

Facultad de Psicología

Magíster en Psicología Educacional

Universidad del Desarrollo

Mejoramiento Escolar:

**Diseño de herramientas para la implementación efectiva de
Inclusión Educativa**

Trabajo de Grado

Para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional

Autoras:

Romina Bruzzo Moyano

Pilar Larraín Amunátegui

Gabriela Rico Domínguez

Profesores Tutores:

Fabián Barrera P., PhD

Viviana Hojmann A. PhD

Santiago de Chile, 2019

Agradecimientos

La realización de este trabajo ha sido posible gracias al apoyo y colaboración de muchas personas, a las cuales queremos manifestar nuestro agradecimiento.

A nuestros profesores tutores, Viviana Hojmann y Fabián Barrera, por cada conversación que permitió enriquecer nuestro aprendizaje y trabajo, y por su guía orientadora.

A las coordinadoras del Magister Psicología Educacional, por el apoyo entregado.

Al Colegio Institución Teresiana, por la gran acogida y disposición, y por habernos permitido realizar nuestra intervención en su comunidad, aportándonos generosamente su experiencia en inclusión y su apertura a la oportunidad de evaluación.

A todos los que de una u otra forma han colaborado en la realización de este trabajo.

Resumen

La inclusión educativa conlleva el desafío de transformar los sistemas educacionales para mejorar la calidad de la educación para la diversidad de estudiantes. Junto a ello, la introducción de políticas inclusivas en las instituciones educativas las ha desafiado a impulsar cambios significativos en las prácticas, roles y responsabilidades de docentes y directivos (Azorín, 2018). Conocer las percepciones y nuevas necesidades de docentes y directivos en el trabajo con la inclusión permite clarificar los elementos que promueven y obstaculizan el avance hacia espacios educativos más inclusivos. La literatura sobre mejora y eficacia educativa describe ampliamente la relevancia del rol de los líderes educativos y encargados de la gestión para impulsar los procesos de transformación que requieren las instituciones en función de la mejora educativa, destacando el impacto que tiene el liderazgo en la innovación de las prácticas docentes, el acompañamiento y actualización del profesorado, la formulación de metas de trabajo y la evaluación de procesos (Ryan, 2016; Fullan, 2017), lo que incide indirectamente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, con frecuencia los docentes y encargados de liderar suelen no estar preparados tanto en las prácticas como en la gestión, para los desafíos que plantea la inclusión (Slee, 2016).

Este informe presenta la intervención piloto realizada en un colegio privado, mixto, de la comuna de Las Condes, que se declara “en camino a la inclusión”. El diagnóstico y levantamiento de necesidades, mediante entrevistas y grupo focal, definió que el problema central era la falta de herramientas actualizadas en los equipos de gestión para la implementación de la inclusión. Se planteó un diseño de intervención desde la metodología del Marco Lógico, que fue sometido a validación social en la propia institución y tuvo como fin actualizar las herramientas de gestión en los equipos más directamente involucrados en la implementación de la inclusión, con el fin de aportar al mejoramiento educativo. La intervención “Un paso más hacia la inclusión”, realizada con equipos de gestión, muestra en sus resultados empoderamiento, clarificación del rol y definición de metas de trabajo orientadas a la inclusión, que un espacio de actualización y análisis sobre la gestión puede aportar a los equipos encargados de liderar la inclusión educativa. Dados los objetivos y características de la intervención, este diseño es factible de implementar en instituciones que estén iniciando o llevando a cabo un proceso de inclusión educativa. Los resultados obtenidos en esta aplicación piloto plantean que la contribución principal del trabajo fue confirmar el aporte de fortalecer las herramientas de gestión en los líderes educativos, para mejorar el proceso de inclusión educativa.

Palabras clave: inclusión educativa, liderazgo educativo, mejora escolar, gestión para la inclusión.

Tabla de contenidos

1.	Introducción.	9
2.	Presentación de la Institución en la que se realizó la intervención.	9
3.	Descripción de la demanda.	11
4.	Antecedentes Teóricos.	14
4.1.	Inclusión Educativa.	14
4.2.	Percepciones de los actores educativos sobre la atención a la diversidad.	17
4.3.	Mejora y eficacia escolar.	18
4.4.	Liderazgo y Gestión Educativa.	19
5.	Diagnóstico.	21
5.1.	Metodología del Diagnóstico.	21
5.2.	Resultados del Diagnóstico.	23
6.	Planteamiento del problema.	28
7.	Diseño de la Intervención.	33
8.	Implementación y evaluación del proceso de intervención.	55
8.1.	Proceso de Validación Social.	56
8.2.	Etapas de la Implementación de la Intervención.	57
8.3.	Evaluación de la Implementación de la Intervención.	60
9.	Evaluación de los objetivos de la intervención.	64
9.1.	Metodología.	64

9.2.	Resultados por Objetivos.	69
9.2.1.	Objetivo: Percepción más exhaustiva en los Equipos de Primer Ciclo y de Apoyo a la diversidad pedagógica, respecto de las necesidades de formación de los docentes en relación a la inclusión educativa (Sub Componente 1.2).	69
9.2.2.	Objetivo: Aumento en las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa (Sub Componente 1.1).	75
9.2.3.	Oportunidades de formación en gestión y liderazgo para la inclusión educativa en los miembros de los equipos de gestión (Componente 1).	78
9.2.4.	Objetivo: Definir criterios internos explícitos para el quehacer relativo a la inclusión (Componente 2).	80
9.2.5.	Objetivo: Fortalecer herramientas para la evaluación formal de la inclusión educativa en los miembros de los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación del Primer ciclo (Componente 3).	83
9.2.6.	Propósito: Actualización de herramientas de gestión en los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación de Primer Ciclo para el mejoramiento de la Inclusión Educativa.	87
10.	Conclusiones.	95
11.	Reflexiones Finales.	100
12.	Referencias.	102
13.	Apéndices.	110

Índice de tablas

Tablas

Tabla 1 Matriz del Marco Lógico. Fin y Propósito	38
Tabla 2 Matriz del Marco Lógico. Componente 1	41
Tabla 3 Matriz del Marco Lógico. Sub Componente 1.1 y 1.2	43
Tabla 4 Matriz del Marco Lógico. Componente 2	47
Tabla 5 Matriz del Marco Lógico. Componente 3	50
Tabla 6 Intervención. Sesiones de taller Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.	53
Tabla 7 Intervención. Sesiones de taller Equipo de Coordinación de Primer ciclo.	55
Tabla 8 Caracterización de la Muestra	65
Tabla 9 Instrumentos de recolección de información	66
Tabla 10 Comparación resultados Subescala de Gestión del Cuestionario de indicadores de Inclusión. Pre y Post intervención.	71
Tabla 11 Datos descriptivos Sub escala de Gestión del Cuestionario de indicadores de Inclusión. Puntaje total pre y post intervención. Muestra intervenida. Equipos de Gestión.	71
Tabla 12 Propuestas de Formación Docente para el año 2019. Muestra intervenida: Equipos de Gestión.	73
Tabla 13 Datos descriptivos Subescala de Gestión del Cuestionario de Indicadores de Inclusión. Puntaje total pre y post intervención. Muestra no intervenida. Docentes de Primer ciclo.	75
Tabla 14 Rangos de Puntaje Total del Cuestionario de indicadores de Inclusión (CII)	89
Tabla 15 Comparación resultados Cuestionario de indicadores de Inclusión. Puntaje total. Pre y Post intervención. Muestra intervenida: Equipos de gestión	89
Tabla 16 Comparación resultados Cuestionario total, Pre y Post intervención. Dimensiones A: Cultura Inclusiva; B: Políticas Inclusivas; C: Prácticas Inclusivas. Muestra intervenida: Equipos de Gestión	90
Tabla 17 Comparación resultados Cuestionario de indicadores de Inclusión. Puntaje total. Pre y Post intervención. Muestra no intervenida: Docentes de Primer ciclo.	93
Tabla 18 intervenida: Comparación Indicadores descriptivos Cuestionario total, Pre y Post intervención. Muestra no intervenida: Docentes de Primer ciclo.	94

Índice de figuras

Figuras

Figura 1	Árbol del problema	31
Figura 2	Etapas del Proyecto y diseño de la Intervención	34
Figura 3	Etapas de la Implementación de la Intervención	57

Gráficos

Figura 4	Evaluación Implementación de la Intervención. Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica. Nivel de acuerdo con el aporte de contenido, metodología y actividades de las sesiones de taller.	62
Figura 5	Evaluación Implementación de la Intervención. Equipo de Coordinación de Primer ciclo. Nivel de acuerdo con el aporte de contenido, metodología y actividades de las sesiones de taller.	62
Figura 6	Cuestionario Gestión para la Inclusión. Muestra intervenida. Equipos de gestión. Porcentaje de respuestas Ítem 3: Percepción más exhaustiva de necesidades de capacitación y actualización docente por parte de equipos de gestión.	71
Figura 7	Cuestionario Gestión para la Inclusión. Muestra intervenida: Equipos de gestión. Porcentaje de respuestas ítem 1: Mayores oportunidades de análisis respecto a requerimientos de gestión que implica la inclusión educativa.	76
Figura 8	Frecuencia trimestral en que se abordan temáticas de Gestión para la Inclusión en reuniones semanales de ambos Equipos de gestión. Muestra intervenida.	77
Figura 9	Cuestionario Gestión para la Inclusión. Muestra intervenida: Equipos de gestión. Porcentaje de respuestas ítem 2: Experiencia de formación en gestión y liderazgo para la inclusión.	79
Figura 10	Cuestionario de Gestión para la Inclusión. Muestra intervenida. Equipos de gestión. Porcentaje de respuestas Ítem 4: Desarrollar herramientas actualizadas para definir criterios internos pertinentes, en torno a la implementación de la inclusión.	82
Figura 11	Cuestionario de Gestión para la Inclusión. Equipos de gestión: muestra intervenidos. Porcentaje de respuestas ítem 5: Desarrollo de herramientas para elaborar e implementar un sistema de evaluación de la Inclusión educativa.	85
Figura 12	Cuestionario de Gestión para la Inclusión. Muestra intervenida. Equipos de gestión. Porcentaje de respuestas Ítems totales: Desarrollar herramientas de gestión actualizadas para la implementación de la inclusión educativa.	91

Índice de Anexos

Anexos

Anexo 1 <i>Cuestionario de Indicadores de Inclusión adaptado de Bristol</i>	110
Anexo 1a <i>Sub escala de Gestión del Cuestionario de indicadores de Inclusión.</i>	117
Anexo 2 <i>Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa.</i>	119
Anexo 3 <i>Planificación sesión de taller 1 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.</i>	122
Anexo 4 <i>Planificación sesión de taller 2 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.</i>	124
Anexo 5 <i>Planificación sesión de taller 3 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.</i>	126
Anexo 6 <i>Planificación sesión de taller 4 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.</i>	129
Anexo 7 <i>Planificación jornada Equipo de Coordinación de Primer ciclo.</i>	132
Anexo 8 <i>Encuesta digital Evaluación sesión de taller 1 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.</i>	135
Anexo 9 <i>Rúbrica digital Evaluación sesión de taller 2 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.</i>	137
Anexo 10 <i>Encuesta en papel Evaluación sesión de taller 3 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.</i>	139
Anexo 11 <i>Encuesta en papel Evaluación sesión de taller 4 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.</i>	140
Anexo 12 <i>Encuesta digital Evaluación jornada de taller Equipo de Coordinación de Primer ciclo.</i>	142
Anexo 13 <i>Pauta de Registro y Análisis de las Actas de Reuniones semanales de los Equipos de gestión. Contenido Temática Liderazgo Educativo y Gestión para la inclusión.</i>	144
Anexo 14 <i>Pauta de Registro y Análisis del documento de planificación estratégica- Metas del Plan de Trabajo anual para 2019</i>	144
Anexo 15 <i>Registro Asistencia sesiones de taller en las que se abordaron temáticas de liderazgo y gestión educativa.</i>	146
Anexo 16 <i>Pauta de cotejo propuesta evaluación formal del proceso de Inclusión en la institución educativa.</i>	147

1.- Introducción:

En la actualidad son cada vez más las instituciones, en los distintos niveles educacionales, que declaran valorar y promover la educación en diversidad y la inclusión, como reflejo de una tendencia social y cultural hacia el creciente respeto por las diferencias y la búsqueda de la equidad y calidad en la formación de todas y todos los estudiantes.

Chile no ha estado exento de esta realidad, lo que se refleja entre otros aspectos, en un nuevo escenario legal evidenciado en la promulgación de las leyes de Inclusión Social e Igualdad de Oportunidades (2012), de Inclusión Educativa (2015), el Decreto N° 83 y la Ley de Inclusión laboral (2018). De este modo, las políticas públicas han demandado a las organizaciones, entre ellas la escuela, a una profunda transformación de su cultura escolar, sus políticas internas y sus prácticas, para lograr dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes de manera inclusiva.

Frente a estos desafíos del sistema escolar, se subraya particularmente el rol de los líderes educativos y encargados de gestión como principales responsables de promover y conducir los procesos de transformación que logran sustentar en forma efectiva la inclusión educativa (Slee, 2016).

La temática central de este trabajo es la incidencia de las herramientas de gestión de los líderes educativos, en la implementación de la inclusión en el ámbito escolar. Se considera que ello puede ser un aporte, desde la psicología educacional, para orientar las competencias que es necesario fortalecer en las comunidades educativas que intentan avanzar en forma efectiva en el proceso de inclusión. Ello se vuelve particularmente relevante en la realidad nacional, debido a la creciente apertura a educar en diversidad.

Este informe del trabajo de grado presenta la intervención educativa “Un paso más hacia la Inclusión”, que tuvo como propósito actualizar las herramientas de los equipos de gestión para la implementación efectiva de inclusión educativa. Se expondrá el análisis de la demanda inicial y el diagnóstico realizado para definir la problemática a intervenir, y posteriormente los antecedentes teóricos que sustentaron el diseño de intervención, los componentes de este diseño, la experiencia de implementación piloto y los resultados observados a través de un diseño mixto.

2.- Presentación de la Institución en la que se realizó la intervención:

El Colegio Institución Teresiana, ubicado en la comuna de Las Condes, Región Metropolitana, pertenece a una asociación católica de laicos. Es un colegio particular pagado, mixto, que ofrece educación Pre básica, Básica y Media Científico - Humanista a 1390 estudiantes, de los cuales el 53.8% son mujeres y 46.2% varones. Atiende a una población estudiantil perteneciente a familias del grupo socioeconómico alto (según clasificación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile). La caracterización de los apoderados apunta mayoritariamente a padres y madres profesionales, y con un alto capital cultural (Gubbins, Tirado & Marchant, 2017).

Cuenta con 44 cursos, tres por nivel, desde inicial a IV medio. El promedio es de 32 estudiantes por curso. Existen cinco ciclos, cada uno con tres niveles educativos. Cada ciclo está a cargo de un “Coordinador”, que cuenta con un equipo de veinticinco profesores a su cargo y gestiona con un “Equipo de coordinación” compuesto por un asesor pedagógico, de orientación, de pastoral y de apoyo a la diversidad pedagógica (cuatro educadoras diferenciales, una orientadora, cuatro psicólogos y una terapeuta ocupacional). El colegio cuenta con diversos estamentos y un equipo de noventa y siete profesores y educadoras de párvulos. El “Equipo Directivo” está conformado por dos directoras, cinco coordinadores de ciclo y tres coordinadores de área.

Respecto a su misión, el colegio declara en su proyecto educativo ser una comunidad de Iglesia, que fundamenta sus principios pedagógicos y filosóficos en el evangelio y en conjunto con las familias, “forma hombres y mujeres en valores y habilidades que les permitan ser agentes de cambio, y los comprometa en la construcción de una sociedad más justa y solidaria” (PEIT, 1995). En coherencia con ello, define su visión como “potenciar el desarrollo integral de nuestros alumnos y alumnas a través de la innovación pedagógica, la calidad de los procesos formativos y la vinculación con la realidad” (PEIT, 1995).

Los fundamentos pedagógicos que sustentan la propuesta curricular se basan en los principios de “autonomía, singularidad, apertura y trascendencia”, y en los “rasgos de la Educación Povedana”, que se basa en los principios pedagógicos de la educación personalizada y define un clima educativo característico denominado “vida de familia” (PEIT, 1995), buscando “propiciar experiencias de enseñanza–aprendizaje para todos los estudiantes, mediante el desarrollo de las habilidades y competencias que les sirvan para aportar a la transformación social de su entorno” (PEIT, 1995).

En su proyecto educativo, el colegio declara explícitamente la valoración de la educación en un contexto diverso, y por ello la adhesión a la educación inclusiva en diversas dimensiones: cultural, religiosa, de identidad sexual, de capacidades diferentes, de etnias, entre otras (PSE). A partir de ello, formalmente se sistematiza en 1997 la experiencia de incluir la diversidad pedagógica en la comunidad educativa, lo que se

ha traducido en la presencia de estudiantes y trabajadores con necesidades educativas especiales. Esta opción es vivenciada como una riqueza en la experiencia educativa, y constituye uno de los ejes centrales de la identidad institucional.

Actualmente, la comunidad educativa se declara “en camino a la inclusión”, y se registran experiencias que apuntan a promover una cultura más inclusiva y dar herramientas de trabajo pedagógico con la diversidad educativa a los profesores.

Respecto a resultados de aprendizaje, la prueba SIMCE 2017 evidencia que, tanto en lenguaje como en matemática, el colegio se ubica sobre el promedio nacional en tres niveles evaluados. En relación a colegios de similar GSE, se ubica bajo el promedio en lenguaje en 4° básico, sobre el promedio en 8° y similar en II medio. En matemática se ubica en promedio similar en 4° y 8° básico, y bajo el promedio en II medio (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Si se consideran los resultados de los indicadores de desarrollo personal y social del SIMCE (2017), el colegio muestra que, en los cuatro indicadores reportados, Autoestima académica y motivación escolar, Clima de Convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable, en 4° básico el colegio aparece con resultados similares a otros colegios del mismo GSE. En 8° básico y II medio, el colegio aparece con promedios más altos en los cuatro indicadores que los colegios del mismo GSE. Todo lo anterior se refleja en la “Categoría de Desempeño”, donde el colegio se ubica en nivel medio, tanto en educación básica como en educación media.

3.- Descripción de la demanda:

En el siguiente capítulo se describe la demanda inicial que recoge las necesidades del Colegio Institución Teresiana, percibidas por la observación participativa de una de las investigadoras a través de su presencia en reuniones, entrevistas, sala de clases y acompañamiento a profesores de la institución. A partir de estas demandas explícitas e implícitas, se definió un diseño diagnóstico con el fin de precisar las necesidades y situación problemática, para posteriormente desarrollar una propuesta de intervención que respondiera con claridad a la misma.

Durante el trascurso de la investigación, la demanda fue incorporando modificaciones, en la medida que hubo un mayor conocimiento y acercamiento más profundo a las necesidades de los diversos actores.

Considerando que la inclusión de la diversidad es un elemento central del proyecto educativo del colegio, se constató como demanda inicial explícita, desde los directivos (equipo directivo y equipos de ciclo), la necesidad de constatar cuán preparados se sienten los profesores respecto de las herramientas concretas para el trabajo en un aula diversa (actualizaciones, capacitaciones, sentimientos de competencia); el determinar las actitudes y creencias de los nuevos docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, por la incorporación de profesores en los últimos tres años que no han vivenciado las experiencias de sensibilización y formación para el trabajo con la diversidad pedagógica, realizadas con anterioridad en la comunidad educativa. Esta demanda apunta a evaluar el proceso de inducción y recoger la visión de los docentes respecto al apoyo de los equipos de gestión para su labor educativa, particularmente en relación a los desafíos que les plantea la inclusión educativa.

Respecto a la demanda inicial explícita desde los propios docentes, se recogió la necesidad de actualizar sus herramientas para atender a la diversidad pedagógica y compatibilizar ello con las múltiples demandas a su rol.

A partir de la consideración de estas demandas explícitas de distintos actores educativos y la observación participativa de una de las investigadoras en instancias formales y sistemáticas, se desprende que existe en la comunidad educativa, en los equipos de gestión (asesoría a los docentes), y en los propios profesores, la necesidad de evaluar qué efectos ha producido la implementación de la inclusión educativa en el colegio y al interior del aula. Esto permite inferir que las demandas implícitas, desde los equipos de gestión y la dirección del colegio, apuntan a la necesidad de fortalecer la adhesión y el compromiso con la inclusión en todo el profesorado; el determinar las necesidades que presentan los docentes en relación a su trabajo en adecuaciones curriculares y las nuevas demandas que ha implicado la inclusión educativa para su

desempeño y el definir cuán preparados se sienten los profesores para atender la diversidad pedagógica y mantener la calidad de los aprendizajes para todos.

En los docentes, se infiere que las demandas implícitas se relacionan con contar con más tiempo para la planificación y preparación del material pedagógico que se requiere para atender a la diversidad de estudiantes en el aula; actualizar sus competencias y estrategias para atender a la diversidad pedagógica y clarificar la jerarquía de demandas planteadas a su rol, asociadas a la tensión que enfrentan entre atender a la diversidad pedagógica inclusivamente y por otro lado mantener la calidad de los aprendizajes para todos los estudiantes.

Profundizando en el motivo de estas demandas, se percibe desde la observación participativa, que existe un alto nivel de adhesión y compromiso con la educación inclusiva por parte del profesorado, sin embargo, este proceso ha implicado nuevos desafíos y tareas que se han agregado al trabajo cotidiano (planificación de adecuaciones curriculares, creación de instrumentos de evaluación que respondan a las NEE, reuniones ampliadas con especialistas externos, entre otras) y han generado una constante necesidad de actualización y formación en los docentes y otros miembros de la comunidad educativa, respecto a herramientas de planificación pedagógica y evaluación inclusivas, y estrategias para abordar la diversidad al interior de la sala de clases. El colegio ha destinado recursos a las necesidades antes mencionadas, a través del perfeccionamiento docente, sin embargo, estas experiencias de formación no han sido sistemáticas y, por otra parte, no han considerado el cambio en la planta docente que se ha producido por la jubilación de profesores, especialmente en los últimos tres años. Los nuevos docentes que se han ido incorporando al colegio no han accedido a esta formación y en su mayoría no la traen desde su educación en pregrado o su experiencia laboral. Tampoco existe evidencia de un proceso de inducción relativo a cómo se aborda en esta institución educativa la inclusión.

A lo anterior se agrega la baja proporción aún de colegios con similares características, que incorporen estudiantes con NEE, por lo que la presión por la admisión a este centro educativo se refleja en largas listas de espera, en el aumento en los últimos años del número de estudiantes en algunos cursos, y en una mayor proporción de estudiantes con NEE en cada nivel, fundamentalmente desde preescolar a segundo ciclo. Ello incluye estudiantes que requieren adecuaciones curriculares de menor o mayor desafío (estudiantes con NEE y con talento).

La apertura a la inclusión se ha sumado a los cambios culturales, sociales y familiares que han repercutido significativamente en el escenario educativo actual, complejizando el aprendizaje y el clima social escolar al interior de la sala de clases. En este colegio los profesores reportan sentirse actualmente

más desafiados respecto a sus competencias para lograr la normalización al interior de sus salas de clases y mantener un ambiente de trabajo que posibilite aprendizajes significativos para todos.

Todo lo anterior ha generado mayores y nuevos desafíos hacia los docentes, que a su vez han demandado a los equipos de gestión y las áreas asesoras a generar instancias de formación y evaluación continua, y a implementar ajustes en el acompañamiento de los profesores.

Tal como refiere Blanco (1999), la experiencia de inclusión en las instituciones educativas requiere de recursos adicionales, entre ellos la formación continua de los distintos profesionales involucrados en el proceso, como un factor de gran relevancia, que permite generar las condiciones para hacer posible la educación en un aula diversa.

Por otro lado, pese a las políticas que intentan promover la equidad educativa, la tendencia predominante en nuestro país sigue valorando la calidad de la educación principalmente a través de la evaluación estandarizada, lo que en palabras de Ryan (2016), “constituye un contexto adverso para la inclusión”.

La integración de los elementos anteriores, llevó a considerar que el foco de la intervención, en su fase diagnóstica, apuntaría a indagar las percepciones docentes respecto a las necesidades y el desgaste profesional asociado a las nuevas demandas producto de la inclusión educativa, ya que inicialmente la demanda estuvo asociada a la sobrecarga laboral que percibían los docentes, producto de los nuevos desafíos en su tarea que fue implicando la implementación de inclusión educativa.

Posteriormente, a partir de los resultados del diagnóstico y del proceso de validación social, las necesidades prioritarias de la institución se reformularon a la falta de herramientas para abordar la inclusión en los docentes y la falta de claridad en los criterios internos para la implementación de la inclusión, lo que llevó a replantear el foco de la intervención, tomando relevancia el trabajar con los equipos de gestión, encargados de la toma de decisiones respecto a la formación de los docentes y del diseño de políticas y criterios internos.

4.- Antecedentes Teóricos:

Las constantes transformaciones sociales de los últimos años, han obligado a las instituciones educativas a transitar un camino de nuevos desafíos y adaptación, generando procesos de cambio en las prácticas, políticas y cultura, intentando **dar respuesta a las nuevas necesidades que se reflejan dentro de sus espacios formativos**. Estos procesos de cambio profundo, tienen como fin último no sólo el que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes requeridos, sino que también se transformen en seres humanos que aporten a la sociedad (Fullan, 2002; Fuente, 2012; Liesa, Castelló y Becerril, 2018; Subirats, 2011). Es por esto que, para contextualizar y enmarcar la investigación dentro de una propuesta teórica, se abordan distintos conceptos que están relacionadas con las transformaciones que el sistema escolar ha vivenciado y que han generado desafíos a las instituciones, las que reflejan la realidad actual del Colegio Institución Teresiana, sus necesidades y la propuesta de intervención realizada.

Se abordarán los conceptos de inclusión educativa, con sus dimensiones cultura, política y prácticas, percepciones de los actores educativos acerca de la inclusión, procesos de mejora y eficacia escolar, gestión y liderazgo educativo. Estos conceptos se desarrollan a continuación para validar y fundamentar el por qué, el para qué y el cómo de la intervención.

4.1 Inclusión Educativa

Uno de los cambios profundos que ha vivido el sistema educativo y que ha desafiado a las escuelas a transformarse y adaptarse a la sociedad, es la experiencia de la **inclusión educativa**, que a pesar de ser un constructo ambiguo y a veces hasta controversial, se ha ido incorporando paulatinamente como un foco importante a dialogar dentro del sistema y las instituciones, convirtiéndose en un eje fundamental en las escuelas el reconocer y valorar la diversidad del ser humano (Duk y Murillo, 2016).

Booth & Ainscow (2002); Duk y Murillo (2016); UNESCO (2005), definen la **inclusión educativa** como un proceso continuo en el que las escuelas se transforman para maximizar las posibilidades de que todos los estudiantes puedan ingresar, permanecer, participar y aprender, lo que implica disminuir las distintas barreras que pudieran obstaculizar las oportunidades de aprendizaje de cada uno de los niños, niñas y jóvenes. Desde este enfoque de inclusión educativa se abordará la presente intervención.

En la conceptualización de la inclusión a nivel internacional, se mantiene vigente la consideración de que apunta a un proceso basado en un modelo social que considera que las barreras de participación y aprendizaje surgen de la interacción entre las deficiencias o dificultades que pueda tener el estudiante y las “actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales” (Booth & Ainscow, 2002). Desde este

enfoque se plantean conceptualizaciones más actuales, tales como “**persona en situación de discapacidad**” (**PsD**), apuntando a que la discapacidad estaría justamente en el encuentro de cada sujeto desde sus características particulares, con el entorno que puede ser limitante tal como está diseñado u organizado, poniendo el acento en las barreras tanto físicas como sociales que impone la sociedad (Servicio nacional de la discapacidad, 2017).

Se plantea que un **ambiente escolar inclusivo** será aquel que se esfuerza en transformar sus contenidos, estructuras, enfoques, valores y creencias, con el fin de potenciar las habilidades de todos sus estudiantes y brindar las oportunidades necesarias para que puedan lograr aprendizajes de calidad, tratando en lo posible que la discapacidad o dificultad no sea una barrera (Echeita, 2006; Zamora, Rodríguez, Sánchez y Quesada, 2019; Moya, 2019; Marín, 2019). En la actualidad, sin embargo, muchas escuelas mantienen un enfoque **integrador o de integración** para la atención de estudiantes con NEE. A diferencia del enfoque de la inclusión educativa, este concepto se refiere a que los estudiantes con discapacidad ingresan a las escuelas regulares, participando solo de algunas actividades que resulten adecuadas para ellos, poniendo el acento en que son los estudiantes con NEE los que deben adecuarse al sistema, pautas y normas del establecimiento, y recibir apoyos especializados en espacios diferenciados en caso de no lograr adecuarse a los requerimientos planteados a los estudiantes (Ossa, 2014).

Se evidencia claramente, que para que una escuela transite del modelo de integración y pueda transformarse en un espacio inclusivo, se requieren muchos esfuerzos y transformaciones, tanto a nivel de políticas, de prácticas y fundamentalmente en la cultura escolar, las que deben ser lideradas intencionadamente.

La creación de una **cultura inclusiva**, se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo que es la base fundamental para que todos los estudiantes tengan mayores niveles de logro. Se refiere también al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la institución educativa y las familias, y que a su vez se transmita a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar (Booth & Ainscow, 2002).

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que **guían las decisiones** que se concretan en las **políticas** escolares de cada institución y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela (Booth & Ainscow, 2002; Manghi, Saavedra y Bascuñan, 2018).

Para favorecer una cultura inclusiva, es necesario elaborar e implementar **políticas inclusivas** que

aseguren que la inclusión sea el centro del desarrollo de la institución educativa, permeando todas las decisiones, y organizando los apoyos para atender la diversidad, tanto en el ámbito de gestión de los recursos, como en la gestión pedagógica al interior del aula, con el fin de favorecer una mejora del aprendizaje, así como la participación de todo el alumnado (Booth & Ainscow, 2002).

Las **prácticas educativas** que se desarrollan, deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la institución. Se debe asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por éstos fuera de la institución. La enseñanza y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje, superar las barreras y favorecer la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (Booth & Ainscow, 2002).

Recogiendo lo anterior, habrían tres constructos que son claves a abordar para el logro de la transición desde integración a inclusión. Muntaner, Roselló y De la Iglesia (2016) mencionan la **equidad**, la **calidad** y la **inclusión** en sí misma. Refieren que mientras más coherencia exista entre los tres conceptos al interior de una institución educativa, “mayor calidad tiene la propuesta educativa” (Muntaner et. al. 2016).

La **equidad** educativa apunta a proporcionar a cada uno de los estudiantes, los apoyos y recursos que requiere para acceder a todas las oportunidades educativas disponibles y de ese modo lograr beneficiarse de una educación de calidad (Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016). Respecto a la **calidad** en la educación, Martínez, Guevara y Valles (2016), la definen como la necesidad de que todos los estudiantes dentro de una escuela alcancen su máximo potencial y logren adquirir distintas destrezas, competencias y conocimientos para su desarrollo integral. Por último, y rescatando lo discutido en párrafos anteriores, la **inclusión** en el contexto de equidad y calidad, según Sánchez (2019) se refiere al proceso en que las escuelas dan respuestas eficaces a la amplia diversidad de cada uno de sus estudiantes, generando acciones que permitan que cada individuo desarrolle todas sus capacidades tanto individualmente como formando parte de un grupo.

Desde esta mirada, una escuela que pretenda avanzar en el proceso de transformación que requiere la mejora educativa, requiere necesariamente avanzar en **calidad, equidad e inclusión**, como lineamientos que orienten sus esfuerzos y toma de decisiones. Ello implica una determinada mirada acerca del concepto de calidad educativa y por lo tanto un liderazgo que sea capaz de conducir los planes de mejora en esa dirección. Es aquí donde convergen la calidad, la inclusión y la gestión educativa.

Como se ha mencionado, aunque los enfoques más actuales sobre inclusión sitúan el acento en las

barreras del entorno para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Booth & Ainscow 2002), para efectos de esta intervención y para ser coherentes con el concepto utilizado por el MINEDUC, por SENADIS y por el marco legal vigente en Chile (Ley de Inclusión 20.845), el término a utilizar para referirse a estudiantes incluidos en el sistema regular, será el de estudiantes con **Necesidades Educativas Especiales (NEE)**, que se refiere a aquellos que por distintas causas, presentan mayores dificultades que sus compañeros para acceder a los aprendizajes, por lo que requieren distintos apoyos para lograr disminuir las barreras a las que están expuestos en el contexto escolar (López yValenzuela, 2015)

4.2 Percepciones de los actores educativos sobre la atención a la diversidad.

Como se ha mencionado, la educación inclusiva conlleva al desafío de transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza para la diversidad de estudiantes. El aumento en el acceso al sistema educativo de estudiantes con NEE, la introducción de políticas inclusivas a las instituciones educativas, el cambio del marco normativo y el paulatino cambio cultural que ha impulsado la apertura a la diversidad en las salas de clases, ha incorporado consigo cambios y desafíos importantes en los **roles y responsabilidades de los docentes y directivos** (Azorín, 2018). Estos cambios generalmente no se han visto acompañados de un análisis previo de sus creencias y percepciones en cuanto al proceso de inclusión y el trabajo con la diversidad de estudiantes (Muñoz, López y Assaél, 2015).

