

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS**

**PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE EDUCACIÓN
INCLUSIVA, DESARROLLADO EN EL INSTITUTO HANS CHRISTIAN
ANDERSEN, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES, DURANTE EL
AÑO 2017**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN

Alumno:

Gajardo Nilo, Carolina del C.

Profesor Guía:

Aguilera Téllez, Claudio

Magíster en Gestión Educacional

Magíster en Educación Inclusiva

AÑO

2017

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mis padres y hermano, quienes constantemente me acompañaron y motivaron a continuar en este camino de formación permanente e investigación, inculcándome siempre la perseverancia y esfuerzo ante todo desafío que emprendiera. Asimismo, su confianza férrea en mis capacidades.

En segundo lugar, a Pedro quien me apoyó y orientó en aspectos formales y técnicos para el desarrollo de este trabajo de investigación, como así también por su paciencia y respeto en el quehacer de mis actividades, de forma que no afectara nuestra relación.

Por último, a mis amigos quienes siempre me alentaron a no bajar los brazos y mantener siempre la convicción de alcanzar el objetivo que me había trazado en un comienzo.

SOLO USO ACADÉMICO

RESUMEN

Los docentes del Instituto Hans Christian Andersen realizan acciones pedagógicas en su práctica que apuntan a dar respuesta a la diversidad existente. Estas acciones, se encuentran dispersas y no existen espacios de análisis y reflexión de ellas, por lo que surge la necesidad de organizar experiencias educativas inclusivas dentro de la institución en actividades programadas relacionadas entre sí, con un objetivo en común. Se utilizó un método mixto para la recolección de datos, tomando en cuenta la diversificación de enseñanza que realizaron los docentes. Se aplicó un cuestionario a 32 de ellos, evaluando el nivel de tres dimensiones: cultura, gestión y prácticas pedagógicas inclusivas, que develaron la percepción que tienen los docentes frente al desafío de inclusión e identificación de las barreras y facilitadores en sus prácticas pedagógicas. A partir de los datos obtenidos, se propuso una sistematización del proceso de educación inclusiva desde la perspectiva de los docentes.

Palabras claves: educación inclusiva, necesidades educativas especiales, diversificación de la enseñanza, sistematización.

ABSTRACT

The professors of the Hans Christian Andersen Institute carry out pedagogical actions in their practice that aim to respond to the existing diversity. These actions are scattered and there are no spaces for analysis and reflection of them, so the need to organize inclusive educational experiences within the institution in programmed activities related to each other, with a goal in Common. A mixed method for data collection was used, taking into account the teaching diversification that the teachers carried out. A questionnaire was applied to 32 of them, evaluating the level of three dimensions: culture, management and inclusive pedagogical practices, which revealed the perception that teachers have in the face of the challenge of inclusion and identification of barriers and facilitators in Their pedagogical practices. From the data obtained, a systematization of the process of inclusive education from the perspective of the teachers was proposed.

Key words: inclusive education, special educational needs, diversification of teaching, systematization.

SOLO USO ACADÉMICO

ÍNDICE

	Páginas
AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE	iv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. Antecedentes	4
1.2. Formulación del problema	6
1.3. Justificación e importancia	10
1.4. Viabilidad	12
1.4.1. Limitación	13
1.4.2. Delimitación	13
1.5. Objetivos	14
1.5.1. Objetivo General	14
1.5.2. Objetivos Específicos	14
1.6. Preguntas de investigación	15
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	16
2.1. Educación inclusiva	16
2.1.1. Características de Educación Inclusiva	18
2.1.2. Principios de la Educación Inclusiva	20
2.2. Acuerdos internacionales y normativa nacional entorno a la inclusión	23
2.3. Prácticas Pedagógicas Inclusivas	31
2.3.1. Líneas de acción para Prácticas Educativas Inclusivas	33
2.3.2. Evaluación para el aprendizaje	36
2.3.3. Evaluación Diversificada	43
2.4. Sistematización de experiencias educativas	48
2.4.1. Tipos de sistematización	50
2.4.2. Enfoques metodológicos de la sistematización	53
2.4.3. Etapas del proceso de sistematización	55

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO	58
3.1 Diseño de la investigación	58
3.2 Universo, población y muestra	59
3.3. Técnicas de análisis e instrumentos	61
3.4. Procedimiento de comprobación de validez y confiabilidad del instrumento	64
3.5. Aspectos éticos	65
3.6. Operacionalización de las variables	65
3.7. Plan de análisis	68

CAPÍTULO IV

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	73
4.1. Procesamiento de los datos	73
4.2. Resultados: perfil de la muestra	74
4.3. Análisis de la variable dependiente	120
4.4. Discusión	123

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN	128
5.1. Fundamentación teórica de la propuesta	128
5.2. Propuesta que se plantea	131
5.3. Finalidad de la propuesta	132
5.4.- Actores responsables	132
5.5. Destinatarios	133
5.6. Objetivo general	133
5.7. Objetivos específicos	133
5.8. Proceso de sistematización	134
5.9. Cronograma del proceso de sistematización	136

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES 137

6.1. Conclusiones en relación con el problema 137

6.2. Conclusiones en relación con el objetivo general 138

6.3. Conclusiones en relación con los objetivos específicos 139

6.4. Conclusiones en relación con las preguntas de investigación 141

6.5. Conclusiones en relación con el contenido del marco de referencia 142

6.6. Otras conclusiones 143

6.7. Recomendaciones y/o sugerencias 144

BIBLIOGRAFÍA 145

ANEXOS 148

Anexo 1: cuestionario 148

Anexo 2: Carta solicitud de validación 151

Anexo 3: Pauta de evaluación para validación experto 1 152

Anexo 4: Pauta de evaluación para validación experto 2 153

Anexo 5: Pauta de evaluación para validación experto 3 154

Anexo 6: Cuestionario Proceso de Sistematización Ed. Inclusiva HCA 155

INTRODUCCIÓN

Chile es el segundo país con mayor segregación social, según PISA (2014) lo que en el siglo XXI representa un factor determinante para la formación de nuevas generaciones reflexivas, aceptantes y respetuosas del otro y de sí mismos.

A nivel de país es imperioso desarrollar un proceso educativo oportuno, pertinente y de calidad que llegue a todos los niños y niñas, sin importar las diferencias, las que por el contrario, deben enriquecer el proceso de aprendizaje y participación de los estudiantes.

En este sentido, la Reforma Educacional es una respuesta que intenta dar el MINEDUC a partir del año 2014, a los desafíos de la educación del siglo XXI para alcanzar y desarrollar una educación más inclusiva y sustentable, de manera de asegurar una educación de calidad que permita el desarrollo y participación de todos en una sociedad plena, garantizando así el derecho de educación para todos los niños, niñas y jóvenes.

Dentro de sus principios, esta Reforma pretende hacer de la educación un verdadero derecho y bien social, asegurar una educación pública de calidad en todos sus niveles, diseñar y poner en marcha una nueva política nacional docente.

Con el objetivo de desarrollar dichos principios, se implementó una Ley de inclusión (2015) con el propósito de responder positivamente a la diversidad existente, entendiéndose esta como una oportunidad de enriquecimiento de la sociedad. Por otro lado, se estableció un decreto de diversificación de la enseñanza (2015) cuyo propósito fue aprobar criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica (primer y segundo año básico) para favorecer el acceso al currículo nacional de todos los y las estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

Se requiere cada vez de instituciones educativas más inclusivas, capaces de transformar su funcionamiento y prácticas pedagógicas para integrar la diversidad existente, favoreciendo las relaciones entre los diferentes actores que participan de las experiencias educativas. Para ello, es necesario contar con docentes motivados e interesados por el cambio como así también

preparados, que cuenten con las herramientas necesarias que les permita innovar en sus experiencias educativas, de manera que todos los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus competencias y así puedan participar de la vida en comunidad e insertarse en una sociedad tan compleja como la del siglo XXI.

De acuerdo a lo anterior, el docente y todas las prácticas que este realiza constituyen un factor determinante en la atención a la diversidad, dado que estas pueden eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje. El docente influye en sus estudiantes, a través, de tres elementos claves: las habilidades didácticas que desarrolla, las formas de interacción en el aula y su influencia en el aprendizaje.

El Instituto Hans Christian Andersen es una corporación educacional sin fines de lucro, ubicada en la ciudad de San Fernando, sexta región. Actualmente, atiende a 446 estudiantes desde pre-kínder a cuarto medio. Dicha institución cuenta con 32 docentes de las diferentes áreas que se encargan del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Estos a menudo manifiestan que no tienen la preparación y tiempo suficiente para atender a niños con algún tipo de necesidad. Además, manifiestan cierta preocupación e interés por temáticas relacionadas con inclusión y diversificación de la enseñanza, llevando a cabo ciertas acciones de aprendizaje que en ocasiones no se sabe si fueron fructíferas o no, dado que no se reflexiona sobre ellas y por tanto no se comparten, de manera de transformar y mejorar las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes y que más tarde puedan ser utilizadas por otros docentes en pro del aprendizaje y participación de los niños y niñas.

