo sería respuesta o reacción frente a la racionalidad eficientista; en este trabajo se aboga más bien por una autonomía que libera como la concibió Sacristán (1999), una autonomía liberadora que desarrolla el profesional desde la mirada profunda a su sentido ético, a sus valores y supuestos y responsabilidad con la enseñanza, el cual guiará su accionar en el centro escolar. Precisamente, las CPA son espacios que promueven la autonomía puesto que en su base se encuentra la construcción dialógica de un conocimiento que se nutre de todas las visiones. Como plantean Bazán y González (2007), la autonomía “obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que, si bien está orientada por principios y valores individuales, sólo es posible en un contexto de relaciones

que implica una construcción colectiva y consensuada de aquellos valores sociales acordados”. (p.81).

2.2.2 Trabajo colaborativo y cooperativo

Un profesorado con alto nivel de calidad requiere de espacios, tiempo y diversos recursos para el desarrollo profesional. El Informe Talis (2013) plantea que los docentes participan en instancias formativas formales, como cursos o talleres, u otras más informales, como la colaboración con otros profesores. Si bien en la mayoría de los países que participaron en este estudio, hay un alto porcentaje de docentes que han recurrido a instancias formales como programas de desarrollo profesional docente, Chile permanece entre los de menor participación. Las dificultades para emprender actividades de desarrollo profesional están asociadas de manera decreciente con la incompatibilidad con el horario laboral, la falta de incentivos para participar en este tipo de actividades y el alto coste de los programas.

Así también, respecto de los sistemas de evaluación implementados, los docentes de los países participantes en el estudio, señalan que los resultados de las evaluaciones y retornos de información no han impactado positivamente en la transformación de sus prácticas de enseñanza, ni en su satisfacción laboral y sentido de autoeficacia. El estudio finaliza señalando que urge a nivel internacional, que los programas de desarrollo profesional además de estar centrados en las necesidades de formación presentadas por los docentes, estén relacionados con procesos de evaluación cuyo retorno sea percibido por los docentes como una real fuente de formación y apoyo para la mejora de sus competencias profesionales.

Análisis como el anterior, deja en evidencia la gran proyección que poseen las CPA en tanto el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los profesionales participantes se desarrollan in situ, en comunicación y colaboración con otros, con los cuales no solo comparten un proyecto educativo y planes de gestión, sino un conocimiento profundo de los estudiantes y sus contextos.

Lambert (2017), destacando esta horizontalidad de las relaciones docentes, plantea que los aprendizajes se dan cuando los participantes de un centro educativo detectan, resuelven problemas y aprenden en conjunto, logrando desarrollar habilidades a través de un aprendizaje recíproco e intencionado. La investigadora, enmarcando el aprendizaje con otros en una de las condiciones de liderazgo, menciona entre los procesos básicos el Actuar colectivamente en comunidad que “es producto de aprender y decidir juntos lo que queremos planificar, crear y realizar.” (Lambert, 2005, citado en Lambert, 2017, p. 236)

Respecto de los cambios e innovaciones que tienen por objeto la mejora del centro escolar, Vescio (2008), plantea que la colaboración entre docentes, su capacidad de tomar decisiones referidas al aprendizaje de los estudiantes y el compromiso de la comunidad de práctica, son algunos de los factores que producen cambios en la culturas escolares y mejora en los aprendizajes.

La cultura de la colaboración y cooperación es un requerimiento del centro escolar, pero también de la sociedad en su conjunto. Los profesionales de la educación inclusive desarrollan estas formas de trabajo, sin tener claridad respecto de qué y cómo surge o en qué consiste.

Muchas veces los conceptos de colaboración y cooperación son considerados sinónimos, dadas algunas características comunes como el que las personas trabajan juntas para lograr un objetivo definido, lo que refleja su carácter intencionado. Para realizar la distinción se puede recordar los planteamientos de Jonson, Jonson y Holubec, (1999) según los cuales, en el trabajo cooperativo, se pretenden resultados beneficiosos para sí mismo y los demás miembros de un grupo. Pero también se destaca que este tipo de aprendizaje posee más bien un carácter más instructivo con una estructura delimitada; en cambio, el trabajo colaborativo permite comunicación e interacciones más libres y basadas en las confianzas (Millis y Gottel, 1998). Miradas similares advierten que la colaboración focaliza el trabajo de conjunto en el valor del proceso, mientras que la cooperación se focaliza a la meta; en este último caso, se plantea que la estructuración del trabajo colaborativo admite que un participante actúe en condición de experto.

Dado el enfoque constructivista de esta investigación, y su foco centrado en aprendizajes profesionales contruidos sobre la base de relaciones de horizontalidad y flexibilidad, propios de las CPA, se considera más adecuado el concepto de colaboración, no obstante, para el proceso instalación de prácticas colaborativas, se hace necesario iniciar con procesos de cooperación, como el acompañamiento pedagógico.

En los centros escolares se presentan muchas dificultades para articular procesos de colaboración y cooperación entre docentes y directivos, como, por ejemplo, la resistencia a superar prácticas individualistas o competitivas, la tradición escolar de dependencia jerárquica y la falta de competencias en los líderes educativos para movilizar transformaciones en la cultura escolar.

Ahora bien, comprendiendo que no todo trabajo colaborativo impulsa innovación y mejora (Little y Horn, 2007), Krichesky y Murillo (2018), develan en su estudio de caso en dos institutos de educación secundaria reconocidos por sus prácticas de innovación, que la colaboración se asocia más a coordinación con un escaso desarrollo de valores y mejora de las prácticas docentes; y que la actividad más cercana a la comprensión de la colaboración, es la resolución conjunta de problemas, “La coordinación se asoma, pues, como una de las modalidades más débiles de trabajo colaborativo: no requiere de valores compartidos, no genera relaciones de interdependencia y no fomenta necesariamente el aprendizaje” (p. 150). Según los investigadores, desarrollar prácticas colaborativas no es fácil, supone ir más allá de trabajar con otros para lograr metas comunes, aunque sean consensuadas; requiere intercambios transparentes y discusión profunda sobre fines educativos, las problemáticas que surgen en la práctica y las necesidades de aprendizaje en contextos de apoyo mutuo, responsabilidades compartidas y reflexión sistemática.

Es conocido el impacto positivo que poseen las prácticas de colaboración en la mejora de la calidad del aprendizaje, y también en el desarrollo de prácticas que propendan a una educación inclusiva. En el estudio de Rodríguez y Ossa (2014), sobre las percepciones que poseen docentes de educación básica y educadores diferenciales de escuelas de Tomé, sobre el trabajo colaborativo, se plantea que dicha modalidad dista mucho de lo esperado; los

entrevistados perciben escaso trabajo colaborativo, principalmente centrado en una relación de consulta entre los docentes, a un trabajo colaborativo caracterizado por una co-enseñanza incipiente o inicial, generalmente de apoyo, cuya base se encuentra en la existencia de problemáticas asociadas a la cohesión social al interior de las escuelas.

Así, no solo directivos escolares, sino, y, por sobre todo, los docentes deben implicarse, desarrollar una responsabilidad compartida, tener la convicción de que compartir lo que se hace, tendrá como resultado la mejora de la calidad de los aprendizajes; se hace necesario entonces reconstruir las escuelas como lugares de trabajo compartido (Bolívar, 2015).

2.2.2.1 Cooperación para el aprendizaje: acompañamiento pedagógico

Como se ha mencionado anteriormente los modelos verticalistas de liderazgo y los programas de desarrollo profesional no necesariamente han conducido a la mejora de las prácticas pedagógicas porque, en definitiva, lo que se requiere para dicho cambio, es una nueva comprensión y transformación de la cultura escolar. Como ejemplo, el Informe Talis (2013), señala que un 70% de los docentes encuestados en Chile, participan de procesos de acompañamiento centrados en la observación y retroalimentación de las clases, los cuales no necesariamente están relacionados con la mejora de sus prácticas y que se guía u orienta por el cumplimiento de fines administrativos, o de rendición de cuentas.

En la política de desarrollo profesional docente se establece el Proceso de Acompañamiento Profesional Local conformado por dos subprocesos: fomento del trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica y proceso de inducción al ejercicio profesional docente (MINEDUC, CPEIP, 2017). Este sistema está orientado a que los profesionales de la educación, ya sea en equipo o de manera individual, diseñen el trabajo de aula, reflexionen sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y retroalimentación, en función de las características de los estudiantes y sus resultados educativos, desarrollando prácticas de trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica.

Esta normativa contempla procesos de inducción para docentes principiantes, acceso a mentorías para los docentes que lo requieran y acceso a experiencias formativas acordes a sus necesidades. Consiste principalmente en realizar acciones de apoyo pedagógico y

formativo pertinentes al desarrollo profesional continuo de los profesionales de la educación, de manera que logren la autonomía profesional y la responsabilización por prácticas pedagógicas innovadoras que favorezcan la equidad en los resultados de aprendizaje. Como pilares que movilizan el ingreso de los profesionales de la educación a este sistema, se encuentran el Sistema de Apoyo Formativo a los profesionales de la educación para la progresión en el sistema de reconocimiento y el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional.

En tanto normativa cuyo foco es mejorar la calidad de la educación presenta muchas ventajas, pero, sin duda, continúa siendo una política que, a partir de sistemas menos jerarquizados y más centrados en la escuela como comunidad capaz de aprender, impone coercitivamente a los docentes, la inmersión en procesos de evaluación que, dependiendo de los procedimientos, generan ansiedad, temor e inseguridades. Como se expone en el Informe de Seguimiento de la Educación Mundial 2017/8 (UNESCO, 2017), no hay estrategias de medición que puedan evaluar el rango completo del desempeño del docente o comprender todas las habilidades y cualidades importantes para la enseñanza efectiva. A esto, según señala el documento, se debe sumar que directores, docentes pares, padres y estudiantes poseen distintos sistemas de valoración y objetividad de acuerdo con su percepción respecto de lo que es la calidad.

Tampoco ha sido efectiva la labor del nivel intermedio (sostenedores municipales y privados), puesto que como plantea Anderson (2017), hasta ahora sus funciones se enmarcan principalmente en una gestión centrada en cumplir requisitos administrativos, asociados a rendición de cuentas sobre la base de estándares y mediciones estandarizadas y no en la colaboración con los líderes escolares en el diseño y desarrollo de planes para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. A estas condiciones, se suman otros aspectos como las malas relaciones profesionales entre sostenedor y líderes escolares, la escasa experiencia y competencia de algunos sostenedores; todo lo cual contribuye a la idea de que los sostenedores no son considerados como una influencia positiva a nivel escolar.

Para Salazar y Márquez (2012), quienes observan el desarrollo docente desde el centro escolar, las prácticas de la observación y el acompañamiento son la mejor estrategia de desarrollo profesional en tanto generan instancias reflexivas que llevarán finalmente a la autocrítica y a la conciencia de que hay aspectos por mejorar; pero advierten que, desde esta perspectiva, “no se espera que el observador emita juicios sino más bien genere reflexión para el aprendizaje del profesor. Lo anterior solo será posible si el proceso de acompañamiento es socializado y retroalimentado con el docente en un ambiente de fortalecimiento profesional”. (p.11).

En su investigación, los autores logran identificar, además, que entre las estrategias de acompañamiento no participativas (el docente acompañante observa la clase y entrega retroalimentación en soporte escrito), con posterior reflexión, y participativas (el docente acompañante participa activamente en la clase), existe una diferencia sustantiva, puesto que las primeras, pese a los talleres de reflexión pedagógica, no impactan en las prácticas ni se pudo observar fortalecimiento docente; en tanto con el acompañamiento participativo, se provocó ambientes de confianza y apoyo mutuo que favorecieron los cambios en el quehacer de aula.

En este contexto se hace necesario destacar algunos de aspectos que se encuentran en la base del acompañamiento pedagógico. En principio se debe comprender como una estrategia cuyo objetivo es el mejoramiento de la calidad educativa y, por tanto, de los aprendizajes de los estudiantes. Cardemil, Maureira y Zulueta (2010) plantean que la mejora de la calidad está directamente relacionada con acompañamientos en el aula puesto que, a partir de la observación, la reflexión sobre lo observado y la búsqueda conjunta de estrategias, favorecen la mejora de las prácticas docentes, indicando que esta práctica en ningún caso, puede transformarse en un mero ejercicio de chequeo de acciones profesionales orientadas por y hacia la sanción.

Un segundo aspecto es el sentido profundo del concepto. Acompañar es estar con el otro, reconocerlo y valorarlo, y compartir con ese otro vivencias, experiencias y sentimientos, en condiciones de igualdad que promuevan movilizarse en conjunto hacia objetivos u horizontes

compartidos (Martínez y González, 2010). Es en sí un proceso que requiere de la concepción del otro como un igual a quien puede dar y solicitar apoyo y en este sentido, aunque puede ser realizado por diferentes actores de la comunidad escolar, los estudios al respecto, indican que es más satisfactorio cuando se realiza entre pares, en este caso, entre docentes, puesto que en la vida escolar cotidiana son ellos con quienes más comparten conocimientos respecto de los estudiantes, sus familias, ambientes y estructuras de aprendizaje, como así también de las disciplinas que imparten y las estrategias didácticas y de evaluación asociadas. No solo supone un proceso de aprendizaje para el desarrollo profesional, sino además favorece en los docentes, la confianza en sí mismo, en sus capacidades, y fortalezas promoviendo una mejora en la autoestima. Dadas sus condiciones de realización en ambientes de confianza y colaboración, el acompañamiento pedagógico provee de soportes técnico y afectivo (emocional-ético y efectivo), para orientar sus acciones al mejoramiento (Cavalli, 2006).

Otra de las particularidades que entraña esta estrategia es adherir y obedecer a un proyecto social y educativo democrático y transformador de los centros escolares por cuanto involucra una visión del ser humano y su contexto, el cómo una comunidad piensa su institución y el desarrollo de sus integrantes en un contexto sociohistórico marcado por las desigualdades socioeconómicas, en el trabajo, en educación y distribución de oportunidades, inclusive, en la dignidad y en el trato social (PNUD, 2017).

Desde el enfoque sociocrítico, se comprende la escuela como un organismo que lejos de reproducir los vicios de un sistema autocrático, verticalista, excluyente y, por tanto, injusto, debe estar orientado a propiciar espacios de participación, colaboración y diálogo permanente con su territorio, de manera que las prácticas que allí converjan propicien el bienestar y sentido de identidad y compromiso con el logro del ejercicio de las libertades personales, la igualdad de oportunidades y la justicia social. La escuela en tanto espacio democrático no lo es solo por su desafío de educar para la democracia, sino de constituirse en sí misma en espacio para el ejercicio de la misma (Bolívar, 2002). La investigación de Moliner, Traver, Ruiz y Segarra (2016) plantea al respecto, que las escuelas democráticas poseen algunas características comunes, como la generación de instancias adecuadas para que “todos los estudiantes avancen hacia el éxito educativo, la democratización de las aulas para la inclusión

de las voces de los niños y adolescentes, y la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros”. (p.119).

El acompañamiento pedagógico entendido como proceso integrador y humanizador, contempla principios y valores donde la persona es el centro y la razón de los esfuerzos de todos los miembros de la comunidad educativa (Martínez y González, 2010). Anteriormente, García (2007), había planteado que “el acompañamiento es un proceso orientado a la constitución de sujetos democráticos con un desarrollo significativo de su autonomía e identidad colectiva, al tiempo que potencian la identidad individual” (p. 11-12) y, en este sentido, requiere que acompañadas/os y acompañantes se impliquen y participen consciente, libre y sostenidamente en el proceso de construcción compartida del proyecto educativo de la unidad educativa y su consecución. Desde esta misma perspectiva, su carácter transformador se basa en los cambios cualitativos experimentados en actitudes y prácticas de quienes se imbrican en el proceso; acompañantes y acompañados/as, experimentan cambios cuando se observan críticamente, se diagnostican, toman decisiones, evalúan y se autoevalúan porque logran visualizar sus ámbitos de competencia y sus preconcepciones en relación al quehacer docente. Pero también es transformador en relación con la comunidad misma, dado que comprenden que sus aprendizajes, tributan a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y no solo de ellos, sino además de sus familias y a aumentar las oportunidades de una mejor calidad de vida.

A partir de estas observaciones y adhiriendo a los planteamientos de García (2007), el acompañamiento pedagógico se rige por algunos principios, valores y criterios. Entre los primeros se encuentran la autonomía, la participación, la integralidad, la equidad, la criticidad y la ética. Respecto de los valores, la investigadora destaca la consideración de la persona y los grupos como sujetos que requieren cuidado y respeto, la actuación democrática, el trabajo personal y en equipo, la disciplina, la valoración práctica de trabajo cotidiano y sistemático, la solidaridad, la justicia, y la responsabilidad en el desempeño de tareas y compromisos.

Finalmente, entre los criterios, entendidos como posibilidades y limitaciones de la experiencia acompañamiento, señala la calidad, la pertinencia, la flexibilidad, y la innovación y cambio. En coherencia con estas condiciones la misma investigadora, indica algunas características del acompañante como son la formación de calidad, la disposición al trabajo personal y en equipo, la organización y gestión democrática del trabajo, la perspectiva de proyecto social y educativo, la comunicación horizontal y sinérgica, la opción ética y la creatividad e innovación.

2.2.2.1.1 Funciones del proceso de acompañamiento

Dado el enfoque socio-crítico y constructivista de los planteamientos de García (2007) y la precisión de sus descripciones, para efectos de esta investigación, se consideran pertinentes las funciones especificadas por la investigadora: diagnóstica, de planificación, de seguimiento a la práctica, de evaluación y autoevaluación, de construcción de nuevas prácticas y gestión del cambio educativo.

- Función diagnóstica

En esta función se atiende a las necesidades y a los factores que inciden en la práctica educativa de los docentes en relación con las necesidades de la comunidad educativa. Constituye una fase de exploración que aporta datos importantes al momento de iniciar el proceso de acompañamiento.

- Planificación del acompañamiento

Esta función considera las acciones y procesos a realizar, los mecanismos y recursos necesarios, así como también los resultados esperados. Este momento requiere participación y flexibilidad de acompañantes y acompañados/as y la negociación en la toma de decisiones.

- Seguimiento a la práctica

Esta función consiste en el proceso sistemático de trabajo y apoyo a los sujetos acompañados, la reflexión sobre su práctica y la reconstrucción creativa.

- **Autoevaluación y evaluación**

Tanto acompañadas y acompañados, se imbrican en procesos de reflexión y valoración crítica de su quehacer educativo. La autoevaluación permite la indagación de las propias prácticas educativas y oportunidades para identificar las fortalezas y debilidades, sean académicas o relacionales, así como los cambios experimentados, tanto en sus intervenciones como en sus concepciones socioeducativas.

La evaluación posibilita la obtención de información relevante sobre el sentido y el desarrollo del acompañamiento. Ambas propician la toma de decisiones orientadas a la mejora de la práctica de acompañantes y acompañadas/ os.

- **Construcción de nuevas prácticas**

A partir de los procesos anteriores se construyen nuevas prácticas, más adecuadas, pertinentes y coherentes con las necesidades educativas de los estudiantes. La reflexión sobre los posibles conflictos son recursos para el nuevo aprendizaje.

- **Gestión del cambio socioeducativo**

En esta función se logra visualizar las oportunidades que provee el aula para la innovación y el cambio educativo.

2.2.2.1.2 Estrategias para la realización del acompañamiento

La investigadora plantea que las estrategias son variadas y entre ellas se destacan las siguientes:

- Trabajo en red. Refiere al establecimiento de relaciones sinérgicas entre sujetos acompañados de diferentes centros educativos participantes de un mismo programa o proyecto.
- Visitas pedagógicas. Estrategia de acompañamiento presencial no participativo, sustentado en la observación directa.
- Monitoreo. Estrategia que apunta a la observación de prácticas pedagógicas específicas. Es conveniente cuando se desean fortalecer aspectos específicos de la práctica del docente.
- Comunicación virtual. Estrategia de retroalimentación realizada a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

- Sistematización de la práctica. Estrategia relacionada directamente con la investigación educativa y provee de insumos necesarios para reconceptualizar y reformular la práctica pedagógica.
- Talleres de seguimiento. Estrategia que supone el desarrollo de jornadas de reflexión y producción participativa entre acompañadas/ os y acompañantes. Se focalizan en los aspectos de la práctica educativa o institucional que requieren mejora y los desafíos de la práctica educativa.
- Observatorio del acompañamiento. Estrategia de seguimiento al proceso de acompañamiento. Se prioriza la observación sostenida de las acciones, problemáticas, y cambios que se generan en las prácticas de los sujetos del acompañamiento.
- Diálogo crítico. Estrategia que promueve el intercambio reflexivo, la valoración de los aspectos positivos, la clarificación de situaciones problemáticas y el fortalecimiento de las relaciones entre acompañadas/ os y acompañantes con una orientación crítica y autocrítica.
- Reuniones de acompañamiento. Estrategia que consiste en reuniones para que acompañadas y acompañados, visualicen y valoren lo que hacen, sus motivaciones y el diseño colaborativo de nuevas formas de intervenir en el aula.
- Mesa de acompañamiento. Esta estrategia permite que acompañantes, acompañadas/os y diversos actores de la comunidad educativa, reflexionen, discutan y levanten propuestas sobre el proceso de acompañamiento y sus aportes a la calidad de los aprendizajes de estudiantes, acompañados/as y la institución educativa. Requiere un/a moderador/a, planificación, convocatoria, registro de ideas y consensos para implementar mejoras.
- Contraloría socioeducativa. Estrategia basada en la participación de la comunidad en el proceso de acompañamiento. Esta, participa en acciones que apoyan el proceso y constituye un mecanismo de vigilancia social.

En el estudio se abordan de manera preferente, las dinámicas de acompañamiento correspondientes a “diálogo crítico”, donde acompañantes y acompañados analizan críticamente sus prácticas, visualizando aspectos que deben mejorar y cómo lograrlo; y la “mesa de acompañamiento”, que aquí se comprenden y organizan como talleres reflexivos (Inostroza, 1996), donde todos los participantes, directivos, docentes y otros profesionales de la educación pueden exponer sus apreciaciones, compartir experiencias, analizar sus prácticas

sobre la base de la teoría y viceversa, y construir nuevos conocimientos pedagógicos contextualizados en la escuela.

2.2.2.2 Co-enseñanza

Al igual que el acompañamiento pedagógico, la co-enseñanza emerge como una estrategia de trabajo colaborativo que suscita el aprendizaje profesional de quienes participan en ella.

Rodríguez (2015), a propósito de los beneficios que entrega al desarrollo de prácticas inclusivas, la comprende como “dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades” (pp.220-221). En esta definición, se destaca la condición de intercambio y complementariedad entre los conocimientos metodológicos y curriculares de los profesionales, y la interdisciplinariedad que favorecen el apoyo en todos los momentos de la gestión curricular.

El mismo autor señala que los componentes principales de la estrategia son la coordinación frente a metas comunes, el comprender que cada participante puede aportar desde sus competencias, la paridad en la alternancia de roles, el liderazgo distributivo de funciones entre los miembros, el proceso cooperativo, y su carácter voluntario.

Así también, para Suarez-Díaz (2016), la co-enseñanza genera un conocimiento de la acción, en la medida en que los miembros se construyen y reconstruyen durante el proceso a partir de los conocimientos propios y de la relación entre la teoría y la práctica, lo cual, según la investigadora, forma parte de un constructo teórico sustentado más en una racionalidad formativa-emancipadora que en una racionalidad instrumental.

Los enfoques de co-enseñanza expuestos por la autora son los siguientes:

- Uno enseña, uno observa: en esta modalidad un docente es el principal responsable de la enseñanza y el otro observa levantando información observacional respecto del co-docente y los estudiantes.

- Uno enseña, otro circula: aquí también un docente es el principal responsable de la enseñanza, y el otro circula durante la clase, apoyando moderadamente a los estudiantes que lo requieren.
- Enseñanza paralela: en esta modalidad los docentes enseñan la misma información, pero dividen la clase en dos y apoyan alternadamente a los estudiantes.
- Estaciones de enseñanza: los profesores dividen la clase en dos. Un profesor trabaja con un grupo primero, mientras el otro trabaja con otro grupo y luego se realiza a la inversa. Para esta modalidad se requiere que haya un tercer grupo que trabaje de manera independiente.
- Enseñanza alternativa o diferenciada: Un profesor es responsable del grupo más amplio y el otro del más pequeño.
- Equipo docente: los docentes enseñan de manera simultánea, no se observa un mayor dominio disciplinar o metodológico de uno sobre otro. Es la modalidad más compleja y cercana al concepto de co-enseñanza.

De estas modalidades, sin duda la que aporta mayormente al desarrollo de prácticas inclusivas en aula es la de Equipo Docente dado que favorece el intercambio horizontal entre docentes, propicia la conversación, la co-construcción y la interacción entre docentes y entre docentes y estudiantes.

Respecto del impacto que posee la co-enseñanza en el desarrollo de los estudiantes, la bibliografía señala que los estudiantes con capacidades diferentes se sienten aprendiendo en un ambiente sin exclusión, se presenta mayor participación de los estudiantes, se logra el uso de estrategias de acuerdo sus estilos y ritmos de aprendizaje, se realiza una evaluación diferenciada; además del desarrollo de habilidades sociales, una actitud positiva al trabajo académico, y una mejor percepción de sí mismo.

En relación con los beneficios que posee la co-enseñanza para los mismos educadores se encuentran la mayor integración de los participantes en la búsqueda de soluciones frente a problemáticas que se presentan en el aula, la investigación acerca del currículum y estrategias de enseñanza que favorezcan más oportunidades de aprendizaje para los estudiantes y el desarrollo de ámbitos importantes de autonomía profesional.

En Chile, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza se expone el documento Orientaciones técnicas para programas de Integración escolar (PIE) (MINEDUC, 2012), dado que se consideran prácticas necesarias para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con NEE. En este se explicitan cinco elementos que facilitan estos procesos cooperativos:

- La interacción cara a cara en la cual los co-enseñantes deciden en conjunto los tiempos asignados al trabajo, la frecuencia y duración de las reuniones, la pertinencia de la participación de otros actores de la comunidad educativa.
- La interdependencia positiva, que es considerada la más importante, pues supone reconocer que no se pueden dar respuestas acertadas frente a la diversidad, trabajando de manera individual.
- Las habilidades interpersonales sobre la base de las cuales se construyen lazos de confianza para enfrentar y solucionar creativamente los conflictos, a partir de la retroalimentación y estímulo constantes.
- La evaluación del progreso que supone la necesidad de disponer de recursos y métodos de investigación permanentes respecto de los aciertos o desaciertos pedagógicos, y,
- La responsabilidad individual, en tanto los docentes asumen la importancia que poseen sus prácticas pedagógicas y la evaluación de las mismas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de los apoyos que necesita para dar mejor respuesta a la diversidad de estos.