Para definir los elementos que permiten avanzar a una institución educativa hacia la inclusión, se hace fundamental conocer cuáles son las percepciones que están guiando las prácticas educativas de los profesores y los directivos. Según Chiner (2011), para alcanzar las transformaciones y el desarrollo de las escuelas inclusivas, los actores educativos deben “compartir valores, creencias y actitudes acordes con los principios de la inclusión y concretar dichos pensamientos en una enseñanza orientada a la participación de todos los estudiantes” (Chiner, 2011), así como el poder acoger las diversas necesidades para apoyar en herramientas y formación.

Diversos autores e instituciones, entre ellas la UNESCO (2005) proponen **aceptar la diversidad como un valor positivo para el espacio educativo**, sin embargo, también existen voces críticas en relación con ello, “mientras los llamados a valorar la diversidad resuenan en la teoría, el rango de tolerancia para la diferencia se estrecha en la práctica” (Slee, 2016), aludiendo a los desafíos que presenta la inclusión en las prácticas educativas, para los que tanto docentes como encargados de gestión suelen no estar preparados. La revisión de literatura internacional indica que la mayoría de los actores educativos están de acuerdo con el concepto general de inclusión, sin embargo, su percepción de apoyo a ésta cambia al verse implicados en el proceso (Muñoz, López y Assaél, 2015), lo que en gran parte responde a la falta de herramientas para trabajar con estudiantes diversos.

Según Gómez-Hurtado y Ainscow (2014), los directivos, líderes educativos y equipos de gestión son los encargados de promover y conducir los procesos de innovación y mejora que sustentan la inclusión educativa, sin embargo, al igual que los docentes sus espacios de reflexión personal y colectiva respecto de sus creencias acerca de educar en diversidad son limitados e insuficientes, evidencian falta de formación en gestión para la diversidad y carencia de colaboración con otros líderes, factor que ha demostrado ser clave en el liderazgo de escuelas inclusivas. Los autores mencionados refieren que “la colaboración entre líderes y con sus colegas promueve el conocimiento de su liderazgo para una mejora en el desarrollo de escuelas inclusivas, considerando la inclusión educativa como un proceso en el cual es fundamental establecer momentos de reflexión” (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014).

4.3 Mejora y eficacia escolar

Los procesos de transformación de las escuelas y el desarrollo de procesos inclusivos están vinculados al **movimiento de mejora y eficacia escolar**, que posibilitan transformar la escuela para desarrollar su cultura, prácticas y políticas hacia un enfoque más inclusivo, a través de espacios de reflexión, monitoreo y evaluación, al contar con equipos que apoyen la transmisión de un proyecto educativo conocido, comprendido y compartido por todos, con metas establecidas y con competencias para analizar la realidad escolar, sus necesidades y sus fortalezas (Arnaiz, 2012).

López y González (2017) exponen que actualmente, y debido a las políticas públicas y a las que se desarrollan en las escuelas, **hay muchos elementos que favorecen un estilo integrador** más que realmente inclusivo, que no involucra una transformación institucional, sino más bien mantenerse bajo un sistema en el cual son los estudiantes los que se ven obligados a adecuarse al sistema, sin importar sus características individuales, lo que pudiera significar menores desafíos institucionales al enfrentarse a la diversidad en el estudiantado. Uno de los elementos más limitantes que fomenta que las escuelas se mantengan bajo una concepción de integración en lugar de inclusiva, está relacionado con las falsas concepciones acerca de la mejora y eficacia escolar, que se relacionan únicamente con el logro de objetivos de aprendizaje, perdiendo el foco en el aprendizaje integral de todos los estudiantes.

Las transformaciones escolares, englobando los conceptos de **inclusión educativa y mejora y eficacia escolar**, y apoyando la perspectiva de López y González (2017), se fomentan gracias a espacios reflexivos que acompañan a los docentes a guiar sus prácticas educativas hacia un enfoque de aprendizaje de calidad para todos sus estudiantes. Es por esto que los procesos inclusivos están orientados a procesos de eficacia escolar, que implican que los distintos estamentos dentro de la institución, trabajen en conjunto, con el fin de generar propuestas para alcanzar las metas que ellos mismos se han planteado, alineando entonces los dos conceptos, **“para que la escuela sea eficaz, debe ser inclusiva, y para que sea inclusiva,**

debe ser eficaz” (López y González, 2017).

4.4 Liderazgo y Gestión Educativa

La Agencia de Calidad de la Educación (2018) citando a Sebring y Montgomery (2015), refiere que existen cinco bases asociadas a la mejora en las escuelas, necesarias para las transformaciones que el sistema educativo requiere en la actualidad. Se enumeran el liderazgo directivo, la gestión escolar, las prácticas al interior del aula, la formación de los estudiantes y la relación con las familias.

De estas, el **liderazgo**, como lo mencionan autores como Fullan (2016) y Maureira (2004), es uno de los pilares fundamentales, por su influencia en la cultura escolar, en la forma de comunicarse entre los actores, cómo se relacionan y cómo se desarrollan los espacios de colaboración e innovación. Este concepto va ligado con los valores, la misión y visión, y la capacidad de transformación de la escuela, por lo que pudiera decirse que es “el alma de la escuela”, aquella influencia que puede llevar a la institución a cumplir las metas y objetivos planteados, desde la mejora de resultados académicos de los estudiantes hasta la mejora de la organización y el sistema educativo (Harris, 2013). La **gestión educativa**, por su parte, está relacionada con las tareas que se realizan en la organización, la estructura, la planificación, coordinación, evaluación de procesos y prácticas, así como la asignación de roles, reglas y recursos, la movilización de un equipo y centro educativo para alcanzar las metas propuestas (Maureira, 2004; Pozner, 2014).

Del mismo modo, Graffe (2002) menciona que la **gestión educativa** apunta a los procesos y habilidades que se requieren en un equipo de gestión para planificar las acciones, decisiones y objetivos que promueven el cumplimiento del proyecto educativo, organizar la estructura de la institución para coordinar y desarrollar las actividades que se requieren para el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos, dirigir el clima organizacional, la motivación y las potencialidades de todos los profesionales y realizar seguimiento y monitoreo de las metas de trabajo propuestas.

La Agencia de Calidad de la Educación (2018) y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015) mencionan que la gestión educativa integra a su vez distintos elementos relevantes. Para efectos de esta investigación, se dará énfasis en la gestión técnico- pedagógica que apunta al orden y estructuración de los procesos, planificaciones, evaluaciones y acompañamiento docente, la gestión de recursos humanos que se relaciona con los procesos de formación, inducción y mejoramiento docente, y la gestión de la convivencia que se refiere a las interacciones y la colaboración entre los distintos estamentos, la corresponsabilidad por parte de todos los actores educativos y la implementación de prácticas y políticas educativas que estén alineadas con el proyecto educativo.

El estilo de gestión que un establecimiento, sus equipos directivos y de coordinación implementen, incidirá en la capacidad de generar y mantener las interacciones requeridas para asegurar el cumplimiento del proyecto educativo, las metas establecidas y las transformaciones requeridas. Fullan (2016) plantea que centrarse en promover el capital profesional del equipo educativo, privilegiar estrategias de colaboración y enfocarse en la gestión pedagógica, es la clave que los directivos deben seguir para generar climas positivos en las aulas y favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

Debe señalarse que el **liderazgo y la gestión** educativa forman parte esencial en el desarrollo y transformación de las prácticas educativas que ocurren dentro de una institución, por lo que a su vez son fundamentales para poder **guiar a la escuela hacia un camino más inclusivo**. Al ser la institución educativa un espacio diverso, su desafío está en integrar la diversidad a su contexto y poder formar ciudadanos con distintas habilidades y capacidades que puedan desenvolverse en un contexto inclusivo (Gómez, 2013). La figura del líder educativo se vuelve fundamental para lograr transformar las escuelas y promover procesos inclusivos, así como disminuir las barreras para el aprendizaje y participación de los estudiantes, al cumplir funciones relativas a la formación docente para abordar la diversidad de estudiantes, el facilitar el trabajo colaborativo entre los actores y además, el generar espacios que permitan, junto a su equipo, monitorear, implementar y evaluar la inclusión dentro de la institución (Fullan, 2016; Gómez, 2013; Lyons, 2016 y Castañeda, Castro, Castro y Ossa, 2014).

Otra de las principales **labores de los líderes educativos**, es impulsar valores que se logren reflejar en las prácticas de la escuela, así como asegurarse que la misión y visión sean conocidas y comprendidas por todos a través del carisma, confianza, comunicación asertiva, tolerancia a la diferencia y determinación. No se establece una relación directa entre liderazgo y director o equipo directivo, sino que se considera que la escuela puede ser liderada de manera colaborativa promoviendo una comunidad donde “todos puedan atender a todos” (Gómez, 2013; Maureira, 2004). Lo esencial es que el **liderazgo inclusivo** no esté ligado a un rol formal o a una persona específica, sino que pueda ser ejercido por un conjunto de individuos que colaboran y comparten iniciativas, y como menciona Fullan (2017), los líderes educativos deben ser capaces de desarrollar culturas de colaboración que permitan crear impacto a corto y largo plazo dentro de las escuelas, permitiendo que sus enfoques trasciendan y generen cambios más profundos hacia la transformación de la escuela.

Anderson (2010); Ahumada (2012); Fullan (2016); Rodríguez (2011); Ryan (2016); Valenzuela y Horn (2012); Valdés y Gómez (2019) destacan el impacto que tiene el **liderazgo ejercido por los directores y los equipos de gestión en el desarrollo de las transformaciones escolares** y en los cambios en las prácticas docentes, generando influencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de la

evaluación de los procesos de transformación, el acompañamiento de los docentes, la formulación de metas de trabajo y el seguimiento de éstas. Así mismo, Bolívar (2014) menciona que un líder educativo eficaz es aquel capaz de crear condiciones y contextos dirigidos a orientar, acompañar y formar a los profesores del establecimiento, con el fin de que estos puedan desempeñarse de mejor forma en sus labores.

A modo de síntesis, todas las escuelas deben vivenciar procesos de transformación con el fin de lograr atender a las nuevas necesidades que día a día incrementan en sus salas de clases. Estas transformaciones, vistas como procesos de mejora educativa, deben ser **lideradas por profesionales** que sean capaces de mirar la propia institución, evaluar sus fortalezas, sus debilidades, adaptarse a las nuevas demandas del entorno, administrar las políticas vigentes y ejercer estilos de liderazgo pertinentes para su contexto, haciendo de esta forma posible el transitar en el camino hacia la inclusión.

El **desafío actual** para los líderes educativos y los equipos de gestión, es lograr instalar una visión compartida, que otorgue sentido al grupo de docentes y lograr desarrollar en ellos competencias que les otorguen herramientas profesionales y personales para trabajar colaborativamente en un aula cada vez más diversa, orientando todos los esfuerzos a generar aprendizaje e impacto en los estudiantes, que son el foco de cada una de las acciones en la escuela.

5.- Diagnóstico:

El análisis de la demanda implícita y explícita permitió diseñar una propuesta diagnóstica para el levantamiento de información, en que se exploraron los aspectos críticos de la experiencia de implementación de inclusión educativa a partir de las percepciones de docentes y miembros del Equipo de Coordinación del Primer ciclo. La metodología y resultados de este proceso diagnóstico se presentan a continuación:

5.1 Metodología del Diagnóstico.

Para definir la metodología diagnóstica se consideró la siguiente pregunta de investigación: ¿qué percepciones tienen los docentes respecto del proceso de inclusión educativa en el colegio Institución Teresiana?

Los objetivos del diagnóstico estuvieron dirigidos a indagar, explorar y describir las creencias de docentes y miembros del Equipo de Coordinación del Primer ciclo, respecto al proceso de implementación de inclusión educativa en el colegio, los efectos del mismo en sus prácticas cotidianas y las necesidades que les surgían respecto al trabajo en inclusión educativa.

Respecto a la metodología, como **participantes** del diagnóstico, se consideró pertinente indagar la percepción de los docentes, específicamente los profesores jefes, ya que desde su rol vivencian los desafíos pedagógicos y de gestión de la convivencia escolar que pueden surgir, a nivel de estudiantes y apoderados, relacionados con el acompañamiento de un grupo de estudiantes diversos y sus familias, por el rol desde la asignatura y desde la jefatura de curso. Junto a ello se consideró necesario complementar esta visión con la percepción que los miembros del Equipo de Coordinación de Primer ciclo podrían aportar, ya que, al representar a los equipos de gestión, aportarían información respecto a los nuevos desafíos que la inclusión educativa ha implicado para el acompañamiento de los equipos de profesores y para su propio rol de gestión. La exploración de estos actores educativos y el objetivo de esta metodología diagnóstica estuvo orientado a recoger los desafíos que la inclusión educativa ha planteado para la organización educativa, en distintos niveles.

En relación a los **instrumentos** de recolección de información, se definió utilizar dos técnicas cualitativas, grupo focal y entrevistas semiestructuradas. A través del grupo focal se buscó registrar cómo los docentes elaboran grupalmente su realidad y experiencia, considerando de igual manera la comprensión de su contexto (Aigner, M. 2009). Esta técnica de levantamiento de información se desarrolló con ocho profesoras jefes de Primer ciclo (de distintos niveles entre 1° y 3° básico), generando una conversación

colectiva entre investigadores y docentes, respecto a sus creencias acerca del proceso de implementación de la inclusión en este colegio, a partir de una matriz abierta de preguntas que guiaron el diálogo. La discusión favoreció la riqueza de la información obtenida y el “discurso producido grupalmente” complementó la profundidad de la experiencia de reflexión individual respecto al proceso de inclusión, lo que resultó relevante para la investigación.

Para abordar la percepción de los miembros del equipo de coordinación acerca del proceso de inclusión de estudiantes con NEE implementado en el colegio, y su impacto en las prácticas docentes, en la convivencia y en la gestión, se definió utilizar la entrevista semiestructurada, la que fue realizada a dos miembros del Equipo de Coordinación del Primer ciclo, en forma individual. Fueron entrevistadas la Coordinadora de Ciclo y la Asesora del área académica del ciclo (equivalente a jefe de UTP). Se definió esta técnica ya que posibilita profundizar respecto de las percepciones y creencias, ante un participante con gran información respecto del tema a abordar, dado el rol que desempeña en la organización, de manera que “el investigador puede permitir, a través de esta técnica, que el entrevistado le enseñe cuál es el problema, la pregunta, la situación” (Valles, 2002). Las percepciones de miembros de los equipos de gestión parecieron relevantes para la posterior definición del problema de investigación, ya que estos actores interactúan de manera directa y cotidiana con estudiantes, apoderados, con los docentes a su cargo y con miembros del equipo directivo y de los equipos de las áreas académica, pastoral y orientación del colegio, por lo que integran mucha información de las necesidades e inquietudes en distintos niveles. Junto a ello participan en un ámbito más amplio de análisis, evaluación y toma de decisiones respecto de los procesos educativos.

5.2 Resultados del Diagnóstico

La estrategia de análisis de la información obtenida, a partir del corpus del material, fue realizar un análisis cruzado, que se define como la triangulación metodológica que permitió “validar de manera cruzada la información producida” (Miceli, 2011) entre las tres integrantes del equipo de investigación, en la definición de conceptos y categorías, para profundizar y enriquecer la reflexión posterior.

En un segundo momento se integró la información para un análisis categorial en conjunto. La organización de los “fragmentos levantados” (citas textuales), la “expresión esencial descriptiva” (conceptualización de los fenómenos observados) y el “análisis interpretativo” (categorías), en el lenguaje de Vargas (2011), permitió avanzar en la interpretación del contenido del discurso de las docentes y miembros del equipo de coordinación de ciclo, para producir el contenido de creencias y percepciones desde los sujetos participantes.

Se utilizó el “análisis de contenido categorial” (Vásquez, 1994), específicamente el análisis temático

para poder categorizar, describir y analizar las creencias de los participantes acerca del proceso de inclusión educativa.

A continuación, se presentan las categorías elaboradas a partir del análisis de la información levantada en el diagnóstico:

- Adhesión docente a la inclusión como opción educativa.
- Necesidades docentes: Falta de horas lectivas para planificación pedagógica, mayor acompañamiento en sala de clases, herramientas profesionales actualizadas para abordar la inclusión educativa.
- Percepción de mayor desafío profesional producto de la experiencia de inclusión educativa.
- Visión crítica respecto a la implementación del proceso de inclusión: necesidad de mayor eficiencia en la gestión, de profundizar en los requerimientos que implica la inclusión para una comunidad educativa, de contar con criterios claros, sistematizados y comunicados formalmente a la comunidad educativa, respecto al proceso de inclusión educativa. Falta de criterios institucionales claros. Falta de formación en liderazgo educativo para la inclusión.

Estas son respaldadas por el contenido de algunas citas del proceso diagnóstico:

El análisis de resultados del levantamiento diagnóstico de información, para responder a la pregunta inicial de investigación y precisar el problema a abordar, permitió constatar que existe una **alta adhesión y valoración de la experiencia de inclusión como opción educativa**, tanto a nivel de docentes como del equipo de coordinación: *“nosotras podemos sonar como críticas frente al sistema, pero es porque estamos en el día a día...pero la inclusión es el camino que hay que seguir, vale la pena de todas maneras tanto por el desarrollo personal, como por el de todos los niños que están en la sala”* (docente, grupo focal).

Respecto a la implementación del proceso de inclusión educativa en el colegio, se evidencia que los docentes perciben una **falta de herramientas** en su formación para atender a la diversidad pedagógica, en el proceso de inclusión educativa, debido en parte a la falta de formación en pregrado, a la falta de actualización profesional y de formación continua. La teoría y la práctica acerca de inclusión educativa indica que “uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos” (Martinic, 2008). En el grupo focal, una de las docentes refiere *“se va aprendiendo sobre la marcha, porque por lo menos yo no tuve formación sobre el tema, habían unos pocos cursos sobre psicopedagogía 1 y 2 y pare de contar...(pregrado)...es mucho desde la práctica y poco desde la teoría”*.

Otras mencionan *“creo que las condiciones se tienen que adaptar a las necesidades actuales, entonces seguimos con los mismos esquemas que a lo mejor teníamos hace 10 años y ya no nos sirven”*.

Lo reflejado por los docentes y miembros del equipo de coordinación respecto a las experiencias de actualización y formación que ha desarrollado la institución relativas al trabajo en inclusión educativa muestran que, si bien se han realizado capacitaciones, estas no han sido sistemáticas en el tiempo y muchos de los docentes no han accedido a ellas debido a que se han incorporado posteriormente al trabajo en esta organización educativa. *“El colegio nos ha ido formando, pero no es suficiente, porque una cosa es creer en la inclusión, que eso está...pero otra cosa es lo que haces en la sala...ahí faltan herramientas, actualización...aunque reflexionamos como colegio, y nos compartimos estrategias...siempre falta”* (docente, GF).

Junto a la falta de herramientas de formación docente, aparece la necesidad de los profesores de **contar con más tiempo para poder elaborar estrategias, material** y realizar adecuaciones necesarias para atender a la diversidad de estudiantes en su aula. Si bien refieren contar con apoyo por parte del equipo de coordinación, este apoyo se hace insuficiente en la cotidianidad, considerando las nuevas demandas que el proceso de inclusión educativa ha implicado para los diversos actores educativos. *“Si yo tengo cinco niños (con NEE) a veces tengo que adecuar cinco materiales más el del curso, entonces no siempre lo logro hacer, entonces finalmente recurro a algo fácil, le doy una actividad para que esté concentrado y yo me dedico al grupo grande”* (docente, GF).

Surge la necesidad también por parte de los docentes de **contar con mayor acompañamiento en sala**, debido al aumento año a año de estudiantes con NEE en cada aula y la necesidad de mantener un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje para todos. *“Yo creo que no estamos dando abasto, si bien tengo un equipo que me acompaña, pero en la sala estoy sola, entonces la adecuación de la adecuación no me resulta porque no hay tiempo”* (docente, GF).

Los profesores reportan **sentirse actualmente más desafiados respecto a sus competencias profesionales** para lograr responder a las necesidades pedagógicas y de conducción de grupo, al interior de sus salas de clases, no sólo por la mayor diversidad de estudiantes, que requiere nuevas estrategias de abordaje pedagógico, sino también por el aumento del número de estudiantes por curso y la mayor demanda que perciben respecto a la admisión de estudiantes con NEE en este colegio: *“la inclusión es muy abierta, pero con la misma cantidad de profesores, con la misma cantidad de horas para planificar, con la misma cantidad de horas para entrevistas, la logística no ha cambiado nada, pero la cantidad de niños por curso, la cantidad de niños del grupo de inclusión por curso, más los camuflados...”* (otra docente interviene).

Toda esta realidad, desde su percepción se ha traducido en un exceso de carga laboral, por la **insuficiencia de tiempo disponible para la planificación pedagógica de un aula diversa**, debida a la baja cantidad de horas no lectivas remuneradas, junto al aumento en las demandas hacia el rol docente. *“La cantidad de horas no te da..., de repente estás haciendo la adecuación de la adecuación, de la adecuación...es decir, para una misma prueba estás haciendo 4, 5, 6 pruebas diferentes...pero tienes la misma cantidad de horas y entremedio te piden que hagas la entrevista a los papás, la entrevista a los especialistas, la entrevista a los niños...y no te da”* (interviene otra docente).

Todo lo anterior se traduce en condiciones laborales de mayor **desgaste profesional**, como evidencian las docentes al mencionar *“cuando nos juntamos con otros colegios que hacen inclusión te das cuenta que es verdad que estamos más adelante en la inclusión que otros colegios...pero en base a un costo (emocional) súper alto”* (para las docentes). ¡Otra docente agrega *“somos todas diferentes (las docentes), unas aguantan más que otras, entonces una aguanta, aguanta y en cambio otra a la primera dice no! Yo dije!...y no puede ser así, por criterio personal de cada profesora, por la personalidad de cada una”*, (docente, GF), aludiendo no solo al costo emocional asociado a la mayor demanda laboral producto de la forma en que se ha implementado la inclusión educativa en el colegio, sino también a la necesidad de que, desde el colegio, específicamente desde los encargados de liderar y acompañar equipos de profesores, **se gestione con mayor eficiencia** la mayor demanda laboral, de modo que existan criterios institucionales, y no dependa de las características de cada profesor el cómo lidiar con los nuevos desafíos que ha traído a la organización educativa la opción inclusiva. Se percibe en las docentes una **visión crítica respecto de la implementación**, es decir, de cómo ha funcionado la inclusión en lo práctico, en relación a la gestión, que distinguen de la inclusión como opción educativa, frente a la que aparece una fuerte adhesión y valoración. Perciben que esta mayor demanda también impacta a los equipos de coordinación de ciclo.

Esta percepción de **aumento en las demandas hacia el rol docente asociadas al proceso de inclusión educativa**, tal como se ha implementado en el colegio, es compartida por los integrantes del equipo de coordinación de ciclo, lo que se evidenció en ambas entrevistas. La incorporación progresiva de estudiantes con NEE ha generado mayores y nuevos desafíos a los docentes, lo que a su vez han demandado a los equipos de gestión y las áreas asesoras para generar instancias de formación y evaluación continua, y para implementar ajustes en el acompañamiento de los profesores. Esto ha sido valorado por los docentes, pero no siempre ha podido tener sistematicidad en el tiempo, como se refleja en lo mencionado anteriormente.

Otro aspecto que surgió desde los profesores es la necesidad, en los equipos de gestión, de **profundizar en el análisis de los requerimientos que implica la inclusión** para una comunidad educativa.

En su percepción parecen no visualizarse exhaustivamente las diversas responsabilidades simultáneas implicadas en el quehacer de los profesores jefes y los equipos de área, por parte de quienes asignan las tareas y responsabilidades a cada rol (equipo directivo). Se evidencia que la atención a la diversidad pedagógica en el aula agregó nuevas responsabilidades y tareas, más trabajo en definitiva a un rol que ya es percibido como muy desafiante por los docentes. Esto aparece explícita e implícitamente desde los profesores cuando mencionan en el GF.

Es importante mencionar que esta institución educativa ha aumentado progresivamente la matrícula de estudiantes con NEE, en proporción a la matrícula general, particularmente en los ciclos de preescolar a segundo ciclo (hasta 6° básico). Este grupo de estudiantes irá avanzando a los ciclos de educación media, donde aún la proporción de estudiantes de inclusión es menor.

Asociado también a los roles y responsabilidades de liderar y gestionar para la inclusión, se evidenció en el diagnóstico la **necesidad de contar con criterios claros, sistematizados y comunicados formalmente a la comunidad educativa, respecto al proceso de inclusión educativa** de estudiantes con NEE. Los docentes y los miembros del equipo de coordinación de ciclo reportan que los criterios relativos a admisión han cambiado, pero implícitamente, sin ser comunicados formalmente a la comunidad educativa, desconociendo los argumentos de esta decisión y sin saber si fue reflexionado en base a evidencia o algo más bien emergente. Menos aún sin que se haya recogido la visión de quienes finalmente implementan la inclusión en sala de clases. En el grupo focal las docentes expresaron: *“la cantidad de niños y la poca claridad, la falta de claridad en los criterios, yo creo que se ha avanzado hartito desde cuando partió esto (la experiencia de inclusión en el colegio) pero antes estaba clarísimo, era un niño por curso, ¿cómo lo voy a hacer si me toca el niño sordo, el niño con síndrome de down, el niño con silla de ruedas, y están los tres en el mismo curso...no es coherente, si la profesora es una, entonces no da la suma!”*, aludiendo a que con anterioridad existían criterios explícitos y conocidos por todos, que aparentemente en la práctica han cambiado, pero que no se han explicitado. También aluden a criterios poco claros en relación a procedimientos: *“el apoyo está, el equipo está, pero yo necesito que sea un poco más ordenado, es decir, esto es, esto se va a hacer, por esta razón, eso no está! (criterios claros) no puedes dar palos de ciego siempre”* (falta de claridad sobre cómo proceder según criterios de inclusión institucionales). Otra docente en el mismo GF alude a la necesidad de aclarar criterios relacionados con la implementación de la inclusión educativa y de las normas de convivencia, es decir, cómo dialogan ambos aspectos, la inclusión y la convivencia escolar, asumiendo que existen normas para todos, y que la condición de estudiante con NEE no debe implicar falta de consecuencias normativas, lo que pareciera no estar tan claro para todos los actores de la comunidad educativa, *“hay que hacer un trabajo para que los niños entiendan (los compañeros) y también las familias, entender estas actitudes diferentes”*, *“aclarar qué se puede permitir y qué no, porque*

no por ser distinto se permite cualquier cosa” y “nos falta más trabajo con los papás, en cómo relacionarse con los niños NEE del curso de su hijo”.

De igual manera relacionado con la gestión educativa, se evidenció en el diagnóstico la **falta de formación en liderazgo educativo para la inclusión** en los equipos encargados de liderar los procesos de gestión y en los miembros del equipo directivo, *“tenemos mucho de ensayo y error, y tal vez así tiene que ser, no lo sé, lo desconozco, pero esa es nuestra forma de funcionar ahora, y podríamos optimizar muchos recursos, energía y todo si tuviéramos más herramientas para gestionar la inclusión”* (coordinadora académica, entrevista 2).

Las categorías construidas reflejan que desde los docentes y desde los integrantes del equipo de coordinación, surge la necesidad de definir y concretar estrategias y criterios para abordar la inclusión educativa, y gestionar de manera más eficiente los recursos para responder a las demandas que la inclusión educativa implica para todos los actores educativos. Estos elementos permitieron ir configurando el problema a abordar.

Frente a ello, los equipos de gestión tienen una responsabilidad significativa en el desarrollo de capacidades personales y profesionales en los equipos docentes que lideran, en el contexto de los desafíos que enfrentan actualmente los espacios educativos a nivel nacional, relacionados particularmente con la Ley de Inclusión (Ley 20.845, 2015) y la Ley de Carrera profesional docente (Ley 20.903, 2017), en función de intentar responder con consistencia a la necesidad de avanzar hacia una educación más inclusiva y de mejor calidad para todos, lo que se ha traducido en nuevos desafíos de liderazgo y coherencia, para la inclusión y la educación en diversidad.

Dada la evidencia investigativa relacionada con el valor del liderazgo educativo como un factor clave en la capacidad de mejora de las organizaciones educativas (Fullan, 2017; Anderson, 2010) resulta relevante el considerar el trabajo con los equipos encargados de la gestión educativa y de liderar el proceso de implementación de inclusión educativa en esta institución educativa, para avanzar en las necesidades evidenciadas en el diagnóstico.

6.- Planteamiento del problema:

A partir de la información producida en el diagnóstico en la institución, se identificaron necesidades y focos problemáticos, que, desde la percepción de docentes e integrantes del equipo de coordinación, y bajo un análisis crítico, aparecen relacionados con la **gestión y el liderazgo educativo**. Estos aspectos parecen anteceder las necesidades que se identifican en los propios docentes, respecto a cómo abordar la experiencia educativa en un aula diversa, con estudiantes con NEE, a la que están desafiados desde la inclusión, por lo que en el siguiente capítulo se relatan, según la estructura del Marco Lógico, las causas y consecuencias que acompañan a la situación problemática.

Atendiendo a las necesidades relacionadas con el rol docente, expresadas en el diagnóstico, tales como falta de herramientas profesionales actualizadas para trabajar con estudiantes con NEE, necesidad de una mejor administración del tiempo disponible para planificación pedagógica, mayor acompañamiento en sala de clases por parte del equipo de profesionales de apoyo, es posible relacionar estas demandas con distintas áreas que forman parte de las responsabilidades del rol de gestión educativa, tales como la gestión técnico-pedagógica, la gestión de recursos humanos, la gestión administrativa y la gestión del desarrollo profesional docente, las que están relacionadas con el liderazgo directivo y la mejora educativa (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Desde la valoración de la educación inclusiva, como opción educativa para la equidad (Unesco, 2009) se amplió la demanda hacia los espacios educativos respecto de su capacidad de responder a la diversidad del alumnado, desafiando a ampliar el currículo y hacerlo más flexible, para responder a las diferencias sociales, culturales e individuales (Booth & Ainscow, 2000; Ainscow, 2001). Este nuevo desafío interpela concreta y cotidianamente a los docentes, quienes en la experiencia directa con los estudiantes deben lograr que todos aprendan, realizando las modificaciones necesarias en los contenidos, estrategias y medios de enseñanza (Blanco, 1999; Stainback & Stainback, 2001).

Para Calvo (1999), un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica, que le permita contar con las competencias personales y profesionales que hacen posible flexibilizar los espacios de enseñanza y de aprendizaje, y formar a los estudiantes desde propuestas que reconocen las capacidades cognitivas y expresivas de cada uno. Esta constatación desafía no solo a los propios docentes en términos de su formación continua, sino junto con ellos a los equipos que los lideran y acompañan en su rol, que tienen una responsabilidad en la actualización y desarrollo de competencias en los profesores a su cargo (Flessa y Anderson, 2012).

Junto a las necesidades que el diagnóstico permitió observar en los docentes, se visualizaron otros aspectos relacionados con el rol de los encargados de la gestión y el funcionamiento de la organización en general, tales como la falta de instrumentos de evaluación continua e instancias sistemáticas para recoger las necesidades y aportes desde los profesores, en lo relativo a la inclusión educativa, lo que a su vez estaría relacionado con la percepción docente de falta de herramientas de formación en gestión para la inclusión en los miembros de los equipos encargados de la coordinación y dirección. Esta situación se reflejaría en la falta de análisis para seleccionar las políticas, criterios, apoyos y recursos que estén en línea con lo que se busca como institución educativa, respecto a la gestión de la diversidad pedagógica en el aula.

La inclusión educativa agregó nuevas responsabilidades y tareas, para docentes y para los encargados de la gestión educativa, que se reflejan en nuevos desafíos respecto de la distribución de recursos para fortalecer el apoyo en sala de clases, y respecto a la actualización de criterios relativos a aspectos tales como la admisión, la cantidad de estudiantes por curso, la naturaleza de la diversificación de actividades de aula para el aprendizaje de todos los estudiantes, entre otros aspectos, que en la práctica han ido cambiando, pero cuyos criterios no se han explicitado ni sistematizado.

Los elementos anteriores configuran la percepción en los docentes e integrantes del equipo de coordinación, que, respecto de diversos aspectos y dimensiones involucradas en el proceso de inclusión educativa, y su implementación, falta reflexión, análisis, anticipación, comunicación clara y coordinación. Se infiere que esta falta de análisis es a nivel de quienes son los encargados de gestionar, definir criterios, dar lineamientos y tomar decisiones, es decir los equipos intermedios de gestión, y el equipo directivo del colegio.