En este contexto, teniendo en cuenta que la inclusión es una respuesta a la diversidad, logrando que todos los estudiantes aprendan y participen sin distinción alguna en igualdad de condiciones como consecuencia del acceso a una educación de calidad, que los docentes son los primeros agentes influyentes y quienes más impacto tienen en los estudiantes, y la realidad de la institución educativa en la que se basó este estudio, se visualizó como problema el organizar las experiencias educativas inclusivas dentro de la institución en actividades programadas relacionadas entre sí y

con un objetivo en común, lograr el aprendizaje de todos los niños y niñas reduciendo al máximo todo tipo de barreras.

Por tanto, se determinó como objetivo general del estudio sistematizar, desde la perspectiva de los docentes, las prácticas de educación inclusiva que se desarrollan en el Instituto Hans Christian Andersen. Para conseguir dicho objetivo se develó la percepción de los profesores frente al desafío de una educación inclusiva y además se identificaron las barreras y facilitadores que tienen los docentes en sus prácticas pedagógicas frente a este desafío.

Para ello, se recogió información bajo una metodología mixta con enfoque descriptivo-interpretativo, logrando tener una visión más amplia y profunda del fenómeno, permitiendo así un atisbo más integral, completo y holístico de la problemática y el contexto en general.

La recolección de datos e información se logró a partir de un cuestionario con técnica de escala Likert, cuyo propósito fue determinar el nivel de diversificación de la enseñanza para garantizar el derecho de igualdad de educación. Este estuvo conformado por 3 dimensiones: *cultura inclusiva*, *prácticas pedagógicas inclusivas* y *gestión para la inclusión*, se intentó recoger la información necesaria que permitió identificar políticas inclusivas implementadas en el Instituto, las creencias, expectativas y cultura sobre inclusión que poseen los docentes, las prácticas pedagógicas inclusivas que llevan a cabo estos para fomentar la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y las estrategias de evaluación que realizan para el aprendizaje de todos ellos, como así también el nivel en que los docentes reciben preparación, acerca de cómo abordar las diferencias dentro del aula y el nivel en que la institución se involucra, fomentando la atención a la diversidad.

De acuerdo, a la interpretación y análisis de datos se propuso una sistematización de las prácticas de educación inclusiva con el objetivo de organizar las experiencias educativas dentro de la institución en actividades programadas, que además permitiesen la reflexión, análisis e interpretación permanente del proceso de educación inclusiva por parte de los docentes que participan de la experiencia educativa, con el fin de reconstruirla y transformarla, a partir del conocimiento que esta misma va generando.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. ANTECEDENTES

El Instituto Hans Christian Andersen, es una corporación educativa, ubicada en el centro de la ciudad de San Fernando, sexta región.

Esta institución fue fundada el 10 de noviembre de 1966 por la Sra. Regina Royo Cabrera con el objetivo de establecer una opción de escolaridad más moderna a los niños y niñas de la ciudad de San Fernando.

Comenzó impartiendo clases de inglés y alemán dentro del programa educativo, arte y música entre las asignaturas tradicionales; destacando y marcando así la historia de la institución, la educación personalizada, en salas pequeñas de madera construidas sobre una quinta.

De este modo, el establecimiento desde sus inicios se fundó como una alternativa moderna para las familias de la ciudad, quienes a la fecha aún llegan al establecimiento en búsqueda de una educación integral de calidad para el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Esta institución educativa, no solo se destacó por potenciar la educación personalizada y la unión familiar, tanto dentro como fuera de esta, sino además, potenció otras actividades como el deporte y el teatro, marcando desde muy temprano la diferencia con otros establecimientos de la zona, en relación a su propuesta curricular y actividades extra-programáticas.

En este sentido, los mismos sellos que lo destacaron en sus inicios, hoy se mantienen. No obstante, se añade la preocupación por formar a los docentes en su gestión dentro del aula, con el fin de planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad, atingentes a los tiempos actuales y que den respuesta a la diversidad existente al interior del aula.

Para ello, y en coherencia con las nuevas formas de liderazgo dentro de las instituciones educativas, se han implementado talleres de coaching para los docentes.

De esta manera, se intenta desarrollar en los profesores, las condiciones, estrategias y cualidades necesarias para aprender y crecer como profesional y gestor de aprendizajes, de modo que se enfoquen hacia el alumnado, logrando identificar en ellos el potencial, conciencia y feedback que les permita alcanzar aprendizajes de calidad, a partir de sus características individuales.

En este contexto, el colegio está llevando a cabo una actualización del proyecto educativo, coherente con los sellos explicitados en los párrafos anteriores: educación personalizada, vida familiar, generaciones reflexivas, aceptantes y respetuosas.

Todo esto se sustenta bajo el alero de metodologías de trabajo en comunidades de aprendizaje, que permitan desarrollar el pensamiento visible en los estudiantes, es decir que puedan dirigir y mejorar su pensamiento a través de la conversación, escritura, dibujo u otros métodos en mesas de trabajo, siendo ellos protagonistas y constructores de su aprendizaje, aprovechando la diversidad existente en el aula a través del trabajo cooperativo.

Esta actualización del proyecto educativo institucional, obedece a los cambios a nivel nacional generados a partir de la Reforma Educacional, cuyo objetivo esencial es garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos los chilenos y que vaya avanzando en la gratuidad, inclusión y equidad.

La calidad educativa, el tránsito de la segregación hacia la inclusión, la gratuidad universal y el fin al lucro en todo sistema educativo son los cuatro pilares en los cuales se funda la Reforma Educacional, puesta en marcha ya desde el 2014. Para efectos de esta investigación, se considerará y pondrá énfasis en la inclusión escolar, de modo de aportar antecedentes claves que sustenten dicho estudio.

Esta decisión se sustenta en uno de los objetivos claves de este proceso, reducir la segregación para contar con un país más inclusivo, tanto social como culturalmente, ya que según datos aportados por PISA (2014), Chile es el segundo país con mayor segregación social, lo que en el siglo XXI representa un factor determinante para la formación de nuevas generaciones reflexivas, aceptantes y respetuosas del otro y de sí mismos.

Es por ello, que a nivel de país es imperioso desarrollar un proceso educativo oportuno, pertinente y de calidad que llegue a todos los niños y niñas, sin importar las diferencias, las que por el contrario, deben enriquecer el proceso de aprendizaje y participación de los estudiantes.

Por consiguiente, se requiere cada vez de instituciones educativas más inclusivas, capaces de transformar su funcionamiento y prácticas pedagógicas para integrar la diversidad existente, favoreciendo las relaciones entre los diferentes actores que participan de las experiencias educativas. Para ello, se requiere contar con docentes motivados e interesados por el cambio como así también preparados, que cuenten con las herramientas necesarias que les permita innovar en sus experiencias educativas, de manera que todos los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus competencias y así puedan participar de la vida en comunidad e insertarse en una sociedad tan compleja como la del siglo XXI.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El ser humano es un ser social por excelencia, constantemente está estableciendo relaciones con otros, con el objetivo de comunicar necesidades, deseos, gustos e inquietudes. Es esta dinámica, la que de una u otra forma da cuenta que las personas son diferentes entre sí, en cuanto a esencia, pensamiento, físico, creencias y emociones, dado que es en esta transmisión de mensajes y convivencia donde la diversidad se hace presente.

De ser así, el ser humano se entiende como único, inigualable, irremplazable, singular y particular dentro de este gran sistema, haciéndolo rico y sustancial en la formación de comunidades o pequeños grupos sociales, ya que cada ser “singular”, desde sus características y particularidades, enriquece y potencia el aprendizaje del otro y las competencias de ambos a la vez.

De este modo, cada escuela se constituye como un pequeño grupo o comunidad educativa formada por un conjunto de seres “singulares”, diversos en desarrollo cognitivo, afectivo y social con respecto a su propia matriz de desarrollo, calidad y cantidad de experiencias e interacciones vividas.

La escuela se convierte en aquella institución que reúne todas aquellas diversidades, las que se traducen en diferentes capacidades, creencias, inquietudes, intereses, expectativas, desarrollo cognitivo, motriz, ritmos y estilos de aprendizajes, entre otros.

Al reunirse toda esta gama de diferencias en un solo lugar, le cabe a esta atender y responder a esa diversidad existente, procurando que cada uno de los estudiantes logre alcanzar los aprendizajes esperados con las mismas oportunidades en igualdad de condiciones, de manera que todos puedan incrementar su participación, reduciendo las barreras y factores de exclusión.

Lo anterior se sustenta con lo que plantea UNESCO (2005), al asegurar el acceso a educación para todos, en la que implícitamente se extrae el concepto de educación inclusiva, la que precisamente se relaciona con el ser capaz de atender y responder a la diversidad, evitando todo tipo de discriminación.

En este sentido, el foco de la inclusión no está en la individualización de cada estudiante, como se hace hoy en día en muchas escuelas de Chile, sino en la diversificación de la oferta educativa, de la enseñanza y la personalización de las experiencias de aprendizaje comunes con el fin de obtener un mayor grado de participación de todos los niños y niñas, sin descuidar las necesidades de cada uno de ellos. Esto es, ser capaces de avanzar hacia diseños universales en los que el currículo y la enseñanza consideren como base o punto de partida la diversidad de necesidades de todos los estudiantes y no planificar o gestionar actividades pensadas para un prototipo o sujeto promedio que de cuenta de un grupo homogeneizado, quedando fuera todo aquel que no cumpla o no se adapte a los lineamientos previamente establecidos en la planificación o experiencia de aprendizaje en particular.