2.3 Cultura escolar inclusiva y justicia social

Como ya se ha expuesto, las políticas educativas en Chile han dado pasos sustantivos en la generación de instrumentos públicos que orientan el desarrollo de comunidades escolares inclusivas. Estas políticas se insertan en investigaciones internacionales que han intentado dar respuestas a la vida en sociedades heterogéneas, multiétnicas y multiculturales, y su objetivo es generar la igualdad de oportunidades y optimizar las condiciones de acceso al aprendizaje para todas las personas. Pero es también un imperativo si se comprende la educación en un marco más general cuyo fin es el logro de la justicia social.

Al respecto, cabe señalar que las sociedades que hoy pretenden lograr la justicia social han transitado hacia el reconocimiento, presencia y participación de todos los ciudadanos sin excepción. Las legislaciones internacionales que se encuentran en la base de estos cambios son la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), reafirmado en el Pacto de los Derechos sociales, económicos y culturales (1966) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), son fundamentos de una cultura más democratizadora donde cada persona pueda participar en la toma de decisiones respecto a aquellos aspectos que afectan sus vidas y de la comunidad y que puedan participar en igualdad de condiciones en el currículo y las actividades educativas. Desde esta perspectiva, “Una de las principales finalidades de la educación es preparar a las personas para que participen en las distintas actividades de la vida humana, puedan asumir responsabilidades y autogobernarse”. (Blanco y Duk, 2011, p. 38).

Esta mirada involucra comprender los centros como puentes hacia un cambio social basado en un mundo más justo, solidario y sostenible (UNESCO, 2015). Para Murillo y Hernández-Castilla (2014), las escuelas deben plantearse explícitamente la consecución de una sociedad más justa, lo que se expresa en “una cultura compartida por la comunidad escolar, reflejada en su visión de la escuela y en sus acciones y comportamientos cotidianos, su lucha contra las desigualdades, a favor de la equidad escolar y social”. (p.15). Para efectos de esta investigación, se acoge este postulado como un principio orientador, dado que el proceso de transformación hacia una cultura escolar inclusiva involucra tanto los requerimientos de una Educación en justicia social como de una Educación desde la justicia social.

Esta distinción, realizada por los investigadores anteriormente citados, plantea que para dar cumplimiento a la primera, se requiere procesos de autoconocimiento y autoestima, donde los estudiantes aprendan acerca de quiénes son y de dónde vienen y lo valoren; respeto por los otros, que se traduce en el respeto a la diversidad; abordar explícitamente situaciones y hechos de injusticia social; abordar ejemplos de movimientos sociales y cambio social; despertar la conciencia y darse cuenta de las posibilidades de actuar en compromiso con problemáticas sociales, sean cercanas o no.

En relación a la Educación desde la justicia social, los investigadores plantean la necesidad de comprender los componentes de las Escuelas Justas: redistribución, reconocimiento y participación. En referencia a la redistribución, una escuela justa se define por elementos agrupados en tres bloques: “su cultura, el compromiso de todos por seguir aprendiendo, y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje justos”. (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 20). En la cultura escolar, esto se concreta en objetivos valores, actitudes y normas explícitos, conocidos y compartidos por la comunidad, centrados en el desarrollo de todos los estudiantes, la inclusión y la lucha por la justicia social. Sus miembros poseen altas expectativas hacia todos quienes conforman la comunidad educativa y el trabajo en equipo, el compromiso y su sentido de pertenencia, constituyen su *modus operandi*. Los procesos de enseñanza justos implican centrarse en el desarrollo integral de los estudiantes, su capacidad creativa, el pensamiento crítico y los valores democráticos, preocuparse especialmente por la autoestima y del bienestar de los estudiantes y focalizar el currículum y la evaluación en la diversidad de los estudiantes.

La Justicia Social entendida como Reconocimiento exige que la escuela busque un cambio cultural en la sociedad, donde los docentes sean conscientes, valoren la heterogeneidad, y trabajen por construir un currículum multicultural que dignifique las tradiciones de conocimiento, la cultura y el lenguaje, analizando crítica y éticamente la valoración de la diversidad y ejerciendo la solidaridad en la diferencia.

Finalmente, la Justicia Social como Participación y Representación, supone que una escuela socialmente justa se caracteriza por una cultura de respeto a todos los estudiantes, la participación y compromiso de todos y todas, la organización democrática de las aulas y del trabajo, la toma de decisiones compartidas, el ejercicio de un liderazgo distribuido, y la conformación de redes de apoyo con instituciones locales del entorno.

Dadas las condiciones de vulnerabilidad tanto de la escuela como de los estudiantes y su contexto, es precisamente este enfoque el que se pretende desarrollar en tanto expone condiciones mínimas para su implementación, pero también fines, que en un mediano y largo plazo deberían ser más visibilizados en las políticas públicas.

2.3.1 Alcances del enfoque inclusivo en educación

Los fundamentos del enfoque inclusivo se encuentran principalmente en Jomtien (UNESCO, 1990), Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), Dakar (UNESCO, 2000), Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), organismos internacionales que a partir de los resultados del análisis acerca de distintas formas de discriminación, segregación y exclusión en todos los ámbitos de la vida social (género, etnia, cultura, necesidades de aprendizaje, entre otros), asumen como propósito combatir la desigualdad e inequidad en el sistema escolar.

De acuerdo con lo expuesto por MINEDUC (2016), el enfoque inclusivo reconoce la diversidad como “condición transversal a todas las personas, y no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de “normalidad”. (p.15). Desde esta perspectiva, la inclusión en la escuela se comprende como espacios para el aprendizaje, la participación de todos y todas y el reconocimiento de la diversidad puesto que, de esta manera, las comunidades educativas “construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad”. (MINEDUC, 2016, p.15).

Esta comprensión permea el sentido del currículum escolar, el que, lejos de constituir un obstáculo para la instalación de procesos formativos inclusivos, es “rico, interactivo, sensible a múltiples inteligencias y tiene muchos puntos de acceso” (Sapon-Chevin, 2013, p. 82), favoreciendo aprendizajes más significativos, pertinentes y del interés social y cultural de todos.

En Chile el Decreto 83 (2015), explicita los principios a partir de los cuales se favorecerá el acceso del estudiantado a una educación de calidad y el desarrollo de centros escolares inclusivos que formen en y para la diversidad. Entre estos principios destacan la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y alumnas como sujetos de derecho, personas libres, dignas y potencial para contribuir a la vida social; la calidad con equidad que implica que

todos los estudiantes alcancen los objetivos generales que estipule la Ley General de Educación; la inclusión educativa y valoración de la diversidad que debe favorecer el acceso, presencia y participación de todos los y las estudiantes, especialmente de quienes son marginados o excluidos, de manera de garantizar su permanencia y progreso en el sistema escolar; la flexibilidad en la respuesta educativa según la cual, el sistema debe ser capaz de dar respuestas educativas flexibles, con calidad especialmente a quienes por condición física, emocional, económica o social, posean mayor vulnerabilidad.

La inclusión educativa es un requisito del derecho a la educación y, a la vez, un indicador de calidad (Echeita y Duk, 2008). Esto se traduce en que las respuestas educativas que se implementan en una escuela no solo se focalizan en la atención de las necesidades de aprendizaje y características de todas y todos los estudiantes, sino también que estas deben ser de calidad.

Según Ainscow y Echeita (2011), otra dimensión importante de la inclusión es que exige que se la comprenda como un proceso. Los integrantes de una comunidad educativa que pretende ser inclusiva, se movilizan constantemente en la búsqueda de las mejores estrategias para responder a la diversidad lo cual supone disponer del tiempo necesario para generar los cambios, puesto que estos van desde la práctica misma de los docentes y directivos, hasta el develamiento de las concepciones o teorías subyacentes a dichas prácticas.

La comprensión de una escuela con enfoque inclusivo supone entonces la existencia de una comunidad educativa que se mueve hacia la superación de toda forma de discriminación, y, por lo tanto, a la reducción de cualquier barrera que impida o dificulte el acceso, la participación y el aprendizaje, especialmente de aquellos que están en condiciones de vulnerabilidad, dado que son los más expuestos a situaciones de exclusión (Echeita y Duk, 2008).

2.3.2 Barreras que impiden la inclusión educativa

En el enfoque inclusivo, frente a la noción de déficit, discapacidad o “anormalidad”, se propone el concepto de barreras que impiden o dificultan el aprendizaje. En esta investigación se asume la conceptualización de López Melero (2011), dado que se considera la inclusión y la igualdad de oportunidades como conceptos base de la justicia social, donde todos los estamentos públicos y el sistema educativo en particular, poseen una importancia gravitante. Si “hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas” (López Melero, 2011, p.41), la definición hace modificar la comprensión del problema, debilitando la responsabilidad del discente y centrándola en la obligación moral de mejorar las prácticas pedagógicas de profesorado.

Los documentos base que se utilizarán para la delimitación de estas barreras son el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y el Proyecto Roma (López Melero, 2003; 2004). En estos documentos, se especifican al menos tres tipos de barreras: políticas, culturales y didácticas.

a) Políticas: al respecto es importante considerar que si bien las políticas educativas apuntan a la instalación de un enfoque inclusivo, existen normativas contradictorias dado que, por ejemplo, en la legislación vigente aún persisten conceptos como Necesidades Educativas Especiales que responsabilizan directamente al estudiante por su desempeño insuficiente, o también el de Adaptaciones Curriculares, inclusive estas últimas denominadas “significativas” cuando corresponden al currículum o “no significativas” cuando refieren a recursos materiales, metodologías u otros. En Chile se dispone de un currículum único y las disposiciones legales para la conformación de los propios proyectos educativos de los centros escolares son procedimientos engorrosos.

b) Culturales: corresponden las diferencias y medios de segregación utilizados y legitimados en la cultura escolar sobre la base de los cuales se estigmatiza y clasifica al estudiantado; hoy en día se trata de la aplicación de diagnósticos, cuya fiabilidad se encuentra solo en condiciones de medición de un estado particular de la persona en un momento específico. Compartiendo el juicio de López Melero (2004) la “evaluación diagnóstica más que una ayuda para mejorar la educación de las personas diversamente hábiles es un

etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación” (p. 44), además pone en discusión el concepto tradicional de inteligencia.

c) Didácticas: estas devienen de procesos de diseño de la enseñanza, metodologías, recursos, didácticas y las distintas interacciones que se producen en aula. Entre estas, son evidentes las prácticas competitivas por sobre el trabajo cooperativo aun habiendo una nutrida bibliografía que avala la eficacia de la cooperación en los estudiantes que poseen alguna dificultad de aprendizaje (Durán 2002; Durán y Monereo, 2012; Durán, Flores y Valdebenito, 2016); un curriculum estructurado en disciplinas y no en valores o ámbitos sociales que impliquen la resolución de problemas reales que afectan a un desarrollo sostenible; una organización centrada en el desarrollo lineal espacio-temporal y no en función de actividades o proyectos que supongan objetivos y metas comunes y compartidas; la escasa formación del profesorado para la comprensión de la diversidad; y finalmente, escuelas donde predominan prácticas antidemocráticas, con bajísima participación de la comunidad, los estudiantes y sus tutores en la toma de decisiones.

En este punto cabe señalar que, si bien para este estudio son todas relevantes, dadas las limitaciones propias del mismo, se abordarán preferentemente las barreras culturales y didácticas.

Respecto de las barreras culturales conviene señalar que la escuela inclusiva en Chile sigue siendo un desafío cuyo principal obstáculo se encuentra en la misma escuela y corresponde a la cultura escolar. Los centros escolares han acogido la normativa, han recurrido a diversas instancias como la lectura de los documentos orientadores e inclusive han contratado asistencias técnicas externas para lograr una mejor comprensión del enfoque inclusivo, no obstante aún persisten en los actores educativos, directivos, docentes y otros profesionales de la educación, concepciones y supuestos asociados por ejemplo, a la inclusión como los dispositivos que pone en funcionamiento el centro escolar para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacitados; a la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular o también a la asignación de atención complementaria a niños con NEE, realizada por educadores diferenciales en el aula, con el fin de minimizar las diferencias con los otros estudiantes, entre otros. Lo más

preocupante es que estas creencias erróneas determinan los principios, orientaciones y actuaciones de los miembros de la comunidad educativa reproduciendo la dinámica de la segregación.

Al respecto, investigaciones recientes como la de Espinoza y Valdebenito (2016) en relación a las concepciones que tienen los docentes respecto de la educación inclusiva, dejan en evidencia que, si bien su discurso posee una clara tendencia hacia teorías inclusivas, sus prácticas se enmarcan en teorías segregadoras e integradoras, lo cual supone que un avance en este ámbito, sería la exploración e interrogación que realicen los actores de una escuela, respecto de sus propias creencias.

En relación a las barreras didácticas, se puede señalar que en las escuelas permanecen las prácticas de la enseñanza tradicional donde los docentes realizan individualmente las planificaciones de asignatura, en calidad de especialistas, sin considerar los aportes de los otros profesionales con los cuales comparte diariamente, la comprensión de un currículo flexible y las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El resultado es claro: prácticas centradas en la enseñanza y en la cobertura curricular, descontextualización, invisibilización del estudiante y aprendizaje precario.

A esto debe sumarse la escasa implicación de directivos escolares en el proceso pedagógico, ya sea por desconocimiento de las políticas vigentes que exigen su participación activa en los procesos de movilización de los equipos profesionales hacia la mejora, o su preferencia por el desarrollo de actividades técnico-administrativas. El enfoque de la educación inclusiva, requiere de líderes también inclusivos comprendidos como aquellos que “detectan prácticas excluyentes en sus organizaciones y procuran sustituirlas por prácticas inclusivas” (Ryan, 2017, p.178).

Como una estrategia para concretar y orientar las respuestas educativas a la diversidad en el aula, el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST, en 2008, plantea el Diseño Universal del Aprendizaje (en adelante, DUA).

Los principios básicos del DUA son: a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación dado que los estudiantes son diferentes no solo culturalmente, sino en la forma de comprender y acceder a la información; b) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión en tanto los alumnos también difieren en las formas de expresar y presentar los productos de su aprendizaje; y, c) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso pues los estudiantes activan sus conocimientos previos, se motivan y comprometen con la tarea de acuerdo con sus esquemas cognitivos particulares y características socio-afectivas. Estos principios en lo concreto, suponen que el profesorado elabore diseños de enseñanza adecuados y pertinentes a la diversidad de modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias de los estudiantes, utilizando distintos apoyos y estrategias de aprendizaje para el logro de los desafíos propuestos sobre la base de su edad y capacidades, características raciales, culturales, étnicas, de género, etc., en estricta relación con los mecanismos a partir de los cuales pueden demostrar sus desempeños, en situaciones auténticas de aprendizaje y con la colaboración de todos. Solo en esta medida, se logrará, por una parte, que los estudiantes se comprometan con su aprendizaje, desarrollando modos de autorregulación y autonomía que les permita una participación activa en el aula; y por otra, erradicar la exclusión que se genera al asumir el modelo del déficit del estudiante. (Arnaiz y Guirao, 2005; Arnaiz, Guirao y Garrido, 2007; Arnaiz, 2011).

2.3.3 La evaluación como aprendizaje para la mejora en contextos escolares inclusivos

La tradición evaluativa en el centro escolar ha estado marcada por una comprensión reduccionista que la homologa a estrategia de medición, principalmente, de los conocimientos consignados en el currículum. En esta mirada, los sujetos de la evaluación son los estudiantes de un curso o una escuela, quienes deben someterse a procedimientos de evaluación realizados en momentos específicos de su aprendizaje, como, por ejemplo, en el inicio (evaluación diagnóstica), en el desarrollo (de proceso) y final (de resultados), de un ciclo, tema o unidad. El objetivo de la evaluación, en su carácter de instrumento para la medición, ha sido siempre la misma: la determinación cuantitativa de aprendizajes, la categorización o la calificación. Es esta la evaluación que se ha utilizado para acreditar o

certificar a un estudiante frente a la escuela, sus compañeros, sus familias y la sociedad (Sanmartí, 2007).

Esta investigación, por el contrario, se nutre de la comprensión de la evaluación como aprendizaje, un proceso inherente a las prácticas de enseñanza y aprendizaje y cuya finalidad, es principalmente formativa. Constituye un continuum de acciones de aprendizaje permanente que se alimenta de la retroalimentación entre todos los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, no hay un momento único o específico para evaluar, ni sujetos que dada su condición exclusiva de aprendices (estudiantes) en el centro escolar, deben ser los evaluados; tampoco su propósito es la categorización o la determinación de cierto estatus respecto de sus pares, sino la regulación y autorregulación de los aprendizajes por parte del evaluado, esto es, permite al sujeto experimentar, introducir modificaciones necesarias y reorientar sus prácticas de aprendizaje, favoreciendo la construcción del propio conocimiento (Sanmartí, 2007).

Desde esta perspectiva, la evaluación es un proceso que, en el contexto de la gestión escolar, constituye un prisma desde el cual pueden ser visualizadas las fortalezas y debilidades de una comunidad escolar, de las concepciones, actitudes y principios de los sujetos que la integran, como así también de la orientación y propósitos de sus prácticas en el centro educativo (Santos Guerra, 2003), por lo cual se transforma en un pilar fundamental para cualquier acción enfocada a la mejora (Sanmartí, 2007).

En ambos enfoques, quienes evalúan recorren un camino de recogida sistemática de información, análisis de dicha información, emisión de juicios y toma de decisiones, solo que los sujetos, los fines, y naturaleza de los procedimientos son diferentes. Es el paradigma que está detrás de la evaluación, el que cambia.

Aquí se comprende que el proceso de mejora escolar en general, así como el proceso de diseño de la enseñanza en particular, se inicia en la evaluación; es su punto de partida, porque para llegar a la mejora, necesariamente los sujetos e instituciones deben reflexionar acerca de cuál es el sentido que poseen los procesos formativos realizados en relación al desarrollo de todas las dimensiones del ser humano: personal, social, espiritual, afectiva, política,

económica y ética. Solo en esta medida, la evaluación puede tributar a la superación de las brechas socioeconómicas, a la igualdad de oportunidades y a la justicia social.

La evaluación como comprensión instala la reflexión, la interrogación y el debate continuo acerca de sujetos, fines, procedimientos, resultados e interpretaciones dado que reconoce que el proceso evaluativo involucra y afecta a todos los participantes de un proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la transformación del centro escolar sobre la base de las culturas de la autocrítica, el debate, la incertidumbre, la flexibilidad y la colegialidad (Santos Guerra, 2014).

La trayectoria a este paradigma supone una administración pública, sostenedores, directivos, docentes y otros profesionales de la educación, padres, apoderados y familiares que dispongan de tiempos y espacios para dialogar y repensar el proyecto de vida de una escuela, de sus estudiantes y de la comunidad en general, de manera que logren comprender cuál es la función que debiera cumplir la evaluación, sus condicionantes, causas y efectos, de manera que efectivamente conduzcan a la mejora de la institución.

A partir de estas consideraciones, cabe destacar el papel decisivo que cumplen los profesionales de la educación en la rearticulación de los contextos y criterios evaluativos. En principio, es preciso que se instale en el centro escolar una cultura de diálogo permanente que propicie la reflexión, donde docentes, directivos y todos quienes participan del proceso de enseñanza y aprendizaje asuman que los resultados académicos de los estudiantes no dependen de las características cognitivas, afectivas o la pertenencia a un tipo de familia o condición social, sino de prácticas pedagógicas inadecuadas y poco pertinentes a dichas características. Con esto, una escuela logra transitar desde una cultura de responsabilización del estudiante respecto de su aprendizaje, a las responsabilidades y compromiso profesional del profesorado, directivos y sostenedores.

Dicho lo anterior, se requiere que sean estos mismos quienes se motiven y movilicen en función del cambio de sus percepciones acerca de la evaluación, que asuman una condición de evaluadores, pero también de evaluados, lo cual implica per se un proceso reflexivo previo en el cual reconozcan sus fortalezas y debilidades y la necesidad de mejorar sus prácticas en función del desarrollo profesional propio y del desarrollo de sus estudiantes. De esta manera, se propicia una cultura escolar donde, independientemente de que las políticas públicas,

planteen y ejecuten procedimientos de evaluación docente y directiva, sean estos mismos quienes se comprometan con procesos evaluativos de carácter colegiado.

Para ello deben comprender que, así como las evaluaciones externas estandarizadas generan desmotivación, angustia y escaso sentido de autoeficacia en los estudiantes; en ellos, las evaluaciones realizadas por la institucionalidad, también lo generan y que visualicen otras maneras de orientar sus procesos pedagógicos y desarrollarse profesionalmente como por ejemplo, en comunidades profesionales de aprendizaje, donde los criterios y dinámicas de evaluación entre pares son negociados y propuestos colaborativamente por los participantes del proceso.

Investigaciones como por ejemplo, la de Gómez (2008), avalan que aquellas experiencias donde se aprende a través de prácticas reflexivas realizadas por los mismos docentes reflejan mejores resultados de cambio que aquellas que son producto de la formación continua, pero también advierte la necesidad de que exista al menos un docente que en calidad de experto, realice una buena mediación, que permitiría superar posibles discrepancias, revertir resistencias, o amortiguar los efectos de discursos intransigentes o descalificadores que vulneren la autoestima y el sentido de la autoeficacia de los docentes que participan en procesos de evaluación. Lo importante no es aquí el juicio del otro, sino la disposición del docente a autoevaluarse críticamente para pensar cómo mejorar su práctica pedagógica.

Solo de esta manera la evaluación cumple su rol en los procesos de autorregulación del aprendizaje. Aprender significa involucrarse en el aprendizaje, comprender cuáles son las fortalezas y habilidades que se han desarrollado y cuáles son los obstáculos que se debe superar; docentes o estudiantes deben apropiarse de qué es lo que aprenderán, para qué y cómo; la evaluación emerge así, como la propulsora de la toma de decisiones y la movilización hacia la acción (Sanmartí, 2010). Esta comprensión de la evaluación, exige y reclama el desarrollo de habilidades de metacognición.

Evaluar entonces es entender que mientras alguien evalúa, también está siendo evaluado; en la escuela esto ocurre en reuniones, consejos y en el aula y, por supuesto, en situaciones informales, por lo cual la cultura de la evaluación debiera institucionalizarse como un proceso connatural a las interacciones entre miembros de las comunidades. Y así como el currículo

escolar plantea aspectos relevantes que se deben considerar en la evaluación de los estudiantes, como por ejemplo, el que los evaluados conozcan los criterios e indicadores de evaluación e inclusive participen en su formulación, el uso de diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, considerar diversos ritmos y estilos de aprendizaje y la incorporación de la coevaluación y autoevaluación, entre otros (MINEDUC, 2012), también en el ámbito de la evaluación entre docentes pares expertos o no, se requiere que, en todo momento, se piense en las personas que participan del proceso, sus características, disposiciones, motivaciones e intereses de manera que la evaluación cumpla su sentido real de instrumento para la autorregulación, dándole respuestas frente a sus propias dificultades o a los obstáculos que se le presenten en sus prácticas de enseñanza.

Finalmente, la evaluación pensada en estos términos, se constituye tanto en aula como en la escuela misma, en ejemplo de ejercicio democrático, dado su carácter participativo y colaborativo, pero por sobre todo, en mecanismo para la superación de las inequidades.

Entre las investigaciones acerca de la evaluación como una herramienta para lograr la inclusión educativa, se destaca la de Murillo y Román (2010) quienes plantean que considerar la integralidad del sujeto que aprende supone ir más allá de la búsqueda de un aprendizaje en términos de promedio esperable y focalizarse a aquello que es y pretende ser el sujeto en su identidad, diversidad social y cultural.

El carácter heterogéneo de los miembros de un centro escolar debe impactar en los actuales sistemas de evaluación de modo que sean más adecuados y pertinentes a las diferencias en que los sujetos construyen su conocimiento. Así, en lo referido a los procesos que forman parte de la evaluación (recopilación de información, análisis, emisión de juicios e interpretación para la toma de decisiones), los procedimientos de evaluación deben flexibilizarse, puesto que, de otra manera, los juicios e interpretaciones que se realicen no serán válidos ni certeros, ni tampoco las decisiones que de ellos emerjan. La unidad de medida de la justicia y calidad del sistema escolar, según plantean los autores, es precisamente la capacidad de este para potenciar el desarrollo de todas las capacidades de los estudiantes. Vale lo mismo para comunidades de profesionales que aprenden juntos.

2.3.3.1 Evaluación para la inclusión educativa

Comprendiendo que muchas veces los docentes en su afán de mejorar los aprendizajes, introducen innovaciones en sus prácticas de enseñanza, logrando adecuar el trabajo del currículo o las metodologías y estrategias didácticas a las características e intereses de sus estudiantes, en ciertos casos, estos cambios se detienen al llegar a la evaluación, esto porque aún se comprende que los procesos de enseñanza aprendizaje y la evaluación son procesos diferenciados, distantes en el tiempo y cuyos fines son, por un lado, aprender; y, por otro, demostrar lo aprendido respectivamente (Coll y Onrubia, 2002). Por el contrario, y continuando con los lineamientos de los investigadores, la evaluación “(...) no solo no es algo ajeno al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que constituye un ingrediente esencial del mismo: es el instrumento básico que permite el ajuste de la ayuda educativa que brinda el profesor a sus alumnos” (p.3).

Desde esta perspectiva emerge de inmediato el sentido de que una educación inclusiva solo puede darse en el contexto de una evaluación inclusiva, donde los apoyos son focalizados según las cualidades de la ayuda educativa que requieren los estudiantes. Tal como afirma Blanco (2017), la evaluación es una oportunidad formativa para mejorar aprendizajes de los estudiantes, en todas sus dimensiones y desarrollar en los docentes la capacidad de reflexionar y modificar su práctica pedagógica con el fin de dar respuestas acertadas a la individualidad de cada uno, asumiendo al sujeto, y no al conocimiento, como referente.