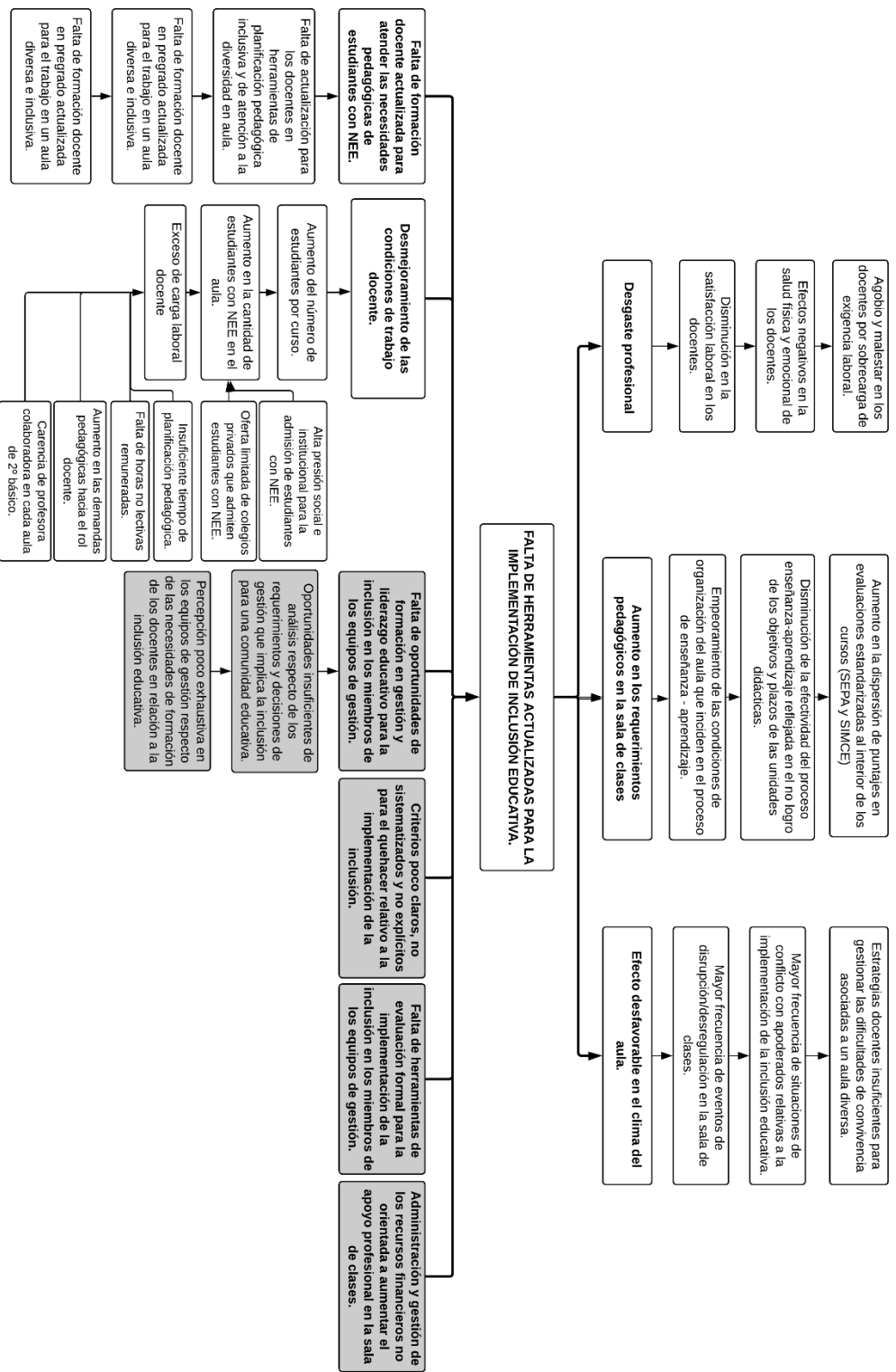
En consecuencia, se definió como problema central a intervenir la **falta de herramientas actualizadas para la implementación de inclusión educativa**, que se refleja en distintas dimensiones del quehacer y de la gestión de los diversos actores involucrados y responsables de llevar a cabo el proceso de inclusión educativa en el colegio Institución Teresiana

Se consideró relevante abordar la necesidad ampliamente expuesta por los participantes en el diagnóstico respecto a contar con oportunidades e instancias de análisis sistemático respecto de los requerimientos, criterios y procedimientos que implica la inclusión para una comunidad educativa, para la posterior toma de decisiones vinculada con la gestión de recursos, administración de los tiempos y definición de temáticas de actualización y capacitación para los docentes. Todas estas responsabilidades de los encargados de la gestión educativa.

Las causas y consecuencias que surgieron a partir del diagnóstico, permitieron configurar el Árbol del Problema, que organiza en una lógica causal estos elementos y explicita la problemática identificada como central. Ello se muestra en la figura 1.

Figura 1

Árbol del problema



Fuente: Elaboración Propia

El análisis de alternativas para la posterior intervención, priorizó en una primera etapa el trabajo con equipos de gestión a cargo de un grupo de profesores, que tienen responsabilidad en la toma de decisiones y la implementación de la inclusión educativa en el colegio, por el rol que les cabe a estos actores educativos en el acompañamiento y el desarrollo de competencias en los equipos de docentes que lideran.

Esta definición responde también a los elementos de la demanda inicial y al análisis que descarta la posibilidad de intervenir en el mejoramiento de otros aspectos relacionados con las condiciones de trabajo docente tales como las horas no lectivas dedicadas a la planificación de material para la diversidad de estudiantes en aula o la falta de formación inicial docente para atender las necesidades pedagógicas de estudiantes con capacidades diferentes.

La necesidad de contar con criterios claros y explícitos para el quehacer relativo a la implementación de la inclusión educativa aparece fundamentalmente relacionada con la gestión educativa y se vincula con los nuevos desafíos que la inclusión ha agregado al rol de los directivos, como ha sido descrito por diversos autores, dada la indiscutible relevancia del liderazgo educativo en los procesos de mejora para el logro de resultados de aprendizaje para todos los estudiantes.

Recae en los encargados del liderazgo y la gestión educativa el lograr que las organizaciones educacionales logren adaptarse a los cambios y nuevos desafíos que les plantea el escenario educativo actual, a través de la reflexión continua y el lograr instalar capacidades en los equipos escolares, que sean capaces de analizar resultados, visualizar logros y definir desafíos, para responder de modo efectivo a estos (Bellei, Morawietz, Valenzuela & Vanni, 2015).

En la actualidad, no se discute el valor del liderazgo para el mejoramiento escolar, que ha sido identificado, a partir de la evidencia investigativa, como un factor de alta relevancia en la capacidad de mejora de las organizaciones educativas, como lo han mencionado diversos autores, entre ellos Flessa y Anderson (2012), quienes afirman que “el actual entorno educativo puede ser caracterizado por una creciente y cada vez más alta expectativa de mejora en el rendimiento escolar, en cuyo corazón existe una atención –y una esperanza– igualmente creciente sobre el liderazgo como herramienta del cambio”, lo que representa un gran desafío y al mismo tiempo una enorme oportunidad para cada institución educativa, ya que dentro del marco establecido por las políticas públicas, posibilita un ámbito de gestión en la propia comunidad escolar, el “liderazgo para la mejora”.

La importante incidencia que el liderazgo y gestión educativa ha mostrado tener en las percepciones docentes y de miembros del equipo de coordinación del primer ciclo, con respecto a la implementación de la inclusión en el Colegio, puso esta temática como objeto de investigación, lo que coincide con los desafíos que se visualizan en el entorno, “la singularidad y exigencia del liderazgo escolar, enfrentado a demandas cada vez más complejas para quienes ejercen la función directiva, especialmente en un escenario como el de América Latina, hace urgente contar con procesos de formación integrales” (Poggi, M. 2019) y oportunidades de reflexión y formación que no siempre están dadas para los líderes educativos y encargados de la gestión.

La evidencia internacional muestra que el liderazgo educativo es el segundo factor intraescolar de mayor incidencia en la calidad de los aprendizajes (Leithwood, 2009), siendo clave para la mejora escolar. “Dada la ambigüedad del rol, la sobrecarga, la falta de preparación y las altas expectativas puestas en los directores, el desafío consiste en cómo avanzar” (Fullan, 2017).

Respecto al efecto multiplicador que las intervenciones con directivos pueden implicar en los docentes a su cargo, Anderson (2010) agrega que “a nivel de escuelas, el liderazgo juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizajes de los alumnos en las escuelas.”

Estos elementos considerados en las alternativas de intervención confirmaron la necesidad de intervenir con equipos de gestión, por la necesidad de definir y concretar estrategias y actualizar los propios recursos para apoyar a los docentes frente a las demandas que la inclusión implica para todos. Con este foco de intervención, se intentó además prevenir que la sobrecarga laboral, mantenida en el tiempo, y la falta de actualización para los docentes y equipos encargados de su acompañamiento, en herramientas de trabajo con la diversidad de estudiantes, se traduzca en desmotivación, percepción de falta de eficacia o insatisfacción laboral, lo que afectaría significativamente el clima escolar y el aprendizaje de todos.

Con los resultados obtenidos en este diagnóstico y su posterior análisis, se realizó una definición más precisa del problema, y un diseño de intervención.

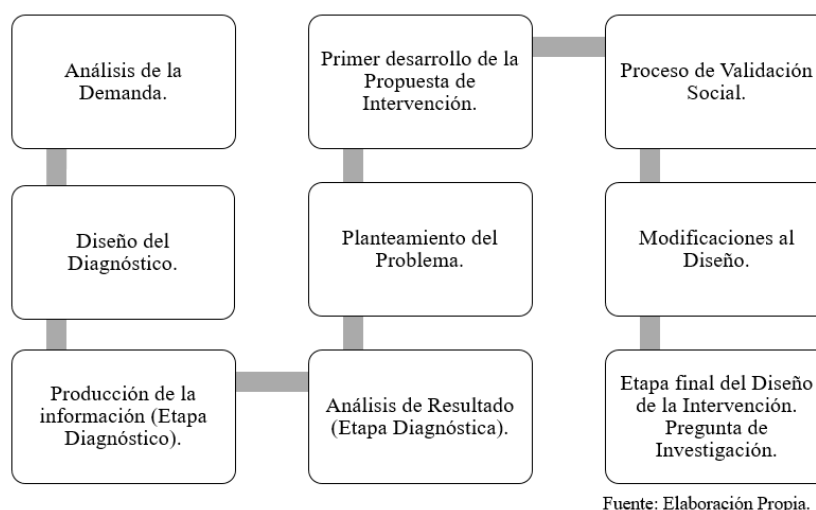
7.- Diseño de la Intervención:

En este capítulo se presenta el diseño de la intervención, sus objetivos, y las actividades que respondieron a las necesidades y demandas que se priorizó abordar en esta intervención. Se explicitan también los indicadores de logro que permitieron posteriormente evaluar la intervención y sus resultados.

La figura 2 grafica las etapas del proyecto que dieron lugar al diseño de intervención.

Figura 2

Etapas del Proyecto y Diseño de la intervención



A partir de la revisión del planteamiento del problema y el posterior análisis y selección de alternativas causales, se definió que el foco de la intervención sería los equipos de gestión y de liderazgo intermedio, siendo el Equipo de Coordinación del Primer ciclo, y el Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, con quienes se definió intervenir debido a su rol en la coordinación de acciones, toma de decisiones y el trabajo relativo a la inclusión educativa en el Colegio.

A partir de la información levantada en el diagnóstico y del apoyo de elementos teóricos recogidos de distintos autores que han investigado en el tema, se definió como estratégico intervenir con los equipos de gestión más directamente relacionados con el liderazgo para la inclusión y la toma de decisiones en este ámbito, desde el supuesto que la intervención con ellos podría incidir en la mejora de los procesos vinculados a la implementación de la inclusión educativa. Considerando el marco de una institución que está en constante reflexión producto de su opción inclusiva, este diseño de intervención permitiría a dichos equipos, clarificar su modelo de gestión y desarrollar estrategias actualizadas, respondiendo de mejor

manera a las necesidades de los docentes a su cargo, relativas a la inclusión.

Anderson (2010) refiere que para que una comunidad pueda avanzar hacia metas comunes, debe contar con líderes educativos que desarrollen en sus equipos de trabajo las capacidades y habilidades necesarias para lograr que la organización se desarrolle y mantenga en la trayectoria de mejora educativa, enfatizando el rol fundamental del líder en el desarrollo de competencias de sus equipos. En esta misma línea, Mintrop y Órdenes (2017) relevan la importancia que tiene que el líder considere estrategias para estimular a los profesores a involucrarse en los procesos de mejora escolar, ya sea aprendiendo nuevas habilidades o poniendo en práctica nuevas ideas, actuando como un agente catalizador.

La decisión de trabajar con los equipos de gestión se fundamentó también en lo planteado por Blanco, Lissi, Salinas y Torres (citados en Ossa, 2014), quienes refieren que dentro de los factores que influyen en los procesos de inclusión educativa y que permiten una mayor apertura a la diversidad “no solo tiene relación con los procedimientos desarrollados en el aula, sino que, además deben tener relación con los ámbitos de gestión macro y micro organizacional.” Por lo tanto, a partir de una intervención y mejora en la gestión, será posible desarrollar una institución educativa que tome decisiones y promueva los cambios que requiere el proceso inclusivo.

A partir de lo anterior, se construyó un diseño que buscó fortalecer la gestión para la inclusión educativa, a través de un proceso de acompañamiento en el desarrollo de herramientas que permitiera a los dos equipos de gestión, explorar sus fortalezas y debilidades, y revisar sus prácticas de gestión, para afrontar el desafío de implementación de la inclusión educativa.

De este modo el objetivo general del diseño, como se muestra en la tabla 1, apuntó a brindar herramientas de gestión actualizadas para el mejoramiento de la inclusión educativa. En tanto que los objetivos específicos, descritos en las tablas 2, 4 y 5, apuntaron a brindar oportunidades de formación en liderazgo y gestión para la inclusión educativa en los miembros de los equipos intervenidos, apoyar la definición de criterios internos explícitos para el quehacer relativo a la inclusión, y fortalecer herramientas para la evaluación formal de la inclusión educativa en los miembros del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica y Equipo de Coordinación del Primer ciclo.

Esta propuesta de intervención piloto fue sometida a un proceso de validación social, con el Equipo de Coordinación del Primer ciclo, Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica y la Dirección del colegio, previo a la implementación, con el objetivo de someter a prueba el diseño propuesto y realizar las modificaciones que fueran pertinentes a las necesidades actuales de la institución. Los resultados de la validación social serán presentados en el capítulo 8.

A continuación, se describe el diseño de intervención desarrollado con la metodología del Marco Lógico, como herramienta para “facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos” (Ortegón et. al. 2005). Se presenta inicialmente el fin y el propósito, y posteriormente los tres componentes y sub componentes, actividades e indicadores, así como los medios de verificación y los supuestos considerados.

Dado que el Colegio Institución Teresiana manifiesta explícitamente en su proyecto educativo la valoración de la diversidad, y se propone favorecer el acceso y participación de estudiantes con NEE, considerando los supuestos mencionados en la Matriz del Marco Lógico, el fin y el propósito de la intervención están dirigidos a desarrollar un proceso de mejoramiento educativo a partir de la intervención con equipos de gestión responsables de la implementación de la inclusión, que posibiliten la mejora en la calidad del proceso de inclusión educativa. Estos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Matriz del Marco Lógico. Fin y Propósito.

Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
<p>Fin</p> <p>Mejorar la calidad de la inclusión educativa en el Colegio Institución Teresiana.</p>	<p>Como mínimo el 80 % de los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan al colegio en preescolar, egresan de IV medio, es decir cursan toda su educación escolar permaneciendo en la institución.</p> <p>Se produce un mejoramiento significativo en los puntajes totales post intervención, en los resultados del Cuestionario de Indicadores de Inclusión de los directivos, equipos de gestión, docentes, apoderados y estudiantes del colegio.</p>	<p>Registro de matrícula anual y actas de estudiantes egresados de IV medio de cada año.</p> <p>Registro de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales matriculados en el colegio.</p> <p>Registro de resultados de los directivos, equipos de gestión, docentes, apoderados y estudiantes del colegio, antes/después, en el Cuestionario de indicadores de Inclusión.</p>	<p>Se mantiene en el tiempo la opción en el proyecto educativo por la educación inclusiva.</p> <p>Se mantiene estable el número de cupos de estudiantes con capacidades diferentes. No disminuye el número de cupos de estudiantes con capacidades diferentes.</p> <p>Se mantiene estable la demanda por admisión para estudiantes con capacidades diferentes.</p>
<p>Propósito</p> <p>Actualización de herramientas de gestión en los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación de Primer ciclo para</p>	<p>Se produce un mejoramiento significativo en los puntajes totales post intervención, en los resultados del Cuestionario de Indicadores de Inclusión de los equipos de gestión intervenidos.</p> <p>Se produce un mejoramiento</p>	<p>Registro de resultados de los equipos de gestión intervenidos, antes/después, en el Cuestionario de indicadores de Inclusión.</p>	<p>La conformación de los miembros de ambos equipos se mantiene estable de un semestre a otro.</p> <p>La calendarización escolar, se mantiene de acuerdo a lo establecido,</p>

el mejoramiento de la Inclusión Educativa

significativo en los puntajes totales post intervención, en los resultados de la Sub escala de Gestión de los **equipos de gestión intervenidos.**

Se produce un mejoramiento significativo en los puntajes totales post intervención, en los resultados del Cuestionario de **indicadores de Inclusión de los docentes del Primer Ciclo.**

Registro de resultados de los equipos de gestión intervenidos en la Sub escala de Gestión del Cuestionario de indicadores de Inclusión.

Se mantiene en formato de planificación estratégica “Plan de Trabajo Anual”, que realizan los Equipos de Ciclo y los equipos de gestión cada año.

Al menos un 70% de las respuestas del Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa, aplicada a los Equipos de Gestión intervenidos, se agrupa en la categoría “Totalmente de acuerdo” o “De acuerdo”.

Registro de resultados de los docentes de Primer ciclo, antes/después, en el Cuestionario de indicadores de Inclusión.

Dos tercios de los docentes del colegio responde el Cuestionario de indicadores de Inclusión.

Los miembros de los equipos de gestión intervenidos responden el Cuestionario de indicadores de Inclusión.

Registro de resultados del Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa.

Los miembros de los equipos de gestión intervenidos responden el Cuestionario de Gestión para la Inclusión.

**Fuente: Elaboración propia*

Los componentes que se desprenden del propósito, se presentan a continuación asociados a las actividades realizadas para su consecución. El primer componente apuntó a brindar oportunidades de formación en liderazgo y gestión para la inclusión educativa, en los miembros de los equipos de gestión (tabla 2). Para el logro de este objetivo, a su vez, se plantearon dos sub componentes, uno que apuntó a promover un aumento en las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa y otro que se orientó a intencionar el logro de una percepción más exhaustiva en los equipos de gestión respecto de las necesidades de formación de los docentes en relación a la inclusión educativa (tabla 3).

Tabla 2

Matriz del Marco Lógico. Componente 1.

Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
<p>Oportunidades de formación y liderazgo para la educativa en los miembros de los equipos de gestión.</p>	<p>Al menos el 70% de las respuestas del Cuestionario Gestión en para la Inclusión Educativa en ítem 2, en el total de miembros de los equipos intervenidos, se ubican en la categoría “Totalmente de acuerdo” o “De acuerdo”.</p>	<p>Registro de resultados del Cuestionario Gestión para la Inclusión Educativa.</p>	<p>Los miembros de los equipos de gestión intervenidos responden el Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa.</p>
<p>Actualización del documento Modelo de Implementación de la Inclusión para el Colegio Institución Teresiana por parte del Equipo de Apoyo a la Diversidad.</p>	<p>Documento que sistematiza el modelo de implementación para la inclusión.</p>	<p>Disponibilidad de tiempo de los miembros de los equipos es suficiente para participar en forma regular en las reuniones de equipo.</p>	

Miembros de ambos equipos permanecen en sus puestos de trabajo durante el segundo semestre.

Matriz del Marco Lógico. Sub Componente 1.1 y 1.2.

Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
Sub Componente 1.1	Aumento en las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.	Al menos el 70% de las respuestas en el ítem 1, del total de miembros de los equipos intervenidos, se ubican en la categoría "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo".	Registro de resultados del Cuestionario Gestión para la Inclusión Educativa.
		Actas de reuniones semanales del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.	Los miembros de los equipos de gestión responden el Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa.
		Aumenta al menos en un 50% la frecuencia en la que se aborda el análisis de aspectos relacionados con el liderazgo educativo y la gestión para la inclusión en las reuniones semanales del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, durante el tercer trimestre 2018 (respecto del primer trimestre).	Disponibilidad de tiempo de los miembros de los equipos suficiente para participar en forma regular en las reuniones semanales del Equipo de Coordinación de Primer ciclo, durante el tercer trimestre 2018 (respecto del primer trimestre).
		Aumenta al menos en un 50% la frecuencia en la que se aborda el análisis de aspectos relacionados con el liderazgo educativo y la gestión para la inclusión en las reuniones semanales del Equipo de Coordinación de Primer ciclo, durante el tercer trimestre 2018 (respecto del primer trimestre).	Disponibilidad de tiempo de los miembros de los equipos suficiente para participar en forma regular en las reuniones semanales del Equipo de Coordinación de Primer ciclo, durante el tercer trimestre 2018 (respecto del primer trimestre).

docentes en relación a la inclusión educativa.

Al menos el 70% de las respuestas en el ítem 3, del Cuestionario de Gestión en los equipos intervenidos, se ubican en la categoría “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”.

Registro de resultados del Cuestionario Gestión para la Inclusión Educativa.

Se mantienen las planificaciones de las reuniones de los equipos acorde con la calendarización inicial.

El Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica define dos propuestas de formación docente para el año 2019, a partir del análisis de resultados de la aplicación pre intervención del Cuestionario de Indicadores de Inclusión a los docentes del colegio.

Documento de planificación estratégica “Plan de Trabajo Anual” para 2019, con la propuesta de capacitación docente relativa a la inclusión educativa de ambos equipos.

El Equipo de Coordinación de Primer ciclo define dos propuestas de formación docente para el año 2019, a partir del análisis de resultados de la aplicación pre intervención del Cuestionario de Indicadores de Inclusión a todos los docentes del colegio.

El segundo componente apuntó a definir, en conjunto con el Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, criterios internos y explícitos para el quehacer relativo a la inclusión (tabla 4).

Tabla 4

Matriz del Marco Lógico. Componente 2.

Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
<p>Componente 2</p> <p>Definir criterios internos explícitos, para el quehacer relativo a la inclusión.</p>	<p>Mejoramiento significativo en la distribución de los puntajes post intervención, en la Sub escala de Gestión del Cuestionario de indicadores de Inclusión, en los equipos intervenidos.</p>	<p>Registro de resultados del Cuestionario de indicadores de Inclusión en equipos intervenidos.</p>	<p>Los miembros de los equipos de gestión intervenidos responden el Cuestionario de indicadores de Inclusión.</p>
	<p>Al menos el 70% de las respuestas en el ítem 4, del total de miembros de los equipos intervenidos, se ubican en la categoría “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”.</p>	<p>Registro de resultados del Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa.</p>	<p>Los miembros de los equipos de gestión intervenidos responden el Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa.</p>
	<p>Elaboración por parte del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica de documento de criterios internos relativos a la inclusión.</p>	<p>Documento de criterios internos relativos a la inclusión.</p>	<p>Participación de todos los miembros del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica a las sesiones en las que se revisan herramientas para la elaboración del documento.</p>

Internamente el Equipo de apoyo a la diversidad pedagógica llega a acuerdos en torno a los criterios.

El Equipo Directivo aprueba el documento con los criterios internos relativos a la inclusión.

Por último, el tercer componente (tabla 5), se enfocó en fortalecer herramientas para la evaluación formal de la inclusión educativa, en los miembros de los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación del Primer ciclo.

Tabla 5

Matriz del Marco Lógico. Componente 3.

Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
<p>Componente 3 Fortalecer herramientas para la evaluación formal de la inclusión educativa en los miembros de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación del Primer Ciclo.</p>	<p>Mejoramiento significativo en la distribución de los puntajes totales de los equipos intervenidos en la Sub escala del Cuestionario de indicadores de Inclusión previo y posterior a la intervención.</p> <p>Al menos el 70% de las respuestas en el ítem 5, del total de miembros de ambos equipos de gestión intervenidos se ubican en las categorías “Totalmente de acuerdo” o “De acuerdo”.</p>	<p>Resultados del Cuestionario de Indicadores de Inclusión en equipos intervenidos.</p>	<p>Los miembros de los equipos de gestión intervenidos responden el Cuestionario de Indicadores de Inclusión.</p>
<p>Participación de al menos el 75% de los miembros del Equipo de Apoyo a la diversidad en la sesión de taller en la que se abordan las dimensiones involucradas en el proceso inclusivo desde el enfoque de la Guía para la evaluación y mejora de la inclusión educativa (Index for Inclusion, Booth y Ainscow).</p>	<p>Registro de resultados del Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa.</p>	<p>Registro de asistencia de los miembros del Equipo de apoyo a la diversidad pedagógica a la sesión de taller donde se abordan las dimensiones y el enfoque de la Guía para la evaluación y mejora de la inclusión educativa (Index for Inclusion, Booth y Ainscow).</p>	<p>Apertura por parte del colegio a evaluar el proceso de inclusión educativa periódicamente.</p>
<p>Registro de análisis del documento de planificación de la evaluación</p>			

Definición de un sistema de evaluación continúa del proceso de inclusión, diseñado por el Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.

sistemática del proceso de inclusión, que incluya plazos, frecuencia, instrumentos que serán utilizados, actores involucrados y modalidad.

El diseño de intervención, contemplado para abordar los objetivos (componentes de la MML), incluyó la aplicación de un instrumento de recolección de información, cuantitativa y cualitativa, previo y posterior a la intervención. Para ello se adaptó el “Cuestionario de Indicadores de Inclusión” (Booth & Ainscow, 2002) (en anexo 1) al contexto de esta organización educativa, modificando algunos ítems, para posteriormente evaluar los alcances de la intervención con los equipos intervenidos y los docentes de Primer ciclo. Junto a ello, el diseño consideró la aplicación post intervención de un Cuestionario de Gestión para la Inclusión (en anexo 2), el que recogió información desde ambos equipos intervenidos, al finalizar la intervención. Las características de ambos instrumentos serán descritas en el capítulo 9.

La intervención fue denominada **Un paso más hacia la Inclusión** y estuvo conformada por cuatro sesiones dirigidas a trabajar con el Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, y dos sesiones de taller, concentradas en una jornada, dirigidas al trabajo con el Equipo de Coordinación del Primer ciclo.

Se incluyeron en las sesiones, estrategias de pensamiento visible que promueven, según Morales y Restrepo (2015) un ejercicio de construcción de nuevos saberes, enlazándolos a saberes previos a través de la reflexión individual y colectiva y la oportunidad de expresar ideas, conocimientos y propuestas de cambio. De esta manera, se contribuye a una postura activa por parte de los protagonistas del proceso de aprendizaje, y al enriquecimiento mutuo, provocando así un aprendizaje significativo para todos (Ritchhart, Church y Morrison, 2014), mediante actividades de trabajo cooperativo.

En palabras de Johnson, Johnson y Holubec (1999) “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes y maximizar el propio aprendizaje y el de los demás. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para el grupo”. Esta metodología de trabajo cooperativo se incluyó en las sesiones con el fin de provocar la conexión con la realidad y desafíos de la institución respecto a la gestión y la inclusión, desde la vivencia de enfrentar metas y objetivos colectivos, habilidades y competencias complementarias en los equipos y posibilidades de enfrentamiento y mejora desde la colaboración y la capacidad de construir soluciones en conjunto, apuntando a una visión de la inclusión conocida, comprendida y compartida por todos.

Es relevante mencionar que la información cuantitativa y cualitativa obtenida en la aplicación pre intervención del Cuestionario de Indicadores de Inclusión (CCI), además de cumplir el objetivo de evaluar resultados de la intervención pre y post, con los docentes del Primer ciclo, fue utilizada como contenido y material de trabajo para las sesiones de taller realizadas con ambos equipos de gestión intervenidos.

Esta decisión del diseño de la intervención responde a la necesidad y el valor de incluir en el trabajo con ambos equipos de gestión, información diagnóstica actualizada de la propia institución educativa,

respecto a la percepción docente acerca del proceso de inclusión educativa, como elemento central para el análisis y evaluación del proceso de inclusión educativa llevado a cabo en la institución, y los alcances que implica para la revisión de acciones, decisiones, prácticas e instrumentos, y para la proyección de metas de trabajo relativas a la gestión de la inclusión educativa. Se consideró que esta información diagnóstica de la inclusión en la institución constituía un contenido relevante para orientar la actualización de las herramientas de gestión necesarias para la mejora en la implementación de la inclusión educativa.

La intervención planificada con el Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, (detallada en anexos 3, 4, 5 y 6), tuvo en cada sesión una temática central y objetivos específicos, los que se asociaron a los componentes y subcomponentes de la MML, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6

Intervención. Sesiones de Taller Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.

Equipo intervenido	Componente o sub componente abordado en la sesión	Sesión de Taller	Objetivos Específicos de la sesión
Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica	Componente 1 Subcomponente 1.1	1.Liderazgo para la Inclusión Educativa. Desarrollo de Modelo de gestión de la inclusión.	Fortalecer las herramientas de análisis respecto del propio rol que promueven la inclusión educativa. Constituir una oportunidad de reflexión y análisis de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa. Elementos de un Modelo de Gestión para la Inclusión.

<p>Componente 1 Sub componentes 1.1 y 1.2 Componente 2</p>	<p>2. Realidad actual de la Inclusión en IT. Criterios Internos para el apoyo a la diversidad y la Inclusión educativa.</p>	<p>Actualizar y precisar las necesidades de los docentes y directivos, respecto a la atención a la diversidad y la inclusión.</p> <p>Reflexión y análisis de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.</p>
<p>Sub Componente 1.2 Componente 2</p>	<p>3. Evaluación del proceso inclusivo y desarrollo de criterios internos para el apoyo a la diversidad.</p>	<p>Sistematización, definición y actualización de los criterios relacionados a la implementación de la inclusión educativa.</p>
<p>Sub Componente 1.1 Componente 3</p>	<p>4. Fortalecimiento de la gestión y evaluación de la inclusión.</p> <p>Integración de elementos de un Modelo de Gestión para la Inclusión.</p>	<p>Constituir una oportunidad de reflexión y análisis de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.</p> <p>Definir elementos para un sistema de evaluación sistemática del proceso de inclusión.</p> <p>Lineamientos para el diseño de un Modelo de gestión de la inclusión.</p> <p>Evaluar la experiencia del taller “Un paso más hacia la Inclusión.”</p>

Como se muestra en la tabla 6, las distintas sesiones del taller con el Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, abordaron los conceptos de gestión y liderazgo para la inclusión, rol de líder educativo, desafíos que implica la inclusión para la gestión educativa y las organizaciones, liderazgo eficaz y mejoramiento educativo, con el fin de introducir los conceptos claves para la revisión del rol de los miembros del equipo y el desarrollo de herramientas de gestión efectivas y actualizadas para el desarrollo de un modelo de gestión para la implementación de la inclusión.

Se propuso que estos conceptos y temáticas se revisaran en complemento con el análisis de la información diagnóstica acerca de la percepción de docentes y equipos de gestión respecto de la inclusión educativa y su implementación en esta organización, en las dimensiones de Cultura, Políticas y Prácticas, lo que haría posible en las sesiones definir focos de mejora educativa para la inclusión, y el desarrollo de herramientas de gestión efectivas para la implementación de la inclusión. A través de diversas actividades y estrategias, descritas en los anexos 3, 4, 5 y 6, se abarcaron en las distintas sesiones todos los componentes y subcomponentes definidos en la MML (tablas 1, 2, 3, 4 y 5).

En la **primera sesión**, el tema central fue la gestión y el liderazgo educativo, en la **segunda sesión** el foco apuntó al análisis de los desafíos que implica para la gestión educativa el proceso de inclusión, en la **tercera sesión** el tema central fue la definición de criterios internos, tanto a nivel de políticas como procedimientos, que sistematizaran un modelo de abordaje de la inclusión, propio de esta organización educativa, y finalmente en la **cuarta sesión** el foco estuvo orientado a la definición de un sistema de evaluación continua del proceso de inclusión.

El diseño de las sesiones de taller con el Equipo de Coordinación de Primer ciclo se presenta en la tabla 7.

Tabla 7

Intervención. Sesiones de taller Equipo de Coordinación de Primer Ciclo.

Equipo intervenido	Componente o sub componente abordado en la sesión	Sesiones de Taller en Jornada extendida	Objetivos Específicos de la Jornada
Equipo de Coordinación del Primer ciclo.	Componente 1 Subcomponente 1.1 y 1.2	1.Gestión y roles que promueven la inclusión educativa.	Fortalecer las herramientas de análisis respecto del propio rol, que promueven la inclusión educativa. Constituir una oportunidad de reflexión y análisis de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.

