Universidad del Desarrollo
Facultad de Psicología

Diseño Colaborativo de un Sistema de Acompañamiento Docente orientado a Prácticas Pedagógicas Inclusivas en Enseñanza Media

Trabajo Final para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

Autoras:
Iskra Fellenberg López
Valeria Plaza Rehbein

Docente guía:
Dra. Daniela Bruna Jofré

Facultad de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

29 de junio de 2026

I. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo de grado. En primer lugar, a nuestras familias, por su apoyo incondicional, comprensión y constante motivación a lo largo de este proceso académico. Su aliento fue fundamental para alcanzar este importante objetivo profesional y personal.

Asimismo, agradecemos a la institución educativa en la que se desarrolló esta intervención, por abrir sus puertas y facilitar la implementación del proyecto. En particular, destacamos la participación de los y las docentes, así como de los profesionales del Departamento Psicoeducativo, quienes contribuyeron activamente con compromiso, disposición y una genuina preocupación por fortalecer las oportunidades de aprendizaje de todo el estudiantado.

De manera especial, agradecemos a nuestra profesora guía por su orientación, acompañamiento y valiosa retroalimentación durante el desarrollo de este trabajo, lo que permitió enriquecer la propuesta de intervención y profundizar el análisis realizado.

Finalmente, agradecemos a todas aquellas personas que, de una u otra forma, contribuyeron a este proceso formativo y profesional, el cual constituye una etapa significativa en nuestro desarrollo y proyección como psicólogas educacionales.

II. RESUMEN

La inclusión educativa plantea el desafío de responder a la diversidad presente en las aulas mediante apoyos institucionales y prácticas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto, el presente trabajo de grado desarrolló una intervención orientada a promover la incorporación de prácticas inclusivas de enseñanza y de evaluación en un establecimiento educacional particular pagado de la Región Metropolitana. Sobre la base del diagnóstico realizado, la intervención tuvo como propósito el diseño colaborativo de un Sistema de Acompañamiento Docente ajustado a las características y necesidades del centro educativo.

La intervención se llevó a cabo mediante un proceso de investigación-acción que contempló una etapa diagnóstica y otra de diseño e implementación. El diagnóstico incluyó una encuesta a docentes, grupos focales, observaciones de aula y análisis documental, permitiendo identificar una disposición favorable hacia la inclusión y la presencia de algunas prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación. Asimismo, evidenció una brecha entre los principios institucionales asociados a la inclusión y su traducción en orientaciones pedagógicas compartidas, junto con la ausencia de mecanismos sistemáticos que favorecieran su implementación.

A partir de estos hallazgos se desarrolló una estrategia participativa centrada en la construcción colaborativa de un Sistema de Acompañamiento junto a docentes, jefaturas y profesionales de apoyo. Esta consideró la elaboración de orientaciones para la enseñanza y evaluación inclusivas y el diseño de dos productos: un Manual Operativo, que integra prácticas pedagógicas para favorecer la inclusión, y un Plan de Acompañamiento Docente orientado a facilitar su implementación.

Los resultados permitieron concluir que el sistema diseñado colaborativamente constituye una estrategia pertinente para promover prácticas pedagógicas inclusivas y fortalecer capacidades institucionales de atención a la diversidad. Asimismo, se reconocieron oportunidades para su futura implementación, evaluación y proyección tanto en el establecimiento como en otros contextos educativos con características similares.

III. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos. Si bien en las últimas décadas se han producido importantes avances normativos orientados a garantizar el derecho a la educación y promover la participación de todos los estudiantes, persisten necesidades asociadas a la traducción de estos principios en prácticas pedagógicas concretas que respondan efectivamente a la diversidad presente en las aulas. Desde esta perspectiva, la inclusión implica identificar y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo la presencia, participación y logro de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000; UNESCO, 2017). Avanzar hacia sistemas educativos inclusivos supone no solo ampliar el acceso, sino también transformar las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para responder de manera efectiva a las características y necesidades de su estudiantado (Echeita, 2013).

El desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas constituye un aspecto central para los docentes, quienes requieren no solo conocimientos teóricos y herramientas metodológicas, sino también condiciones institucionales que favorezcan la reflexión, el aprendizaje profesional y la mejora continua de la enseñanza. En este sentido, el acompañamiento docente emerge como una estrategia relevante para promover procesos sistemáticos de desarrollo profesional, favoreciendo la incorporación progresiva de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación y su sostenibilidad en el tiempo (Timperley, 2008; Fullan, 2016; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2023).

La presente intervención se desarrolló en un establecimiento educacional particular de la Región Metropolitana, específicamente en el ciclo de enseñanza media. Esta surgió a partir de una demanda institucional orientada a fortalecer las capacidades docentes para responder a la diversidad presente en las aulas, incluyendo las necesidades educativas especiales, en un contexto caracterizado por la ausencia de orientaciones institucionales y mecanismos sistemáticos de acompañamiento que favorecieran la implementación de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación.

Como sustento teórico, se consideraron los principios de la educación inclusiva, particularmente los aportes de Booth y Ainscow (2000) respecto del desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, así como el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), que orienta la planificación de experiencias de aprendizaje considerando la diversidad desde el inicio. Estos referentes se articularon con una perspectiva de acompañamiento docente concebida como un proceso sistemático, situado y colaborativo.

Sobre esta base, el proceso contempló una etapa diagnóstica orientada a comprender las fortalezas, necesidades y desafíos institucionales asociados a la inclusión educativa en enseñanza media, seguida por una etapa de diseño e implementación centrada en la construcción colaborativa de un Sistema de Acompañamiento Docente. Participaron docentes de enseñanza media, jefaturas de departamento, Subdirección y profesionales del Departamento Psicoeducativo, quienes contribuyeron al diseño y validación del sistema. Su relevancia radica en contribuir al fortalecimiento de capacidades docentes para la atención a la diversidad, favoreciendo prácticas pedagógicas inclusivas, la colaboración entre actores educativos y la proyección de iniciativas adaptables a otros contextos escolares.

IV. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El centro educativo en el que se desarrolló la intervención corresponde a un establecimiento particular pagado, mixto y laico de la comuna de Providencia. Con 88 años de trayectoria, se caracteriza por un fuerte énfasis en la enseñanza del idioma inglés y por impartir educación desde Educación Parvularia hasta Enseñanza Media Científico-Humanista.

El colegio se inserta en un entorno urbano de nivel socioeconómico medio y medio-alto, con adecuado acceso a servicios y conectividad, tanto por transporte público como privado. Asimismo, se emplaza en un barrio que cuenta con equipamiento comunitario cercano, incluyendo áreas verdes y espacios de recreación, y donde una proporción significativa de las familias del establecimiento reside en el sector.

El proyecto educativo institucional (PEI) declara, como propósito, ofrecer una formación integral, combinando excelencia académica, desarrollo valórico y preparación para un contexto globalizado (TES, 2023). Asimismo, promueve el aprendizaje continuo, la participación activa en distintos ámbitos del desarrollo estudiantil y el fortalecimiento de una cultura escolar basada en valores como la honestidad, la tolerancia, la justicia y la solidaridad.

La intervención se realizó en el establecimiento durante el año 2025, momento en que se llevó a cabo el proceso diagnóstico y de intervención. En ese período, el colegio contaba con 45 cursos y una matrícula total de 1254 estudiantes, distribuidos en tres ciclos: Primary School (413 estudiantes), Junior School (347 estudiantes) y Senior School (494 estudiantes), siendo este último el foco de la intervención.

En términos de infraestructura, el centro educativo dispone de salas de clases equipadas, espacios especializados para el desarrollo de actividades académicas y artísticas, y dependencias destinadas al trabajo docente y al apoyo psicoeducativo, lo que permite el desarrollo de las actividades formativas en condiciones adecuadas.

A nivel organizacional, el colegio se estructura bajo una rectoría que articula las direcciones docente y administrativa. En el año 2025, la dotación del área docente alcanzaba aproximadamente 124 personas, incluyendo docentes, subdirecciones de ciclo, coordinaciones académicas y equipos de apoyo. Si bien el colegio no cuenta con un Programa de Integración Escolar (PIE), dispone de un Departamento Psicoeducativo compuesto por psicólogas, psicopedagoga y educadora diferencial, quienes apoyan el abordaje de las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

En el mismo período, el ciclo de Senior School contaba con una dotación de 39 profesionales, de los cuales 32 correspondían a docentes de asignatura, además de inspectores, profesionales del área psicoeducativa y equipo directivo. La organización del ciclo se articula en torno a departamentos disciplinares y a un trabajo coordinado entre subdirección, docentes y equipos de apoyo, particularmente en materias de convivencia, orientación y atención a las necesidades académicas y socioemocionales del estudiantado.

En cuanto a la gestión curricular, el establecimiento se adscribe al currículum nacional, complementado con programas propios en algunas asignaturas y con la implementación del currículum Cambridge en niveles de enseñanza básica. Para enseñanza media, se utilizan los planes y programas ministeriales vigentes.

Respecto de los resultados educativos, el colegio se ubica en la categoría de desempeño “Alto” y en el grupo socioeconómico “Alto” según el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Los resultados obtenidos en 2024 evidencian desempeños superiores al promedio nacional y comparables o superiores a los de establecimientos del mismo grupo socioeconómico, tanto en indicadores académicos como en indicadores de desarrollo personal y social (Agencia de Calidad de la Educación, 2025). Asimismo, en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) 2024, el centro educativo se posicionó dentro de los 50 establecimientos con mayores puntajes a nivel nacional (Equipo Multimedia Emol, 2025).

En síntesis, se trata de una institución con una trayectoria consolidada, altos estándares académicos y una estructura organizacional que favorece el desarrollo de iniciativas de mejora educativa. Estas características constituyen un contexto relevante para el desarrollo de la presente intervención, particularmente en relación con los desafíos asociados a la atención de la diversidad y la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas en enseñanza media.

V. DESCRIPCION DE LA DEMANDA

La demanda planteada por el establecimiento se levantó durante el año 2025, en el marco de una reunión inicial entre el equipo interventor, el subdirector del ciclo Senior y la educadora diferencial, en representación del Departamento Psicoeducativo. En dicha instancia se identificó la necesidad de fortalecer el apoyo a los docentes para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), en un contexto caracterizado por la ausencia de un programa formal de inclusión y por la inquietud respecto de cómo acompañar de manera más efectiva la implementación de respuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades de estos estudiantes, evitando la sobrecarga de los profesionales responsables de este ámbito.

Esta preocupación se reconocía a nivel institucional, sin embargo, la demanda se focalizó en el de enseñanza media, donde se evidenciaba con mayor claridad la necesidad de contar con herramientas que permitieran diversificar la enseñanza y la evaluación. De acuerdo con lo señalado por el subdirector y la educadora diferencial, el cuerpo docente del ciclo presentaba disposición para avanzar en prácticas inclusivas; no obstante, enfrentaba limitaciones asociadas al tiempo disponible y a la falta de formación específica para implementar estrategias de enseñanza y evaluación ajustadas a la diversidad de los estudiantes. Esta situación se traducía en dificultades para flexibilizar los procesos evaluativos y responder de manera sistemática a las necesidades de aprendizaje presentes en el aula.

En el año 2025, aproximadamente un 9% de la matrícula total del establecimiento contaba con diagnósticos formales asociados a NEE transitorias y permanentes, predominando el Trastorno del Espectro Autista. En este escenario, el Departamento Psicoeducativo concentraba gran parte de las acciones de apoyo y orientación dirigidas tanto a estudiantes como a docentes, lo que dificultaba la consolidación de mecanismos institucionales de acompañamiento más amplios y sostenidos en el tiempo.

Por otra parte, aun cuando el establecimiento desarrollaba instancias de capacitación impartidas por entidades externas, estas se concentraban en períodos acotados del año y no siempre lograban traducirse en cambios sostenidos en las prácticas pedagógicas. Esto contribuía a la percepción de una limitada articulación entre las acciones formativas y las necesidades concretas que enfrentaban los docentes en el trabajo cotidiano con sus estudiantes.

Si bien la demanda inicial se centró en el fortalecimiento del apoyo a docentes para la atención de estudiantes con NEE y en el requerimiento de disponer de mayores apoyos para orientar este trabajo, el proceso diagnóstico permitió ampliar progresivamente la comprensión de la problemática. Los hallazgos obtenidos evidenciaron que los desafíos identificados trascendían el ámbito de las necesidades educativas especiales y se vinculaban con la ausencia de orientaciones institucionales y mecanismos sistemáticos que favorecieran la incorporación de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación en enseñanza media. Esta reformulación orientó el diseño posterior de la intervención.

VI. MARCO DE REFERENCIA

VI.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La inclusión educativa se ha consolidado en las últimas décadas como un eje central de los sistemas educativos, en tanto busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como una condición inherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Chile, este enfoque ha sido progresivamente incorporado en el marco normativo, destacando la Ley General de Educación N.º 20.370 (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2009), que establece el derecho de todos los estudiantes a acceder a una educación de calidad, y la Ley de Inclusión Escolar N.º 20.845 (MINEDUC, 2015), que promueve la equidad y la no discriminación en el sistema educativo.

No obstante estos avances, diversos estudios y reportes institucionales han evidenciado que la principal dificultad no radica en la existencia de marcos normativos inclusivos, sino en su implementación efectiva en las prácticas pedagógicas (Echeita, 2013; Ainscow, 2020; MINEDUC, 2024). En este sentido, persiste una brecha entre las orientaciones declaradas y su traducción en estrategias de enseñanza y evaluación que respondan a la diversidad del estudiantado. De acuerdo con datos del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2024), correspondientes a la matrícula del año 2023, un porcentaje significativo de estudiantes participa en programas de apoyo como el Programa de Integración Escolar (PIE), lo que da cuenta de la creciente necesidad de desarrollar respuestas educativas inclusivas en el sistema escolar.

En este escenario, el rol docente resulta fundamental, en tanto son los profesores quienes toman decisiones pedagógicas que inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes. Sin embargo, la evidencia muestra que la implementación de prácticas inclusivas no depende únicamente de la disposición individual de los docentes, sino también de las condiciones institucionales y de los procesos de desarrollo profesional que acompañan su quehacer (Echeita, 2013; Timperley, 2008; MINEDUC, 2023). Desde esta perspectiva, el acompañamiento docente emerge como una estrategia relevante para favorecer la reflexión pedagógica, el aprendizaje profesional situado y la incorporación progresiva de prácticas inclusivas en el aula (MINEDUC, 2023).

En coherencia con este contexto, la presente intervención se desarrolló en un establecimiento educacional que, si bien presenta altos estándares académicos, enfrentaba la necesidad de fortalecer las capacidades docentes para responder a la diversidad presente en las aulas. En este marco, la problemática abordada se vinculó con la incorporación y fortalecimiento de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación, así como con la necesidad de contar con mecanismos institucionales de acompañamiento que favorecieran su implementación sistemática en enseñanza media.

VI.2. APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión se define como un proceso orientado a identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades educativas, y reduciendo las formas de exclusión presentes en la educación (UNESCO, 2017). En esta línea, Ainscow (2011) plantea que la inclusión implica la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, poniendo énfasis en la presencia, participación y logro de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en riesgo de marginación o exclusión. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa trasciende el acceso físico a la escuela y se vincula con la construcción de condiciones que permitan el aprendizaje y la participación efectiva de todo el estudiantado.

Booth y Ainscow (2000) conciben la inclusión como un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones educativas, orientado a responder a las características y necesidades de todos los estudiantes. En su Índice de Inclusión proponen tres dimensiones interrelacionadas: culturas inclusivas, asociadas a la construcción de comunidades acogedoras y respetuosas; políticas inclusivas, orientadas a promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes; y prácticas inclusivas, vinculadas a la implementación de estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad presente en las aulas. Por su parte, Echeita (2013) destaca que la educación inclusiva se sustenta en principios éticos asociados a la justicia, el cuidado y la comunidad, promoviendo el reconocimiento de la diversidad y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. En el contexto chileno, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017) señala que la inclusión implica construir comunidades educativas que reconozcan y valoren la diversidad como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y la convivencia.

La inclusión educativa se encuentra estrechamente vinculada al concepto de equidad. Desde esta perspectiva, la equidad no supone ofrecer las mismas oportunidades y apoyos a todos los estudiantes, sino proporcionar los recursos y condiciones necesarias para que cada uno pueda desarrollar su máximo potencial (Echeita, 2013). La UNESCO (2017) plantea que la inclusión y la equidad constituyen principios inseparables, en tanto buscan garantizar una educación de calidad para todos, reconociendo las diferencias individuales como parte inherente de los procesos educativos.

En este marco, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) constituyen una de las formas en que la diversidad puede manifestarse en el contexto escolar. En Chile, el MINEDUC (2012) establece que un estudiante presenta NEE cuando requiere apoyos adicionales para acceder, participar y progresar en el currículo escolar. Sin embargo, desde una perspectiva inclusiva, diversos autores han cuestionado enfoques centrados exclusivamente en las características individuales de los estudiantes. Echeita (2006) plantea que el foco debe situarse en la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los contextos educativos, entendiendo que las dificultades emergen de la interacción entre las características de los estudiantes y las condiciones del entorno.

Desde esta mirada, la atención a la diversidad implica reconocer las diferencias existentes entre los estudiantes y desarrollar respuestas educativas que favorezcan su aprendizaje y participación

(Marín, 2004). Este enfoque promueve la adaptación de la enseñanza a las características, necesidades e intereses del alumnado, favoreciendo su desarrollo integral y su inclusión en la comunidad educativa (Rivadeneira-González y Fernández-Fernández, 2024). En consecuencia, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas requiere avanzar desde modelos centrados en la adaptación individual hacia enfoques que consideren la diversidad como una característica inherente de todo grupo humano.

En esta línea, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como una alternativa a los modelos tradicionales basados exclusivamente en adecuaciones curriculares, proponiendo anticipar la diversidad desde el diseño de la enseñanza y reducir la necesidad de ajustes posteriores (Capp, 2017). De este modo, el DUA constituye un marco que permite avanzar desde una lógica centrada en la respuesta a necesidades específicas hacia una perspectiva orientada a la creación de entornos de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes.

El trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales de la educación resulta fundamental para la implementación de prácticas inclusivas. Los profesionales asistentes de la educación tienen la responsabilidad de identificar facilitadores y barreras en los procesos educativos (experiencias de aprendizaje, participación y convivencia, entre otros); tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en el proceso evaluativo; y definir, de manera multidisciplinaria y colaborativamente con el equipo PIE y docentes de aula, los apoyos requeridos por el estudiante en su proceso educativo y curricular, y las barreras a disminuir en el contexto para favorecer su aprendizaje y desarrollo personal (MINEDUC, 2015). Además, Rivero (2017) destaca que las buenas prácticas en educación inclusiva requieren de un trabajo conjunto entre docentes y otros profesionales de la educación, con el fin de diseñar e implementar estrategias que respondan a la diversidad del alumnado y promuevan su participación activa en el proceso educativo. En este sentido, el facilitar que el alumno solucione situaciones cotidianas por sí solo, incorporar recursos visuales como vídeos y tecnología educativa, fomentar su autoestima y promover un tipo de aula inclusiva que atienda a la diversidad (Universidad Europea, 2023).

Finalmente, en este marco, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas requiere no solo de marcos conceptuales y normativos, sino también de procesos sistemáticos de apoyo al profesorado. En este sentido, el acompañamiento docente se configura como una estrategia clave para favorecer la reflexión pedagógica, el aprendizaje profesional situado y la mejora continua de las prácticas de enseñanza (Timperley, 2008). La literatura especializada señala que el desarrollo profesional docente es más efectivo cuando se basa en procesos sostenidos, colaborativos y centrados en la práctica, incorporando instancias de observación, retroalimentación y reflexión (Darling-Hammond et al., 2017; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Asimismo, el trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje permite fortalecer la colaboración docente y promover mejoras sostenidas en la enseñanza (DuFour, 2004; Cabezas et al., 2021). Desde esta perspectiva, el acompañamiento docente se posiciona como un puente entre los principios de la educación inclusiva y su implementación efectiva en el aula, en tanto promueve condiciones institucionales que favorecen la transformación de las prácticas pedagógicas (Fullan, 2016; MINEDUC, 2023).

VI.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Enfoque de Educación Inclusiva

La educación inclusiva se define como "una educación que se adapta", es decir, una educación que debe ajustarse a la diversidad de los estudiantes presentes en cada escuela, aula y contexto educativo (Mitchell, 2009). En esta línea, Booth y Ainscow (2000) la conceptualizan como un proceso orientado a incrementar la participación de todos los estudiantes en las culturas, currículos y comunidades escolares, reduciendo simultáneamente las formas de exclusión en la educación. Desde esta perspectiva, la inclusión implica transformar las escuelas en espacios donde la diversidad es valorada y comprendida como una oportunidad de enriquecimiento colectivo, y no como un problema a resolver.

A través del desarrollo del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000), los autores proponen un marco de trabajo que permite a las comunidades educativas evaluar y mejorar de manera continua sus culturas, políticas y prácticas, con el propósito de garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), accedan a oportunidades equitativas de aprendizaje y participación. En este sentido, la inclusión no se limita a la integración física de estudiantes en el aula, sino que involucra una transformación profunda de la vida escolar.

Entre los principios fundamentales del enfoque inclusivo se encuentran la valoración de la diversidad como un recurso, la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación, el desarrollo de culturas colaborativas y la promoción de altas expectativas para todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000). Estos principios orientan la construcción de comunidades educativas basadas en el respeto, la equidad y la participación activa de todos sus miembros.

Asimismo, el Índice de Inclusión propone abordar de manera articulada tres dimensiones clave: culturas inclusivas, orientadas a generar entornos acogedores y respetuosos; políticas inclusivas, destinadas a promover la equidad y eliminar la exclusión; y prácticas inclusivas, que implican la implementación de estrategias pedagógicas flexibles que respondan a la diversidad del estudiantado. La interrelación de estas dimensiones resulta fundamental para generar transformaciones sostenibles en los centros educativos.

En este marco, la formación docente adquiere un rol central en el desarrollo de procesos inclusivos. Almonacid (2023) destaca que la capacitación docente favorece la construcción de actitudes positivas hacia la diversidad, el desarrollo de conocimientos sobre inclusión y la transformación de las prácticas pedagógicas. En la misma línea, la Organización de Estados Iberoamericanos (2024) plantea que la formación para la inclusión debe entenderse como un proceso continuo, orientado al desarrollo de competencias que permitan responder de manera efectiva a la diversidad en el aula.

Así, la formación docente basada en el enfoque de educación inclusiva es crucial para transformar la cultura escolar y responder eficazmente a la diversidad presente en las aulas. Según este modelo, se debería capacitar a los docentes en la identificación de barreras, para que puedan reconocer obstáculos físicos, pedagógicos, actitudinales y organizativos que limitan la participación de

ciertos estudiantes. También en el diseño de prácticas inclusivas, para que puedan adaptar metodologías de enseñanza, evaluación y gestión de aula que respondan a la diversidad de formas de aprender. Además, en trabajo colaborativo, para con esto fomentar el trabajo en red entre docentes, especialistas, familias y la comunidad educativa para crear ambientes inclusivos. Y sin olvidar espacios formativos de reflexión y mejora continua, para incentivar procesos de autoevaluación docente y ajustar prácticas pedagógicas según las necesidades emergentes. Desde esta perspectiva, la formación docente no sólo transmite contenidos técnicos sobre inclusión, sino que busca generar un cambio profundo en la visión de la diversidad y en el compromiso ético del profesorado hacia una educación para todos.

Incorporar el enfoque de educación inclusiva en la formación docente cobra especial relevancia para fortalecer la respuesta educativa frente a la diversidad presente en las aulas, ya que permite anticipar las barreras que los estudiantes pueden enfrentar en el aula, promoviendo la planificación de estrategias de enseñanza accesibles desde el inicio. Ayuda a fortalecer el compromiso institucional y personal hacia la equidad educativa, además de contribuir a desarrollar competencias pedagógicas específicas para atender la diversidad de ritmos, intereses, necesidades y estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes con NEE, fomentando prácticas de evaluación formativa y flexible, esenciales para valorar los avances de todos los estudiantes sin caer en modelos homogéneos. De este modo, la implementación de estrategias inclusivas en el quehacer docente deja de ser una acción puntual o de cumplimiento normativo, y pasa a ser parte integral de la cultura escolar.

En este sentido, el acompañamiento docente emerge como una estrategia clave para fortalecer estos procesos, en tanto permite articular la formación con la práctica pedagógica. A través de instancias de observación, retroalimentación y reflexión conjunta, el acompañamiento favorece el desarrollo profesional situado y la mejora continua de la enseñanza, promoviendo la incorporación efectiva de prácticas inclusivas en el aula (Timperley, 2008; Fullan, 2016). De esta manera, el enfoque de educación inclusiva no solo requiere docentes formados, sino también sistemas de apoyo que sostengan la transformación de sus prácticas en el tiempo.

Modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST) en la década de 1990, surge como una respuesta a la necesidad de diseñar experiencias educativas accesibles para todos los estudiantes, reconociendo la variabilidad inherente en las formas de aprender. Según CAST (2018), el DUA constituye un marco que orienta la creación de ambientes de aprendizaje flexibles y efectivos, eliminando barreras desde el inicio del proceso educativo, en lugar de realizar adaptaciones posteriores.

En esta línea, Meyer et al. (2014) señalan que el DUA es un modelo que guía el diseño de entornos de aprendizaje accesibles y desafiantes para todos. Este modelo incorpora la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y busca conseguir que todo el alumnado tenga oportunidades para aprender. Asimismo, Alba Pastor (2018) destaca que facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. El modelo DUA se centra en la identificación de estrategias y recursos didácticos para garantizar que todos los estudiantes

tengan acceso a la información como componente imprescindible y así poder expresar el conocimiento en la forma más adecuada en cada caso y se define como un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje (CAST, 2018). En síntesis, este modelo se configura como un enfoque basado en evidencia que orienta el diseño de objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que favorezcan el desarrollo de conocimientos, habilidades y motivación en el estudiantado.

El modelo DUA (CAST, 2018) se sustenta en tres principios fundamentales, derivados de investigaciones en neurociencia del aprendizaje, que promueven múltiples formas de:

- Representación: ofrecer diversas maneras de presentar la información y el contenido, permitiendo que los estudiantes accedan a la información de acuerdo con sus estilos perceptivos y cognitivos
- Acción y Expresión: proporcionar múltiples medios para que los estudiantes demuestren lo que saben, adaptándose a sus habilidades motrices, de comunicación y cognitivas.
- Compromiso: utilizar múltiples estrategias para motivar y mantener la participación de los estudiantes, considerando sus intereses, su autorregulación emocional y sus estilos de aprendizaje.

Estos principios buscan eliminar las barreras que tradicionalmente dificultan el acceso equitativo al currículo.