De acuerdo con esta lectura, de sujetos que interactúan en un contexto, el cual imprime rasgos que identifican como tal a los individuos, se destaca no solo el que la evaluación es un contexto propicio para el aprendizaje, sino también su conformación como una práctica social que entrelaza los intereses y motivaciones de los estudiantes, sus familiares y la sociedad (Coll, Mauri y Rochera, 2012). Por esto es relevante que la evaluación sea resignificada en la práctica pedagógica como una ayuda, donde el docente visualice al estudiante como un sujeto activo y participativo y lo predisponga a tomar conciencia de su aprendizaje (Blanco, 2017).

Así entendidos, los espacios e interacciones de enseñanza y aprendizaje, se vuelven efectivamente democráticos y coadyuvan al desarrollo de la justicia social. Si se trata de desarrollar al máximo las potencialidades de cada estudiante, especialmente aquellos más vulnerables (Escudero, 2010), desde las habilidades y talentos que poseen, entonces docentes y estudiantes construirán juntos procedimientos evaluativos e instrumentos que les permitan aprender. Esto implica, por ejemplo, planificar de manera compartida las evaluaciones, los criterios, mecanismos de corrección, porque más allá de conocer lo que el estudiante sabe, es necesario comprender cómo lo ha logrado, hasta dónde puede llegar con los apoyos y ayudas recibidos y relevar los aspectos implicados en el uso funcional del conocimiento de los alumnos (Coll y Onrubia, 2002).

Según Arnaiz (2012), estos lineamientos requieren propiciar la colaboración, el diálogo reflexivo, los espacios para la auto-indagación, la propuesta creativa de estrategias para responder a la diversidad y entender también que este tipo de interacciones se basa en “una plataforma de igualdad que anula el efecto de cualquier tipo de jerarquía en virtud del rango (especialista-no especialista) o la experiencia (veterano-novel)” (p.40).

Desde el presente estudio, se plantea que si esta comprensión se hace extensiva a las prácticas en aula, entre docentes y estudiantes y a los procesos de evaluación, el impacto en los aprendizajes sería aún mayor dado que no solo disminuiría la sensación de aislamiento, abandono y angustia que sienten los estudiantes (y también los docentes) cuando realizan sus tareas escolares (o profesionales), sino que también debilitarían las relaciones áulicas asimétricas y verticalistas en pro de actividades participativas, democráticas y justas que favorezcan la solidaridad, el apoyo entre pares y el logro de metas sobre la base de la cooperación. Se asume, además, de acuerdo con Casanova (2011), que “la educación o es inclusiva o no se puede llamar educación” (p.79), en tanto su función es ofrecer experiencias educativas diversas en las que los ciudadanos puedan participar activa y críticamente en la conformación de mejores condiciones para sus grupos de pertenencia y, en definitiva, para su país. Según la investigadora, la evaluación se instala como propulsora de los cambios hacia interacciones más inclusivas, removiendo la idea del examen único, igual para todos, basado en rutinas reiterativas y con resultados que, lejos de acercarse a la inclusión buscan

homogeneizar, y plantea un modelo de evaluación continuo y formativo que resignifique lo importante del currículum, lo necesario y relevante para la vida de los sujetos. Esto exige un docente reflexivo capaz de valorar y realizar selecciones adecuadas acerca de qué y cómo evaluar para lograr aprendizajes sustantivos y coherentes con la vida en sociedad. Con este modelo, señala, “es posible atender a cada alumno, con sus diferencias y características o circunstancias personales, ajustar la enseñanza a sus peculiaridades y lograr un aprendizaje secuencial, significativo..., con sentido para él mismo y para los demás”. (p. 84). Esta mirada encierra una aserción lógica: si un estudiante se siente considerado y valorado, aumenta su motivación por implicarse en nuevos procesos de aprendizaje, y así también, el docente, al sentir que su trabajo posee un impacto positivo, encuentra la satisfacción en su labor y se anima a mejorar o perfeccionar sus prácticas.

Siguiendo con sus planteamientos, la autora propone que al mismo tiempo que se introduce en la política educativa y en el aula, un diseño universal de aprendizaje (DUA), se debe trabajar en un “diseño universal de evaluación (DUE)”. Este implica, entre otros aspectos, flexibilizar la evaluación en respuesta a las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes, desarrollar la competencia profesional de seleccionar aquello que efectivamente requiere el estudiante en la sociedad y entorno en que vive, abordar la evaluación como un proceso compartido y diversificar los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Desde esta misma perspectiva conviene abordar la expresión ampliamente desarrollada por Susinos (2012), denominada la voz del alumnado, que refiere a iniciativas que apuntan a desarrollar el protagonismo de los estudiantes no solo en las actividades de aprendizaje realizadas en aula, sino también en el diseño, la gestión y evaluación de todas las acciones que involucra la vida escolar, lo cual supone una interacción verdaderamente participativa y democrática. Este es un concepto que pone de relieve el que la participación auténtica de los estudiantes en todo lo que los involucra a nivel escolar, y se relaciona, según Susinos y Ceballos (2012) con la intensidad del compromiso que la escuela adquiere con la idea de que sus estudiantes participen. Esta participación puede ir desde un nivel testimonial, considerado simbólico por las autoras, en la medida que ya los adultos o profesionales han tomado cierta

decisión y los estudiantes solo deben confirmarla, hasta niveles reales donde las opiniones de los estudiantes no son periféricas, sino que forman parte de la vivencia de una cultura escolar democrática, donde se reconoce que todos aprenden de todos, todos se focalizan en el bien común y no se excluye a nadie sea cual sea su edad, curso u opinión. Comprendiendo el concepto la participación de los estudiantes en las decisiones pedagógicas superan el nivel de la participación en un consejo escolar, como el que hasta ahora se ejecuta en los establecimientos educacionales, para instalarse en verdadero motor de la gestión escolar y el cambio en las concepciones de enseñanza, aprendizaje y, por consiguiente, evaluación.

Aunque la bibliografía reciente, es muy explícita en especificar las necesidades de transformar los procesos evaluativos, Falabella y Alarcón (2012), en su investigación sobre Prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar, revelan que, en Chile, el contar con el programa PIE continúa siendo el estandarte de una educación inclusiva; que no se articula la política pública con las realidades locales; que la práctica inclusiva asume las formas del reforzamiento, atención personalizada y especializada a escolares específicos según su diagnóstico NEE; que las evaluaciones diferenciadas son acciones excepcionales y que las diferencias culturales, quedan excluidas de la política de evaluación.

El mismo estudio evidencia otros resultados que conviene destacar, por ejemplo, la exigua reflexión respecto del aporte de las evaluaciones y trabajo diferenciado para los cursos, escasa planificación inclusiva por parte de docentes y equipos directivos, lo cual se condice con la resistencia de los docentes a trabajar con escolares identificados con NEE; prácticas de acercamiento basados en la afectividad, convivencia y la recreación, e improvisación en las innovaciones y obstáculos detectados por los mismos docentes y directivos, entre los cuales se encuentran el que preparar actividades para la lograr inclusión requiere más tiempo y, por tanto, mayor sobrecarga laboral, la mayor complejidad en el diseño de actividades, la falta de infraestructura adecuada y la escasa formación y capacitación en prácticas inclusivas.

En coherencia con lo explicitado anteriormente la investigación realizada por Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016), muestra un panorama bastante similar respecto de la reflexión sobre la evaluación en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. Si bien la

conclusión más definitoria es que las instancias de reflexión sobre la evaluación son prácticamente nulas, conviene enfatizar en algunos hallazgos que complementan el escenario afectando a la comprensión de la evaluación como eje de la inclusión. Por ejemplo, el que los docentes privilegian la evaluación sumativa, preferentemente la prueba, porque arroja resultados en tanto la calificación actúa como mecanismo regulatorio de premio o castigo frente al interés por la disciplina, relegando la evaluación formativa a la observación directa y revisión de cuadernos o guías, pero sin contar con instrumentos que permitan verificar y sistematizar esta información de modo que constituya un aporte tanto para el docente como para el estudiantes o sus familias. Los investigadores también advierten el escaso conocimiento acerca de otros posibles procedimientos e instrumentos evaluativos que favorezcan la atención a distintos estilos y formas de aprendizaje de los estudiantes y la ausencia de instrumentos para la autoevaluación y coevaluación, puesto que consideran que los estudiantes no poseen las competencias para ello y solo se limitan a usar esta instancia para subir notas.

Respecto de algunas medidas para mejorar los procesos evaluativos, los docentes participantes de dicho estudio reconocen que es necesario desarrollar la función formativa de la evaluación, realizando monitoreo y retroalimentación, sin embargo, muy pocos reparan en la necesidad de utilizar un enfoque evaluativo consensuado no solo entre docentes, sino también entre docentes y estudiantes. Según los investigadores, lo positivo de la investigación es que permitió a los docentes darse cuenta de la necesidad de generar instancias reflexivas sobre el tema, así como su deseo de mejorar; no obstante, esta también deja en evidencia la escasa comprensión de la evaluación como práctica que debe atender a las características de los estudiantes, su carácter compartido y democratizador, en el que se logre dimensionar las habilidades de los estudiantes para participar activamente en su aprendizaje.

Más reciente, la investigación de Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena (2017), respecto de las percepciones que posee el profesorado sobre la educación inclusiva a partir del análisis de las dimensiones pedagógico-didáctica, aprendizaje cooperativo, ética y social, revela para la primera dimensión que los docentes aún realizan prácticas de segregación con estudiantes

que poseen NEE, al obviar u omitir estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de los aprendizajes en estos estudiantes; en la dimensión aprendizaje cooperativo, se muestra que los equipos docentes desconocen estrategias de trabajo cooperativo y sus potencialidades en el apoyo entre pares y desarrollo de la inclusión; el análisis de la dimensión ética indica que la mayoría de los docentes, excluyen a estudiantes con NEE, toda vez que intentan desarrollar solo habilidades básicas del pensamiento por sobre las individualidades, y, por último, en la dimensión social, que se manifiesta un clima de desconfianza para relacionarse con estudiantes que poseen NEE.

La literatura referida al tema ratifica la necesidad de suscitar el que los docentes actúen como investigadores en la acción, reflexionando de manera constante acerca de cómo modificar sus prácticas de modo que las innovaciones se transformen en mecanismo permanente de mejora. (Guirao y Arnaiz, 2014). Si la educación inclusiva se revela como un aumento de la participación y el progreso de todos los estudiantes, permitiéndoles superar los obstáculos e inconvenientes solapados en las culturas, las políticas y las prácticas de los centros para aprender tal como plantean Arnaiz, P., De Haro, R. & Guirao, J. M (2015), entonces la evaluación no puede constituirse en uno de dichos obstáculos; por el contrario, debe ser un lente que permita a la comunidad profesional y a los estudiantes, remirar, analizar, reflexionar e indagar en las posibilidades de superar las barreras presentes en los distintos niveles del sistema.

Ya señalaba Fullan en el año 2002 que el cambio en las instituciones educativas, exigía con urgencia una “reculturización” y “retemporalización” de las prácticas escolares y que ello dependía de la movilización y reflexión continua que desarrollaran los miembros de la comunidad educativa; por lo que el pensar dicho cambio, deja de manifiesto la centralidad de los procesos evaluativos.

Con base en la nutrida bibliografía de estos y otros investigadores, se puede señalar que la condición más decisiva para el logro de la equidad educativa con calidad es la evaluación, puesto que obliga a todos los involucrados a mantenerse alerta respecto de cómo avanzar,

cómo y qué pasos dar, hacia dónde, por qué y para qué, validando o invalidando en el proceso cada una de las decisiones tomadas en el camino.

Dados los supuestos presentados en este marco teórico, a continuación, se explicita el marco metodológico sobre la base del cual se obtendrá la información necesaria para dar respuestas a la pregunta y objetivos de esta investigación.

III MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la investigación

La investigación se enmarca en la investigación educativa y el modelo utilizado es el mixto en tanto la combinación de paradigmas investigativos en variados momentos del proceso, permite una mayor comprensión de los sujetos-objetos de análisis; el nivel del estudio es descriptivo pues favorece el levantamiento de las condiciones y dimensiones necesarias para la descripción y comprensión de una situación, además de dar posibilidades para realizar predicciones respecto de la misma (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Respecto de las técnicas de recogida de información cuantitativa se utiliza el cuestionario, en tanto instrumento que permite reducir y focalizar datos según las dimensiones que se pretende investigar. Se elaboran dos cuestionarios, uno para ser aplicado al equipo profesional y, otro, para estudiantes.

Las técnicas de recogida de información cualitativa, aplicadas específicamente al equipo profesional son, en principio, el grupo de discusión que, a partir de la interacción con los participantes, favorecen una comprensión más amplia de las dimensiones analizadas durante todo el proceso investigativo; la entrevista semiestructurada como técnica complementaria al grupo de discusión puesto que singulariza percepciones o creencias de los informantes, y las notas de campo de los talleres reflexivos, que posibilitan tanto la descripción de las situaciones, como el levantamiento de apreciaciones personales basadas en la revisión bibliográfica (Bisquerra, 2009)

En tanto la actividad formativa se sitúa en una institución educativa en la cual, a partir de un diagnóstico previo, desarrollado por la investigadora en su rol de mediador, se busca implementar y evaluar un plan de mejora de la gestión pedagógica a partir de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, se considera importante la amplitud de

miradas que ofrecen los modelos mixtos, ya que generan mayores oportunidades de levantar información, favorecen la apertura de espacios para la reflexión pedagógica colaborativa e interdisciplinaria, permitiendo realizar modificaciones al plan de mejora, según proceda, y, en coherencia con la política de desarrollo profesional docente, propician el mejoramiento continuo.

3.2 Participantes

De acuerdo con los objetivos de la investigación, los participantes corresponden al equipo directivo, director y jefa de UTP, 4 docentes de educación básica, 2 educadoras diferenciales y 1 fonoaudiólogo, y 8 estudiantes que cursan estudios desde 1° a 6° básico en una unidad educativa particular subvencionada que atiende a educación primaria, ubicada en sector rural de la Región de La Araucanía, Chile.

El director posee como experiencia en el cargo directivo tres años y medio en la misma unidad educativa. La jefa de UTP trabaja como docente desde el año 2012, y recién asume el cargo en 2018 desarrollando de manera simultánea su labor como profesora de asignatura. Los otros miembros del equipo tienen entre dos a cinco años en la institución. Ninguno posee formación en gestión escolar y liderazgo pedagógico.

Respecto de los estudiantes, la muestra es intencionada y participan 8 de 16 dicentes lo que corresponde a un 50% del total de estudiantes que cursan desde 1° a 6° básico. Con objeto de reducir el error muestral, se ha utilizado el muestreo aleatorio estratificado, considerando como criterios de inclusión el que poseen un índice de vulnerabilidad superior al 60%, poseen capacidades diferentes y diagnóstico psicopedagógico que los ubica entre los estudiantes que presentan NEE transitorias.

Cabe señalar como participante a la investigadora, quien en su función de mediadora actúa como líder pedagógico, realizando la práctica metarreflexiva durante todo el proceso.

3.3 Técnicas e Instrumentos

Para efectos de recolección de información con el equipo directivo, docente y otros profesionales de la educación se utilizan tres instrumentos de recolección de información: cuestionario, grupos de discusión, entrevista semiestructurada y notas de campo de los talleres reflexivos; y para los estudiantes, un cuestionario aplicado al iniciar y al finalizar el proceso.

El cuestionario aplicado al equipo directivo, docente y otros profesionales de la educación es construido por la investigadora con apoyo de la académica guía de esta investigación y tiene una estructura tipo Likert. El instrumento posee validez de contenido por juicio de expertos y una fiabilidad de 72, de acuerdo con el coeficiente Alpha de Cronbach. Los 84 enunciados que lo componen son elaborados en ítems pareados y presentados aleatoriamente en el instrumento. El total de enunciados se ha dividido en partes iguales para el análisis de las dos dimensiones generales, a saber, Prácticas pedagógicas tradicionales y Prácticas pedagógicas inclusivas, cada una de las cuales posee tres subdimensiones, Diseño de la enseñanza, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Desarrollo profesional. Tanto dimensiones como subdimensiones se extraen de criterios expuestos en el Marco de la Buena Enseñanza (2016) y su análisis permite evidenciar las creencias que poseen directivos, docentes y otros profesionales de la educación respecto de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Tabla 1

Descripción de las subdimensiones de la dimensión Prácticas Educativas Tradicionales

Dimensión Prácticas Educativas Tradicionales		
Subdimensiones	Cantidad de ítems	Descripción
Diseño de la enseñanza	12	Preparación individual del proceso de aprendizaje con foco en la enseñanza, realizado sobre la base del exiguu conocimiento de las características sociocognitivas, afectivas, y culturales de los estudiantes, de la integración disciplinaria y diversificación de las estrategias de enseñanza, que comprende el estudiantado como sujeto pasivo, homogéneo y con mínima participación en la toma de decisiones respecto de los conocimientos, habilidades y actitudes que debe desarrollar en el proceso formativo.
Enseñanza-aprendizaje en el aula	20	Práctica pedagógica en la cual el/la docente evidencia una comprensión precaria de los énfasis y enfoques del currículum y de las habilidades necesarias para mantener el rol protagónico de los/las estudiantes. Expone las normas, objetivos y actividades de aprendizaje sin ajustar las estrategias, recursos de aprendizaje, procedimientos de evaluación y apoyos a las necesidades específicas de los estudiantes, ni funda su práctica de aula en la creación de un clima de aula de confianza, participación y colaboración entre profesor/a, otros educadores y estudiantes, por lo que la prioridad no es el desarrollo del aprendizaje de todos y todas sus estudiantes.

Desarrollo profesional	5	El/la docente no se concibe como agente de transformación social o como sujeto que debe estar permanentemente aprendiendo en colaboración con sus pares y la comunidad educativa en general, basa sus prácticas pedagógicas en el conocimiento parcial que posee de las políticas vigentes y el currículum nacional. Comprende el desarrollo profesional como los estudios que puede realizar en instancias formativas externas al contexto escolar, considerándolo como un conocimiento acabado e invalida los nuevos aprendizajes que puede construir a partir de la reflexión, el análisis de los instrumentos curriculares y la co-evaluación de sus prácticas en relación con las características, necesidades e intereses de todos sus estudiantes.
------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 2

Descripción de las subdimensiones de la dimensión Prácticas Educativas Inclusivas.

Dimensión Prácticas Educativas Inclusivas		
Subdimensiones	Cantidad de ítems	Descripción
Diseño de la enseñanza	12	Preparación colaborativa del proceso formativo, con foco en el aprendizaje, realizado sobre la base de un amplio conocimiento de las características sociocognitivas, afectivas, y culturales de los estudiantes, de procedimientos de articulación disciplinaria y estrategias diversificadas, que comprende el estudiantado como sujeto activo, heterogéneo y con participación en la toma de decisiones respecto de los conocimientos, habilidades y actitudes que debe desarrollar.

Enseñanza-aprendizaje en el aula	20	<p>Práctica pedagógica en la cual el/la docente evidencia comprensión cabal del currículum y las habilidades necesarias para mantener el rol protagónico de los/las estudiantes, en un clima de aula de confianza, participación, diálogo y colaboración donde objetivos y normas son compartidos y consensuados entre profesor/a, otros educadores y estudiantes, ajustando estrategias, recursos de aprendizaje, procedimientos de evaluación formativos y apoyos diversificados coherentes con las necesidades específicas de los estudiantes que favorece el desarrollo del compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes, su autonomía y la valoración por la diversidad presente en el curso, de manera que se advierta la equidad en las oportunidades de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes.</p>
Desarrollo profesional	5	<p>El/la docente manifiesta compromiso con su desarrollo profesional en tanto se comprende como sujeto que aprende permanentemente en relación con sus pares y la comunidad educativa en general, asumiendo su responsabilidad en los procesos y resultados de aprendizajes de todos/as los/as estudiantes. Para ello utiliza el estudio sistemático de las políticas educativas vigentes, el análisis de sus necesidades formativas, la reflexión y colaboración entre pares como estrategia para la observación, indagación, transformación y mejora, evaluando la coherencia que existe entre sus prácticas pedagógicas, los énfasis curriculares y las características, necesidades e intereses de todos sus estudiantes.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Respecto de los grupos de discusión, estos se realizan en tres momentos diferentes, en el inicio, durante la implementación y al finalizar del proceso; cada uno tiene una duración aproximada de 90 minutos y se ejecuta en función de preguntas orientadoras con foco en las prácticas pedagógicas inclusivas. En cada caso, se utiliza registro de audio, cuyos datos son transcritos posteriormente para realizar análisis de contenido.

Tabla 3 Descripción de las dimensiones de los grupos de discusión

Dimensiones	Código	Descripción
Prácticas pedagógicas inclusivas	PPI	Prácticas pedagógicas para el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes donde se comprende que la diversidad, las diferencias y particularidades enriquecen los procesos de aprendizaje y permite que los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad. Esta comprensión permea el sentido del currículum y del proceso de enseñanza aprendizaje dado que requiere, diseños de enseñanza, implementación y reflexión pedagógica interdisciplinarias y colaborativas.
Prácticas de aprendizaje colaborativo	PAC	Trabajo docente fundado en la colaboración, la confianza, la reflexión sistemática y el compromiso con el desarrollo de la comunidad educativa, donde a partir de una discusión profunda sobre los fines educativos, las problemáticas que surgen en la práctica y las necesidades de aprendizaje, los docentes pueden tomar decisiones referidas al aprendizaje de los estudiantes y de sí mismos asumiendo responsabilidades y compromisos frente a su desarrollo profesional.

Acompañamiento pedagógico	ACO	Estrategia de aprendizaje docente donde acompañadas/os y acompañantes, observan críticamente sus prácticas pedagógicas sobre la base instrumentos consensuados, con objeto de realizar las modificaciones necesarias para lograr el aprendizaje de las y los estudiantes. En el proceso, los participantes comparten metas y objetivos específicos, se implican consciente, libre y sostenidamente en la mejora de sus prácticas de enseñanza, se comprometen a aprender juntos, a solicitar y dar apoyo reflexionando de manera sistemática respecto de la propiedad, coherencia y pertinencia de las mismas.
Co-enseñanza	COE	Proceso de colaboración entre dos o más docentes que diseñan, implementan la enseñanza y evalúan a un grupo diverso de estudiantes, complementando sus competencias curriculares y metodológicas en función del aprendizaje de todos los estudiantes.
Autonomía profesional	AUP	Competencia docente que se traduce en tomar decisiones en la organización, innovación y estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje de manera que sus prácticas sean adecuadas y pertinentes a las características de sus estudiantes, al proyecto educativo institucional, a las normativas vigentes y a los programas específicos de mejoramiento e innovación.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La entrevista semiestructurada se aplica al finalizar la implementación a las dos docentes participan directamente en el acompañamiento pedagógico y las prácticas de co-enseñanza, la docente de Lenguaje y Comunicación y de Matemática. El instrumento posee 6 preguntas las cuales se dividen equitativamente en dos dimensiones que se condicen con las estrategias propuestas en esta investigación para el desarrollo profesional docente. En la tabla 4 se presentan las preguntas orientadoras que conforman el guion de la entrevista por dimensión.

Tabla 4 Estructura del guion de la entrevista

Dimensiones	Preguntas del guion de la entrevista
Acompañamiento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué prácticas de enseñanza aprendizaje han cambiado desde que participa en el acompañamiento pedagógico? • ¿De qué manera aporta el acompañamiento pedagógico al desarrollo de prácticas inclusivas? • ¿Cómo ha contribuido el acompañamiento pedagógico a su desarrollo profesional?
Co-enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué prácticas de enseñanza aprendizaje han cambiado desde que participa en procesos de co-enseñanza? • ¿De qué manera aporta la co-enseñanza al desarrollo de prácticas inclusivas? • ¿Cómo ha contribuido la co-enseñanza a su desarrollo profesional?

La incorporación de las notas de campo elaboradas a partir de los talleres reflexivos permite registrar datos referidos a la situación e interacciones de los participantes en los talleres, pero también ofrecen contenidos “de talante más reflexivo y de alto nivel inferencial, que incorpora el pensamiento, las ideas, la reflexión y las interpretaciones de quien observa”. (Bisquerra, 2009, p.335).

Finalmente, en relación al cuestionario aplicado a los estudiantes, este posee 28 enunciados divididos en tres dimensiones, las cuales se consideran decisivas en la implementación de un plan de mejora que pretenda instalar prácticas pedagógicas inclusivas; a saber, Satisfacción con la escuela, con 10 enunciados y codificada como SE; Relaciones de confianza, con 6 enunciados, codificada como REC; y Participación, con 12 enunciados, codificada como PA.

Tabla 5 Descripción de las dimensiones del cuestionario para estudiantes

Dimensión	Cantidad de ítems	Descripción
Satisfacción con la escuela	10	Sentimiento de bienestar y satisfacción de los estudiantes con los componentes del sistema escolar: principios, normas de la escuela, directivos, prácticas de enseñanza y docentes.
Relaciones de confianza	6	Grado de confiabilidad que un estudiante asigna a sus pares, docentes, directivos u otros profesionales de la escuela sobre la base del reconocimiento de sus conocimientos, habilidades y actitudes.
Participación	12	Grado de acceso a la toma de decisiones frente al proceso de enseñanza aprendizaje con exteriorización personal de emociones, sentimientos y pensamientos que surgen en las interacciones producidas entre estudiantes y entre estudiantes y docentes.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

3.4 Procedimientos de análisis

3.4.1 Cuestionario a directivos, docentes y otros profesionales de la educación

El procedimiento de análisis del Cuestionario a directivos, docentes y otros profesionales de la educación, sigue la siguiente secuencia: en principio se transcriben los resultados del momento 1 de las encuestas en Excel, tabulando cada ítem con su respectiva respuesta por encuesta; luego se transcriben los resultados del momento 2 de las encuestas en Excel, tabulando cada ítem de la misma manera.

Se clasifican los ítems por subdimensión, Diseño de la enseñanza, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Desarrollo profesional, revisando los ítems de corte directo o inverso dependiendo de qué tipo de práctica-dimensión median (Prácticas pedagógicas tradicionales y Prácticas pedagógicas inclusivas) con el fin de dejar los mayores puntajes en relación a las Prácticas inclusivas (Muy en desacuerdo / En desacuerdo) y los menores puntajes a las Prácticas tradicionales (De acuerdo / Muy de acuerdo).