Es ahí, en la respuesta a la diversidad donde las escuelas y docentes en general presentan el mayor desafío en la actualidad, dado que existe cierta resistencia al cambio y el comprender e implementar nuevos paradigmas se torna complejo después de tantos años en los que se enseña a un grupo determinado bajo las mismas estrategias, metodologías y formas de evaluar, quedando un gran número de estudiantes a la deriva, donde sus necesidades no han sido tomadas en cuenta y no se les brindó la oportunidad necesaria y en igualdad de condiciones que el resto favorecido.

Asimismo, según Blanco (2008), esta respuesta a la diversidad exige cambios sustantivos en todos los niveles del marco educativo, es decir ya sea en relación a las concepciones, actitudes, currículo, prácticas pedagógicas, formación de los docentes, como en los sistemas de evaluación y la organización de las instituciones educativas.

Ya expuestos los antecedentes y el marco general sobre la diversidad e inclusión, desde esta base la realidad del Instituto Hans Christian Andersen, en relación a esta temática es que actualmente es una unidad educativa que cuenta con una diversidad de 446 estudiantes, de los cuales alrededor de 80 estudiantes presentan necesidades educativas especiales (NEE), desde dificultades específicas del aprendizaje en áreas de lectura, escritura y cálculo, hasta el aprendizaje lento, déficit atencional, dificultades emocionales y sociales.

Esta institución educativa carece de un Programa de Integración Escolar (PIE) que pueda apoyar y atender a los estudiantes en el logro de sus aprendizajes, garantizado así la participación de todos ellos. No obstante, cuenta con un equipo formado por una psicóloga, una psicopedagoga, una orientadora y un jefe de unidad técnico pedagógica, quienes responden y orientan el trabajo de este grupo de niños, donde se otorgan sugerencias y estrategias de trabajo para el hogar tanto a los padres como a los estudiantes, estrategias metodológicas a docentes para la atención en aula, sugerencias de adaptaciones a instrumentos de evaluación, talleres de apoyo a estudiantes de primero a cuarto básico y seguimiento continuo.

Sin embargo, el trabajo en ocasiones es lento, se obstaculiza y se observan barreras en el discurso y acciones principalmente con los docentes, quienes a menudo manifiestan que no tienen la preparación y tiempo suficiente para atender a niños con algún tipo de necesidad. Además, manifiestan cierta preocupación e interés por temáticas relacionadas con inclusión y diversificación de la enseñanza, llevando a cabo ciertas acciones de aprendizaje que en ocasiones no se sabe si fueron fructíferas o no, dado que no se reflexiona sobre ellas y por tanto no se comparten, de manera de transformar y mejorar las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes y que más tarde puedan ser utilizadas por otros docentes en pro del aprendizaje y participación de los niños y niñas.

Por otro lado, el trabajo que realiza el equipo mencionado en párrafos anteriores se pierde y carece de un orden de acciones, tanto a docentes como a estudiantes, ya que no existe un plan

claro de trabajo, conocido, comprendido y aplicado por todos los miembros de la comunidad educativa que permita organizar y clasificar las acciones que puedan dar respuesta a la diversidad existente a través de un orden lógico de estas.

Bajo este escenario, esta institución educativa debe avanzar hacia una escuela más inclusiva, que vaya más allá de estos simples apoyos, de manera que comprenda la diversidad como una oportunidad en la que se enriquezca el aprendizaje de todos, no solo de los estudiantes sino además de los que forman parte de la comunidad educativa, especialmente de los docentes, de manera que permitan el aprendizaje y participación de todos y todas las estudiantes en igualdad de oportunidades.

De acuerdo a lo anterior, el docente y todas las prácticas que este realiza constituyen un factor determinante en la atención a la diversidad, dado que estas pueden eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje. Según Covarrubias y Piña (2004), el docente influye en sus estudiantes a través de tres elementos claves: las habilidades didácticas que desarrolla, las formas de interacción en el aula y su influencia en el aprendizaje.

Según Andrade y Cañibe (1994), las habilidades didácticas que desarrolla el docente deben ser producto de un clima que propicie un aprendizaje en un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer análisis y crítica. De acuerdo a las habilidades didácticas que el docente sea capaz de gestionar dentro del aula, será capaz también de garantizar la participación de todos los estudiantes.

Asimismo, las formas de interacción en el aula también influirán en el estudiante y su aprendizaje, las interacciones más cercanas y estrechas se originan a partir de las actitudes de los profesores que ofrecen tiempo y apertura para escucharlos, por lo que los estudiantes se sentirán con la libertad de acercarse a ellos y solicitar su ayuda.

Por otro lado, Covarrubias y Piña (2004), señalan que los estudiantes pueden apreciar su propio aprendizaje a partir de los cambios perceptivos y cognoscitivos que ellos mismos reconocen como resultado de su interacción con los encargados de su educación y por la influencia que perciben en su forma de pensar y actuar, dando cuenta de la influencia que ejercen los docentes en el aprendizaje de todos los niños y niñas.

Por consiguiente, teniendo en cuenta que la inclusión es una respuesta a la diversidad, logrando que todos los estudiantes aprendan y participen sin distinción alguna en igualdad de condiciones como consecuencia del acceso a una educación de calidad, que los docentes son los primeros agentes influyentes y quienes más impacto tienen en los estudiantes, y la realidad de la institución educativa en la que se basa este estudio, se visualiza como problema ordenar u organizar las experiencias educativas inclusivas dentro de la institución en actividades programadas de acuerdo a una lógica, relacionadas entre sí y con un objetivo en común, como lograr el aprendizaje de todos los niños y niñas reduciendo al máximo todo tipo de barreras.

En este caso, proponer un proceso de sistematización de las acciones llevadas a cabo para atender a todos los niños y niñas, en especial de aquellos con NEE, permitiendo así la retroalimentación, reflexión, análisis e interpretación permanente del proceso de educación inclusiva por parte de los docentes que participan de la experiencia educativa, con el fin de reconstruirla y transformarla, a partir del conocimiento que esta misma va generando, de modo que se constituya además, como una directriz en las experiencias y prácticas pedagógicas que los docentes desarrollan.

1.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

La inclusión no solo pasa por permitir el acceso o apoyar a aquellos estudiantes más vulnerables, académicamente, sino hay que ampliar el espectro y ser capaces de identificar todas aquellas barreras que impiden el aprendizaje y participación de todos ellos.

En este contexto, la inclusión supone un proceso que se da en un determinado período en el que se busca, constantemente, responder a las diferencias de cada estudiante, de forma positiva con el fin de fomentar y propiciar el aprendizaje en ellos.

En el siglo XXI, cada institución educativa debe atender la diversidad existente y avanzar hacia escuelas más inclusivas, dando oportunidades a través de modificaciones en este sistema educativo homogeneizador, como: cultura y gestión inclusiva, adaptaciones físicas del espacio, adecuaciones curriculares, adecuaciones en el tiempo, diferentes modalidades de aprendizaje, adecuación y sistema de evaluaciones y por qué no las concepciones que tienen los docentes con

respecto a dar respuesta a la diversidad, dado que ellos son quienes implementan el currículum y mientras no consideren la diversidad como la clave de la inclusión se continuará bajo un sistema que organiza en base a un prototipo de estudiante.

En esta línea, gran parte de las acciones para avanzar hacia una escuela inclusiva son actividades que involucran la práctica docente. Por tanto, puede ser el primer eslabón de cambio y transformación hacia una escuela inclusiva.

Para ello, se debe considerar primero que todo, la cultura, expectativas y percepción que tienen los docentes sobre inclusión, de forma que estas trasciendan a la práctica pedagógica en sí, influyendo positivamente en la selección de objetivos y habilidades, planificación, metodologías de trabajo, actividades de apoyo al aprendizaje y estrategias de evaluación.

Para lograr todo aquello y hacerlo posible, los docentes deben ser capaces de identificar las características y necesidades de cada estudiante, de manera que puedan estimar los ritmos de aprendizaje y cómo aprende cada uno ellos, tomando en cuenta además las reacciones de todos y fomentando el respeto por la diferencias.

Desarrollando prácticas educativas inclusivas, permitirá en parte diversificar la enseñanza y garantizar el derecho a una educación para todos, tomando las diferencias como un valor enriquecedor para el proceso de enseñanza, reducir las barreras que impiden el aprendizaje de todos y asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyendo además a una educación más personalizada y al trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa en pro de una sociedad más inclusiva.

De este modo, según Pérez de Maza (2007) buenas prácticas educativas constituyen una forma óptima de llevar a cabo una tarea, derivan del currículum, de un modelo pedagógico, de un sistema social que lo sustenta y métodos empleados para el desarrollo de la práctica, para ello se requieren centros de atención en la adecuación y pertinencia de los programas, proyectos y formas de intervención. La práctica educativa tiene que ver con el pensamiento, la acción, la experiencia y la interacción, manteniendo una relación entre todos sus componentes.

Ahora bien, no basta solo con conocer qué y cuáles son las prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollan los docentes para responder a la diversidad, sino además esta investigación es importante de realizar para sistematizar el proceso de educación inclusiva y las prácticas pedagógicas que este conlleva, desde la perspectiva de los docentes ya que se requiere comprender en profundidad cuáles son o fueron los aspectos relevantes y no relevantes de las prácticas educativas y en consecuencia plantearse qué hacer para mejorarlas en pro de los estudiantes.