Subcomponente 1.1
Componente 3

2. Diagnóstico de la inclusión educativa.

IT: Precisar las necesidades docentes a fin de plantear dos propuestas de formación y actualización que respondan a sus necesidades.

Definir elementos para un sistema de evaluación sistemática del proceso de inclusión.

Evaluar la experiencia del taller “Un paso más hacia la Inclusión.”

Como se observa en la tabla 7, el taller diseñado para realizar la intervención con el Equipo de Coordinación del Primer ciclo, abarcó en sus sesiones los componentes enfocados en el análisis de los desafíos que implica para las organizaciones educativas y por ende para la gestión, el proceso de inclusión, así como el determinar las necesidades de los equipos docentes para abordar la inclusión educativa, identificando los desafíos en la gestión pedagógica y de recursos que implican, para así definir propuestas de formación docente y un elementos para un sistema de evaluación continua de la inclusión. La planificación de las sesiones con este equipo se describe en el anexo 7.

En ambos talleres, para cada sesión realizada se consideró un medio de evaluación, escrito y confidencial (en anexo 8, 9, 10, 11 y 12), que permitiera recoger la percepción de los sujetos intervenidos respecto a los objetivos planteados, las estrategias utilizadas y las actividades realizadas en cada sesión, con el fin de indagar si eran un aporte para los sujetos intervenidos, buscando también recoger información respecto a si el taller respondía a las necesidades de la institución, y permitía profundizar el análisis por parte de cada uno de los participantes. El foco de este sistema de evaluación de la implementación de las sesiones de taller, fue ir determinando, durante el proceso de intervención, en qué medida se van alcanzando los objetivos propuestos para la intervención. Finalmente, el diseño de intervención contempló además una evaluación de la experiencia de taller completa, con cada equipo intervenido. Las características y resultados de estas evaluaciones, se detallan en el capítulo 8.

8.- Implementación y evaluación del proceso de intervención:

El siguiente capítulo describe las etapas de la implementación y los ajustes que, a partir de la validación social y recogida de las necesidades de la propia institución intervenida, se fueron incorporando a la intervención, desde el diseño inicial. Se describe también la evaluación de la implementación, con sus objetivos, metodología y resultados.

8.1 Proceso de Validación Social

Antes de iniciar la implementación de la intervención, el diseño del proyecto piloto fue sometido a un proceso de validación social. Éste fue presentado por el equipo investigador a la dirección del colegio, al Equipo de Coordinación del Primer ciclo y al Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, quienes cumplen un rol fundamental en la toma de decisiones y la gestión para la inclusión educativa, en reuniones por separado.

En palabras de Ainscow (1999), una investigación que recoge información de los propios educadores en colaboración con los investigadores, contribuye a elaborar un mejor conocimiento de los procesos educativos. Por esto, el proceso de validación social de acuerdo a Schwartz y Baer (1991) tiene el propósito de evaluar la aceptabilidad o viabilidad de una intervención programada en una determinada organización. Para ello se consideraron tres variables a evaluar: **aceptabilidad**, que apunta a determinar si los objetivos de la investigación son socialmente significativos para la institución; **factibilidad** que define si los procedimientos empleados para conseguir el objetivo son aceptables y **utilidad** que indica si los resultados esperados con la intervención son considerados satisfactorios y válido el esfuerzo para conseguirlos. Para evaluar esta pertinencia, se buscó responder a la siguiente pregunta: ¿El diseño de investigación propuesto da respuesta a las necesidades que el Colegio Institución Teresiana planteó en el proceso de diagnóstico?

Como resultado del proceso de validez social, se obtuvo un alto nivel de coherencia con respecto a la aceptabilidad, factibilidad y utilidad entre la propuesta y las necesidades de la institución, lo que fue recogido en entrevista individual con la directora, quien conoció el diseño de intervención propuesto y manifestó su acuerdo y valoración, aludiendo a su relación con las necesidades actuales de la institución respecto a la inclusión educativa.

En relación a la experiencia de validación social realizada en dos instancias de reunión por separado con cada equipo que sería intervenido, se recibió una validación significativa de la propuesta de intervención y se aportaron algunas sugerencias, particularmente del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica,

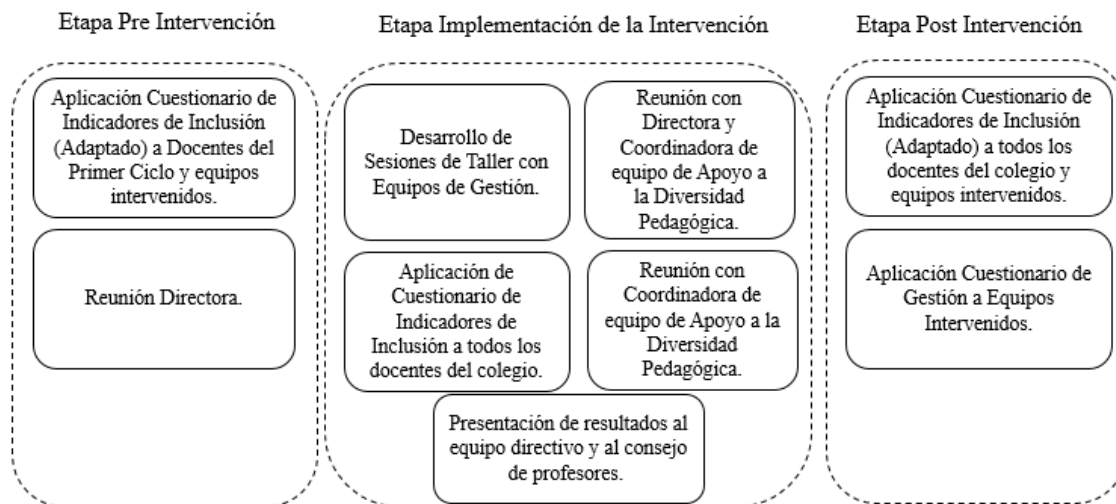
relacionadas con disminuir actividades, por la extensión del horario de las sesiones y el tiempo efectivamente disponible para ello, y por otra parte sugerencias relativas a eliminar una actividad asociada al componente 3, que apuntaba a realizar una revisión del perfil de cargo de profesor jefe y de asignatura, y la revisión de la pauta de evaluación docente, donde se proponía incluir indicadores relacionados con las prácticas inclusivas en los docentes. La razón de esta sugerencia apuntó a que estos documentos son elaborados por la dirección y el equipo directivo, y su actualización requeriría un trabajo con estos actores educativos y con los propios docentes, lo que excedía a los objetivos de este diseño.

8.2 Etapas de la Implementación de la Intervención

Con el fin de aportar a la comprensión de la secuencia de actividades realizadas a lo largo de la implementación, se presenta a continuación la figura 2, que ilustra las tres etapas de la implementación de la intervención realizada.

Figura 3

Etapas de la Implementación de la Intervención.



Fuente: Elaboración Propia.

Haciendo referencia a la figura 3, las distintas **actividades** realizadas se enmarcaron en tres etapas claves del diseño de intervención.

La **primera etapa pre intervención** estuvo dirigida a la evaluación de la muestra utilizando como instrumento de recolección de información, cuantitativa y cualitativa, el “Cuestionario de indicadores de Inclusión” (Booth y Ainscow, 2002).

Este cuestionario fue aplicado a todos los docentes de Primer ciclo, Equipo de Coordinación de Primer ciclo, y Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, recogiendo información respecto de la percepción de los docentes y miembros de los equipos de gestión en relación a distintas dimensiones de la inclusión: Cultura, Política y Práctica Inclusiva. Esta aplicación respondió al objetivo de evaluar con posterioridad a la intervención, el cumplimiento del propósito, es decir evaluar si a partir de la intervención con equipos de gestión responsables de la implementación de la inclusión, era posible detectar una mejora en la calidad del proceso de inclusión educativa en la institución, desde la percepción los equipos de gestión intervenidos, y desde los docentes. Junto a ello, se buscó indagar más específicamente la percepción de la gestión educativa para la inclusión, pre y post intervención.

La síntesis de los resultados del cuestionario, previa al inicio de la intervención con los equipos de gestión, fue presentada a la dirección del colegio, dada la relevancia de la información recogida como un diagnóstico de la percepción de los docentes y equipos de gestión de Primer ciclo, respecto a cómo se estaba conduciendo el proceso de inclusión educativa. En dicha instancia se confirmaron los focos de trabajo con los equipos que serían intervenidos. Esta reunión con la dirección no estuvo incluida en el diseño original, sin embargo, fue solicitada por el equipo investigador y resultó beneficiosa y estratégica para la intervención, constituyéndose como un elemento que se agregó a la validación social de la intervención, durante el proceso.

La **segunda etapa de implementación** de la intervención, detallada en el capítulo 7, estuvo dirigida al desarrollo de actividades en modalidad de sesiones de taller con los dos equipos de gestión, con el fin de desarrollar herramientas de gestión actualizadas, que permitieran mejorar sus prácticas de gestión para la inclusión y fomentaran la mejora educativa. Ésta tuvo una duración de dos meses.

Posterior al inicio de la intervención, la dirección del colegio solicitó que el Cuestionario de indicadores de Inclusión, aplicado a los docentes de Primer ciclo y equipos intervenidos, fuera también aplicado a los docentes y equipos de coordinación de todos los ciclos del colegio, dada la valoración positiva que se realizó del instrumento como oportunidad de autoevaluación para la institución educativa, al recoger las percepciones de todos los docentes y directivos acerca del proceso de implementación de inclusión en el colegio, desde el punto de vista de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas, que incluye el instrumento.

Lo anterior fue acogido por parte de las investigadoras, por razones de negociación política con la institución donde se realizaba la intervención, dado que se reconoció como una oportunidad significativa para la organización el realizar una evaluación diagnóstica acerca de la inclusión educativa a nivel de todos los docentes y equipos de gestión de los cinco ciclos que componen el colegio.

Si bien esta información no estaba considerada en el diseño original de la intervención, finalmente resultó un contenido relevante para los objetivos propuestos en las sesiones de taller con ambos equipos intervenidos, ya que aportó información actualizada a nivel de todo el colegio, para el análisis de las necesidades docentes y los requerimientos de gestión que el proceso de inclusión ha implicado para esta institución educativa. Esta información global del colegio fue dada a conocer a los equipos de gestión intervenidos, como material de trabajo en las sesiones. Es importante tener presente que en el análisis de resultados de esta intervención piloto fueron considerados los datos pre y post del Cuestionario de indicadores de Inclusión aplicado a los equipos de gestión intervenidos y los docentes del Primer ciclo, como estaba considerado en el diseño original. Los datos obtenidos de la muestra más amplia no fueron incorporados en el análisis y evaluación de resultados reportados en el capítulo 9.

En el periodo inicial de la intervención, se agregaron al diseño original dos instancias de reunión con actores claves de la organización educativa, con el fin de monitorear la intervención en proceso y acoger necesidades de la propia institución que fueron surgiendo a partir del inicio de la intervención. Se generó un encuentro con la Coordinadora del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, que permitió conocer los focos actuales de trabajo de su equipo para alinear los objetivos de las sesiones de taller y organizar las actividades ya definidas de modo que fueran calzando con tareas propias del equipo, ya que tenían gran consistencia con estas. Posteriormente se realizó nuevamente una reunión con la Directora y esta vez también con la Coordinadora del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, solicitada por ellas, donde pidieron que los resultados de la aplicación del Cuestionario de indicadores de Inclusión a todos los docentes y equipos del colegio, fuera presentado en una jornada con el Equipo Directivo cuyo tema sería la inclusión educativa, y posteriormente estos mismos resultados fueran presentados a toda la comunidad educativa en Consejo de Profesores. Estas reuniones aportaron también a la validación social de la intervención durante el proceso de realización de los talleres, permitiendo mantener comunicación durante la implementación.

Ambas solicitudes fueron acogidas y realizadas por el equipo investigador, ya que la presentación de estos resultados al equipo directivo y al consejo de profesores coincidía con el propósito y los objetivos de la intervención, aunque no fueron actividades incluidas en el diseño original, aportaban a la reflexión de la comunidad educativa completa respecto de los nuevos desafíos que ha implicado la inclusión educativa para la organización y para la gestión. Se presentaron resultados totales, por dimensión y cualitativos, agrupados por categorías.

La **tercera y última etapa, post intervención**, estuvo enfocada en la aplicación del Cuestionario de indicadores de Inclusión (CII) a los docentes del Primer ciclo y miembros de los equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación del Primer ciclo, con el fin de analizar si la intervención realizada

generó cambios en las percepciones de docentes y equipos respecto a la implementación de la inclusión, y en la aplicación del Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa a ambos equipos de gestión intervenidos, con el fin de evaluar el logro de los componentes de la intervención.

8.3 Evaluación de la Implementación de la Intervención.

A continuación, se detalla la evaluación de la implementación de la intervención piloto.

Aludiendo a Gertler, Martínez, Premand, Rawlings y Vermeersch (2012), quienes consideran que el monitoreo y la evaluación de las intervenciones son fundamentales para formular y modificar políticas basadas en evidencia, es relevante mencionar que dichos procesos permiten brindar información fundamental para mejorar la calidad y efectividad de las sesiones de taller en las distintas etapas del proceso de implementación. De esta referencia se rescata la importancia que presenta la evaluación del proceso de implementación de la intervención, con el fin de ir percibiendo el grado de satisfacción por parte de los participantes en cuanto a si la intervención se va ajustando a las necesidades que estos presentan, y al mismo tiempo ir confirmando la validez social recibida en un inicio.

Como se mencionó en el capítulo 7, cada sesión de taller fue evaluada una vez finalizada, utilizando metodología de encuesta digital o papel, con el fin de recoger las percepciones de los miembros de los equipos intervenidos con respecto a la intervención realizada.

Durante la implementación de la intervención, el diseño inicial recibió algunos ajustes o modificaciones. Estas adaptaciones a la intervención, realizadas durante el proceso, respondieron fundamentalmente a tres tipos de razones:

- Razones logísticas: siendo éstas las menos evidentes ya que en general los recursos y disponibilidad se dieron de manera positiva, salvo con la jornada de taller realizada con el Equipo de Primer ciclo, la cual tuvo un cambio de fecha por razones de calendario escolar.
- Necesidades planteadas por los participantes: estas adaptaciones favorablemente fueron en la misma línea de los objetivos de la intervención y a pesar de haber implicado realizar cambios, estos se mantuvieron asociados a los componentes.
- Negociación política y estratégica: se realizaron negociaciones en distintos momentos de la intervención, generando ajustes que no estaban considerados inicialmente, pero que ampliaron el enfoque de la implementación y a su vez, generaron un efecto positivo en el proceso, tanto para la investigación como para la institución educativa.

Al evaluar la implementación de la intervención, si bien hubo aspectos menores que no se desarrollaron como inicialmente estaban diseñados, en general la intervención se ejecutó en función de los objetivos y planificación inicial. En palabras de Humphrey (2016), “evaluar una implementación es particularmente importante ya que las investigaciones muestran consistentemente que la aplicación de las intervenciones es variable a través de la configuración, y que esta variabilidad influye en el logro de los resultados esperados.”

Considerando la implementación como un constructo multidimensional, la evaluación de la implementación se centró en cuatro dimensiones o factores claves que inciden en ella según Humphrey (2016): la fidelidad, adaptación, involucramiento y calidad.

Con respecto a la **fidelidad**, siendo ésta el grado de adherencia al diseño inicial de la intervención, en relación a las actividades planificadas para cada sesión, si bien se realizaron todas las sesiones de taller que estaban calendarizadas, el factor tiempo para poder abarcar todas las actividades planificadas resultó ser una dificultad que implicó modificaciones menores en algunas sesiones, no cambiando el formato ni objetivo de estas. Se realizaron las actividades centrales en cada sesión, sin embargo, en algunas fue necesario priorizar.

En cuanto a la **adaptación**, definida como la naturaleza y alcance de los cambios que se realizan a una intervención (Humphrey, 2016), se incorporaron a la intervención algunas actividades mencionadas anteriormente, como la aplicación del Cuestionario de Indicadores de Inclusión a todos los docentes del colegio, las reuniones con la dirección y coordinadora del Equipo de Apoyo a la diversidad, con el fin de ir confirmando la alineación de la intervención con las necesidades del colegio, y recoger su visión para la pertinencia de los criterios que se estaban trabajando con los equipos de gestión.

Con respecto al **involucramiento**, la participación de los integrantes de ambos equipos de gestión, fue activa en todas las sesiones y evidenciaron una evaluación favorable en cuanto a contenido trabajado y metodología utilizada. Se observó comunicación abierta al dialogo y actitud colaborativa durante el taller, con una asistencia de un 95% en el Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica y un 100% en el Equipo de Coordinación del Primer ciclo.

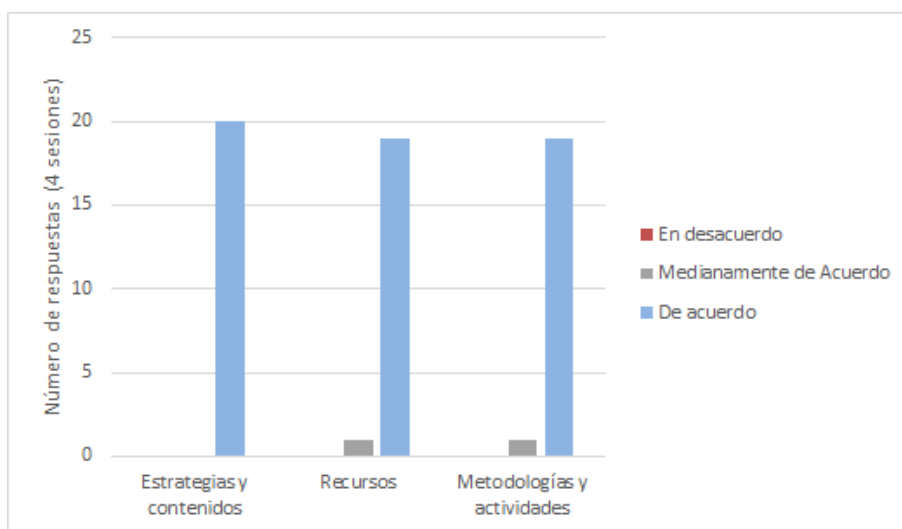
Referente a la **exposición**, el diseño de intervención consideró la realización de cuatro sesiones de taller con el Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, con duración de 90 minutos cada una, estando el equipo expuesto durante aproximadamente 6 horas a la intervención. Con el Equipo de Coordinación de Primer Ciclo, se consideró realizar una jornada de trabajo extendida, estando expuesto a la intervención

durante aproximadamente 3 horas.

En relación al monitoreo de la **calidad** de la implementación realizada, las figuras 4 y 5 grafican las respuestas por parte de los miembros de los equipos intervenidos, en las evaluaciones realizadas una vez finalizada cada sesión de taller, las que recogieron el nivel de acuerdo respecto a si las estrategias y contenidos abordados en la sesión aportaban a su desempeño en el colegio, si los recursos utilizados durante la sesión fueron motivadores y atractivos, y si las metodologías y actividades implicaron una oportunidad de análisis, participación y discusión de todos los participantes.

Figura 4

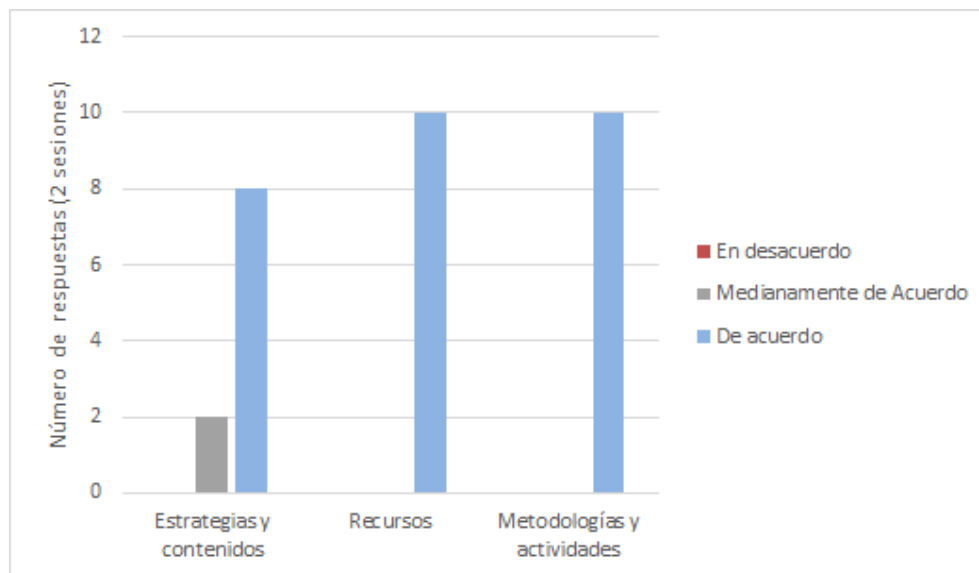
Evaluación Implementación de la Intervención. Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica. Nivel de acuerdo con el aporte de contenido, metodología y actividades de las sesiones de taller.



**Fuente: Elaboración propia*

Figura 5

Evaluación Implementación de la Intervención. Equipo de Coordinación de Primer ciclo. Nivel de acuerdo con el aporte de contenido, metodología y actividades de las sesiones de taller.



**Fuente: Elaboración propia*

Se observa en las figuras 4 y 5, que las respuestas de los miembros de ambos equipos de gestión intervenidos, se concentran mayoritariamente en estar de acuerdo con que los contenidos abordados, recursos, metodología y actividades de la intervención fueron adecuados para las temáticas trabajadas y un aporte para su desempeño en la gestión de la inclusión en el colegio.

La intervención es vista como una oportunidad, que les aportó contenidos nuevos y relevantes para su rol como actores encargados de la gestión en la implementación de la inclusión.

Haciendo referencia a reflexiones extraídas de las respuestas cualitativas de algunas encuestas, se complementa lo anterior con citas textuales:

“Me gustó como fue tratado el tema, será muy bueno generar más discusión con los profesores del ciclo”.

“Agradecemos los momentos de reflexión y la mirada iluminadora”.

“Muchas gracias, fue un taller muy bien logrado”.

“El levantamiento de información a partir del cuestionario sociabilizado con los diferentes actores de la comunidad, entregándonos información clara y concreta para trabajar y dar respuesta a las necesidades, sin duda fue un gran aporte.”

Esta evaluación permitió registrar que, desde la percepción de los participantes en ambos talleres, las estrategias utilizadas, los recursos y las metodologías y actividades desarrolladas, respondieron a las expectativas de calidad, apuntando así al cumplimiento de los objetivos planificados para las sesiones de taller.

9.- Evaluación de los objetivos de la intervención:

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de resultados en función de los objetivos de intervención, incluidos en la Matriz del Marco Lógico, Capítulo 7 (tablas 1, 2, 3, 4 y 5), orientados a responder al problema detectado en el diagnóstico, relacionado con la falta de herramientas actualizadas para la implementación de la inclusión.

Se expone la metodología utilizada para el análisis de los resultados, detallando las características de la muestra, los instrumentos de recolección y producción de la información, las estrategias de análisis y los resultados de la intervención.

9.1 Metodología

La evaluación de la intervención consideró un diseño mixto con el fin de enriquecer y complementar la información y el posterior análisis.

Participantes

La estrategia de muestreo fue por conveniencia, abarcando a docentes y Equipo de Coordinación del Primer ciclo, y Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8

Caracterización de la Muestra

Muestra	<i>n</i>	Descripción
Muestra total	31	Docentes no Intervenido y Equipos de Gestión Intervenido.
Muestra No Intervenido	21	Docentes de Primer ciclo.
Muestra Intervenido	10	Equipo de Coordinación de Primer ciclo y Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.

**Fuente: Elaboración propia*

Respecto a la caracterización de la muestra, los docentes son profesores de educación básica y de asignaturas (arte, inglés, educación física y música), un 90% son mujeres y el promedio de edad es de 38 años. Pertenecen al primer ciclo que abarca desde 1° a 3° básico, siendo 9 de ellos profesoras jefes. En relación a la experiencia laboral, el promedio es de 14 años de desempeño, mientras que la antigüedad en esta institución educativa corresponde a 16 años de permanencia en esta organización educativa.

En relación a los equipos de gestión, estos están conformados por tres profesoras básicas, una profesora de religión, tres educadoras diferenciales, una terapeuta ocupacional, una psicopedagoga y una psicóloga.

Instrumentos de recolección y análisis de la información

Respecto a los instrumentos de recolección de la información y medios de verificación utilizados para monitorear y evaluar los indicadores y el logro de los objetivos de la intervención, se utilizaron distintos instrumentos que permitieron obtener datos para el análisis de resultados, evidenciados en la tabla 9.

Tabla 9

Instrumentos de recolección de información

Fase de la Intervención	Instrumento Utilizado	Muestra
Pre Intervención	Cuestionario de indicadores de Inclusión (CII). Subescala de Gestión.	Muestra Total.
	Pauta de Registro y análisis del Acta de reuniones de ambos Equipos de gestión.	Muestra intervenidos.
Post Intervención	Cuestionario de indicadores de Inclusión (CII). Subescala de Gestión.	Muestra Total.
	Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa (CGI).	Muestra intervenidos.
	Pauta de Registro y análisis del Acta de reuniones de ambos Equipos de gestión.	Muestra intervenidos.

Pauta de Registro y Análisis del Muestra intervenidos.
documento de Planificación Estratégica.

**Fuente: Elaboración propia*

Como se muestra en la tabla 9, se utilizó un Cuestionario de indicadores de Inclusión, adaptado del cuestionario original de Bristol (Booth y Ainscow, 2002) que recoge percepciones acerca del proceso de inclusión educativa. Junto a ello se utilizaron pautas de registro y análisis para constatar la frecuencia que las temáticas relacionadas la gestión educativa para la inclusión fueron abordadas en las reuniones semanales de ambos equipos intervenidos.

El **Cuestionario de indicadores de Inclusión** (anexo 1), fue adaptado a las características de la institución, en extensión y vocabulario, por el equipo investigador a partir del cuestionario original, para fines de evaluación de esta intervención (sin validación nacional). Éste tuvo como objetivo conocer las percepciones de los participantes respecto a las tres dimensiones del proceso de inclusión: Prácticas, Políticas y Cultura inclusiva, relacionadas a aspectos relacionados a la gestión de la atención de la diversidad en la sala de clases, aspectos de acompañamiento, formación docente, criterios definidos, políticas y gestión de la inclusión y aspectos actitudinales relacionados al liderazgo para la inclusión respectivamente (Booth & Ainscow 2002). Los indicadores evaluados en los ítems se gradúan en la escala de “Muy de acuerdo”, “Medianamente de acuerdo” y “En Desacuerdo”. El instrumento está conformado por 29 ítems, divididos en tres subescalas asociadas a tres dimensiones de la inclusión:

Dimensión A: Cultura Inclusiva (10 ítems).

Dimensión B: Políticas Inclusivas (9 ítems).

Dimensión C: Prácticas Inclusivas (10 ítems).

Adicionalmente, el cuestionario incluye tres preguntas abiertas que apuntan a profundizar la visión de los docentes y equipos de gestión en relación al proceso de inclusión educativa en la institución.

Con el fin de explorar más específicamente la percepción de los docentes y equipos intervenidos acerca de aspectos de la gestión para la inclusión, se seleccionaron 12 ítems del cuestionario anteriormente mencionado, distribuidos en las tres dimensiones, que están relacionados con la gestión de las actividades formativas y su pertinencia a las necesidades de los docentes, la definición de políticas y criterios claros, y la evaluación sistemática de los procesos inclusivos.

Dichos ítems fueron denominados **Sub escala de Gestión** (en anexo 1a), la que tiene un puntaje mínimo de 12 y un máximo de 36 puntos.

La selección de estos 12 ítems para constituir la Subescala se sustentó en que apuntan a las percepciones respecto a las prácticas de gestión de los equipos de intervenidos, relacionadas al acompañamiento, orientación y formación docente, al desarrollo e implementación de políticas, criterios y procesos de evaluación, y a la gestión de los recursos para promover prácticas pedagógicas inclusivas en la institución, todo ello basado en la conceptualización acerca de la gestión educativa según Castañeda et. al. (2014); Fullan (2016); Gómez (2013); Lyons (2016); Maureira (2004) y Pozner (2014).

La **Pauta de Registro y Análisis del Acta de Reuniones** de los equipos de gestión intervenidos (anexo 13), es una tabla donde se especifica la frecuencia en que se abordaron temáticas relacionadas con la gestión para la inclusión y el liderazgo educativo, en las reuniones de ambos equipos, antes (abril a junio 2018) y después de la intervención (septiembre a noviembre 2018). Las temáticas que este instrumento apunta a observar y registrar, están relacionadas al análisis de desafíos, estrategias, acuerdos y decisiones que se necesitan para gestionar los requerimientos que implica la inclusión para la comunidad educativa, ello incluye la gestión pedagógica, de recursos y de la convivencia, sustentados por Fullan (2017); Harris (2013); Maureira (2004); Pozner (2014).

Del mismo modo, la **Pauta de Registro y Análisis del documento de planificación estratégica** (anexo 14), es una tabla de registro que evidencia las metas del Plan de Trabajo anual para 2019, de ambos equipos de gestión intervenidos, específicamente relacionadas con la inclusión educativa y la gestión para la inclusión. Este aspecto, según el MINEDUC (2018) es relevante ya que permite diseñar líneas de acción compartidas por todos los equipos y profesionales, y posibilita la planificación, coordinación y desarrollo de metas para la implementación y gestión del proceso inclusivo.

El **Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa** (anexo 2), utilizó una escala de tipo Likert, con el fin de evaluar si la intervención, desde la percepción de los intervenidos logró los objetivos que se proponía, actualizando sus herramientas para la gestión de la inclusión. Según Morales (2011), este tipo de instrumento extiende la medición de las actitudes, especificando el nivel de acuerdo o desacuerdo. El cuestionario incluyó ocho ítems, cada uno graduado con cinco niveles de respuesta: “Totalmente en Desacuerdo”, “En Desacuerdo”, “Medianamente de Acuerdo”, “De Acuerdo”, “Totalmente de acuerdo”.

Se definió utilizar este instrumento que incluyó directamente la evaluación de los objetivos propuestos para la intervención, ya que resulta relevante complementar la posterior evaluación de resultados en base a otros instrumentos, con la percepción de los propios actores intervenidos dado que los objetivos

de esta intervención apuntan al desarrollo de herramientas en los propios intervenidos, relacionadas con su rol y responsabilidades en la gestión educativa para la inclusión.

Estrategias de análisis de la información

Para la revisión de los datos cuantitativos, inicialmente se realizó un análisis descriptivo de la distribución de los puntajes totales del Cuestionario de indicadores de Inclusión y de la Sub escala de Gestión, en sus etapas pre y post, en la muestra intervenida y no intervenida. Adicionalmente se realizaron cálculos de indicadores descriptivos, mediana, media, desviación estándar y moda, a partir de los datos obtenidos en ambos instrumentos

Con los datos obtenidos en el Cuestionario de Gestión para la Inclusión educativa, aplicado a la muestra intervenida posterior a la intervención, se realizó un análisis descriptivo de la distribución de respuestas en cada ítem.

Para explorar la significancia de los análisis comparativos pre y post intervención, se definió utilizar una prueba no paramétrica, dado que no es posible suponer que la distribución cumple con el supuesto de normalidad, debido al tamaño muestral. Según Berlanga y Rubio (2012) “las pruebas no paramétricas son la única alternativa cuando el tamaño de la muestra es pequeño”, respetando el uso más apropiado de los datos y asumiendo que las conclusiones a partir de ellos no serán aplicables a poblaciones con distribución normal, como propone Siegel (1990).

Entre éstas se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon, indicada para comparar muestras relacionadas, que según Siegel (1990), además de utilizar la dirección de las diferencias en las parejas comparadas, “considera la magnitud relativa de estas diferencias, por lo que puede hacerse una prueba más poderosa”, permitiendo realizar inferencias a partir de resultados comparativos pre y post intervención. Este análisis de resultados cuantitativos utilizó el Programa estadístico IBM Statistics SPSS v.23.

Con la información obtenida en las pautas de registro para el análisis de documentos de los equipos intervenidos, se realizó un registro de frecuencias y comparación de estas, pre y post intervención, las que evidencian la reiteración de temáticas de inclusión educativa y gestión para la inclusión, en las reuniones de los equipos de gestión intervenidos.

Para el análisis de los datos cualitativos, se recogieron las respuestas de los docentes de Primer ciclo y los equipos intervenidos en las preguntas abiertas del Cuestionario de indicadores de Inclusión. Con estos datos se realizó un **análisis temático** de la información producida, que según Braun y Clark (2006), es un método que permite identificar, organizar y analizar un conjunto de datos relacionados con la pregunta de

investigación, reconociendo patrones repetidos de significado, definiendo temáticas para su interpretación. Dentro de las dos formas de codificación que existen en este tipo de análisis, inductiva y teórica, se definió utilizar esta última, que parte “desde los intereses teóricos específicos del investigador” (Alvarado, Mieles y Tonon, 2012), asegurando los criterios de saturación informativa (suficiencia de datos) y de adecuación (selección de información relacionada con las necesidades teóricas del estudio), sugeridas por García, Gil y Rodríguez (1999).