Desde una perspectiva pedagógica, el modelo DUA promueve la accesibilidad universal a la educación, marcando el camino hacia una inclusión efectiva. Se trata de una visión humanista de la educación, recordando que todos somos diferentes y únicos, con nuestros puntos fuertes y débiles: la diversidad es la regla, no la excepción. El modelo promueve una flexibilización del currículo para que este sea abierto e inclusivo desde el comienzo, intentando minimizar las necesarias e inevitables adaptaciones posteriores (Mosquera Gende, 2018). Moore (2016), enfatiza la importancia de planificar las lecciones pensando en la diversidad desde el inicio, en lugar de realizar adaptaciones posteriores. Ella sostiene que el modelo permite crear entornos de aprendizaje que no solo son accesibles para estudiantes con discapacidades, sino que benefician a todos los estudiantes al ofrecer múltiples formas de participación y expresión. Asimismo, Jung (2019), menciona la colaboración entre educadores generales y de educación especial para diseñar entornos de aprendizaje inclusivos. Ella destaca que el DUA proporciona un marco efectivo para planificar lecciones que consideren las diversas necesidades de los estudiantes, promoviendo la equidad y la inclusión en el aula.

La literatura reciente ha documentado efectos positivos del DUA en la inclusión educativa. Quinzo Guevara et al. (2024) evidencian mejoras significativas en la accesibilidad al contenido, la participación y el compromiso estudiantil, mientras que Araya Román y Alfaro Vargas (2023) destacan su valor como herramienta para fortalecer la práctica docente. En la misma línea, González et al. (2024) plantean que el DUA constituye un marco clave para avanzar hacia una educación inclusiva desde el currículum.

En este contexto, el modelo DUA se vincula estrechamente con los procesos de formación y acompañamiento docente, en tanto proporciona un marco concreto para la implementación de

prácticas inclusivas. Su incorporación en el desarrollo profesional docente implica fortalecer competencias para diseñar planificaciones flexibles, para utilizar múltiples estrategias de enseñanza (uso de imágenes, videos, textos simplificados, dramatizaciones, etc.), para diversificar las formas de evaluación (ensayos escritos, presentaciones orales, mapas conceptuales, proyectos creativos) y para promover la motivación y la conexión emocional de los estudiantes con el contenido escolar, respetando sus intereses y diferencias individuales.

De este modo, el acompañamiento docente resulta fundamental para la implementación efectiva del modelo DUA, ya que permite apoyar a los profesores en la traducción de estos principios en prácticas concretas de aula. A través de procesos sistemáticos de retroalimentación, reflexión pedagógica y trabajo colaborativo, el acompañamiento contribuye a consolidar el uso del modelo como una herramienta pedagógica que favorece la inclusión, no solo de estudiantes con NEE, sino de todo el estudiantado.

Finalmente, el modelo DUA se presenta como un enfoque que permite anticipar las necesidades de accesibilidad, promover la participación activa y valorar la diversidad como un elemento central del proceso educativo, contribuyendo a la construcción de aulas inclusivas donde la diversidad es la norma y no la excepción.

VI.4. EVIDENCIA EMPÍRICA SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La implementación de estrategias inclusivas ha adquirido creciente relevancia en los sistemas educativos debido a la necesidad de garantizar oportunidades de aprendizaje y participación para un estudiantado cada vez más diverso. En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como uno de los principales marcos para orientar prácticas pedagógicas inclusivas, promoviendo la flexibilización de la enseñanza, la evaluación y los recursos de aprendizaje desde el diseño de las experiencias educativas. La evidencia empírica reciente ha analizado su implementación en distintos niveles educativos y con diversos grupos de estudiantes, aportando antecedentes sobre sus beneficios, desafíos y condiciones para una aplicación efectiva.

Almeqdad et al. (2023) realizaron una revisión sistemática y un metaanálisis para evaluar la efectividad del DUA en distintos contextos educativos. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en el aprendizaje, la participación y la autoeficacia de los estudiantes cuando sus principios fueron implementados de manera consistente. No obstante, los autores advierten que estos beneficios dependen de condiciones institucionales que favorezcan su aplicación, entre ellas la formación docente y la flexibilidad curricular.

En una revisión exploratoria, Han y Lei (2024) analizaron las creencias de docentes y estudiantes respecto del DUA. Sus hallazgos muestran una valoración ampliamente favorable del modelo como una estrategia para responder a la diversidad; sin embargo, identifican barreras asociadas a la falta de formación específica, la rigidez curricular y algunas interpretaciones erróneas sobre su alcance. Asimismo, concluyen que una comprensión más profunda del modelo se relaciona con una implementación más efectiva en las prácticas de aula.

Complementariamente, Barrera Ciurana y Moliner García (2023) exploraron las experiencias de estudiantes universitarios con Trastorno del Espectro Autista (TEA) respecto a la aplicación del DUA. Los participantes valoraron especialmente la flexibilidad en la presentación de contenidos, las diversas formas de evaluación y las oportunidades de participación, destacando que estas estrategias favorecieron su autonomía y acceso al aprendizaje. Aunque el estudio se centra en estudiantes con TEA, sus hallazgos respaldan el potencial del DUA para responder a la diversidad de necesidades presentes en los contextos educativos.

En el contexto chileno, Conejeros Retamal (2024) analizó la implementación del DUA desde la percepción de estudiantes con TEA y el análisis de políticas educativas. Los resultados evidenciaron que la formación docente, la flexibilización curricular y la disponibilidad de recursos pedagógicos constituyen factores clave para favorecer la inclusión. Asimismo, el estudio destaca la necesidad de complementar los avances normativos con procesos sistemáticos de desarrollo profesional que permitan traducir los principios del DUA en prácticas pedagógicas sostenibles.

En conjunto, la evidencia revisada muestra un amplio consenso respecto del valor del DUA como un marco que favorece el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y la atención a la diversidad en distintos contextos educativos. Los estudios coinciden en señalar que sus beneficios no se restringen a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que contribuyen a mejorar las oportunidades de aprendizaje y participación del conjunto del estudiantado.

No obstante, la literatura también evidencia que la implementación efectiva del DUA enfrenta desafíos relevantes, asociados principalmente a la formación docente, la rigidez de los currículos y la existencia de barreras institucionales que dificultan la diversificación de la enseñanza. En este sentido, los resultados indican que el impacto del DUA depende no solo de la solidez de sus fundamentos conceptuales, sino también de las condiciones organizacionales y pedagógicas que favorecen su incorporación en la práctica cotidiana.

En consecuencia, la evidencia empírica respalda la necesidad de avanzar desde la comprensión del DUA como un marco conceptual hacia la implementación de estrategias pedagógicas e institucionales que favorezcan una atención efectiva a la diversidad. En este sentido, la literatura destaca la relevancia del acompañamiento docente, el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo como condiciones fundamentales para promover prácticas inclusivas sostenibles. Estos antecedentes permiten dar paso a la revisión de modelos y estrategias de intervención orientados a favorecer la incorporación de estos principios en los contextos educativos.

VI.5. MODELOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN EL AULA

En coherencia con los hallazgos del marco empírico, que evidencian tanto el potencial del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como las dificultades asociadas a su implementación en contextos reales, resulta necesario avanzar hacia la identificación de modelos y estrategias de intervención que permitan traducir estos principios en prácticas pedagógicas concretas. En este sentido, la intervención en contextos de inclusión y diversidad educativa requiere la articulación

de enfoques que promuevan la equidad, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, en línea con la evolución desde modelos de integración hacia modelos de inclusión orientados a la transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas (UNESCO, 2017; Ainscow, 2011; Echeita, 2023).

En este marco, uno de los referentes más relevantes es el Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2011), el cual propone un modelo de intervención basado en tres dimensiones interrelacionadas: culturas inclusivas, que promueven el sentido de pertenencia y el respeto por la diversidad; políticas inclusivas, que orientan la organización institucional hacia la equidad; y prácticas inclusivas, que implican la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas. Este modelo ha sido ampliamente utilizado como herramienta de diagnóstico, reflexión y planificación institucional, permitiendo a los establecimientos educativos identificar barreras y avanzar en la construcción de comunidades más inclusivas.

Complementariamente, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como un modelo clave para la implementación de prácticas inclusivas a nivel de aula (CAST, 2018). A partir de sus principios, múltiples formas de representación, acción y expresión, y compromiso, el DUA promueve la planificación de experiencias de aprendizaje flexibles que consideran la variabilidad del estudiantado desde el inicio, favoreciendo el acceso, la participación y el logro de todos los estudiantes. Tal como se ha evidenciado en el marco empírico, la implementación del DUA se asocia a mejoras en la accesibilidad al contenido, el compromiso estudiantil y los resultados de aprendizaje, tanto en estudiantes con NEE como en el conjunto del alumnado.

A nivel pedagógico, estas orientaciones se concretan en estrategias que favorecen la participación activa y el aprendizaje significativo. Entre ellas, el aprendizaje cooperativo destaca por su capacidad para promover la colaboración entre estudiantes con distintos niveles de habilidad, generando instancias de interacción que favorecen tanto el desarrollo académico como social (Johnson & Johnson, 2017). Asimismo, los ajustes razonables permiten adaptar la enseñanza y la evaluación a las características individuales de los estudiantes, entendiendo estas adecuaciones como un derecho que busca eliminar barreras para el aprendizaje (Jiménez, 2018).

No obstante, la implementación efectiva de estos modelos y estrategias no depende exclusivamente de la disposición individual de los docentes, sino que requiere condiciones organizacionales que sostengan la transformación de las prácticas pedagógicas. En este sentido, el trabajo colaborativo entre docentes y equipos de apoyo, así como la co-docencia, se configuran como estrategias relevantes para abordar la diversidad desde una perspectiva compartida, permitiendo identificar barreras, diseñar apoyos y reflexionar colectivamente sobre la enseñanza (Rivero, 2017; López & Valenzuela, 2015).

En esta línea, el acompañamiento docente emerge como una estrategia central para la implementación de prácticas inclusivas, en tanto permite articular los modelos teóricos con la práctica pedagógica cotidiana. Desde la perspectiva del desarrollo profesional docente, se ha señalado que los procesos más efectivos son aquellos que se desarrollan de manera sostenida, situada y colaborativa, incorporando instancias de observación, retroalimentación y reflexión sobre la práctica (Timperley, 2008; Darling-Hammond et al., 2017; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Asimismo, el trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje ha demostrado ser una

estrategia eficaz para fortalecer la colaboración docente y promover mejoras sostenidas en la enseñanza (DuFour & Fullan, 2013).

De este modo, el acompañamiento docente no solo contribuye al desarrollo de competencias pedagógicas, sino que también permite generar condiciones institucionales que favorecen la implementación de enfoques inclusivos, facilitando la traducción de principios como el DUA y la diversificación de la enseñanza en prácticas concretas de aula. En coherencia con lo anterior, Fullan (2016) plantea que los procesos de mejora educativa requieren no solo de innovaciones pedagógicas, sino también de sistemas de apoyo que sostengan el cambio en el tiempo.

En síntesis, los modelos y estrategias de intervención en inclusión y diversidad deben comprenderse como un sistema articulado que integra dimensiones estructurales, curriculares y pedagógicas. La transformación de las culturas y políticas escolares, la implementación de marcos como el DUA y la diversificación de la enseñanza, junto con el fortalecimiento del trabajo colaborativo y el acompañamiento docente, constituyen condiciones fundamentales para avanzar hacia una educación inclusiva. En este sentido, la literatura revisada coincide en que la inclusión no se logra únicamente a través de la incorporación de estrategias aisladas, sino mediante procesos sistemáticos y sostenidos que permitan generar cambios significativos en las prácticas educativas y en las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

VII. REPORTE DEL PROCESO DE DIAGNÓSTICO

VII.1. REPORTE DE REALIZACIÓN DE ACCIONES DIAGNÓSTICAS

El diagnóstico se desarrolló durante el primer semestre del año 2025, en coordinación con el subdirector del ciclo Senior y con la educadora diferencial, en representación del Departamento Psicoeducativo del establecimiento. Su propósito fue analizar las prácticas institucionales y pedagógicas vinculadas a la atención de la diversidad y de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en enseñanza media.

Para ello, se utilizó un enfoque metodológico mixto que integró técnicas cuantitativas y cualitativas, favoreciendo la triangulación de información y una comprensión amplia de las dinámicas institucionales y pedagógicas presentes en el colegio.

En una primera etapa, se realizaron reuniones de coordinación con integrantes del equipo directivo y del Departamento Psicoeducativo, orientadas a delimitar la problemática, definir los objetivos diagnósticos y organizar las distintas etapas del proceso. Se obtuvo, además, la autorización formal del establecimiento para efectuar el proceso diagnóstico (ver Anexo A).

Posteriormente, se aplicó una encuesta estructurada mediante la plataforma Google Forms dirigida a docentes del ciclo de enseñanza media, con el objetivo de recoger información sobre conocimientos normativos, percepción de preparación docente, prácticas pedagógicas inclusivas y dificultades asociadas al trabajo con estudiantes con NEE (Anexo B). La encuesta fue respondida por 21 docentes pertenecientes a distintas asignaturas y departamentos académicos.

Asimismo, se desarrollaron dos grupos focales: uno con docentes de enseñanza media y otro con el Departamento Psicoeducativo. En ambas instancias se utilizó una pauta semiestructurada orientada a profundizar en percepciones sobre inclusión educativa, barreras institucionales, necesidades de formación y experiencias asociadas al trabajo con estudiantes con NEE (Anexo C).

Se efectuaron también observaciones de aula en distintos niveles y asignaturas del ciclo, utilizando una pauta basada en principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y del Índice de Inclusión (Anexo D). Estas observaciones se centraron en aspectos vinculados a estrategias metodológicas, participación estudiantil, adecuaciones curriculares, evaluación, retroalimentación y clima de aula.

Finalmente, se realizó un análisis documental de antecedentes institucionales relevantes, entre ellos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento Interno Escolar, el Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar, y registros de capacitaciones docentes desarrolladas entre los años 2023 y 2025 (Anexo E). Esta revisión permitió contrastar los principios institucionales declarados respecto de inclusión educativa con las prácticas y orientaciones implementadas en el establecimiento.

Las acciones diagnósticas planificadas fueron ejecutadas en su totalidad (ver Tabla 1), posibilitando la recopilación de antecedentes pertinentes para identificar necesidades institucionales prioritarias y orientar el posterior diseño de la propuesta de intervención.

Tabla 1. *Síntesis de acciones diagnósticas realizadas.*

Acción diagnóstica	Modalidad	Participantes	Fecha de ejecución
Encuesta estructurada	Virtual a través de GoogleForms	Cuerpo docente de enseñanza media	Entre 02/06/2025 y 11/07/2025
Grupo focal docente	Presencial, una sesión de una hora, sala de reuniones	9 docentes de distintas asignaturas	25/08/2025
Grupo focal psicoeducativo	Presencial, dos sesiones de media hora cada una, sala de reuniones	Educadora diferencial Psicopedagoga Psicóloga del ciclo	17/06/2025 08/07/2025
Observación de aula	Presencial, 6 sesiones, salas de clases	Profesor/a de asignatura Estudiantes	Entre 11/06/2025 y 10/07/2025
Análisis documental	Virtual	No aplica	Entre 02/06/2025 y 30/06/2025

VII.2. REPORTE DEL LOGRO DE OBJETIVOS DEL DIAGNÓSTICO

El proceso diagnóstico se orientó a partir del siguiente objetivo general: "Analizar las prácticas institucionales y docentes que se realizan en el establecimiento educacional TES para atender a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los/as estudiantes de enseñanza media".

Para alcanzar este propósito, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Describir las percepciones, actitudes y dificultades de los docentes para atender las necesidades educativas especiales en el aula.
- Identificar barreras y facilitadores institucionales que influyen en el abordaje inclusivo de estudiantes con NEE.
- Analizar las prácticas de planificación, enseñanza, evaluación y retroalimentación para determinar su carácter inclusivo.

La población participante estuvo compuesta por el cuerpo docente del ciclo y por integrantes del Departamento Psicoeducativo, quienes aportaron sus experiencias y perspectivas clave para comprender el estado actual de la inclusión en el establecimiento. Para una mejor organización y comprensión de la información recogida durante el proceso diagnóstico, los resultados se presentan, en primer lugar, por acción diagnóstica, y posteriormente, por objetivos del diagnóstico.

a. Encuesta estructurada

La encuesta sobre conocimientos normativos y prácticas pedagógicas de atención a la diversidad y a las NEE en el establecimiento, fue enviada vía Google Forms, a los 36 profesores del ciclo, de los cuales respondieron 21 personas, lo que implica una tasa de respuesta de 58%. Aquellos

docentes que ingresaron a la encuesta expresaron su consentimiento informado de participación al contestarla.

En cuanto a experiencia profesional docente, el 10% de los encuestados declara tener menos de 5 años, el 14% señala tener entre 5 y 10 años de experiencia, el 33% de los encuestados indica tener entre 10 y 15 años de experiencia y el 43% declara tener más de 15 años (ver Figura 1). Esto muestra que la mayoría de los encuestados posee una amplia trayectoria profesional.

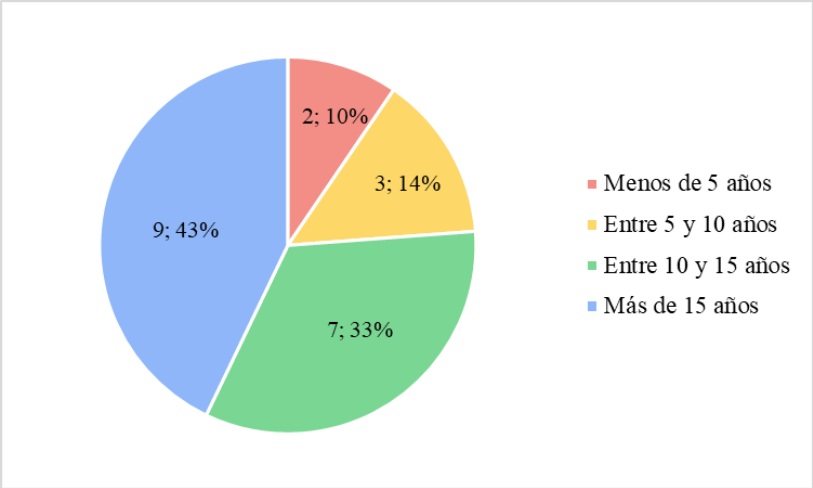


Figura 1. *Años de experiencia docente*

Se consiguió que docentes de diversas asignaturas respondieran la encuesta, siendo el Departamento de Educación Física y Salud el que más contestó, como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2. *Frecuencia y porcentaje de respuestas por Departamento*

DEPARTAMENTO	*f*	%
Lenguaje	3	14%
Matemática	2	10%
Ciencias	3	14%
Historia, Ciencias Sociales y Filosofía	2	10%
Inglés	2	10%
Arte, Música y Tecnología	3	14%
Educación Física y Salud	6	29%
TOTAL	21	100%

En cuanto a formación reciente en inclusión, los resultados revelan que el 76% de los encuestados docentes no ha recibido formación en los últimos tres años. Quienes sí declaran haber participado o estar participando en instancias formativas vinculadas a inclusión educativa (24%) mencionan charlas generales, mayoritariamente organizadas por el colegio, sin mayor profundidad ni continuidad.

El análisis del conocimiento normativo sobre inclusión y atención a la diversidad de los encuestados muestra niveles intermedios a bajos, como se puede observar en Tabla 3. El Decreto 67/2018 es el más conocido por los docentes, mientras que la Ley TEA (21.545/2023) presenta el menor grado de conocimiento.

Tabla 3. *Nivel de conocimiento normativo reportado por los encuestados (f y %)*

Cuánto conoce de:	NADA 1	2	3	4	MUCHO 5
La Ley N.° 20.422 (2010) que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social.	2 (10%)	6 (29%)	**10 (48%)**	2 (10%)	1 (5%)
La Ley N.° 20.845 (2015) sobre Inclusión Escolar.	3 (14%)	**8 (38%)**	7 (33%)	3 (14%)	0 (0%)
El Decreto 83/2015 sobre criterios y herramientas para la adecuación curricular para estudiantes con NEE.	2 (10%)	5 (24%)	**8 (38%)**	6 (29%)	0 (0%)
El Decreto 67/2018 sobre evaluación formativa, retroalimentación de aprendizajes y ajustes a la enseñanza.	2 (10%)	3 (14%)	**9 (43%)**	6 (29%)	1 (5%)
La Ley N.° 21.545 (Ley TEA, 2023) sobre ajustes razonables para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.	**7 (33%)**	6 (29%)	5 (24%)	3 (14%)	0 (0%)

En cuanto a realización de prácticas pedagógicas inclusivas, los resultados son variados. Como se puede ver en la Tabla 4, los encuestados reportan una alta frecuencia de prácticas como fomentar un ambiente de aula inclusivo (81% “siempre”) y hacer retroalimentación de aprendizajes (62% “siempre”), mientras que otras, como el diseño de actividades basadas en el DUA (14% “siempre”), adaptar estrategias de enseñanza (24% “siempre”) y utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo (24% “siempre), se reportan con menor frecuencia, lo que sugiere desafíos en la aplicación metodológica y organizativa de la inclusión.

Tabla 4. *Frecuencia de realización de prácticas pedagógicas inclusivas*

Con qué frecuencia:	NUNCA 1	2	3	4	SIEMPRE 5
Adapta sus estrategias de enseñanza según las distintas formas y ritmos de aprendizaje.	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)	**14 (67%)**	5 (24%)
Diseña actividades considerando los principios del DUA (representación, expresión y compromiso).	0 (0%)	3 (14%)	**8 (38%)**	7 (33%)	3 (14%)
Establece metas de aprendizaje claras y visibles para todos sus estudiantes.	0 (0%)	0 (0%)	3 (14%)	**11 (52%)**	7 (33%)
Colabora con el depto. psicoeducativo para organizar y planificar apoyos.	0 (0%)	2 (10%)	**8 (38%)**	5 (24%)	6 (29%)
Fomenta un ambiente de aula respetuoso e inclusivo.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (19%)	**17 (81%)**

Realiza evaluaciones flexibles y diversificadas según necesidades.	0 (0%)	0 (0%)	3 (14%)	8 (38%)	**10 (48%)**
Hace retroalimentación de aprendizajes a sus estudiantes.	0 (0%)	0 (0%)	2 (10%)	6 (29%)	**13 (62%)**
Realiza adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE.	0 (0%)	0 (0%)	6 (29%)	**9 (43%)**	6 (29%)
Utiliza estrategias de aprendizaje cooperativo para enseñar.	0 (0%)	3 (14%)	6 (29%)	**7 (33%)**	5 (24%)
Considera las características diversas de los estudiantes en sus planificaciones.	0 (0%)	1 (5%)	**7 (33%)**	6 (29%)	**7 (33%)**

Entre los apoyos institucionales recibidos para atender necesidades educativas especiales, los encuestados mencionan con mayor frecuencia la asesoría de especialistas internos, como educador/a diferencial, psicopedagogo/a, o psicólogo/a educacional (52%), y en menor medida señalan la asesoría de especialistas internos y las capacitaciones (24%) y la asesoría de especialistas internos y el material adaptado (10%). El 14% de los encuestados declara no recibir ningún tipo de apoyo de parte del establecimiento (ver Tabla 5).

Tabla 5. *Apoyos institucionales para atender NEE (f y %)*

Apoyos institucionales recibidos:	*f*	%
Asesoría de especialista interno	11	52%
Asesoría de especialista interno y Capacitaciones	5	24%
Asesoría de especialista interno y Material adaptado	2	10%
Ninguno	3	14%
TOTAL	21	100%

Entre las principales dificultades al trabajar con estudiantes diversos y/o con NEE mencionadas por los docentes se encuentran la falta de tiempo para planificar clases diversificadas, la falta de tiempo para adaptar instrumentos de evaluación, la falta de conocimientos o formación específica en el tema y la falta de tiempo para crear material adaptado, como se puede ver en la Figura 2. Estas barreras reflejan condiciones estructurales que limitan la implementación de una pedagogía inclusiva.

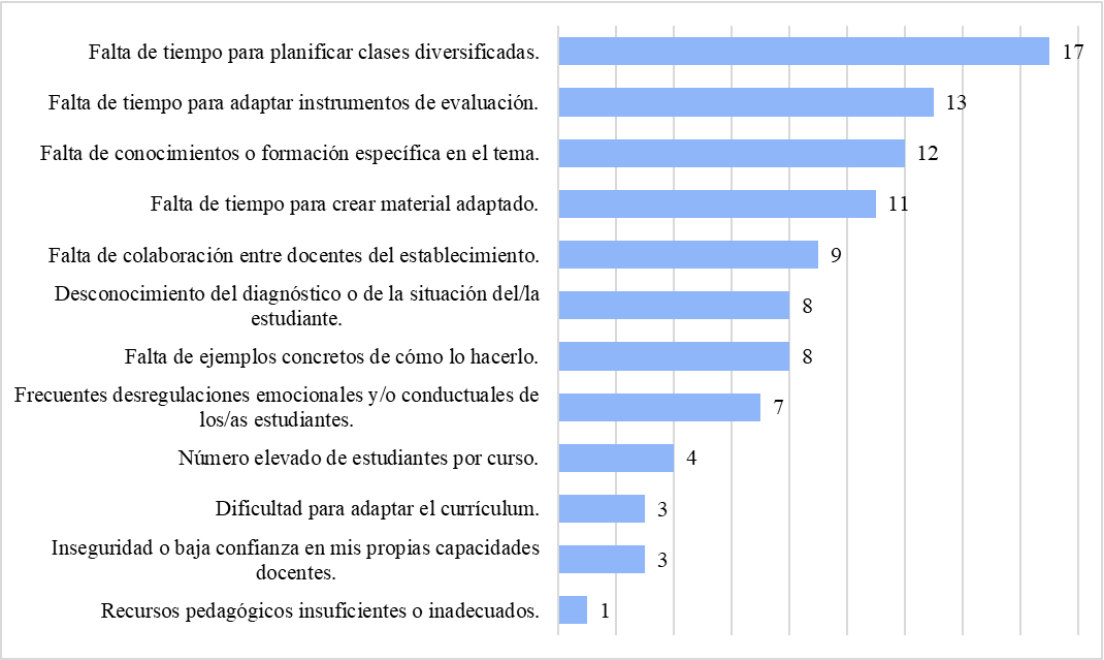


Figura 2. *Cantidad de menciones a las barreras para trabajar con estudiantes NEE.*

Los docentes encuestados perciben que su nivel de preparación para atender a estudiantes con NEE es intermedio (ver Tabla 6): un 19 % se encuentra poco preparado/a, un 43% se sitúa en un nivel de preparación parcial, y un 38% se considera preparado/a. Ninguno de ellos reporta sentirse nada preparado/a ni muy preparado/a.