Posteriormente se suma el puntaje de todos los ítems diferenciados por subdimensión y se dividió en la cantidad de ítems para extraer la media de cada una. Habiendo obtenido la media por subdimensión, se procede a compararlas con objeto de observar el cambio producido entre el momento 1 y momento 2 de la aplicación del cuestionario. A partir de ello se obtiene las diferencias por subdimensión entre el momento 1 y momento 2, luego de la implementación del plan de mejora.

3.4.2 Grupo de discusión

El procedimiento se configura a partir de la convocatoria realizada por el director del establecimiento educativo al equipo de trabajo (docentes, directivos y otros profesionales de la educación). Quienes componen el grupo son 2 directivos (uno de ellos, también docente), 4 docentes, 2 educadoras diferenciales y un fonoaudiólogo.

En principio se explica la necesidad de conocer la opinión de todos los participantes respecto de las condiciones que promueven o dificultan el aprendizaje de manera que se puedan obtener percepciones acerca de siguientes dimensiones: prácticas pedagógicas inclusivas, prácticas de aprendizaje colaborativo, estrategias de acompañamiento pedagógico y co-

enseñanza, y autonomía profesional, las cuales han sido codificadas con las siglas PPI, PAC, ACO, COE y AUP, respectivamente.

Luego de realizados los grupos de discusión, se transcribe el desarrollo de este, de acuerdo con el siguiente sistema de identificación de las textualidades: DI, Director; UT, Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica; DO, Docentes, secuenciados desde DO 1 hasta DO 4; ED, Educadoras diferenciales y FO, fonoaudiólogo.

Después de la transcripción, se procede al análisis de cada unidad de información, la cual es ordenada en una tabla que permita comprender su significado en función de cada dimensión, incorporando ejemplos de las textualidades emitidas por cada participante.

3.4.3 Entrevista a docentes

La entrevista se estructura sobre la base de dos dimensiones que corresponden a las dos estrategias implementadas en la investigación con las docentes de Lenguaje y Comunicación y Matemática y las dos Educadoras Diferenciales, a saber, Acompañamientos pedagógico y Co-enseñanza. Los datos previamente grabados en audio, son transcritos para luego generar una matriz que permita realizar el análisis de contenido, incorporando ejemplos de las textualidades de cada participante.

3.4.4 Cuestionario a estudiantes

Respecto del cuestionario a estudiantes, se transcriben los resultados del momento 1 de las encuestas en Excel, tabulando cada ítem con su respectiva respuesta por encuesta. Luego, se reitera el procedimiento anterior en el momento 2. Se clasifican los ítems por dimensión dependiendo de la dimensión evaluada: Satisfacción con la escuela, Relaciones de confianza y Participación. Se suma el puntaje de todos los ítems diferenciados por dimensión y se divide en la cantidad de ítems para extraer la media de cada dimensión.

Obtenidas las medias de momento 1 y 2, se comparan para determinar el cambio generado desde un momento a otro, evidenciando la diferencia producida luego de la implementación del plan de mejora.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de acuerdo con cada objetivo específico planteado en la investigación. Dado el diseño de la investigación, se incluirá el análisis de resultados obtenido a partir de la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos.

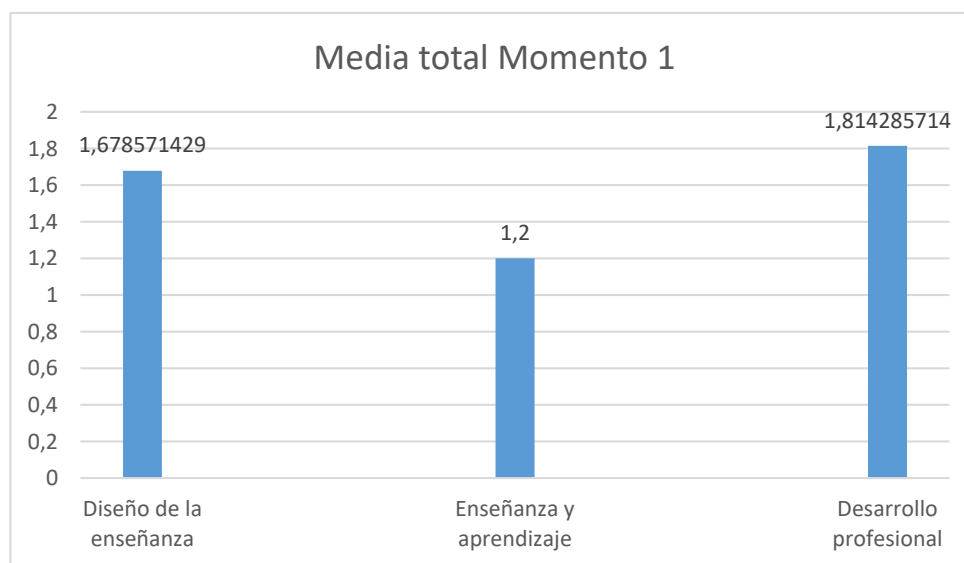
4.1 Análisis de objetivo específico N°1: Diagnóstico

4.1.1 Resultados del cuestionario aplicado a directivos, docentes y otros profesionales de la educación

4.1.1.1 Análisis por sub-dimensiones

Respecto de la aplicación del cuestionario, el análisis de las medias resultantes del primer momento revela preferencias asociadas a la dimensión Prácticas pedagógicas tradicionales, tanto en la subdimensión Diseño de la enseñanza como en Enseñanza y aprendizaje en el aula y Desarrollo profesional.

Figura 1 Resultados de las Medias en las subdimensiones Diseño de la enseñanza, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Desarrollo profesional, momento 1



Según el procedimiento utilizado en el cual se analiza la direccionalidad de las preguntas, lo que se traduce en que aquellas que son inversas y corresponden a Prácticas pedagógicas tradicionales, se puntúan de manera inversa correspondiendo a las respuestas “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”, se pueden evidenciar los resultados que se exponen a continuación

En la subdimensión Diseño de enseñanza, la media se encuentra en 1,6, lo que se traduce en que las respuestas se aproximan más a las opciones “En desacuerdo” y, en menor medida, a “Muy en desacuerdo”. Esto implica que los resultados relacionados con la comprensión del diseño de la enseñanza, se encuentran asociados a supuestos que se enmarcan en prácticas pedagógicas tradicionales.

En la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula, la media se encuentra en 1,2, lo que se traduce en que las respuestas se aproximan más a la opción “Muy en desacuerdo”, más cercano a la puntuación mínima. Esto significa que, en esta subdimensión, los resultados se encuentran aún más asociados a supuestos que se enmarcan en prácticas pedagógicas tradicionales.

En la subdimensión Desarrollo profesional, la media se encuentra en 1,8, lo cual implica que las respuestas se aproximan más a la opción “En desacuerdo”, con una diferencia mínima de 0,2 respecto de prácticas pedagógicas inclusivas. De todas maneras, sigue puntuando en prácticas pedagógicas tradicionales.

El diagnóstico realizado a partir de este cuestionario evidencia la necesidad de abordar en mayor grado la subdimensión de Enseñanza y aprendizaje en el aula, por supuesto sin obviar las puntuaciones bajas de Diseño de la enseñanza y Desarrollo profesional.

4.1.2 Resultados Grupo de discusión N°1

4.1.2.1 Análisis por subdimensiones

Respecto de las dimensiones generales del grupo de discusión Prácticas pedagógicas tradicionales y prácticas pedagógicas inclusivas, en el primer grupo de discusión se observa que los participantes ubican sus prácticas en la dimensión Prácticas pedagógicas tradicionales.

En la subdimensión Diseño de la enseñanza, la mayoría de las textualidades manifiestan opiniones o supuestos propios de las Prácticas pedagógicas tradicionales:

“Como nosotros planificamos por unidad, revisamos el currículum y los contenidos y de ahí vemos qué actividades quedan mejor para los estudiantes” (DO4)

“Cuando planifico, me fijo en los contenidos de la unidad y después busco materiales que sean más cercanos a los estudiantes” (DO3)

“A veces yo ayudo, porque me preguntan cómo hacerlo para que los estudiantes comprendan el contenido que están pasando” (ED 2)

A partir de estos comentarios se observa que el trabajo de diseño es preferentemente individual, solo a veces se consulta a la educadora diferencial para la búsqueda de recursos más adecuados al grupo de estudiantes.

El proceso de diseño no inicia en el conocimiento de los estudiantes o en la consideración de sus características socio-cognitivas, afectivas o culturales, sino en la revisión del currículum a partir del cual se organizan las actividades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, tampoco se observa que poseen una percepción del estudiante como un sujeto activo que pueda participar en la toma de decisiones respecto del diseño, los estudiantes solo reciben el producto de un diseño realizado individualmente, con escasos aportes de otras disciplinas y sin un conocimiento previo de sus necesidades de aprendizaje.

En la subdimensión Enseñanza y Aprendizaje en el aula, destacan los siguientes comentarios:

“Yo trabajo como aprendí a hacerlo por eso uso la clase expositiva, pero con fichas para que los estudiantes ejerciten” (DO 3)

“Hay momentos en que los estudiantes se entusiasman y opinan, pero se desordenan así es que trato de calmarlos porque a veces discuten y se agreden verbalmente” (DO 4)

“Yo creo que más que nada usamos las clases expositivas porque no solo aprendimos así, sino que se avanza más en los contenidos” (DO 2)

“Mi clase siempre comienza con el objetivo que escribo en el pizarrón, anoto la fecha y el objetivo y luego les recuerdo las normas, después inicia la clase” (DO 1)

Los comentarios anteriores muestran que lo que ocurre en el diseño también se refleja en la implementación de este, se privilegia la enseñanza por sobre el aprendizaje; la clase es preferentemente expositiva; el proceso de enseñanza aprendizaje es vertical donde el/la docente da a conocer lo que se hará y cómo, y la opinión de los estudiantes es considerada una interrupción en la clase. Además, se presenta la tendencia a reproducir metodologías y estrategias con las cuales los docentes se han formado y persiste la concepción errónea de que lo importante es el avance curricular por sobre el aprendizaje de los estudiantes.

También hay otros enunciados que aluden directamente a las particularidades de los estudiantes, los cuales según sus supuestos justifican prácticas pedagógicas verticalistas:

“(…) hay que buscar primero que se porten bien, sobre todo los más desadaptados; si no cambian sus conductas, no hay forma en que nosotros podamos hacer algo en la sala de clase. En este contexto no es fácil que los estudiantes pongan atención, porque no les importa si uno los reta” (DO 4)

“Se intenta que lo que lean esté relacionado con sus experiencias y como casi todos tienen dificultades entonces buscamos darles más apoyo con guías y fichas para reconocer las palabras, vocales y consonantes. Eso los apoderados lo valoran porque si no les das tarea o trabajos creen que no hacen nada. A mí me han dicho varias veces que lo que quieren es que aprendan a leer” (DO 1)

“Pero igual es poco el apoyo de las familias, es que, si ellos no saben, entonces no les pueden ayudar a los niños, yo creo que el gran problema es que estos niños vienen de familias muy pobres en todo sentido y además tienen NEE” (FO)

En estos últimos enunciados se observa que los participantes responsabilizan a los estudiantes por las dificultades que se les presentan al desarrollar sus clases, sobre todo dada su condición de estudiantes diagnosticados con NEE, lo cual también se hace extensivo al capital social y cultural de las familias y a su condición de pobreza.

Al mismo tiempo, la referencia a “los más desadaptados” y el “darles más apoyo con guías y fichas”, implica escaso dominio del currículum, la legislación vigente y bibliografía especializada en el conocimiento pedagógico, principalmente en lo referido a las comprensiones que subyacen a dichas textualidades.

En la dimensión Desarrollo profesional se presentan los siguientes comentarios:

“El desarrollo profesional pasa por asistir más a cursos o programas para mejorar estrategias o aprender nuevas estrategias” (DO 1)

“Hay una parte del Marco (aludiendo al MBE), que dice que debemos tener dominio absoluto de la legislación, pero nunca hemos tenido una capacitación del mismo ministerio acerca de las nuevas leyes”. (DO 4)

“O sea, que uno esté en constante aprendizaje, un aprendizaje continuo, por eso yo siempre le pregunto si hay cursos o postítulos nuevos en la universidad” (DO 3)

En estos enunciados se observa que el concepto de desarrollo profesional está asociado a la participación de los educadores en programas, talleres, cursos u otras instancias de formación del profesorado impartidas por instituciones como el Ministerio de Educación, los organismos de Asistencia Técnico Pedagógica, o las Universidades, es decir, se considera que quienes poseen calidad de expertos son agentes externos a la institución educativa y que la escuela misma y los procesos de aprendizaje que ellos mismos realizan cuando se preguntan entre sí o responden o piensan en cómo mejorar las prácticas pedagógicas, no constituyen instancias válidas de formación.

Hay aspectos coincidentes entre las respuestas del cuestionario y los resultados del análisis del grupo de discusión en tanto se consideran como factores obstaculizadores de las prácticas pedagógicas, la falta de disciplina y las NEE de los estudiantes; la escasa formación para trabajar con niños que poseen NEE; las condiciones familiares de pobreza, vulnerabilidad, bajo capital social y cultural y violencia, además del exiguo apoyo en el proceso formativo de sus hijos o hijas.

Al mismo tiempo se destaca una comprensión superficial del currículum vigente por cuanto se lo considera un conocimiento preceptivo demasiado distante de las realidades escolares rurales en contextos vulnerables:

“(…) además si uno lee el currículum no tiene nada que ver con la realidad que vivimos nosotros en la escuela, acá hay niños con problemas de aprendizaje, que viven violencia en sus casas, los objetivos curriculares están absolutamente descontextualizados”. (DO 4)

“(…) no, la verdad es que si uno revisa el curriculum y la ley de inclusión parece que no piensan en las realidades que vivimos en las escuelas rurales y menos con estas características, nosotros hacemos lo que podemos para que ellos se porten bien, para que no sean violentos, a veces debemos focalizarnos a eso y no a pasar los contenidos.” (DO 3)

En casi todos los enunciados se observa que los agentes obstaculizadores están asociados a factores externos a la práctica pedagógica misma, exponiendo las escasas posibilidades que poseen para revertir, por ejemplo, los bajos resultados de aprendizaje.

Respecto de los aspectos facilitadores de las prácticas pedagógicas, los participantes comentan lo siguiente:

“Que son pocos alumnos por curso, yo nunca había tenido cursos tan pequeños”. (DO 3)

“el entorno físico porque es natural y aquí los estudiantes pueden realizar muchas actividades tienen espacio, además están los talleres que complementan el trabajo en las clases”. (DO 4)

“Que tenemos ayudas de otros profesionales o asistentes o el mismo director, frente a situaciones disruptivas todos nos apoyamos”. (ED 1)

“Yo destacaría el compromiso profesional y la solidaridad porque aquí todos apoyamos y nos ayudamos para enfrentar a los estudiantes”. (DI)

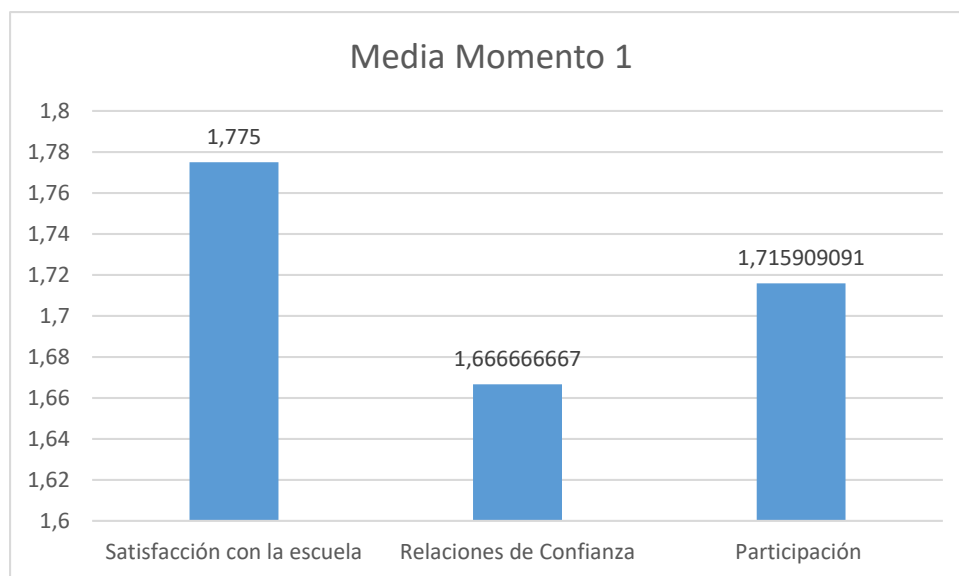
En estas respuestas es posible advertir aspectos asociados al contexto físico y natural de la institución educativa y relaciones de afectividad y apoyo entre los participantes. Entre los primeros destacan el tamaño de los cursos, el espacio natural que rodea a los estudiantes lo que les da la posibilidad de desarrollar muchas actividades complementarias como los talleres, por ejemplo, y la satisfacción de realizar las clases en ambientes temperados adecuadamente. En relación al tipo de relaciones que mantienen los profesionales, se observan actitudes de respeto, colaboración, solidaridad y apoyo en situaciones complejas, lo cual favorece un ambiente de trabajo que posibilite la proyección de mejoras en las prácticas pedagógicas.

4.1.3 Resultados del cuestionario aplicado a estudiantes

4.1.3.1 Análisis por sub-dimensiones

Respecto de la aplicación del cuestionario a estudiantes, el análisis de las medias resultantes del primer momento revela preferencias asociadas a cada dimensión observada, Satisfacción con la escuela, Relaciones de Confianza y Participación se acercan a las puntuaciones cercana a “A veces” y “Nunca”, respectivamente, tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2 Resultados de las Medias en las dimensiones Satisfacción con la escuela, Relaciones de Confianza y Participación, estudiantes, momento 1



Fuente: Elaboración propia, 2018

En estos resultados se puede apreciar que en el momento 1, fase diagnóstica la Dimensión Satisfacción con la escuela posee una media de 1,77, más próxima a las puntuaciones asignadas a “A veces” y “Nunca” respectivamente. La media de Relaciones de confianza entre docentes y estudiantes y entre estudiantes se ubica en 1,66 más próxima a puntuaciones asignadas a “A veces” y “Nunca”, lo que es similar respecto de la dimensión Participación (1,7).

Lo anterior indica que los estudiantes manifiestan en las tres dimensiones evaluadas, puntuaciones bajas respecto de su quehacer en la escuela; la similitud de puntuación entre las tres dimensiones que implica que estas mantienen directa relación, esto es, una escasa participación de los estudiantes, tanto a nivel del aula como de las decisiones que los afectan directamente, así como la configuración de ambientes de confianza entre pares y con docentes, afectan el nivel de satisfacción con la escuela.

4.2 Objetivo específico N° 2: Diseño del plan de mejora

Aplicado el diagnóstico a los participantes de la institución educativa, se construye en conjunto con la investigadora, un plan estratégico que aborde las principales concepciones erróneas respecto del aprendizaje de los estudiantes, el currículum y el desarrollo profesional; las dificultades presentadas en su práctica pedagógica y la necesidad de generar mecanismos que les permitan mejorar dichas prácticas en función del aprendizaje al interior de la comunidad educativa, con el fin de dar respuestas metodológicas y curriculares de calidad a los estudiantes que cursan 1° a 6° básico.

Respecto de la presentación del plan diseñado se expone, en principio, el objetivo general, los objetivos específicos, las acciones por objetivo explicitadas en la tabla N° 6, transcrita más adelante, y finalmente, la descripción de los talleres que sustentan el trabajo investigativo.

- Objetivo General

Mejorar las prácticas pedagógicas de las docentes de Lenguaje y Comunicación y Matemática y Educadoras Diferenciales, en función del desarrollo de prácticas más inclusivas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, a partir de la implementación de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza.

- Objetivos específicos

- Comprender los referentes curriculares que sustentan un trabajo pedagógico centrado en el aprendizaje de los estudiantes.
- Comprender que el conocimiento de los estudiantes constituye el inicio de todo proceso pedagógico.
- Diseñar el plan de mejora sobre la base del conocimiento de los estudiantes y el análisis crítico de lecturas sugeridas.
- Implementar el plan de mejora a partir de la incorporación del acompañamiento pedagógico y co-enseñanza en función del aprendizaje de los estudiantes.
- Evaluar el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza, en tanto estrategias que favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas y contribuyen al desarrollo profesional.
- Elaborar un programa para dar continuidad al plan de mejora.

4.2.1 Organización del plan de mejora

En la siguiente tabla, se exponen los principales componentes del plan de mejora diseñado por los participantes, con apoyo de la investigadora.

Tabla 6 Organización del Plan de Mejora

Plan de Mejora					
N°	Objetivos específicos	Acciones	Indicadores	Participantes	Periodo
1	Comprender los referentes curriculares que sustentan un trabajo pedagógico centrado en el aprendizaje de los estudiantes.	Taller reflexivo N°1: Análisis del diagnóstico Taller reflexivo N°2: Análisis crítico del Marco de la Buena Enseñanza Cotejo de las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela respecto de los dominios y criterios de Marco de la Buena Enseñanza.	A partir del diagnóstico, analizan la necesidad e importancia de desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas considerando las características de los estudiantes Reconocen los dominios, criterios y niveles de logro por criterio Marco de la Buena Enseñanza. Identifican fortalezas y debilidades del equipo en función de cada dominio y criterio.	Director, docentes, Jefe de UTP, Educadoras Diferenciales, fonoaudiólogo y monitora.	marzo-abril 2018
2	Comprender que el conocimiento de los estudiantes constituye el inicio de todo	Taller reflexivo N°3: Análisis crítico de las características de los estudiantes de 1° a 6°, a nivel cognitivo, socio-afectivo y familiar.	Conocen las características familiares, sociales y afectivas de estudiantes de 1° a 6° con o	Director, docentes, Jefe de UTP, Educadoras Diferenciales y fonoaudiólogo	Marzo-abril 2018.

<p>proceso pedagógico.</p>		<p>sin diagnóstico de NEE.</p> <p>Levantar sugerencias para desarrollar prácticas inclusivas, acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>goy monitora.</p>
<p>3 Diseñar el plan de mejora sobre la base del conocimiento de los estudiantes y el análisis crítico de lecturas sugeridas.</p>	<p>Taller reflexivo N° 4: Análisis crítico de documentos sugeridos y diseño de estrategias e instrumentos para la mejora de las prácticas pedagógicas.</p> <p>Taller reflexivo N° 5: Diseño de plan de mejora fundamentado en el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza.</p> <p>Taller reflexivo N° 6: Diseño de una rúbrica analítica para realizar</p>	<p>Comprenden que la escuela es una institución donde todos pueden aprender.</p> <p>Comprenden las ventajas del acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.</p> <p>Seleccionan a</p>	<p>Director, docentes, Jefe de UTP, Educadoras Diferenciales, fonodólogo y monitora</p> <p>marzo-junio 2018</p>

		acompañamiento pedagógico	los participantes del acompañamiento o pedagógico y co-enseñanza. Diseñan instrumento para realizar acompañamiento o pedagógico, evaluándolo en función de las lecturas realizadas. Organizan cronograma para realizar acompañamiento o pedagógico.		
4	Implementar el plan de mejora a partir de la incorporación del acompañamiento pedagógico y co-enseñanza en función del	Desarrollo del cronograma de acompañamiento pedagógico. Realización de prácticas de co-enseñanza.	Reportan cómo se realiza el proceso de acompañamiento y co-enseñanza. Analizan la	Docentes de Lenguaje y Comunicación y Matemática y dos educadoras	Junio-octubre 2018

	aprendizaje de los estudiantes.		modificación de sus prácticas pedagógicas.	diferenciales .	
5	Evaluar el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza, en tanto estrategias que favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas y contribuyen al desarrollo profesional.	Taller reflexivo N° 7: Evaluación de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas proponiendo acciones de mejorar de la implementación de estas estrategias en un largo plazo.	Reportan las ventajas del acompañamiento pedagógico en el desarrollo de prácticas inclusivas. Reportan las ventajas de la co-enseñanza en el desarrollo de prácticas inclusivas.	Director, docentes, Jefe de UTP, Educadoras Diferenciales fonoaudiólogo y monitora.	nov-18
6	Elaborar un programa para dar continuidad al plan de mejora.		Analizan el impacto que tienen las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes.		

Determinan las ventajas que poseen el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza como estrategias para el desarrollo profesional docente.

Sugieren un nuevo proceso de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza.

Determinan quiénes serán los nuevos participantes.

Proponen organizar un cronograma de trabajo para 2019.

4.2.2 Talleres reflexivos del plan de mejora

En la siguiente figura describe lo realizado en los talleres reflexivos realizados por los participantes en colaboración de la monitora.