Con este contenido cualitativo, para extraer significado relevante en función de evaluar la intervención y sistematizar el análisis anteriormente mencionado, se definieron categorías temáticas asociadas a los objetivos de la intervención, las que se irán reportando en cada objetivo.

9.2 Resultados por Objetivos

Se reportan los resultados de la intervención en referencia a los objetivos y propósito de la intervención mencionados en el capítulo 7, en la Matriz de Marco Lógico.

9.2.1 Objetivo: Percepción más exhaustiva en los Equipos de Primer Ciclo y de Apoyo a la diversidad pedagógica, respecto de las necesidades de formación de los docentes en relación a la inclusión educativa (Sub Componente 1.2)

Con el fin de evaluar este objetivo, se revisaron los resultados pre y post de la **Sub escala de Gestión** del Cuestionario de indicadores de Inclusión (CII), en los equipos intervenidos y en los docentes no intervenidos. A continuación, se revisaron los resultados en el **Cuestionario de Gestión para la Inclusión (CGI)** para la muestra intervenida y finalmente se reportan los resultados de producto y el análisis cualitativo.

Resultados Equipos de Gestión (intervenidos)

La **Sub escala de Gestión** tiene como objetivo recoger la percepción de los participantes acerca de diversos aspectos involucrados en la gestión, entre ellos la claridad en los equipos encargados de la gestión acerca de las necesidades de formación de los profesores con los que trabajan, para abordar la inclusión.

Para evaluar el cumplimiento de este objetivo, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, realizando un análisis comparativo pre y post intervención con los resultados de esta Subescala de Gestión del CII en los equipos intervenidos, el que se expone en la tabla 10.

Tabla 10

Comparación resultados Subescala de Gestión del Cuestionario de indicadores de Inclusión.

Pre y Post intervención.

Estadísticos de prueba. Equipos de gestión: Muestra intervenida.

Z	- 2.053
Sig. asintónica (bilateral)	.040
Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	

**Fuente: Elaboración propia*

A través de la prueba de Wilcoxon se obtuvo un valor sig. de .04, estadísticamente significativo, lo que sugiere que existen diferencias significativas en la distribución de la Subescala de Gestión, en la muestra intervenida, previo y posterior a la intervención realizada.

Adicionalmente, como complemento al análisis comparativo, se revisaron los indicadores descriptivos de la muestra intervenida, con el fin de explorar la dirección de esta diferencia significativa en los puntajes post evaluación, los que se reportan en la tabla 11.

Tabla 11

Datos descriptivos Sub escala de Gestión del Cuestionario de indicadores de Inclusión. Puntaje total pre y post intervención. Muestra intervenida. Equipos de Gestión.

Estadísticos descriptivos							
Fase	n	Mediana	Media	Moda	DS	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Pre	10	30	29.50	33	3.308	23	33
Post	10	32	32.10	35	2.601	28	35

**Fuente: Elaboración propia*

Estos indicadores permiten visualizar cambios en la tendencia central de la distribución de puntajes, evidenciados en el desplazamiento de la mediana en 2 puntos hacia un puntaje más alto en los resultados

post intervención (32 puntos), así como en el aumento bruto de la media en 2.6 puntos con posterioridad a la intervención (32.1 puntos), considerando una desviación estándar que también disminuyó en la evaluación post intervención en 0.7 puntos.

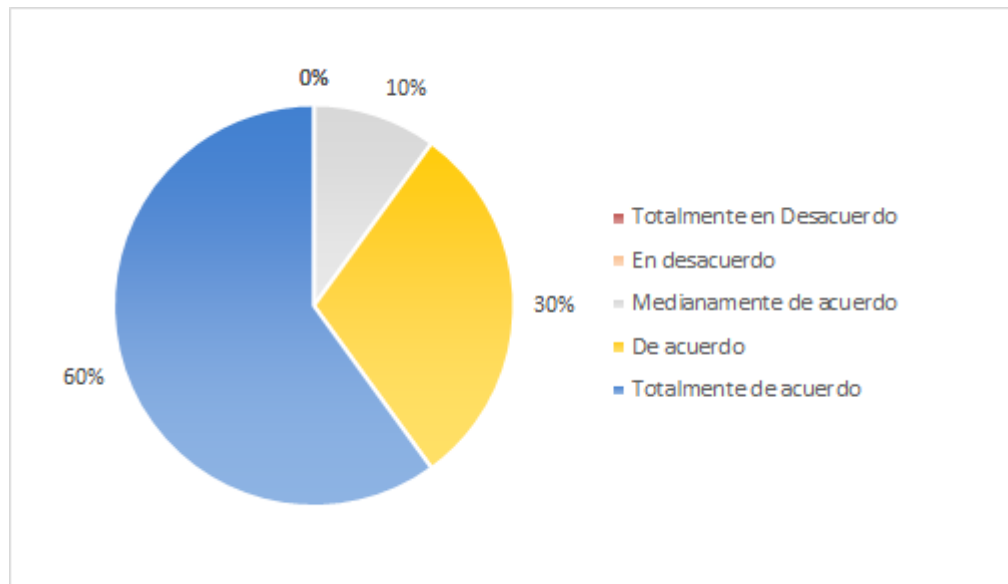
Se evidenció además un aumento de 5 puntos en el puntaje mínimo obtenido en esta sub escala post intervención, y un aumento de 2 puntos en el puntaje máximo. La moda además revela que los puntajes de mayor frecuencia tanto en la evaluación pre y post intervención, se ubican en el puntaje máximo obtenido en cada medición, lo que evidencia que la distribución se inclina hacia los puntajes más altos. Los indicadores descriptivos muestran que las diferencias significativas pre y post intervención van en la dirección de la mejora, mostrando una distribución de puntajes más altos, en la evaluación post intervención, lo que apunta al logro del indicador definido para este objetivo, que refiere un mejoramiento significativo en la distribución de los puntajes de los equipos intervenidos en la Sub escala del CII, con posterioridad a la intervención.

Adicional al análisis anterior, se revisó la distribución de las respuestas de ambos equipos intervenidos en el **Cuestionario de Gestión para la Inclusión (CGI)**, que evalúa la percepción de los propios actores participantes en la intervención con posterioridad a las sesiones de taller realizadas, dado que los objetivos de éste apuntaron al desarrollo de herramientas precisamente en estos equipos, relacionadas con su rol y responsabilidades en la gestión educativa para la inclusión.

Se revisó particularmente el ítem 3 que evalúa el grado en que la intervención realizada permitió a los equipos intervenidos percibir de manera más exhaustiva las necesidades de capacitación y actualización de los docentes que tienen su cargo, para abordar la inclusión educativa, lo que se muestra en la figura 6.

Figura 6

*Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa. Muestra intervenida: Equipos de gestión. **Porcentaje de respuestas Ítem 3:** Percepción más exhaustiva de necesidades de capacitación y actualización docente por parte de equipos de gestión.*



**Fuente: Elaboración propia*

La figura 6 muestra que el 90% de los miembros de los equipos de gestión intervenidos están “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” con que la intervención les permitió percibir de manera más completa y precisa las necesidades de capacitación y actualización de los docentes en relación a la inclusión educativa, lo que sugiere el cumplimiento de este indicador de logro del objetivo, que apuntaba a que al menos el 70% se agrupara en estas categorías.

Otro elemento considerado para evaluar el cumplimiento de este objetivo, fue la revisión de las **pautas de registro de las propuestas de capacitación** docente para el año 2019, elaboradas por cada equipo de gestión intervenido, relacionadas con las necesidades de capacitación y actualización docente para la inclusión educativa, que se muestran en la tabla 12.

Tabla 12

Propuestas de Formación Docente para el año 2019. Muestra intervenida: Equipos de Gestión.

Propuestas del Equipo de Coordinación de Primer Ciclo:

1. Gestión de la convivencia en un aula diversa.
2. Herramientas para la comprensión y el manejo de la desregulación emocional en aula.
3. Comunicación familia-colegio: manejo de entrevistas y comunicación escrita.
4. Desarrollo de competencias socioemocionales en el profesor.

Propuestas del Equipo de Apoyo a la Diversidad pedagógica:

1. Conocimiento de las características, necesidades pedagógicas y apoyos que requieren distintos cuadros diagnósticos.
2. Trabajo colaborativo en Aula (orientado a la planificación pedagógica inclusiva)
3. Estrategias de pensamiento Visible (orientado a la planificación pedagógica inclusiva).

**Fuente: Elaboración propia*

Como evidencia la tabla 12, ambos equipos de gestión intervenidos incorporaron en su propuesta de formación docente para el año 2019, temas que apuntan a desarrollar en los profesores, conocimientos y herramientas para el trabajo con la diversidad pedagógica en el aula, orientadas a fortalecer el trabajo en inclusión educativa, respondiendo a este indicador de logro del objetivo.

Estas propuestas fueron realizadas por los equipos de gestión a partir del análisis de resultados cuantitativos y cualitativos de la aplicación pre intervención del Cuestionario de indicadores de Inclusión, lo que permitió que estuvieran alineadas con las necesidades explicitadas por todos los docentes del colegio. Ello resulta relevante porque apunta a una gestión de los recursos pertinente con las necesidades reales de los docentes de la institución.

Los resultados presentados, en función de los indicadores de logro de este objetivo permiten inferir que luego de la intervención, los equipos intervenidos consideran que cuentan con una percepción más exhaustiva acerca de las necesidades de capacitación y actualización que los docentes requieren para abordar la inclusión educativa, lo que constituye una herramienta de gestión para abordar estas necesidades y los desafíos que el proceso de inclusión educativa implica.

Resultados Docentes (no intervenidos)

Explorar la evaluación que los docentes realizan respecto a la mayor claridad que los equipos de gestión podrían tener, con posterioridad a la intervención, respecto a sus necesidades de formación como profesores, resulta interesante ya que, al trabajar de manera muy directa con los miembros de estos equipos, los docentes podrían ser informantes que perciban el proceso realizado por estos equipos de gestión. Para ello se revisaron los datos de esta muestra no intervenida en la **Sub escala de Gestión**, pre y post intervención, cuyos indicadores descriptivos se muestran en la tabla 13.

Tabla 13

Datos descriptivos Subescala de Gestión del Cuestionario de Indicadores de Inclusión. Puntaje total pre y post intervención. Muestra no intervenida. Docentes de Primer ciclo.

Estadísticos descriptivos

Fase	n	Mediana	Media	Moda	DS	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Pre	21	32	31.04	32	3.47	24	36
Post	21	32	32.23	31; 36	2.65	27	36

**Fuente: Elaboración propia*

La comparación de los datos descriptivos pre y post intervención de la Sub escala de Gestión en los docentes no intervenidos, evidencia cambios en la distribución de puntajes, los que se agruparon de modo diferente, manteniendo la mediana, pero representando una distribución bimodal, en que se evidencia un aumento bruto de 1.19 puntos en la media con posterioridad a la intervención, y una disminución de la desviación estándar en 0.8 puntos. Ello podría sugerir que la distribución de puntajes se desplazó hacia puntajes más altos, volviéndose menos heterogénea.

Se visualiza también un aumento de 3 puntos en el puntaje mínimo obtenido en la Sub escala post intervención, manteniéndose en ambas etapas de evaluación, la puntuación máxima en el puntaje máximo de la Sub escala (36 puntos). Estos resultados sugieren que, pese a que los resultados de los equipos de gestión apuntan a que ellos mismos perciben tener mayor claridad respecto a las necesidades de formación docente, esta mayor claridad pareciera no ser percibida por los docentes.

Resultados Cualitativos

Para complementar los análisis anteriormente reportados, se analizaron los contenidos cualitativos aportados por los participantes (intervenidos y no intervenidos) con posterioridad a la intervención, relacionados con la categoría temática “**Claridad en las necesidades de formación docente**”, a partir de los cuales se observó que los profesores visualizan que ahora existen espacios de formación relacionados con la práctica docente para la inclusión, que antes no estaban considerados, y que apuntan a las necesidades de formación y actualización, tal como lo expresan algunos docentes: “(si) lo veo en la información que nos

han entregado a los profesores con temas que tienen que ver con la inclusión” y en algunas acciones percibidas por ellos: “se abrieron (para los profesores) espacios para talleres y trabajos pensando en actualizar y fortalecer conocimientos para desarrollar prácticas inclusivas con todos los estudiantes” (docente) lo que podría evidenciar que los docentes perciben que hay mayor claridad en los equipos de gestión respecto a sus necesidades de formación.

Esto también es evidenciado en la percepción de los propios miembros de los equipos de gestión, como lo refleja una de ellas: “cada vez hay más instancias de trabajo en todos los ciclos, con los docentes, para apoyar su trabajo con la diversidad” (miembro equipo de gestión), ello puede reflejar que este espacio de trabajo conjunto con los docentes constituye un espacio de formación y apoyo a la labor de los profesores en sus necesidades relacionadas con abordar la inclusión educativa, respondiendo a las necesidades de los docentes.

Otro elemento que aparece reflejado en la percepción de los docentes es el que, desde los encargados de gestión, se han escuchado sus necesidades y demandas relacionadas con los apoyos que requieren para abordar la inclusión educativa, como lo expresa una profesora: “se contrató una educadora diferencial, algo pedido por los profesores” (docente).

Desde el análisis cualitativo y cuantitativo, se evidencia que los equipos de gestión intervenidos perciben tener una mayor claridad respecto a las necesidades de formación docente para abordar la inclusión. Esto es también reportado por los profesores en el análisis cualitativo, pese a que no es evidenciado en el análisis cuantitativo. Lo anterior apunta a un avance en la dirección del objetivo evaluado, una percepción más exhaustiva de los desafíos que plantea la inclusión y mayor claridad para aportar soluciones atingentes de capacitación y apoyo a los profesores, desde su gestión.

9.2.2 Objetivo: Aumento en las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa (Sub Componente 1.1).

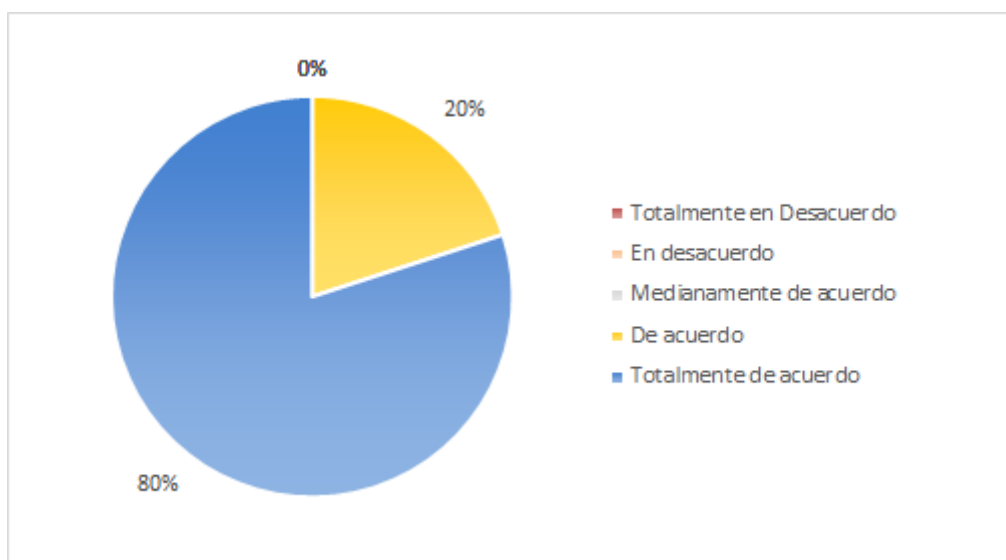
Para evaluar este objetivo, se revisaron los resultados del **Cuestionario de Gestión para la Inclusión (CGI)** solo en la muestra intervenida, posteriormente se reporta el indicador relacionado con la pauta de registro del acta de reuniones semanales de los equipos de gestión y finalmente se reporta el análisis cualitativo.

El **CGI** evalúa la percepción de los miembros de los equipos de gestión respecto del desarrollo de herramientas de gestión a partir de la intervención. Para este objetivo se revisó particularmente el ítem 1, que evaluó si hubo mayores oportunidades de análisis respecto de los requerimientos y decisiones de gestión

que implica la inclusión para una comunidad educativa, en los espacios de trabajo de estos equipos. En la figura 7 se muestra la distribución de respuestas de ambos equipos en el ítem 1.

Figura 7

Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa. Muestra intervenida: Equipos de gestión. Porcentaje de respuestas ítem 1: Mayores oportunidades de análisis respecto a requerimientos de gestión que implica la inclusión educativa.



**Fuente: Elaboración propia*

La distribución de las respuestas evidencia que el 100% de los miembros de los equipos de gestión intervenidos reporta estar “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” con que aumentaron las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos que implica la inclusión para una comunidad educativa, en sus espacios de trabajo, a partir de la intervención.

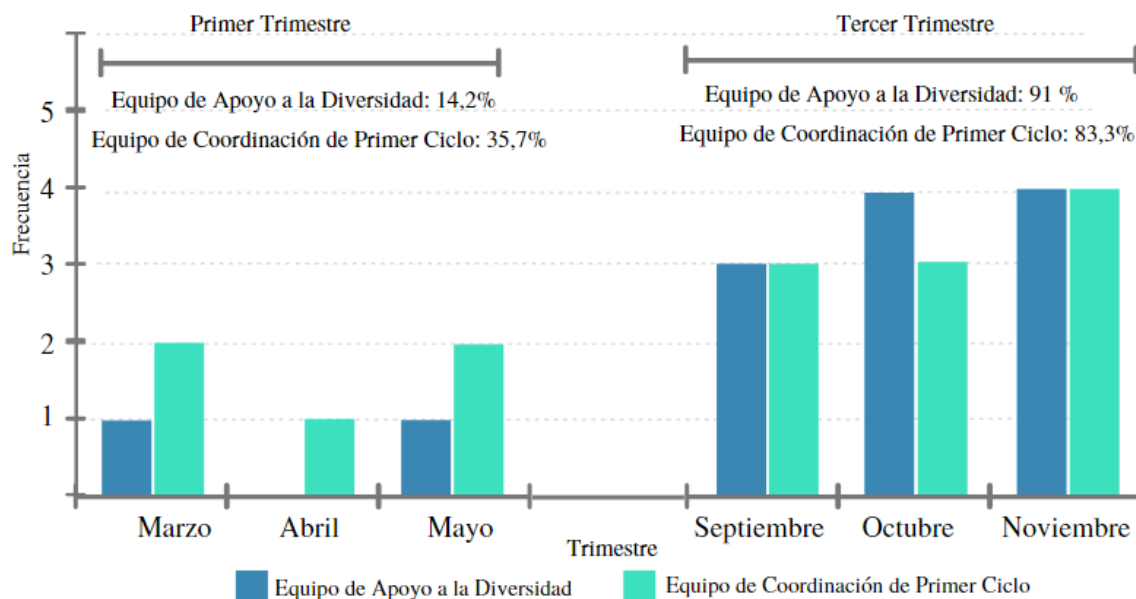
Este resultado es favorable al indicador de logro, establecido para este objetivo, que apuntaba a que al menos 70% de los miembros de los equipos de gestión intervenidos reporten estar “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” con que aumentaron las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos que implica la inclusión para una comunidad educativa.

Para enriquecer la evaluación de este objetivo, se revisaron las actas de reuniones y la frecuencia en que las temáticas relacionadas con la gestión para la inclusión fueron abordadas en las reuniones de trabajo semanales de ambos equipos (en pauta de registro en anexo 13).

La figura 8 muestra este registro previo y posterior a la intervención realizada.

Figura 8

Frecuencia trimestral en que se abordan temáticas de Gestión para la Inclusión en reuniones semanales de ambos Equipos de gestión. Muestra intervenida.



**Fuente: Elaboración Propia*

Como se observa en la figura 8, se evidenció un incremento en la frecuencia de reuniones en que ambos equipos intervenidos explicitan y analizan necesidades, desafíos, estrategias, acuerdos, decisiones y distribución de tareas y roles para abordar los requerimientos de gestión que implica la inclusión para esta comunidad educativa. Ello incluye la gestión pedagógica, la gestión de recursos, la gestión de la convivencia y la gestión administrativa. En el Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, el aumento en el tercer trimestre alcanzó un 91% de las reuniones en que se abordaron estas temáticas y en el Equipo de Coordinación del Primer ciclo, el aumento alcanzó un 83 % en el tercer trimestre.

Lo anterior apunta favorablemente al indicador de logro definido para este objetivo, que se asocia al aumento en un 50% de la frecuencia en la que se aborda el análisis de aspectos relacionados con el liderazgo educativo y la gestión para la inclusión en las reuniones semanales de cada equipo intervenidos durante este trimestre. Este aumento se fue dando gradualmente a lo largo del trimestre, paralelo al avance de la intervención.

Resultados Cualitativos

Complementando los resultados anteriores, se revisaron los contenidos cualitativos relacionados con la categoría temática **Oportunidades de Análisis sobre la gestión para la inclusión**, asociada a este objetivo.

Desde la percepción de los participantes, la intervención realizada, desde su inicio con la etapa de evaluación diagnóstica, implicó una oportunidad de reflexión y autoevaluación para los miembros de esta institución respecto al proceso de inclusión educativa que se ha llevado a cabo, tal como lo refleja lo expresado por los docentes: *“primero que todo, este proceso de evaluación “camino inclusivo” recorrido por el colegio, arrojó información fundamental para mirarnos a nivel de políticas, cultura y prácticas inclusivas”* y *“la presentación de resultados del cuestionario de inclusión a todos los docentes implicó tener mayor claridad de lo que necesitamos, sirviendo de autoevaluación como comunidad y orientando los recursos y decisiones. También permitió precisar que es necesario avanzar en la cultura, las políticas y las prácticas para la inclusión”*, mostrando cómo la intervención realizada ha aportado reflexión sobre las necesidades, los ámbitos de mejora y orientaciones para la gestión de los recursos.

También relacionado con mayores oportunidades de reflexión y análisis sobre los desafíos que ha planteado la inclusión para esta comunidad educativa, y los requerimientos de gestión que ello implica, los docentes perciben mayor precisión y claridad en los equipos de gestión encargados de apoyarlos, como lo expresa una docente al referir *“mayor apoyo del equipo de apoyo a la diversidad y con más claridad y consistencia en el apoyo que otorgan y que necesitamos”*. Este mayor apoyo, claridad y consistencia a la que alude, respecto de lo que los profesores necesitan, con posterioridad a la intervención, sugiere que los docentes perciben ello como una consecuencia de las mayores oportunidades de reflexión sobre la inclusión, como lo expresa otro docente: *“ahora existe un espacio de trabajo en todo ciclo, entre los docentes y la encargada de apoyar la diversidad. Lo atribuyo a que se ha avanzado en clarificar desde el colegio, que el proceso de inclusión requiere recursos, tiempo y decisiones de gestión”*.

Lo anterior sugiere que los actores educativos perciben mayores oportunidades de análisis respecto de los desafíos que ha implicado la inclusión educativa y la gestión que ello requiere, lo que se han traducido en mayores apoyos y mejoras en las prácticas de los equipos de gestión.

Los resultados cuantitativos y cualitativos sugieren que los participantes perciben mayores oportunidades de reflexión en los equipos de gestión intervenidos sobre la inclusión y los desafíos que implica para la institución educativa, a partir de la intervención.

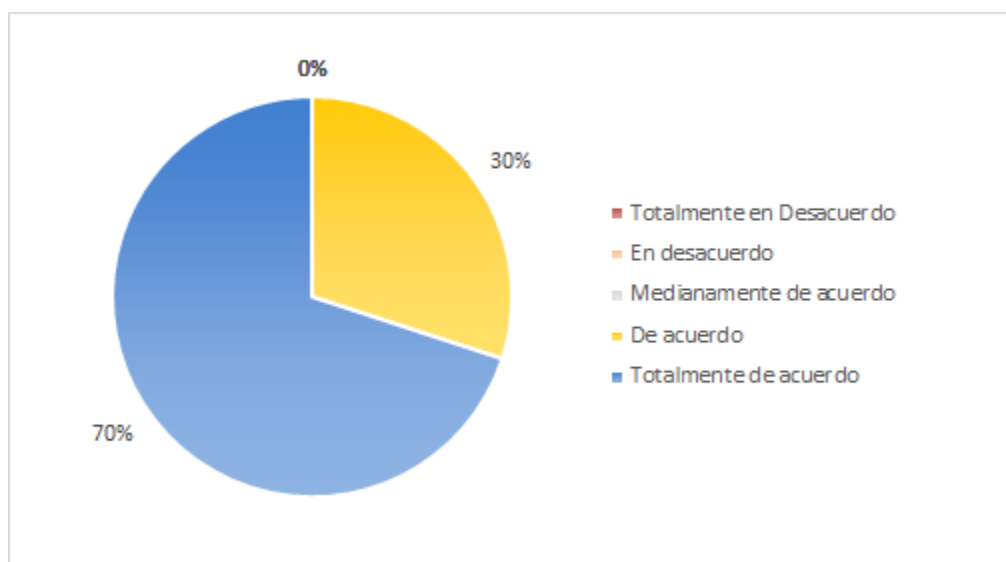
9.2.3 Objetivo: Oportunidades de formación en gestión y liderazgo para la inclusión educativa en los miembros de los equipos de gestión (Componente 1)

Con el fin de evaluar este objetivo, se revisaron los resultados del **Cuestionario de Gestión para la Inclusión (CGI)** en los equipos intervenidos, posteriormente se reporta el resultado de producto relacionado a la actualización del Modelo de implementación de la inclusión educativa para el Colegio Institución Teresiana y finalmente, se reporta el análisis cualitativo.

Se revisó la distribución de las respuestas de ambos equipos intervenidos en el **CGI**, particularmente el ítem 2 que evalúa si la intervención constituyó una experiencia de formación en gestión y liderazgo educativo para la inclusión. La revisión de la distribución de las respuestas en este ítem se muestra en la figura 9.

Figura 9

Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa. Muestra intervenida: Equipos de gestión. Porcentaje de respuestas ítem 2: Experiencia de formación en gestión y liderazgo para la inclusión.



**Fuente: Elaboración propia*

La figura 9 reporta que el 100% de las respuestas de los equipos de gestión intervenidos se sitúan en las categorías “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, lo que evidencia que los equipos de gestión percibieron que la intervención representó una experiencia de formación en gestión y liderazgo, aportando conocimientos y reflexión sobre la gestión educativa, lo que sugiere el cumplimiento de este indicador de logro para el objetivo, que establecía que al menos el 70% de las respuestas se agruparan en esas categorías para este ítem.

Para evaluar el indicador de logro referido a la **actualización del Modelo de implementación de la inclusión educativa** para el Colegio Institución Teresiana, por parte del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica, como un resultado de producto a partir de la intervención, se realizó una revisión de este documento, el que evidenció cambios en sus contenidos referidos a clarificación de roles y responsabilidades asociadas a la gestión en cargos específicos, y en lo relativo a incluir aspectos de las dimensiones de la inclusión, relacionados con precisar lo que se espera a nivel de prácticas y políticas.

Resultados Cualitativos

Como complemento a los resultados anteriores reportados para este objetivo, se analizó la información cualitativa producida por los docentes y los equipos intervenidos, a partir del CII, respecto a la categoría temática **Formación en Gestión y Liderazgo**.

Los docentes refieren percibir que producto de la intervención y la formación en gestión a la que esta apuntó, los equipos intervenidos han realizado acciones que intentan clarificar el enfoque para abordar la implementación de la inclusión en esta institución, tal como expresa una docente: *“La presentación de un modelo de inclusión desde el equipo de apoyo a la diversidad... es un intento para avanzar en la línea de sistematizar. Quizás se puede atribuir al proceso de coaching que el equipo recibió”*.

Del mismo modo, los docentes perciben mayor claridad y definición de criterios y políticas internas para abordar la inclusión por parte del equipo de Apoyo a la diversidad, atribuyéndolo a la formación que ese equipo recibió, en gestión y liderazgo, como lo expresa otra docente: *“La definición de criterios permiten dar pistas de los cambios a seguir, esto impulsado por el trabajo del equipo que trabajó con el equipo de apoyo a la diversidad”*.

Lo expresado por los docentes sugiere que perciben una relación entre la mayor claridad en el modelo de trabajo y en el enfoque institucional para abordar la inclusión educativa por parte de los equipos de gestión y la formación que han recibido en gestión a partir de la intervención realizada.

Los resultados cuantitativos y cualitativos sugieren que los participantes perciben mayores oportunidades de formación en liderazgo y gestión para la inclusión en los equipos, a partir de la intervención.

9.2.4 Objetivo: Definir criterios internos explícitos para el quehacer relativo a la inclusión (Componente 2)

Para evaluar este objetivo, se revisaron los resultados en los equipos intervenidos en la **Subescala de Gestión del CII** y en el **Cuestionario de Gestión para la Inclusión (CGI)**. Posteriormente se reporta el resultado de producto relacionado con el documento de criterios internos para abordar la inclusión y finalmente se reporta el análisis cualitativo.

Se compararon los datos pre y post intervención de la **Subescala de Gestión del CII**. Como se mencionó anteriormente, esta sub escala apunta a evaluar distintos aspectos involucrados en la gestión educativa, entre ellos la definición de políticas y criterios claros que orienten los procedimientos, las prácticas y la toma de decisiones.

Estos resultados fueron presentados anteriormente en el sub componente 1.2 (tablas 10 y 11). En esta sección, los resultados serán interpretados desde el objetivo relacionado con la definición de políticas y criterios claros para la gestión de la diversidad en el aula y la inclusión, y su indicador de logro que apuntaba a un mejoramiento significativo en la distribución de los puntajes post intervención, en la Sub escala de Gestión del CII, en los equipos intervenidos.

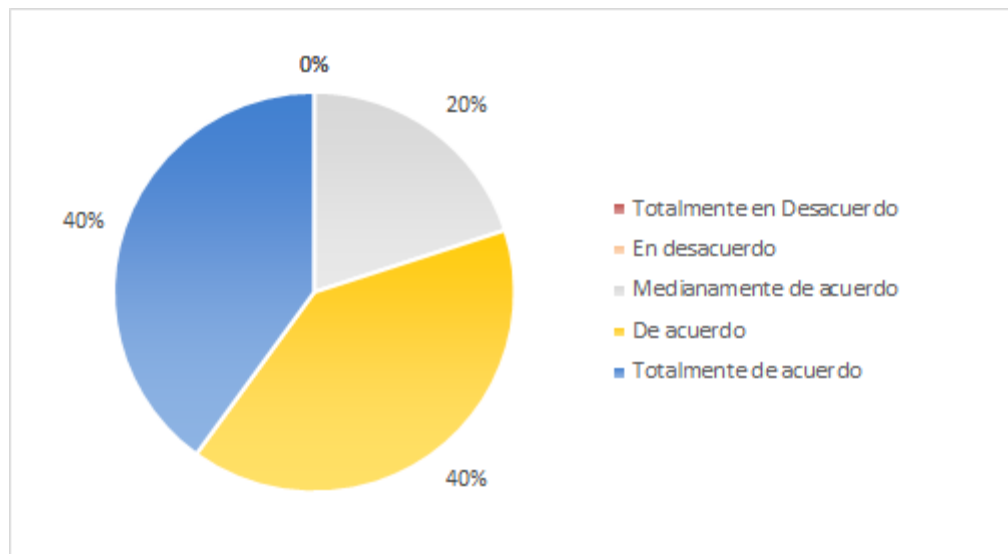
A través de la prueba de Wilcoxon, la comparación de los puntajes pre y post intervención, mostró una diferencia estadísticamente significativa (*sig.* de .04). Para explorar la dirección de esta diferencia significativa en la distribución de puntajes, se revisaron los indicadores descriptivos, los que reflejaron un aumento bruto de la media en 2.6 puntos y una disminución de la desviación estándar de 0.7 puntos, con posterioridad a la intervención. Ello sugiere que la distribución se inclinó hacia puntajes más altos y menos heterogéneos con posterioridad a la intervención.

Estos resultados apuntan al cumplimiento de este indicador de logro del objetivo, que refiere un mejoramiento significativo en la distribución de puntajes post intervención en la Subescala de Gestión del CII, en los equipos intervenidos.

Para complementar los resultados anteriormente expuestos, se revisaron las respuestas del **Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa (CGI)**, particularmente del ítem 4, que apuntó a evaluar la percepción de los equipos de gestión respecto del desarrollo de herramientas actualizadas para definir criterios internos, en torno a la implementación de la inclusión. En la figura 10 se ilustran las respuestas para este ítem.

Figura 10

*Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa. Muestra intervenida: Equipos de gestión. **Porcentaje de respuestas Ítem 4: Desarrollar herramientas actualizadas para definir criterios internos, en torno a la implementación de la inclusión.***



**Fuente: Elaboración propia*

La figura 10 muestra que el 80% de los miembros de los equipos de gestión intervenidos están “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” con que la intervención les permitió desarrollar herramientas actualizadas para definir criterios en torno a la implementación de la inclusión. Este resultado sugiere el cumplimiento de este indicador de logro del objetivo, que apuntaba a que al menos el 70% de las respuestas en el ítem 4, del total de miembros de los equipos intervenidos, se ubiquen en la categoría “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”.