Tabla 6. *Nivel de preparación para atender estudiantes con NEE (f y %)*

Para atender estudiantes con NEE se siente:	*f*	%
1 Nada preparado/a	0	0%
2 Poco preparado	4	19%
3 Parcialmente preparado/a	9	**43%**
4 Preparado/a	8	38%
5 Muy preparado/a	0	0%
TOTAL	21	100%

Finalmente, las respuestas a la única pregunta abierta de la encuesta, acerca de qué tipo de apoyo, recurso o acompañamiento consideran útil para incorporar más prácticas inclusivas en su labor docente, muestran una alta disposición al cambio y múltiples propuestas para mejorar las prácticas inclusivas. Entre ellas, se mencionan con frecuencia la necesidad de capacitaciones aplicadas y diferenciadas por asignatura, el acompañamiento técnico sostenido, la co-docencia, el trabajo interdisciplinario, la adecuación de horarios institucionales y la mejora de recursos físicos y humanos. Estas sugerencias reflejan un cuerpo docente comprometido, pero que requiere condiciones concretas para desarrollar plenamente una educación inclusiva.

b. Grupo focal con docentes

En este apartado se presenta una síntesis de los principales hallazgos obtenidos a partir del grupo focal realizado con integrantes del cuerpo docente de enseñanza media del establecimiento (ver Tabla 7). Esta tabla organiza de forma clara y estructurada las percepciones, barreras, facilitadores y propuestas expresadas durante la conversación grupal, permitiendo visualizar los temas emergentes más relevantes en relación con la inclusión y las NEE. La información busca integrar el análisis cualitativo del proceso de diagnóstico y servir como insumo para la toma de decisiones institucionales orientadas al fortalecimiento de prácticas inclusivas.

Tabla 7. *Hallazgos del grupo focal con docentes.*

Tema	Percepciones principales	Citas textuales destacadas
Inclusión institucional	Compromiso individual fuerte, falta de respaldo institucional claro.	"No se trata solo de integrar físicamente a los alumnos, sino de adaptar la enseñanza, la evaluación y las metodologías".
Barreras	Falta de formación, sobrecarga, falta de recursos, presión de apoderados.	"Muchas veces no sabemos si estamos haciendo lo correcto", "Nos sentimos sobrepasados y sin el apoyo necesario".
Facilitadores	Metodologías variadas, experiencias colaborativas exitosas son excepcionales.	"Lo que mejor funciona es la aplicación de metodologías variadas y la diversificación de materiales".
Formación	Formación inicial insuficiente, necesidad de capacitaciones prácticas y contextualizadas.	"Una capacitación útil debe ser práctica, contextualizada y con ejemplos reales de aula".

Los docentes participantes del grupo focal comprenden la inclusión educativa como un proceso que implica mucho más que la mera integración física: *"no se trata solo de integrar físicamente a los alumnos, sino de adaptar la enseñanza, la evaluación y las metodologías para que todos puedan acceder a una educación de calidad"*. Si bien manifiestan una actitud positiva y un compromiso personal con la inclusión, varios señalan que esto depende en gran medida de su propia voluntad y experiencia individual, y no de un respaldo estructurado y claro por parte de la institución.

Respecto a las barreras, destacan la falta de formación específica y actualizada, la percepción de pocos profesionales de apoyo (como psicólogos y educadores diferenciales) en relación con la cantidad de estudiantes, la sobrecarga administrativa, el elevado número de estudiantes por sala y la falta de recursos didácticos. Estas limitaciones generan emociones de agobio y frustración, expresadas en frases como *"muchas veces no sabemos si estamos haciendo lo correcto"* y *"nos sentimos sobrepasados y sin el apoyo necesario"*. La presión ejercida por algunos apoderados y el sobrediagnóstico sin acompañamiento real también son mencionadas como factores que dificultan un abordaje inclusivo efectivo.

En cuanto a los facilitadores, los docentes valoran la existencia de acuerdos colectivos y experiencias positivas de colaboración institucional, como en la capacitación transversal sobre educación sexual, la cual permitió *"lograr acuerdos transversales que facilitaron el trabajo en aula"*. Destacan también el trabajo colaborativo entre pares y la aplicación de metodologías

diversificadas, afirmando que *"lo que mejor funciona es la aplicación de metodologías variadas y la diversificación de materiales"*. Sin embargo, señalan que estas experiencias exitosas son excepcionales y no constituyen la norma dentro del establecimiento.

Sobre la formación, los docentes coinciden en que su formación inicial en pregrado fue insuficiente o inexistente en materia de inclusión. Las capacitaciones actuales son percibidas como poco prácticas cuando se centran en teorías y definiciones conceptuales, generando rechazo y desmotivación. Consideran que *"una capacitación útil debe ser práctica, contextualizada y con ejemplos reales de aula"*, y destacan la necesidad urgente de recibir herramientas concretas para el trabajo diario.

Finalmente, se enfatiza el rol clave de los equipos directivo y psicoeducativo, quienes deberían actuar como articuladores y promotores de una cultura inclusiva coherente. Se espera de ellos liderazgo, respaldo y acompañamiento real en el aula, así como la capacidad de establecer enlaces entre docentes, estudiantes y familias. Tal como se expresa, *"el departamento psicoeducativo debería estar más presente en el aula, brindar acompañamiento real y establecer puentes"*.

c. Grupo focal con Departamento Psicoeducativo

A continuación, se expone una síntesis de los principales hallazgos obtenidos en el grupo focal llevado a cabo con integrantes del Departamento Psicoeducativo del establecimiento (ver Tabla 8). Esta tabla organiza las percepciones, desafíos y propuestas expresadas por el departamento en torno a la inclusión educativa, permitiendo identificar puntos críticos y oportunidades de mejora desde su rol técnico y de acompañamiento.

Tabla 8. *Hallazgos del grupo focal con el Departamento Psicoeducativo.*

Tema	Percepciones principales	Citas textuales destacadas
Inclusión institucional	Compromiso con los estudiantes con NEE, pero sensación de agotamiento y falta de condiciones. Ausencia de respaldo institucional. La inclusión depende del esfuerzo del Departamento Psicoeducativo y de algunos profesores comprometidos.	"Nos encanta trabajar con estudiantes con NEE, pero las condiciones del colegio son un poco precarias para ofrecer apoyos adecuados".
Barreras	Falta de definición institucional sobre inclusión educativa. Débil apoyo desde el equipo directivo y presencia de actitudes contradictorias. Dotación insuficiente para la cantidad de estudiantes con NEE. Escasez de tiempo para trabajo colaborativo.	"La principal dificultad es la desproporción entre la cantidad de profesionales que somos y la cantidad de estudiantes con NEE". "A veces sentimos que desde la dirección no solo no hay apoyo, sino que incluso ponen trabas." "Necesitamos con urgencia otra educadora diferencial, no damos abasto con la demanda actual".
Facilitadores	Compromiso hacia los estudiantes con NEE y disposición a trabajar por la inclusión.	"Nos encanta trabajar con estudiantes con NEE." "Hacemos lo que podemos con los recursos que somos y que tenemos".

Formación	Capacitaciones autogestionadas por el equipo, puntuales y específicas. Se requiere formación práctica, contextualizada y promovida institucionalmente	"La formación que necesitamos para nosotras y para los docentes tiene que ser útil, contextualizada a la realidad del establecimiento y a las necesidades de los estudiantes, y no depender solo de nuestras iniciativas".

Las participantes expresan un compromiso emocional profundo con el trabajo con estudiantes que presentan NEE, sin embargo, manifiestan una percepción crítica sobre la capacidad real del colegio para ser inclusivo. Describen su experiencia como de *"estrés permanente"*, derivado de las condiciones precarias para ofrecer apoyos adecuados. Reconocen que hacen un esfuerzo genuino por atender a la mayoría de los estudiantes *("hacemos lo que podemos con lo que tenemos"*) aunque sienten una falta de respaldo institucional y una escasa comprensión por parte del equipo directivo respecto del real significado de inclusión.

En cuanto a prácticas positivas en el aula, señalan como elementos efectivos el conocimiento cercano del profesorado hacia los estudiantes, y que, cuando existen instrucciones institucionales claras y concretas, aparece una respuesta más alineada por parte del profesorado.

Se identifican barreras de diversa índole, principalmente organizacionales y estructurales. En primer lugar, una desproporción entre demanda y dotación profesional, el equipo especializado (una educadora diferencial y una psicopedagoga para 115 estudiantes con NEE) no permite cubrir adecuadamente las necesidades. Las psicólogas de ciclo brindan apoyo, pero ellas también tienen una alta demanda de trabajo. En segundo lugar, se evidencia ausencia de una política institucional clara sobre inclusión, no existen definiciones institucionales respecto a qué se entiende por inclusión, ni se han establecido estrategias o prácticas sistematizadas. Las participantes perciben que el interés directivo se limita al cumplimiento legal, sin comprender cabalmente su alcance. Por otra parte, se identifican resistencia y contradicciones desde el equipo directivo, se menciona la existencia de trabas o falta de apoyo explícito desde rectoría y dirección académica. Otra barrera que se reconoce es la falta de tiempo para el trabajo colaborativo con docentes, lo cual impide implementar adecuadamente apoyos y estrategias.

Las condiciones que las participantes del grupo focal consideran claves para mejorar la inclusión en el establecimiento son tres. Primero, aumento del equipo profesional especializado, se menciona la incorporación urgente de una segunda educadora diferencial y, a futuro, una terapeuta ocupacional ya que la actual dotación no permite una atención efectiva en los distintos ciclos. Segundo, una definición institucional de inclusión, se expresa la necesidad de que el directorio y el equipo directivo definan una postura clara sobre inclusión educativa, con implicancias en el aula, la gestión escolar, la evaluación y la formación docente. Y tercero, formalización de tiempos y espacios para el trabajo colaborativo con profesores, lo que permitiría una mejor planificación e implementación de estrategias de apoyo a estudiantes con NEE.

En cuanto a formación profesional y docente en inclusión, las participantes indican que ha sido limitada y autogestionada por el mismo equipo psicoeducativo. Consideran que las capacitaciones útiles deberían ser prácticas, *"contextualizadas a la realidad del establecimiento y a las*

necesidades de los estudiantes" y promovidas desde la institucionalidad, no solo por iniciativa del Departamento Psicoeducativo.

d. Observaciones de aula

Se presentan a continuación los resultados obtenidos a partir de las observaciones de aula efectuadas en el establecimiento. Se realizaron seis observaciones en total, una en cada nivel, desde 7° básico hasta IV° medio, como se puede ver en la Tabla 9. Se consideró como criterio de elección del curso, aquél que tuviera mayor número de estudiantes con NEE entre los tres (A, B y C) del nivel.

Tabla 9. *Resumen de observaciones de aula*

N.°	Curso	Asignatura	Cantidad de estudiantes	Cantidad de estudiantes con NEE	Fecha	Duración
1	7°B	Ciencias Naturales	28	4	07/07/2025	45 min
2	8°C	Lenguaje	26	5	10/07/2025	45 min
3	I°C	Historia y Ciencias Sociales	22	3	11/06/2025	45 min
4	II°C	Inglés	30	7	10/07/2025	45 min
5	III°B	Matemáticas	28	3	13/06/2025	45 min
6	IV°A	Filosofía	28	6	08/07/2025	45 min

Se observó una clase de Ciencias Naturales en 7°B, una de Lenguaje en 8°C, una de Historia en I°C, una de Inglés en II°C, una de Matemáticas en III°B, y una clase de Filosofía en IV°A. Estas observaciones se registraron mediante la Pauta de Observación de Aula.

En cuanto al "Ambiente físico y organizacional del aula", en todas ellas predomina una distribución tradicional del mobiliario (tres filas de dos mesas cada una mirando hacia la pizarra), sin adaptaciones espaciales visibles para estudiantes con NEE. Si bien se identifican apoyos visuales básicos (horario semanal, calendario de evaluaciones), no se observan apoyos específicos como pictogramas, agendas visuales o recursos diferenciados. Ninguna de las salas muestra una organización física que facilite activamente la participación de todos los estudiantes, especialmente de quienes presentan NEE.

Respecto a "Estrategias pedagógicas inclusivas", solo en Filosofía (IV°A) se evidencia el uso de adaptaciones curriculares explícitas en cuanto a formatos y evaluación. En el resto de las clases no se observan ajustes visibles durante la clase, aunque en Historia (I°C) y Ciencias Naturales (7°B) se señala que existen adecuaciones evaluativas preparadas para estudiantes con NEE. Las asignaturas de Historia, Ciencias Naturales y Filosofía utilizan apoyos visuales (presentaciones), sin embargo, solo Filosofía ofrece una variedad de estímulos visuales y auditivos con intención pedagógica clara. En los demás casos, las clases tienden a ser unidireccionales, con bajo uso de recursos o actividades que consideren distintas formas de aprendizaje. En general, los estudiantes con NEE no son incluidos de manera intencionada ni diferenciada, participan como el resto del

curso, sin apoyos adicionales ni intervenciones específicas. Por otra parte, exceptuando Filosofía, ninguna asignatura muestra estrategias evaluativas diferenciadas durante la clase, en algunos casos se menciona que existen evaluaciones diferenciadas, pero fuera de la instancia de observación. En ninguna de las seis clases se observa retroalimentación individualizada dirigida a estudiantes con NEE durante la clase.

En relación con la "Interacción docente-estudiante y clima inclusivo", predomina una actitud respetuosa del docente hacia los estudiantes en la mayoría de las clases, salvo en Inglés (II°C), donde se aprecia desinterés por el grupo, poca supervisión y falta de regulación conductual. Filosofía (IV°A), Lenguaje (8°C) y Ciencias Naturales (7°B) muestran equidad en las interacciones; en Matemática (III°B) e Inglés, la interacción se limita a quienes se acercan voluntariamente a la docente, y los estudiantes con NEE quedan invisibilizados. La regulación de la conducta varía según la clase. En Filosofía, Historia y Lenguaje, la regulación es adecuada. En Ciencias, hay dificultades para mantener el orden, mientras que en Inglés y Matemática no hay regulación activa por parte del docente. En general, se observan relaciones respetuosas y colaboración espontánea entre pares, especialmente en Matemática.

Acerca de "Coordinación y apoyo institucionales", en ninguna clase se observa presencia de otro profesional en aula (psicopedagoga, educadora diferencial, co-docente). Solo la clase de Filosofía (IV°A) evidencia planificación diferenciada en función de las NEE, el resto de ellas no refleja ajustes o estrategias específicas. En ninguna de las clases se evidencian o mencionan protocolos institucionales orientados a la inclusión.

En síntesis, los hallazgos de estas observaciones de aula evidencian que existe una escasa implementación de prácticas inclusivas durante las clases, especialmente en lo que respecta a adaptaciones curriculares, retroalimentación personalizada y estrategias diferenciadas de enseñanza y evaluación. La interacción docente-estudiante tiende a ser respetuosa y positiva, pero no siempre equitativa, ya que en varios casos se privilegia a quienes se acercan al docente o muestran mayor iniciativa para participar. Se identifican buenas prácticas en la clase de Filosofía, donde el docente integra estrategias diferenciadas, formatos variados de evaluación y una actitud inclusiva activa. Las clases observadas reflejan una ausencia sistemática de coordinación institucional para la atención a la diversidad y a las NEE, sin protocolos claros ni apoyo visible dentro del aula.

e. Análisis documental

Con el objetivo de contextualizar el análisis realizado, a continuación, se presenta una tabla resumen (ver Tabla 10) que sistematiza los principales documentos revisados durante la etapa diagnóstica. La tabla incluye el nombre del documento, la fecha de su última modificación y la extensión aproximada, cuando esta información estuvo disponible. Estos insumos fueron fundamentales para identificar elementos normativos, organizativos y formativos relacionados con la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales (NEE) en el establecimiento.

Tabla 10. *Resumen de documentos revisados para el análisis.*

Nombre documento	Fecha del documento	Extensión (N.° de páginas)
Proyecto Educativo Institucional (PEI)	2023	25
Reglamento Interno Escolar (RIE) Sede Providencia	2023 - 2027	296
Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar	2023	19
Protocolos institucionales vinculados con atención a la diversidad y a las NEE	-	-
Registro de capacitaciones institucionales realizadas en el colegio entre 2023 y 2025	Junio de 2025	1

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

En el análisis de este documento se identificaron múltiples evidencias que reflejan un compromiso explícito con la inclusión educativa. El PEI destaca la importancia de atender a la diversidad mediante adecuaciones curriculares y planificaciones flexibles, promoviendo un enfoque integral y centrado en el estudiante. Asimismo, enfatiza el uso de metodologías activas y participativas que consideran recursos tecnológicos y materiales variados, facilitando el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes. En relación con la evaluación, establece la necesidad de adaptarla considerando los distintos niveles y necesidades, en coherencia con el Decreto N°67, destacando un carácter formativo y ajustado a cada contexto. La retroalimentación personalizada y continua se presenta como un elemento fundamental para acompañar los procesos de aprendizaje y fomentar el desarrollo integral. Por otro lado, el documento subraya la importancia de la formación docente continua en estrategias inclusivas, garantizando la actualización permanente del equipo educativo. Desde el plano normativo, el PEI declara explícitamente el compromiso con la Ley de Inclusión y el principio de no discriminación, fortaleciendo la construcción de una cultura escolar inclusiva. Además, describe protocolos claros de apoyo psicosocial para estudiantes con NEE, y se reconoce la relevancia de fomentar un clima de aula respetuoso y participativo. Finalmente, promueve estrategias institucionales para la convivencia, centradas en la empatía, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos, consolidando así una visión integral y coherente de la inclusión en la comunidad educativa.

Reglamento Interno Escolar (RIE)

Se observó una presencia parcial de principios inclusivos y un predominio del enfoque normativo y disciplinario por sobre la orientación pedagógica. El documento no contempla directrices específicas para la planificación pedagógica inclusiva ni estrategias metodológicas diferenciadas, omitiendo referencias claras a la consideración de la diversidad o a la implementación de adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE. Asimismo, el RIE no incluye criterios diferenciados ni adaptaciones en la evaluación, ni se hace mención del uso de retroalimentación personalizada o andamiaje como parte del proceso inclusivo. Tampoco identifica acciones de

formación docente dirigidas a la atención a la diversidad. No obstante, el documento declara el principio de no discriminación y respeto a la diversidad, alineado con la Ley de Inclusión Escolar, y establece un protocolo de apoyo psicoeducativo que contempla acompañamiento individualizado, coordinación con la familia y seguimiento continuo. Además, reconoce la importancia de promover un clima escolar positivo basado en el respeto mutuo, la solidaridad y el sentido de pertenencia. Finalmente, el RIE detalla normativas y estrategias para la convivencia inclusiva, con énfasis en la mediación, la prevención y la resolución pacífica de conflictos, promoviendo la participación activa y el fortalecimiento de una cultura escolar respetuosa y acogedora.

Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar

En este documento se observó un importante avance hacia la inclusión, especialmente a través del reconocimiento explícito de la Evaluación Diferenciada. El reglamento evidenció una preocupación por atender las diferencias individuales y grupales en la planificación pedagógica (Art. 6 y 7), así como la consideración de adecuaciones específicas para estudiantes con NEE mediante el Art. 28. El documento destaca diversas estrategias metodológicas inclusivas (Art. 7), promoviendo el uso de proyectos colaborativos, dramatizaciones, portafolios y métodos variados para atender distintos estilos de aprendizaje. La retroalimentación es descrita como permanente, constructiva y personalizada, fomentando la metacognición y el aprendizaje autónomo (Art. 8). Sin embargo, no se identificaron acciones de formación docente específicas en cuanto a inclusión o a NEE, limitándose a espacios generales de discusión profesional. A nivel normativo, el reglamento manifiesta un compromiso explícito con la inclusión al establecer normas claras para la Evaluación Diferenciada, así como procedimientos detallados para el apoyo a estudiantes con NEE, incluyendo solicitudes formales, informes médicos y seguimiento semestral (Art. 28). Además, enfatiza la importancia de crear un clima de aula respetuoso y positivo (Art. 7 y 8), aunque no se observaron menciones directas a estrategias de convivencia inclusiva, tema que sí se aborda y es propio de los documentos mencionados antes (PEI y RIE). En conjunto, el Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar reflejó una perspectiva inclusiva centrada en la flexibilidad y el acompañamiento individualizado, vinculada con el cumplimiento de la normativa educativa.

Protocolos institucionales vinculados con atención a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Al momento de efectuar proceso diagnóstico, el colegio no contaba con un Plan de Apoyo a la Inclusión (PAI), documento de carácter obligatorio para todos los establecimientos educacionales (tengan o no Programa de Integración Escolar - PIE) según establece la Ley de Inclusión Escolar N.° 20.845. Sin embargo, se observaron orientaciones relacionadas con la atención a la diversidad y a las NEE en el Reglamento Interno Escolar, que contiene un Protocolo de Acción en Casos de Desregulación Emocional y Conductual (D.E.C.) de Estudiantes (pág. 192), y también en el Reglamento de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar, el cual contiene disposiciones detalladas sobre la Evaluación Diferenciada y las Adecuaciones Curriculares para estudiantes con NEE (Art. 28), evidenciando un compromiso parcial con la atención a la diversidad y a las NEE. Para evaluar este punto, se realizaron dos análisis complementarios: el primero, enfocado en el Protocolo de D.E.C., y el segundo, centrado en la Evaluación Diferenciada y las Adecuaciones Curriculares. Ambos documentos entregan información relevante que permite aproximarse a las

medidas institucionales orientadas a la atención a la diversidad, a pesar de no contar con un Plan de Apoyo a la Inclusión.

- Protocolo de Acción en Casos de Desregulación Emocional y Conductual (D.E.C.) de Estudiantes. El enfoque del protocolo es orientar la gestión inmediata de episodios de desregulación emocionales y/o conductuales de los estudiantes. El documento no aborda estrategias metodológicas en aula ni adaptaciones en la evaluación, ya que su objetivo central es la contención y derivación oportuna ante este tipo de episodios. Sin embargo, este protocolo sí se fundamenta en principios generales como la no discriminación, el respeto y la protección del estudiante, los cuales orientan la intervención. Además, detalla procedimientos claros y sistemáticos para abordar estas situaciones, incluyendo contención emocional, acompañamiento individual, coordinación con el Departamento Psicoeducativo y participación de las familias. El análisis efectuado destaca su contribución a la construcción de un clima escolar seguro y respetuoso, promoviendo medidas preventivas y acuerdos en la comunidad educativa. Aunque el protocolo no está dirigido específicamente a estudiantes con NEE, aborda situaciones que pueden asociarse a necesidades especiales de tipo emocional o conductual, entregando un marco de actuación coherente con una perspectiva de cuidado integral. En el mismo sentido, da cumplimiento a la normativa y orientaciones ministeriales vigentes, considerando la Ley N.° 21.545 (Ley TEA), cuerpo legal marco que mandata a los colegios a realizar los ajustes necesarios en sus reglamentos y procedimientos internos para resguardar la seguridad, el acceso y el bienestar de los estudiantes; la Circular N.° 586 de la Superintendencia de Educación, documento normativo oficializado que instruye de manera directa a los sostenedores la obligación de contar con dos herramientas fundamentales, el Plan de Acompañamiento Emocional y Conductual (PAEC) (de carácter individual) y el Protocolo de Respuesta y Atención a Situaciones de Desregulación Emocional y Conductual (de carácter general para toda la institución); y las orientaciones del MINEDUC (Documento PAEC), texto técnico emitido por la División de Educación General del Ministerio de Educación que entrega las pautas para planificar las fases preventivas, de contención (responsivas) y de posterior seguimiento o "traspaso" tras un episodio de desregulación.
- Evaluación Diferenciada y Adecuaciones Curriculares. En el análisis de este aspecto evidenció un compromiso claro con la atención a la diversidad, reflejado principalmente en la adaptación del proceso evaluativo para estudiantes con NEE. El procedimiento de evaluación diferenciada descrito contempla adecuaciones curriculares específicas como la modificación de tiempos, la extensión de instrumentos, la mediación en instrucciones y la aplicación de estrategias alternativas, consolidándose como el punto más sólido y desarrollado del documento. Aunque no aborda explícitamente estrategias metodológicas inclusivas en el aula ni la retroalimentación diferenciada, la existencia de planificaciones flexibles y adaptadas se infiere a partir de la participación del Departamento Psicoeducativo y de los ajustes propuestos por el especialista tratante, indicadas en el procedimiento. Asimismo, se destacó en el documento la referencia al marco normativo que respalda la inclusión, demostrado en el detalle del procedimiento formal para solicitar adecuaciones curriculares, el cual involucra la presentación de una carta del apoderado, informes de especialistas y un plan de acción con seguimiento semestral. En conjunto, el documento sobre evaluación diferenciada y solicitud de adecuaciones curriculares evidencia una visión centrada en garantizar la equidad en el acceso y la participación de todos los estudiantes, en cumplimiento con la normativa vigente (Decretos 83/2015 y 67/2018).

- Registro de capacitaciones realizadas en el colegio entre 2023 y 2025. El documento de registro de capacitaciones del establecimiento al que se tuvo acceso para el análisis documental contenía las acciones realizadas durante los años 2023, 2024 y 2025, no existiendo documentación disponible respecto de años anteriores debido a que la persona encargada de esto llevaba muy poco tiempo trabajando en el establecimiento y señaló no contar con más registros que los que facilitó. El análisis documental de este registro permitió identificar ciertas tendencias y tensiones en cuanto a la formación docente, especialmente en lo relativo a la inclusión educativa y a la atención a la diversidad. Durante el año 2023, las capacitaciones se concentraron mayoritariamente en temáticas de gestión pedagógica, liderazgo docente, actualización de protocolos institucionales y aspectos disciplinarios. Solo una de las cinco capacitaciones realizadas ese año abordó directamente temas relacionados con la inclusión educativa: una jornada solicitada por el Departamento Psicoeducativo sobre el abordaje interdisciplinario de estudiantes del espectro autista. Esta actividad fue organizada por iniciativa del propio departamento, y no como parte de una planificación institucional amplia, lo que refleja una preocupación localizada más que una política formativa transversal. A partir de 2024, se observó un cambio en el perfil temático de las capacitaciones. Se llevaron a cabo instancias formativas orientadas explícitamente a la inclusión, tales como la actualización en normativa educacional vigente (incluyendo la Ley TEA), el abordaje de estudiantes neurodivergentes en el contexto escolar y un taller inicial sobre diferenciación de la enseñanza en niveles parvularios. Estas actividades fueron solicitadas principalmente por el Departamento Psicoeducativo y, en menor medida, por subdirecciones de ciclo, lo que mostró una mayor apertura institucional hacia los temas inclusivos, aunque todavía impulsada por áreas específicas y no por una visión compartida. Un elemento destacable del registro es que las capacitaciones vinculadas a inclusión en 2024 y 2025 contaron con mayor cobertura, incluyendo a docentes de todos los ciclos y generando espacios de reflexión profesional. Sin embargo, su carácter puntual y dependiente de gestiones individuales evidenció la ausencia de un plan estratégico de formación docente continua en inclusión. Además, no se registró la participación del equipo directivo o de los departamentos académicos como solicitantes activos de estas instancias, lo que limita la consolidación de una cultura institucional inclusiva. En síntesis, el análisis del registro de capacitaciones evidenció una evolución incipiente hacia una mayor preocupación por la inclusión educativa, especialmente desde el año 2024. No obstante, persistían desafíos importantes en términos de articulación institucional, definición de lineamientos estratégicos, y transversalización de la formación inclusiva en todos los niveles del quehacer escolar. La consolidación de una política de desarrollo profesional docente que incluya la diversidad como eje formativo permanente apareció como una necesidad prioritaria.

f. Resultados y logro de objetivos del diagnóstico

En relación con el primer objetivo específico, orientado a describir las percepciones, actitudes y dificultades docentes frente al trabajo con estudiantes con NEE, los antecedentes recopilados mostraron una disposición favorable hacia la inclusión educativa, junto con dificultades asociadas a falta de formación especializada, escasez de tiempo para planificar estrategias diversificadas, sobrecarga laboral y limitada disponibilidad de apoyos institucionales. Asimismo, surgió de manera transversal la percepción de que muchas prácticas inclusivas dependían principalmente de iniciativas individuales más que de orientaciones institucionales sistemáticas. Considerando la

consistencia de la información obtenida mediante ambas acciones diagnósticas, se estima que este objetivo fue alcanzado satisfactoriamente.