Figura 3 Descripción de los talleres reflexivos

Título	Taller reflexivo N°1: Análisis del diagnóstico
Objetivo	Analizar la información acerca del enfoque de las prácticas pedagógicas y desarrollo profesional que poseen los participantes
Participantes	Equipo directivo, docentes, otros profesionales de la educación y monitora
Duración	2 horas
Recursos	Presentación power point con análisis de resultados del cuestionario
Descripción de actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. La monitora presenta en power point los resultados del análisis de cuestionario a los participantes. 2. Los participantes analizan los resultados de cada una de las dimensiones evaluadas en el cuestionario. 3. Exponen sus percepciones acerca de lo que implican las prácticas pedagógicas tradicionales y las prácticas pedagógicas inclusivas. 4. Identifican en sus prácticas propias, prácticas pedagógicas tradicionales e inclusivas. 5. Cotejan la relación entre las prácticas realizadas en el aula y las características de los estudiantes. 6. Analizan la necesidad e importancia de desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas considerando las características de los estudiantes. 7. Discuten acerca de responsabilidades profesionales de directivos, profesores, educadores diferenciales y otros profesionales de la educación en el diseño e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

	<p>8. Elaboran un listado de prácticas pedagógicas inclusivas que creen que pueden desarrollar en un corto y mediano plazo.</p> <p>9. Exponen cuál o cuáles son los compromisos que asumen los miembros del equipo respecto de generar prácticas más inclusivas.</p> <p>10. Organizan sus funciones para el desarrollo de los talleres.</p> <p>11. Participan en plenaria donde exponen conclusiones asociadas al trabajo realizado y lecturas que creen necesarias.</p> <p>12. Exponen sus expectativas y necesidades de aprendizaje en relación con la práctica pedagógica.</p> <p>13. Se comprometen a leer en grupos pequeños cada dominio del Marco de la Buena Enseñanza (Actualización, 2016), para desarrollar el segundo taller.</p>
Título	Taller reflexivo N°2: Análisis crítico del Marco de la Buena Enseñanza
Objetivo	Verificar la coherencia entre las prácticas pedagógicas realizadas en la escuela y lo expuesto en el MBE, con el fin de proponer acciones de mejora que favorezcan la inclusión educativa.
Participantes	Equipo directivo, docentes, otros profesionales de la educación y monitora
Duración	1 hora 40 minutos
Recursos	Presentación power point con análisis de resultados del cuestionario
Descripción de actividades	<p>1. Se dividen en los grupos de lectura organizados por dominio.</p> <p>2. Responden a preguntas orientadoras por cada grupo.</p> <p>2.1 Dominio Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje ¿Qué criterios del Dominio A consideramos para diseñar la enseñanza? ¿Cuáles desarrollamos en mayor medida y cuáles requieren más desarrollo? Reflexión: ¿Cómo podemos mejorar en cada criterio que está más deficitario en la Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>2.2. Dominio Creación de un clima propicio para el aprendizaje</p>

	<p>¿Qué criterios del Dominio B consideramos para generar un clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje?</p> <p>¿Cuáles desarrollamos en mayor medida y cuáles requieren más desarrollo?</p> <p>Reflexión: ¿Cómo podemos mejorar en cada criterio que está más deficitario en la Creación de un clima propicio para el aprendizaje?</p> <p>2.3 Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas los/as estudiantes.</p> <p>¿Qué criterios del Dominio C consideramos para que todas y todos nuestros estudiantes aprendan?</p> <p>¿Cuáles desarrollamos en mayor medida y cuáles requieren más desarrollo?</p> <p>Reflexión: ¿Cómo podemos mejorar en cada criterio que está más deficitario en la Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas los/as estudiantes?</p> <p>2.4 Dominio D: Compromiso con el desarrollo profesional</p> <p>¿Qué criterios del Dominio D cumplimos para lograr nuestro desarrollo profesional?</p> <p>¿Cuáles desarrollamos en mayor medida y cuáles requieren más desarrollo?</p> <p>Reflexión: ¿Cómo podemos mejorar en cada criterio que está más deficitario en el Compromiso con el desarrollo profesional?</p> <p>3. Los grupos exponen sus conclusiones a todos los participantes.</p> <p>4. Reflexionan acerca de la relación que tienen estos dominios y criterios con el desarrollo de prácticas más inclusivas.</p> <p>5. Deciden elaborar un plan de mejora que les permita desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, para lo cual se comprometen a realizar un taller exclusivo para profundizar en las características de los estudiantes.</p>
--	--

	6. Definen responsables para desarrollar un taller referido a conocer en profundidad en las características cognitivas, sociales y afectivas de cada estudiante el que será presentado en el próximo taller.
Título	Taller reflexivo N°3: Análisis crítico de las características de los estudiantes
Objetivo	Reflexionar acerca de las características de los estudiantes, proponiendo sugerencias y metodologías de trabajo
Participantes	Equipo directivo, docentes, otros profesionales de la educación
Duración	2 horas
Recursos	Presentación power point con análisis de estudiantes con y sin diagnóstico NEE
Descripción de actividades	<p>Este taller es preparado por los mismos participantes, con la dirección de las educadoras diferenciales y apoyo de la investigadora.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los participantes observan presentación power point preparada por las educadoras diferenciales, que contiene información sobre las situaciones particulares de los estudiantes (diagnósticos y características socioafectivas). 2. Analizan caso a caso las características de los estudiantes. Los participantes hacen sus aportes desde la experiencia que han tenido trabajando con ellos en clases. 3. Analizan sugerencias presentadas por las educadoras diferenciales para trabajar emociones y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. 4. Dan a conocer las fortalezas y debilidades que poseen sus prácticas pedagógicas en relación con las características de los estudiantes. 5. Acuerdan investigar en distintos medios sobre estrategias que les permitan dar mejores respuestas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

	<p>6. Acuerdan trabajar de manera colaborativa para elaborar diseños más apropiados a las características de los estudiantes.</p> <p>7. Forman duplas para la lectura de documentos entregados por la investigadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Cap. 1 El núcleo pedagógico. Área de Educación Fundación Chile, pp-17-35 - Murillo, J.; Hernández-Castilla, R. (2104) Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 3(2), 13-32. Universidad Autónoma de Madrid. - Krichesky, G., Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 1, pp. 65-83 Madrid, España. - García, D. (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica Centro Cultural Poveda Santo Domingo, República Dominicana. pp.11-35. - Sapon-Shevin (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. Revista de Investigación en Educación, nº 11 (3), pp. 71-85.
Título	Taller reflexivo N° 4: Análisis crítico de documentos
Objetivo	Reflexionar acerca de estrategias para el desarrollo profesional, en función del logro de una inclusión real en la escuela
Participantes	Equipo directivo, docentes, otros profesionales de la educación, monitora
Duración	2 horas
Recursos	Documentos impresos, hoja con instrucciones para cada dupla, pizarra y plumones

Descripción de actividades	<p>Previa lectura de los documentos, las duplas reflexionan en torno a las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles es o son los planteamientos centrales del autor/a? 2. ¿Estamos de acuerdo o no con esos planteamientos? ¿Por qué? 3. ¿Qué importancia tienen esos planteamientos nuestro contexto escolar? 4. ¿Cuáles son las ventajas de trabajar de acuerdo con la teoría expuesta? 5. ¿Qué factores pueden obstaculizar el logro las orientaciones expuestas en los documentos? 6. ¿Cómo las orientaciones propuestas en los documentos permiten el logro de una educación más inclusiva? 7. ¿De qué manera los aportes teóricos pueden mejorar las prácticas propias y del equipo? 8. Los participantes exponen en duplas el resultado de su lectura 9. Se realiza plenaria ¿Cómo podemos utilizar esos aportes teóricos en un desarrollo profesional centrado en la mejora de nuestras prácticas y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes? 10. Los participantes acuerdan realizar acompañamiento pedagógico y co-enseñanza para mejorar sus prácticas.
Título	Taller reflexivo N° 5: Diseño de plan de mejora
Objetivo	Elaborar un plan de mejora sobre la base de la estrategia de acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza
Participantes	Equipo directivo, docentes, otros profesionales de la educación, monitora
Duración	2 horas
Recursos	Pizarra y plumones
Descripción de actividades	1. Los participantes hacen lluvia de ideas para determinar la manera de llevar a efecto las estrategias que permitirán mejorar sus prácticas pedagógicas.

	<p>2. Analizan el posible impacto que pueden tener las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>3. Analizan factibilidad del acompañamiento en un corto, mediano y largo plazo.</p> <p>4. Determinan que los participantes en el acompañamiento pedagógico serán las profesoras de Lenguaje y Comunicación y Matemática. co-enseñanza.</p> <p>4. Determinan que los participantes en la co-enseñanza será las duplas conformadas profesoras de Lenguaje y Comunicación y Educadora Diferencial, y Matemática y Educadora Diferencial.</p> <p>5. Exponen la necesidad de elaborar un instrumento que permita realizar el acompañamiento pedagógico.</p> <p>7. Definen en conjunto con la investigadora, las lecturas que deben realizar para elaborar el instrumento.</p> <p>8. Determinan los tiempos destinados a la implementación del plan de mejora.</p> <p>9. Sistematizan las acciones en una tabla.</p>
Título	Taller reflexivo N° 6: Diseño de una rúbrica analítica para realizar acompañamiento pedagógico
Objetivo	Elaborar una rúbrica analítica para realizar acompañamiento pedagógico
Participantes	Equipo directivo, docentes, otros profesionales de la educación, monitora
Duración	2 horas
Recursos	Computadores y data
Descripción de actividades	Previamente al desarrollo de este taller, los docentes han leído bibliografía acerca de la elaboración de rúbricas, su propósito formativo y ejemplos de rúbricas.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los participantes deciden que la rúbrica será escrita en un computador y proyectada con data show para ir haciendo adecuaciones o modificaciones simultáneamente. 2. Los participantes definen los criterios que utilizarán para la elaboración de la rúbrica a partir de las lecturas realizadas anteriormente. 3. Determinan los niveles de desempeño. 4. Elaboran en conjunto los descriptores de cada nivel de desempeño. 5. Evalúan la rúbrica sobre la base de la coherencia con la bibliografía analizada en los talleres anteriores, la claridad de criterios y descriptores. 6. Reformulan algunos criterios y descriptores. 7. Evalúan la rúbrica en función de los aprendizajes que pretenden lograr.
Título	Taller reflexivo N° 7: Evaluación de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza en el desarrollo profesional.
Objetivo	Evaluar la contribución de las estrategias de acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza en el desarrollo profesional y el logro de prácticas pedagógicas más inclusivas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes.
Participantes	Equipo directivo, docentes, otros profesionales de la educación, monitora
Duración	2 horas
Recursos	Computadores y data
Descripción de actividades	<p>-La mediadora solicita a las duplas de participantes directos en los procesos de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, que den a conocer al equipo cómo ha sido su experiencia de trabajo.</p> <p>-Expone la primera dupla (docente de Lenguaje y Comunicación y Educadora Diferencial)</p>

	<p>-Expone la segunda dupla (docente de Matemática y Educadora Diferencial)</p> <p>-La mediadora solicita a las duplas de participantes indirectos que den a conocer al equipo qué modificaciones han observado en el trabajo de sus colegas y qué cambios han observado en distintos ámbitos del desarrollo de los estudiantes.</p> <p>-Participantes directos e indirectos dialogan respecto de aciertos y desaciertos en el proceso de acompañamiento y co-enseñanza.</p> <p>-La monitora entrega una hoja impresa con tres preguntas orientadoras:</p> <p>¿De qué manera estas estrategias de trabajo contribuyen a su desarrollo profesional?</p> <p>¿De qué manera estas estrategias de trabajo contribuyen al desarrollo de prácticas pedagógicas más inclusivas?</p> <p>¿De qué manera estas estrategias de trabajo contribuyen al desarrollo de la autonomía profesional?</p> <p>¿Cómo se puede mejorar la implementación de estas estrategias en un largo plazo?</p> <p>-Se realiza plenaria en función de las preguntas orientadoras.</p> <p>-Los participantes proponen mecanismos para mejorar la ejecución de las estrategias en el largo plazo.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4.3 Análisis de objetivo específico N°3: Implementación del acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza

La implementación del plan de mejora evidencia algunos aspectos que es necesario relevar. A continuación, se expone cómo se realiza el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza.

4.3.1 Dimensión Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se realiza en dupla voluntariamente conformada por la docente de Lenguaje y Comunicación y Matemática. El instrumento confeccionado por todos los participantes sobre la base de las lecturas y el diálogo reflexivo, es la rúbrica analítica que se presenta en la Figura 3.

Figura 3 Rúbrica analítica para desarrollar acompañamiento pedagógico

Docente:	Fecha:
Docente de acompañamiento:	Curso:
Asignatura:	

<p>Estimado profesor de acompañamiento:</p> <p>Marque con una x sobre la línea que corresponda de acuerdo a los siguientes criterios de evaluación. En el espacio de observaciones registre todo lo que parezca importante para aclarar sus apreciaciones.</p>
--

OBSERVACIÓN DEL PROCESO

CRITERIOS	NIVELES				Observación
	4 DESTACADO	3 COMPETENTE	2 BÁSICO	1 INSATISFACTORIO	
Inicio de la clase.	El/la docente motiva y comunica de	El/la docente motiva y presenta el	El/la docente motiva y presenta	El/la docente no motiva y presenta el objetivo de la clase	

	forma comprensiva para los estudiantes el propósito y sentido de la clase.	objetivo de la clase a los estudiantes.	deficitariamente el objetivo de clase a los estudiantes.	con serias dificultades a los estudiantes.	
Dominio disciplinar	_____El profesor muestra un sólido conocimiento de la disciplina, relacionando los saberes y sabe relacionarlos con los de otras disciplinas.	_____El profesor muestra conocimiento fundamental de la disciplina, y la relaciona con algunos conceptos de otras disciplinas.	_____El profesor está familiarizado con los conceptos básicos de la disciplina, pero no los relaciona entre sí.	_____El profesor no evidencia dominio de la disciplina y corrige de manera errónea los estudiantes.	
Dominio didáctico	_____El profesor demuestra dominio cabal del enfoque y la didáctica de la disciplina, organizando su clase de acuerdo con las orientaciones	_____El profesor demuestra dominio parcial del enfoque y didáctica de la disciplina, organizando su clase de acuerdo con las orientaciones de	_____El profesor demuestra escaso dominio del enfoque y didáctica de la disciplina, organizando su clase de acuerdo con las orientaciones de dicho	_____El profesor no evidencia dominio del enfoque y la didáctica de la disciplina que enseña.	

	de dicho enfoque y didáctica.	dicho enfoque y didáctica.	enfoque y didáctica.		
Conocimiento de los estudiantes.	_____El profesor demuestra que conoce las características de todos sus estudiantes y las considera en su clases.	_____El profesor demuestra que conoce las características de la mayoría de sus estudiantes y las considera en su clase.	_____El profesor conoce parcialmente las características de algunos estudiantes y las considera en su clase.	_____El profesor no conoce las características de sus estudiantes, por ende, no las considera en su clase.	
Actividades desafiantes y motivadoras.	_____El docente plantea actividades desafiantes y motivadoras de acuerdo a las características de los estudiantes.	_____El docente plantea, en gran parte de la clase, actividades desafiantes y motivadoras, acordes a las características de los estudiantes.	_____El docente plantea pocas actividades poco desafiantes y motivadoras que, en algunos casos, no responden a las características de los estudiantes.	_____El docente no plantea actividades motivadoras ni desafiantes, ni responden a las características de los estudiantes.	
Desarrollo de la autonomía	_____El docente potencia el desarrollo de la autonomía y	_____El docente en gran parte de la clase, potencia la autonomía,	_____El docente en escasas oportunidades desarrolla la	_____El docente no permite el desarrollo de la autonomía y la perseverancia en los estudiantes	

	la perseverancia en los estudiantes .	interviniendo ocasionalmente en la realización de la tarea.	autonomía, ya que apoya constantemente a los estudiantes.		
Monitoreo y retroalimentación.	_____El docente monitorea y retroalimenta oportunamente y de manera correcta.	_____El docente constantemente monitorea y retroalimenta a los estudiantes.	_____El docente ocasionalmente monitorea y retroalimenta a un grupo de estudiantes.	_____El docente no monitorea ni retroalimenta a los estudiantes.	
Clima propicio para el aprendizaje.	_____El docente genera un clima de respeto, tolerancia y empatía en el proceso de enseñanza – aprendizaje.	_____El docente en gran parte de la clase, genera un clima propicio para el aprendizaje.	_____El docente genera ocasionalmente un clima propicio para el aprendizaje.	_____El docente permite que se genere un clima negativo y poco propicio para el aprendizaje.	
Múltiples formas de representación de la información	_____El profesor presenta la información de manera diversificada para los distintos estilos de aprendizaje.	_____El profesor utiliza recursos para representar la información considerando dos estilos de aprendizaje.	El profesor presenta la información de manera visual, sin considerar los otros estilos de aprendizaje.	_____El profesor no presenta la información de manera diversificada para los distintos estilos de aprendizaje.	

Diferentes opciones para expresar la información.	_____ El profesor da diferentes opciones para que demuestren la comprensión de los conocimientos y habilidades desarrolladas en la clase.	_____ El profesor permite que expresen la adquisición del aprendizaje de manera oral y escrita.	_____ El profesor permite que expresen la adquisición del aprendizaje de manera escrita.	_____ El profesor no da opciones para que los estudiantes demuestren la comprensión de los conocimientos y habilidades desarrolladas en la clase.	
Procedimientos y estrategias diversificadas de evaluación	_____ El docente utiliza variados procedimientos y estrategias de evaluación, de acuerdo con las características de los estudiantes.	_____ El docente utiliza algunos procedimientos para la evaluación, considerando las características de la mayoría de los estudiantes.	_____ El docente utiliza pocos procedimientos de evaluación, algunos de los cuales están en relación con las características de los estudiantes.	_____ El docente evalúa de manera tradicional, un solo procedimiento.	
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	_____ Utiliza variadas estrategias que responden a las necesidades de aprendizaje de	_____ Utiliza estrategias que responden a las necesidades de aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes.	_____ Utiliza pocas estrategias con escasa coherencia con necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.	_____ No utiliza estrategias diversificadas que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.	

	todos sus estudiantes.				
Cierre de la clase	El/la docente recoge las ideas o aportes de los estudiantes y releva los aprendizajes en relación a los objetivos de la clase.	El/la docente considera la mayoría de los aportes de los estudiantes y relaciona con el objetivo de la clase.	El/ la docente considera algunos aportes de los estudiantes y relaciona parcialmente con el objetivo de la clase.	El/la docente hace una sistematización personal de la clase.	

Fuente: Elaboración del equipo profesional de la escuela, 2018.

En total se realizan 4 sesiones de acompañamiento para cada una de las participantes de un total de 8, dado que generalmente había cambio de actividades, ya sea por la organización de actividades programadas por la escuela o por trabajos solicitados en visitas de fiscalización y otros requerimientos del MINEDUC.

Durante el proceso las docentes van dando a conocer algunas percepciones de lo ocurrido en las sesiones. De acuerdo con lo expuesto en los grupos de discusión, en el principio se observan comentarios como los siguientes:

“El primer acompañamiento que hice, me costó porque uno se pasa cosas, como que va a molestar lo que uno diga, no sabe si la colega se va a sentir mal o se va a enojar.” (DO 1)

“Cuando nosotros hicimos la pauta para observar la clase, casi nos agarrábamos del moño porque decíamos si ponemos esto de los enfoques o el conocimiento de otras asignaturas, nadie tenía ni idea y decíamos nos vamos a cazar o sea había muchas cosas que no sabíamos de la clase, entonces, trabajábamos y estudiábamos”. (DO 3)

Lo anterior da cuenta de las dificultades que se presentan en todo proceso de aprendizaje colaborativo entre profesionales, sobre todo en el inicio, donde no se tiene un conocimiento

adecuado del par con el cual se está trabajando, y se ponen en funcionamiento supuestos respecto de las actitudes o reacciones del otro. Pero también se observan aprensiones respecto de las capacidades y habilidades propias para aprender y desarrollar nuevas prácticas, de ahí las reservas frente a incorporar en la rúbrica aspectos que les parecían complejos o difíciles de lograr.

En un segundo momento, los comentarios aluden más a las confianzas generadas entre las docentes durante el proceso.

“Es hartoo trabajo, pero uno no se siente tan sola. Ya sabe a quién puede recurrir y busca que le ayuden” (DO 3)

“Fue más fácil porque hubo más confianza. Ya sabíamos que todo era para mejorar...y aprender obvio.” (DO 1)

“En la primera me pasó eso, pero después cuando conversamos acerca de lo que faltó en la clase y la colega me dijo que era así, ya me sentí más en confianza, cuando ella me observó a mí ya fue distinto.” (DO 3)

En las textualidades anteriores, se alude al desarrollo de actitudes de apertura al trabajo colaborativo, a sus beneficios en el aprendizaje docente, y a la sutil comprensión de que un trabajo que supere la individualidad, provee herramientas o apoyos que son necesarios para mejorar las prácticas propias.

En el tercer y cuarto grupo de discusión, se pueden apreciar comentarios más asociados a los logros obtenidos con el acompañamiento.

“Al menos mi clase fue variando, desde una clase más expositiva a un trabajo más práctico. Uso menos fichas y más material concreto”. (DO 3)

“Es mejor porque al menos yo siento que estamos más preparadas, las sugerencias han sido para mejor”. (DO 1)

“Al compartir enfoque y estrategias de otras disciplinas como que se amplían las posibilidades de mejorar”. (DO 3)

Las textualidades apuntan a un cambio leve desde un enfoque centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje. Cuando se enuncia que la clase ya no es tan “expositiva”, y que el trabajo es más “práctico”, se observa un desplazamiento de las actividades realizadas por la docente a actividades realizadas por los estudiantes, lo cual exige también un proceso de preparación o diseño de la enseñanza que se ha modificado, tanto en sus propósitos como en recursos para el aprendizaje.

4.3.2 Dimensión Co-enseñanza

Respecto de este proceso, dadas las características de los estudiantes, las docentes de Lenguaje y Comunicación y Matemática, decidieron trabajar en duplas con las Educadoras Diferenciales, con lo cual se amplían las posibilidades de aprendizaje a otros miembros del equipo.

En este caso, los comentarios realizados en el primer grupo de discusión señalaban aspectos más referidos a trabajar juntas en la sala de clase.

“La educadora me ayuda para hacer adecuaciones curriculares en mis planificaciones”. (DO 3)

“Nosotras trabajamos juntas en la sala de clases... yo estoy con los estudiantes que tienen NEE y la profesora trabaja con todos”. (ED 2)

“Sí, yo veo las fichas que ha elaborado la profesora y luego adapto para mis estudiantes; y en la sala ella hace la clase, mientras yo apoyo a los que tienen más dificultades”. (ED 1)

Respecto de estas textualidades conviene señalar al menos dos aspectos importantes. Uno es la escasa comprensión de la co-enseñanza en tanto proceso de colaboración entre dos o más docentes que ponen a disposición sus conocimientos y experiencias desde el diseño de la enseñanza hasta la reflexión posterior a la implementación de dicho diseño, que formulan y reformulan de manera permanente los diseños con el fin de proponer actividades de aprendizaje que efectivamente sean significativas y desafiantes y apunten al desarrollo de las habilidades de todos los estudiantes. La co-enseñanza entendida desde el diseño ubica a las profesionales en espacios similares, dando apoyos a estudiantes diversos, con o sin NEE.

Por otra parte, y, en consecuencia, se observa la división de roles, donde la educadora diferencial previa revisión del diseño y las actividades preparadas por la docente, elabora “adecuaciones”, y trabaja en aula específicamente con los estudiantes que poseen NEE, lo cual forma parte del paradigma de la integración y no de la inclusión.

En los grupos de discusión 2 y 3, las textualidades avanzan hacia la complementariedad del trabajo tanto en el diseño de la enseñanza como en su implementación en aula.

“Ahora trabajamos juntas desde el diseño de las planificaciones, hacemos la clase juntas y después vemos qué hicimos bien y que no”. (DO 1)

“Nosotras igual trabajamos juntas con la educadora diferencial, pero la clase la hago yo y la educadora me ayuda...Lo que ha sido bueno es que como ahora compartimos la misma información sobre los estudiantes, podemos mejorar las estrategias para atenderlos”. (DO 3)

Como se observa, el trabajo de co-enseñanza inicia en el diseño, salvo que, en un caso, es co-enseñanza en todos los momentos del proceso pedagógico; y en el otro, preferentemente en el diseño. Es importante señalar que el diseño ahora se piensa desde las características de los estudiantes y que las profesionales valoran positivamente los aportes que cada una hace a partir de sus conocimientos y experiencia profesional.

Ya en el último grupo de discusión se puede observar que las participantes van asignando un sentido más relevante a los procesos de diálogo reflexivo.

“Nosotras hacemos reflexión desde que estamos planificando porque igual uno piensa en las características de los estudiantes y busca lo adecuado para ellos y claro, después de la clase, para mejorar”. (DO 1)

“Yo siento que nos falta tiempo para reflexionar, es cierto uno lo hace mientras está con la colega, y también durante, mientras hace la clase, pero falta más tiempo”. (DO 3)

Es relevante el valor que otorgan finalmente las profesionales a los procesos reflexivos que conlleva la co-enseñanza, antes, durante y después del proceso pedagógico, esto porque, sin duda, orienta los procesos de aprendizaje profesional hacia la mejora de sus prácticas, las hace investigar y las moviliza hacia el logro de aprendizajes en sus estudiantes. En este sentido, cabe destacar algunos comentarios como:

“Por ejemplo, nosotras hemos estado haciendo la co-enseñanza y la clase se hace más dinámica y motiva a los estudiantes”. (DO 1)

“Sí y la parte que nos llama la atención es que los estudiantes se ven más activos, participan más, se entretienen, y saben que pueden recurrir a una u otra”. (ED 2)

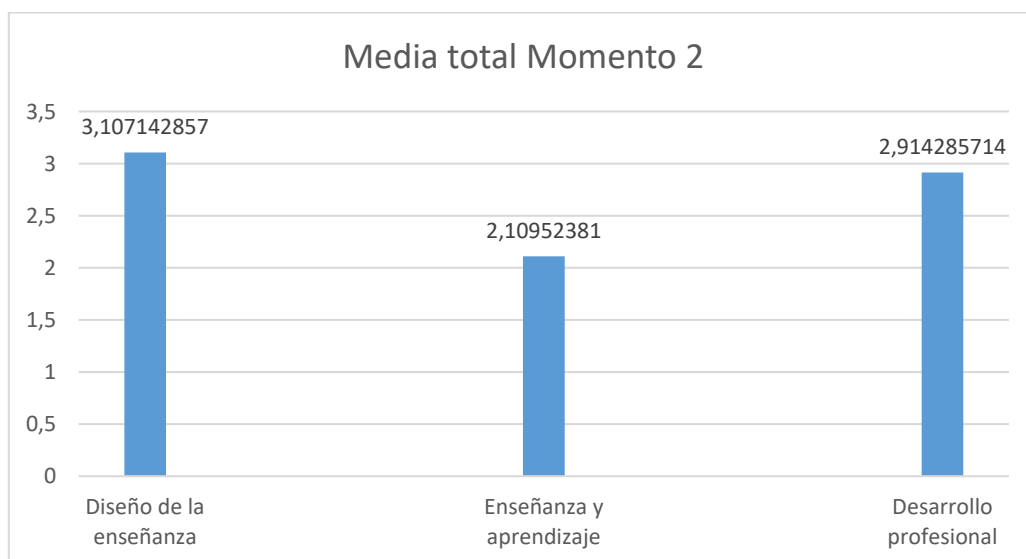
En ambos se percibe una mayor atención en lo que ocurre en los estudiantes cuando ven a las profesionales trabajando juntas: aumenta su motivación y participación, sintiendo que ambas pueden entregar indistintamente los apoyos requeridos.

4.4 Análisis de objetivo específico N° 4: Evaluación del acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza

4.4.1 Resultados del cuestionario aplicado a directivos, docentes y otros profesionales de la educación después de la implementación de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, momento 2

En relación a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario en el momento 2, es decir, luego de haber implementado las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, se observa lo siguiente.