Otro indicador de logro establecido para este objetivo, fue la elaboración por parte del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica de un **documento de criterios internos para la implementación de la inclusión educativa**. Este documento, que constituye un resultado de producto de la intervención, incluye la conceptualización del concepto de inclusión para esta comunidad, así como lineamientos, criterios y procedimientos para profesores, apoderados y especialistas externos, y se enmarca dentro de las políticas internas para abordar la inclusión educativa.

Resultados Cualitativos

Para complementar los resultados anteriores, se revisaron datos cualitativos asociados a la categoría temática **Políticas y Criterios internos**, que apunta a determinar si posterior a la intervención, se perciben criterios definidos y explícitos y una mayor sistematización en torno a la implementación de la inclusión.

Desde la percepción de los docentes, los equipos de gestión intervenidos han avanzado en desarrollar políticas que orientan la implementación de la inclusión y que han permitido unificar criterios institucionales para la gestión del proceso inclusivo. En este sentido, dos docentes reportan: *“la iniciativa del equipo por sistematizar y aunar criterios que nos sirven de base a todos”* y *“los criterios internos, por parte del equipo de apoyo a la diversidad... permiten tener claridad de cómo apoyar y gestionar la diversidad en el aula”*, destacando la importancia de contar con criterios y lineamientos definidos por parte de los equipos de gestión, que mayor claridad en sus prácticas pedagógicas. Ello podría relacionarse con la publicación del documento de criterios realizado por los equipos de gestión a partir de la intervención.

Desde la percepción de los miembros de los equipos de gestión intervenidos, se infiere la valoración del trabajo que implicó la intervención para el desarrollo de criterios internos y para el avance institucional hacia la validación desde los directivos de contar con estos criterios, como refieren: *“el que el equipo directivo entendiera la importancia de que criterios como los que se formularon pudieran implementarse, además de que se permitiera trabajarlos en los distintos ciclos.....agradezco el apoyo del grupo que realizó el taller en ayudar a construir estos criterios”*, reflejando el aporte de contar con políticas claras para la implementación de la inclusión a partir de la intervención.

Así mismo, se infiere que la formulación de criterios para el quehacer relativo a la inclusión generó cambios en las políticas y prácticas en la comunidad educativa, apuntando a fortalecer la cultura inclusiva con lineamientos que acompañen a los profesionales en sus prácticas diarias, como reporta un miembro del equipo de gestión intervenido: *“el implementar criterios en ejes tan importantes como la familia, profesores y la relación con los especialistas externos es un cambio significativo”*. Lo anterior reafirma el logro del objetivo relacionado con la definición de criterios internos explícitos para el quehacer relativo a la inclusión educativa.

Los resultados cuantitativos y cualitativos sugieren que los participantes, con posterioridad a la intervención, perciben un avance a nivel institucional en la definición de criterios para el quehacer relativo a la inclusión.

9.2.5 Objetivo: Fortalecer herramientas para la evaluación formal de la inclusión educativa en los miembros de los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación del Primer ciclo (Componente 3).

Con el fin de evaluar este objetivo, se revisaron los resultados de la **Sub escala de Gestión del CII**, los resultados del **Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa**, se reporta la asistencia a la sesión de taller enfocada a trabajar las herramientas de evaluación con los equipos intervenidos y el resultado de producto relacionado con la elaboración de una propuesta de evaluación continua para el proceso de inclusión educativa en la institución por parte de los equipos intervenidos. Finalmente se reporta el análisis cualitativo.

Se compararon los datos pre y post intervención de la **Subescala de Gestión del CII** en la muestra intervenida. Como se mencionó anteriormente, esta Sub escala apunta a evaluar distintos aspectos involucrados en la gestión educativa, entre ellos la evaluación sistemática, por parte de la institución y de los responsables de ella, de sus procesos y prácticas para promover la inclusión educativa.

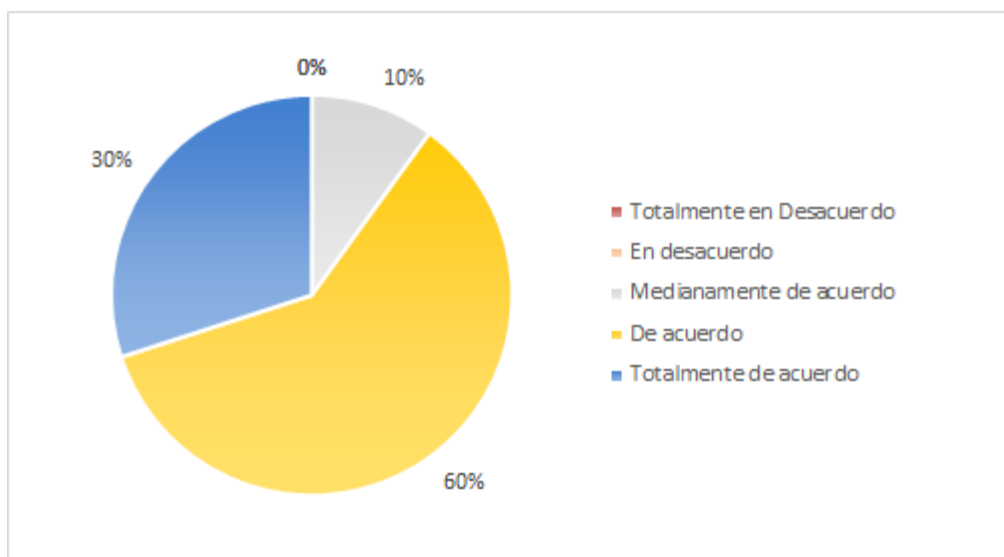
Estos resultados fueron presentados anteriormente en el sub componente 1.2 (tablas 10 y 11). En esta sección, los resultados serán interpretados desde el objetivo relacionado con fortalecer herramientas para la evaluación formal de la inclusión educativa en los miembros de los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación del Primer Ciclo y su indicador de logro que apuntó a un mejoramiento significativo en la distribución de puntajes de la Subescala de Gestión, post intervención, en los miembros de los equipos de gestión intervenidos.

Los indicadores descriptivos post intervención de la **Sub escala de Gestión** en los equipos intervenidos, reflejaron un aumento bruto de la media en 2.6 puntos y una disminución de la desviación estándar de 0.7 puntos, con posterioridad a la intervención, lo que sugiere que la distribución se inclinó hacia puntajes más altos y menos heterogéneos. Estos resultados complementados con la comparación pre y post intervención a través de la prueba de Wilcoxon, que mostró una diferencia estadísticamente significativa (*sig.* de .04), sugieren el cumplimiento de este indicador de logro del objetivo.

Con el fin de complementar los análisis anteriormente realizados, se revisó la distribución de respuesta de ambos equipos intervenidos en el **Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa**, específicamente en el ítem 5, que apunta a evaluar la percepción acerca del desarrollo de mayores herramientas para la elaboración e implementación de un sistema interno para la evaluación del proceso inclusivo, por parte de los miembros de los equipos de gestión. Este resultado se muestra en la figura 11.

Figura 11

Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa. Muestra intervenidos: Equipos de gestión. Porcentaje de respuestas ítem 5: Desarrollo de herramientas para elaborar e implementar un sistema de evaluación de la Inclusión educativa.



**Fuente: Elaboración propia*

Tal como se observa en la figura 11, la distribución de respuesta muestra que el 90% se ubica entre ambas categorías “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, respondiendo al indicador definido que establecía que al menos el 70% de las respuestas en el ítem 5, en los miembros de ambos equipos de gestión intervenidos, se ubicaran en las categorías “Totalmente de acuerdo” o “De acuerdo”.

La evaluación del resultado de este objetivo, también incluyó la **evidencia de asistencia** de al menos el 75% de los miembros del Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica a la sesión de taller en la que se abordaron las dimensiones involucradas en el proceso inclusivo desde el enfoque de la Guía para la Evaluación y Mejora de la Inclusión Educativa (Booth y Ainscow, 2002), la que formó parte de la intervención realizada.

Dicho registro (anexo 15) muestra una asistencia del 100% del equipo, y significó el cumplimiento del indicador que reportaba que una participación de al menos el 75% de los miembros del Equipo de Apoyo a la diversidad en la sesión de taller.

Se consideró este indicador como evidencia de resultado, ya que en dicha sesión se abordaron no solo elementos centrales a considerar en la implementación de la inclusión en una institución educativa,

sino también aspectos que es necesario considerar en las evaluaciones de proceso y de resultados, para definir indicadores de logro en cada organización educativa, que sean pertinentes a su realidad actual, proyecto educativo y características esenciales. En dicha sesión, además se realizó una reflexión de equipo, que permitió definir los aspectos centrales a incluir en un sistema de evaluación continua de la inclusión en esta comunidad educativa.

En coherencia con lo anterior, otro indicador de logro considerado necesario para evaluar el resultado de este objetivo a partir de la intervención realizada, fue que el Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica lograra elaborar una **propuesta o plan de evaluación interna del proceso de inclusión educativa** en esta institución, que incluyera los elementos esenciales de una propuesta de evaluación para la mejora educativa, los que fueron revisados durante las sesiones de taller que conformó la intervención, y que considerara la información aportada por la aplicación del Cuestionario de indicadores de Inclusión pre intervención, la que fue conocida por este equipo.

Para constatar este indicador de logro del objetivo, se diseñó una pauta de cotejo (anexo 16) que permitiera conocer este documento elaborado en el mes de noviembre 2018, y confirmar en él la presencia de los elementos centrales de una propuesta de evaluación para la mejora educativa. La revisión del borrador de este documento, en marzo de 2019, confirmó que efectivamente esta propuesta incluye los elementos esenciales, tales como indicadores, objetivos, responsables, plazos, actores involucrados en la evaluación e instrumentos de evaluación.

Resultados Cualitativos

Como complemento a los resultados reportados anteriormente para este objetivo, se analizó la información cualitativa producida por los docentes y los equipos intervenidos, a partir del CII, respecto a la categoría temática **Herramientas de Evaluación Formal** del proceso inclusivo en los equipos de gestión intervenidos.

Desde la percepción de los docentes, la intervención realizada con los equipos de gestión, permitió poner en reflexión y discusión el proceso de inclusión educativa que se ha llevado a cabo en la institución, como refiere un docente: *“esta presentación de resultados del cuestionario ha puesto el tema (la inclusión) en evaluación y discusión”*, apuntando cómo la intervención favoreció el monitoreo y evaluación conjunta del proceso de inclusión. Esta percepción es compartida por los miembros de los equipos de gestión, como menciona una de ellas: *“la presentación de resultados del cuestionario de inclusión a todos los docentes implicó tener mayor claridad de lo que necesitamos, sirviendo de autoevaluación como comunidad y orientando los recursos y decisiones”*.

Del mismo modo, un miembro de uno de los equipos de gestión intervenido, expresa que *"este proceso de evaluación "camino inclusivo" recorrido por el colegio, arrojó información fundamental para mirarnos a nivel de políticas, cultura y prácticas inclusivas"*, evidenciando que la intervención brindó una mayor precisión acerca de las necesidades y focos de mejora, aportando elementos para monitorear el proceso de inclusión tomando en cuenta las características propias de la institución, su proyecto educativo y el modelo de inclusión basado en las dimensiones del proceso.

Adicionalmente, otro miembro de uno de los equipos de gestión refiere que *"la experiencia del taller nos aportó no sólo mayor claridad en los aspectos que es necesario evaluar acerca de la inclusión, en forma continua, sino que además nos dio elementos para saber cómo definir un sistema de evaluación desde el rol que nos compete en la gestión"* lo que permite inferir que, desde los equipos la intervención, fortaleció las herramientas de evaluación formal para el proceso inclusivo.

Todo lo anterior sugiere que se perciben mayores herramientas de evaluación formal de la implementación de la inclusión en los equipos de gestión intervenidos, favoreciendo así el constante monitoreo de las prácticas y necesidades requeridas para la gestión del proceso inclusivo.

Los resultados cuantitativos y cualitativos mencionados, sugieren que se perciben avances en el fortalecimiento de las herramientas para la evaluación formal de la inclusión educativa en los miembros de los equipos de gestión intervenidos.

9.2.6 Propósito: Actualización de herramientas de gestión en los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación de Primer Ciclo para el mejoramiento de la Inclusión Educativa.

Junto al análisis de los resultados asociados a cada objetivo y sus indicadores, para explorar el logro del propósito de la intervención realizada se revisaron los resultados del **Cuestionario de indicadores de Inclusión (CII)** en los equipos intervenidos y en los docentes (no intervenidos) y los resultados de la **Subescala de Gestión** y el **Cuestionario de Gestión para la inclusión (CGI)** en los equipos de gestión intervenidos.

Inicialmente, para efectos de visualizar la distribución y definir una referencia comparativa para los puntajes y estadísticos descriptivos revisados, y dado que se analizan los resultados totales del cuestionario de indicadores de inclusión, se definieron **rangos** (Bologna, 2011) con los puntajes teóricos del cuestionario adaptado, que van desde un puntaje mínimo de 29 pts. a un máximo de 87 pts. Se definieron cuatro rangos asociados a categorías, al dividir el rango total de puntajes teóricos en cuatro, en forma similar a la referencia que dan los cuartiles, los que se observan en la tabla 14.

Tabla 14

Rangos de Puntaje Total del Cuestionario de indicadores de Inclusión (CII)

Rango	Categoría
29 - 43.5	Bajo
43.6 - 58	Medio Bajo
59 - 72.5	Medio Alto
72.6 - 87	Alto

**Fuente: Elaboración propia*

Los rangos definidos serán considerados como referencia al reportar resultados del cuestionario de indicadores de Inclusión (CII) en intervenidos y no intervenidos.

Resultados Equipos de Gestión (intervenidos)

Para analizar los resultados del **CII**, en los equipos intervenidos y evaluar si a partir de la intervención percibieron un mejoramiento en el proceso de inclusión en esta institución educativa, se realizó un análisis comparativo pre y post intervención, con la prueba de Wilcoxon, que se muestra en la tabla 15.

Tabla 15

Comparación resultados Cuestionario de indicadores de Inclusión. Puntaje total. Pre y Post intervención. Muestra intervenida: Equipos de gestión.

<i>Estadísticos de prueba</i>	
<i>Total, Equipos de gestión: Muestra intervenida</i>	
Z	- 2.670
Sig. asintónica (bilateral)	.008

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

**Fuente: Elaboración propia*

La tabla 15 muestra que se obtuvo un valor *sig.* de .008, estadísticamente significativo, lo que indica que existen diferencias significativas entre la aplicación pre y post intervención, del cuestionario de indicadores de inclusión, en la percepción de los equipos de gestión.

Para explorar la dirección de esta diferencia significativa evidenciada, se complementó este análisis con la revisión de los indicadores descriptivos pre y post intervención en el puntaje total y en cada una de las tres dimensiones de la inclusión que evalúa este cuestionario: cultura (A), políticas (B) y prácticas (C), ya que resulta relevante conocer cuál de las tres dimensiones tiene mayor peso en esta diferencia significativa. Estos datos se presentan en la tabla 16.

Tabla 16

Comparación resultados Cuestionario total, Pre y Post intervención. Dimensiones A: Cultura Inclusiva; B: Políticas Inclusivas; C: Prácticas Inclusivas. Muestra intervenida: Equipos de Gestión.

Etapa / Dimensión	A	B	C	Total PRE	A	B	C	Total POST
n	10	10	10	10	10	10	10	10
Mediana	28	21.5	25.5	74.5	28	24	28	81
Media	27	21.7	25.5	74.20	27.1	24.2	26.7	78
DS	2.357	2.058	2.838	6.697	2.726	1.932	2.003	6.037
Moda	28, 29	24	28	80	29	24	28	84
Pje Mínimo	22	18	20	60	22	22	22	67
Pje Máximo	29	24	29	82	30	27	28	84

**Fuente: Elaboración propia*

En el cuestionario total, la mediana se desplaza 5.5 puntos hacia puntajes más altos y la media evidencia un aumento numérico de 3.8 puntos post intervención. Así mismo, se observa un ascenso tanto

en el puntaje mínimo como en el puntaje máximo del cuestionario post intervención. La moda cambia a un puntaje 4 puntos más alto, post evaluación. La dirección del cambio de estos estadísticos descriptivos permite suponer que la diferencia significativa de la distribución de puntajes, efectivamente apunta hacia puntajes más altos post intervención.

En ambas evaluaciones se observa una alta desviación estándar, la que muestra una disminución de 0.7, posterior a la intervención. Valores altos en la desviación estándar sugieren que, si bien la media se ubica en puntajes altos en ambos momentos de evaluación y la distribución de puntajes se inclina hacia los rangos más altos de puntajes, sobretodo en la evaluación post intervención, como lo muestran la moda y la mediana, en ambas evaluaciones los puntajes se distribuyen en un amplio rango de la escala, con percepciones más críticas y otras muy favorables.

Considerando los rangos de puntaje total, expuestos anteriormente en la tabla 14, es relevante mencionar que los resultados de la muestra intervenida se distribuyen mayormente en los rangos superiores del puntaje total, existiendo un menor margen para evidenciar un aumento. El análisis de los indicadores descriptivos del CII, muestra que tanto la mediana, media y moda pre y post intervención, se encuentran en el rango Alto de puntajes (72,6 - 87).

Respecto a los resultados por dimensiones, la dimensión referida a Políticas (definición de orientaciones, criterios y procedimientos internos) fue la dimensión que evidenció el mayor aumento en la media post intervención, el que correspondió a 2.5 puntos, lo que resulta coherente con los objetivos y contenidos de la intervención, cuyo énfasis se enfocó en la revisión de herramientas de gestión para la definición de políticas y criterios para la implementación de la inclusión. Las dimensiones Políticas y Prácticas, evidenciaron un desplazamiento en la mediana de igual magnitud (2,5 puntos) hacia puntajes mayores.

Estos resultados apuntan al cumplimiento de este indicador de logro del propósito relacionado con un mejoramiento significativo en la distribución de puntajes totales del Cuestionario de indicadores de Inclusión, en los equipos de gestión intervenidos, con posterioridad a la intervención.

Complementando los resultados aportados por el cuestionario total a la evaluación del logro del propósito, se revisaron los resultados de la **Sub escala de Gestión**, a través de la prueba de Wilcoxon y de los indicadores descriptivos (presentados en las tablas 6 y 7).

Estos indicadores evidenciaron un aumento de 2.6 puntos en la media post intervención. Para evaluar la significancia estadística de esta diferencia observada con posterioridad a la intervención, se

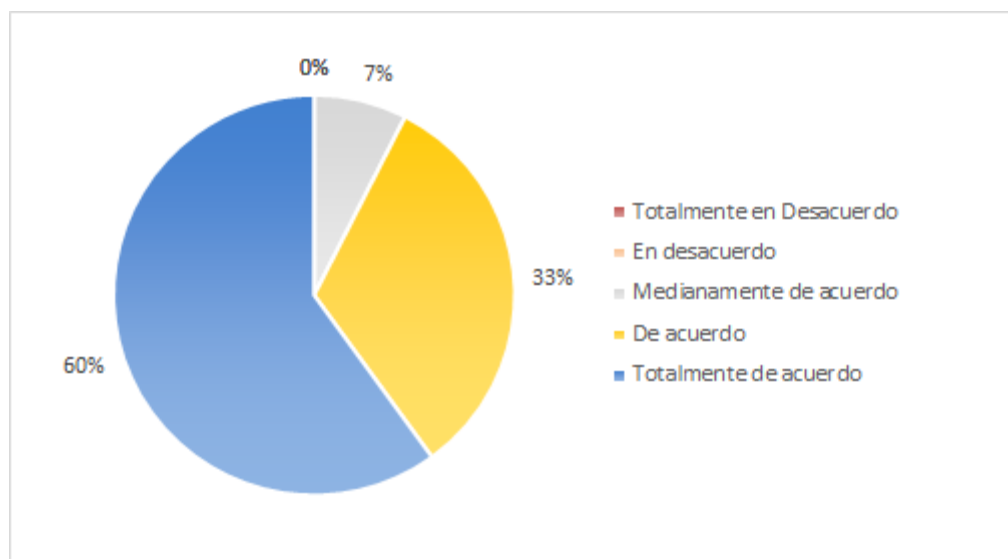
realizó un análisis comparativo a través de la prueba de Wilcoxon, que fue mostrado en la tabla 11, donde se obtuvo un valor *sig.* de .04, estadísticamente significativo. Ambos resultados complementados evidencian que las diferencias significativas en la distribución de puntajes de la muestra intervenida en la Sub escala de Gestión, luego de la intervención realizada apuntan a la mejora.

Lo anterior muestra que se alcanzó este indicador de logro definido para el propósito, que apuntaba al mejoramiento significativo en la distribución de los puntajes post intervención, en la Sub escala de Gestión de los equipos intervenidos.

Con el fin de explorar directamente si la intervención constituyó para los equipos de gestión intervenidos una experiencia de formación en gestión y liderazgo educativo para la inclusión, se revisó la distribución de las respuestas totales en el **Cuestionario de Gestión para la Inclusión (CGI)**, de los miembros de los equipos intervenidos, la que se presenta en la figura 12.

Figura 12

*Cuestionario de Gestión para la Inclusión. Muestra intervenida: Equipos de gestión.
 Porcentaje de respuestas en el cuestionario total.*



**Fuente: Elaboración propia.*

A partir de las respuestas se evidencia que un 93% de los miembros de la muestra intervenida se distribuye en las categorías “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, lo que se orienta favorablemente al cumplimiento del indicador de logro del propósito, que apuntó a que al menos un 70% de las respuestas en

el CGI de los equipos de gestión intervenidos, se agrupara en las categorías “Totalmente de acuerdo” y “De Acuerdo”.

El logro de los indicadores del propósito referidos a la percepción de los propios miembros de los equipos intervenidos, respecto a si la intervención significó una oportunidad de formación en herramientas de gestión y actualización para los desafíos que les plantea la inclusión educativa, y los referidos a su percepción relacionada con la mejora del proceso de inclusión en la institución a partir de la intervención realizada, quedó evidenciada en los resultados expuestos en los tres instrumentos arriba mencionados. Ello sugiere que la intervención significó un aporte en la actualización de herramientas de gestión para la implementación de la inclusión educativa, en los equipos de gestión intervenidos.

Resultados Docentes (no intervenidos)

Dado que el propósito apunta al mejoramiento de la inclusión educativa a partir de la actualización de herramientas de gestión para la inclusión en los equipos intervenidos, se consideró pertinente conocer la percepción de los docentes de Primer ciclo acerca de la inclusión educativa y su implementación en esta institución educativa, debido a que ellos trabajan directamente con los equipos intervenidos. Si hubo una actualización de herramientas de gestión en los equipos, relacionada con la mejora del proceso de inclusión, esta podría ser percibida por los docentes que trabajan con ellos directamente, al verse reflejada en las prácticas que se llevan a cabo diariamente en la institución. Por ello se definió incluir un indicador de logro para el propósito, relacionado con la percepción de los docentes.

Para realizar el análisis comparativo pre y post intervención en la distribución de los puntajes de los docentes en el CII, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, el que se muestra en la tabla 17.

Tabla 17

Comparación resultados Cuestionario de indicadores de Inclusión. Puntaje total. Pre y Post intervención. Muestra no intervenida: Docentes de Primer ciclo.

Estadísticos de prueba

Total, Docentes Primer ciclo. Muestra no intervenida

Z	- .996
Sig. asintónica (bilateral)	.319

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

* Fuente: *Elaboración propia*

A través de la prueba de Wilcoxon se obtuvo un valor *sig.* de .319, lo que sugiere que no se observan diferencias significativas en la distribución de los puntajes de la muestra no intervenida en el CII, previo y posterior a la intervención realizada, lo que reporta que no se alcanzó el logro del indicador definido, que refería un mejoramiento significativo en la distribución de puntajes totales post intervención, en el Cuestionario de indicadores de Inclusión de los docentes de primer ciclo.

Ello sugiere que pese a que los resultados de los equipos de gestión apuntan a que ellos mismos perciben haber adquirido mayores herramientas de gestión para la implementación de la inclusión reflejadas en una mejora educativa, y que los docentes evidencian un aumento en la media de la distribución de sus puntajes con posterioridad a la intervención, este resultado no es significativo de manera que se refleje en la percepción de los docentes, respecto de las prácticas de los equipos de gestión.

Pese a que el análisis comparativo mostró que no hay diferencias significativas pre y post intervención en los docentes no intervenidos, se revisaron los indicadores descriptivos para esta muestra, en ambos momentos de evaluación a partir de los resultados del **Cuestionario de indicadores de Inclusión (CII)**, los que se muestran en la tabla 18.

Tabla 18

Comparación Indicadores descriptivos Cuestionario total, Pre y Post intervención. Muestra no intervenida: Docentes de Primer ciclo.

Estadísticos descriptivos

Fase	n	Mediana	Media	Moda	DS	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Pre	21	77,5	77	81	5.648	65	85
Post	21	78,5	79.14	77	5.053	69	87

*Fuente: *Elaboración propia*

La revisión de los indicadores descriptivos del CII evidencia un desplazamiento de la mediana en un punto hacia un puntaje más alto en los resultados post intervención, así como un aumento bruto de 2.14 puntos en la media. Se evidenció además un aumento de 4 puntos en el puntaje mínimo obtenido en el cuestionario post intervención, y un aumento de 2 puntos en el puntaje máximo, lo que sugiere que, aunque los cambios pre y post no fueron significativos, estos apuntaron la distribución hacia puntajes más altos.

Se observó una disminución en la desviación estándar de 0.6 puntos en la evaluación post intervención, lo que sugiere que el grupo de docentes se volvió menos heterogéneo, teniendo presente que en ambas evaluaciones la dispersión de puntajes es alta, pero manteniéndose con puntajes dentro de los rangos medio alto y alto, tanto en la evaluación pre como en la post intervención. La disminución en la moda, post intervención, permite inferir que la mayor frecuencia de puntajes estuvo en niveles levemente menores, siempre dentro de los rangos medio alto y alto.

Considerando los rangos de puntaje total, expuestos anteriormente en la tabla 14, el análisis de los indicadores descriptivos del CII, muestra que tanto la mediana, media y moda se encuentran en el rango Alto (72,6 - 87) de puntajes pre y post intervención. Es relevante mencionar que la muestra no intervenida se distribuye mayormente en los rangos superiores del puntaje total, por lo que existe un menor margen para evidenciar un aumento.

Resultados Cualitativos

Para complementar los resultados reportados anteriormente para evaluar el propósito de la intervención, se analizó la información cualitativa producida por los docentes y los equipos intervenidos asociada a la categoría temática **Herramientas de Gestión para la mejora de la Inclusión**.

Desde la percepción de los miembros de los equipos de gestión, se infiere que la intervención realizada permitió actualizar las herramientas de gestión para la inclusión, como se refleja en: "*se ha avanzado en clarificar desde el colegio, que el proceso de inclusión requiere recursos, tiempo y decisiones de gestión*", sugiriendo que posterior a la intervención, las necesidades y requerimientos que conlleva el proceso inclusivo, fueron visualizadas con mayor profundidad desde los mismos equipos involucrados en la gestión en la institución, aludiendo a que esta claridad y mayor precisión respecto de lo que la inclusión requiere, permite tomar mejores decisiones de gestión, constituyéndose en una herramienta de gestión para la mejora educativa.

Un docente refiere: "*veo más información, comunicación y preocupación. Ganas de innovar y escuchar necesidades (en los equipos de gestión)*", aludiendo a que percibe en las prácticas de los miembros

de los equipos de gestión, con posterioridad a la intervención, aspectos que son relevantes en quienes ejercen roles de acompañamiento a equipos docentes y toma de decisiones, como son la comunicación con los equipos, la transmisión de información clara y la apertura a la innovación.

Del mismo modo, otro miembro de los equipos hace referencia a que con posterioridad a la intervención, percibe en la institución mayor compromiso y sintonía, entre docentes y directivos encargados de la gestión, en metas comunes relacionadas con la inclusión educativa, expresando que: *“cada vez hay mayor compromiso de todos, tanto de los directivos y los profesores para trabajar y atender a los estudiantes que requieren alguna atención especial”*, lo que permite inferir que la gestión de la inclusión avanza, en la percepción de los participantes hacia valores compartidos, rol que le compete a los encargados de gestión, velar por promover una visión inclusiva compartida en la cultura escolar.

Los aspectos cualitativos presentados, sugieren que la intervención aportó a los equipos de gestión intervenidos, herramientas de gestión actualizadas para el mejoramiento de la inclusión, lo que es percibido en sus prácticas y en las decisiones de gestión, tanto por los docentes, como por los mismos equipos, alineando a la comunidad en una visión inclusiva compartida, que orienta prácticas y políticas.

Los resultados cuantitativos y cualitativos presentados en este capítulo, permiten inferir que los equipos de gestión perciben que la intervención realizada les aportó herramientas de gestión más actualizadas para el mejoramiento de la implementación de la inclusión en la institución. Esto sugiere la incorporación de estrategias organizativas más eficaces para abordar la diversidad en la institución. Entre ellas el poder generar mayores espacios de reflexión, análisis y trabajo colaborativo entorno a las experiencias inclusivas, definir criterios internos que apoyen la implementación de la inclusión, y contar con un modelo de evaluación formal y sistemático de esta, con el fin de detectar las necesidades actuales y alinear la toma de decisiones hacia el mejoramiento educativo.

10.- Conclusiones:

La inclusión educativa supone nuevos desafíos cada vez más estructurales y multidimensionales, frente a los que surge por parte de los actores educativos la necesidad de formarse y contar con herramientas actualizadas para responder a ellos.

Se considera que, en relación al propósito de contribuir a mejorar la calidad de la inclusión educativa en la institución, la intervención cumplió positivamente su objetivo, debido a que los miembros de los equipos de gestión pudieron visualizar y analizar los desafíos que implica la inclusión para una comunidad educativa, en distintas dimensiones, y las implicancias que ello tiene para su rol en la gestión y el liderazgo, clarificando responsabilidades y ámbitos de gestión para la inclusión. A partir de ello, con posterioridad a la intervención, su evaluación del proceso de inclusión en la institución se mostró más favorable.

Los equipos intervenidos analizaron el diagnóstico actualizado sobre la implementación de la inclusión en la institución, y a la luz de los contenidos revisados sobre liderazgo y gestión educativa, valoraron el trabajo colaborativo, propusieron metas de trabajo, definieron un sistema de evaluación continuo del proceso de inclusión, redactaron un documento con criterios internos para la implementación de la inclusión y definieron un modelo de abordaje de la inclusión en la institución. Todo ello evidencia la actualización en las herramientas de gestión en los equipos intervenidos, que contribuye con estos instrumentos y con el análisis realizado acerca de su rol, al mejoramiento de la inclusión educativa en la institución. La intervención constituyó una oportunidad para reflexionar sobre la inclusión desde la gestión y para sistematizar la experiencia de esta comunidad en el proceso de inclusión, como lo expresaron los propios participantes.

Este resultado de la intervención apunta directamente a la relación que establece Gómez-Hurtado y Ainscow, entre las oportunidades de reflexión y la colaboración entre líderes, y su incidencia en la mejora hacia la inclusión confirmando que cuando los líderes están conscientes de su responsabilidad y se proporcionan espacios de reflexión y colaboración con otros pares encargados de la gestión, la probabilidad de que ello incida en la mejora educativa aumenta, “la colaboración entre líderes y con sus colegas promueve el conocimiento de su liderazgo para una mejora en el desarrollo de escuelas inclusivas, considerando la inclusión educativa como un proceso en el cual es fundamental establecer momentos de reflexión” (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014).

Esta relación entre competencias y herramientas que poseen los líderes para gestionar y los resultados del proceso de inclusión, ha sido desarrollada por diversos autores quienes relevan la figura de

los líderes educativos como pieza fundamental para transformar las escuelas y promover procesos inclusivos, así como disminuir las barreras para el aprendizaje y participación de los estudiantes, al cumplir funciones relativas a la formación docente para abordar la diversidad de estudiantes, el facilitar el trabajo colaborativo entre los actores y el generar espacios que permitan monitorear, implementar y evaluar la inclusión dentro de la institución (Lyons, 2016; Gómez, 2013 y Castañeda, et. al 2014).

La instancia de reflexión y la oportunidad de trabajar colaborativamente implicó una oportunidad de formación en gestión y liderazgo para la inclusión educativa en los miembros de los equipos de gestión, quienes pudieron no solo revisar contenidos relativos a estos temas, sino que también reflexionaron acerca de los desafíos que implica la inclusión para el rol de los distintos actores educativos y mirar el proceso inclusivo no solo desde los desafíos de los estudiantes, sino a partir de los desafíos que implica la gestión de los recursos, la gestión pedagógica, la gestión de la convivencia y la gestión administrativa, identificando aspectos para la mejora. Ello se operacionalizó en metas de trabajo que aluden directamente a la inclusión, en los planes de trabajo anual de cada equipo de gestión, mostrando el involucramiento en la mejora para la inclusión.