Respecto del segundo objetivo específico, orientado a identificar barreras y facilitadores institucionales para el abordaje inclusivo de estudiantes con NEE, se realizó un grupo focal con integrantes del Departamento Psicoeducativo del establecimiento. A partir de esta instancia fue posible reconocer barreras organizacionales y estructurales relevantes, entre ellas la ausencia de lineamientos institucionales compartidos, escasez de espacios formales de trabajo colaborativo y limitaciones en la dotación de profesionales especializados. Del mismo modo, se identificaron facilitadores asociados al compromiso profesional del departamento y a experiencias de colaboración entre docentes y especialistas. En función de los antecedentes recopilados, se concluye que este objetivo específico fue logrado.

En cuanto al tercer objetivo específico, relacionado con el análisis de prácticas de planificación, enseñanza, evaluación y retroalimentación, se efectuaron observaciones de aula en distintos niveles y asignaturas del ciclo de enseñanza media, complementadas con un análisis documental de antecedentes institucionales relevantes. Los antecedentes analizados mostraron una implementación heterogénea de prácticas inclusivas. Aunque se observaron algunas experiencias pedagógicas que incorporaban estrategias diversificadas y adecuaciones específicas, predominó el uso de metodologías tradicionales y una escasa incorporación sistemática de principios asociados al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), particularmente en aspectos vinculados a diferenciación pedagógica, participación activa y retroalimentación personalizada. Asimismo, el análisis documental mostró tensiones entre los principios inclusivos declarados institucionalmente y las prácticas pedagógicas observadas en aula. Considerando estos antecedentes, se estima que este objetivo específico fue cumplido.

En conjunto, las acciones diagnósticas desarrolladas permitieron construir una caracterización comprensiva del estado de las prácticas institucionales y pedagógicas vinculadas a inclusión educativa en el establecimiento, identificando fortalezas, tensiones y necesidades prioritarias que posteriormente orientaron el diseño de la propuesta de intervención. La triangulación de información cuantitativa y cualitativa, junto con la consistencia de los hallazgos obtenidos mediante las distintas acciones diagnósticas, permite concluir que el objetivo general alcanzó un alto nivel de cumplimiento, estimado en un 90%, considerando la amplitud de las acciones desarrolladas, la convergencia entre fuentes de información y la pertinencia de los antecedentes recopilados para responder al propósito del diagnóstico.

VII.3. REPORTE DE RESULTADOS DEL PROCESO DIAGNÓSTICO

La información recopilada en el proceso de diagnóstico fue analizada mediante triangulación de fuentes cuantitativas y cualitativas, identificando patrones comunes, tensiones y categorías emergentes vinculadas a las prácticas institucionales y pedagógicas asociadas a inclusión educativa en el ciclo de enseñanza media del colegio TES.

Para favorecer la organización y comprensión de los hallazgos, se presenta a continuación un análisis integrado de los resultados en tres apartados: puntos de convergencia entre fuentes y

temáticas, puntos de divergencia entre fuentes y categorías emergentes. Este análisis permitió reconocer fortalezas, tensiones y necesidades prioritarias asociadas al abordaje de la diversidad y de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el establecimiento.

a. Puntos de convergencia entre fuentes y temáticas

Compromiso individual y debilidad institucional. La encuesta docente, los grupos focales y las observaciones de aula mostraron una valoración positiva de la inclusión educativa y una disposición favorable hacia el desarrollo de estrategias orientadas a responder a la diversidad del estudiantado. Los participantes reconocieron la importancia de generar mayores oportunidades de participación y aprendizaje para estudiantes con NEE, así como avanzar hacia prácticas pedagógicas más inclusivas dentro del ciclo. Sin embargo, las distintas fuentes coincidieron en que gran parte de las acciones inclusivas desarrolladas en el establecimiento dependían principalmente de iniciativas individuales y del compromiso personal de docentes y profesionales de apoyo, más que de una estructura institucional sistemática que orientara y sostuviera dichas prácticas. Esta percepción apareció de manera reiterada en los grupos focales, la encuesta docente y las observaciones de aula, configurándose como una de las principales tensiones identificadas durante el proceso diagnóstico. Los antecedentes recopilados evidenciaron una brecha entre la valoración discursiva de la inclusión y la existencia de condiciones institucionales que favorecieran su implementación sostenida. Si bien se observó disposición al cambio y compromiso profesional por parte de distintos actores educativos, la ausencia de lineamientos compartidos, espacios formales de colaboración y mecanismos sistemáticos de acompañamiento dificultaba la consolidación de una cultura inclusiva transversal en el establecimiento. Las prácticas inclusivas tendían a desarrollarse de manera aislada y con escasa articulación institucional, limitando su continuidad y proyección en el tiempo.

Formación docente insuficiente para el abordaje inclusivo. Tanto en la encuesta docente como en los grupos focales surgió de manera reiterada la percepción de una preparación insuficiente para responder adecuadamente a la diversidad y a las NEE presentes en el aula. Los participantes señalaron dificultades asociadas tanto a su formación inicial como a las instancias de capacitación ofrecidas por el establecimiento, las cuales fueron percibidas, en algunos casos, como poco contextualizadas o escasamente vinculadas a las necesidades concretas del trabajo pedagógico cotidiano. Esta percepción se relacionó especialmente con la dificultad para implementar estrategias diversificadas de enseñanza, realizar adecuaciones curriculares y desarrollar procesos de evaluación y retroalimentación ajustados a distintos perfiles de aprendizaje. En las observaciones de aula predominó el uso de metodologías tradicionales y una baja incorporación sistemática de principios asociados al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), particularmente en aspectos vinculados a diferenciación pedagógica, participación activa y retroalimentación personalizada. Los antecedentes recopilados muestran que las barreras asociadas a inclusión educativa no se relacionaban únicamente con la disposición o motivación docente, sino también con la ausencia de instancias sistemáticas de desarrollo profesional orientadas al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas en enseñanza media. Asimismo, las oportunidades formativas existentes tendían a percibirse como experiencias aisladas y de escasa continuidad, dificultando la consolidación de aprendizajes transferibles al contexto de aula y la construcción de criterios pedagógicos compartidos entre docentes.

Barreras estructurales para el desarrollo de prácticas inclusivas. Entre las principales barreras señaladas por docentes y profesionales del departamento psicoeducativo se encontraron la sobrecarga laboral, la escasez de tiempo para planificar estrategias diversificadas, la limitada disponibilidad de recursos y apoyos especializados, y la ausencia de espacios formales destinados al trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo. Estas percepciones aparecieron de manera consistente en la encuesta docente y en los grupos focales, asociadas a la dificultad de incorporar prácticas inclusivas de manera sostenida dentro del trabajo pedagógico cotidiano. En las observaciones de aula y en el análisis documental se observó que, si bien existían orientaciones generales vinculadas a inclusión educativa y evaluación diferenciada, persistían limitaciones para traducir dichos principios en estrategias institucionales articuladas y sostenidas en el tiempo. Del mismo modo, se observó una escasa sistematización de instancias de coordinación pedagógica y acompañamiento docente orientadas específicamente al abordaje de la diversidad en el aula. Los antecedentes recopilados muestran que las barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas no dependían únicamente de factores individuales o metodológicos, sino también de condiciones organizacionales y estructurales que incidían directamente en las posibilidades de implementación pedagógica. En este escenario, surgió la necesidad de fortalecer mecanismos institucionales de articulación, trabajo colaborativo y acompañamiento pedagógico que favorecieran el desarrollo transversal y sostenido de prácticas inclusivas en el establecimiento, en coherencia con enfoques que comprenden la inclusión educativa como un proceso de transformación institucional y cultural (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2013).

Prácticas inclusivas poco sistemáticas. Las observaciones de aula realizadas mostraron una implementación heterogénea de prácticas pedagógicas inclusivas entre las distintas asignaturas y niveles observados. Si bien se identificaron algunas experiencias que incorporaban estrategias diversificadas de enseñanza y ciertas adecuaciones metodológicas, estas tendían a presentarse de manera aislada y dependían principalmente de iniciativas individuales de algunos docentes, sin constituir una práctica transversal y sistemática en el ciclo de enseñanza media. En la mayoría de las clases observadas predominó el uso de metodologías tradicionales centradas en exposiciones frontales y actividades homogéneas para todo el curso, con escasa presencia de estrategias diferenciadas, retroalimentación personalizada o instancias de participación diversificada. Asimismo, las adecuaciones curriculares y evaluativas aparecían principalmente asociadas a procedimientos formales de evaluación diferenciada, sin observarse una incorporación sistemática de ajustes pedagógicos durante el desarrollo cotidiano de las clases. Estas observaciones resultaron coherentes con las percepciones expresadas por docentes y profesionales del Departamento Psicoeducativo en los grupos focales, quienes señalaron dificultades para incorporar estrategias inclusivas de manera sostenida dentro de sus prácticas pedagógicas. A partir de las distintas fuentes analizadas, se observó una brecha entre los principios inclusivos declarados institucionalmente y su implementación concreta en los procesos de enseñanza y evaluación desarrollados en el aula. Asimismo, se identificó la necesidad de fortalecer procesos de acompañamiento y desarrollo profesional docente orientados a la planificación diversificada, la evaluación inclusiva y la incorporación sistemática de estrategias pedagógicas flexibles, en coherencia con enfoques que promueven la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (CAST, 2018; Tomlinson, 2017).

Valoración del trabajo colaborativo y del Departamento Psicoeducativo. La encuesta docente y el primer grupo focal reflejaron una valoración positiva del trabajo desarrollado por el departamento psicoeducativo y de las experiencias de colaboración entre profesionales como elementos relevantes para el abordaje de la diversidad y de las NEE en el establecimiento. Los participantes destacaron especialmente la disposición del departamento para orientar, acompañar y apoyar a los docentes frente a situaciones asociadas a inclusión educativa, particularmente en aquellos casos que requerían mayores ajustes o seguimiento. Del mismo modo, los docentes valoraron las instancias de intercambio pedagógico y reflexión conjunta desarrolladas con profesionales de apoyo y con otros docentes, especialmente cuando estas favorecían la búsqueda compartida de estrategias de enseñanza y evaluación. No obstante, dichas experiencias fueron descritas como instancias puntuales y dependientes, en gran medida, de la disponibilidad individual de tiempo y de iniciativas personales, más que de mecanismos institucionales formalmente establecidos. Junto con ello, surgió de manera reiterada la percepción de que la dotación del departamento psicoeducativo resultaba insuficiente para responder adecuadamente a las necesidades de acompañamiento requeridas tanto por el estudiantado como por el cuerpo docente del ciclo. Los participantes manifestaron la necesidad de fortalecer espacios sistemáticos de coordinación y acompañamiento pedagógico que favorecieran la construcción de criterios compartidos frente al abordaje de la diversidad en el aula. El análisis de estas fuentes mostró que, si bien existían experiencias valoradas de colaboración y apoyo profesional dentro del establecimiento, estas aún no lograban consolidarse como prácticas institucionales permanentes y articuladas. En este sentido, surgió la necesidad de avanzar hacia formas de trabajo colaborativo más estructuradas y sostenidas en el tiempo, orientadas al fortalecimiento del acompañamiento docente y de una cultura inclusiva compartida, en coherencia con enfoques que destacan la importancia de la colaboración profesional y la corresponsabilidad institucional en los procesos de inclusión educativa (DuFour, 2004; Fullan, 2011).

b. Puntos de divergencia entre fuentes

Discurso institucional y prácticas pedagógicas observadas. El análisis documental mostró que los principales instrumentos institucionales del establecimiento, entre ellos el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento Interno Escolar y el Reglamento de Evaluación, incorporaban referencias explícitas a inclusión educativa, atención a la diversidad y desarrollo de estrategias pedagógicas y evaluativas ajustadas a las características del estudiantado. Asimismo, estos documentos declaraban principios asociados a equidad, participación y acompañamiento de estudiantes con NEE. Sin embargo, las observaciones de aula y las percepciones expresadas por docentes y profesionales del departamento psicoeducativo mostraron que dichos principios no siempre se traducían de manera sistemática en las prácticas pedagógicas desarrolladas cotidianamente en el colegio. Aunque se identificaron algunas experiencias de diversificación y adecuación pedagógica, predominaban metodologías homogéneas y escasas instancias de ajuste durante el desarrollo de las clases, especialmente en aspectos vinculados a participación, retroalimentación diferenciada y planificación inclusiva. Esta divergencia también apareció en la percepción de distintos actores educativos respecto de la existencia de orientaciones institucionales claras para el abordaje de la inclusión. Si bien el establecimiento contaba con marcos normativos y declaraciones institucionales vinculadas a inclusión educativa, los participantes manifestaron dificultades para identificar procedimientos compartidos, lineamientos operativos y mecanismos

de acompañamiento que permitieran traducir dichos principios en prácticas pedagógicas sostenidas y articuladas. Los hallazgos obtenidos reflejaron una tensión entre el discurso institucional asociado a inclusión educativa y las condiciones concretas para su implementación pedagógica en el aula. En este contexto, surgió la necesidad de fortalecer la coherencia entre las orientaciones institucionales declaradas y las prácticas efectivamente desarrolladas en el establecimiento, promoviendo procesos de acompañamiento, articulación pedagógica y construcción de criterios compartidos para el abordaje de la diversidad, en coherencia con enfoques que comprenden la inclusión como un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2013).

Evaluación diferenciada normada pero poco sistematizada en la práctica pedagógica. El análisis documental mostró que el establecimiento contaba con orientaciones y procedimientos formales asociados a evaluación diferenciada, explicitados principalmente en el Reglamento de Evaluación y en algunos protocolos institucionales vinculados al abordaje de estudiantes con NEE. Estos antecedentes daban cuenta de una preocupación institucional por resguardar procesos evaluativos ajustados a la diversidad del estudiantado y alineados con la normativa educacional vigente. No obstante, las observaciones de aula mostraron que dichas adecuaciones tendían a concentrarse principalmente en instancias formales de evaluación y no necesariamente se traducían en ajustes pedagógicos sistemáticos durante el desarrollo cotidiano de las clases. Del mismo modo, los docentes señalaron dificultades para implementar estrategias diversificadas de evaluación y retroalimentación, particularmente debido a limitaciones de tiempo, sobrecarga laboral y falta de formación específica en evaluación inclusiva. Esta divergencia también se expresó en la percepción de algunos participantes respecto de la evaluación diferenciada, la cual en ocasiones era comprendida más como un procedimiento administrativo asociado a determinados estudiantes que como parte de una estrategia pedagógica integral orientada a favorecer la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado. En consecuencia, las adecuaciones evaluativas aparecían frecuentemente desvinculadas de procesos de planificación diversificada y acompañamiento pedagógico continuo. Los antecedentes recopilados dieron cuenta de que, si bien existían avances institucionales en materia normativa vinculada a evaluación inclusiva, persistían desafíos importantes para su implementación pedagógica sistemática en el aula. En este sentido, surgió la necesidad de fortalecer la comprensión de la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo estrategias diversificadas y mecanismos de retroalimentación coherentes con enfoques de evaluación inclusiva y formativa centrados en la participación y el progreso de todos los estudiantes (CAST, 2018; Decreto 67/2018).

Percepción divergente sobre las instancias de formación ofrecidas por el establecimiento. Durante el proceso diagnóstico se identificaron diferencias entre los antecedentes institucionales revisados y las percepciones expresadas por los docentes respecto de las instancias de formación vinculadas a inclusión educativa desarrolladas en el establecimiento. El análisis documental mostró la existencia de capacitaciones y actividades formativas implementadas durante los años 2024 y 2025, orientadas a temáticas relacionadas con diversidad, NEE y estrategias de apoyo pedagógico. Sin embargo, en la encuesta docente y en los grupos focales, varios participantes manifestaron que dichas instancias eran percibidas como insuficientes para responder a las necesidades concretas del trabajo pedagógico cotidiano. Algunos docentes señalaron que las capacitaciones tendían a presentar un carácter general o predominantemente teórico, con escasas oportunidades para abordar desafíos específicos asociados a las distintas asignaturas, niveles y contextos de aula

presentes en el ciclo de enseñanza media. Asimismo, surgió la percepción de que las experiencias formativas desarrolladas no siempre lograban sostenerse en el tiempo ni traducirse en procesos sistemáticos de acompañamiento o seguimiento pedagógico, dificultando la consolidación de aprendizajes transferibles a la práctica docente. Esta percepción contrastó parcialmente con los antecedentes institucionales que daban cuenta de esfuerzos progresivos por incorporar instancias de capacitación vinculadas a inclusión educativa. Las distintas fuentes analizadas mostraron que, si bien existían avances institucionales orientados al fortalecimiento de la formación docente en inclusión, persistían diferencias relevantes entre la oferta formativa disponible y las necesidades percibidas por los docentes para abordar la diversidad en el aula. En este escenario, se hizo visible la necesidad de promover procesos de desarrollo profesional más contextualizados, continuos y vinculados a las prácticas pedagógicas concretas del establecimiento, favoreciendo instancias de reflexión, acompañamiento y aprendizaje profesional situado orientadas al fortalecimiento de estrategias inclusivas en enseñanza media, en coherencia con enfoques de desarrollo profesional docente centrados en la práctica y en las necesidades reales del contexto educativo (Timperley, 2008).

c. Categorías emergentes o no previstas

Disparidad entre niveles y asignaturas. Las observaciones de aula efectuadas mostraron diferencias significativas en la implementación de prácticas inclusivas entre las distintas asignaturas y niveles de enseñanza media. Mientras algunas experiencias pedagógicas incorporaban estrategias de diversificación, adecuaciones metodológicas y mayores oportunidades de participación para estudiantes con NEE, en otras predominaban enfoques de enseñanza más tradicionales y homogéneos, con escasa flexibilidad pedagógica y limitada consideración de la diversidad presente en la sala de clases. Estas diferencias también fueron reconocidas por docentes y profesionales del departamento psicoeducativo en los grupos focales, donde se señaló que las posibilidades de desarrollar prácticas inclusivas tendían a depender, en gran medida, de las características individuales de cada docente, de las dinámicas particulares de las asignaturas y de las oportunidades de colaboración existentes en determinados equipos de trabajo. Del mismo modo, algunos participantes manifestaron que la ausencia de lineamientos compartidos y de espacios sistemáticos de reflexión pedagógica contribuía a generar criterios dispares respecto del abordaje de la inclusión educativa en el establecimiento. La información recopilada mostró que la implementación de prácticas inclusivas presentaba un carácter heterogéneo y poco articulado entre los distintos contextos pedagógicos observados, dificultando la construcción de experiencias educativas consistentes para el estudiantado del establecimiento. Se relevó así la importancia de avanzar hacia mayores niveles de coordinación pedagógica y construcción de criterios institucionales compartidos, orientados a favorecer una implementación más transversal y coherente de estrategias inclusivas en las distintas asignaturas y niveles del establecimiento, en concordancia con enfoques que destacan la relevancia de la coherencia institucional, el liderazgo pedagógico y el trabajo colaborativo para el mejoramiento de las prácticas educativas (Fullan, 2016).

Desgaste emocional y sensación de impotencia profesional. Durante los grupos focales realizados con docentes y profesionales del departamento psicoeducativo emergió de manera reiterada una dimensión emocional asociada al agotamiento, la frustración y la sensación de insuficiencia frente

a las demandas vinculadas al abordaje de la diversidad y de las NEE en el establecimiento. Aunque esta temática no había sido considerada inicialmente dentro de los objetivos específicos del diagnóstico, apareció transversalmente en los relatos de distintos participantes y se configuró como una categoría relevante para comprender las dinámicas institucionales observadas. Los participantes manifestaron percepciones de sobrecarga asociadas tanto a las exigencias pedagógicas y administrativas del trabajo docente como a la dificultad para responder adecuadamente a las necesidades del estudiantado dentro de condiciones organizacionales percibidas como insuficientes. Asimismo, algunos relatos dieron cuenta de sentimientos de frustración e incertidumbre respecto de las posibilidades reales de implementar prácticas inclusivas sostenidas en el tiempo, especialmente ante la ausencia de mayores espacios de apoyo, coordinación y acompañamiento institucional. Como señaló una de las participantes del grupo focal docente: *"la inclusión termina dependiendo mucho de la voluntad personal de cada profesor"*. Esta dimensión emocional también se relacionó con la percepción de que gran parte de las acciones orientadas a inclusión educativa recaían en el esfuerzo individual de docentes y profesionales de apoyo, generando en algunos casos una sensación de responsabilidad excesiva frente a problemáticas comprendidas como desafíos institucionales más amplios. Junto con ello, la escasez de espacios formales de reflexión pedagógica y contención profesional fue identificada como un factor que dificultaba la construcción de respuestas colectivas frente a las tensiones asociadas al trabajo con la diversidad. Los hallazgos obtenidos mostraron que las barreras identificadas durante el proceso diagnóstico no solo incidían en las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, sino también en el bienestar y en la percepción de autoeficacia profesional de distintos actores educativos. Se evidenció así la necesidad de promover condiciones institucionales que favorezcan el acompañamiento, la colaboración profesional y el desarrollo de culturas escolares basadas en el apoyo mutuo y la corresponsabilidad frente a los procesos de inclusión educativa (Fullan, 2016; Timperley, 2008).

Necesidad de liderazgo y conducción institucional en inclusión educativa. Otra categoría emergente identificada durante el proceso diagnóstico se relacionó con la necesidad de fortalecer el liderazgo y la conducción institucional de los procesos asociados a inclusión educativa en el establecimiento. Tanto en los grupos focales como en la encuesta docente aparecieron referencias a la importancia de contar con orientaciones institucionales más claras, criterios compartidos y mayores niveles de articulación para abordar de manera transversal las necesidades del estudiantado. Los participantes señalaron que, si bien existía disposición por parte de distintos actores educativos para avanzar hacia prácticas más inclusivas, persistían percepciones de ambigüedad respecto de las prioridades institucionales, los procedimientos esperados y las responsabilidades asociadas al acompañamiento de estudiantes con NEE. En este contexto, uno de los docentes participantes señaló: *"Muchas veces no sabemos exactamente qué se espera de nosotros frente a estos casos"*. Asimismo, algunos docentes manifestaron la necesidad de contar con mayores espacios de orientación y retroalimentación respecto de decisiones pedagógicas y evaluativas vinculadas a inclusión educativa. Esta categoría también se vinculó con la percepción de que muchas de las acciones desarrolladas en materia de inclusión dependían de iniciativas individuales o de determinados equipos de trabajo, dificultando la consolidación de una visión institucional compartida y sostenida en el tiempo. Este escenario reforzó la necesidad de fortalecer mecanismos de coordinación, seguimiento y acompañamiento que permitieran orientar de manera más sistemática las prácticas pedagógicas y las decisiones institucionales relacionadas con el abordaje de la diversidad. Los antecedentes recopilados relevaron la importancia del liderazgo

pedagógico y de la conducción institucional como elementos clave para favorecer procesos de inclusión educativa sostenibles y coherentes a nivel organizacional. En este sentido, los resultados orientan hacia el requerimiento de avanzar hacia formas de liderazgo que promuevan culturas colaborativas, desarrollo de capacidades profesionales y construcción de orientaciones compartidas para el abordaje de la diversidad, en concordancia con enfoques que destacan el rol del liderazgo escolar en los procesos de mejora educativa y transformación institucional (Fullan, 2016).

VII.4. CONCLUSIONES DEL PROCESO DE DIAGNÓSTICO

El diagnóstico efectuado permitió construir una comprensión amplia y contextualizada respecto de las prácticas institucionales y pedagógicas vinculadas a inclusión educativa en el establecimiento, integrando antecedentes cuantitativos y cualitativos provenientes de las distintas acciones implementadas. La triangulación de información obtenida mediante la encuesta docente, los grupos focales, las observaciones de aula y el análisis documental favoreció la identificación de fortalezas, tensiones y necesidades prioritarias asociadas al abordaje de la diversidad y de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el ciclo.

Los hallazgos obtenidos mostraron una disposición favorable hacia la inclusión educativa por parte de docentes y profesionales del Departamento Psicoeducativo, junto con una valoración positiva del trabajo colaborativo y del acompañamiento pedagógico como elementos relevantes para responder a la diversidad presente en el aula. No obstante, gran parte de las prácticas inclusivas observadas tendían a depender de iniciativas individuales y experiencias aisladas, más que de mecanismos institucionales compartidos y sostenidos en el tiempo.

Del mismo modo, el diagnóstico mostró la existencia de barreras organizacionales y estructurales que dificultaban la implementación sistemática de prácticas inclusivas, entre ellas la sobrecarga laboral docente, la escasez de tiempos destinados al trabajo colaborativo, la limitada disponibilidad de apoyos especializados y la ausencia de lineamientos institucionales operativos para orientar el trabajo pedagógico asociado a inclusión educativa. Estas condiciones incidían tanto en las prácticas desarrolladas en el aula como en las percepciones de autoeficacia y desgaste profesional manifestadas por distintos actores educativos.

Las observaciones de aula y el análisis integrado de las distintas fuentes también mostraron una implementación heterogénea de estrategias inclusivas entre asignaturas y niveles, evidenciando diferencias relevantes en relación con planificación diversificada, evaluación inclusiva, retroalimentación y participación estudiantil. Asimismo, se identificó una brecha entre los principios inclusivos declarados en los documentos institucionales y su traducción sistemática en las prácticas pedagógicas cotidianas del establecimiento.

A la luz de los antecedentes recopilados y de los referentes teóricos revisados en el marco de referencia, los hallazgos obtenidos resultan coherentes con enfoques que comprenden la inclusión educativa como un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas institucionales, más allá de la incorporación aislada de adecuaciones o apoyos específicos (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2013). En este contexto, el diagnóstico permitió reconocer la necesidad de

fortalecer procesos de acompañamiento docente, articulación institucional y desarrollo profesional situado, orientados a favorecer prácticas pedagógicas más inclusivas y coherentes con las necesidades del estudiantado.

Junto con identificar tensiones y desafíos, el proceso diagnóstico también permitió reconocer condiciones favorables para el desarrollo de procesos de mejora institucional, entre ellas la disposición al cambio manifestada por distintos actores educativos, la valoración del trabajo colaborativo y el interés por avanzar hacia prácticas pedagógicas más inclusivas. Estos antecedentes constituyeron la base para el diseño de la propuesta de intervención desarrollada posteriormente, orientada a la construcción de un Sistema de Acompañamiento Docente para el fortalecimiento de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación en el ciclo Senior del establecimiento.