De ser así, esta investigación no solo tiene un carácter de relevancia para docentes y estudiantes sino también para el equipo directivo de la institución educativa, permitiéndoles tomar decisiones pertinentes para el cuestionamiento, reflexión, orientación y gestión de acciones que se puedan aplicar en el aula para la atención a la diversidad, desarrollándose no solo en los primeros niveles sino expandiéndose además, a estudiantes de educación media en respuesta al desafío de educación inclusiva.

Por otra parte, beneficia especialmente a los estudiantes, docentes e institución educativa. A los estudiantes porque les permitirá el logro de aprendizajes y su plena participación, a los docentes les permitirá ordenar datos, informaciones y acciones de las experiencias educativas que se encuentran dispersas, proporcionándoles un orden lógico. Asimismo, les permitirá compartir y comunicar información, conocimientos, socializándose tanto las prácticas como los resultados y a la institución educativa les beneficiará en el sentido que, a través de los docentes, lograrán dar respuesta al desafío de una educación más inclusiva.

1.4. VIABILIDAD

El estudio es posible de realizar debido a que se cuenta con la autorización del establecimiento, siendo aprobado por el Rector de la unidad educativa y equipo directivo en general, con el propósito exclusivo de apoyar en la actualización del Proyecto Educativo Institucional, a docentes y estudiantes en la mejora de sus aprendizajes y rendimiento, como así también avanzar en el desafío de educación inclusiva.

Por tanto, para realizar el estudio, se ha permitido el uso, tanto de documentos y reglamentos como de oficios del instituto, así también de datos cuantitativos y cualitativos de evaluaciones en las que ha participado el establecimiento, en caso de ser necesarios.

Por otro lado, se ha dispuesto otorgar tiempo del Consejo de Profesores para realizar preguntas y aplicación de instrumentos que contribuyan al trabajo de investigación, tras previa solicitud y aprobación de esta con un plazo de una semana de anterioridad, si lo fuese necesario.

1.4.1. LIMITACIÓN

La principal limitación para efectos de este estudio, es la resistencia que puede surgir desde la mirada de los docentes a abrir espacios para el diálogo, conversación y trabajo en equipo, en el que se establezcan indagaciones sobre las experiencias de aprendizajes llevadas a cabo dentro del aula y las fuentes, a través de las cuales recogen información que evidencie el logro o no de los aprendizajes y por qué no la atención a la diversidad dentro del aula.

Por otro lado, el tiempo con el que cuentan los docentes en la Institución Educativa no es directamente proporcional a todas las actividades que deben realizar para llevar a cabo su práctica pedagógica, por tanto este factor puede constituir una limitación en términos que no permitiría desarrollar permanentes espacios destinados a la coordinación, diálogo y levantamiento de información para este trabajo investigativo.

1.4.2. DELIMITACIÓN

Se determinó proponer una sistematización del proceso de educación inclusiva desarrollado en el Instituto Hans Christian Andersen, desde la perspectiva de los docentes, porque si bien ellos realizan acciones que dan cuenta de una diversificación de la enseñanza para garantizar el derecho de igualdad de educación para todos los estudiantes, aún existen barreras que limitan el aprendizaje y participación de ellos, dado que las acciones no han sido organizadas en torno a un parámetro en común o a un orden lógico de aplicación, como así también no se ha cuestionado,

reflexionado o analizado sobre las prácticas de diversificación que se llevan a cabo en el aula que permitan establecer su mejora o no y consiguientemente permitan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

En este contexto, el atender las necesidades educativas especiales y los estudiantes en general de forma personalizada, resulta ser un factor relevante y determinante en el apoyo e inclusión de estos, permitiendo así aprendizajes de calidad y en igualdad de oportunidades, en el sentido que brinda a todos los estudiantes la misma posibilidad de aprender y demostrar lo aprendido, de acuerdo a sus habilidades.

Con respecto a la variable de sistematización, se estima esta porque es necesario organizar las acciones y actividades para una experiencia educativa inclusiva que se encuentran dispersas, proporcionándoles un orden lógico. Asimismo, porque supone el cuestionamiento y problematización de la experiencia educativa como el acercamiento e intercambio entre todos los involucrados, brindando la oportunidad de analizar conjuntamente dicha experiencia. Además, porque permite identificar elementos significativos, ordenarlos y comprenderlos, de manera de manejar la experiencia y aplicar el conocimiento que de ella se deriva.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. OBJETIVO GENERAL

01. Proponer, desde la perspectiva de los profesores del Instituto Hans Christian Andersen, una sistematización del proceso de educación inclusiva de dicho establecimiento

1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

01. Develar la percepción que tienen los profesores frente al desafío de una educación inclusiva en el Instituto Hans Christian Andersen
02. Identificar las barreras y facilitadores que tienen los docentes en sus prácticas pedagógicas frente al desafío de educación inclusiva

1.6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

01. ¿Cuáles son las percepciones que tienen los profesores en relación a la educación inclusiva que se lleva a cabo en el Instituto Hans Christian Andersen?
02. ¿Cuáles son las barreras que obstaculizan a los profesores frente al desafío de educación inclusiva para el desarrollo de experiencias educativas inclusivas?
03. ¿Cuáles son los elementos facilitadores con los que cuentan y consideran los profesores en sus prácticas pedagógicas frente al desafío de educación inclusiva?

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Todos son diferentes y únicos al mismo tiempo, con habilidades, capacidades, necesidades y competencias diferentes en lo físico, social, cultural, lingüístico y cognitivo.

Son estas diferencias las que se encuentran al interior de las aulas de una unidad educativa, donde la prioridad es asegurar el acceso y permanencia de todos los niños y niñas, con el objetivo de que todos logren los objetivos de aprendizaje fijados para un nivel determinado, sin hacer exclusión alguna, sino aprovechar y exaltar el carácter multifacético de cada estudiante.

La Reforma educacional (2014), propone como uno de los pilares fundamentales la segregación e inclusión de los estudiantes, con el claro objetivo de permitir que todos los niños y niñas ingresen a la educación y puedan recibir una educación de calidad, equitativa y en igualdad de condiciones, de modo de promover y desarrollar una educación más inclusiva.

Según, Booth y Aisncow (2002), la educación inclusiva es un proceso constante en el que se reducen o eliminan todas las barreras que puedan obstaculizar o impedir el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Es decir, no alude solo a aquellos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial (NEE) o discapacidad, sino a todos los estudiantes que, por alguna razón, pueden ser excluidos o estar en riesgo de ser marginados.

El foco de la educación inclusiva está en atender la diversidad existente. Para ello, según Blanco (2008), su atención se debe fijar en la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes que son consecuencia de factores sociales, culturales y de sus características individuales como motivaciones, expectativas, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Desde este punto de vista, los estudiantes no son quienes deben adaptarse a la escolarización y enseñanza, sino que estas últimas son las que se deben ajustar a las necesidades de cada estudiante, dado que todos son diferentes.

En el proceso de inclusión no es relevante la individualización de los estudiantes sino la diversificación de la enseñanza, la oferta educativa y la personalización de las experiencias de aprendizaje con el objetivo de lograr el máximo la participación de todos los estudiantes sin descuidar las necesidades de cada uno de ellos.

En este contexto Blanco (2008), menciona que es necesario avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, dejando de planificar y gestionar experiencias de aprendizaje destinadas a un solo prototipo de estudiante, que solo dan cuenta de una práctica y sistema homogeneizador.

Desde esta perspectiva, la inclusión es una condición primordial para el logro de una educación de calidad, de acuerdo a lo que plantea la Reforma Educacional (2015), siendo uno de los mayores desafíos tanto para las escuelas como para los docentes, dado que exigen cambios excepcionales en cuanto a las concepciones, percepciones, actitudes, currículo, prácticas pedagógicas, formación de docentes y sistemas de evaluación impartidos en la unidad educativa.

En este sentido, la inclusión implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Se debe entender que la diversidad es inherente a la condición humana, por tanto se debe tomar como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza, entendiéndose como una educación para todos y no ser los estudiantes objetos de ciertos programas diferenciados.

Según Blanco (2008), la atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto, en el que se requiere avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece a todos los estudiantes un mismo programa y experiencia educativa, hacia modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades, e identidades, de modo que la educación sea pertinente y oportuna para todos. Esto implica, que el currículo y la enseñanza sean más flexibles y se puedan ajustar a las necesidades y características individuales de los estudiantes y de los contextos en los que estos aprenden y se desarrollan.

El currículo debe ser capaz de dar una respuesta a través del equilibrio entre aquello que es común y aquello que es diverso. Para eso, se deben otorgar aprendizajes universales que aseguren la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. No obstante, paralelamente se deben

dejar espacios para que las escuelas puedan fijar los aprendizajes pertinentes a las necesidades de sus estudiantes y a las características y exigencias del contexto en el que estos se desenvuelven. El currículo debe ser integral, en la medida que sea capaz de abordar temáticas de interculturalidad, respeto y valoración por las diferencias, considerando las distintas capacidades, inteligencias y talentos de los estudiantes.