Lo anterior fue producto del aumento en las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa, que constituyó la intervención para ambos equipos de gestión. A partir de estos análisis y de las necesidades docentes reflejadas en el diagnóstico realizado, los equipos propusieron criterios y procedimientos internos para la implementación de la inclusión, avanzando en la definición de políticas internas que orientan el quehacer relativo a la inclusión, para los distintos actores educativos. El contar con lineamientos, criterios y procedimientos claros para la implementación de la inclusión educativa era una necesidad planteada con mucha claridad por los distintos actores educativos, tanto en la demanda inicial como en las fases posteriores del diagnóstico, por lo que se evalúa este avance en la definición de políticas institucionales como una de las principales contribuciones de la intervención.

También es posible concluir que los equipos de gestión lograron desarrollar una percepción más clara y precisa respecto de las necesidades de formación de los docentes en relación a la inclusión educativa, lo que se evidenció en que ambos equipos definieron propuestas formativas para los profesores en sus metas de trabajo para el año siguiente, incluyendo las necesidades planteadas por los docentes en el diagnóstico. Esta propuesta refleja el desarrollo de herramientas de gestión en los miembros de los equipos intervenidos, relacionadas con uno de los roles fundamentales de los líderes educativos exitosos, que es desplegar recursos para desarrollar competencias sus equipos docentes, a través de un itinerario formativo o programa de formación docente coherente con las metas institucionales para la mejora (Bolívar, 2014).

Respecto a este objetivo de la intervención, los propios equipos reportan tener mayor claridad respecto a las necesidades de formación docentes, sin embargo, ello parece no ser perceptible aún para los profesores, los que en su evaluación no reportan la misma opinión. Ello puede deberse a que, en el momento de esta evaluación, aún no se había comunicado formalmente a los profesores las propuestas formativas para el año siguiente. También puede deberse a que esta mayor claridad que reportan los equipos no sea visible en la práctica diaria para los profesores con los que trabajan. Otro factor que puede incidir en la percepción docente, es la proximidad de la evaluación al término de la intervención, no permitiendo que por ello los alcances de la intervención fueran aún perceptibles para sus beneficiarios indirectos, entre ellos los docentes. Esto puede constituir un obstaculizador del propio diseño, para constatar los resultados, por la prontitud de la evaluación.

A este respecto, es posible discutir si es esperable que los logros de esta intervención en los equipos de gestión, relacionados con la actualización de herramientas de gestión para la inclusión, puedan ser percibidos o no por los docentes con quienes trabajan. Considerando la conceptualización de Kotter (2005), lo que los otros perciben respecto del ejercicio del liderazgo es la capacidad de fijar una orientación elaborando una visión de futuro, que aporta sentido a sus equipos, junto con definir las estrategias para generar los cambios que sean necesarios para lograr esa visión, lo que corresponde a un proceso, sostenido en el tiempo, y no puede ser percibido en un evento. Ello puede explicar el resultado observado en los docentes. Una mejora que puede sugerirse para futuras intervenciones es considerar la evaluación a los docentes, cuando haya transcurrido un periodo luego de terminada la intervención con los equipos de gestión.

En relación al objetivo de fortalecer en los equipos de gestión sus herramientas para la evaluación formal de la inclusión educativa, se observó que a partir del análisis del diagnóstico de la inclusión en la institución, y de los contenidos de la intervención relacionados con el Index for Inclusion, incluyeron las tres dimensiones de la inclusión cultura, políticas y prácticas, en la propuesta que elaboraron para la evaluación continua de la inclusión, alineando sus acciones a las necesidades planteadas por la comunidad y logrando proponer un sistema de evaluación continua para la mejora en inclusión, lo que se considera un aporte relevante.

La aplicación del Cuestionario de indicadores de Inclusión constituyó una primera experiencia de evaluar el proceso de inclusión en esta institución, aportando a docentes y directivos la consciencia y valoración de la instancia evaluativa, lo que quedó reflejado en la implementación de este instrumento a otros actores educativos y en la solicitud de que se presentaran sus resultados a todos los docentes y al equipo directivo. Permitió también precisar a los encargados de la gestión las necesidades actuales y focos

de mejora para la inclusión y profundizar la mirada respecto de los elementos educativos que involucra la inclusión, entre ellas las tres dimensiones mencionadas.

Los factores facilitadores radican principalmente en la apertura y disposición que la institución mostró a lo largo de todo el proceso de diagnóstico e intervención. En primer lugar, el haber podido implementar la intervención con bastante fidelidad. Se destaca la motivación y el compromiso de los miembros de los equipos, su entusiasmo por participar y adquirir mayores herramientas, con una mirada de la diversidad como un aspecto enriquecedor para todos, pese a los desafíos laborales que ésta les presenta. De gran relevancia fue que la temática inclusión educativa fuera un tema prioritario para la institución, ya que generó gran interés en la dirección y en la institución, facilitando la implementación con mínimos ajustes durante el proceso. La institución aportó con recursos materiales y con instancias de reuniones ya establecidas en el horario para implementar la intervención con ambos equipos. Otro elemento facilitador fue la condición de interna de una de las implementadoras de la intervención, lo que permitió la lectura asertiva del contexto institucional y el estilo de comunicación que predomina y generó confianza por parte del colegio, facilitando aspectos relacionados con el acceso a los recursos, a la organización de las actividades y mayor apertura a la intervención.

Por otro lado, el principal obstáculo se relacionó con el periodo de tiempo en el que pudo realizarse la intervención diseñada, en relación a la duración total de la intervención, cantidad de sesiones de taller realizadas con cada equipo intervenido y frecuencia de las sesiones. Se considera que realizar una intervención en una institución educativa el primer semestre, podría contribuir a una mayor flexibilidad en la planificación de las actividades y que una intervención orientada a la actualización de herramientas debe contar con más sesiones para fortalecer el logro de los objetivos.

Para futuras intervenciones, es necesario considerar que, dado que este diseño propone el trabajo con equipos de gestión, el tamaño de la muestra intervenida generalmente será acotado en una institución educativa, lo que debe contemplarse para el análisis de la evaluación de resultados, la extrapolación y el poder dar cuenta de cambios a partir de estos. Por ello es recomendable complementar análisis cuantitativos y cualitativos, como se realizó en la evaluación de esta intervención. Sin desmedro de lo anterior, en futuras experiencias de implementación sería recomendable ampliar la muestra a todos los equipos de gestión de la institución, con el fin de potenciar los resultados en la organización y complementar la evaluación posterior a la intervención con técnicas cualitativas tales como entrevistas y grupo focal.

La utilización del Cuestionario de indicadores de inclusión, que fue adaptado en su lenguaje y cantidad de ítems a las características de la institución y objetivos de la intervención, se considera que como

instrumento cumple con la validez de contenido, sin embargo, aún no se han evaluado sus características psicométricas, por lo que tiene limitaciones relacionadas con la confiabilidad y la validez. Por ello, en esta intervención fue utilizado con fines diagnósticos, y complementado con datos cualitativos. Una línea de investigación futura podría apuntar a validar este instrumento, aportando con una herramienta de evaluación acerca de la implementación de la inclusión a las instituciones educativas del país.

Con respecto a las limitaciones de la intervención, en relación con el diseño de la intervención, un aspecto no anticipado en la teoría de cambio apunta al no haber incluido al equipo directivo como encargado de monitorear si las prácticas, políticas y cultura escolar se alinean con lo declarado en el PEI. Sin duda tiene relevancia intervenir con los equipos de gestión intermedios, porque son quienes acompañan directamente a los docentes, apoderados y estudiantes, sin embargo, la intervención se enriquecería a nivel de los objetivos si se considerara intervenir con el equipo directivo, ya sea en forma simultánea o sucesiva a la intervención con equipos intermedios. Para futuras intervenciones se sugiere incluir un objetivo relacionado con el equipo directivo, apuntando a una intervención más sistémica con todos los encargados de gestión, en distintos niveles, lo que podría incidir en la percepción de cambio también en los docentes.

Para finalizar, la intervención cumplió con los objetivos planteados, constituyendo una oportunidad de reflexión, evaluación y aprendizaje en torno a la gestión para la inclusión, generando en la institución una visión más amplia de los desafíos de liderazgo que involucra la inclusión para una organización educativa. Fue una experiencia de profundo aprendizaje también para las implementadoras.

11.- Reflexiones Finales:

La experiencia de haber diseñado e implementado una intervención en el área de la psicología educacional, constituyó una experiencia positiva y de gran aprendizaje. El haber intervenido en una institución y con equipos con los cuales se generó un vínculo significativo, contribuyó a la calidad de los aprendizajes realizados con esta experiencia.

En las etapas iniciales, constituyó un desafío de gran aprendizaje el análisis para inferir la demanda implícita y las negociaciones con la institución, para diseñar y realizar un levantamiento de información que permitiera en forma efectiva, definir un diagnóstico y posteriormente el problema central. Fueron etapas cruciales para elaborar posteriormente un diseño pertinente que respondiera a las necesidades reales de la institución.

En la etapa de elaboración del diseño de intervención, otro desafío y aprendizaje relevante fue el lograr coherencia entre el problema central, los objetivos propuestos para la intervención, el diseño de actividades y la propuesta de evaluación de la intervención, a través de la metodología del marco lógico, vivenciando en distintas etapas la recursividad y la necesidad de mantener un hilo conductor y una lógica de investigación que efectivamente evaluara, de manera atingente, aquello que se propuso en el diseño inicial.

Durante la etapa de diagnóstico y de intervención, fue relevante percibir el alcance que produce en una organización la intervención de un equipo externo, generando reflexiones que visibilizan aspectos que desde dentro no se perciben, ya sea porque las energías están enfocadas en el quehacer y faltan espacios de análisis, o porque el entrar en relación con las implementadoras, facilita en los actores de la institución instancias y oportunidades de reflexión crítica y apertura a mirar los propios procesos y procedimientos. La naturaleza mixta del equipo implementador, con integrantes externas y una interna a la institución, facilitó el equilibrio entre el aporte de una mirada externa y la apertura a la evaluación.

Para el equipo de implementadoras, la naturaleza mixta promovió una reflexión más profunda, enriquecida por la visión externa, que con una mirada más objetiva pueden visualizar aspectos no perceptibles para los internos, y por otra parte la visión interna, que aporta la comprensión de aspectos implícitos de la institución. Otro aprendizaje relacionado con lo anterior, apunta a las implicancias emocionales que tiene para quien es interno, el realizar una intervención en su lugar de trabajo. Por un lado, responder a las expectativas que se generan en la institución, y por otro, implementar favorablemente el diseño de intervención.

La comunicación transparente, frecuente y fluida desde el comienzo, con la dirección y las coordinadoras de los equipos intervenidos, facilitó las negociaciones a lo largo del proceso y de alguna manera constituyó un factor de validación social continua, que resultó estratégico para reforzar la apertura a la intervención y generar, más allá de ésta, acciones institucionales en la misma línea que los objetivos de la intervención. El aprendizaje fundamental fue que es necesario ir comunicándose constantemente, con el fin de ir fortaleciendo la alianza con la institución en la que se interviene y monitorear si se está respondiendo a sus necesidades, para hacer los ajustes que el diseño permita.

Otro aspecto relevante, que permitió un aprendizaje para el equipo implementador, fue constatar que el diseño debe estar fundamentado en sus distintas etapas, teórica y empíricamente, con el fin de brindar a la institución la confianza que la intervención se alinea con las referencias actuales en la psicología educacional, y junto a ello, aportar confianza a las implementadoras haciendo más probable que se consigan los resultados esperados.

Durante la etapa de evaluación de resultados, otro aprendizaje relevante fue dimensionar el alcance acotado que tienen las inferencias e interpretaciones a partir de la evaluación de una intervención de esta naturaleza, y por ello, el enorme esfuerzo que realizan quienes investigan y teorizan para generar conclusiones y construir conocimiento. Para este equipo implementador la falta de herramientas en metodología de la investigación constituyó una limitación que incidió en la extensión del periodo de análisis de datos.

Los principales desafíos vivenciados en el rol asesor estuvieron relacionados con el desarrollo de las habilidades de comunicación estratégica, para negociar en forma efectiva con la dirección de la institución. Otro desafío fue generar un vínculo colaborativo con los equipos intervenidos, de manera que percibieran que la implementación era un recurso para contribuir en sus metas de trabajo, administrando las resistencias iniciales que pudieron surgir. Finalmente, otro desafío, desde el rol de asesor fue administrar las expectativas que se generaron en la institución a partir del inicio de la intervención.

La realización de esta intervención en el área de inclusión educativa, nos permitió aportar a la mejora de la inclusión en una institución escolar, con la convicción de que una escuela más inclusiva construye una sociedad más respetuosa de la diversidad y abierta a la inclusión.

12.- Referencias:

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). Claves para el Mejoramiento Escolar. Santiago de Chile.
- Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, (015), 239-252.
- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6).
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, 19-36.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿ Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, julio – diciembre 2010, pp. 34 – 52. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Arnaiz, P. (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44. Universidad de Murcia.
- Azorín, C. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la Práctica para la mejora de la Inclusión Educativa. *ENSAYOS, Revista de la facultad de Educación de Albacete*, 33(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> – (Consultada en 23-10-2018).
- Barrera Monje, J. L., & Silva Fajardo, R. (2016). Sentidos y significados que han construido los estudiantes de Quinto grado de básica primaria sobre la diversidad en la Institución Educativa José Eustasio Rivera Sede Eliseo Cabrera de Neiva.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela J., y Vanni, X. (2015). (Ed.) *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. 1ª Edición. Santiago: LOM Ediciones. Universidad de Chile CIAE.
- Berlanga, V., y Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2012, vol. 5, num. 2, p. 101-113.

- Blanco, P. (2008) “Construcción de significados que otorgan los profesores de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”. Santiago de Chile.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid, 16.
- Bologna, E. (2011). Estadística para Psicología y Educación. Editorial Brujas. Argentina.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Calvo, Gloria. (2009). “Inclusión y formación de maestros” en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* vol.7, n.4, 2009, pp.78-94. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm>
- Canales, M. (2006). “Metodologías de la Investigación Social”. Introducción a los oficios. Editorial LOM. Santiago de Chile.
- Carrasco, J. B. (2004). Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor. Ediciones Rialp.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.
- Di Fresco, C. (2016) “El papel del docente en la inclusión escolar”. Salud y Educación Integral. Recuperado de <http://saludyeducacionintegral.com/el-papel-del-docente-en-la-inclusion-escolar/>
- Duk, C., y Murillo, F. (2016). *La inclusión como dilema*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 11-14.
- Echeita, G.. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. (vol. 102). Narcea Ediciones.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Santiago.
- Figuroa, I., & Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación Institucional: Reporte de una Experiencia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Flessa, J. & Anderson, S. (2012). Capítulo: Un aporte para Chile desde la perspectiva internacional, en Weinstein, J. y Muñoz, G. (Ed.) (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de Escuela en Chile?*
- Flick, U. (2007). *“Introducción a la Investigación Cualitativa”*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Fuente, D. (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. Propuestas educativas desde la asignatura de música. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 2 (2012) março, 249-26.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio* (Vol. 5). Ediciones AKAL.
- Fullan, M. (2016). *La Dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2017) Capítulo: Liderar los Aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar, en Weinstein, J. y Muñoz, G. (Ed.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Christel, M. J. (2012). Vermeersch. Impact Evaluation in Practice. *Word Bank: Washington, DC, USA*.
- Gómez, I. (2013). Leadership and managing diversity in schools: towards an inclusive leadership. *Revista Fuentes*, 14, pp 61 - 84. Universidad de Huelva.
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación en la escuela*, (82), 19-30.
- Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495-517.

- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 0-0.
- Gubbins, V., Tirado, V., y Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles educativos*, 39(155), 107-122.
- Humphrey, N., Lendrum, A., Ashworth, E., Frearson, K., Buck, R., & Kerr, K. (2016). *Implementation and process evaluation (IPE) for interventions in educational settings: An introductory handbook*
- Harris, A. 2013, julio, 7. *Entrevista Alma Harris y el rol directivo en la educación escolar* [EducarChile] Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=225118>).
- Infante, M. (2010) “Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa” *Estudios Pedagógicos XXXVI* N°1: 287-297. Santiago de Chile.
- Institución Teresiana, (1995). *Proyecto Educativo de los Colegios y Escuelas de la IT*.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ediciones Paidós. México.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational research*, 33(7), 14-26.
- Kotter, J. (2005). *Lo que de verdad hacen los líderes*. Harvard Business Review América Latina.
- Liesa, E., Castelló, M., y Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes?. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 15-29.
- Lopera, C. & Arango, S. (2011). Propuesta metodológica para la investigación comprensiva: interacciones comunicativas en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*. Vol. 8 n° 2.
- López, I., y González, I., (2017). *Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar*. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2).
- Lyons, W. (2016). Principal preservice education for leadership in inclusive schools. *The Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 36-50.

- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- López, I., y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 21-39.
- Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L., & Educativas, M. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE).
- Marín, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124.
- Martinic, S. (2008) “Información, participación y enfoque de derechos” en UNESCO y LLECE (ed.) *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores, 2008, pp.13-33. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s.pdf>
- Martínez, G., Guevara, A., & Valles M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6).
- Maureira, O. (2004). *Liderazgo para la eficacia escolar: Una estrategia para la Calidad*. Ediciones UCSH. Chile.
- Mena I., Lissi MR., Alcalay L., Milicic N. (2015). “Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional”.
- Miceli, J.E. (2011). Formas de control cruzado de datos en la investigación: algunos avances sistematizadores. Conference Paper: X Congreso Argentino de Antropología Social. Buenos Aires, Argentina.
- Mieles M., Tonon, G., & Alvarado S, (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *universitas humanística*, (74).
- MINEDUC (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*, Chile.

MINEDUC (2016). Ley 20.903, Chile.

MINEDUC (2018). Planificación Estratégica 2018 Dirección de Educación Pública, Chile.

Ministerio de Educación de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Diego Portales (2018). Recomendaciones para el diseño e implementación de un modelo de evaluación de directivos escolares, con foco en directores del sistema escolar público chileno. Recuperado de www.liderazgoescolar.mineduc.cl

Mintrop, R. y Órdenes, M. (2017). Capítulo: Motivación laboral de los docentes: un desafío directivo de alto impacto en Weinstein, J. y Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Diego Portales.

Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes* (1ª ed.) Guatemala: CINDEG, Universidad Rafael Landívar.

Morales, M, Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.

Moya, C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.

Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Editorial Síntesis, Madrid, pág. 73

Muñoz, G. (Ed.) (2019). *Cómo cultivar el Liderazgo Educativo: Trece miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Muñoz, M. L., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.

Muntaner, J., Roselló, M., De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50.

Ocampo G., A. (2012). Los desafíos de la Inclusión en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI.

Ortegón E., Pacheco J.F, Prieto A. (2005) “Metodología del Marco Lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas”, ILPES, Cepal, Chile.

- Ossa, C. (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 13(25), 153-164.
- Ossa Cornejo, C., Castro Rubilar, F., Castañeda Díaz, M., y Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 14(3).
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista electrónica educare, 15(1), 15-29.
- Poggi, M. (2019) Capítulo: Liderazgo escolar y formación en América Latina, en Weinstein, J. y
- Pozner, P. 2014, marzo, 10. *Entrevista Pilar Pozner* [FronterasEducativas] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9IYivx3iMs>
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Rodriguez, G., Gil, J., y García, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: Aljibe*, 11.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza.
- Ryan, J. (2016). Capítulo: Un liderazgo inclusivo para las escuelas, en Weinstein, J. (Ed.) (2016). *Liderazgo Educativo en la Escuela: nueve miradas*. Santiago, Chile: CEDLE, Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sánchez, C. *La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos*. Editorial UNED, 2019.
- Seashore-Louis, K. (2017). Liderazgo y aprendizajes: Implicancias para la efectividad de las escuelas. *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*, 150-181.
- Servicio nacional de la discapacidad (2017). Guía para el uso de lenguaje Inclusivo. SENADIS.
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta (5ª edición)*. México: Trillas.
- Slee, R. (2016). Diversity at Risk in an Age of Exclusion. *The International Journal of Diversity in Education*, 16(3), 45-58.

- Subirats, J. (2011). Transformaciones sociales y dinámicas educativas. *Rizoma freireano*, (10), 2.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2001). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art?. *Journal of applied behavior analysis*, 24(2), 189-204.
- UNESCO (2005). Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Francia.
- UNESCO, O. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. *Francia: UNESCO*.
- Valdés R., y Gómez, I., (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68.
- Valenzuela, P., & Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 325-348).
- Valles, M. (2002). “CUADERNOS METODOLÓGICOS 32: Entrevistas Cualitativas”, CIS Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Vargas, X. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa?. Guadalajara, México: ETXETA.
- Vázquez, F. (1994). Análisis de contenido categorial: el análisis temático. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vera V., L. (2007). La investigación cualitativa. Documento en línea. Recuperado de [cd=1&gl=v](#)
- Zamora, T., Rodríguez, Y., Sánchez, X., & Quesada, A. (2019). Consideraciones teóricas acerca de la atención a la diversidad de estudiantes. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(2).

13.- Apéndices:

Anexo 1

Cuestionario de Indicadores de Inclusión - Bristol. (Adaptación)

Fuente: Booth, T. y Ainscow, M., "Index for inclusión: ping learning and participation in schools", Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, Reino Unido (www.inclusion.org.uk)

El "Cuestionario de Indicadores de Inclusión" tiene como objetivo dar cuenta del funcionamiento actual y las posibilidades futuras de una institución educativa para mejorar la enseñanza-aprendizaje y la participación, en prácticas y medidas inclusivas, a través de tres dimensiones: Cultura, Políticas y Prácticas Inclusivas. La aplicación recoge información acerca de las percepciones de distintos actores de la organización educativa.

Responder el cuestionario le tomará aproximadamente 10 minutos. Sus respuestas serán totalmente anónimas, cuidando la confidencialidad de cada participante, con fines investigativos orientados a apoyar la labor docente relacionada con la atención a la diversidad en los contextos educativos.

Se agradece su colaboración respondiendo todas las preguntas, con el fin de enriquecer el proceso de investigación.

Por favor, marque con una X el grupo al cual pertenece:

- Docente.
- Miembro del Equipo Directivo.
- Miembro del Equipo de Atención a la diversidad.
- Miembro del Equipo de Ciclo o Profesional de Apoyo.
- Otro (especificar) _____

Lea cada uno de los indicadores, y marque con una X la casilla que coincida con su opinión:

		Totalmente de Acuerdo	Medianamente de Acuerdo	En Desacuerdo
Dimensión A				
Cultura Inclusiva				
A.1	Existe en el colegio un clima de acogida a la diversidad de estudiantes.			
A.2	Los estudiantes se ayudan unos a otros.			
A.3	En los docentes y equipos de apoyo hay altas expectativas de aprendizaje y desarrollo integral respecto de todos los estudiantes.			
A.4	Los estudiantes son desafiados en función de su potencial y estilo de aprendizaje, siendo valorados equitativamente.			
A.5	Los docentes y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto.			

A.6	Los docentes, directivos, estudiantes y apoderados comparten una filosofía inclusiva.			
A.7	Los docentes y los integrantes de los Equipos de Ciclo trabajan conjuntamente realizando acciones que promueven el aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes.			
A.8	Los docentes y los integrantes del Equipo de Atención a la Diversidad trabajan conjuntamente realizando acciones que promueven el aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes.			
A.9	El equipo directivo gestiona la inclusión y elimina barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares.			
A.10	Los distintos actores educativos se esfuerzan por instalar una cultura inclusiva y minimizar todo tipo de discriminación.			

Dimensión B		Totalmente de Acuerdo	Medianamente de Acuerdo	En Desacuerdo
Políticas inclusivas				
B.1	Se ayuda al personal nuevo a entender las políticas y prácticas inclusivas, proveyendo el apoyo e información necesaria.			
B.2	El colegio ha eliminado barreras arquitectónicas.			
B.3	Los distintos tipos de apoyo para los estudiantes son articulados por el (la) profesor(a) jefe en conjunto con el equipo de ciclo y el equipo de atención a la diversidad.			
B.4	Las actividades formativas de los docentes ayudan a responder a la diversidad de estudiantes.			
B.5	Las políticas de atención a la diversidad de estudiantes son inclusivas.			
B.6	El colegio brinda las condiciones y reduce las barreras para la permanencia de la diversidad de estudiantes durante todo el proceso			

	educativo.			
B.7	El colegio define políticas y criterios claros para la gestión de la diversidad en el aula y la inclusión.			
B.8	Existen responsabilidades y procedimientos claros y definidos que promueven la inclusión.			
B.9	El colegio evalúa sistemáticamente sus procesos y prácticas para determinar si posibilitan la presencia, participación y aprendizaje de la diversidad de estudiantes.			
Dimensión C		Totalmente de Acuerdo	Medianamente de Acuerdo	En Desacuerdo
Prácticas Inclusivas				
C.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de la diversidad de estudiantes.			

C.2	En las clases se estimula la participación de todos los estudiantes.			
C.3	La evaluación contribuye a los logros de aprendizaje de todos los estudiantes.			
C.4	Existen experiencias formativas para educar a los estudiantes en la comprensión y valoración de las diferencias			
C.5	Los docentes desarrollan recursos para apoyar el aprendizaje y la participación equitativa de todos los estudiantes.			
C.6	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa			
C.7	La experiencia del equipo directivo y docente es considerada para promover la inclusión.			
C.8	La disciplina en el aula y las normas de convivencia están basadas en el respeto mutuo.			

C.9	Existe participación de todos los estudiantes en actividades fuera del aula.			
C.10	La gestión directiva proporciona los recursos y herramientas necesarias para que los diversos actores educativos puedan implementar prácticas inclusivas.			

De los indicadores anteriormente expuestos, actualmente, ¿Cuáles serían hoy las prioridades a desarrollar en esta organización educativa y por qué?

¿Ha percibido algún cambio en relación al proceso de inclusión en el colegio desde el semestre anterior? De ser así, ¿cuál?, ¿a qué lo atribuye?

Desde la gestión educativa, ¿qué acciones concretas han contribuido al proceso de inclusión en el colegio en el último semestre?

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 1a

Sub escala de Gestión del Cuestionario de indicadores de Inclusión

ÍTEM	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
A7 Los docentes y los integrantes de los Equipos de Ciclo trabajan conjuntamente realizando acciones que promueven el aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes.			
A8 Los docentes y los integrantes del Equipo de Atención a la Diversidad trabajan conjuntamente realizando acciones que promueven el aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes.			
B1 Se ayuda al personal nuevo a entender las políticas y prácticas inclusivas, proveyendo el apoyo e información necesaria.			
B3 Los distintos tipos de apoyo para los estudiantes son articulados por el (la) profesor(a) jefe en conjunto con el equipo de ciclo y el equipo de atención a la diversidad.			
B4 Las actividades formativas de los docentes ayudan a responder a la diversidad de estudiantes.			
B5 Las políticas de atención a la diversidad de estudiantes son inclusivas.			

<p>B7 El colegio define políticas y criterios claros para la gestión de la diversidad en el aula y la inclusión.</p>			
<p>B8 Existen responsabilidades y procedimientos claros y definidos que promueven la inclusión.</p>			
<p>B9 El colegio evalúa sistemáticamente sus procesos y prácticas para determinar si posibilitan la presencia, participación y aprendizaje de la diversidad de estudiantes.</p>			
<p>C1 La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de la diversidad de estudiantes.</p>			
<p>C3 La evaluación contribuye a los logros de aprendizaje de todos los estudiantes.</p>			
<p>C10 La gestión directiva proporciona los recursos y herramientas necesarias para que los diversos actores educativos puedan implementar prácticas inclusivas.</p>			

Anexo 2

Cuestionario de Gestión para la Inclusión Educativa.

Estimadas Participantes:

Con el fin de evaluar los objetivos de la intervención, una vez concluido el Taller “Un Paso Más hacia la Inclusión”, les solicitamos respondan la siguiente encuesta:

La intervención realizada:	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me aportó mayores oportunidades de análisis respecto a los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para nuestra comunidad educativa.					
2. Significó una experiencia de formación en gestión y liderazgo educativo para la inclusión.					

<p>3. Me permitió percibir de manera más exhaustiva las necesidades de capacitación y actualización de los docentes en relación a inclusión educativa (resultados cuestionario).</p>					
<p>4. Me orientó a desarrollar herramientas actualizadas para definir criterios pertinentes en torno a la implementación de la inclusión.</p>					
<p>5. Me permitió desarrollar mayores herramientas para la elaboración e implementación de un sistema de evaluación acerca del proceso de inclusión educativa en nuestro colegio.</p>					

<p>6. Me entregó conocimientos que apoyan mi gestión para la inclusión educativa.</p>					
<p>7. Nos permitió clarificar nuestro rol como equipo, en fortalecer la inclusión en esta comunidad educativa.</p>					
<p>8. Nos permitió afianzar nuestro trabajo en equipo y nuestra coordinación con otros equipos de gestión para fortalecer la inclusión educativa en el colegio.</p>					

¡Muchas gracias por sus respuestas y participación en el Taller!

Equipo implementador.

Anexo 3 Planificación sesión de taller 1 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.

Objetivos a los que tributa:

Componente 1:

Oportunidades de formación en liderazgo y gestión para la inclusión educativa en los miembros de los equipos de gestión.

Sub componente 1.1:

Aumento en las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.

Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica

Duración: 1 hr. y 30 minutos.

Primera Sesión: Conceptos a abordar:

“Liderazgo y Gestión para la Inclusión Educativa.” Gestión y Liderazgo para la Inclusión, Rol del Líder, Liderazgo eficaz, Mejoramiento Educativo.

Objetivos de la sesión:

- Fortalecer las herramientas de análisis respecto del propio rol que promueven la inclusión educativa.

- Constituir una oportunidad de reflexión y análisis de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.

Planificación:

a. Introducción.

Acogida con música tranquila. Saludo y agradecimiento participación.

Entrega Bitácora.

Explicación del sentido y que elijan cuaderno.

Acogida Emociones.

Con imagen del Clima Meteorológico, se identifican con una imagen del estado del clima y se las invita a reflexionar. ¿Cómo vengo hoy al taller? Compartir la que quiera y escribir en la bitácora.

Presentación Objetivos Sesión.

Se presentan los objetivos de la intervención y de esta sesión.

Estrategia de pensamiento visible: “¿Qué sé?, ¿qué quiero saber? y ¿qué aprendí?”

Se recoge información de cada participante acerca de su conocimiento sobre la gestión y el liderazgo para impulsar el proceso de inclusión.

b. Desarrollo:

Actividad

“Mapa Conceptual” Se le entrega a cada participante un sobre con etiquetas escritas con funciones de rol, responsabilidades y tareas que deben ordenar jerárquicamente y de manera individual, reflexionando los conceptos que a cada una le corresponde de acuerdo a su rol. Luego pegarlos en una hoja doble carta para finalmente pegarlo en el muro y abrir la instancia de “Conversaciones en papel”. Sobre el Mapa Conceptual cada participante coloca sugerencias o comentarios a los otros mapas conceptuales. Luego cada una vuelve a mirar su Mapa conceptual.

Presentación contenidos PPT.

Gestión y Liderazgo Educativo. Liderazgo efectivo. Bases para la mejora educativa.

Estrategias de gestión.

Trabajo de Gestión

Cada participante define 4 aspectos de la gestión/liderazgo que dificultan su trabajo o quehacer cotidiano. Luego se pasa la hoja hacia la derecha y otra compañera registra una sugerencia concreta para resolver/avanzar en ese aspecto. Nuevamente la hoja gira hacia la derecha (Tabla con 3 columnas). Finalmente se realiza una puesta en común en la cual se comparte un aspecto y una de las sugerencias/ideas que parece posible realizar o aplicar, para uno de las dificultades detectadas

c. Cierre: Foco: empoderarse en la dimensión de gestión del propio rol.

Encuesta online.

Cada participante responde 4 preguntas evaluando la sesión realizada.

Tarea para próxima sesión: Recogiendo petición de la coordinadora del Equipo, se le solicita a cada participante aplicar el Cuestionario de Inclusión a los docentes de su Ciclo y traerlo aplicado a la sesión siguiente. Cuestionario incluye 3 preguntas cualitativas

Anexo 4 Planificación sesión de taller 2 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.

Objetivos a los que tributa:

Componente 1:

Oportunidades de formación en liderazgo y gestión para la inclusión educativa en los miembros de los equipos de gestión.

Sub componente 1.1:

Aumento en las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.

Sub componente 1.2:

Percepción más exhaustiva en los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación de Primer ciclo respecto de las necesidades de formación de

los docentes en relación a la inclusión educativa.

Componente 2:

Definir criterios internos explícitos, para el quehacer relativo a la inclusión.

Equipo de Atención a la Diversidad

Duración: 1 hr. y 30 minutos.

Segunda sesión:

”Criterios Internos para el Apoyo a la diversidad y la Inclusión educativa”

Conceptos a abordar:

Criterios y su relación con la gestión.