Tabla 11. *Síntesis de hallazgos diagnósticos e implicancias para la intervención.*

Hallazgo diagnóstico	Fuentes asociadas	Implicancia para la intervención
Predominio de prácticas inclusivas dependientes de iniciativas individuales	Encuesta docente, grupos focales, observaciones de aula	Diseñar lineamientos y orientaciones compartidas para el ciclo Senior
Percepción de formación insuficiente para abordar NEE	Encuesta docente, grupos focales	Incorporar instancias de acompañamiento y desarrollo profesional situado
Implementación heterogénea de estrategias inclusivas entre asignaturas y niveles	Observaciones de aula, grupos focales	Favorecer criterios pedagógicos comunes y buenas prácticas compartidas
Evaluación diferenciada centrada principalmente en ajustes formales	Observaciones de aula, análisis documental, encuesta docente	Fortalecer estrategias de evaluación inclusiva y diversificada
Valoración positiva del trabajo colaborativo y del depto. Psicoeducativo	Encuesta docente, grupos focales	Incorporar mecanismos de acompañamiento y coordinación sistemática
Necesidad de liderazgo y articulación institucional	Grupos focales, análisis documental	Diseñar un sistema institucional de acompañamiento docente

VII.5. VALIDACIÓN SOCIAL DEL DIAGNÓSTICO

Como instancia de cierre del proceso diagnóstico, se desarrolló una reunión de validación social con integrantes del equipo de gestión educativa del establecimiento, con el propósito de revisar colectivamente los principales hallazgos obtenidos, recoger apreciaciones de actores clave y definir orientaciones preliminares para una futura intervención. Esta instancia se llevó a cabo el día 17 de julio de 2025, en dependencias del colegio TES, y contó con la participación del subdirector del ciclo de enseñanza media y de la educadora diferencial, en representación del Departamento Psicoeducativo.

La reunión dio continuidad al trabajo desarrollado desde el inicio del proceso diagnóstico y se enmarcó en una lógica de participación colaborativa y reflexión institucional respecto de las

prácticas inclusivas implementadas en el ciclo. Durante la instancia, se presentó una síntesis de los principales resultados obtenidos mediante una exposición apoyada en formato PowerPoint, la cual incluyó una descripción general del proceso desarrollado, una integración de hallazgos relevantes y una propuesta preliminar de posibles focos de intervención. Asimismo, se realizó la entrega formal del informe escrito correspondiente al proceso diagnóstico.

Entre los principales resultados presentados, se destacó que, si bien el establecimiento contaba con referentes institucionales y normativos alineados con principios de inclusión educativa, persistían dificultades para traducir dichos principios en prácticas pedagógicas sistemáticas y sostenidas en el aula. Del mismo modo, se relevaron tensiones asociadas a la dependencia de iniciativas individuales para implementar estrategias inclusivas, así como necesidades vinculadas al fortalecimiento de la formación docente, el acompañamiento pedagógico, la articulación institucional y la disponibilidad de recursos humanos especializados.

Posteriormente, se abrió un espacio de diálogo y retroalimentación respecto de los hallazgos expuestos. Los participantes valoraron positivamente el proceso desarrollado y señalaron que los resultados presentados reflejaban de manera consistente las principales dinámicas y desafíos observados en el ciclo Senior en relación con la inclusión educativa. Asimismo, coincidieron en la existencia de una brecha entre los principios institucionales declarados y las prácticas pedagógicas implementadas cotidianamente, reconociendo la necesidad de avanzar hacia procesos institucionales más articulados y sostenibles en esta materia. Durante la conversación, el subdirector del ciclo indicó además que esta percepción de ambigüedad institucional también era identificada por algunas familias del establecimiento, generando expectativas poco claras respecto de los apoyos y respuestas ofrecidas frente a las necesidades educativas del estudiantado.

En la instancia también se discutieron posibles orientaciones para una futura intervención institucional. Entre las principales sugerencias planteadas se encontraron el fortalecimiento del departamento psicoeducativo mediante la incorporación de nuevos profesionales de apoyo; la generación de instancias sistemáticas de formación docente en inclusión educativa, con énfasis práctico y contextualizado; la creación de espacios formales de reflexión y trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo; y el desarrollo de lineamientos institucionales más claros para orientar las prácticas pedagógicas inclusivas en enseñanza media.

Finalmente, se acordó que el foco prioritario de la futura intervención debía orientarse al trabajo directo con docentes de enseñanza media, a través de acciones concretas y aplicadas que permitieran fortalecer estrategias de diversificación de la enseñanza y de la evaluación para la atención de estudiantes con NEE en el aula.

Esta instancia de validación social quedó respaldada mediante un acta firmada por los participantes, la cual da cuenta de la participación institucional en el proceso diagnóstico y del interés del establecimiento por avanzar en procesos de mejora vinculados al fortalecimiento de prácticas inclusivas (ver Anexo F).

VIII. REPORTE DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

VIII.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La intervención desarrollada surge a partir de las necesidades identificadas durante el proceso diagnóstico realizado en el ciclo de enseñanza media del colegio TES, el cual permitió evidenciar dificultades asociadas a la implementación sistemática de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. Los resultados obtenidos mostraron que, si bien existía una disposición favorable hacia la inclusión educativa y experiencias aisladas de diversificación de la enseñanza y la evaluación, persistían importantes desafíos vinculados a la ausencia de lineamientos institucionales compartidos, escasas instancias de acompañamiento pedagógico, limitada articulación entre docentes y departamento psicoeducativo, y una implementación heterogénea de estrategias inclusivas entre asignaturas y niveles del ciclo. Estas condiciones generaban que gran parte de las respuestas frente a la diversidad dependieran principalmente de iniciativas individuales, dificultando la sostenibilidad y coherencia institucional de las prácticas desarrolladas.

En este contexto, la intervención se orientó al diseño colaborativo de un sistema de acompañamiento docente que permitiera fortalecer progresivamente las capacidades institucionales para el abordaje de la diversidad en enseñanza media. Desde una perspectiva teórica, esta propuesta se sustenta en enfoques que comprenden la inclusión educativa como un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares, más allá de la incorporación aislada de adecuaciones o apoyos específicos para determinados estudiantes (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2022). En este marco, la inclusión educativa implica generar condiciones institucionales que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo formas de enseñanza y evaluación más flexibles, contextualizadas y sensibles a la diversidad presente en las aulas.

Asimismo, la intervención se fundamenta en enfoques pedagógicos y normativos que destacan la importancia de diversificar las oportunidades de acceso, participación y expresión del aprendizaje. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone anticipar la diversidad del estudiantado mediante estrategias pedagógicas flexibles y múltiples formas de representación, participación y acción (CAST, 2018). Del mismo modo, la normativa educacional chilena, particularmente el Decreto N.º 83/2015 y el Decreto N.º 67/2018, releva la necesidad de promover procesos de enseñanza y evaluación que reduzcan barreras para el aprendizaje y favorezcan trayectorias educativas más inclusivas y equitativas.

Junto con ello, la evidencia disponible muestra que la disposición favorable hacia la inclusión no garantiza, por sí sola, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas sostenidas en el tiempo, especialmente en contextos donde los docentes enfrentan limitaciones relacionadas con formación especializada, tiempo disponible y condiciones institucionales para el trabajo colaborativo (De Boer et al., 2011; Florian y Black-Hawkins, 2011). Esta situación adquiere especial relevancia en establecimientos que no cuentan con Programa de Integración Escolar (PIE), donde gran parte de las decisiones asociadas al abordaje de la diversidad y de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) recae principalmente en el trabajo articulado entre docentes y profesionales de apoyo. En este escenario, el acompañamiento docente y el desarrollo profesional

situado alcanzan especial importancia como estrategias para favorecer procesos de reflexión pedagógica, aprendizaje entre pares y construcción colectiva de capacidades institucionales orientadas a la mejora de la enseñanza (Fullan, 2016; Timperley, 2008).

Desde esta perspectiva, la intervención desarrollada adquiere relevancia práctica e institucional, en tanto buscó construir, junto con los docentes y actores estratégicos del ciclo, orientaciones y dispositivos contextualizados para fortalecer la implementación de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación. A diferencia de propuestas centradas exclusivamente en capacitaciones aisladas, la intervención se orientó a la construcción colaborativa de un Sistema de Acompañamiento Docente, compuesto por un Manual Operativo (MO), que integró lineamientos institucionales y bancos de buenas prácticas de enseñanza y evaluación inclusiva, y un Plan de Acompañamiento Docente (PAD), articulando reflexión pedagógica, trabajo colaborativo y acompañamiento situado. De este modo, la propuesta buscó favorecer condiciones institucionales que permitieran avanzar hacia prácticas pedagógicas más coherentes, sostenidas y compartidas para el abordaje de la diversidad en el ciclo de enseñanza media del establecimiento.

VIII.2. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

La intervención tuvo como propósito diseñar colaborativamente, junto a docentes, jefaturas de departamento, subdirección del ciclo y Departamento Psicoeducativo, un Sistema de Acompañamiento Docente orientado al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas en el ciclo de enseñanza media del colegio TES.

a. Objetivo general

Diseñar, mediante un proceso colaborativo con los docentes, un sistema de acompañamiento que oriente la implementación de prácticas de integración e inclusión para la enseñanza y evaluación en el ciclo Senior del colegio TES.

b. Objetivos específicos

1. Construir, en conjunto con los docentes, los lineamientos de integración e inclusión para la enseñanza y la evaluación en el ciclo Senior, considerando la normativa ministerial y las características del establecimiento.
2. Elaborar, junto con los docentes, un banco de buenas prácticas de enseñanza y de evaluación que favorezcan la atención a las NEE en el ciclo Senior.
3. Diseñar, en co-construcción con los docentes, un manual operativo para la implementación en aula de prácticas de integración e inclusión para la enseñanza y la evaluación.
4. Validar un plan de acompañamiento docente, con los jefes de departamento, la subdirección de ciclo y el departamento psicoeducativo, que guíe la implementación de prácticas de integración e inclusión en el aula utilizando el Manual Operativo.

VIII.3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención se desarrolló durante el segundo semestre del año 2025 y tuvo como propósito diseñar colaborativamente un Sistema de Acompañamiento Docente orientado al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas en el ciclo Senior del colegio TES. El proceso comenzó con la entrega formal de la propuesta de intervención al establecimiento (ver Anexo G), contemplando acciones de formación, reflexión pedagógica, trabajo colaborativo y validación institucional, articuladas progresivamente en torno a los objetivos específicos definidos para la intervención.

En coherencia con el enfoque de investigación-acción que orientó el presente trabajo, el diseño de la intervención consideró la participación activa de docentes, jefaturas de departamento, subdirección del ciclo y profesionales del Departamento Psicoeducativo, promoviendo espacios de análisis y construcción conjunta respecto de las necesidades y desafíos asociados a la inclusión educativa en enseñanza media. Esta lógica de trabajo permitió que los distintos componentes del Sistema de Acompañamiento Docente fueran elaborados a partir de reflexiones, experiencias y acuerdos contextualizados a la realidad institucional del establecimiento.

Las acciones implementadas se organizaron en torno a cuatro objetivos específicos, los cuales contemplaron el desarrollo de talleres docentes, instancias de trabajo colaborativo, generación de lineamientos y buenas prácticas pedagógicas, elaboración del Manual Operativo y construcción del Plan de Acompañamiento Docente. A su vez, durante el proceso se realizaron ajustes asociados a aspectos operativos y metodológicos de la implementación, principalmente vinculados a la distribución temporal de algunas actividades y a la incorporación progresiva de instancias de retroalimentación y validación institucional.

A continuación, se presenta la descripción de las acciones desarrolladas para cada objetivo específico, incluyendo antecedentes relativos a su implementación, participantes, temporalidad y productos generados durante el proceso de intervención.

a. Objetivo específico 1: Construcción colaborativa de lineamientos para la incorporación de prácticas de integración e inclusión educativa

El primer objetivo específico estuvo orientado a la elaboración colaborativa de lineamientos para favorecer la incorporación de prácticas de integración e inclusión educativa en el ciclo Senior del establecimiento. Para ello, se desarrollaron acciones destinadas a promover la reflexión docente respecto de los desafíos asociados al abordaje de la diversidad y de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en enseñanza media.

Como parte de este proceso, se implementó un taller dirigido al cuerpo docente del ciclo de enseñanza media, inicialmente planificado como una única sesión de trabajo. Sin embargo, debido a la necesidad de favorecer mayores espacios de discusión pedagógica, la actividad fue reorganizada en dos sesiones complementarias. La primera se centró en la revisión de conceptos asociados a integración e inclusión educativa, incorporando además referentes normativos vinculados a diversidad, enseñanza inclusiva y evaluación. La segunda sesión estuvo orientada a la construcción colectiva de ideas fuerza sobre educación inclusiva para el ciclo.

A partir de los antecedentes generados durante ambas sesiones, el equipo ejecutor desarrolló un proceso de sistematización que permitió organizar y redactar los principales acuerdos construidos colaborativamente, dando origen a una propuesta de lineamientos posteriormente incorporada al Manual Operativo del Sistema de Acompañamiento Docente.

OE 1: Construir, en conjunto con los docentes, los lineamientos de integración e inclusión para la enseñanza y la evaluación en el ciclo Senior, considerando la normativa ministerial y las características del establecimiento.				
Acción	**Diseño inicial**	**Implementación realizada**	**Ajustes realizados**	**Indicadores de implementación / Productos generados**
1.1 Taller Docente: Lineamientos de Integración e Inclusión	1 sesión de 45 minutos, dirigida a docentes del ciclo Senior, orientada a la revisión conceptual y construcción colaborativa de lineamientos para el abordaje de la inclusión educativa.	2 sesiones de 45 minutos, realizadas los días 08 y 22 de octubre de 2025, con participación del cuerpo docente del ciclo Senior.	La actividad fue reorganizada en dos sesiones debido a la extensión de los contenidos y a la necesidad de favorecer mayor reflexión y participación docente.	Sesión 08/10/2025: - Asistentes: 24/32 - Porcentaje asistencia: 75% - Registro de asistencia. - Registro de plenario de respuestas a preguntas guiadas. - Tickets de salida individuales. Sesión 22/10/2025: - Asistentes: 22/32 - Porcentaje de asistencia: 69% - Registro de asistencia.

				- Registro escrito y fotográfico de 10 ideas fuerza y sus votos.
1.2 Sistematización de lineamientos	Trabajo interno del equipo ejecutor orientado a organizar y redactar los lineamientos construidos durante el taller.	Sistematización realizada durante octubre y noviembre de 2025.	No se realizaron ajustes respecto de lo planificado.	10 ideas fuerza sistematizadas en el documento "Lineamientos para Manual Operativo".

b. Objetivo específico 2: Identificación y sistematización de buenas prácticas de enseñanza y evaluación inclusiva

El segundo objetivo específico se enfocó en la identificación y sistematización de prácticas pedagógicas de enseñanza y evaluación inclusiva contextualizadas a las distintas asignaturas y niveles de enseñanza media. Las acciones desarrolladas buscaron favorecer el análisis de estrategias pedagógicas orientadas a diversificar oportunidades de aprendizaje y participación para los estudiantes.

En una primera fase, se desarrolló un taller sobre buenas prácticas de enseñanza en el que los docentes trabajaron organizados por departamentos disciplinares, analizando experiencias pedagógicas, estrategias de aula y situaciones vinculadas al abordaje de la diversidad en enseñanza media. Este trabajo permitió identificar prácticas implementadas previamente por los equipos docentes y elaborar propuestas pedagógicas contextualizadas a las distintas asignaturas del ciclo.

Posteriormente, el equipo interventor organizó y sistematizó los insumos construidos durante esta actividad, elaborando un banco preliminar de buenas prácticas de enseñanza para su incorporación al Manual Operativo.

En una segunda fase, se implementó un taller centrado en buenas prácticas de evaluación, orientado a promover la reflexión respecto de estrategias evaluativas inclusivas y diversificadas. Durante esta actividad, los docentes analizaron ejemplos de evaluación tradicional y evaluación auténtica, problematizando barreras asociadas a formatos homogéneos y revisando alternativas que permitieran ampliar las posibilidades de participación y expresión del aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, las propuestas y antecedentes levantados durante esta instancia fueron sistematizados por el equipo interventor, permitiendo elaborar un banco de buenas prácticas de evaluación incorporado posteriormente al Manual Operativo.

OE 2: Elaborar, junto con los docentes, un banco de buenas prácticas de enseñanza y de evaluación que favorezcan la atención a las NEE en el ciclo Senior.				
Acción	**Diseño inicial**	**Implementación realizada**	**Ajustes realizados**	**Indicadores de implementación / Productos generados**
2.1 Taller Docente: Buenas Prácticas de Enseñanza	1 sesión de 45 minutos, trabajo colaborativo dirigido a docentes del ciclo Senior, orientado a identificar buenas prácticas de enseñanza contextualizadas a las distintas asignaturas.	1 sesión de 45 minutos, realizada el día 05 de noviembre de 2025 con el cuerpo docente de Senior mediante trabajo grupal organizado por departamentos disciplinares.	Se incorporaron ejemplos pedagógicos contextualizados por departamento disciplinar.	Sesión 03/11/2025: - Asistentes: 23/32 - Porcentaje asistencia: 72% - Registro de asistencia. - Registro de análisis de viñetas por departamento. - Registro de BBPP de enseñanza por departamento. - Registro de tickets de salida individuales.
2.2 Sistematización de buenas prácticas de enseñanza	Trabajo interno del equipo ejecutor orientado a organizar y redactar las prácticas identificadas durante el taller.	Sistematización desarrollada en noviembre de 2025	No se realizaron ajustes respecto de lo planificado	Documento "Buenas Prácticas de Enseñanza para Manual Operativo.
2.3 Taller Docente: Buenas Prácticas de Evaluación	1 sesión de 45 minutos, trabajo colaborativo dirigido a docentes del ciclo Senior, orientado reflexionar sobre prácticas evaluativas inclusivas y diversificadas.	1 sesión de 45 minutos, realizada el día 19 de noviembre de 2025 con el cuerpo docente de Senior mediante trabajo grupal organizado por departamentos disciplinares.	Se incorporó análisis comparativo entre evaluación tradicional y evaluación auténtica para favorecer la reflexión pedagógica.	Sesión 19/11/2025: - Asistentes: 27/32 - Porcentaje asistencia: 84% - Registro de asistencia. - Registro de análisis departamental de ejemplo de evaluación tradicional y ejemplo de evaluación más auténtica.

2.4 Sistematización de buenas prácticas de evaluación	Trabajo interno del equipo ejecutor orientado a organizar y redactar las prácticas identificadas durante el taller.	Sistematización desarrollada durante noviembre de 2025.	No se realizaron ajustes respecto de lo planificado.	Documento "Buenas Prácticas de Evaluación para Manual Operativo.

c. Objetivo específico 3: Diseño colaborativo del Manual Operativo del Sistema de Acompañamiento Docente

El tercer objetivo específico estuvo orientado al diseño colaborativo del Manual Operativo, concebido como un recurso de orientación pedagógica para favorecer la incorporación progresiva de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación en el ciclo Senior del establecimiento. Su desarrollo contempló acciones de elaboración, integración de contenidos, retroalimentación docente, validación institucional y socialización del documento final.

La primera etapa correspondió a la construcción inicial del Manual Operativo e incluyó la definición de su estructura general, formato y criterios de usabilidad, buscando favorecer la claridad y aplicabilidad práctica del documento. Paralelamente, se integraron los lineamientos para el ciclo y los bancos de buenas prácticas de enseñanza y evaluación construidos durante las acciones previas de la intervención.

A continuación, se desarrolló una sesión de presentación y retroalimentación de la estructura y contenidos preliminares del Manual Operativo dirigida al cuerpo docente del ciclo Senior. Esta instancia permitió recoger observaciones vinculadas a organización interna, claridad conceptual, contextualización disciplinar y condiciones institucionales necesarias para su implementación. Asimismo, se incorporó una actividad participativa para definir el nombre del documento, siendo seleccionada la propuesta "SENIOR+INCLUSIVO".

En una segunda etapa, el equipo interventor desarrolló la redacción final del Manual Operativo, incorporando los ajustes derivados de las instancias de retroalimentación y validación efectuadas durante el proceso. Este trabajo permitió consolidar la versión definitiva del documento titulada "SENIOR+INCLUSIVO: Manual para la Implementación de Prácticas Inclusivas de Enseñanza y de Evaluación".

Posteriormente, el documento fue sometido a un proceso de validación con actores estratégicos del establecimiento, entre ellos jefaturas de departamento, subdirección del ciclo y profesionales del Departamento Psicoeducativo. Durante esta instancia se revisó la versión final del Manual Operativo y se recogieron apreciaciones respecto de su pertinencia, organización y utilidad práctica para el trabajo docente.

Finalmente, se realizó la socialización del Manual Operativo con el cuerpo docente de enseñanza media y otros actores relevantes del establecimiento, presentando sus principales componentes y orientaciones para su futura utilización. Durante esta instancia también se

efectuó la socialización del Plan de Acompañamiento Docente, relevando que ambos dispositivos conforman conjuntamente el Sistema de Acompañamiento Docente diseñado durante la intervención.

OE 3: Diseñar, en co-construcción con los docentes, un manual operativo para la implementación en aula de prácticas de integración e inclusión para la enseñanza y la evaluación.				
Acción	**Diseño inicial**	**Implementación realizada**	**Ajustes realizados**	**Indicadores de implementación / Productos generados**
3.1 Construcción del Manual Operativo (MO)	Componente A: Estructuración del MO	Definición de secciones, formato y criterios de usabilidad, ejecutada por el equipo interventor durante el mes de noviembre de 2025.	No se realizaron ajustes respecto de lo planificado.	Primera versión del Manual Operativo.
	Componente B: Integración de lineamientos y buenas prácticas al MO.	Incorporación de los documentos elaborados previamente (Lineamientos, BBPP de enseñanza y BBPP de evaluación) al Manual Operativo, ejecutada por el equipo interventor durante el mes de noviembre de 2025.	No se realizaron ajustes respecto de lo planificado.	Primera versión del Manual Operativo.
	Componente C: Sesión de presentación y retroalimentación de la estructura del MO, dirigida a docentes del ciclo Senior.	1 sesión de 45 minutos, realizada el día 26 de noviembre de 2025, con participación del cuerpo docente del ciclo Senior.	Se agregó una elección del nombre del MO en base a tres propuestas, y una breve Encuesta de Evaluación del Ciclo de Talleres Docentes con el propósito de que el cuerpo docente de Senior hiciera una evaluación global de las sesiones realizadas.	Sesión 26/11/2025: - Asistentes: 25/32 - Porcentaje asistencia: 78% - Registro de asistencia. - Registro de respuestas a Pauta de Retroalimentación de la estructura de contenido del MO. - Registro de elección a mano alzada del nombre del MO: “SENIOR+INCLUSIVO” - Registro de respuestas a Encuesta de Evaluación del Ciclo de Talleres Docentes.

3.2 Redacción final del Manual Operativo (MO)	Redacción final del documento con la incorporación de ajustes derivados de la retroalimentación de la estructura del MO.	Proceso de redacción y ajuste efectuado entre diciembre de 2025 y enero de 2026, por el equipo interventor.	El equipo ejecutor acordó extender la redacción final del documento hasta el mes de enero de 2026, con el fin de asegurar un proceso de elaboración cuidadoso, coherente y alineado con las prioridades del cierre del año escolar 2025. Esta decisión fue adoptada de manera planificada y consensuada con el colegio, priorizando la calidad del producto final por sobre el cumplimiento estricto del cronograma inicial.	Documento completo: "SENIOR+INCLUSIVO Manual para la Implementación de Prácticas Inclusivas de Enseñanza y de Evaluación"
3.3 Validación del Manual Operativo (MO)	Sesión de presentación del documento final y de aplicación de instrumento de validación a la dirección y al equipo docente representante. Desarrollo de instancias de revisión y retroalimentación del documento con actores relevantes del establecimiento.	1 sesión de 45 minutos, realizada el día 07 de abril de 2026 con participación de jefaturas de departamento, subdirección de ciclo y departamento psicoeducativo.	Sesión planificada originalmente para el cierre del año académico 2025, fue reprogramada para el inicio del año escolar 2026 y finalmente se ejecutó el día 07 de abril de 2026. Esta reprogramación fue solicitada por la Subdirección del ciclo, atendiendo a los tiempos institucionales disponibles y resguardando la calidad del proceso y la participación efectiva de los actores clave.	Sesión 07/04/2026: - Asistentes: 9/9 - Porcentaje asistencia: 100% - Copias impresas de "SENIOR+INCLUSIVO, Manual para la Implementación de Prácticas Inclusivas de Enseñanza y de Evaluación" - Registro de respuestas al Instrumento para Validación del Manual Operativo "SENIOR+INCLUSIVO".
3.4 Socialización del Manual Operativo (MO)	Presentación del Manual Operativo y entrega de copias en formato impreso y digital.	1 sesión de 45 minutos, realizada el día 08 de abril de 2026 con participación de cuerpo docente de Senior, jefaturas de departamento, subdirección de ciclo y departamento psicoeducativo.	Sesión planificada originalmente para el cierre del año académico 2025, fue reprogramada para el inicio del año escolar 2026 y finalmente se ejecutó el	Sesión 08/04/2026: - Asistentes: 33/41 - Porcentaje asistencia: 81% - Infografía impresa con el propósito del MO, sus principales componentes y

			día 08 de abril de 2026, en instancia de consejo de profesores de Senior. Esta reprogramación fue solicitada por la Subdirección del ciclo, atendiendo a los tiempos institucionales disponibles. La sesión incluyó además la socialización del Plan de Acompañamiento Docente, que junto con el MO forman parte del Sistema de Acompañamiento Docente.	orientaciones prácticas para cada participante. - 9 copias impresas "SENIOR+INCLUSIVO, Manual para la Implementación de Prácticas Inclusivas de Enseñanza y de Evaluación", una para cada departamento (8) y una para subdirección.

d. Objetivo específico 4: Validación de un Plan de Acompañamiento Docente para la implementación de prácticas de integración e inclusión en el aula

El cuarto objetivo específico estuvo orientado a la elaboración y validación de un Plan de Acompañamiento Docente (PAD) destinado a orientar la implementación progresiva de prácticas de integración e inclusión educativa en el ciclo Senior, articulando el uso del Manual Operativo con instancias de acompañamiento pedagógico y trabajo colaborativo.

Inicialmente, el equipo interventor elaboró una propuesta preliminar del PAD, definiendo sus principales componentes, entre ellos propósito, objetivos, roles y responsabilidades, temporalidad, indicadores e instrumentos de seguimiento. Este trabajo fue posteriormente enriquecido mediante sesiones colaborativas con jefaturas de departamento, subdirección de ciclo y representantes del Departamento Psicoeducativo, orientadas a revisar y complementar los distintos elementos considerados para su futura implementación.

Más adelante, se desarrolló una instancia de retroalimentación participativa del PAD preliminar, en la que los participantes analizaron la primera versión del documento y entregaron observaciones vinculadas a pertinencia, claridad y aplicabilidad de sus componentes. Los antecedentes recogidos durante esta actividad fueron posteriormente incorporados al proceso de ajuste y redacción final del plan.