Por otro lado, la inclusión es un proceso destinado a identificar y reducir las barreras que puedan presentar los estudiantes para acceder, permanecer, participar y aprender en la escuela. Estas barreras surgen de las relaciones que ellos son capaces de establecer con su entorno, especialmente del contexto social, cultural, económico, de las personas e instituciones, las que afectan directa o indirectamente en su pleno desarrollo de vida. En una educación para todos, las acciones deben estar destinadas a reducir o, en el mejor de los casos a eliminar este tipo de barreras, enfocándolas especialmente a otorgar las oportunidades necesarias que permitan el pleno acceso y participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para ello, las instituciones educativas, la cultura escolar y el sistema educativo en general deben revisar, analizar, interpretar y evaluar los valores, organización, gestión y prácticas pedagógicas que llevan a cabo, de manera que puedan dar respuesta a la diversidad y aprender de las diferencias, buscando las estrategias adecuadas que faciliten el pleno desarrollo de cada estudiante.

2.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Lograr una educación de calidad y para todos los estudiantes, implica avanzar hacia escuelas más inclusivas, donde resulta imperioso responder a la diversidad, permitiendo así el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, involucrando a cada uno de ellos, incluso a aquellos que son susceptibles de ser segregados o marginados, sea cual sea la razón.

Las escuelas de hoy, para lograr una educación de calidad, deben dar respuesta a la diversidad y asumirla como uno de los principales desafíos del siglo XXI. Por ello, sus esfuerzos se deben centrar en promover y desarrollar cambios sustantivos en su cultura, currículo y proyecto

educativo, de modo que permita el acceso y desarrollo de todos los estudiantes, de manera que alcancen el éxito en el aprendizaje.

En este contexto, aquellas escuelas que pretenden promover educación inclusiva al interior de una unidad educativa, deben considerar y tener en cuenta las siguientes características que se exponen en la tabla que aparece a continuación, de acuerdo a lo establecido por UNESCO y UNICEF (2004):

Tabla 1. Características de la Educación Inclusiva. Listado de particularidades propias de una educación inclusiva que propicia la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
01	Promover el desarrollo integral de todos los estudiantes
02	Promover la igualdad de derechos para todos los niños y niñas
03	Defender la diversidad como heterogeneidad y las relaciones interpersonales de los estudiantes
04	Reforzar procesos, enseñar aprender a aprender y a pensar
05	Generar autonomía organizativa al interior de las unidades educativas y entre los miembros de esta
06	Perseguir una educación de calidad, atendiendo las necesidades educativas especiales (NEE)
07	Buscar el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y afectivas
08	Supone una reforma para la integración y promoción comunitaria
09	Promover la socialización de los estudiantes, de manera de evitar la segregación y exclusión
10	Evaluar el crecimiento personal en valores como el respeto, la adaptación y la capacidad de adaptación de las personas
11	Trabajar desde la multidisciplinariedad con diferentes profesionales
12	Los profesionales que participan de esta educación, se deben formar continuamente, en búsqueda de nuevos métodos, técnicas y herramientas para apoyar, ayudar y atender a las necesidades educativas especiales (NEE)

En resumen, según la tabla 1, las características de educación inclusiva hacen, principalmente, referencia a la participación de todas y todos los estudiantes, tomando en cuenta cada una de sus diferencias, eliminando la segregación; de manera que todos logren el éxito en el aprendizaje, aprendiendo juntos en una comunidad.

Partiendo de esta premisa, la educación inclusiva propicia el desarrollo integral de los estudiantes, defendiendo la heterogeneidad y la relación interpersonal de estos. Del mismo modo, refuerza procesos para enseñar aprender a aprender y a pensar, valiéndose de las discusiones, conversaciones, diálogos, escritos y pinturas, entre otros métodos, dados a partir de las experiencias educativas y de las relaciones que surgen entre los estudiantes que conforman una comunidad de aprendizaje, de manera que expresen y hagan visible el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sociales y afectivas.

2.1.2. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Según las características esenciales del proceso de educación inclusiva, mencionadas en el apartado anterior, y tomando en cuenta lo mencionado por Blanco (2008), en relación a los principios de inclusión y su importancia, esta se fundamenta en cuatro grandes principios: ético, social, educativo y económico.

PRINCIPIO ÉTICO

Desde el punto de vista ético, la inclusión es un medio para hacer efectivo el derecho a una educación para todos de calidad, sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades. Esto es que la educación es un bien común y un derecho al que todos tienen acceso y del cual todos, estudiantes y personas en general, pueden aprender y desarrollar al máximo sus potencialidades. Además, al considerarse como un derecho el Estado tiene la responsabilidad de hacer respetar, garantizar y promover este derecho, dado que de lo contrario la violación de este vulnera el ejercicio de otros derechos humanos esenciales.

Por otro lado, este derecho a educación debe garantizar una educación de calidad para lo cual este se debe dar en condiciones equitativas a todo grupo de personas, sin importar su condición cultural, social o económica. Se debe velar para que todos los estudiantes, incluso las minorías, tengan acceso a una educación y que esta se de en los mismos estándares de calidad que reciben otros grupos de mejor condición.

Esto implica que los Estados deben tener una voluntad política que permita gestionar y aplicar políticas que involucren, no solo a todos los sectores de un gobierno sino además a la sociedad civil, de modo que fijen derechos, marcos legales, recursos y apoyos necesarios que fortalezcan los sistemas que garantizan el derecho a una educación para todos.

PRINCIPIO SOCIAL

Dentro de los propósitos esenciales de la educación está el permitir que todos los estudiantes sean capaces de insertarse en sociedad. Al perseguir esto, la inclusión se constituye como un medio para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas. El que se garantice a las personas el acceso a educación y que surjan escuelas que atiendan a estudiantes con diferentes contextos sociales, culturales, económicos y además de habilidades, se transforman en una gran herramienta de cohesión social.

Para lograr escuelas y sociedades cada vez más inclusivas no basta solo con una educación que sea entregada de forma oportuna y en igualdad de condiciones, sino además se requiere de una equidad social que garantice las condiciones que hacen posible el aprendizaje, desarrollando políticas que aborden de forma integral, tanto factores externos como internos, a aquellos sistemas educativos que generan desigualdad o exclusión.

Desde la inclusión, la calidad de la educación pasa por un equilibrio entre la excelencia y la equidad. Esto implica, dar a los estudiantes el apoyo y los recursos necesarios para que se encuentren en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas con el objetivo de bajar los niveles de desigualdad de origen de los estudiantes y que, además esto no condicione sus expectativas y logros de futuro.

PRINCIPIO EDUCATIVO

La inclusión se debe considerar como un medio para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes. La calidad de la educación promueve alcanzar altos estándares de excelencia, con ello se infiere que se deben ajustar tanto las experiencias de enseñanza como los apoyos pedagógicos a las necesidades y características de cada uno de los estudiantes. Esto último, demanda una mayor competencia y preparación de los docentes para enfrentar este desafío y atender a la diversidad existente en un trabajo colaborativo entre ellos, los estudiantes y las familias, necesitando de proyectos educativos más flexibles que favorezcan la participación y aprendizaje.

Asimismo, esto implica que el currículo sea más pertinente y amplio, abriéndose al desarrollo de un clima escolar que acoja las necesidades de todos los estudiantes y que permita el desarrollo y planificación de más y nuevos aprendizajes, estrategias, actividades y experiencias educativas significativas. Para ello, se requiere de docentes que tengan la motivación y convicción de atreverse al cambio, buscando formas de enseñanza que les permita reflexionar críticamente sobre su práctica y transformarla, concibiendo la diversidad como un elemento enriquecedor que antecede al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la educación inclusiva es un medio para vivir juntos y construir la propia identidad. En este sentido, Blanco (2008) dice que educar “en y para la diversidad es un medio fundamental para aprender a vivir juntos”, dado que se desarrollan formas de convivencia, respeto, solidaridad, justicia y relaciones democráticas. Esto conllevaría a construir y reafirmar la propia identidad, diferenciándonos unos de otros.

PRINCIPIO ECONÓMICO

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), realizó en 1994 un estudio en el que se estableció como resultado que la inclusión de estudiantes con NEE en una escuela común puede ser 7 o 9 veces más económica que su escolarización en unidades educativas especiales, dejando así en evidencia que los enfoques inclusivos no solo podrían ser

menos costosos sino además son más eficientes, dado que aumentan el rendimiento y los resultados obtenidos por los estudiantes al aprender en base a diseños universales que propician la participación de cada uno de ellos sin descuidar sus necesidades.

En este sentido, la inclusión se constituye como un medio para mejorar la eficiencia y la relación costo-beneficio de los sistemas educativos. Esto último, hace referencia a que si se aplica una educación basada en la inclusión se garantizará que todos los estudiantes puedan desarrollarse, participar y aprender en igualdad de condiciones, reduciendo los índices de repitencia. De lo contrario, al existir altos índices de repitencia los gastos aumentan, al invertir más en apoyos, recursos, materiales y formación docente, siendo la clave invertir inmediatamente en mejorar la calidad de educación para todos a través de una educación inclusiva.

2.2. ACUERDOS INTERNACIONALES Y NORMATIVA NACIONAL EN TORNO A LA INCLUSIÓN

En la última década y dentro del marco de la Reforma Educativa (2014), se han gestionado una serie de leyes y decretos, cuyo objetivo es regular y garantizar a todas las familias y estudiantes del país, avances en la inclusión y acceso a una educación de calidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.