Concepto de criterio y cómo se entienden en el colegio IT

Planificación:

Objetivos de la sesión:

- Actualizar y precisar las necesidades de los docentes y directivos, respecto

Introducción: Acogida. Generar ambiente cálido (música, dulces). Rompe Hielo: Actividad para moverse tipo Sillita Musical, rotando entre las participantes (sillas dispuestas en pareja).

a la atención a la diversidad y la inclusión.

1. ¿Comentar en cada espacio algo que me hizo sonreír? o ¿Qué fue lo mejor que me pasó hoy?
2. ¿Cuándo era alumna, qué experiencia me marcó positivamente?
3. Nombrar alguna cualidad personal que me ayude en mi trabajo diario.

- Trabajar de manera conjunta con el equipo de atención a la diversidad en la sistematización, definición y actualización de los criterios relacionados a la implementación de la inclusión educativa.

Objetivos de la sesión: una lámina ppt.

Presentar resultados del Cuestionario.

PPT. (Cuantitativo y cualitativo)

Por dimensión: indicadores más y menos logrados.

Trabajo en criterios:

Cuatro estaciones: Trabajan dos estaciones a la vez en dos grupos (uno de tres personas y otro de dos personas).

-Elaborar un documento escrito en el cual se expliciten los criterios internos relativos a la inclusión.

- a. Agrupar en las distintas estaciones los criterios, escritos en tarjetas.
- b. Trabajo por estaciones (rotación). Estación de Trabajo: En cada estación se trabajará una categoría de criterios.
- c. En cada estación trabajan con **documento de respuestas cualitativas del cuestionario**. Se dividen la lectura.
- d. Al rotar, en la segunda estación leen cada una una pregunta diferente a la estación anterior.
- e. Leer las respuestas cualitativas de una de las preguntas (o dos) del cuestionario e identificar ¿cuáles son las necesidades o propuestas que surgen respecto al tema de esa estación?. Subrayar con el color de la estación.
- f. Misión grupal: agregar criterios o completar los que ya están escritos, en función de las necesidades que se detectan.
- g. Escribirlos en la cartulina de criterios (color de la estación).
- h. Cambio de estación: cada 15'
- i. Puesta en común: 15'. ¿les surge la necesidad de crear alguna nueva categoría de criterio?

-Constituir una oportunidad de reflexión y análisis de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.

Materiales:

- Papel volantín de 4 colores (celeste, rosado, naranja y amarillo)
- 1 cartulina oficio de cada color (pegar instrucciones de la estación).
- 12 destacadores de 4 colores: celeste, rosado, naranja y amarillo (3 del mismo color en cada estación).
- 8 ejemplares del anexo de respuestas cualitativas.

Nombres de las Estaciones:

- Relación colegio/especialistas externos. (color rosado)

- Diversificación de material y experiencias pedagógico/Preparación de material para atender la diversidad (color naranja)
- Relación apoderados / Incorporación de la familia (color celestre)
- Roles de los distintos actores educativos (color amarillo)

Tarea: trabajo en el drive

En drive creado con los criterios que lleva avanzado el equipo, agregar los desarrollados en esta sesión (investigadoras) y comunicar. El drive tiene el objetivo de seguir agregando propuestas y avances en los criterios, en cada categoría.

Evaluación de la sesión:

Rúbrica online (5 tablet).

Anexo 5 Planificación sesión de taller 3 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.

Objetivos a los que tributa:

Componente 1:

Oportunidades de formación en liderazgo y gestión para la inclusión educativa en los miembros de los equipos de gestión.

Sub componente 1.1:

Aumento en las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.

Sub componente 1.2:

Percepción más exhaustiva en los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación de Primer ciclo respecto de las necesidades de formación de los docentes en relación a la inclusión educativa.

Componente 2:

Definir criterios internos explícitos, para el quehacer relativo a la inclusión.

Componente 3:

Fortalecer herramientas para la evaluación formal de la inclusión educativa en los miembros de los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación del Primer ciclo

Equipo de Atención a la Diversidad

Duración: 1 hr. y 30 minutos.

Tercera sesión: Conceptos a abordar:

“Evaluación del proceso inclusivo y desarrollo de criterios internos para el apoyo a la diversidad.”

Criterios y su relación con la gestión.

Concepto de criterio y cómo se entienden en el colegio IT

Objetivos de la sesión:

- Actualizar y precisar las necesidades de los docentes y

Introducción: Acogida. Generar ambiente cálido (música, dulces).

Actividad dinámica grupal inicial : “Lo que tenemos en común”. Sentadas en círculo, cada participante escribe en un papel características personales. Luego se comparten y se identifican características comunes en el equipo (que nos hace equipo) y también características personales que promueven el trabajo en equipo y son importantes rescatar.

directivos, respecto a la atención a la diversidad y la inclusión.

Objetivos de la sesión: Presentación en PPT (una lámina) los objetivos de la sesión.

Reflexión del proceso como equipo. A partir de todo lo que ha ido sucediendo en el colegio paralelo a nuestras sesiones de taller (ir recordando secuencia):

- Trabajar de manera conjunta con el equipo de atención a la diversidad en la sistematización, definición y actualización de los criterios relacionados a la implementación de la inclusión educativa.

- Aplicación del cuestionario a todos los profesores y equipos de ciclo del colegio.
- Presentación de resultados a equipo directivo y a ellas.
- Presentación de resultados a todos los profesores en consejo. ¿Hubo comentarios en los ciclos?
- Aplicación del cuestionario a los padres de inclusión y presentación de resultados a ellos.
- Aplicación del cuestionario a una pequeña muestra de apoderados de todos los ciclos.

Se abre un espacio para compartir reflexiones. Cómo han vivido como equipo este proceso que se ha estado realizando. Lo que ha ido sucediendo ¿ha contribuido en su trabajo? ¿Ha interferido en su trabajo? Aspectos positivos, aspectos negativos, inquietudes al respecto. ¿Qué piensan?

-Elaborar un documento escrito en el cual se explicitan los criterios internos relativos a la inclusión.

Presentar reflexiones hechas por Equipo y Rosa Blanco en reunión con Equipo Directivo: Presentación en PPT.

Explicitar que la idea de presentar a todo el consejo de profesores los resultados del cuestionario, como forma de evidenciar el proceso de autoevaluación en que está el colegio y de definir líneas de acción, fue de Rosa Blanco, y el equipo directivo lo acogió, por eso se hizo.

-Constituir una oportunidad de reflexión y análisis de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.

Reflexión concepto criterio y procedimientos: qué conocemos por criterio, qué entendemos por procedimientos.

Continuación trabajo grupal en criterios

Se continúa el trabajo en las estaciones de criterios. Sesión de taller pasada, cada grupo logró pasar por 2 estaciones. Esta sesión, cada grupo trabajará en las 2 estaciones faltantes. Los grupos estarán conformados por dos personas, ya que una integrante del equipo estará ausente esta sesión.

Preguntar si alguna pudo leer las respuestas cualitativas de los docentes (documento completo). Si sí, qué elementos rescatarían para la realización del documento sobre criterios.

a. Agrupar en las distintas estaciones los criterios, escritos en tarjetas.

-
- b. Trabajo por estaciones (rotación). Estación de Trabajo: En cada estación se trabajará una categoría de criterios.
 - c. En cada estación trabajan con **documento de respuestas cualitativas del cuestionario**. Se dividen la lectura.
 - d. Al rotar, en la segunda estación leen cada una una pregunta diferente a la estación anterior.
 - e. Leer las respuestas cualitativas de una de las preguntas (o dos) del cuestionario e identificar ¿cuáles son las necesidades o propuestas que surgen respecto al tema de esa estación?. Subrayar con el color de la estación.
 - f. Misión grupal: agregar criterios o completar los que ya están escritos, en función de las necesidades que se detectan.
 - g. Escribirlos en la cartulina de criterios (color de la estación).
 - h. Cambio de estación: cada 15’
 - i. Puesta en común: 15’. ¿les surge la necesidad de crear alguna nueva categoría de criterio?

Materiales:

- Papel volantín de 4 colores (celeste, rosado, naranja y amarillo)
- 1 cartulina oficio de cada color (pegar instrucciones de la estación).
- 12 destacadores de 4 colores: celeste, rosado, naranja y amarillo (3 del mismo color en cada estación).
- 8 ejemplares del anexo de respuestas cualitativas.

Nombres de las Estaciones:

- Relación colegio/especialistas externos (rosado).
- Diversificación de material y experiencias pedagógico/Preparación de material para atender la diversidad (naranja).
- Relación apoderados / Incorporación de la familia (celeste)
- Roles de los distintos actores educativos (amarillo)

Resumen respuestas cualitativas Cuestionario: Presentación en PPT

Revisión trabajo criterios en drive. Revisión en tablets de la tarea realizada en drive de criterios inter sesiones. Comentar.

Evaluación de la sesión. Documento impreso, en el cual evalúan la sesión y expresan también sus necesidades y propuestas para ser abordadas o profundizadas en siguiente y última sesión.

Tarea: continuar trabajo en el drive

En drive creado con los criterios que lleva avanzado el equipo, agregar los desarrollados en esta sesión (investigadoras) y comunicar. El drive tiene el objetivo de seguir agregando propuestas y avances en los criterios, en cada categoría

Anexo 6 Planificación sesión de taller 4 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.

Objetivos a los que tributa:

Componente 2:

Definir criterios internos explícitos, para el quehacer relativo a la inclusión.

Componente 3:

Fortalecer herramientas para la evaluación formal de la inclusión educativa en los miembros de los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación del Primer ciclo

Equipo de Atención a la Diversidad

Duración: 1 hr. y 30 minutos.

Cuarta sesión: Conceptos a abordar:

Criterios y su relación con la gestión.

“Fortalecimiento de la gestión y evaluación de la inclusión:

Desarrollo de criterios internos para el apoyo de la diversidad.”

Introducción: Acogida. Generar ambiente cálido (música, dulces).

Aludir a que es la última sesión presencial que tendremos, pero que nuestro compromiso es trabajar en conjunto para que salga adelante el doc con los criterios.

Recordar de manera general, lo realizado en las sesiones anteriores

Objetivos de la sesión:

Se exhiben sobre una mesa las diversas pautas sobre trabajo colaborativo (gestión y liderazgo), afiches con prioridades de equipo, mapas conceptuales sobre roles, etc. que han ido trabajando en cada sesión, para que tomen conciencia de todas las reflexiones realizadas.

- Actualizar y precisar las necesidades de los docentes y directivos, respecto a la atención a la diversidad y la inclusión.

Objetivos de la sesión: Presentación en PPT de los objetivos de la sesión.

Actividad dinámica grupal inicial:

- Leer cuento “Cambiar yo para cambiar al mundo”
- Reflexión personal en bitácora.

Revisión trabajo criterios en drive.

- Trabajar de manera conjunta con el equipo de atención a la diversidad en la sistematización, definición y actualización de los criterios relacionados a la implementación de la inclusión educativa.

Actividad Conectar - Ampliar - Desafiar:

Prepararse: Con las participantes, conversar respecto a los criterios para la atención de la diversidad, tantear si han seguido trabajando en éstos. Revisar el documento de criterios en conjunto, leer lo que ya han realizado hasta el momento.

Realizar el trabajo en Drive.

Conectarse: ¿Cómo los criterios nuevos se relacionan a su gestión diaria? ¿Cuál creen que será la utilidad de los mismos? ¿Los criterios que se generaron en ésta sesión, habían sido considerados anteriormente?

-Elaborar un documento escrito en el cual se explicitan los criterios internos relativos a la inclusión.

Ampliar: ¿Las decisiones respecto a los criterios, han sido nuevas?, ¿Han profundizado respecto a lineamientos o definición de criterios?, ¿Consideran que se han generado propuestas más profundas?

Desafío: ¿Cuáles consideran que son los desafíos más complejos en base a los criterios que se generaron durante la actividad?.

Compartir el pensamiento: Reflexionar en torno a los desafíos y beneficios del documento de criterios realizado.

-Constituir una oportunidad de reflexión y análisis de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.

Actividad “Nuestro camino como Equipo”.

Se trabajan las proyecciones de la intervención en papelógrafos. En 3 papelógrafos con distintos plazos de tiempo (mes y medio, 1 año y 2 años), cada participante pega post its de acuerdo a la proyección que percibe en torno a la intervención, con sus alcances, y de todas como equipo.

Evaluación de la sesión y del taller/intervención.

-Evaluar la experiencia del taller “Un paso más hacia la Inclusión.”

Evaluación de la sesión.

En un papelógrafo con 3 preguntas, y escala Likert, cada participante evalúa la sesión colocando post it o sticker de color, en la columna que perciba adecuada.

- Las estrategias y contenidos abordados en la sesión aportan a mi desempeño en el colegio.
- Los recursos que se utilizaron durante la sesión fueron motivadores y atractivos.
- Las metodologías y actividades promovieron una oportunidad de análisis y participación y discusión de todos los participantes.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Observaciones
----------------	------------	---------------	-------------------	---------------

Evaluación de la Intervención Completa:

Completar el instrumento que llenaron la primera sesión, ¿“Qué sé, qué quiero saber, qué aprendí”?

- ¿cómo lograr que todos se involucren más?
 - ¿cómo coordinar mejor los criterios?
 - Formas de gestionar de manera más efectiva la relación con el docente.
 - En relación a la gestión de estrategias que apunten a buenas prácticas en función de políticas y cultura inclusiva: ¿cómo lo llevo a al práctica en el colegio IT?
 - Aplicación de la ley de inclusión laboral.
 - Estrategias de lecto-escritura en niños con TEA (Autismo).
 - En relación a acompañamiento de profesores, de alumnos y trabajo en equipo en el ciclo: ¿cómo relacionar todo con los criterios?
-

Anexo 7 Planificación jornada Equipo de Coordinación de Primer ciclo.

Objetivos a los que tributa:

Componente 1:

Oportunidades de formación en liderazgo y gestión para la inclusión educativa en los miembros de los equipos de gestión.

Sub componente 1.1:

Aumento en las oportunidades de análisis respecto de los requerimientos y decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa.

Sub componente 1.2:

Percepción más exhaustiva en los Equipos de Apoyo a la diversidad pedagógica y de Coordinación de Primer ciclo respecto de las necesidades de formación de

los docentes en relación a la inclusión educativa.

Equipo de Primer Ciclo

Duración: 1 hr. y 30 minutos.

Primera sesión: Conceptos a abordar:

“Gestión y roles que promueven la inclusión educativa”

Liderazgo, la Gestión Curricular, la Gestión de Recursos y la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia. Dimensiones y criterios que están involucrados en la implementación de la inclusión educativa.

Objetivos de la sesión:

-Fortalecer las herramientas de análisis respecto del propio rol que promueven la inclusión educativa.

Conceptos abordados en PPT

Gestión Educativa, Liderazgo, Gestión y Liderazgo para la Inclusión, Bases para la mejora. Dimensiones y criterios que están involucrados en la implementación de la inclusión educativa.

PPT

-Constituir una oportunidad de reflexión y análisis de los requerimientos y

- ¿Cómo vengo hoy?
- Objetivos de la sesión.

Video:

decisiones de gestión que implica la inclusión para una comunidad educativa. Se presenta video acerca de la colaboración. Se da espacio de comentarios y reflexiones.

<https://www.youtube.com/watch?v=Gf5v4BdXIYY>

- Precisar las necesidades docentes a fin de plantear dos propuestas de formación y actualización que respondan a sus necesidades.

Actividad: “Desafío complejo compartido”

Meta: crear una estructura que se establezca por sí misma y que tenga un Marshmallow encima.

Material necesario

20 espaguetis crudos

1 m de cinta masking tape

1 m de cordel

1 nube de golosina (malvavisco) o similar

Se necesitarán mesas para realizar el experimento, procurando que estén lo más despejadas posible para facilitar la tarea. Si el cordel no se rompe fácilmente con los dedos, añade a cada kit unas tijeras.

Si usas bolsas de papel para guardar los espaguetis, el cordel y la nube, empezarás creando expectación hasta que indiques que las abran. Puedes marcar con la palabra “FRÁGIL” cada bolsa para evitar roturas indeseadas. La cinta aislante deberás suministrarla aparte, pegando un extremo en la superficie de la mesa, de una silla o de la pared, por ejemplo.

Es recomendable disponer de un proyector multimedia para que todos vean el tiempo que falta.

¿En qué consiste esta actividad?

Se facilita un kit básico con el que tendrán que construir una estructura que se sostenga por sí sola encima de la mesa y que tenga en lo más alto la nube de golosina. Los participantes disponen de 15 minutos para lograrlo. Los participantes pueden usar los espaguetis, la cinta y el cordel como quieran. Pueden romper, pegar, anudar. La nube debe permanecer intacta.

Es importante ir diciendo en voz alta el tiempo que queda en momentos determinados, por ejemplo cuando queden 12, 9, 6 y 3 minutos. En la parte final, avisar en el último minuto, en los últimos treinta segundos y hacer la cuenta atrás de los últimos diez segundos.

El objetivo final es crear una torre que se mantenga estable y de pie por al menos 10 segundos sin sostenerla.

PPT:

Se exponen conceptos de Gestión Educativa y Liderazgo para la Inclusión

Procesos de análisis respecto a los resultados y propuestas de formación y actualización para los docentes.

Actividad del experto:

Se revisan respuestas de los Cuestionarios de Inclusión respondidos por docentes del Primer Ciclo. En parejas, leen cada pregunta (3 duplas) y luego presentan al resto del grupo:

Pregunta 1: Presentan un “afiche” de prioridades a desarrollar en esta organización educativa.

Pregunta 2: “Invitación” a talleres de perfeccionamiento.

Pregunta 3: “Redactar una entrevista”. Criterios que se requiere conocer o aclarar en el trabajo con la diversidad educativa.

Encuesta

evaluación

sesión:

<https://goo.gl/forms/SPX9Sj3oZ7taoBdt1>

Anexo 8

Encuesta digital: Evaluación sesión de taller 1 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.



¿Consideras que los contenidos abordados aportan al desempeño de tu rol en el colegio?

- Sí
- No

¿Consideras que los recursos utilizados son atractivos y motivadores?

- Sí
- No

¿La metodología y las actividades fueron adecuadas para abordar el tema, promoviendo la participación, discusión y análisis de los participantes?

- Sí
- No

Nombra al menos 2 aspectos de tu quehacer cotidiano o funciones del rol en las que puedes aplicar lo revisado en ésta sesión.

Your answer

SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

Google Forms

Anexo 9

Rúbrica digital: Evaluación sesión de taller 2 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.



Criterios Internos de Apoyo a la diversidad

Estimados Participantes:
Con el fin de evaluar esta actividad, queremos pedirles que respondan las siguientes preguntas.
Sus opiniones son de gran valor ya que nos ayudarán a reconocer aquellos aspectos que han sido bien logrados y aquellos que debemos mejorar en el futuro.
Muchas Gracias.

Seleccione la respuesta que refleje su opinión:



Un paso
más hacia la
Inclusión

Actividades

Las actividades realizadas aportaron a la necesidad de sistematizar, definir y actualizar los criterios relacionados a la implementación de la inclusión educativa.

Las actividades realizadas aportaron medianamente a la necesidad de definir y actualizar los criterios relacionados a la implementación de la inclusión educativa.

Las actividades realizadas sólo aportaron a la necesidad de actualizar los criterios relacionados a la implementación de la inclusión educativa.

Piensa que...

Recursos

Los recursos utilizados fueron atractivos y motivadores para el desarrollo de los objetivos planteados.

Los recursos utilizados fueron medianamente atractivos y motivadores para el desarrollo de los objetivos planteados.

Los recursos utilizados no apuntaron al desarrollo de los objetivos planteados.

Piensa que...

Metodología

La metodología y las actividades realizadas fueron adecuadas para abordar el tema, promoviendo la participación, discusión y análisis de todos los participantes.

La metodología y las actividades realizadas fueron medianamente adecuadas para abordar el tema, promoviendo de manera parcial la participación, discusión y análisis de los participantes.

La metodología y las actividades realizadas no fueron adecuadas para el abordaje del tema.

Piensa que...

Mencione al menos dos aspectos relacionados con las necesidades actuales de docentes y directivos, respecto al apoyo a la diversidad y la inclusión que es necesario incluir en los criterios internos.

Your answer

SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.

Anexo 10

Encuesta en papel: Evaluación sesión de taller 3 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.



Evaluación del proceso inclusivo y desarrollo de criterios internos para el apoyo a la diversidad.

Con el fin de evaluar esta actividad, queremos pedirles que respondan esta encuesta. Sus opiniones son de gran valor ya que nos ayudarán a reconocer aquellos aspectos que han sido bien logrados y aquellos que debemos mejorar en el futuro.

Muchas Gracias.

Marque con una X:

	En Desacuerdo	Medianamente de Acuerdo	De Acuerdo
Las estrategias y contenidos abordados en la sesión aportan a mi desempeño en el colegio.			
Los recursos que se utilizaron durante la sesión fueron motivadores y atractivos.			
Las metodologías y actividades promovieron una oportunidad de análisis y participación y discusión de todos los participantes.			

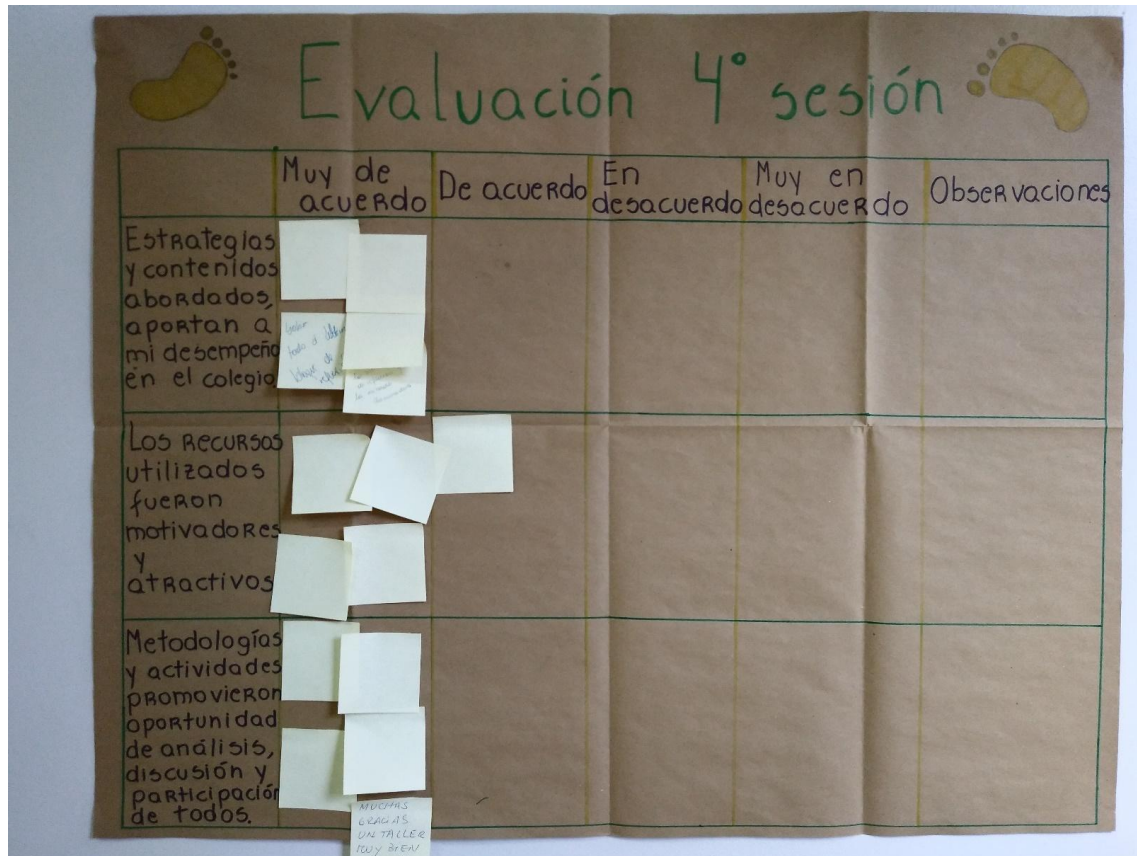
Por favor responda las siguientes preguntas:

- Tomando en cuenta las sesiones ya realizadas con el equipo EDAD,
¿Cuáles de los aspectos abordados considera más relevante para su gestión?

2. ¿Qué otros aspectos considera que se deben abordar o profundizar en la siguiente sesión para contribuir al logro de los objetivos/metas que tienen como Equipo de Apoyo a la diversidad?

Anexo 11

Encuesta en papel: Evaluación sesión de taller 4 Equipo de Apoyo a la diversidad pedagógica.



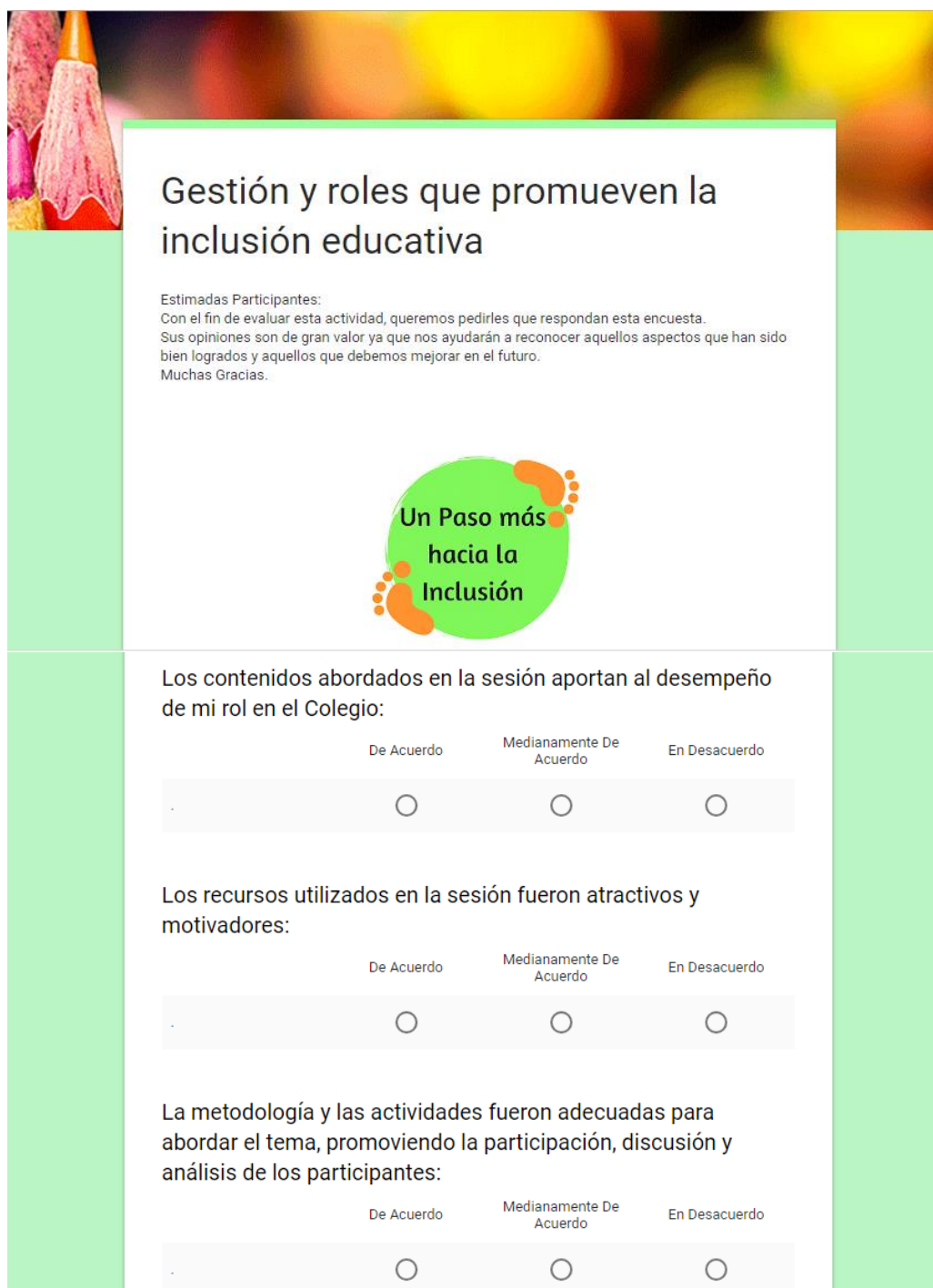
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Observaciones
Estrategias y contenidos abordados, aportan a mi desempeño en el colegio	[Sticky notes]				
Los recursos utilizados fueron motivadores y atractivos	[Sticky notes]				
Metodologías y actividades promovieron oportunidad de análisis, discusión y participación de todos.	[Sticky notes]				

Notas adicionales:

- Me gusta mucho el taller
- Muchas gracias por el taller muy bueno


Anexo 12

Encuesta digital: Evaluación jornada de taller Equipo de Coordinación de Primer ciclo.



Gestión y roles que promueven la inclusión educativa

Estimadas Participantes:
Con el fin de evaluar esta actividad, queremos pedirles que respondan esta encuesta. Sus opiniones son de gran valor ya que nos ayudarán a reconocer aquellos aspectos que han sido bien logrados y aquellos que debemos mejorar en el futuro.
Muchas Gracias.



Los contenidos abordados en la sesión aportan al desempeño de mi rol en el Colegio:

De Acuerdo	Medianamente De Acuerdo	En Desacuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Los recursos utilizados en la sesión fueron atractivos y motivadores:

De Acuerdo	Medianamente De Acuerdo	En Desacuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La metodología y las actividades fueron adecuadas para abordar el tema, promoviendo la participación, discusión y análisis de los participantes:

De Acuerdo	Medianamente De Acuerdo	En Desacuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mencione al menos dos propuestas para los docentes del Primer Ciclo, relacionadas con las necesidades de formación respecto al apoyo a la diversidad:

Your answer

SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.

Anexo 13

Pauta de Registro y Análisis de las Actas de Reuniones semanales de los Equipos de gestión. Contenido Temática Liderazgo Educativo y Gestión para la inclusión.

Se considera que se abordan temáticas de gestión para la inclusión cuando se explicitan y analizan necesidades, desafíos, estrategias, se definen acuerdos, decisiones y se distribuyen tareas y roles para abordar los requerimientos que implica la inclusión para la comunidad educativa. Ello incluye la gestión pedagógica, gestión de recursos, gestión de la convivencia y administrativa.

√ Ocasiones en que el tema es abordado en la reunión (planificado o emergente).

Registro Pre Intervención	Equipo de Apoyo a la Diversidad.	Equipo de Coordinación de Primer Ciclo.
Abril	√	√ √
Mayo	-----	√
Junio	√	√ √
Registro Post Intervención	Equipo de Apoyo a la Diversidad.	Equipo de Coordinación de Primer Ciclo.
Septiembre	√ √ √	√ √ √
Octubre	√ √ √ √	√ √ √
Noviembre	√ √ √ √	√ √ √ √

Anexo 14

Pauta de Registro y Análisis del documento de planificación estratégica- Metas del Plan de Trabajo anual para 2019

Se registran las metas propuestas por ambos equipos en su plan de trabajo anual para 2019, relacionadas con la gestión para la inclusión educativa.

	Equipo de Apoyo a la Diversidad Pedagógica	Equipo de Coordinación de Primer Ciclo.
Metas relacionadas a la gestión para la inclusión educativa para 2019.	Implementar dos instancias de capacitación para los docentes, en cada semestre, relacionadas con sus necesidades de trabajo con la diversidad pedagógica.	Implementar en la reuniones de coordinación semanal con profesores jefes la asesoría pedagógica para la diversificación de material en aula. Una de las 2 horas de reunión estará a cargo de la coordinadora pedagógica y de la asesora de apoyo a la diversidad del primer ciclo.
	Asignar una hora pedagógica remunerada en la carga laboral de los profesores jefes y de asignatura, para el trabajo conjunto con la asesora de apoyo a la diversidad del ciclo (reunión semanal).	Aumentar la presencia de los miembros del equipo de coordinación de ciclo en sala de clases, con horarios fijos en la semana, para apoyar el trabajo en aula con la diversidad de estudiantes. (Coordinadora de Ciclo, Animadora Pastoral, Asesora de apoyo a la diversidad, Psicóloga y Asesora pedagógica)
	Definir e implementar instancias de comunicación y coordinación sistemática con los especialistas externos que trabajan con los estudiantes con NEE (en aula o fuera del horario escolar) tanto a nivel de	

	seguimiento individual como a nivel de institución.	
--	---	--

Anexo 15

Registro Asistencia sesiones de taller en las que se abordaron temáticas de liderazgo y gestión educativa.

√ Si asiste

x No asiste

Participante	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
1.	√	√	√	√
2.	√	√	√	√
3.	√	√	X	√
4.	√	√	√	√
5.	√	√	√	√

Anexo 16

Pauta de cotejo propuesta evaluación formal del proceso de Inclusión en la institución educativa.

Indicadores	Observado	No observado
Objetivos de la evaluación		
Factores/Contenidos a evaluar		
Actores involucrados en la evaluación (participantes)		
Procedimientos para evaluar		
Instrumentos utilizados para la evaluación		
Responsables de la evaluación		
Plazos establecidos		
Procedimientos para comunicar los resultados de la evaluación		
Periodicidad de la evaluación		