La elaboración final del Plan de Acompañamiento Docente se efectuó durante diciembre de 2025, consolidando una versión definitiva titulada "Plan de Acompañamiento Docente 2026", la cual integró orientaciones para la implementación progresiva del Sistema de Acompañamiento Docente en el ciclo Senior.

Finalmente, se desarrolló una sesión de validación y proyección del PAD con participación de jefaturas de departamento, subdirección de ciclo y profesionales del Departamento Psicoeducativo. Durante esta instancia se presentó la versión final del documento y se aplicó un instrumento de validación orientado a recoger apreciaciones respecto de su pertinencia, aplicabilidad y proyección de implementación para el año académico 2026.

OE 4: Validar un plan de acompañamiento docente, con los jefes de departamento, la subdirección de ciclo y el departamento psicoeducativo, que guíe la implementación de prácticas de integración e inclusión en el aula utilizando el manual operativo.				
Acción	**Diseño inicial**	**Implementación realizada**	**Ajustes realizados**	**Indicadores de implementación / Productos generados**
4.1 Elaboración del Plan de Acompañamiento Docente (PAD)	Diseño preliminar del PAD, redacción de su propósito, objetivos, roles y responsabilidades, así como tiempos, indicadores e instrumentos de seguimiento.	Redacción de versión preliminar del PAD por el equipo interventor, estableciendo sus componentes propósito, objetivos, roles y responsabilidades, así como tiempos, indicadores e instrumentos de seguimiento, efectuada durante noviembre de 2025.	El equipo ejecutor elaboró un diseño preliminar del PAD, este diseño fue enriquecido mediante una sesión inicial de trabajo colaborativo con jefes de departamento, subdirección y representante del departamento psicoeducativo, para diseñar conjuntamente los componentes del futuro PAD, mediante una ficha de trabajo.	Documento: Borrador del Plan de Acompañamiento Docente con sus componentes.
		1 sesión de 45 minutos, realizada el 11 de noviembre de 2025, con jefes de departamento, subdirección de ciclo y representante depto. psicoeducativo para definir colaborativamente los componentes del PAD, mediante una ficha de trabajo.		Sesión 11/11/2025: - Asistentes: 8/8 - Porcentaje de asistencia: 100% - Registro de asistencia. - Registro de respuestas individuales a la Ficha de Trabajo Diseño Colaborativo de los Componentes del PAD.

	Sesión con jefes de departamentos, subdirección de ciclo y depto. psicoeducativo: Retroalimentación Participativa del PAD preliminar	1 sesión de 45 minutos, realizada el 25 de noviembre de 2025, trabajo colaborativo con jefes de departamento, subdirección de ciclo y representante depto. psicoeducativo para retroalimentación participativa del PAD preliminar, mediante una pauta.	No se realizaron ajustes respecto de lo planificado.	Sesión 25/11/2025: - Asistentes: 7/8 - Porcentaje de asistencia: 88% - Registro de asistencia. - Copias del documento "Primera versión del Plan de Acompañamiento Docente". - Registro de respuestas individuales a Pauta breve de retroalimentación del PAD.
4.2 Redacción final del Plan de Acompañamiento Docente (PAD)	Redacción final del documento con la incorporación de ajustes derivados de la retroalimentación participativa del PAD preliminar.	Proceso de redacción y ajuste efectuado en diciembre de 2025, por el equipo interventor.	No se realizaron ajustes respecto de lo planificado.	Documento completo: "PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE 2026"
4.3 Validación y Proyección del PAD	Sesión de presentación de versión final del PAD y de aplicación instrumento de validación (encuesta de pertinencia/aplicabilidad) a de jefaturas de departamento, subdirección de ciclo y departamento psicoeducativo. Proyección de implementación 2026 en el ciclo Senior.	1 sesión de 45 minutos, realizada el día 17 de diciembre de 2025 con participación de jefaturas de departamento, subdirección de ciclo y departamento psicoeducativo.	No se realizaron ajustes respecto de lo planificado.	Sesión 17/12/2025: - Asistentes: 9/9 - Porcentaje asistencia: 100% - Copias impresas del PAD final. - Registro de respuestas individuales a la Encuesta de Validación del PAD. - Notas de la sesión.

VIII.4. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

En este apartado se presentan los principales resultados alcanzados a partir de la implementación de las acciones que conformaron la intervención, considerando su contribución al logro de los objetivos específicos y del objetivo general propuesto. Los resultados se organizan en función de cada objetivo específico, integrando los distintos productos, aprendizajes y avances generados durante el proceso de diseño colaborativo del Sistema de Acompañamiento Docente para el ciclo Senior del colegio TES.

La descripción de resultados incorpora antecedentes cuantitativos y cualitativos derivados de talleres, instancias de trabajo colaborativo, procesos de validación y productos elaborados durante la intervención, permitiendo dar cuenta tanto de los logros alcanzados como de aquellos aspectos que emergieron como desafíos o condiciones relevantes para la futura implementación del sistema diseñado. Asimismo, se incluyen evidencias asociadas a la participación de los distintos actores involucrados y a la construcción progresiva de acuerdos pedagógicos e institucionales vinculados al fortalecimiento de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación.

a. Resultados asociados al Objetivo Específico N°1

El desarrollo del primer objetivo específico de la intervención permitió construir, junto con los docentes del ciclo Senior, lineamientos para la incorporación de prácticas de integración e inclusión educativa en la enseñanza y la evaluación, considerando tanto la normativa ministerial vigente como las características y necesidades del establecimiento. Los resultados alcanzados evidencian la construcción de una comprensión compartida sobre inclusión educativa y la generación colaborativa de orientaciones pedagógicas contextualizadas para el ciclo.

Las acciones efectuadas posibilitaron generar espacios de reflexión y trabajo colaborativo con el cuerpo docente del ciclo. En el primer taller docente participaron 27 de 32 docentes convocados, alcanzando un 84% de asistencia, mientras que en el segundo participaron 25 docentes, correspondiente al 78% de asistencia. Estos niveles de participación permitieron recoger perspectivas provenientes de distintas asignaturas y departamentos, favoreciendo una discusión amplia respecto de los desafíos asociados a la atención de la diversidad y las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en enseñanza media.

Durante las instancias de trabajo grupal y plenario, los docentes identificaron como especialmente relevantes para su práctica aquellos enfoques vinculados a la inclusión educativa como un proceso orientado a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, relevando además el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un marco pertinente para anticipar la diversidad y orientar decisiones pedagógicas más flexibles. Asimismo, los participantes reconocieron dificultades asociadas a la traducción concreta de marcos normativos, como el Decreto 83/2015 y la Ley 21.545, en estrategias de enseñanza y evaluación aplicables al aula, evidenciando la necesidad de contar con mayores orientaciones institucionales y espacios de acompañamiento pedagógico.

A partir del trabajo colaborativo desarrollado en el segundo taller, los docentes construyeron y priorizaron colectivamente ideas fuerza orientadas a la enseñanza inclusiva, la diversificación de

estrategias pedagógicas y evaluativas, el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la necesidad de apoyos institucionales sistemáticos. Este proceso llevó a consensuar un conjunto de orientaciones relevantes para el ciclo, las cuales posteriormente fueron sistematizadas por la dupla interventora en un documento formal de lineamientos incorporado al Manual Operativo del Sistema de Acompañamiento Docente.

Como resultado de este proceso, se elaboró el documento "Lineamientos para el Manual Operativo", estructurado en torno a cuatro ejes principales: enseñanza inclusiva y diversificación de la instrucción; evaluación para la inclusión; participación, clima y bienestar estudiantil; y trabajo colaborativo y apoyos institucionales. La construcción de este producto posibilitó traducir acuerdos y reflexiones docentes en orientaciones pedagógicas concretas y contextualizadas, fortaleciendo la existencia de un marco común de referencia para el desarrollo posterior de las restantes acciones de la intervención.

La implementación articulada de estas acciones permitió construir lineamientos de inclusión educativa para el ciclo, favoreciendo la generación de acuerdos pedagógicos compartidos y la definición de orientaciones institucionales para la implementación progresiva de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación.

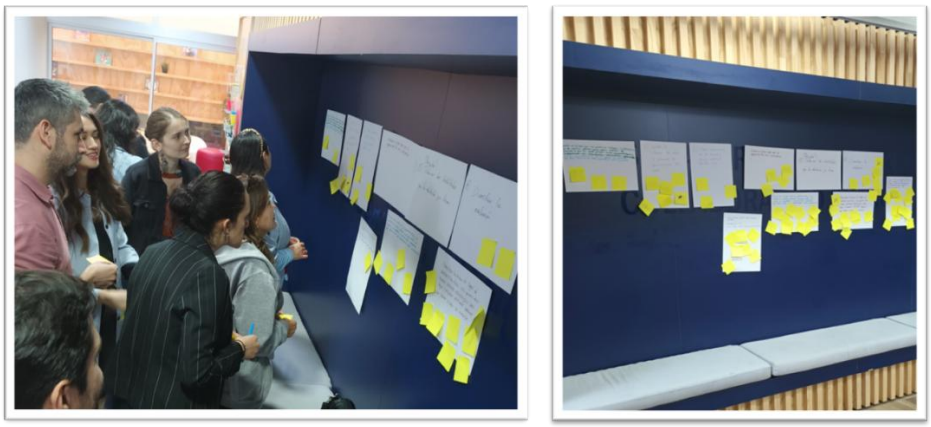


Figura 2. *Taller de co-construcción de lineamientos con docentes del ciclo.*

b. Resultados asociados al Objetivo Específico N°2

Las acciones del segundo objetivo específico tuvieron como foco la elaboración, junto con los docentes, de un banco de buenas prácticas de enseñanza y de evaluación que favorecieran la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la diversificación de oportunidades de aprendizaje y participación en el aula. Los resultados obtenidos dan cuenta de identificación, análisis y sistematización de prácticas pedagógicas inclusivas contextualizadas a las distintas asignaturas y niveles del ciclo.

Las acciones vinculadas a este objetivo posibilitaron instancias de reflexión pedagógica centrados tanto en estrategias de enseñanza como en prácticas evaluativas. En el taller orientado a buenas prácticas de enseñanza, participaron 26 de 32 docentes convocados, alcanzando un 81% de

asistencia. Posteriormente, en el taller centrado en buenas prácticas de evaluación, participaron 24 docentes, correspondiente al 75% de asistencia. En ambos casos, el trabajo organizado por departamentos disciplinares favoreció la discusión situada y el análisis de experiencias vinculadas a las particularidades de las distintas asignaturas del ciclo.

En relación con las prácticas de enseñanza, el análisis de viñetas pedagógicas permitió que los docentes detectaran estrategias asociadas a la diversificación de la instrucción, el uso de múltiples formas de representación, la flexibilización de actividades y la activación de conocimientos previos como elementos que contribuyen a disminuir barreras para el aprendizaje y favorecer la participación de estudiantes diversos. Asimismo, los registros de trabajo evidenciaron una comprensión transversal de que las prácticas inclusivas dependen principalmente de las decisiones pedagógicas adoptadas por los docentes más que del contenido disciplinar específico, reforzando la pertinencia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco orientador para la enseñanza y la atención a la diversidad.

A partir de este proceso, los distintos departamentos detectaron y describieron prácticas pedagógicas que consideraban relevantes para favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con NEE, incorporando ejemplos contextualizados a asignaturas y niveles del ciclo Senior. Estos insumos fueron posteriormente sistematizados por el equipo interventor en el documento “Buenas Prácticas de Enseñanza para el Manual Operativo”, organizado en torno a ejes asociados a diversificación de estrategias, flexibilidad pedagógica, participación y clima de aula.

En relación con las prácticas evaluativas, el análisis comparativo entre evaluaciones tradicionales y evaluaciones auténticas permitió identificar críticamente limitaciones asociadas al predominio de instrumentos homogéneos, centrados principalmente en memoria, exactitud y calificación numérica. Los docentes señalaron que estas prácticas presentan dificultades para responder adecuadamente a la diversidad de perfiles presentes en el aula y pueden constituir barreras para estudiantes con NEE.

En contraste, el análisis de ejemplos de evaluación auténtica favoreció el reconocimiento estrategias evaluativas valoradas como más inclusivas y pertinentes, entre ellas la diversificación de formas de demostrar el aprendizaje, el uso de desempeños aplicados y contextualizados, la incorporación de rúbricas con criterios explícitos y el desarrollo de procesos de retroalimentación formativa. Asimismo, los participantes relevaron la importancia de considerar el progreso individual y de generar oportunidades de participación más amplias en los procesos evaluativos.

Los antecedentes levantados durante este proceso fueron posteriormente organizados y sistematizados por la dupla interventora en el documento “Buenas Prácticas de Evaluación para el Manual Operativo”, el cual consolidó orientaciones evaluativas alineadas con el enfoque de educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje y los principios establecidos en el Decreto 67/2018.

En conjunto, los resultados asociados a este objetivo específico muestran la consolidación de orientaciones pedagógicas compartidas para la enseñanza y la evaluación inclusiva en el ciclo Senior. El proceso visibilizó saberes pedagógicos ya presentes en el establecimiento, fortalecer la reflexión docente respecto de prácticas inclusivas y generar productos concretos y

contextualizados que posteriormente fueron integrados al Manual Operativo del Sistema de Acompañamiento Docente.



Figura 3. *Talleres docentes sobre buenas prácticas de inclusión en el aula.*

c. Resultados asociados al Objetivo Específico N°3

El tercer objetivo específico se orientó al diseño colaborativo de un Manual Operativo para la implementación de prácticas de integración e inclusión en la enseñanza y la evaluación del ciclo Senior. Los resultados obtenidos dan cuenta de un proceso progresivo de construcción, ajuste, validación y socialización de un recurso pedagógico institucional dirigido a fortalecer prácticas inclusivas y a consolidar el Sistema de Acompañamiento Docente desarrollado durante la intervención.

El proceso de elaboración del Manual Operativo permitió articular en un único documento los principales productos construidos en los objetivos específicos anteriores, integrando los lineamientos de inclusión y los bancos de buenas prácticas de enseñanza y evaluación desarrollados colaborativamente con el cuerpo docente. En esta etapa, el equipo interventor definió la estructura general del documento, sus criterios de usabilidad y su organización interna, priorizando atributos asociados a claridad, flexibilidad pedagógica, pertinencia disciplinar y aplicabilidad práctica para el contexto de enseñanza media.

Posteriormente, la estructura preliminar y los contenidos iniciales del manual fueron presentados al cuerpo docente durante una instancia de retroalimentación participativa en la que participaron 25 de 32 docentes convocados, correspondiente al 78% de asistencia. Los resultados recogidos mediante la pauta de retroalimentación evidenciaron una valoración favorable respecto de la organización, claridad y utilidad práctica de la propuesta. Asimismo, los comentarios abiertos posibilitaron la identificación de necesidades asociadas al fortalecimiento de ejemplos contextualizados por asignatura, la clarificación de algunos roles institucionales y la importancia de mantener criterios de flexibilidad en la futura implementación del documento. Durante esta misma instancia, los participantes definieron colaborativamente el nombre del manual, seleccionando la denominación “SENIOR+INCLUSIVO”.

A partir de la retroalimentación recogida, la dupla interventora interventor efectuó la redacción final del documento entre diciembre de 2025 y enero de 2026, consolidando la versión definitiva titulada “SENIOR+INCLUSIVO: Manual para la Implementación de Prácticas Inclusivas de Enseñanza y de Evaluación” (ver Anexo H). La extensión del período de redacción permitió incorporar de manera cuidadosa los ajustes derivados de las instancias participativas y asegurar coherencia entre los distintos componentes del manual y las necesidades institucionales identificadas durante el diagnóstico y la intervención.

En una etapa posterior, el Manual Operativo fue sometido a un proceso formal de validación institucional con participación de jefaturas de departamento, subdirección del ciclo y profesionales del departamento psicoeducativo, alcanzando una asistencia de 9 de 9 participantes convocados (100%). Los resultados del instrumento de validación dieron cuenta de una valoración ampliamente favorable respecto de la claridad, coherencia, pertinencia y utilidad práctica del documento. Los participantes destacaron especialmente la articulación entre fundamentos conceptuales y orientaciones pedagógicas concretas, así como el carácter contextualizado de las estrategias propuestas para el trabajo en el aula.

Junto con ello, el proceso de validación permitió relevar observaciones vinculadas principalmente a la necesidad de continuar fortaleciendo la contextualización disciplinar de algunos ejemplos y orientaciones pedagógicas, especialmente en asignaturas con dinámicas de enseñanza específicas. Estas observaciones no cuestionaron la pertinencia general del documento, sino que relevaron la importancia de mantener posibilidades de adaptación según las características particulares de cada departamento disciplinar y asignatura.

Finalmente, el Manual Operativo fue socializado durante un consejo de profesores del ciclo, en el que participaron 33 de 41 actores convocados, correspondiente al 81% de asistencia. Durante esta actividad se presentaron los principales componentes y orientaciones prácticas del documento, además de realizarse la entrega de materiales impresos y digitales destinados a facilitar su comprensión y futura utilización por parte del cuerpo docente y los equipos de apoyo. En esta misma instancia se efectuó también la socialización del Plan de Acompañamiento Docente, permitiendo presentar ambos dispositivos como componentes articulados de un mismo Sistema de Acompañamiento Docente.

El desarrollo de estas acciones consolidó un Manual Operativo validado institucionalmente, contextualizado a las características del ciclo y articulado con los restantes componentes de la intervención. Asimismo, el proceso favoreció la apropiación progresiva del documento por parte de los actores participantes y fortaleció las condiciones para su futura implementación como herramienta orientadora para el desarrollo de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación.

d. Resultados asociados al Objetivo Específico N°4

El cuarto objetivo específico de la intervención consideró la validación de un Plan de Acompañamiento Docente (PAD), junto con jefaturas de departamento, subdirección del ciclo Senior y profesionales del departamento psicoeducativo, con el propósito de orientar la implementación progresiva de prácticas de integración e inclusión en el aula utilizando el Manual

Operativo. Los resultados obtenidos muestran la construcción participativa y validación institucional de un dispositivo de acompañamiento pedagógico contextualizado a las necesidades y condiciones del ciclo Senior.

El proceso se inició con la elaboración de una propuesta preliminar del PAD por parte del equipo interventor, definiendo sus principales componentes, entre ellos propósito, objetivos, roles y responsabilidades, temporalidad, estrategias de acompañamiento, indicadores e instrumentos de seguimiento. Luego, esta propuesta fue enriquecida mediante una sesión de trabajo colaborativo desarrollada con participación de jefaturas de departamento, subdirección y representantes del departamento psicoeducativo, alcanzando una asistencia de 8 de 8 participantes convocados (100%).

Los registros levantados durante esta instancia evidenciaron acuerdo respecto de la necesidad de contar con un sistema de acompañamiento docente formal para fortalecer la implementación de prácticas inclusivas en el ciclo Senior. Asimismo, los participantes relevaron la importancia de que el acompañamiento mantuviera un carácter formativo, gradual y no evaluativo, resguardando espacios de reflexión pedagógica y colaboración profesional entre docentes y equipos de apoyo.

En una etapa posterior, la versión preliminar del PAD fue sometida a un proceso de retroalimentación participativa con participación de 7 de 8 actores convocados, correspondiente al 88% de asistencia. Las observaciones recogidas durante esta sesión permitieron identificar condiciones institucionales consideradas relevantes para la futura implementación del plan, entre ellas la necesidad de tiempos protegidos para el trabajo colaborativo, claridad en la distribución de roles y coordinación permanente entre subdirección, jefaturas de departamento y departamento psicoeducativo. Del mismo modo, los participantes valoraron positivamente la estructura general del documento y su coherencia con las necesidades identificadas durante el diagnóstico institucional.

A partir de estos antecedentes, la dupla interventora redactó la versión final del documento “Plan de Acompañamiento Docente 2026” (ver Anexo I), incorporando ajustes derivados de las instancias previas de trabajo colaborativo y retroalimentación. El plan consolidó un modelo de acompañamiento progresivo orientado al fortalecimiento de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación, articulando acciones de formación docente, observación de aula, reflexión pedagógica y acompañamiento entre pares.

Finalmente, el PAD fue sometido a una instancia formal de validación institucional con participación de jefaturas de departamento, subdirección del ciclo Senior y profesionales del departamento psicoeducativo, alcanzando una asistencia de 9 de 9 participantes convocados (100%). Los resultados del instrumento de validación evidenciaron una valoración favorable respecto de la pertinencia, aplicabilidad y coherencia interna del plan, destacándose especialmente su alineación con el Manual Operativo, la normativa vigente y las necesidades pedagógicas del establecimiento.

Asimismo, durante la sesión de validación se consensuaron ajustes orientados a favorecer la futura implementación del PAD, particularmente en relación con la gradualidad de las acciones

proyectadas para el año académico 2026 y la necesidad de resguardar condiciones institucionales que favorezcan la sostenibilidad del acompañamiento docente en el tiempo.

Estas acciones permitieron consolidar un Plan de Acompañamiento Docente validado institucionalmente y articulado con el Manual Operativo como parte del Sistema de Acompañamiento Docente creado durante la intervención. Del mismo modo, el proceso favoreció acuerdos compartidos respecto de las condiciones necesarias para el desarrollo de prácticas de acompañamiento pedagógico orientadas al fortalecimiento de la inclusión educativa en el ciclo.

e. Resultados de la intervención en relación con el Objetivo General

La implementación articulada de los cuatro objetivos específicos posibilitó la creación de un Sistema de Acompañamiento Docente orientado al fortalecimiento de prácticas de integración e inclusión para la enseñanza y la evaluación en el ciclo Senior del colegio TES. Los resultados obtenidos dan cuenta de la construcción progresiva de un sistema contextualizado a las características institucionales del establecimiento, desarrollado mediante procesos de participación, trabajo colaborativo y validación con distintos actores de la comunidad educativa.

A lo largo de la intervención fue posible avanzar desde la identificación de necesidades y desafíos asociados a la inclusión educativa hacia la elaboración de orientaciones pedagógicas y dispositivos concretos de apoyo al trabajo docente. En este proceso, se construyeron lineamientos para la incorporación de prácticas inclusivas, se elaboraron bancos de buenas prácticas de enseñanza y evaluación contextualizados a las distintas asignaturas del ciclo Senior y se diseñó el Manual Operativo “SENIOR+INCLUSIVO”, integrando dichos productos en un recurso pedagógico de carácter orientador y aplicable a la realidad institucional.

La elaboración y validación del Plan de Acompañamiento Docente permitió proyectar mecanismos de acompañamiento pedagógico orientados a favorecer la implementación progresiva de las prácticas promovidas por el Manual Operativo. Este proceso posibilitó además generar acuerdos compartidos respecto de las condiciones institucionales necesarias para el desarrollo de acciones de acompañamiento formativo, relevando la importancia del trabajo colaborativo, la coordinación entre equipos y la existencia de espacios protegidos para la reflexión pedagógica.

Los distintos procesos de validación efectuados durante la intervención dieron cuenta de una valoración favorable de los productos elaborados, particularmente respecto de su pertinencia para el contexto del ciclo Senior, su coherencia con las necesidades identificadas durante el diagnóstico y su potencial utilidad para orientar decisiones pedagógicas vinculadas a inclusión educativa. Asimismo, las observaciones y ajustes surgidos durante estas instancias permitieron fortalecer la contextualización y aplicabilidad de los distintos componentes del sistema diseñado.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten afirmar que la intervención logró diseñar colaborativamente un Sistema de Acompañamiento Docente coherente, contextualizado y validado institucionalmente, orientado a favorecer el fortalecimiento progresivo de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación en el ciclo de enseñanza media del establecimiento. Del mismo modo, el

proceso desarrollado contribuyó a instalar acuerdos pedagógicos compartidos y a fortalecer condiciones institucionales para la futura implementación y sostenibilidad del sistema diseñado.

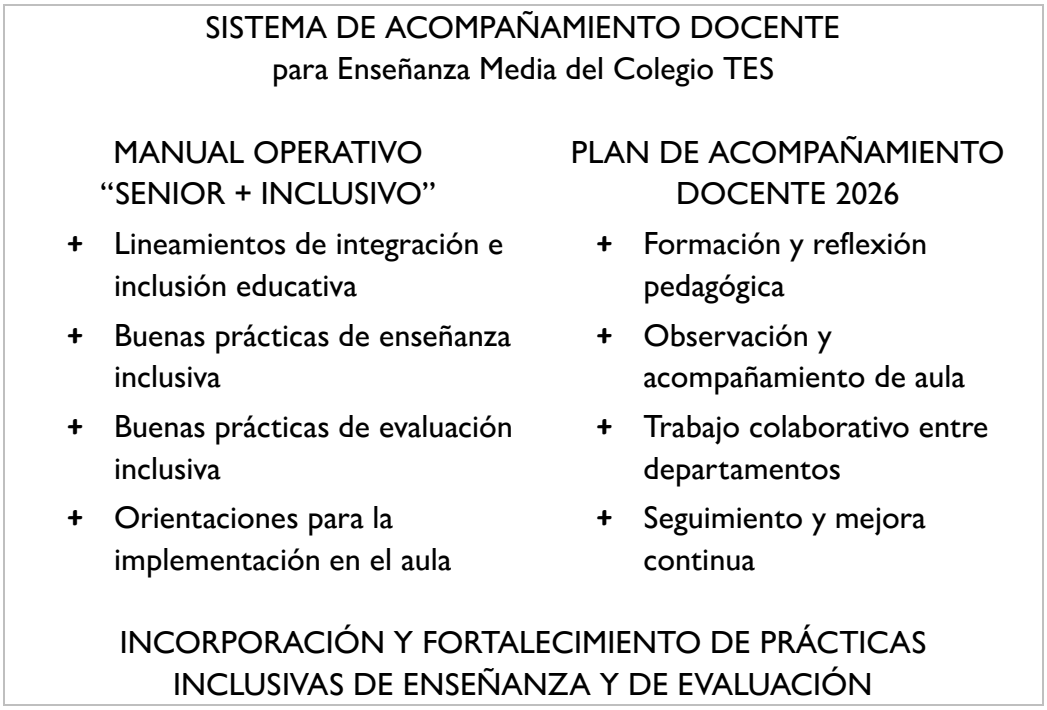


Figura 4. *Articulación entre el Manual Operativo y el Plan de Acompañamiento Docente como componentes del Sistema de Acompañamiento Docente para el ciclo de enseñanza media del colegio TES*

Tabla 12. *Síntesis de resultados de la intervención en relación con el objetivo general*

Objetivo General: **Diseñar, mediante un proceso colaborativo con los docentes, un sistema de acompañamiento que oriente la implementación de prácticas de integración e inclusión para la enseñanza y la evaluación en el ciclo Senior del colegio TES.**			
Objetivo específico	**Productos principales**	**Resultados alcanzados**	**Estado**
OE1	Lineamientos de inclusión educativa para el ciclo Senior	Construcción colaborativa de lineamientos para la incorporación de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación.	Alcanzado
OE2	Banco de buenas prácticas de enseñanza y evaluación	Sistematización de estrategias pedagógicas y evaluativas inclusivas contextualizadas al ciclo de enseñanza media.	Alcanzado
OE3	Manual Operativo "SENIOR + INCLUSIVO"	Diseño, validación y socialización institucional del Manual Operativo.	Alcanzado
OE4	Plan de Acompañamiento Docente 2026	Diseño y validación institucional de un plan de acompañamiento para la implementación progresiva del Sistema de Acompañamiento Docente.	Alcanzado

VIII.5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El presente apartado tiene por objetivo reportar el grado de cumplimiento de las acciones implementadas durante la intervención, a partir de indicadores de logro asociados a cada objetivo específico y de los medios de verificación generados durante el proceso. En coherencia con la intervención ejecutada, la evaluación considera tanto antecedentes cuantitativos como cualitativos vinculados a participación, elaboración de productos, procesos de validación y desarrollo de instancias de trabajo colaborativo con los distintos actores involucrados.