En este contexto, para efectos de esta investigación, serán parte de la columna vertebral las siguientes declaraciones, reformas, leyes y decretos, los que se presentarán de acuerdo a su carácter internacional o nacional.

ACUERDOS INTERNACIONALES

- **DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (1948)**

Esta declaración, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de noviembre de 1948, reconoce la dignidad de todos los seres humanos, libre de discriminación, desigualdad o

distinción, concibiéndose la dignidad humana como un valor universal e igualitario, el que debe ser alcanzado y respetado por todos los pueblos y naciones.

De acuerdo a ello, en esta Declaración Universal de los Derechos Humanos, se garantiza y promueve la dignidad y derechos de todas las personas como iguales, lo que trasciende al derecho de tener una educación que permita a todos el pleno desarrollo de su personalidad y formación integral. De este modo, esta declaración establece los primeros lineamientos éticos de los cuales se funda la inclusión, entendiéndola a esta como un medio para hacer efectivo el derecho a una educación para todos de calidad, sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades. Por tanto, de acuerdo a la temática de investigación de esta declaración se considerarán los siguientes artículos:

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2: Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 26: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

NORMATIVA NACIONAL

- **DFL N° 2: LEY N° 20.370 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (2009)**

Fue promulgada como ley el 17 de agosto de 2009 y publicada el 12 de septiembre del mismo año, su objetivo es regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa. Asimismo, fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación desde pre básica a educación media. Por otro lado, regula el deber del Estado de velar por el cumplimiento de lo anterior y establecer los requisitos y el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales, procurando así tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.

Esta ley se constituye como el marco general de la normativa en torno a materia de educación que rige en Chile, reformulando la educación pública del país, procesos de admisión y currículum, regulando además los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, enfocados en un sistema más equitativo y de calidad. Estos últimos, son dos conceptos que considera el proceso de educación inclusiva, por lo que de esta ley se considerarán los siguientes artículos, de acuerdo al tema de investigación:

Artículo 1: La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

Artículo 3: El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios:

- a) *Universalidad y educación permanente.* La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- b) *Calidad de la educación.* La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley
- c) *Equidad del sistema educativo.* El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial
- d) *Autonomía.* El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan
- e) *Diversidad.* El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él
- f) *Responsabilidad.* Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda
- g) *Participación.* Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente
- h) *Flexibilidad.* El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales
- i) *Transparencia.* La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos, debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país
- j) *Integración.* El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales
- k) *Sustentabilidad.* El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones
- l) *Interculturalidad.* El sistema debe reconocer valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia

Artículo 22: La educación especial o diferencial es aquella modalidad educativa que posee una opción organizativa y curricular dentro de uno o más niveles educativos de la educación regular, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos estudiantes de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje, procurando dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

- **LEY N° 20.422 IGUALDAD DE OPORTUNIDADES E INCLUSIÓN SOCIAL (2010)**

Esta Ley que entra en vigencia el 10 de febrero de 2010, establece las normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, donde los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares, tanto de infraestructura como de materiales de apoyo que permitan facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los niveles existentes, de manera de otorgar recursos adicionales para asegurar su permanencia y progreso en el sistema escolar.

Por otro lado, el concepto de necesidades educativas especiales implica una transición en su conceptualización, que avanza desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque más educativo, que implica el desarrollo integral de las características individuales de cada uno de los y las estudiantes, otorgando los apoyos necesarios que le permitan aprender y participar en la institución educativa.

- **REFORMA EDUCACIONAL (2014)**

La Reforma Educacional es una respuesta que intenta dar el MINEDUC a partir del año 2014, a los desafíos de la educación del siglo XXI para alcanzar y desarrollar una educación más inclusiva y sustentable, de manera de asegurar una educación de calidad que permita el desarrollo y participación de todos en una sociedad plena, garantizando así el derecho de educación para todos los niños, niñas y jóvenes.

Esta Reforma Educacional, implica un proceso sistémico dado que abarca cambios y transformaciones desde lo estructural a lo educativo del sistema educacional, involucrando también la participación de toda la comunidad educativa.

De esta forma, la Reforma contempla cuatro ejes de acción fundamentales:

- ❖ *Hacer de la educación un verdadero derecho y bien social*, en este sentido pretende avanzar hacia una educación gratuita e inclusiva, con reglas claras y equitativas que permita el desarrollo y colaboración de todos para un aprendizaje de calidad. Además, de ofrecer una oferta pública y privada de calidad que fortalezca la libertad de los padres y familias de elegir la educación de sus hijos.
- ❖ *Asegurar una educación pública de calidad en todos sus niveles*, tiene relación con el recuperar la educación pública de calidad, para lo que se requiere una transformación estructural, de gestión y financiamiento. Es decir, definir un conjunto de garantías de calidad integral, en el que se desarrollen programas que permitan elevar los estándares de la educación pública.
- ❖ *Diseño y puesta en marcha de una nueva política nacional docente*, para dar a los docentes un trato adecuado, dado que la calidad de un sistema educativo pasa por la excelencia que pueden alcanzar estos, la valoración y el reconocimiento de su labor en sociedad.
- ❖ *Desarrollar una educación superior para la era del conocimiento*, pretende hacer de la educación superior un derecho social efectivo, para ello se fijarán garantías a los ciudadanos en relación al acceso, calidad y financiamiento de la educación superior.

Esta Reforma no solo explicita y deja en claro los principios inspiradores que la sustentan, sino además contempla el desarrollo de políticas y acciones que guíen de forma permanente la calidad integral del sistema educativo, como así también que aseguren la inclusión de todos los estudiantes, es decir su desarrollo y plena participación en igualdad de condiciones, garantizando el derecho a educación de todos.

En este sentido, las políticas y acciones a desarrollar abarcan: políticas para la calidad integral, políticas y programas para la integración y la equidad, apoyo a proyectos de investigación científica, apoyo a centros de investigación y desafíos del país, creación de bibliotecas en regiones que no las hay y proyectos de mejoramiento de museos.

Durante el 2014 y el 2015, producto de esta Reforma Educacional entraron en vigencia importantes leyes y decretos para alcanzar los objetivos propuestos en los principios y políticas que sustentan la reforma. Entre ellas, se reconocen:

A.- LEY N° 20.845 LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR (2015)

Esta Ley fue promulgada el 29 de mayo de 2015, con el objetivo de regular la admisión de los y las estudiantes. Asimismo, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

Es el primer paso con el que se busca responder positivamente a la diversidad de las personas y las diferencias individuales, entendiéndose la diversidad no como un problema sino como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad. En este sentido, como primer paso se reducen las barreras en cuanto al acceso y financiamiento a la educación, por ello se considerarán los siguientes artículos, de acuerdo a la temática de estudio:

Artículo 3

Letra i: El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de Proyectos Educativos Institucionales diversos.

Letra k, integración e inclusión: El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.

Artículo 4: Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo.

B.- DECRETO 83: DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA (2015)

En primera instancia, se aprueban criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica (primer y segundo año básico), cuyo propósito es favorecer el acceso al currículo nacional de todos los y las estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

En este sentido, junto con la Ley de Inclusión Escolar, el decreto de Diversificación de la Enseñanza son dos normativas que promueven el desarrollo de una educación inclusiva en el país. Este último, se enfoca en guiar las prácticas pedagógicas desarrolladas en los primeros niveles de educación como una acción hacia la mayor participación y aprendizaje de todos los estudiantes. De acuerdo a esto, se tomarán en consideración los siguientes artículos de este decreto:

Artículo 2: Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios.

Artículo 3: Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto en los niveles de educación parvulario y educación general básica.

Artículo 4: Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidos en este decreto, implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas

adaptaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos. Una vez finalizado este proceso de evaluación, el establecimiento educacional entregará a todos los estudiantes una copia del certificado anual de estudios que indique las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente. Los resultados de la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales quedarán registrados en los instrumentos que el Ministerio de Educación establezca para todos los estudiantes del sistema escolar, de acuerdo a la normativa específica y al reglamento de evaluación de cada establecimiento.

Artículo transitorio primero: Los criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales de educación pre básica y básica que trata el presente decreto, entrarán en vigencia gradualmente en el año escolar 2017 para el nivel de educación parvularia, 1o y 2o año básico; en el año escolar 2018 para 3o y 4o año básico y para el año escolar 2019, 5o año básico y siguientes. No obstante lo anterior, aquellos establecimientos educacionales que deseen aplicar los criterios y orientaciones, podrán hacerlo a partir de la publicación de este decreto.

2.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo la inclusión va más allá de integrar a un grupo de estudiantes. Se relaciona con ser capaces de eliminar o reducir al máximo las barreras que impiden el aprendizaje, el desarrollo y participación de todos los estudiantes.

Para abordar esta diversidad y educar en conjunto, es necesario considerar ciertas prácticas pedagógicas dentro de la comunidad educativa y del aula misma, que contribuyan al aprendizaje y participación de todos los estudiantes por medio de experiencias de aprendizaje significativas, evitando y acortando las brechas de exclusión.

En este sentido, Solla, C. (2013), resume de la literatura científica y toma de ella, ciertas recomendaciones para mejorar la inclusión educativa en las escuelas. Para ello, propone prácticas pedagógicas inclusivas a tener en cuenta para mejorar y avanzar hacia una educación más inclusiva. Dichas recomendaciones, enfatizan en los tres siguientes elementos:

A.- ACCESIBILIDAD

La base de la inclusión es eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, siendo clave el hacer más accesible la institución a toda la comunidad educativa, a través de la adaptación del entorno, currículum, programas y herramientas de apoyo para el aprendizaje.