Figura 5 Resultados de las Medias en las subdimensiones Diseño de la enseñanza, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Desarrollo profesional, momento 2



Fuente: Elaboración propia, 2018.

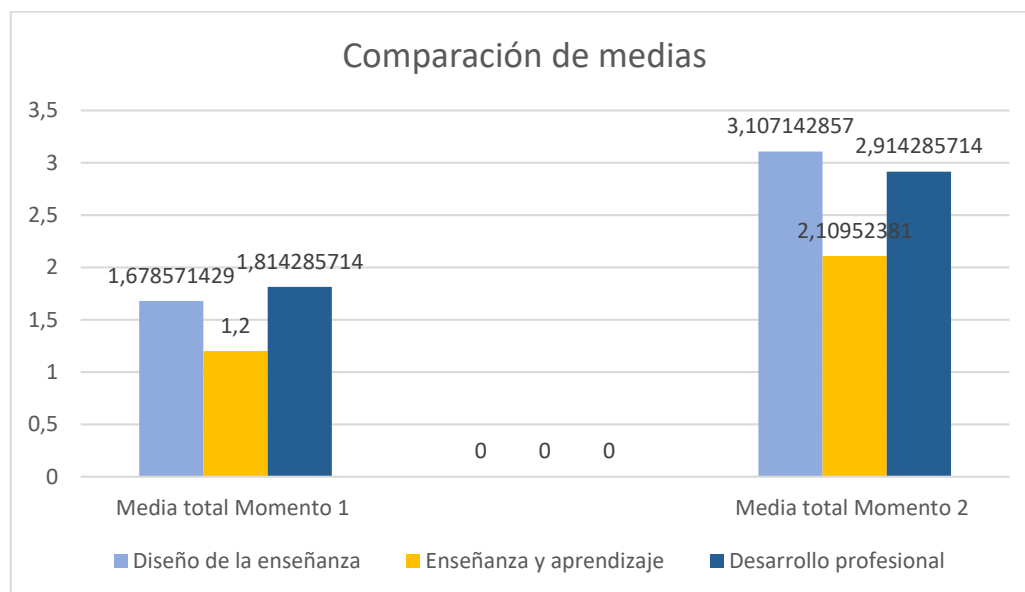
De acuerdo con lo expuesto en la figura anterior se evidencia que en la subdimensión Diseño de la enseñanza, la media es de 3,1 lo cual apunta a opciones de respuesta del tipo “De acuerdo” o “Muy de acuerdo”, cercanas a los enunciados que corresponden a la dimensión Prácticas pedagógicas inclusivas.

En la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula, la media de respuestas es de 2,1; lo que significa que las opciones prevalentes son “En desacuerdo” y “De acuerdo”, lo que, si bien plantea un cierto avance hacia prácticas inclusivas, no posee mayor significatividad en relación al momento 1.

En la subdimensión Desarrollo profesional, la media de respuestas es de 2,9, puntuando mayormente en opciones “De acuerdo y “Muy de acuerdo”, lo que permite señalar que la sub-dimensión avanza hacia prácticas inclusivas.

Ahora bien, con objeto de visualizar las diferencias de media por cada subdimensión en los momentos 1 y 2, a continuación, se presenta el gráfico comparativo.

Figura 6 Comparación entre medias de las subdimensiones Diseño de la enseñanza, Enseñanza y aprendizaje en el aula y Desarrollo profesional en momentos 1 y 2.



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Como se observa en la Figura N°6, la subdimensión que alcanza mayor desarrollo hacia Prácticas inclusivas es la de Diseño de la enseñanza con una diferencia que oscila de 1,6 a 3,1 en la media de respuestas. La subdimensión de Enseñanza y aprendizaje en el aula también avanza de una media inicial de 1,2 a una media final de 2,1, sin embargo, no llega a situarse en la dimensión de Prácticas pedagógicas inclusivas. Finalmente, en la subdimensión Desarrollo profesional, se observa una progresión considerable, con una media inicial de 1,8 en el momento 1 a 2,9 en el momento 2.

Sin duda la mayor diferencia entre medias de respuesta asociadas a prácticas inclusivas, se observan en las subdimensiones de Diseño de la Enseñanza y Desarrollo profesional, lo cual indica que pese al reconocimiento de la importancia de prácticas pedagógicas focalizadas en el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, incluidas las condiciones de desarrollo profesional, respecto de la subdimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula, persiste en los participantes, supuestos asociados a prácticas tradicionales.

4.4.2 Resultados de Grupo de Discusión N°3

El análisis de resultados cuantitativos expuestos anteriormente se condice relativamente con las textualidades presentadas en el tercer grupo de discusión. A este respecto conviene hacer la distinción entre aquellos que son participantes directos del proceso de acompañamiento pedagógico (docentes de Lenguaje y Comunicación y Matemática), y co-enseñanza (dupla docente de Lenguaje y Comunicación y Educadora Diferencial y docente de Matemática y Educadora Diferencial), y aquellos que participaron indirectamente.

4.4.2.1 Participantes directos

Como ya se ha señalado los participantes directos del acompañamiento pedagógico son las docentes de Lenguaje y Comunicación y Matemática; así también, los participantes directos de la estrategia de co-enseñanza son las duplas conformadas por docente de Lenguaje y Comunicación y Educadora Diferencial y docente de Matemática y Educadora Diferencial.

Respecto de los resultados referidos a las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, las textualidades apuntan a un desarrollo satisfactorio de estas en cuanto a la eficacia del trabajo colaborativo, los aprendizajes que logran construir, y la mejora de los

diseños y estrategias pedagógicas para atender a la diversidad de las y los estudiantes. A continuación, se explicitan algunas de estas textualidades.

“Yo creo que he ido aprendiendo y una de las cosas que ha sido importante es preocuparnos por el enfoque y la didáctica de las asignaturas; yo antes solo veía lo mío y ahora con la colega hemos conversado acerca de los enfoques, entonces como que ahora comprendemos que tenemos que trabajar conociendo los diferentes enfoques de las asignaturas... porque de ahí también sacamos ideas, estrategias para los estudiantes...” (DO 3)

“Con la colega, en los momentos de reflexión, revisamos la rúbrica juntas, yo le hago mis alcances y luego revisamos los principios del DUA, a ver si las actividades son o no inclusivas...otras veces revisamos también el Marco de la Buena Enseñanza porque ahí tenemos todo lo que son buenas prácticas”. (DO 1)

“La co-enseñanza es puro trabajo colaborativo, nosotras planificamos juntas y compartimos el conocimiento que yo tengo y el que tiene ella también de los estudiantes para definir contenidos, estrategias y formas de evaluación que sean adecuadas a ellos...yo ahora en la clase atiendo a todos los grupos, no solo a los PIE...Ahora también en la planificación incluimos la evaluación diversificada, o sea buscamos la estrategia de evaluación que sea acorde a sus ritmos y estilos de aprendizaje”. (ED 1)

En lo expuesto anteriormente se evidencia una mejor comprensión del currículum, en tanto los participantes asumen la importancia de conocer, no solo el enfoque y la didáctica de la asignatura que imparten, sino también de las otras disciplinas, ya sea porque son fuente de nuevas estrategias y métodos cuyas características sirven para suscitar mayor interés y motivación en los estudiantes, o porque están más cercanos a la experiencia o la manera en que, según las participantes, los estudiantes aprenden mejor y que está relacionada con la integración de los campos de saber en la vida cotidiana.

Esta comprensión del currículum y de los estudiantes permean también la necesidad de considerar las orientaciones entregadas por el diseño universal de aprendizaje y el Marco para la Buena Enseñanza como referentes que permiten el desarrollo de prácticas más inclusivas, en lo referido a la centralidad de los aprendizajes y estrategias y procesos de evaluación diversificados y coherentes con las características de los estudiantes.

4.4.2.2 Participantes indirectos

Algunos comentarios de los participantes indirectos muestran cómo el trabajo realizado por las docentes y educadoras diferenciales en el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza, ha impactado positivamente en ellos, instándolos a la exteriorización de la necesidad de participar activamente en las estrategias con el fin de mejorar sus prácticas.

“Impacta porque uno escucha los comentarios de ellos y eso igual le sirve a uno... Yo creo que ha irradiado, es un referente; cuando hay una práctica buena que le resulta a las colegas uno pregunta y trata de imitar, igual hace modificaciones porque son otros conocimientos... Es como que uno aprende a enseñar lo que está enseñando. Ha sido elevar el nivel de la conversación, ha sido una conversación más pedagógica, más profesional... por eso decidimos replicarlas a otras asignaturas, los otros colegas también necesitan apoyo.” (DO 4)

“Con lo que dicen las colegas, yo me quedo con dos cosas: una que es ya sabemos que los niños necesitan más material concreto, que eso es en todas las asignaturas, no solo las del acompañamiento y que al menos nos detenemos a pensar en la estrategia y el instrumento de evaluación, con una disertación, pruebas, o otras formas que estamos revisando.” (DO 2)

“Lo más importante es que tenemos otro tipo de acercamiento a los estudiantes, ya con más conocimientos, porque todos han aportado... es otro nivel de conocimiento.” (FO)

En los comentarios anteriores se observan valoraciones importantes del proceso, en tanto contribuyen a un conocimiento que se genera al interior del equipo, cuando comparten experiencias y conocimientos tanto de los estudiantes y sus formas de aprender, como del uso de estrategias y procedimientos de evaluación distintos; al mismo tiempo relevan la importancia de la realización de buenas prácticas docentes las cuales, a su juicio, es necesario replicar con los otros miembros del equipo. Esto último demuestra que, aunque los cambios al interior de una institución educativa inicien solo con algunos de sus integrantes, estos se proyectan, se difunden y adquieren un potencial formativo que logra movilizar a los otros miembros del equipo hacia el aprendizaje.

Ahora bien, respecto de las dificultades que se presentan al momento de implementar las estrategias tanto participantes directos como participantes indirectos señalan que el gran

inconveniente que han tenido es el tiempo no solo para diseñar la enseñanza, sino también para realizar la reflexión pedagógica, que, a su juicio, es una de las condiciones importantes para que las estrategias sean efectivas.

“Es que tampoco tenemos mucho tiempo, hay varias actividades extraprogramáticas y nos quitan mucho tiempo.” (DO 4)

“Está claro que estamos lejos de esos niveles de reflexión, no hay tiempo, ni para la reflexión ni para trabajo colaborativo.” (FO)

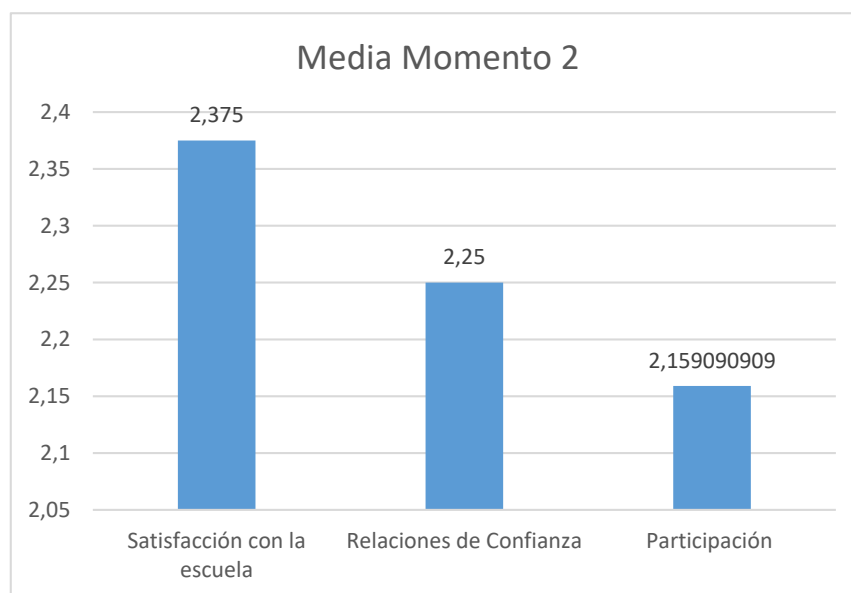
“Yo creo que nos falta reflexionar, pero es que es el tiempo, porque igual el tiempo de consejo es más para organizar actividades, en algunos hicimos los talleres y ahí sí reflexionamos...” (DO 1)

Respecto de estas textualidades, se puede señalar que, en la escuela, una de las problemáticas es la organización del tiempo, y la dedicación de este a instancias que no necesariamente están focalizadas a los aprendizajes de los estudiantes. Independientemente que el tiempo se destine a actividades extraprogramáticas, la legislación vigente insta a los directivos a generar espacios para el aprendizaje y desarrollo profesional, los cuales deben ser aprovechados en instancias reflexivas acerca de las prácticas sean estas docentes o no.

4.4.3 Resultados cuestionario aplicado a estudiantes, momento 2

En relación al cuestionario que evalúa las dimensiones de Satisfacción con la escuela, Relaciones de Confianza y Participación en los estudiantes, luego de haber implementado las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, los resultados pueden ser observados en la figura 7.

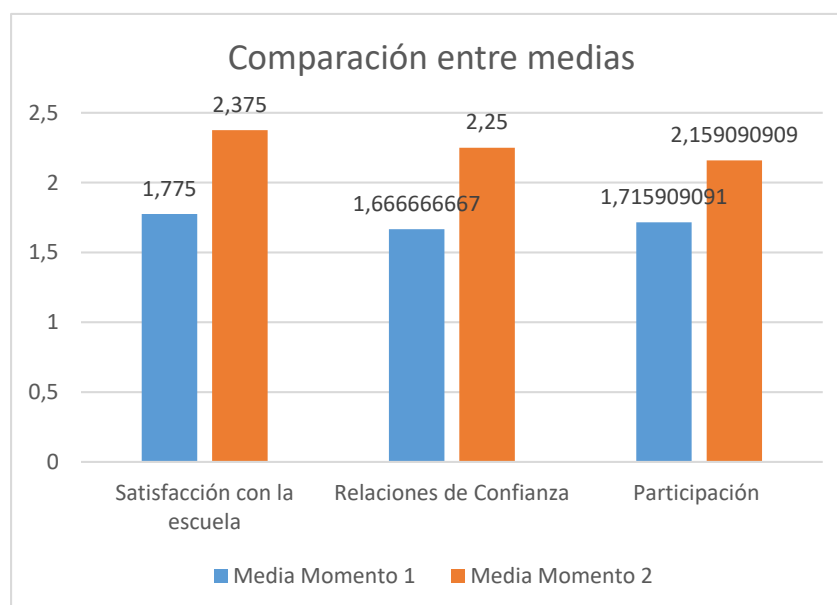
Figura 7 Resultados de las Medias en las dimensiones Satisfacción con la escuela, Relaciones de Confianza y Participación, estudiantes, momento 2.



Respecto de la dimensión Satisfacción con la escuela, la media de respuestas se ubica en 2,3 puntuando en mayor medida en las opciones “A veces” y “Siempre” y, en las dimensiones Relaciones de confianza y Participación, la media es de 2,25 y 2,1, respectivamente, lo que indica que las respuestas están más cercanas a la opción “A veces”.

Con el fin de visualizar las diferencias de media en las respuestas entregadas por los estudiantes en el momento 1 y momento 2, es decir, antes y después de la implementación de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, se presenta a continuación la Figura 8 que muestra la proximidad o distancia entre respuestas.

Figura 8 Comparación entre medias de las dimensiones Satisfacción con la escuela, Relaciones de confianza y Participación, momentos 1 y 2, estudiantes



Fuente: Elaboración propia, 2018.

En relación a lo expuesto en la figura 8 se puede observar que la dimensión que obtiene mayor desarrollo es Satisfacción con la escuela que va desde una media de respuestas favorables de 1,7 antes de la implementación de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, hasta una media de 2,3. Algo similar ocurre en la dimensión Relaciones de confianza donde la media inicial es de 1,6 y avanza a 2,25 de respuestas favorables y en la dimensión Participación donde se la media inicial se traslada desde 1,7 a 2,1.

Si bien en las tres dimensiones se observa progresión hacia opciones de respuestas favorables, las diferencias entre ambos momentos se consideran menores, con leve impacto en la percepción de los estudiantes. Esto puede deberse al escaso tiempo en que se desarrollaron los procesos formativos, como también al cambio de la rutina entre docentes y estudiantes; allí donde las prácticas de unos y otros están bien definidas, es más probable que las modificaciones en lo cotidiano causen alguna sorpresa o, incluso, alguna confusión. Se

hace necesario que las nuevas prácticas se instalen como rutinas asumidas por los estudiantes y que estas sean realizadas por todos los miembros del equipo docente.

4.5 Análisis de objetivo específico N° 5: Plan de continuidad

Respecto de este objetivo, los participantes del equipo evidencian en sus textualizaciones la necesidad de dar continuidad al plan de mejora tanto en lo referido al acompañamiento pedagógico como a la co-enseñanza.

“Bueno, para comenzar, hemos decidido que continuaremos con el acompañamiento, extendiéndolo a otras asignaturas como Historia y Ciencias. Tenemos los profesores que ya tienen la formación y saben cómo hacerlo” (DI)

“También vamos a continuar con las duplas para hacer co-enseñanza, porque este año solo trabajamos así un par de meses y sí nos dio resultado” (DO 3)

En las textualidades anteriores no solo se evidencia la intención de dar continuidad a los procesos, porque han probado su efectividad, sino también la comprensión de que dichos procesos requieren una formación previa y que quienes tendrán la misión de formar a otros miembros del equipo en las estrategias de acompañamiento y co-enseñanza, cumpliendo la función de expertos, son las docentes y educadoras diferenciales que participaron directamente en ellas.

Se asume además el valor del trabajo colaborativo como herramienta básica para el aprendizaje y, en este sentido a partir del trabajo colaborativo realizado por las duplas de docentes y docentes y educadoras diferenciales, surgió la posibilidad de trabajar las tutorías entre estudiantes con el fin de que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje de sus compañeros y compañeras, del mismo o de otros cursos.

“Nosotras comenzamos a trabajar las tutorías entre estudiantes, tenemos a dos que están ayudando en las clases” (DO 1)

“Nosotras igual le daremos más fuerza a la tutoría, pero como todo, tiene que ser permanente.” (DO 3)

Si bien el caso de las tutorías entre pares no fue un tema abordado explícitamente a partir de una revisión teórica exhaustiva, los participantes a partir de lecturas anexas, descubrieron las oportunidades de aprendizaje que se pueden generar a partir de su incorporación como práctica de aula inclusiva. El conocimiento que poseen de dicha estrategia es incipiente y se comprende básicamente como un estudiante que ayuda a otro en tareas o trabajos, sin embargo, se considera relevante que pretendan extrapolar su experiencia de aprendizaje entre pares profesionales a las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

En función de este objetivo es necesario señalar que, aunque no hubo sistematización de estas acciones en un cronograma específico quedó registro de estas decisiones en las Actas del Consejo. De acuerdo con las textualizaciones, las principales acciones que formarán parte de este programa de continuidad son:

- Análisis de casos pedagógicos en sus dimensiones socio-cognitivas, afectivas y familiares.
- Mayor participación de los estudiantes en el proceso formativo, diseño de las actividades y evaluaciones.
- Las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza se replicarán con los docentes de otras asignaturas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Mayor incorporación de las familias en el análisis de la situación de sus hijos, enfatizando en los compromisos que asumirán con su aprendizaje.
- Mayor participación de los estudiantes y las familias en la toma de decisiones respecto del Proyecto Educativo institucional y planes de gestión, especialmente en el Plan de Convivencia Escolar.
- Asignación de tiempos específicos para el diseño y la reflexión pedagógicos.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La inclusión no es solo un buen proyecto emanado de políticas públicas internacionales y nacionales para enfrentar la inequidad y desigualdad económica, social y cultural de los ciudadanos; es, en efecto, una posibilidad real de mejora en las condiciones para el logro de aprendizajes de calidad en todos los estudiantes, independientemente de su género, su cultura, su desarrollo cognitivo, afectivo o social. Eso sí, posee una naturaleza multifactorial, lo que implica que hay variados componentes y procesos que deben conjugarse para que se logre a cabalidad.

A partir la ejecución del plan de mejora desarrollado en el centro educativo descrito en el apartado inicial y el análisis de sus resultados, se pueden extraer algunas ideas que revelan la naturaleza compleja de la movilización institucional de la escuela desde prácticas pedagógicas tradicionales a prácticas pedagógicas inclusivas.

A continuación, se presentan las principales reflexiones extraídas de este trabajo, en el orden en que están expuestos los objetivos.

Respecto del primer objetivo asociado al diagnóstico de aspectos facilitadores y obstaculizadores de la gestión de prácticas pedagógicas inclusivas, los resultados permiten visualizar la presencia de supuestos asociados a prácticas pedagógicas tradicionales tanto en el diseño de la enseñanza como en el proceso de enseñanza y el desarrollo profesional. Esto se expresa en principio, en que los participantes de la investigación relacionan principalmente la inclusión con todas aquellas medidas, conocimientos, metodologías y recursos que deben poner a disposición las educadoras diferenciales para atender a estudiantes con NEE, idea que se refuerza toda vez que los docentes consideran que estos constituyen un problema para el desarrollo de las actividades curriculares, y, por tanto, un retraso en sus actividades pedagógicas. Esta mirada responsabiliza a los mismos estudiantes o a las educadoras diferenciales respecto de la progresión de los aprendizajes y los exime del compromiso con su avance académico. Desde esta perspectiva y tal como señala Sapon-Chevin (2013), la consideración de las diferencias individuales y capacidades diferentes como déficits, justifica prácticas de segregación, basadas en las necesidades de los estudiantes más que en la diferencia de capacidades, lo cual reviste formas de exclusión que van desde el etiquetaje hasta la invisibilización de dichos estudiantes, e inclusive, aun cuando los docentes

evidencian en sus textualizaciones tendencias hacia la inclusión, en sus prácticas persisten marcos conceptuales provenientes de teorías segregadoras e integradoras (Espinoza y Valdebenito, 2016).

En el proceso de diseño de la enseñanza, por ejemplo, el análisis muestra cómo los docentes inician su proceso pedagógico considerando principalmente el currículum escolar por sobre las características de los estudiantes. Cuando un docente señala que para diseñar “revisamos el currículum y los contenidos y de ahí vemos qué actividades quedan mejor para los estudiantes”, pone de manifiesto que su labor pedagógica no está centrada en el aprendizaje, sino en la enseñanza y en “su avance” en la cobertura curricular. Y, además, el que no solo los estudiantes con NEE son invisibles, sino todos. Esto implica que el docente posee una visión verticalista de la enseñanza, donde los conocimientos son lo más importante y quien tiene la labor de diseñar es el mismo docente, con o sin apoyo de otros, obviando que los objetivos del currículum y las políticas educativas vigentes, plantean que la finalidad de la educación es que los estudiantes sean protagonistas de su formación, que participen activamente en su progreso escolar y desarrollen niveles de autonomía que les permitan actuar con libertad en una sociedad democrática (MINEDUC, 2018).

Más aún, estas creencias son compartidas por directivos, docentes y otros profesionales de la educación, lo que confirma escasos conocimientos respecto de las políticas de desarrollo profesional docente y directivo, según las cuales los aprendizajes son construidos por los sujetos con apoyo de todos los miembros de la comunidad escolar y donde los directivos en su calidad de líderes pedagógicos son quienes deben promover en sus equipos, el conocimiento profundo de las características de los estudiantes, identificando las formas de exclusión y segregación presentes en las prácticas escolares (Fink, 2017; Ryan 2017).

Respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, nuevamente se evidencia la preferencia por prácticas pedagógicas tradicionales, verticales, donde es el docente el encargado de enseñar; y los estudiantes, de aprender, de acuerdo con métodos, estrategias y recursos muy definidos. Es más, algunos participantes justifican sus prácticas en la formación inicial recibida, en la necesidad de mantener el orden y la disciplina en la sala de clases, o en la creencia de que una clase expositiva permite avanzar más rápidamente en la cobertura curricular.

Al mismo tiempo, respecto de la dimensión desarrollo profesional, el diagnóstico evidencia que los participantes asocian el desarrollo profesional con la inmersión en programas de formación donde sujetos en calidad de expertos, presentan conocimientos y orientaciones para el desarrollo de prácticas educativas. Estos supuestos son ampliamente compartidos, no obstante, tanto la teoría como la evidencia empírica demuestran la importancia de comprender la escuela como institución que aprende (Senge, 2010) y necesidad de crear comunidades profesionales de aprendizaje, como un espacio donde los profesionales, a partir de relaciones horizontales y colaborativas, aprenden juntos (Molina, 2005).

Los resultados del diagnóstico aplicado a los estudiantes, revela que, los niveles obtenidos en las dimensiones de satisfacción con la escuela, relaciones de confianza y participación se encuentran levemente sobre la media, no obstante, las más bajas son las últimas dos dimensiones. Al respecto el Marco de la Buena Enseñanza (2016), plantea la existencia de una relación directa entre el tipo de relación que se genera entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, y el aprendizaje de los mismos. Esto es así en la medida que, si un estudiante se siente valorado y respetado en su diversidad, sea por docentes o sus pares, la gratificación socioemocional lo moviliza a enfrentarse con una actitud más positiva frente a la tarea. La confianza y la seguridad en sí mismos promueve su participación y compromiso con las actividades de aprendizaje.

Si se crea un ambiente de respeto y confianza, este constituirá un espacio propicio para la participación. La evidencia empírica sostiene los estudiantes se motivan más con su aprendizaje cuando tienen participación en la toma de decisiones respecto de los aprendizajes que quieren construir pues esto le confiere sentido a la tarea. Al mismo tiempo, la confianza en sí mismo, se verá reflejada en el sentimiento de competencia que desarrolle frente a la tarea.

Cabe destacar en este punto que los estudiantes que se sienten incluidos y valorados en la definición del qué, cómo y cuándo del proceso formativo, presentan mayor motivación por lo cual se espera que los docentes desarrollen las competencias para escuchar la “voz del alumnado” (Susinos, 2012).

Según Román (2004), son muchos los factores que se deben considerar en un plan de mejora con foco en el aprendizaje de los estudiantes, entre ellos es posible destacar precisamente la

satisfacción con la escuela, los docentes y compañeros. Esto explica por qué las opciones en las tres dimensiones evaluadas poseen resultados similares. La motivación y satisfacción que producen las interacciones confiables, colaborativas y afectivas al interior del aula determinan la construcción de aprendizajes, sobre todo la experiencia de la colaboración; las investigaciones al respecto son claras en respaldar la eficacia de la cooperación en el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que poseen algún tipo de rezago académico (Durán 2002; Durán y Monereo, 2012; Durán, Flores y Valdebenito, 2016), por lo cual es tarea del equipo escolar proveer los espacios y tiempos para que la participación y apoyo mutuo sea una realidad, dentro y fuera del aula.