La información presentada se organiza en función de los objetivos específicos de la intervención y presenta, para cada acción implementada, indicadores de logro y sus respectivos medios de verificación. Estos antecedentes corresponden a documentos, registros, instrumentos y productos elaborados durante la implementación del Sistema de Acompañamiento Docente, los cuales se encuentran incorporados en el apartado de anexos del presente informe.

a. Evaluación del Objetivo Específico N°1

OE1: Construir, en conjunto con los docentes, los lineamientos de integración e inclusión para la enseñanza y evaluación en el ciclo Senior, considerando la normativa ministerial y las características del establecimiento.			
ACCIÓN	**INDICADORES DE LOGRO**	**RESULTADOS ALCANZADOS**	**MEDIOS DE VERIFICACIÓN**
1.1 Taller docente: Lineamientos de integración e inclusión	- Participación de al menos el 75% del cuerpo docente convocado del ciclo en las sesiones de trabajo. - Identificación colectiva de conceptos clave de educación inclusiva, normativa vigente y desafíos institucionales asociados a enseñanza y evaluación inclusiva. - Construcción y priorización colaborativa de ideas fuerza para la incorporación de prácticas inclusivas en el ciclo.	- Participación de 27 de 32 docentes convocados en Taller 01-A (84%) y 25 de 32 docentes convocados en Taller 01-B (78%). - Los docentes identificaron desafíos asociados a diversificación de la enseñanza, evaluación inclusiva y apoyos institucionales para la atención de estudiantes con NEE. - Se construyeron y priorizaron colectivamente ideas fuerza orientadas a enseñanza inclusiva, evaluación, trabajo colaborativo y bienestar estudiantil.	- Taller 1A: Correo invitación a Taller - Taller 1A: Presentación PPT - Taller 1A: Hoja Trabajo Conceptos - Taller 1A: Registro Tickets Salida - Taller 1A: Registro Asistencia - Taller 1B: Presentación PPT - Taller 1B: Hoja Trabajo Principios - Taller 1B: Registro Actividad Ideas Fuerza y Votación - Taller 1B: Registro Asistencia
1.2 Redacción de lineamientos de	- Sistematización de las ideas fuerza construidas por los docentes en un documento de	- Elaboración del documento “Lineamientos para el Manual Operativo”, incorporando acuerdos y orientaciones pedagógicas	- Taller 1B: Registro Ideas Fuerza y Votación - Redacción Documento: Lineamientos de Inclusión para Manual Operativo

integración e inclusión	lineamientos contextualizado al ciclo Senior. - Organización de lineamientos asociados a enseñanza inclusiva, evaluación, bienestar estudiantil y trabajo colaborativo.	construidas colaborativamente durante los talleres docentes. - Los lineamientos fueron organizados en ejes temáticos vinculados a enseñanza inclusiva, evaluación para la inclusión, participación y trabajo colaborativo.	

b. Evaluación del Objetivo Específico N°2

OE2: Elaborar, junto con los docentes, un banco de buenas prácticas de enseñanza y de evaluación que favorezcan la atención a las NEE en el ciclo Senior**.**			
ACCIÓN	**INDICADORES DE LOGRO**	**RESULTADOS ALCANZADOS**	**MEDIOS DE VERIFICACIÓN**
2.1 Taller docente: Buenas Prácticas de Enseñanza	- Participación de al menos el 75% del cuerpo docente convocado del ciclo. - Identificación de estrategias pedagógicas inclusivas a partir del análisis de viñetas y experiencias de aula organizadas por departamento disciplinar. - Elaboración de propuestas de buenas prácticas de enseñanza contextualizadas a las distintas asignaturas del ciclo.	- Participación de 26 de 32 docentes convocados (81%). - Los docentes identificaron estrategias asociadas a diversificación de la enseñanza, flexibilización pedagógica, participación y reducción de barreras para el aprendizaje. - Los distintos departamentos elaboraron propuestas de buenas prácticas de enseñanza contextualizadas a sus disciplinas y niveles de enseñanza.	- Taller 2: Presentación PPT - Taller 2: Registro Actividad Análisis Viñetas - Taller 2: Registro Actividad Buenas Prácticas Enseñanza - Taller 2: Registro Tickets Salida - Taller 2: Registro Asistencia
2.2 Redacción del banco de buenas prácticas de enseñanza	- Sistematización de las buenas prácticas de enseñanza construidas por los docentes en un documento organizado por ejes pedagógicos. - Incorporación de ejemplos contextualizados al ciclo Senior y orientaciones para su implementación en aula.	- Elaboración del documento “Buenas Prácticas de Enseñanza para el Manual Operativo”, incorporando estrategias pedagógicas organizadas en torno a diversificación, flexibilidad pedagógica y participación estudiantil. - El documento integró ejemplos contextualizados a distintas asignaturas y niveles del ciclo Senior.	- Taller 2: Registro Actividad Análisis Viñetas - Taller 2: Registro Actividad Buenas Prácticas Enseñanza - Taller 2: Registro Tickets Salida - Redacción Documento: Buenas Prácticas de Enseñanza para el Manual Operativo

2.3 Taller docente: Buenas Prácticas de Evaluación	- Participación de al menos el 75% del cuerpo docente convocado del ciclo. - Identificación de limitaciones asociadas a prácticas evaluativas tradicionales mediante análisis departamental de ejemplos de evaluación. - Reconocimiento de estrategias de evaluación auténtica e inclusiva orientadas a diversificar formas de participación y demostración del aprendizaje.	- Participación de 24 de 32 docentes convocados (75%). - Los docentes identificaron limitaciones asociadas a evaluaciones homogéneas centradas principalmente en memoria, exactitud y calificación numérica. - Los participantes reconocieron estrategias vinculadas a evaluación auténtica, retroalimentación formativa y diversificación de formas de demostrar el aprendizaje.	- Taller 3: Presentación PPT - Taller 3: Hoja Trabajo Análisis Evaluaciones Casos - Taller 3: Registro Actividad Análisis Evaluaciones Taller 3: Registro Asistencia
2.4 Redacción del banco de buenas prácticas de evaluación	- Sistematización de estrategias de evaluación inclusiva identificadas durante el trabajo docente. - Elaboración de un documento de orientación evaluativa coherente con el enfoque de educación inclusiva y el Decreto 67/2018.	- Elaboración del documento “Buenas Prácticas de Evaluación para el Manual Operativo”, incorporando orientaciones vinculadas a evaluación auténtica, retroalimentación formativa y diversificación evaluativa. - El documento organizó estrategias de evaluación inclusiva contextualizadas al ciclo.	- Taller 3: Registro Actividad Análisis Evaluaciones - Redacción Documento: Buenas Prácticas de Evaluación para el Manual Operativo

c. Evaluación del Objetivo Específico N°3

OE3: Diseñar, en co-construcción con los docentes, un manual operativo para la implementación en aula de prácticas de integración e inclusión para la enseñanza y evaluación.			
ACCIÓN	**INDICADORES DE LOGRO**	**RESULTADOS ALCANZADOS**	**MEDIOS DE VERIFICACIÓN**
3.1 Construcción del Manual Operativo (MO)	- Definición de la estructura general, secciones y criterios de usabilidad del Manual Operativo. - Integración de lineamientos y bancos de buenas prácticas construidos en los objetivos específicos anteriores. - Participación del cuerpo docente del ciclo Senior en la retroalimentación de la estructura y contenidos preliminares del Manual Operativo.	- Se definieron las principales secciones, formato y criterios de usabilidad del Manual Operativo "SENIOR + INCLUSIVO". - Se integraron los lineamientos de inclusión y los bancos de buenas prácticas de enseñanza y evaluación en una primera versión estructurada del documento. - Participación de 25 de 32 docentes convocados (78%) en la sesión de retroalimentación del MO. - Los docentes entregaron observaciones vinculadas a claridad conceptual, organización de contenidos y contextualización disciplinar. - Se seleccionó colaborativamente el nombre "SENIOR + INCLUSIVO".	- Taller 4: Presentación PPT - Taller 4: Propuesta Estructura Contenido MO - Taller 4: Hoja Trabajo Pauta Retroalimentación Estructura MO - Taller 4: Registro Retroalimentación Estructura MO Algunos - Taller 4: Registro Sistematizado Retroalimentación Estructura MO - Taller 4: Registro Asistencia - Taller 4: Encuesta Evaluación Ciclo Talleres - Taller 4: Registro Sistematizado Evaluación Ciclo Talleres
3.2 Redacción final del Manual Operativo	- Elaboración de una versión final del Manual Operativo incorporando ajustes derivados de la retroalimentación docente. - Organización integrada de lineamientos y buenas prácticas de enseñanza y evaluación en un único documento institucional.	- Elaboración de la versión final del documento "SENIOR + INCLUSIVO: Manual de Prácticas Inclusivas de Enseñanza y de Evaluación para Trabajar en el Aula". - El documento integró lineamientos, buenas prácticas de enseñanza y buenas prácticas de evaluación contextualizadas al ciclo Senior. - La redacción final incorporó ajustes vinculados a claridad, aplicabilidad y contextualización disciplinar.	- Redacción Documento: Lineamientos de Inclusión para Manual Operativo - Redacción Documento: Buenas Prácticas de Enseñanza para el Manual Operativo - Redacción Documento: Buenas Prácticas de Evaluación para el Manual Operativo - Taller 4: Registro Sistematizado Retroalimentación Estructura MO - Redacción Documento: Borrador Trabajo MO

			- Documento: TES MANUAL SENIOR+INCLUSIVO 2026 (Versión final)
3.3 Validación del Manual Operativo	- Aplicación de un instrumento de validación institucional a actores estratégicos del ciclo. - Valoración del Manual Operativo respecto de claridad, pertinencia, coherencia y utilidad práctica para el trabajo docente. - Identificación de observaciones y sugerencias para fortalecer la contextualización y aplicabilidad del documento.	- Participación de 9 de 9 actores convocados (100%) en la instancia de validación institucional. - Los participantes valoraron favorablemente la claridad, organización, pertinencia y utilidad práctica del Manual Operativo. - Se identificaron observaciones asociadas principalmente a contextualización disciplinar y flexibilidad de aplicación según asignaturas del ciclo.	- Sesión 1: Instrumento Validación MO - Sesión 1: Registro Sistematizado Validación MO - Documento: Colegio TES MANUAL SENIOR+INCLUSIVO 2026 (Versión final)
3.4 Socialización del Manual Operativo	- Presentación institucional del Manual Operativo al cuerpo docente y actores relevantes del ciclo. - Entrega de materiales impresos y digitales para favorecer la difusión y futura utilización del documento. - Socialización articulada del Manual Operativo y del Plan de Acompañamiento Docente como componentes del Sistema de Acompañamiento Docente.	- Participación de 33 de 41 actores convocados (81%) en la instancia de socialización institucional. - Se presentaron los principales componentes y orientaciones prácticas del Manual Operativo “SENIOR + INCLUSIVO”. - Se realizó entrega de materiales impresos y digitales orientados a favorecer la comprensión y utilización del documento. - Se efectuó la socialización conjunta del Manual Operativo y del Plan de Acompañamiento Docente como componentes del Sistema de Acompañamiento Docente.	- Documento: Colegio TES MANUAL SENIOR+INCLUSIVO 2026 (Versión final) - Materiales de difusión (resumen visual e infografía).

d. Evaluación del Objetivo Específico N°4

OE4: Validar un plan de acompañamiento docente, con los jefes de departamento, la subdirección de ciclo y el departamento psicoeducativo, que guíe la implementación de prácticas de integración e inclusión en el aula utilizando el Manual Operativo.			
ACCIÓN	**INDICADORES DE LOGRO**	**RESULTADOS ALCANZADOS**	**MEDIOS DE VERIFICACIÓN**
4.1 **Elaboración del Plan de Acompañamiento Docente (PAD)**	- Elaboración de una propuesta preliminar del PAD con definición de propósito, objetivos, roles, temporalidad, indicadores e instrumentos de seguimiento. - Participación de actores estratégicos del ciclo Senior en instancias de trabajo colaborativo y retroalimentación del PAD preliminar. - Identificación de condiciones institucionales necesarias para la implementación del acompañamiento docente.	- Se elaboró una versión preliminar del PAD incorporando propósito, objetivos, roles, estrategias de acompañamiento e instrumentos de seguimiento. - Participación de 8 de 8 actores convocados (100%) en la sesión de diseño colaborativo de componentes del PAD. - Participación de 7 de 8 actores convocados (88%) en la sesión de retroalimentación participativa del PAD preliminar. - Los participantes identificaron condiciones asociadas a tiempos de trabajo colaborativo, coordinación institucional y gradualidad del acompañamiento docente.	- Sesión 1: Presentación PPT - Sesión 1: Hoja Trabajo Componentes PAD - Sesión 1: Registro Sistematizado Componentes PAD - Sesión 2: Presentación PPT - Sesión 2: Versión Preliminar PAD - Sesión 2: Pauta Retroalimentación PAD - Sesión 2: Registro Pauta Retroalimentación PAD - Sesión 2: Registro Asistencia
4.2 **Redacción final del PAD**	- Elaboración de una versión final del PAD incorporando acuerdos y observaciones surgidas durante las instancias de diseño y retroalimentación. - Organización de acciones de acompañamiento docente articuladas con el Manual Operativo y con las necesidades del ciclo. - -	- Se elaboró la versión final del documento “Plan de Acompañamiento Docente 2026”. - El PAD integró acciones asociadas a capacitación, observación de aula, reflexión pedagógica y acompañamiento entre pares. - El documento incorporó acuerdos y observaciones levantadas durante las instancias colaborativas previas.	- Sesión 1: Registro Sistematizado Componentes PAD - Sesión 2: Registro Pauta Retroalimentación PAD - Redacción Documento: Versión Final PAD para Validación

4.3 Validación y proyección del PAD	- Aplicación de un instrumento de validación institucional del PAD a actores estratégicos del ciclo Senior. - Valoración del PAD respecto de pertinencia, aplicabilidad y coherencia con el Manual Operativo y las necesidades institucionales. - Definición de proyecciones y condiciones para la implementación del PAD durante el año académico 2026.	- Participación de 9 de 9 actores convocados (100%) en la instancia de validación institucional. - Los participantes valoraron favorablemente la pertinencia y aplicabilidad del PAD para la implementación progresiva de prácticas inclusivas en el ciclo Senior. - Se consensuaron proyecciones asociadas a gradualidad de implementación, coordinación institucional y acompañamiento pedagógico continuo.	- Documento: Versión Final PAD para Validación - Sesión 3: Registro Asistencia - Sesión 3: Instrumento Validación PAD - Sesión 03: Registro Validación PAD - Documento: Colegio TES PLAN ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE 2026 (Versión Final)

En términos generales, los antecedentes presentados permiten constatar el cumplimiento de las acciones comprometidas en la intervención y la generación de los productos asociados a cada objetivo específico. Asimismo, los distintos medios de verificación dan cuenta de procesos de participación, construcción colaborativa, validación institucional y elaboración de recursos orientados al fortalecimiento de prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación en el ciclo Senior. En conjunto, estos resultados respaldan el diseño y consolidación del Sistema de Acompañamiento Docente desarrollado durante la intervención.



Figura 5. *Documentos impresos entregados al establecimiento: Informe de intervención, Manual Operativo y Plan de Acompañamiento Docente 2026.*

IX. RESGUARDOS ÉTICOS EN EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN

Durante el proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la intervención, se consideraron una serie de principios éticos orientados a resguardar los derechos, la participación y el bienestar de los distintos actores involucrados, principalmente docentes, jefaturas de departamento, profesionales del Departamento Psicoeducativo y representantes del establecimiento educativo. Los principales resguardos éticos considerados por el equipo ejecutor fueron los siguientes.

IX.1. CONFIDENCIALIDAD

Garantizar la confidencialidad implica resguardar la información recopilada durante el proceso de diagnóstico, intervención y evaluación, asegurando que esta sea utilizada exclusivamente para los fines definidos en el proyecto y que no permita la identificación individual de los participantes. Según la American Psychological Association (APA, 2017), la confidencialidad constituye un principio fundamental de la práctica profesional, ya que favorece la confianza entre los participantes y protege la privacidad de las personas involucradas.

En esta intervención, la confidencialidad se resguardó mediante el tratamiento anonimizado de la información recopilada en reuniones, encuestas, grupos focales, talleres participativos, procesos de validación y actividades de evaluación. Los resultados fueron analizados y reportados de manera agregada, evitando la identificación individual de docentes, jefaturas de departamento, profesionales del Departamento Psicoeducativo o representantes del establecimiento.

Asimismo, en los informes, registros y productos elaborados durante el proceso no se incorporó información que permitiera asociar opiniones, respuestas o experiencias a participantes específicos. Del mismo modo, los antecedentes recopilados fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de mejora institucional, siendo revisados únicamente por el equipo ejecutor y almacenados en archivos de acceso restringido.

Adicionalmente, se resguardó la identidad del establecimiento educativo mediante la omisión de antecedentes que pudieran permitir su identificación directa, utilizando una descripción general del contexto institucional en los distintos documentos asociados al trabajo de grado.

IX.2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

El consentimiento informado implica que los participantes conozcan previamente los objetivos, procedimientos, alcances y uso de la información asociada al proceso de diagnóstico e intervención, de manera que su participación se realice de forma libre y voluntaria. Tal como se establece en el Código de Ética de la Asociación Nacional de Psicólogos Escolares (NASP, 2020), es fundamental asegurar que las personas comprendan las características de los procesos en los que participan y puedan tomar decisiones informadas respecto de su involucramiento.

En esta intervención, previo al desarrollo de reuniones, encuestas, grupos focales, talleres participativos, procesos de validación y actividades de evaluación, se informó a los participantes acerca de los objetivos, características y alcances de cada instancia de trabajo. Asimismo, se explicitó que la participación tenía un carácter voluntario y que la información recopilada sería utilizada exclusivamente con fines académicos y de mejora institucional.

Del mismo modo, se resguardó el derecho de los participantes a decidir libremente su nivel de involucramiento en las distintas actividades, pudiendo abstenerse de responder determinadas preguntas o de participar en alguna instancia específica sin que ello implicara consecuencias para su desempeño profesional o su relación con el establecimiento. Estas acciones permitieron asegurar una participación informada, voluntaria y acorde con los principios éticos que orientaron el desarrollo de la intervención.

IX.3. NO MALEFICENCIA

Este principio establece que las actividades desarrolladas deben evitar generar perjuicios o efectos negativos para los participantes, resguardando que las instancias de diagnóstico, intervención y evaluación se desarrollen en un clima de respeto, confianza y seguridad profesional. Según Beauchamp y Childress (2013), el principio de no maleficencia requiere que los profesionales minimicen los riesgos y maximicen los beneficios asociados a sus intervenciones.

En esta intervención, este principio se resguardó mediante el diseño de actividades acordes al contexto laboral de los participantes y a los objetivos del proyecto, procurando que las instancias de trabajo no generaran sobrecarga innecesaria ni interfirieran significativamente con sus funciones habituales dentro del establecimiento. Asimismo, las actividades fueron planificadas en coordinación con los actores institucionales, considerando tiempos y espacios adecuados para su desarrollo.

Del mismo modo, durante las reuniones, grupos focales, talleres participativos y procesos de validación, se promovió un clima de respeto y confianza, evitando situaciones que pudieran exponer públicamente a los participantes o generar evaluaciones individuales de su desempeño profesional. Las opiniones y experiencias compartidas fueron abordadas desde una perspectiva de mejora institucional y construcción colaborativa, evitando juicios personales o comparaciones entre docentes y equipos de trabajo.

Adicionalmente, se resguardó que los resultados obtenidos fueran utilizados exclusivamente con fines académicos y de mejora institucional, evitando cualquier uso asociado a procesos de evaluación laboral, supervisión o fiscalización de los participantes. De esta manera, se buscó minimizar posibles efectos negativos derivados de la participación en la intervención y favorecer una experiencia de trabajo segura y respetuosa para todos los involucrados.

IX.4. BENEFICENCIA

La beneficencia implica orientar las acciones hacia el bienestar y el fortalecimiento de la comunidad educativa. Corey, Corey y Callanan (2015) señalan que este principio exige que las intervenciones se orienten a generar beneficios para las personas y organizaciones involucradas. En esta intervención, este principio se expresó mediante el desarrollo de procesos de diagnóstico, reflexión y construcción colaborativa destinados a fortalecer las prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación en el establecimiento.

Con el propósito de generar beneficios concretos para la comunidad educativa, el proceso diagnóstico se orientó a identificar necesidades reales y desafíos presentes en el ciclo de enseñanza media respecto de la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales. Los hallazgos obtenidos permitieron fundamentar el diseño de una propuesta de intervención ajustada al contexto y a las características institucionales del establecimiento.

Asimismo, la intervención contempló la elaboración de productos aplicables y potencialmente sostenibles en el tiempo, tales como los Lineamientos de Inclusión Educativa, el Manual Operativo de Prácticas Inclusivas y el Plan de Acompañamiento Docente. Estos recursos fueron diseñados con el propósito de fortalecer las capacidades institucionales y apoyar a los docentes en la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación más inclusivas.

Del mismo modo, se promovieron espacios de reflexión, participación y trabajo colaborativo que permitieron incorporar la experiencia y conocimientos de los distintos actores involucrados, favoreciendo la construcción conjunta de propuestas y el fortalecimiento de una cultura institucional orientada a la inclusión. Finalmente, los resultados y productos desarrollados fueron socializados con el establecimiento, buscando que pudieran constituirse en herramientas útiles para la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

IX.5. RESPETO POR LA DIGNIDAD Y AUTONOMÍA

Respetar la dignidad y autonomía implica reconocer a los participantes como actores legítimos dentro del proceso, valorando sus experiencias, conocimientos y opiniones, y resguardando su derecho a participar libremente en las distintas actividades desarrolladas. Vásquez et al. (2018) destacan que este principio resulta fundamental para promover relaciones profesionales basadas en el respeto, la confianza y la participación voluntaria.

En esta intervención, este principio se materializó mediante la incorporación activa de docentes, jefaturas de departamento y profesionales del departamento psicoeducativo en las distintas etapas del proceso. Sus experiencias, percepciones y conocimientos fueron considerados como insumos relevantes para la comprensión de la problemática y para el diseño de las propuestas de mejora desarrolladas.

Sumado a ello, durante las actividades de diagnóstico, talleres participativos y procesos de validación, se promovieron espacios de diálogo y reflexión en los que los participantes pudieron expresar libremente sus opiniones, necesidades y sugerencias respecto de las prácticas inclusivas

implementadas en el establecimiento. Estas contribuciones fueron consideradas en la elaboración y ajuste de los productos desarrollados, favoreciendo una construcción colaborativa de la intervención.

Del mismo modo, se resguardó el derecho de los participantes a decidir libremente su nivel de involucramiento en las distintas actividades, respetando sus opiniones y evitando enfoques centrados en la supervisión, fiscalización o evaluación individual de sus prácticas profesionales. De esta manera, se buscó promover relaciones de trabajo basadas en el respeto mutuo, la confianza y el reconocimiento del aporte de cada actor al proceso de mejora institucional.

En consecuencia, los resguardos éticos implementados durante el proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la intervención permitieron promover una participación voluntaria, informada y respetuosa de los distintos actores involucrados. En este sentido, contribuyeron a resguardar la confidencialidad de la información, proteger el bienestar de los participantes y favorecer la construcción de un proceso colaborativo coherente con los principios éticos que orientan la práctica profesional en el ámbito educacional.

X. LIMITACIONES Y FORTALEZAS DE LA IMPLEMENTACIÓN

X.1. LIMITACIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN

Durante el proceso de diagnóstico y la posterior implementación de la intervención se identificaron diversas limitaciones que influyeron en el desarrollo del trabajo, tanto de carácter organizacional como contextual.

Una de las principales dificultades enfrentadas fue la limitada disponibilidad de tiempo del cuerpo docente y de los funcionarios del establecimiento educativo en general. Las altas cargas laborales, el cumplimiento de responsabilidades pedagógicas y administrativas, y la priorización de actividades curriculares redujeron los espacios disponibles para la coordinación, aplicación de instrumentos diagnósticos y ejecución de las acciones planificadas. Esta situación implicó la realización de algunos ajustes al cronograma inicial y la necesidad de flexibilizar los tiempos originalmente propuestos.

Otra limitación relevante estuvo asociada a la dependencia de factores institucionales no controlables por el equipo interventor, tales como modificaciones en la planificación escolar, contingencias propias del calendario académico y demandas emergentes del establecimiento. Estos factores incidieron en la continuidad y frecuencia de algunas actividades desarrolladas durante la intervención, sin embargo, no alteraron la consecución de los objetivos propuestos.

Asimismo, algunas acciones contempladas para el cierre del proceso, particularmente la validación y socialización del Manual Operativo, debieron ser reprogramadas para el inicio del año escolar 2026 debido a la disponibilidad de tiempos institucionales durante el cierre del año académico 2025. Esta situación implicó ajustes en la secuencia temporal originalmente planificada, aunque no afectó el cumplimiento de los objetivos de la intervención.

Por otra parte, se identificó como limitación el tiempo disponible para la ejecución de la intervención, determinado por los plazos establecidos para el desarrollo del trabajo de grado y por el calendario académico del establecimiento. Esta condición restringió la posibilidad de realizar un seguimiento prolongado de la implementación de los productos diseñados, así como de evaluar sus efectos en las prácticas docentes y en los procesos institucionales de inclusión a mediano y largo plazo. En consecuencia, la evaluación realizada se centró principalmente en la valoración de los productos desarrollados y en la percepción de los participantes respecto de su pertinencia y utilidad, más que en la medición de cambios sostenidos derivados de su implementación.

X.2. MEDIDAS DE MITIGACIÓN IMPLEMENTADAS

Frente a estas limitaciones, el equipo interventor adoptó diversas estrategias orientadas a resguardar la continuidad y calidad del proceso desarrollado. Entre ellas destacaron la flexibilización de horarios y la adaptación de las actividades a los tiempos disponibles de los docentes, la priorización de acciones clave del diagnóstico y de la intervención, y el uso de

instancias breves pero estructuradas de coordinación que permitieron optimizar el tiempo de interacción con los distintos actores educativos.