En este contexto, es necesario considerar un currículum más flexible y atinente a las características y preferencias de cada uno de los estudiantes, de manera que permita a todos ellos alcanzar los objetivos y otorgar las oportunidades educativas y sociales pertinentes en el tiempo adecuado.

Por otro lado, para que la institución sea más accesible debe respetar y otorgar más tiempo de aprendizaje a los estudiantes, complementándolo con actividades extraprogramáticas que involucren no solo a los estudiantes sino, además a las familias.

B.- COOPERACIÓN Y ALTAS EXPECTATIVAS

Para alcanzar la inclusión se requiere del apoyo, la cooperación y las altas expectativas de todos los agentes que componen la comunidad educativa, desde los directores y equipo técnico hasta profesores, estudiantes y familias, de manera de garantizar un alto nivel de desarrollo de inclusión para todos los estudiantes en función de sus capacidades.

C.- AGRUPACIONES PARA EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

Contar con aulas estables y organizadas, profesores comprometidos y pares de referencia facilitan la inclusión como proceso sistémico.

En este sentido, se potencia el trabajo en equipo o cooperativo, en el que se pretende desarrollar interacciones entre los pares, donde cada uno aporta desde su habilidad y todos se nutren de las experiencias del otro, siendo capaces de construir aprendizajes, a través de la conversación diaria, permitiendo así el desarrollo y participación de todos.

2.3.1. LÍNEAS DE ACCIÓN PARA PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Las prácticas pedagógicas inclusivas, desde el punto de vista de Solla, C (2013), son todas aquellas experiencias de aprendizaje que eliminan las barreras que impiden la plena participación y aprendizaje de todos los estudiantes al interior del aula. Asimismo, son todas aquellas prácticas que permiten y facilitan el acceso a educación adaptando planificaciones, actividades y recursos.

En el caso de las adaptaciones a las planificaciones de experiencias de aprendizaje, Ainscow (2001), menciona que son una de las acciones fundamentales para una enseñanza exitosa. Por ello, según el autor la planificación es más eficaz y operativa cuando las actividades de la clase son variadas, la organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los estudiantes durante las clases y además, las estrategias se planifican para permitir que los estudiantes encuentren el sentido de las actividades.

Lo anterior, involucra comprender la noción de inclusión desde la perspectiva de la diversidad y normalidad en el sistema escolar. Según R. Slee (2013) y Kumashiro (2003), esta comprensión y aplicación, a través de las prácticas pedagógicas, se da a partir de los siguientes tres lineamientos a considerar en la planificación de la experiencia de aprendizaje:

1.- ADAPTACIONES E INNOVACIONES CURRICULARES

Tiene por objetivo realizar adecuaciones a la planificación curricular, seleccionando objetivos, incorporando temas, estrategias y objetivos relacionados a la inclusión de todos los estudiantes.

2.- CLIMA DE AULA, INTERACCIONES Y TRABAJO PEDAGÓGICO EN CONTEXTOS DIVERSOS

Crear y estimular ambientes de aula emocionales, afectivos y de participación que permitan a los estudiantes desenvolverse en espacios cómodos y de confianza.

Para ello, se debe intencionar el trabajo en equipo para favorecer la integración entre pares y la participación de todos. Asimismo, se debe diversificar la enseñanza proponiendo y aplicando variadas estrategias y metodologías de trabajo con el uso de recursos variados, teniendo en cuenta además, los diferentes estilos de aprendizaje que pueden existir dentro del aula.

3.- PARTICIPACIÓN Y SENTIDO DE LAS CLASES

Promover la participación y el diálogo entre todos los estudiantes, de manera que puedan expresarse libremente, respetándose uno a otro y valorizando las diferencias como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje.

Asimismo, las clases deben ser significativas de acuerdo a las experiencias previas de los estudiantes, de manera que les permitan conocer sus capacidades y limitaciones.

Según R., Blanco (1999), el elemento principal es organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, como lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno.

Desde el punto de vista de la misma autora, no existe una receta de acciones a considerar para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas exitosas que permitan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, se pueden considerar preliminarmente las que se exponen en la tabla 2:

Tabla 2. Acciones para Prácticas Pedagógicas Inclusivas. Listado de tareas a considerar para el desarrollo de buenas rutinas que contribuyen a experiencias educativas que conducen a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Nº	ACCIONES
01	Planificar actividades de aprendizaje pensando en todos los estudiantes
02	Desarrollar actividades de aprendizaje que fomenten la comprensión y respeto por las diferencias
03	Motivar a los estudiantes a responsabilizarse de su propio aprendizaje
04	Desarrollar clases y explicaciones que permitan a los estudiantes encontrar el sentido y significado de lo que aprende
05	Utilizar diversidad de estilos y estrategias de enseñanza de manera de lograr el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes
06	Incentivar a los estudiantes a trabajar en mesas de trabajo y todos juntos durante el proceso de enseñanza
07	Invitar a los estudiantes a compartir sus experiencias de aprendizaje mediante el diálogo constante en trabajo de equipos
08	Ajustar las estrategias de aprendizaje sobre la base de las reacciones de los estudiantes
09	Responder positivamente a las dificultades que pueden presentar los estudiantes en cualquier momento del proceso de enseñanza que se está desarrollando
10	Propiciar el trabajo cooperativo entre todos los estudiantes durante la clase
11	Considerar las dificultades de aprendizaje y las diferencias entre los estudiantes como una oportunidad para el proceso de práctica que se lleva a cabo
12	Todos los docentes deben involucrarse en el proceso de evaluación y planificación de la enseñanza
13	Promover procesos de acompañamiento y monitoreo constante de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes
14	Promover que los estudiantes aprendan de forma integral, adaptando el currículo a la evaluación de las necesidades educativas de todos los estudiantes

Lo anterior, implica organizar las acciones a través de “buenas rutinas”, caracterizadas como aquellas formas de trabajo que, de manera útil, contribuyen a mejorar los aprendizajes y la enseñanza de todos los estudiantes.

2.3.2. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

La evaluación según Perrenoud (2008), "no es en sí un objetivo, sino un medio para verificar que los estudiantes han adquirido los conocimientos que se tienen en vista". De acuerdo a ello, la evaluación cumple con las siguientes características, según la descripción que realiza J., Morales (2001):

INTEGRAL

Forma parte de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, pone especial énfasis en todos los elementos relacionados con los programas, objetivos de aprendizaje, actitudes del docente, aplicación de metodologías y estrategias de aprendizaje, principalmente.

SISTEMÁTICA

Responde a un plan previamente elaborado, formando parte del proceso educativo, involucrando todas sus actividades, de manera de responder a criterios y normas fijadas, de manera constante y periódica.

CONTINUA

Está presente durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, recogiendo información de cada uno de los elementos que influyen y forman parte del proceso, que permitan establecer juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes.

REFERENCIAL

Relaciona los logros obtenidos por los estudiantes con las metas u objetivos propuestos para el logro significativo de aprendizajes, siendo su objetivo primordial el fomentar el aprendizaje de todos los niños y niñas.

DESCRIPTIVA

Debe hacer uso de los más variados y diferentes recursos, de manera que permita obtener juicios de valor objetivos para la toma de decisiones adecuada, reconociendo todos los logros de los estudiantes y ayudando a estos a saber cómo mejorar.

CIENTÍFICA

Considera la apreciación de los aprendizajes y manifestaciones de personalidad y de conducta de los estudiantes. Por ello, requiere de diferentes técnicas, métodos y procedimientos fiables y válidos estadísticamente.

ORIENTADORA

Ayuda a los estudiantes y docentes a orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiéndoles conocer aquellas metas que no fueron alcanzadas y reorientar la práctica.

De acuerdo a estas características, la evaluación es una herramienta que se relaciona estrechamente con el currículum, lo que se interpreta según Perrenoud (2008) como el que "la escuela pretende que su evaluación trate sobre la apropiación del currículum formal".

En este sentido, Gordon Stobart (2016), considera que "el sistema educacional chileno se caracteriza por las altas consecuencias producto de las evaluaciones", consecuencias que han fomentado el uso de los instrumentos estandarizados para mejorar un puntaje por sobre el aprendizaje. Mientras que, en el aula ha servido como una práctica docente utilizada para cumplir administrativamente, donde el tiempo se utiliza principalmente en corregir los diversos ítems y colocar una nota.

Asimismo, la retroalimentación se mal entiende, muchas veces, como el corregir las malas respuestas, señalando solo cuáles son las correctas y no retroalimentando el aprendizaje. Al respecto, Teresa Flores (2016) señala que "la enseñanza orientada a la prueba empobrece el aprendizaje".

En la actualidad el Ministerio de Educación (2005), reconoce la evaluación como "el proceso de obtener información y usarla para formar juicios, que a su vez se utilizarán para la toma de decisiones, con el objetivo de fomentar el aprendizaje en los estudiantes".

En este sentido, la evaluación es una herramienta del proceso de enseñanza y aprendizaje que recolecta información y que debe promover un aprendizaje significativo. Detrás de cada evaluación, debe existir una intención de aprendizaje, los docentes deben saber dónde se encuentran sus estudiantes, dónde deben llegar y cómo llegan ahí, a través del feedback o retroalimentación.