Se puede señalar entonces que en el contexto de la investigación, en un momento inicial, son bastante escasos los elementos que propician la mejora escolar y estos se relacionan fundamentalmente con la intención de la mejora; en cambio, los obstaculizadores son muchos, entre los cuales se pueden destacar las limitaciones frente al trabajo colaborativo, prácticas docentes preferentemente individuales, centradas en la enseñanza y en la disciplina; barreras culturales como las creencias erróneas acerca de la inclusión, de los estudiantes con NEE y de las prácticas inclusivas, y barreras didácticas asociadas al desconocimiento del currículum escolar, las orientaciones didácticas y evaluativas, métodos y estrategias para promover el aprendizaje de todos los estudiantes en contextos de diversidad.

De acuerdo con el segundo objetivo específico que alude al diseño de un plan estratégico de mejora de las prácticas pedagógicas, constituido sobre la base del acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza, se evidencia que los participantes de la investigación logran comprender que la centralidad de todo proceso formativo es el aprendizaje de todos los estudiantes, asignan mayor relevancia al dominio de Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje, propuesto en el Marco de la Buena Enseñanza (2016); se involucran en el conocimiento más profundo de los estudiantes validando diversas fuentes de información y sus competencias disciplinarias y metodológicas y reconocen la necesidad de realizar lecturas de documentos curriculares o investigaciones que favorezcan la transformación de sus prácticas.

En este sentido, el diseño compartido del plan de mejora a partir de la lectura de los referentes teóricos acerca de las características e implementación del currículum y los procesos que gatillan el desarrollo de prácticas inclusivas en la comunidad escolar, permiten organizar un plan de trabajo, que finalmente es comprendido como una estrategia de desarrollo profesional.

En este proceso, logran visualizar que el desarrollo profesional puede y debiera generarse desde dentro, en el núcleo pedagógico (Elmore, 2010), pues es en este, donde adquieren sentido los aprendizajes construidos, en tanto los miembros de la comunidad escolar comparten un contexto único, particular, diverso y desde ahí, es posible pensar la mejora.

El equipo directivo y docente hasta antes de iniciar el plan de mejora, tenía una visión limitada del trabajo pedagógico, donde los lineamientos estaban dados por el currículum, los directivos y la institucionalidad, las interacciones eran más verticales y los espacios de reunión estaban centrados en la resolución de problemáticas emergentes, lo que supone una visión estática de la mejora (Murillo, 2004). Sin embargo, a partir del análisis institucional, de las características del contexto sociocultural, la profundización en las particularidades de los estudiantes y la revisión bibliográfica, logran comprender que la mejora es proceso continuo e inacabado, lo que supone esfuerzos continuos y sistemáticos de cada uno de los participantes para generar transformaciones significativas.

Considerando las fases del proceso de elaboración del plan planteadas por Murillo (2004) se puede señalar que, durante la fase de valoración realizada a partir de un grupo de discusión, el principal problema detectado es que los estudiantes no logran niveles satisfactorios de aprendizaje con las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en el aula. Aquí se encuentran con necesidades que les sugieren al mismo tiempo, los pasos a seguir, como, por ejemplo, conocer mejor a los estudiantes, leer o releer el currículum y bibliografía especializada para atender a la diversidad en la escuela, reflexionar acerca de sus prácticas y trabajar colaborativamente en todos los momentos del proceso pedagógico.

En la fase de descripción de los objetivos se busca focalizar en el desarrollo profesional, entendiendo que todos los esfuerzos por mejorar prácticas pedagógicas contribuyen a la construcción de aprendizajes en todos los estudiantes.

Respecto de la planificación, esta considera objetivos específicos, acciones, indicadores, participantes y periodo de ejecución de las acciones. En los talleres reflexivos, el equipo profesional determina como prioridad la mejora de las prácticas docentes, la implementación de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, los participantes directos e indirectos en dichas estrategias, el apoyo constante de la investigadora en calidad de monitora guía de los procesos y las tareas y responsabilidades de cada uno.

A partir de la planificación de este continuum de acciones para la mejora, los participantes logran movilizarse de acuerdo con metas compartidas (Leithwood, 2005), y comprender la necesidad de establecer relaciones de horizontalidad que posibiliten el aprendizaje recíproco (Lambert, 2017).

Respecto del tercer objetivo específico que es implementar las estrategias de acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza, para el logro de la autonomía profesional, correspondiente a la fase de ejecución señalada por Murillo (2004), se puede comprender como un logro el que los participantes directos, resolvieran su intervención de manera voluntaria en el proceso de acompañamiento y co-enseñanza y que, dadas las características de los estudiantes decidieran compartir la co-enseñanza con las educadoras diferenciales. Así también, los participantes indirectos, logran involucrarse en el proceso, en los talleres, grupos de discusión, construcción de la rúbrica analítica para realizar el acompañamiento, otorgando y modificando horarios para que las docentes pudieran ejecutar las estrategias.

Esto es significativo dado que se acercan a la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional donde las interacciones permanentes y sistemáticas en torno a un objetivo común, no solo permean sus acciones, sino también sus creencias acerca del aprendizaje al interior de la escuela y cómo esta efectivamente puede mejorar con la implicación de todos (Bolívar, 2015).

En relación al acompañamiento pedagógico, las textualidades extraídas de los grupos de discusión y los talleres reflexivos, demuestran que se logra afianzar lazos de confianza importantes y necesarios para ejecutarlo; los participantes directos progresivamente se sienten más cómodos, apoyados y confiados, advirtiendo que el acompañamiento pedagógico es una buena estrategia para promover la autocritica y la reflexión respecto de la coherencia entre las prácticas pedagógicas propias y ajenas y las necesidades de aprendizaje de los

estudiantes, que este favorece el desarrollo de la autonomía (García, 2007) como competencia básica de los profesionales de la educación, y, en definitiva, el crecimiento como profesional (Salazar y Márquez, 2012).

En relación a la co-enseñanza tanto las docentes como las educadoras diferenciales logran complementar sus conocimientos y también sienten la satisfacción del apoyo recíproco. Si bien solo una de las duplas logra desarrollar la modalidad de equipo docente en que los participantes enseñan de manera simultánea, y que es la más cercana a la co-enseñanza (Suarez-Díaz, 2016), es necesario señalar que la otra dupla desarrolla la modalidad de enseñanza paralela que igualmente se enmarca en un tipo de interacciones a partir de las cuales los sujetos reconocen las competencias del otro, las valoran y se van formando de acuerdo con sus experiencias en la práctica, con lo que su tránsito a la modalidad de equipo docente, será mucho más asequible.

Ambas duplas observan durante el proceso, un cambio en sus prácticas pedagógicas generado a partir del aprendizaje compartido y poseen la sensación de estar más preparadas para trabajar con los estudiantes del contexto escolar.

Respecto del cuarto objetivo específico que es Evaluar en qué medida el acompañamiento pedagógico y la co-enseñanza han sido estrategias adecuadas para favorecer el tránsito a modelo curricular basado en prácticas inclusivas, se puede señalar que las textualidades dan cuenta de una mayor comprensión de lo que son las prácticas pedagógicas inclusivas, considerando la inclusión no solo como un campo reservado a la atención de los estudiantes que tienen NEE, sino a favorecer la igualdad de oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes a partir de una organización del proceso enseñanza aprendizaje basado en la diversidad de opciones de compromiso, acceso y expresión de la información que otorgan los diversos participantes del proceso formativo (CAST, 2008).

De esta manera también se puede evidenciar una mayor valoración de la riqueza que posee la diversidad en el aula (MINEDUC, 2016; MINEDUC, 2015), la importancia de los procesos de colaboración entre pares, que van desde apoyos incidentales hasta las tutorías, y la observación de las capacidades y talentos de los estudiantes como mecanismo para dar respuestas más acertadas a su aprendizaje.

Si bien en la evaluación de las estrategias se observa avances en la comprensión del diseño de la enseñanza y el desarrollo profesional, se evidencian logros muy limitados en lo referido a la dimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula, lo que sugiere la necesidad de generar espacios para la discusión y reflexión sobre las prácticas de aula, en las cuales puedan aprender de otras prácticas que hayan sido implementadas en otras escuelas y contextos escolares y profundizar en la permanencia de ciertos supuestos y concepciones que se enmarcan en prácticas pedagógicas tradicionales.

Los participantes directos evalúan las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza como experiencias satisfactorias de aprendizaje colaborativo tanto para el desarrollo de nuevas comprensiones acerca de cómo abordar la diversidad en el aula como en referencia al sentido de autoeficacia. En tanto, los participantes indirectos aluden a los efectos que han tenido estas estrategias en los estudiantes y en su propio aprendizaje. Manifiestan explícitamente la necesidad de tener una participación directa en estas estrategias porque observan resultados en el mayor dominio de terminología curricular y disciplinaria, en los aportes que se producen a partir de la reflexión pedagógica y en la motivación de los estudiantes.

En referencia al impacto que tiene la implementación del plan de mejora, los directivos, (uno de ellos, también docente de aula), sienten que ha sido una experiencia bastante enriquecedora porque las relaciones entre los miembros del equipo van solidificándose, lo que contribuye a generar climas favorables para el aprendizaje de docentes y estudiantes. Hoy se sienten aprendices, y prevén la necesidad de dar continuidad al plan de mejora construido e implementado.

En relación al quinto objetivo específico que se relaciona con levantar un plan para dar continuidad al trabajo realizado en pro del desarrollo de prácticas inclusivas, es importante señalar que, si bien este no se logra concretar en un cronograma, las acciones propuestas consideran las principales dificultades observadas en el proceso inicial y las fortalezas que poseen para su desarrollo, como también las nuevas necesidades que surgen como son, por ejemplo, las necesidades de fomentar el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. Frente a esta condición relevan la importancia que adquiere en el proceso de aprendizaje, la participación de los estudiantes, no de una manera incidental, como en los Consejos

Escolares, sino en la consideración de conocimientos curriculares que ellos consideran relevantes, las metodologías de trabajo y en algunos planes de gestión, como el de convivencia escolar en aula lo que da cierta confianza en que el equipo comprende que la motivación escolar no supone solo un diseño que considere gustos e intereses, sino que requiere ámbitos de participación más amplios. Tal como plantea Susinos (2012) y Susinos y Ceballos (2012) es necesario atender a la “voz del alumnado”.

Otro aspecto que es necesario relevar es que, respecto de la evaluación, todos los participantes sienten que no poseen las herramientas teóricas ni prácticas para realizar evaluaciones diversificadas, así como tampoco confían en las posibilidades de que los mismos estudiantes realicen autoevaluaciones, co-evaluaciones o que participen en la búsqueda de procedimientos de evaluación o la elaboración de instrumentos, por lo que, en este ámbito, también se requieren talleres reflexivos y grupos de discusión focalizados a la comprensión de la evaluación como pilar fundamental e inicial de todo proceso de diseño de la enseñanza y más aún como herramienta para lograr una inclusión real (Murillo y Román, 2010).

VI. CONCLUSIONES

La visión de la escuela como una institución que aprende, exige la comprensión de que este aprendizaje se enmarca en un proyecto democratizador donde todos los miembros de la comunidad escolar deben participar en función de metas compartidas y sobre la base del trabajo colaborativo, la confianza y el apoyo mutuo. En este sentido, la escuela se concibe como un espacio privilegiado para el ejercicio de prácticas democráticas, que favorecen el ejercicio de las libertades individuales, pero también la asunción de responsabilidades y compromisos que darán forma a una ciudadanía inclusiva, la cual permitirá superar las desigualdades sociales, culturales, económicas y políticas, preparando el camino para el desarrollo de una sociedad más justa basada en la participación, el reconocimiento y la equidad, que es la finalidad del proceso educativo.

En este sentido, las actividades realizadas en el plan de mejora, talleres reflexivos e implementación de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, en coherencia con los objetivos planteados, develan algunas comprensiones importantes que conviene destacar.

Primero, el tránsito de una escuela tradicional a una escuela donde efectivamente se practique la inclusión educativa requiere de un trabajo previo de transformación profunda de las creencias y rutinas ya instaladas como *habitus* (Martínez, 2017). Cuando se emprenden planes de mejora que apuntan al cambio de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, se debe pensar en el sistema de representaciones que se alojan en la estructura cognitiva de los sujetos, y que probablemente han permanecido por años en las dinámicas de interacción y en el proceso pedagógico. Debemos partir de la premisa de que los conocimientos nunca son suficientes, que se requiere la apertura de los sujetos al cambio y que la mejora requiere tiempo y paciencia (Murillo y Krichesky, 2012).

Segundo, y relacionado con lo anterior, es que como lo ha demostrado la evidencia empírica, las escuelas que presentan altos niveles de vulnerabilidad y condiciones limitadas en cuanto a la formación técnica o profesional, requieren de apoyos consistentes y sistemáticos para su desarrollo profesional (ODCE, 2017), por lo que, en muchos casos, cuando las competencias de liderazgo directivo o pedagógico no están instaladas o no se comprenden desde la mirada de un liderazgo distribuido (Murillo, 2006), es necesaria la participación de un monitor o asesor externo que inste al acercamiento a las necesidades de aprendizaje tanto de directivos y docentes como de los estudiantes. En la escuela en que se realizó es estudio, fue la investigadora quien influenció a los directivos para levantar las exigencias propuestas por las características de los estudiantes, su contexto, y el reconocimiento del enfoque tradicional de las estrategias pedagógicas que hasta el momento los docentes estaban utilizando en aula; en este sentido, cumplió el rol de un líder pedagógico.

No obstante, se requirió en este primer momento, un monitor externo, los docentes que participaron directamente en el desarrollo de las estrategias de talleres reflexivos, acompañamiento y co-enseñanza ahora podrán liderar los procesos de mejora, con o sin la intervención de la investigadora. El aprendizaje que han construido, les permitirá gestionar el currículum teniendo presentes los principios de la inclusión, de modo que se evidencie la coherencia entre este y las características, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Tercero, cuando se logran transformaciones, aunque sean incipientes, en el sistema de representaciones que poseen los miembros de los equipos escolares respecto de la inadecuación de las prácticas pedagógicas en contextos donde se pretende instalar prácticas inclusivas, se necesitan talleres reflexivos que promuevan la observación continua y el análisis crítico de las prácticas pedagógicas sobre la base del currículum, la legislación vigente y la investigación en fuentes bibliográficas actualizadas y confiables. Los directivos y docentes requieren asumir su rol de investigadores de modo que sus intervenciones en los talleres resulten ser sustantivos en la construcción de nuevos aprendizajes.

Cuarto, en la medida que la condición anterior se materialice, tanto directivos como docentes lograrán la autonomía necesaria para la toma de decisiones pedagógicas adecuadas y coherentes con las características de los estudiantes, propendiendo a la significatividad de sus aprendizajes.

Finalmente, un proceso de mejora cuyo objetivo sea el desarrollo integral de los estudiantes, necesita el protagonismo de estos en sus procesos de aprendizaje; solo de esta manera, lograrán desarrollar el compromiso y responsabilización frente al conocimiento que construyan, permitiéndoles reconocer sus particularidades y talentos para, desde allí, aportar al contexto en que viven y, por ende, a la sociedad.

VII. PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Respecto de las proyecciones de esta investigación, se considera relevante señalar que, en efecto, cuando los miembros de una institución educativa asumen sus necesidades de desarrollo profesional, sobre la base de la observación de evidencias empíricas, como, por ejemplo, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la progresión de sus avances y las actitudes frente al aprendizaje, los procesos de mejora que emprendan, pueden ser de calidad y sostenibles en el tiempo. Toda vez que directivos, docentes y otros profesionales de la educación realizan una revisión profunda de las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, se enfrentan a problemáticas o dilemas, que logran movilizarlos hacia el desarrollo de competencias profesionales sobre la base de las cuales puedan entregar respuestas curriculares y metodológicas adecuadas y pertinentes a sus estudiantes.

Lo anterior devela al menos tres exigencias básicas. La primera de ellas refiere a que las comunidades escolares realicen diagnósticos integrales de los estudiantes, en los cuales, se logre develar todas sus dimensiones de desarrollo, -lo que supone la mirada de todos los integrantes de la comunidad escolar-; la segunda, es la comprensión de que la condición actual de los estudiantes es modificable; y, la tercera, es la transformación de directivos y docentes en líderes pedagógicos. Tal como lo plantea la bibliografía especializada, muchas veces las acciones de mejora de las escuelas responden a ideas preconcebidas e intuitivas respecto de lo que los estudiantes requieren para desarrollar un exitoso proceso formativo; sin embargo, también se ha demostrado, la ineficacia y nulo impacto de dichas acciones en el aprendizaje, dado que no se han focalizado en lo que realmente requieren los estudiantes. A esto se debe agregar, el que, en el sistema escolar, aún persiste otra creencia que limita las posibilidades tanto de aprendizaje de los estudiantes como de desarrollo profesional y que es la de tener bajas expectativas, no solo con el aprendizaje, sino en sus capacidades profesionales.

En este sentido, el estudio pretende indagar con mayor profundidad en las creencias de los miembros de la comunidad escolar respecto de los procesos de aprendizaje -tanto de estudiantes como de sí mismos-, pero además dar inicio a una investigación más amplia, en la cual se pueda diagnosticar el sentido de ineficacia profesional que aparece instalado en los docentes, y sus orígenes, respecto de sus competencias para atender las necesidades del alumnado. Esbozando un estudio de esta naturaleza, que supone más tiempo, y más recursos humanos y financieros, se sugiere la observación crítica del sentido de la eficacia profesional, al menos en tres momentos: uno inicial, que es cuando los profesionales egresan de las carreras de educación básica; un segundo momento, que es cuando ya han ejercido al menos dos años en la profesión; y un tercero, cuando ya poseen cuatro o más años de ejercicio.

En directa relación con lo expuesto anteriormente, se encuentra lo que la investigadora considera que es una de las posibles causas del sentido de ineficacia profesional y que afecta tanto a directivos, docentes como a los estudiantes y que es el desarrollo de ámbitos de autonomía profesional.

La presente investigación, a partir de la implementación de procesos de acompañamiento y co-enseñanza, ha derivado en la comprensión de que un continuum de prácticas orientadas a

la mejora de los aprendizajes, exige docentes y directivos que puedan ejercer niveles de autonomía, pensada siempre desde los principios, valores y responsabilidad social que entraña la profesionalidad docente, pero también desde una comprensión holística e integrada de los conocimientos y de las didácticas disciplinarias. El acompañamiento pedagógico y co-enseñanza han demostrado ser estrategias de co-aprendizaje que aúnan metas a nivel institucional, y permiten lograr la delimitación de directrices y principios sobre la base de los cuales se analizan procesos de diseño de la enseñanza y prácticas de aula, es decir, se tornan en catalizadoras de la mejora en el desempeño profesional docente. Su naturaleza colaborativa y las relaciones de horizontalidad que generan, permean procesos que van desde el diagnóstico institucional, hasta la implementación y evaluación de innovaciones en el aula. No obstante, son dinámicas que precisan de mayor tiempo para su institucionalización. Es por ello que, a partir de los supuestos y conocimientos actuales construidos por los participantes de este estudio, han decidido mantener estas prácticas como estrategias para la mejora de los aprendizajes, tanto de los estudiantes, como de ellos mismos.

Los resultados de la investigación plantean, por ejemplo, cómo se ha observado diseños de clases más ajustados a la condición, realidad y entorno específicos de los estudiantes y además cómo estos han sido producto de un análisis reflexivo entre pares o con otros profesionales. Son precisamente estas instancias de reflexión las que llevan a los participantes a investigar en documentos curriculares y bibliografía especializada, acerca de metodologías que favorezcan aprendizajes en contexto y a “darse cuenta” de lo que falta por aprender para desarrollar prácticas de calidad en sus aulas.

Aprendizajes de este tipo son los que, a mediano y largo plazo, ampliarán el ámbito de autonomía del equipo directivo y docente. La mayor apropiación del currículum, el aprendizaje compartido, las confianzas construidas entre los participantes, la inclusión de innovaciones a partir de la investigación de buenas prácticas en contextos similares, son el cimiento de la autonomía docente, en tanto posibilita una toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. Desde esta perspectiva, se espera que los participantes desarrollen progresivamente esta competencia profesional de manera tal que se puedan observar mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Así también, la investigadora considera que el acompañamiento pedagógico y co-enseñanza debieran implementarse en la educación superior, y con mayor énfasis en las carreras de educación, precisamente porque son espacios para aprender del otro, mirar, repensar las propias prácticas y reflexionar acerca de su pertinencia y significatividad en la formación de futuros educadores. Constituiría un modelamiento del uso del trabajo colaborativo y cooperativo para la mejora de los aprendizajes de los profesores en formación; esto adquiere aún más importancia cuando las investigaciones referidas al análisis de los procesos de evaluación docente, manifiestan serias deficiencias de los docentes, en los ámbitos de reflexión y evaluación. Esta mirada podría ampliarse a partir del desarrollo de investigaciones doctorales transversales que involucren a carreras de pedagogía en distintas universidades de la región o del país.

Respecto de las limitaciones de este estudio se puede mencionar al menos cuatro grandes inconvenientes: la ausencia de los sostenedores en el proceso, la no consideración de familias o adultos –o instituciones- responsables, el carácter meramente consultivo de los estudiantes y la condición de la investigadora como agente externo.

Respecto de las tres primeras, tanto la legislación vigente como la evidencia empírica, plantean que todo proceso de mejora escolar supone la participación y colaboración de todos los integrantes de la comunidad escolar, entre ellos sostenedores, directores, profesores, otros profesionales de la educación, estudiantes y sus familias. En esta investigación no se trabajó con los sostenedores, lo cual genera una desarticulación entre la comprensión que poseen los sostenedores, por un lado, y, por otro, los directivos y docentes, respecto de las estrategias de desarrollo profesional. Es bastante sabido que la base que sustenta los cambios a nivel de las instituciones educativas es construir una visión compartida y trabajar a partir de metas comunes; si esto no ocurre, el proceso de mejora desarrollado, puede ralentizarse; inclusive, las discordancias entre sostenedores y sus equipos profesionales puede constituirse en un obstáculo para la proyección de estas estrategias de aprendizaje y desarrollo profesional.

Por otra parte, la no consideración de las familias y los estudiantes en la delimitación del plan de mejora y del proceso de desarrollo de las estrategias de acompañamiento pedagógico y co-enseñanza, restan conocimientos fundamentales que pueden aportar las familias y los

mismos estudiantes para lograr avances sustantivos en lo que refiere al compromiso con sus aprendizajes.

Si todo proceso de cambio comienza en el conocimiento de los estudiantes, entonces, será necesario que haya participación de todos los miembros de la comunidad escolar en el diagnóstico que sustenta el plan de mejora.

Finalmente, y tal vez una de las limitaciones que corroboran otras investigaciones respecto del cambio para la mejora escolar, es la condición de la investigadora como agente externo. Sin duda, si mejorar la gestión pedagógica de directivos y educadores, consiste en transformar la cultura escolar en función del logro de aprendizajes de calidad en los estudiantes, es más probable que haya un impacto mayor cuando quienes lideran los procesos, forman parte de la misma comunidad escolar. La presencia de agentes externos, sean estos reconocidos y valorados en lo referido a los aportes y sugerencias que realizan para la mejora de las prácticas y, por tanto, de los aprendizajes, siempre tiene la connotación de una naturaleza impositiva, esto limita las posibilidades de que quienes componen el núcleo pedagógico, se asuman como líderes pedagógicos. Desde esta perspectiva, uno de los desafíos de la investigación está en generar e implementar otras oportunidades de aprendizaje profesional, como, por ejemplo, el trabajo en redes escolares o la estrategia de amigos críticos, las que, dada la mayor horizontalidad en las relaciones, constituyan ambientes propicios para el desarrollo de líderes, sean estos directivos, docentes u otros profesionales de la educación.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Tarea de Todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. Santiago, Chile.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Madrid: OEI, FUEM. Recuperado de: file:///C:/Users/Ripley/Downloads/guia_ed_inclusiva_2015.pdf.
- Ainscow, M., Booth, T. y Vaughan, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO-OREALC/ CSIE.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.
- Arnaiz, P. (2006). Educar en una escuela común y diversa en el siglo XXI. En *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogia L'escola que inclou* (pp.83-100). Torrent: Ajuntament.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1 · 2012, pp. 25-44.
- Arnaiz, P.; Guirao, J.M.,(2005). La escuela: eje fundamental en el proceso de la educación inclusiva. En M. Deaño (Edit.) *Inclusión social y educativa. Modelos para la inclusión social, educación inclusiva y aprendizaje cooperativo* (pp. 73-86). Orense: AEDES.
- Arnaiz, P., Guirao, J.M; Garrido, C., (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n23/>
- Arnaiz, P., De Haro, R. & Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia, 18 (1), 103-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>

- Anderson, S., Weinstein, J., Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de desarrollo del liderazgo educativo (CEDLE) pp. 333-346.
- Barría, C., Damm, X., Morales, D., y Riquelme, P. (2011). Educación Inclusiva: ¿Mito o realidad? *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 125-144. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8.pdf>
- Bazán, D., González, L., (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: Una resignificación desde la mirada crítica REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 2(11). pp. 69-90.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P. & Vanni, X. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* 1st ed., Santiago de Chile.
- Bisquerra, R. [Coord]. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blanco, M (2017). La evaluación al servicio del aprendizaje de todos. Una evaluación inclusiva. *Boletín Virtual*. 6(8). pp. 15-36.
- Blanco, R., 2010. El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 25-153.
- Blanco, R., Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista de Educación*. 1(5). pp.37-55.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp.9–33.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Revista de Educación*. 26(92). pp.859-888.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Booth, T., Echeita, G. Muñoz, Y., Sandoval, M., y Simón, C. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art1.pdf>

- Bush, T. (2017). [Weinstein, J. Ed.]. Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). pp.19-44.
- Cardemil, C., Maureira F., Zuleta, J. (2010). Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula. CIDE- U.A. Hurtado. Recuperado en http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_31/pdf/instrumento31.pdf
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1). pp.78-89.
- CAST (2008) Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Universal Design for Learning Guidelines, 2. pp.1–36.
- Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35 (4), 29-46.
- Chacón, S. (2012). Acompañamiento docente: El quehacer de la unidad METICS. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 12(1), pp.1–24.
- Coll, C y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. Departamento de Psicología evolutiva y de la evaluación. 31(8). pp. 50-54.
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 16(1). pp. 24-37
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Recuperado en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6(2), 11-13.
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *RINACE*, 6(1). pp.11-12.
- Durán, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de innovación Educativa*, 15(153-154), 7-10. Recuperado de: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/monograficoaula.pdf>

- Durán, D. & Monereo, C. (2012). *Entramando métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo* 1st ed., Barcelona.
- Durán, D., Flores, M., Valdebenito, V. (2015). Peer tutoring. Concept and practice as a methodology for inclusive education. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 9(2), 23-40.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. El núcleo pedagógico, 1, pp.17-35.
- Escarbajal, A., Arnaiz, P., Giménez, A. (2015). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*. 28(2). pp. 427-443.
- Escudero, J M. y Martínez, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Escudero, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organizativo Escolar* (pp. 189-221). Barcelona: Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] 2005. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J.M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 201-221.
- Espinoza, J. y Valdebenito, V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10(1). pp.195-213.
- Echeita, G., Parrilla, A., & Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. *Red Universitaria de Educación Especial* 1(1), 35-53. Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3594/echeita-parrilla-carbonell-educacionespecialadebate.pdf
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”. *REICE*, 2, (6), pp. 9-18. Madrid, España.