Asimismo, se realizaron ajustes metodológicos y reprogramaciones consensuadas con la Subdirección del ciclo y otros actores clave, resguardando la participación efectiva de los involucrados y la calidad de los procesos de validación y socialización de los productos desarrollados. Estas medidas permitieron reducir el impacto de las limitaciones identificadas y mantener la coherencia entre los objetivos planteados, las acciones ejecutadas y los resultados obtenidos.

X.3. FORTALEZAS METODOLÓGICAS Y PRÁCTICAS DE LA IMPLEMENTACIÓN

A pesar de las limitaciones identificadas, la implementación de la intervención presentó diversas fortalezas que favorecieron el desarrollo de las acciones y el logro de los objetivos propuestos.

Una de estas fortalezas fue el alto nivel de participación y compromiso demostrado por los distintos actores involucrados en el proceso. Docentes, jefaturas de departamento, subdirección de ciclo y profesionales del departamento psicoeducativo participaron activamente en las distintas instancias de trabajo, aportando experiencias, conocimientos y propuestas que enriquecieron el desarrollo de la intervención.

Asimismo, destacó la aceptación institucional de la propuesta desde las etapas iniciales del diagnóstico. La valoración positiva de la temática abordada y el reconocimiento de la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas facilitaron el acceso a información relevante, la coordinación de actividades y la generación de espacios de trabajo colaborativo.

Otra fortaleza significativa fue el compromiso demostrado por los docentes participantes, quienes manifestaron interés por reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas y por incorporar nuevas herramientas para responder a la diversidad presente en el aula. Este compromiso favoreció la construcción conjunta de acuerdos y productos institucionales, fortaleciendo su pertinencia y proyección de uso futuro.

Desde una perspectiva metodológica, destacó la coherencia existente entre las distintas etapas de diagnóstico, diseño e implementación. Las acciones desarrolladas se construyeron a partir de las necesidades identificadas durante el proceso diagnóstico, manteniendo una línea de trabajo consistente y orientada a responder a los problemas priorizados por la comunidad educativa. Del mismo modo, una fortaleza relevante fue el carácter participativo y multinivel que tuvo la construcción del sistema de acompañamiento docente, incorporando activamente las perspectivas de subdirección, jefaturas de departamento, docentes y profesionales del departamento psicoeducativo. Esta participación permitió que los productos elaborados respondieran a necesidades reales del contexto institucional y favoreció la generación de acuerdos compartidos respecto de la implementación de prácticas inclusivas. Del mismo modo, existió una adecuada articulación entre los referentes teóricos, los hallazgos diagnósticos y las estrategias implementadas, fortaleciendo la validez interna y la pertinencia de la intervención.

Otra fortaleza metodológica relevante fue la utilización de diversas fuentes de información durante el proceso diagnóstico, favoreciendo la triangulación de antecedentes y una comprensión más amplia de la problemática abordada. La incorporación de distintas perspectivas permitió contrastar información, aumentar la consistencia de los hallazgos y fundamentar de manera más sólida el diseño de la intervención.

Asimismo, constituye una fortaleza significativa el carácter genuinamente colaborativo de la construcción de los productos desarrollados. Tanto los lineamientos institucionales como los bancos de buenas prácticas, el Manual Operativo y el Plan de Acompañamiento Docente incorporaron aportes provenientes de docentes, jefaturas de departamento y profesionales del establecimiento, consolidando su pertinencia contextual, legitimidad institucional y proyección de uso futuro.

Del mismo modo, se destaca el cumplimiento integral de las acciones contempladas en el diseño de la intervención. Si bien algunas actividades requirieron ajustes en su calendarización para adecuarse a los tiempos institucionales y a las dinámicas propias del establecimiento, dichos cambios no afectaron el logro de los objetivos propuestos ni la generación de los productos comprometidos.

Por otra parte, la metodología desarrollada presenta potencial de adaptación y transferencia a otros ciclos educativos del establecimiento o a instituciones escolares con características similares. La combinación de diagnóstico participativo, construcción colaborativa de productos y acompañamiento docente constituye una estrategia flexible que puede ajustarse a distintos contextos educativos, resguardando la pertinencia de las acciones a partir de las necesidades identificadas en cada realidad institucional.

Finalmente, la implementación mantuvo una evaluación permanente del proceso, permitiendo realizar ajustes oportunos frente a las condiciones cambiantes del contexto. Esta capacidad de revisión y adaptación favoreció la calidad técnica de la intervención y permitió resguardar la coherencia entre los objetivos planteados, las acciones ejecutadas y los productos elaborados.

En síntesis, las principales limitaciones identificadas estuvieron asociadas a factores contextuales e institucionales que escapaban al control directo del equipo interventor, tales como la disponibilidad de tiempos institucionales, las exigencias propias del calendario escolar y las prioridades emergentes del establecimiento. Por otra parte, los aspectos controlables por el equipo, relacionados con el diseño metodológico, la planificación de las acciones, la flexibilidad para realizar ajustes, la articulación entre diagnóstico e intervención y la construcción participativa de los productos, constituyeron fortalezas relevantes que favorecieron el desarrollo y cumplimiento de los objetivos propuestos.

XI. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

XI.1. CONCLUSIONES

La presente intervención permitió abordar una necesidad institucional relevante relacionada con el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y evaluación orientadas a la atención de la diversidad y de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el ciclo Senior del establecimiento. A partir de los resultados obtenidos, es posible concluir que la construcción colaborativa de lineamientos institucionales, buenas prácticas pedagógicas, un Manual Operativo y un Plan de Acompañamiento Docente constituyó una respuesta pertinente y contextualizada a las necesidades identificadas durante el proceso diagnóstico.

Los hallazgos obtenidos son consistentes con los planteamientos de Booth y Ainscow (2000), quienes sostienen que el avance hacia una educación inclusiva requiere transformar progresivamente las culturas, políticas y prácticas de las instituciones educativas. En este sentido, la intervención favoreció la generación de espacios de reflexión pedagógica y construcción conjunta que promovieron una comprensión más amplia de la inclusión educativa, centrada en la identificación y disminución de barreras para el aprendizaje y la participación.

Asimismo, los resultados refuerzan la perspectiva desarrollada por Ainscow (2011) y Echeita (2022), quienes plantean que las dificultades que experimentan los estudiantes no pueden comprenderse únicamente desde sus características individuales, sino que deben analizarse considerando las condiciones y respuestas que ofrece el contexto educativo. Desde esta mirada, la intervención permitió visibilizar la necesidad de fortalecer estructuras institucionales que apoyen sistemáticamente a los docentes en la atención a la diversidad, superando enfoques centrados exclusivamente en el diagnóstico individual de los estudiantes.

Por otra parte, la experiencia desarrollada permitió constatar que la disposición positiva de los docentes hacia la inclusión constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para la implementación efectiva de prácticas inclusivas. Tal como señalan Han y Lei (2024), las creencias favorables hacia la inclusión deben complementarse con oportunidades de formación, acompañamiento y apoyo institucional que permitan traducir dichas creencias en acciones concretas dentro del aula. En este sentido, la intervención contribuyó a generar condiciones organizacionales que pueden facilitar este proceso de transformación pedagógica. Esta conclusión resulta coherente con los planteamientos de Timperley (2008), quien destaca que el aprendizaje profesional docente adquiere mayor efectividad cuando se desarrolla de manera situada, vinculada a los desafíos reales de la práctica y acompañada por procesos sistemáticos de reflexión y retroalimentación.

Uno de los hallazgos más relevantes corresponde a la importancia del trabajo colaborativo como mecanismo para promover procesos de resignificación de las prácticas pedagógicas. Las instancias de reflexión desarrolladas durante los talleres permitieron que los docentes analizaran críticamente estrategias de enseñanza y evaluación previamente utilizadas, reinterpretándolas desde una perspectiva inclusiva y avanzando hacia la construcción de criterios compartidos para el abordaje de la diversidad. Este proceso favoreció no solo la elaboración de productos institucionales, sino

también el fortalecimiento de una comprensión más contextualizada y colectiva sobre la inclusión educativa.

Finalmente, los resultados permiten concluir que los procesos de mejora orientados a la inclusión requieren una mirada sistémica, gradual y sostenida en el tiempo. En este contexto, uno de los principales aportes de la intervención fue la generación de capacidades institucionales orientadas al fortalecimiento de prácticas inclusivas. La creación del Sistema de Acompañamiento Docente permitió trascender acciones puntuales de capacitación, instalando recursos, orientaciones y mecanismos de apoyo que pueden ser utilizados, adaptados y fortalecidos progresivamente por la comunidad educativa. De este modo, la intervención contribuye a sentar bases para el desarrollo sostenido de prácticas inclusivas dentro del establecimiento y para la consolidación de una cultura escolar más coherente con los principios de equidad, participación y atención a la diversidad. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Fullan (2016), quien sostiene que los procesos de mejora educativa sostenibles requieren fortalecer capacidades colectivas dentro de las organizaciones escolares, favoreciendo condiciones para el aprendizaje profesional, la colaboración y la apropiación progresiva de los cambios.

XI.2. PROYECCIONES

Las proyecciones derivadas de esta intervención se orientan principalmente hacia la implementación, consolidación y evaluación continua del Sistema de Acompañamiento Docente diseñado durante el proceso. Si bien la elaboración y validación de los distintos productos constituyen un avance significativo, su potencial dependerá de la capacidad institucional para incorporarlos progresivamente en las prácticas cotidianas del establecimiento.

En este sentido, la implementación proyectada para el año académico 2026 representa una oportunidad relevante para poner en práctica los lineamientos, procedimientos y estrategias desarrollados durante la intervención, permitiendo evaluar progresivamente su pertinencia, nivel de apropiación por parte de los docentes y contribución al fortalecimiento de las prácticas inclusivas en el ciclo Senior.

Resulta especialmente importante asegurar la implementación efectiva del Plan de Acompañamiento Docente, promoviendo instancias permanentes de formación, observación de aula, reflexión pedagógica y retroalimentación profesional. La literatura especializada ha mostrado que los procesos de desarrollo profesional docente generan mayores oportunidades de cambio cuando se desarrollan de manera continua, situada y vinculada a las necesidades reales de los docentes (Timperley, 2008; OEI, 2024).

Asimismo, se proyecta como desafío institucional avanzar hacia una mayor integración de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los procesos de planificación, enseñanza y evaluación. Tal como señalan CAST (2018) y Alba Pastor (2018), este enfoque permite anticipar la diversidad presente en el aula y diseñar experiencias de aprendizaje más accesibles desde su origen.

Otra proyección relevante consiste en ampliar progresivamente el alcance de las acciones desarrolladas hacia otros ciclos educativos del establecimiento. La experiencia obtenida en el ciclo Senior puede constituir una base valiosa para promover procesos similares en otros niveles, favoreciendo una visión institucional compartida respecto de la inclusión educativa y fortaleciendo la coherencia de las prácticas implementadas a nivel organizacional.

Asimismo, las características metodológicas de la intervención permiten proyectar su adaptación a otros establecimientos educativos con contextos organizacionales similares. La combinación de diagnóstico participativo, construcción colaborativa de productos y acompañamiento docente constituye una estrategia flexible que puede ajustarse a distintas realidades institucionales, resguardando la pertinencia de las acciones a partir de las necesidades identificadas en cada contexto.

Finalmente, se proyecta la necesidad de generar mecanismos sistemáticos de seguimiento y evaluación que permitan monitorear la implementación de los productos desarrollados, identificar oportunidades de mejora y realizar los ajustes necesarios para asegurar su sostenibilidad en el tiempo. Esta evaluación continua resulta especialmente relevante considerando que la inclusión educativa constituye un proceso dinámico que requiere revisión y actualización permanente.

XI.3. REFLEXIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

Desde una perspectiva teórica y metodológica, la experiencia desarrollada permitió comprender que la inclusión educativa no puede reducirse únicamente a la incorporación de determinadas estrategias pedagógicas o adecuaciones curriculares. Por el contrario, constituye un proceso complejo que involucra transformaciones en las formas de comprender la diversidad, en las prácticas de enseñanza y en las dinámicas organizacionales que estructuran la vida escolar.

Uno de los principales aprendizajes derivados de esta intervención fue constatar que los cambios institucionales sostenibles requieren procesos de participación activa de los actores involucrados. La construcción colaborativa de lineamientos, buenas prácticas y dispositivos de acompañamiento favoreció no solo la elaboración de productos técnicamente pertinentes, sino también mayores niveles de apropiación y compromiso por parte de los docentes participantes.

Esta constatación resulta coherente con los planteamientos de Fullan (2016), quien sostiene que los procesos de mejora educativa no dependen únicamente de la calidad de las innovaciones implementadas, sino también de la capacidad de las organizaciones para construir compromiso, participación y sentido compartido en torno al cambio. Desde esta perspectiva, la construcción colaborativa del Sistema de Acompañamiento Docente constituyó una estrategia orientada a fortalecer capacidades institucionales para la mejora, más que a introducir soluciones externas o descontextualizadas.

Asimismo, la experiencia permitió constatar la relevancia de generar espacios sistemáticos de reflexión pedagógica que favorezcan la resignificación de prácticas previamente instaladas. Las instancias de trabajo colaborativo permitieron que los docentes analizaran críticamente decisiones

pedagógicas habituales y las reinterpretaran desde una perspectiva inclusiva, avanzando hacia una comprensión más compartida sobre cómo reducir barreras para el aprendizaje y la participación.

La intervención también reafirmó el valor de la investigación-acción como enfoque para el desarrollo de procesos de mejora educativa contextualizados. Tal como plantean Kemmis y McTaggart (1988), este enfoque permite articular reflexión y acción mediante ciclos sucesivos de análisis, planificación, implementación y evaluación. En el presente proyecto, la propuesta de intervención se construyó directamente a partir de necesidades identificadas en el contexto escolar, favoreciendo una relación estrecha entre producción de conocimiento y transformación de la práctica.

Del mismo modo, la experiencia permitió reconocer la relevancia del acompañamiento situado y del aprendizaje profesional colaborativo como estrategias para promover cambios pedagógicos sostenibles. En concordancia con Timperley (2008) y Darling-Hammond et al. (2017), los resultados sugieren que los procesos de desarrollo profesional docente adquieren mayor efectividad cuando se vinculan con los desafíos reales de la práctica y se desarrollan en contextos de colaboración profesional.

Finalmente, la experiencia reafirma que avanzar hacia una educación inclusiva implica asumir un compromiso ético con la equidad, reconociendo que todos los estudiantes tienen derecho a participar y aprender en condiciones que respeten sus características, necesidades y potencialidades. En concordancia con los planteamientos de Echeita (2013), la inclusión educativa constituye un proceso permanente de identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Desde esta perspectiva, la intervención realizada constituye un aporte al fortalecimiento de dicho compromiso institucional y una oportunidad para continuar promoviendo prácticas educativas más justas e inclusivas.

XI.4. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INTERVENCIONES E INVESTIGACIONES

A partir de los resultados obtenidos y considerando el alcance de la presente intervención, se identifican diversas líneas de desarrollo que podrían contribuir al fortalecimiento de los procesos de inclusión educativa y acompañamiento docente en contextos escolares.

En primer lugar, se recomienda dar continuidad a la implementación del Sistema de Acompañamiento Docente mediante procesos sistemáticos de seguimiento y evaluación. La generación de evidencia sobre el uso efectivo del Manual Operativo y del Plan de Acompañamiento Docente permitirá identificar fortalezas, oportunidades de mejora y condiciones necesarias para su consolidación institucional. Asimismo, resulta pertinente monitorear progresivamente los niveles de apropiación de los recursos desarrollados por parte de los docentes y su incorporación en las prácticas de enseñanza y evaluación del establecimiento.

Del mismo modo, futuras intervenciones podrían profundizar el trabajo colaborativo entre docentes, jefaturas de departamento y profesionales de apoyo, incorporando instancias más sistemáticas de observación de aula, análisis de prácticas pedagógicas y comunidades

profesionales de aprendizaje. La literatura sobre mejora escolar destaca que estos espacios favorecen el aprendizaje profesional, la reflexión pedagógica compartida y la construcción de capacidades institucionales para sostener procesos de cambio en el tiempo (DuFour, 2004; Fullan, 2016).

Asimismo, se recomienda continuar fortaleciendo el desarrollo de prácticas de enseñanza y evaluación inclusivas desde una perspectiva amplia de atención a la diversidad. En este sentido, futuras acciones podrían profundizar la incorporación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, la diversificación de experiencias de aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje, favoreciendo mayores oportunidades de acceso, participación y progreso para todos los estudiantes.

Desde una perspectiva investigativa, resulta especialmente relevante desarrollar estudios que evalúen el impacto de la implementación efectiva del Sistema de Acompañamiento Docente en las prácticas pedagógicas, en la percepción de autoeficacia docente y en las oportunidades de participación y aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, investigaciones de carácter longitudinal podrían aportar evidencia respecto de la sostenibilidad de los cambios promovidos por la intervención y de las condiciones institucionales que favorecen su consolidación en el mediano y largo plazo.

Otra línea de investigación relevante corresponde al análisis de la relación entre la implementación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, los procesos de acompañamiento profesional y la mejora de las experiencias educativas en contextos de diversidad. Profundizar en esta relación permitiría generar evidencia empírica sobre las condiciones que facilitan la incorporación efectiva de enfoques inclusivos en las prácticas pedagógicas y evaluativas.

Asimismo, futuras investigaciones podrían incorporar la perspectiva de estudiantes y familias, con el propósito de ampliar la comprensión de los efectos que tienen las prácticas inclusivas sobre la experiencia escolar. La inclusión de estas voces permitiría complementar la mirada de los profesionales de la educación y aportar una comprensión más integral de los procesos de participación, aprendizaje y bienestar dentro de las comunidades educativas.

Finalmente, considerando que la presente intervención se desarrolló en un establecimiento particular pagado que no cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE), resulta especialmente relevante generar evidencia respecto de los mecanismos y estrategias que favorecen la implementación de prácticas inclusivas en contextos con características similares. Estudios comparativos entre establecimientos con distintas formas de organización de apoyos podrían contribuir a identificar factores facilitadores, barreras institucionales y buenas prácticas transferibles para el fortalecimiento de culturas, políticas y prácticas inclusivas en diversos contextos educativos.

XII. REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Informe de Resultados Educativos 2024 para Docentes y Directivos. https://www.agenciaeducacion.cl/simce/

Aguilar-Silva, M., et al. (2023). Las adaptaciones curriculares y su aplicación en los estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Gonzalo Escobar Barcia. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 7(13), 1–15.

Ainscow, M. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Barcelona: Consorcio de Educación de Barcelona.

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): atención a la diversidad en la universidad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56), 1-18.

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A. y Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, *10*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191

Almonacid, P. (2023). Estrategia de capacitación docente para el fortalecimiento de los procesos de inclusión en docentes de básica secundaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), pp. 91-103. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/869/709

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª ed.). Arlington, VA: Author.

American Psychological Association (APA). (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. Washington, DC: Author. https://www.apa.org

Araya Román, D. y Alfaro Vargas, E. (2023). Diseño Universal para el aprendizaje en la formación de profesores de matemática. *Repertorio Científico*, 26(2), 176–184.

Barrera Ciurana, M. y Moliner García, O. (2023). 'How does universal design for learning help me to learn?': students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(6), 899–912. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932

Beauchamp, T. L., y Childress, J. F. (2013). *Principles of biomedical ethics (7.ª ed.)*. Oxford University Press.

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M. P., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., y Peri, A. (2021). Comunidades de aprendizaje profesional docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141–165. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141

Cambridge Assessment International Education. (2024). *Inclusive education and accessibility: Supporting students with SEND*. https://www.cambridgeinternational.org/why-choose-us/inclusive-education-accessibility/

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of Universal Design for Learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. https://udlguidelines.cast.org/

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org.

Chile. (2023). Ley N.º 21.545, que establece la promoción de la inclusión, atención integral y protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123.

Conejeros Retamal, V. (2024). Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista desde la perspectiva del DUA y aportes de la neurociencia. [Seminario de Título. Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/198277

Corey, G., Corey, M. S. y Callanan, P. (2015*). Issues and ethics in the helping professions* (9a ed.). Cengage Learning.

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2a ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed.). SAGE Publications.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev-report

Dávila Lara, M. y Garcés Castro, M. (2019). Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(3), 45–60.

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.

DuFour, R. y Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Echeita, G. (2006). La educación inclusiva: un medio para atender la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 1(1), 12–23.

Echeita, G. (2013). *Educación inclusiva: Sistemas de referencia, coordenadas y vértices de un proceso dilemático*. En G. Echeita et al., *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vértices de un proceso dilemático* (pp. 15–38). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Echeita, G. (2023). Inclusión educativa: Perspectivas y desafíos actuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2), 45-60.

Equipo Multimedia Emol. (2025, enero 6). *Revisa cuáles son los 100 colegios que promediaron mayores puntajes en la PAES 2024*. Emol. https://www.emol.com/noticias/Nacional/2025/01/06/1153339/colegios-ranking-paes-resultados-clasificacion.html

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16–20.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5ª ed.). Teachers College Press

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

Galve, M. y Trallero, M. (2002). Las adaptaciones curriculares y su aplicación en los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Educare*, 6(2), 123–138.

García Cedillo, I. y Lozano Cabral, K. (2021). Necesidades educativas especiales en niños y adolescentes con diagnóstico de diabetes. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 12, e866.

González, M. et al. (2024). Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva. *Educar*, 61(1), 1–20.

Guzmán Quiña, M. A. y Castillo Alvare, M. A. (2023). Formación docente en el uso de herramientas tecnológicas para el apoyo a las necesidades educativas especiales en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3768–3790.

Han, C. y Lei, J. (2024). Teachers' and Students' Beliefs Towards Universal Design for Learning Framework: A Scoping Review. *SAGE Open*, 14(3). https://doi.org/10.1177/21582440241272032

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* 1(1).

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge.

Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research*. McGraw-Hill Education (UK).

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2017). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. *Journal of Education for Teaching,* 43(3), 284–295. https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1328023

Jiménez, C. (2018). Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1), 700–716.

Jung, L. A. y Hehir, T. (2019). *Your Students, My Students, Our Students: Rethinking Equitable and Inclusive Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

López, M. y Valenzuela, G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 46–51. https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-ninos-adolescentes-con-necesidades-educativas-S0716864015000085

López, V. y Valenzuela, J. (2015). Formación docente y prácticas inclusivas: desafíos para la educación chilena. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9(2), 143–162.

Marín, M. (2004). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial EUNED.

Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST.

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2017). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago, Chile: MINEDUC

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Escuela, familia y necesidades educativas especiales*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/03/201305151334230.guia4_.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Profesionales asistentes de la educación: Orientaciones acerca de su rol y Funciones en Programas de Integración Escolar (PIE)*. Santiago: Unidad de Educación Especial, División de Educación General. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Manual de estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en el aula*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015). *Ley N°20.845 de Inclusión Escolar*. Santiago, Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley General de Educación N.º 20.370*. Recuperado de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Exento N.º 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Recuperado de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Orientaciones para el acompañamiento técnico de la reactivación educativa*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21649/Orientaciones%20para%20el%20acompan%CC%83amiento%202023.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Apuntes de política educativa N.º 59: Programa de Integración Escolar (PIE). https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21104/APUNTES%2059_2024_fd01.pdf

Mitchell, D. (2009). *Inclusive education: Education that fits*. Commonwealth Education Partnerships. https://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/55-57-2009.pdf

Moore, S. (2016). *One Without the Other: Stories of Unity Through Diversity and Inclusion*. Winnipeg, MB: Portage & Main Press.

Mosquera Gende, I. (2018). Diseño universal para el aprendizaje (DUA): el camino hacia una educación inclusiva. *UNIR Revista*. https://usa.unir.net/revista/educacion/diseno-universal-de-aprendizaje-dua-el-camino-hacia-una-educacion-inclusiva/

Moyano Reyes, D., Duarte Nivela, V. y Cedeño Sempertegui, M. (2024). El diagnóstico de necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad y su incidencia en el rendimiento académico. *Revista Social Fronteriza*, 4(6), e542.

National Association of School Psychologists (NASP). (2020). Principles for professional ethics. Bethesda, MD: NASP. https://www.nasponline.org.

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Trastornos del espectro autista*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

Organización de Estados Iberoamericanos. (2024). *Capacitación Docente para la Inclusión Educativa*.

Quinzo Guevara, J. I., Llanos Orellana, A. R., Zamora Farias, A. D., Zarria Quinaucho, R. E. y Zarria Soto, C. P. (2024). Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Estrategias para la inclusión educativa. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(4), 1021–1035.

Reviriego Rodrigo, E., Bayón Yusta, J. C., Gutiérrez Iglesias, A. y Galnares-Cordero, L. (2022). *Trastornos del Espectro Autista: evidencia científica sobre la detección, el diagnóstico y el tratamiento*. OSTEBA, Servicio de Evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/osteba_publicacion/eu_def/adjuntos/OSTEBA-115-2021-Trastorno-autista.pdf

Rivadeneira-González, E. y Fernández-Fernández, M. (2024). Estrategia metodológica para atención de estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en sector rural de Ecuador. *Revista Innova Educación*, 6(2), 1–15.

Rivero, J. (2017). Buenas prácticas en educación inclusiva: el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(33), 113–127.

Sánchez Suárez, J. G., Reyes Mera, M. E., Alejandro Cruz, M. A., Macías Muñoz, M. D. y Palma Salvador, P. L. (2024). Adaptaciones curriculares con los principios del DUA en la planificación micro curricular de la asignatura de matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 1021–1035.

Sims, S. y Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research (2ª ed.). SAGE Publications.

Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development. International Academy of Education*; International Bureau of Education, UNESCO

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3ª ed.). ASCD.

Triana, M. (2011). Los estudiantes con necesidades educativas especiales. Recursos y apoyos para su inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 45–60.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

Universidad Europea. (2023). *Tipos de necesidades educativas especiales en el aula: ejemplos y recursos*. https://universidadeuropea.com/blog/tipos-necesidades-educativas-especiales/

Vásquez, M. J. T., Bingham, R. P. y Barnett, J. E. (2018*). Ethics for psychologists: A casebook approach*. SAGE Publications.

XIII. ANEXOS

ANEXO A: **Autorizaciones del establecimiento**
ANEXO A_DG_Autorizaciones Firmadas_Colegio TES.pdf

ANEXO B: **Encuesta Estructurada**
ANEXO B_DG_Encuesta Estructurada.pdf

ANEXO C: **Grupos Focales Pauta**
ANEXO C_DG_Grupos Focales_Pauta.pdf

ANEXO D: **Observaciones de Aula**
ANEXO D_DG_Observaciones de Aula_Pauta.pdf

ANEXO E: **Análisis Documental Pauta**
ANEXO E_DG_Analisis Documental_Pauta.pdf

ANEXO F: **Acta Validación Social del Diagnóstico**
ANEXO F_DG_Acta Reunion_Validacion Social Diagnostico.pdf

ANEXO G: **Propuesta de Intervención**
ANEXO G_INT_Propuesta de Intervencion Colegio TES.pdf

ANEXO H: **Manual Operativo**
ANEXO H_INT_Colegio TES_MANUAL SENIOR+INCLUSIVO_2026.pdf

ANEXO I: **Plan de Acompañamiento Docente**
ANEXO I_INT_Colegio TES_PLAN ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE_2026.pdf