- Echeita, G.; Duk, C. (2008) Inclusión educativa. *REICE*, 6 (2). pp. 1-8. Madrid, España.
- Falabella A., Alarcón, P. (2016). Prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. *Revista de educación y pedagogía*. 9(11). pp. 16-26. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Fink, D. (2017). [Weinstein, J. Ed.] Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). pp.205-226.
- García, D. (2012). *Acompañamiento en la práctica pedagógica*. Serie Acompañamiento Pedagógico no. 1. Santo Domingo: Editorial Centro Cultural Poveda. Recuperado de http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/Acompañamiento_a_la_practica_pedagogica-1.pdf
- García, D. (diciembre, 2007). Seminario Capacitación de Técnicos y docentes de Nivel Medio. Ponencia: El acompañamiento, proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad de la educación. Santo Domingo.
- Guirao, J. y Arnaiz, P. (2014). Autoevaluación institucional y ed. Inclusiva. Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Revista española sobre discapacidad intelectual*. 45(4). pp.22-47.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Inostroza, G. (1996). *Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Johnson, D., Johnson, R & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Krichesky, G. & Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela *REICE. Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(1), pp.65-83.
- Krichesky, G. & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 21(1), pp.135-155.

- Lambert, L. (2017). [Weinstein J., Ed]. El liderazgo constructivista: Forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). pp.227-252.
- Ley 20.845. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2015.
- Ley 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley 20.609. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de Julio de 2012.
- 20.259 (2011), que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización Ley SAC)
- Ley 20.903 (2016) Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016)
- López, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- López, M. (2010). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*. 2 (21), 37-54. Recuperado de: <http://ciequilmes.com/wp-content/uploads/2013/03/barrera-melero.pdf>
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.
- Little, J. & Horn, I. (2007). 'Normalizing' problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. En L. Stoll &

- K. S. Louis (Eds.), *Professional Learning communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 79-92). Columbus, OH: Open University Press.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). *Análisis de la complementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. (F. Chile, Ed.) (1° ed.). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Martínez García, J.S. 2017. "El habitus. Una revisión analítica". *Revista Internacional de Sociología* 75(3). Recuperado de: e067. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Martínez D., Héctor A., González S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Revista Ciencia y Sociedad*. 35(3). pp. 521-541.
- Mellado, M. & Chaucono, J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*. 20(1) pp. 1-18.
- Mellado, M. E., Chaucono, J. C., Hueche, M., Aravena O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*. 41(1). pp.1-14.
- Mellado, M. E., Chaucono, J. C., Villagra, C. (2017) Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*. 21(3). pp. 541-548.
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). Casen, 2018. *Informe de estimaciones comunales de pobreza, con datos de Casen 2015*. Serie Documentos Metodológicos Casen N° 35. 16 de enero de 2018. Recuperado en http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/INFORME_estimaciones_pobreza_comunal_2015.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>

- Ministerio de Educación. Decreto 83. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. 05 de febrero de 2015.
- Ministerio de Educación. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Recuperado en: http://Portales.Mineduc.Cl/Usuarios/Cpeip/Doc/201511131613560.Mbd&Le_2015.Pdf
- Ministerio de Educación. (Diciembre de 2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago de Chile: División de Educación General.
- Ministerio de Educación. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Recuperado de: http://www.Curriculumenlineamineduc.Cl/605/Articles-33859_Recurso_92.Pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago de Chile: CPEIP. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2012/librobasicakdos.pdf>
- Ministerio de Educación. Decreto 182. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile. 28 de enero de 2006.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, núm. 337 (2005), pp. 235-250.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Muñoz, J., Villagra, C., Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Revista pedagógica de educación*. 44(4). pp.77-14.
- Murillo, J., 2006. Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), pp.11-24.

- Murillo, F., Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 4(1), 32-36. Recuperado de: <file:///C:/Users/Ripley/Downloads/4467-9470-1-PB.pdf>
- Murillo, J. & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 4(2), pp.13–32.
- OCDE. (2017). Educación en Chile. Evaluaciones de políticas nacionales de educación. Recuperado de: https://read.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile_9789264288720-es#page1
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar Volumen 1: Política y práctica*. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Onrubia, J. y Coll C. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 4(2), pp. 50-55
- Palomino, A. (2017). [Valdevenito, V., Mellado, M. Eds.]. Liderazgo educativo como facilitador de la inclusión en la práctica docente. En *Liderazgo Escolar y gestión Pedagógica*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco. Pp. 26-37
- Pérez, M., Belmonte, M. & Galián Nicolás, B. (2017). Evaluación de las actuaciones generales del Plan de Atención a la Diversidad según la perspectiva del profesorado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1). pp.147-160.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó. pp 29-54.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó. pp.95–132.
- Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo PNUD, junio 2017. *Síntesis DESIGUALES Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*.
- Rodríguez, F., Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos XL*, N° 2. Pp. 303-319. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>

- Raczynski, D. (2012). *Realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgos del sostenedor municipal?* J. Weinstein & G. Muñoz, eds., Santiago de Chile.
- Ryan, J. (2017). [Weinstein J., Ed]. Un liderazgo inclusivo para las escuelas. *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). pp.177-204.
- Robinson, V., (2017). [Weinstein J., Ed]. Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). pp.45-80.
- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas *Persona y Sociedad*.145-172.
- Sacristán, J. (1999). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Ponencia presentada en el Congreso "Educación y Sociedad. La profesión docente. Claves en la Europa del mañana"*. Torremolinos, 30 de octubre de 1999. Reproducida con el permiso del Colegio de Docentes y Licenciados de Málaga, España. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. *Revisa educación y pedagogía*.
- Salazar, J. y Marqués, Ma. de la Luz. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(1). pp 10-20.
- Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Universidad de Murcia. *Educativo Siglo XXI, Vol. 30 n° 1*. pp. 25-44
- Sanmarti, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Serie Didáctica / Diseño y desarrollo curricular. Barcelona. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid. Narcea, S. A. Ediciones.
- Sapon-shevin, M. & Sapon-shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*, 11(3), pp.71–85.

- Senge, P. (2008). *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá: Norma.
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- Suárez-Díaz, G., 2016. Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa Universidad de Cantabria. *Revista de educación*. 35(9). pp. 16-23.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*. 19(4). pp. 24-44.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 25(1). pp.15-30.
- Susinos, T.; Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5 (2). pp.83-99.
- Torrecilla, F.J.M. (2003). El Movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2), pp.1-22.
- UNESCO. (1994). *La declaración de salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO/MEC.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4)*. Educación 2030. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO.
- Valdebenito, V., y Durán, D. (2017). Cambio conceptual sobre la colaboración entre el profesorado y cooperación entre estudiantes. *Artigo*, 24(3), 99-112. doi.org/10.18764/2178-2229v24n3p99-112.

- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*. 24(3). pp. 80-91.
- Weinstein, J. (2016). Introducción. *Liderazgo Educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. (CEDLE) Ediciones Universidad Diego Portales. pp. 5-18.

IX. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sobre proceso pedagógico

CUESTIONARIO SOBRE EL PROCESO PEDAGÓGICO

En las hojas siguientes se presentan distintas afirmaciones. Usted deberá decidir frente a cada una de ellas su agrado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación planteada marcando con una X la opción que corresponda. Para esto considere lo siguiente:

MD: significa que usted está muy en desacuerdo con la afirmación.

D: significa que usted está en desacuerdo con la afirmación.

A: significa que usted está de acuerdo con la afirmación.

MA: significa que usted está muy en acuerdo con la afirmación.

1. Para que la enseñanza sea efectiva solo debo conocer solo el currículum de las asignaturas que imparto

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

En acuerdo

Muy en acuerdo

2. El conocimiento que deben aprender los estudiantes está en el currículum y en los libros de estudio.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

En acuerdo

Muy en acuerdo

3. El aprendizaje se construye preferentemente a partir de experiencias individuales donde los estudiantes se relacionan con el nuevo conocimiento.

Muy en desacuerdo

En desacuerdo

En acuerdo

Muy en acuerdo

4. Al reflexionar los docentes analizan su práctica en relación a los principios formativos, enfoque pedagógico y reglas del establecimiento, las políticas educativas vigentes y los aprendizajes de los estudiantes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

5. El conocimiento está en los sujetos que aprenden.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

6. El diseño de las actividades de enseñanza se organiza siempre de acuerdo a los contenidos.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

7. La mayoría de los estudiantes aprenden con las mismas estrategias.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

8. El conocimiento del currículo de las otras asignaturas potencia mis métodos y estrategias de enseñanza para el aprendizaje

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

9. Es más justo que las estrategias de enseñanza sean iguales para todos.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

10. Generalmente las diferencias culturales entre los estudiantes no son tan grandes como para considerarlas en el diseño.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

11. Las distintas características de los estudiantes hacen que aprendan mediante diversas estrategias de enseñanza.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

12. Una vez planificada una clase, esta no debería ser modificada.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

13. El proceso de enseñanza se debe diseñar a partir de los conocimientos y experiencias que trae el estudiante.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

14. Las actividades de aprendizaje ya planificadas pueden ser modificadas y ajustarse a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

15. El trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación permite fortalecer la reflexión acerca del quehacer docente en el aula.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

16. Enseñar consiste en transmitir información nueva a los estudiantes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

17. Los estudiantes aprenden cuando son capaces de reproducir la información que han recibido.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

18. Los estudiantes logran más aprendizajes cuando implican interacciones democráticas con sus profesores y pares.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

19. Los estudiantes aprenden cuando construye significados aplicándolos a nuevas situaciones.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

20. Diseñar la enseñanza, en colaboración con otros docentes o profesionales, dispersa la atención y no necesariamente permite mejorar los aprendizajes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

21. Los estudiantes que poseen NEE, sean transitorias o permanentes, generan retraso en el desarrollo del currículum.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

22. Los docentes reflexivos comprenden la sala de clases como un espacio para la investigación sobre diversos aspectos que posibilitan o dificultan el aprendizaje de los estudiantes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

23. Las diferencias culturales de los estudiantes enriquecen las opciones de aprendizaje de sus pares, por lo que deben ser consideradas en el diseño.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

24. La reflexión implica indagación y búsqueda de información tanto en la legislación educativa, orientaciones curriculares y análisis compartido de otros docentes y directivos de las condiciones y resultados de aprendizaje.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

25. Tener estudiantes con capacidades diferentes permite fortalecer el aprendizaje de todos.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

26. La diversificación de los métodos y estrategias para el logro del aprendizaje hace que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más justo.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

27. Enseñar es generar las condiciones apropiadas para que los estudiantes logren el aprendizaje.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

28. Diseñar el aprendizaje colaborativamente con colegas u otros profesionales favorece los aprendizajes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

29. La observación y análisis de prácticas de aula de otros docentes provee oportunidades para conocer mejor las fortalezas y debilidades propias.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

30. La confianza entre los estudiantes genera descalificación entre ellos y, a veces, indisciplina.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

31. Hay que marcar las diferencias entre profesores y estudiantes, no darles mucha confianza, porque de lo contrario, se corre el riesgo de conductas disruptivas y faltas de respeto.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

32. Existe una relación directa entre la confianza entre los profesores/as y estudiantes y los resultados académicos de los estudiantes

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

33. La motivación por aprender en la clase depende de las características propias y familiares de los estudiantes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

34. Las actividades de aprendizaje y los desafíos que plantean los docentes en sus estudiantes puede ser un importante móvil para seguir aprendiendo.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

35. En la clase se debe dejar tiempos muy definidos para que los estudiantes opinen porque si no, no se logra avanzar en los conocimientos y desarrollo de habilidades.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

36. El equipo docente y directivo debe proponer las normas y rutinas que se practiquen en la sala de clases y garantizar que se cumplan.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

37. El respeto mutuo y la confianza entre pares permite lograr mejores aprendizajes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

38. Cuando los profesores, directivos y estudiantes consensuan las normas de convivencia en el aula, los estudiantes logran mayor compromiso con su aprendizaje.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

39. El logro de los aprendizajes, pueden ser evaluados por los mismos estudiantes y sus pares.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

40. Reorganizar el mobiliario en la sala de clases en relación con las actividades y características de los estudiantes, no impacta positivamente en sus aprendizajes y genera desorden.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

41. Para reflexionar sobre la práctica se requieren expertos, asesores o conferencistas que guíen esta reflexión.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

42. El que todos los estudiantes participen y aporten en la clase con comentarios y opiniones propios es fundamental para construir nuevos aprendizajes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

43. Monitorear los aprendizajes durante la clase requiere que el docente verifique si los estudiantes están realizando las actividades de aprendizaje, señalándoles dónde se han equivocado.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

44. El trabajo en equipo o entre pares genera desorganización en la clase y no mejora los aprendizajes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

45. Es más adecuado evaluar a los estudiantes con un solo instrumento de evaluación para conocer su nivel de avance o retraso en relación con sus pares.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

46. Los distintos conocimientos o habilidades y características de los estudiantes exigen reorganizar los objetos y muebles en la sala.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

47. Para reflexionar sobre la práctica propia se requiere principalmente conocer la disciplina, su didáctica y la teoría asociada a ella.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

48. Los estudiantes no saben de evaluación, por lo que no es apropiado que decidan respecto de cómo quieren ser evaluados.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

49. El aprendizaje de los estudiantes en contextos diversos es mayor cuando los docentes explican y median en lugar de exponer la información.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

50. Los objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes deben ser presentados claramente en el inicio de la clase para luego no perder tiempo en nuevas explicaciones.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

51. Los docentes que monitorean el aprendizaje de sus estudiantes, los motivan a perseverar en sus aprendizajes, buscar los errores y autocorregirlos.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

52. Para que los procesos de reflexión sobre la práctica sean efectivos, los docentes deben sistematizar las acciones o estrategias implementadas, analizar resultados y verificar su impacto en los aprendizajes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

53. Quienes están calificados para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes son los profesores.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

54. La mejor forma de reflexión docente es indagar individualmente en las fortalezas y debilidades propias.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

55. Cada disciplina posee sus métodos y técnicas y los docentes que utilizan preferentemente la didáctica de la disciplina para explicar, tendrán mejores resultados académicos.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

56. En las clases los docentes deben utilizar diversas técnicas, estrategias o recursos para explicar y lograr la comprensión de los estudiantes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

57. Los procesos de reflexión sobre la práctica son efectivos cuando los docentes confrontan su práctica con la teoría disponible acerca de la asignatura que imparte y los conocimientos que adquirió durante su formación inicial.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

58. Los apoyos que se pueden dar entre los estudiantes a través del trabajo colaborativo permiten lograr aprendizajes más significativos.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

59. Los docentes que logran mejores aprendizajes son aquellos que se detienen en distintos momentos de la clase para explicar y clarificar los objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes que se busca desarrollar.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

60. Los procesos de reflexión que proveen mayores oportunidades de aprendizaje son los que se realizan entre docentes o entre docentes y otros profesionales de la educación.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

61. La clase expositiva es una estrategia de enseñanza muy efectiva para contextos diversos porque todos reciben la misma información propuesta en el curriculum.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

62. Los estudiantes pueden tomar decisiones en conjunto con sus profesores acerca de cómo trabajar y evaluar conocimientos, habilidades y actitudes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

63. La evaluación debe estar orientada a obtener información sobre el dominio de conocimientos del estudiante al final del proceso que se pretende evaluar.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

64. Evaluar consiste en obtener información sobre la progresión del desempeño de los estudiantes en las distintas etapas del proceso de aprendizaje.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

65. Los estudiantes logran mejores aprendizajes cuando progresan sin cometer errores.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

66. Los estudiantes no están preparados para desarrollar actividades de auto y coevaluación.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

67. La autoevaluación y evaluación entre pares pueden ser instancias de evaluación más significativas que la heteroevaluación.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

68. La evaluación debe centrarse en conocer la cantidad de información que el estudiante es capaz de reproducir.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

69. Los errores son importantes en el aprendizaje cuando los estudiantes los utilizan para construir nuevos conocimientos.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

70. La reflexión respecto de las prácticas pedagógicas propias se realiza al finalizar los procesos de enseñanza (unidades, proyectos u otros).

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

71. La evaluación debe centrarse en valorar la forma en que los estudiantes aplican los conocimientos a diversos contextos.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

72. La práctica evaluativa permite entregar información a los estudiantes acerca de sus errores y es un eficaz medio de disuasión para que estos mantengan la atención en clases.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

73. El trabajo compartido entre docentes y otros profesionales (docentes, educadores diferenciales u otros), en la implementación de clases, genera disrupciones, confusión y poco aprendizaje de los estudiantes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

74. La actividad reflexiva de los docentes no es una condición indispensable para el desarrollo profesional.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

75. Trabajar con otro profesional en sala permite mejorar las prácticas propias y, por tanto, los aprendizajes de los estudiantes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

76. La práctica evaluativa permite la retroalimentación necesaria para continuar, elaborar futuras actividades y promover nuevos aprendizajes en los estudiantes.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

77. Distintas actividades de aprendizaje y distintas habilidades de los estudiantes exigen diferentes procedimientos de evaluación.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

78. El proceso reflexivo se realiza en cualquier momento, antes de iniciar un proceso de enseñanza, durante y después del mismo.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

79. Observar críticamente las prácticas pedagógicas de otros colegas no es una estrategia que favorezca la identificación de las fortalezas y debilidades propias.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

80. La actividad reflexiva de los docentes supone principalmente la detección de las falencias de práctica pedagógica propia o la de otro.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

81. Es más efectivo reflexionar acerca de las características y necesidades del curso como un todo, porque así se logrará la igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

82. El análisis crítico respecto de las necesidades de cada uno de los estudiantes a nivel personal, socioafectivo y cultural, permite enriquecer los apoyos y favorecen el aprendizaje.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

83. Los docentes reflexivos observan a sus estudiantes para darles a conocer lo que deben mejorar.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

84. Reflexionar sobre la propia práctica es una posibilidad de aprendizaje e innovación y desarrollo profesional.

Muy en desacuerdo **En desacuerdo** **En acuerdo** **Muy en acuerdo**

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2. Cuestionario Estudiantes

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

LEE CON ATENCIÓN CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES Y CONTESTA MARCANDO CON UNA X (EQUIS) EN EL CUADRO QUE REFLEJA TU PENSAMIENTO O SENTIMIENTO.

Las posibilidades son

NUNCA (1)	A VECES (2)	SIEMPRE (3)
-----------	-------------	-------------

MI ESCUELA Y YO (SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA)

Afirmación	NUNCA 1	A VECES 2	SIEMPRE 3
1. ME AGRADA VENIR A LA ESCUELA			
2. ME SIENTO ORGULLOSO DE ESTAR EN ESTA ESCUELA			
3. MI ESCUELA TIENE LOS MEJORES PROFESORES			
4. EL DIRECTOR DE MI ESCUELA ME AYUDA CUANDO LO NECESITO			
5. EN MI ESCUELA APRENDO COSAS IMPORTANTES			
6. LOS PROFESORES DE MI ESCUELA CONOCEN LO QUE ME GUSTA O ME INTERESA			
7. MI ESCUELA TIENE ACTIVIDADES ENTRETENIDAS QUE NO TIENEN OTRAS ESCUELAS			
8. EN MI ESCUELA ME SIENTO QUERIDO			
9. EN MI ESCUELA TENGO BUENOS AMIGOS			
10. EN MI ESCUELA PUEDO HACER COSAS QUE ME GUSTAN			

¿CÓMO ME SIENTO EN LA SALA DE CLASES? (CONFIANZA)

Afirmación	NUNCA 1	A VECES 2	SIEMPRE 3
11. EN LA CLASE, ME SIENTO LIBRE PARA PARTICIPAR EN TODAS LAS ACTIVIDADES			
12. SI ME SIENTO MAL O NECESITO AYUDA LE DIGO A MIS PROFESORES U OTRA PERSONA			
13. SI VEO QUE ALGÚN COMPAÑERO O COMPAÑERA SE SIENTE MAL, LE AYUDO O LE DIGO AL PROFESOR/A			
14. CUANDO NO ENTIENDO ALGO, PREGUNTO A LA PROFESORA O AL PROFESOR			
15. EN LAS CLASES PUEDO OPINAR SIN QUE SE RÍAN			
16. EN LAS CLASES SIENTO QUE SOY IMPORTANTE O PUEDO ENSEÑAR A MIS COMPAÑEROS			

¿CÓMO PARTICIPO EN LA SALA DE CLASE? (PARTICIPACIÓN)

Afirmación	NUNCA 1	A VECES 2	SIEMPRE 3
17. EN LAS CLASES PUEDO DECIRLE AL PROFESOR O PROFESORA LO QUE QUIERO APRENDER			
18. EN LAS CLASES, PONGO ATENCIÓN A LO QUE DICEN LOS PROFESORES O MIS COMPAÑEROS/AS			
19. EN LAS CLASES PUEDO OPINAR			
20. EN LAS CLASES, TENGO CLARO LO QUE DEBO APRENDER			
21. EN LA CLASE TRABAJAMOS EN EQUIPO O EN GRUPO			
22. EN LAS CLASES PUEDO AYUDAR A MIS COMPAÑEROS/AS			
23. CUANDO NO LOGRO COMPRENDER ALGO, LA PROFESORA O PROFESOR, ME AYUDA			
24. CUANDO NO LOGRO COMPRENDER ALGO, MI COMPAÑERO/A DE PUESTO (O DEL GRUPO DE TRABAJO) ME AYUDA			
25. EN LAS CLASES, LOS PROFESORES O PROFESORAS UTILIZAN MUCHOS MATERIALES QUE ME GUSTAN			

26. EN LAS CLASES PUEDO VER VIDEOS, CANTAR, HACER TÍTERES Y MUCHAS OTRAS ACTIVIDADES			
27. EN LAS CLASES, PUEDO DECIR CÓMO HICIERON SU TRABAJO MIS COMPAÑEROS			
28. EN LAS CLASES DIGO CÓMO HICE MIS TRABAJOS			

Anexo 3. Entrevista semiestructurada a participantes directos

Fecha	
Participantes	
Duración	

- ¿Qué prácticas de enseñanza aprendizaje han cambiado desde que participa en el acompañamiento pedagógico?
- ¿De qué manera aporta el acompañamiento pedagógico al desarrollo de prácticas inclusivas?
- ¿Cómo ha contribuido el acompañamiento pedagógico a su desarrollo profesional
- ¿Qué prácticas de enseñanza aprendizaje han cambiado desde que participa en procesos de co-enseñanza?
- ¿De qué manera aporta la co-enseñanza al desarrollo de prácticas inclusivas?
- ¿Cómo ha contribuido la co-enseñanza a su desarrollo profesional?

Anexo 4: Nota de campo de Talleres Reflexivos**NOTA DE CAMPO**

FECHA	
ACTIVIDAD	
OBJETIVO	
PARTICIPANTES	
TIEMPO	
Registro descriptivo de los sucesos (sin inferencias)	Comentarios (inferencias, interpretaciones)

Anexo 5: Ejemplo de reporte escrito de la observación de una clase

REPORTE DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Tiempo: 90 minutos

Docente acompañante:

Docente acompañada:

Fecha: 4 de septiembre de 2018

Horario: 9:00 a 10:30 horas

Actividad observada: 1° y 2° año básico “Sumar”

Reflexión de la observación:

La experiencia fue muy buena, pero noté que resultó un poco difícil estar pendiente de la clase e ir tomando nota de todo lo que hablaba la profesora y los estudiantes para luego tener un informe fiel de lo sucedido en el aula.

Inicio de la clase: Este es el momento destinado especialmente a rescatar e identificar los aprendizajes de los estudiantes.

Observado: La profesora da a conocer el objetivo de la clase.

Se sugiere que:

- Dé a conocer o busque que infieran el sentido e importancia del aprendizaje propuesto y cómo estos serán evaluados.
- Realice una actividad motivacional, para que a los estudiantes les interese lo que verán durante la clase.
- Realice lluvia de ideas.
- Utilizar recursos adecuados para los tipos de estudiantes.

Desarrollo de la clase: Es el más intenso de la clase caracterizado por una fuerte Interacción entre el profesor y los estudiantes.

En este momento los estudiantes tienen la oportunidad para que pongan en práctica, ensayen, elaboren, construyan, etc.

Observado:

- Los estudiantes trabajan con guías.
- Desarrollan guía de forma individual.

- La profesora monitorea constantemente a sus estudiantes, pero aún así falta prestar atención a otros niños/a, ya que les falta autonomía en la realización de sus trabajos.
- Envía actividad para la casa no terminada en la clase.

Se sugiere que:

- Realice trabajo en parejas.
- Proyectar un dibujo relacionado con fracciones para que los estudiantes pasen al pizarrón.
- Presentación (pizarra, PPT, etc) que ayudan a retener ideas.
- Los estudiantes trabajen de forma autónoma.

Cierre: Es el momento clave desde la perspectiva de asegurar y/o afianzar los aprendizajes.

Observado: No se realiza cierre de la clase.

Se sugiere:

- Realizar una evaluación formativa o autoevaluación breve sobre los aprendizajes propuestos.
- Una dinámica donde cada estudiante exprese lo que aprendió utilizando diversos medios de expresión.

Firma de la docente acompañante