Ávila (2009) destaca que "la evaluación cobra sentido en cuanto permite que exista comunicación y toma de decisiones que garanticen la calidad de la docencia y apoyen a la solución de diversos problemas a lo largo del proceso". De esta manera, se ha generado un cambio en el enfoque de la evaluación, desde la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje.

En este contexto, el proceso de interpretar la evidencia es fundamental, así como que los estudiantes aprendan por sí mismos, construyendo desde lo que ya saben. La tarea para el docente, en este caso, es identificar qué sabe el estudiante, para qué le sirve y hacia dónde debe ir, permitiéndole encontrar sentido a su aprendizaje, a través de la retroalimentación. Si se desea que el estudiante llegue al éxito, se le debe enseñar cómo.

Según el documento Evaluación para el Aprendizaje Acciones Concretas, del Ministerio de Educación (2006), si se considera la evaluación desde este enfoque, sus características principales son:

- La evaluación es parte intrínseca del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Los docentes deben compartir con todos los estudiantes los logros de aprendizaje que se esperan de ellos
- Los estudiantes pueden y deben saber y reconocer los estándares que deben lograr
- Involucra a los propios estudiantes en su evaluación
- Entrega retroalimentación a todos los estudiantes, indicando lo que deben hacer paso a paso para mejorar su desempeño
- Asume que todos los estudiantes pueden aprender
- Involucra el análisis y reflexión de los datos arrojados por la evaluación, tanto a docentes como a estudiantes.

Además, el Ministerio de Educación (2006), reconoce que esta evaluación para el aprendizaje es un concepto amplio de lo que significa evaluar, cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los estudiantes, a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en el aula. Aquí el rol de la evaluación es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para que los estudiantes progresen en sus aprendizajes. De acuerdo a ello, la evaluación para el aprendizaje se funda en diez principios esenciales:

PRINCIPIO 1: DEBE SER PARTE DE UNA PLANIFICACIÓN EFECTIVA PARA ENSEÑAR Y APRENDER

La planificación debe ser capaz de entregar oportunidades, tanto a los estudiantes como a los docentes, con el objetivo de obtener información sobre el progreso que se va alcanzando en torno a las metas de aprendizaje. Además, esta debe considerar estrategias que permitan dar cuenta que los estudiantes comprendieron las metas de aprendizaje a alcanzar y los criterios que se usarán para evaluar sus experiencias. Asimismo, se debe considerar la retroalimentación y la forma en la que se les apoyará en el logro de su progreso.

PRINCIPIO 2: DEBE TENER EL FOCO PUESTO EN CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES

Al planificar la evaluación, tanto docentes como estudiantes, deben considerar el aprendizaje como un proceso. Esto quiere decir, que los estudiantes deben comprender “qué aprender” y “cómo aprender”.

PRINCIPIO 3: DEBE SER MIRADA COMO CENTRAL EN LA PRÁCTICA DE AULA

La evaluación para el aprendizaje no pone énfasis en el resultado final, sino en el proceso que se va dando en todas las acciones de la experiencia educativa al interior del aula. Las actividades, preguntas e intervenciones van dando cuenta del conocimiento, comprensión y habilidades de los estudiantes. Esto es observado e interpretado, de forma de elaborar juicios que permitan tomar decisiones en torno a la mejora de la práctica y profundización del aprendizaje.

PRINCIPIO 4: DEBE SER CONSIDERADA COMO UNA DE LAS COMPETENCIAS CLAVES DE LOS DOCENTES

La evaluación debe ser vista como un elemento esencial en la formación docente y su perfeccionamiento, dado que este debe saber cómo planificar la evaluación, observar el

aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje y retroalimentar a todos los estudiantes.

PRINCIPIO 5: DEBE SER CUIDADOSA Y EXPRESARSE EN FORMA POSITIVA, YA QUE GENERA UN IMPACTO EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES

Los análisis, interpretaciones y comentarios que se generan tras la evaluación, en relación a las capacidades y habilidades de los estudiantes, deben contribuir positivamente al progreso de estos, de forma constructiva y no generar un impacto negativo que afecte la confianza que tienen de sus propias capacidades.

PRINCIPIO 6: DEBE TENER EN CUENTA LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE

“Una evaluación que enfatiza en el proceso y logro de aprendizajes promueve la motivación” por aprender. Siendo los docentes los responsables de guiar esa motivación a partir de la retroalimentación positiva y constructiva en la que se señala cómo progresar y al mismo tiempo, permite que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje.

PRINCIPIO 7: DEBE PROMOVER UN COMPROMISO HACIA LAS METAS DE APRENDIZAJE Y UN ENTENDIMIENTO COMPARTIDO DE LOS CRITERIOS SEGÚN LO QUE SE EVALUARÁ

Para lograr un aprendizaje efectivo, los estudiantes deben conocer y comprender a qué se refieren las metas de aprendizaje que se persiguen. Esta comprensión y apropiación surge cuando los estudiantes han sido partícipes de la determinación de las metas y definición de los criterios que se usarán para medirlas.

PRINCIPIO 8: LOS ESTUDIANTES DEBEN RECIBIR ORIENTACIONES CONSTRUCTIVAS SOBRE CÓMO MEJORAR SU APRENDIZAJE

Los docentes deben informar y orientar a sus estudiantes las fortalezas y dificultades que presentan en sus aprendizajes, de manera que ellos puedan ser capaces de definir la planificación de los pasos que deberán realizar para la mejora de sus metas.

PRINCIPIO 9: DEBE DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES PARA AUTOEVALUARSE

Los estudiantes deben ser capaces de reflexionar sobre las actividades y aprendizajes que han logrado alcanzar, permitiéndoles al mismo tiempo ser más autónomos y hábiles en la gestión de sus aprendizajes. Así, identifican los pasos necesarios para progresar y comprender mejor sus conocimientos y habilidades.

PRINCIPIO 10: DEBE SER USADA PARA ENRIQUECER LAS OPORTUNIDADES DE APRENDER DE TODOS LOS ESTUDIANTES EN TODAS LAS ÁREAS DEL QUEHACER EDUCATIVO

La evaluación debe ser un medio para potenciar los logros de aprendizaje de los estudiantes al desarrollar al máximo sus capacidades, reconociendo además, el esfuerzo que los logros significaron. De este modo, la evaluación les servirá para saber qué hacer y avanzar hacia un progreso en sus experiencias de aprendizaje (Evaluación para el aprendizaje. Ministerio de Educación, 2006).

En consecuencia, para efectos de este estudio se considerará la evaluación para el aprendizaje como un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje de los estudiantes, a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en el aula.

2.3.3. EVALUACIÓN DIVERSIFICADA

O., Blanco (2004), menciona que la actividad de evaluar se debe convertir en un mecanismo formador y regulador en busca de la mejora y progreso del aprendizaje.

Considerando esta premisa, la evaluación es una herramienta inherente a todo proceso, especialmente de las experiencias de aprendizajes, ya que requieren constantemente de un análisis y reflexión que permita la mejora y transformación de estas, y con ello del conocimiento que estas mismas generan.

Para esta mejora constante, es necesario concebir la evaluación como un proceso formador, que requiere de la aceptación y consideración de todos los niños y niñas que se encuentran al interior de una sala de clases, ya que al interior de esta, se encuentran diferentes estudiantes, diversos en cuanto a lo cultural, social y niveles de capacidad. No obstante, todos deben tener la misma oportunidad de participación y acceso al aprendizaje.

En este sentido, los modelos educativos deben responder a propiciar la igualdad de oportunidades, de manera de compensar las desigualdades. Como así también, comprender e integrar a todos los individuos que forman parte de la comunidad, evitando al máximo la segregación y exclusión de estudiantes dado sus condiciones, necesidades o características.

Asimismo, deben responder a establecer iniciativas educativas en las que se atienda la diversidad y las necesidades educativas especiales (NEE) existentes en la unidad educativa y particularmente de la sala de clases.

Con ello se pretende, que tanto las acciones didácticas (metodologías) y las acciones evaluativas, se constituyan como un mecanismo o herramienta formadora y reguladora para la mejora constante del aprendizaje, de modo que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de participación y aprendan a aprender, pensar, aplicar y explicar lo que aprenden, a partir de su contexto y sus propias experiencias.

En relación al punto anterior, la evaluación se considera un componente que pertenece y forma parte de las experiencias y prácticas pedagógicas, ya que permite interpretar, analizar, reflexionar y valorar los resultados que de estas se obtienen, con el fin de mejorar y eliminar las barreras que

impiden el logro de aprendizajes, a través de la participación y desarrollo de todos los estudiantes. Por tanto, la evaluación debe ser diversificada, diferente y heterogénea, acorde a las capacidades y necesidades de todos los niños y niñas.

Para ello, Blanco (2004) plantea que la evaluación debe constituirse como un proceso constructivo, regulador, individualizado, integral y flexible, como se detalla en la tabla 3:

Tabla 3. Características de la evaluación. Aspectos generales con los que debe cumplir un proceso de evaluación que pretende emitir juicios de valor sobre los atributos de alguien, con respecto al logro de aprendizajes y su posterior toma de decisiones.

CONSTRUCTIVA	La evaluación no es lineal ni tampoco sigue un patrón o secuencia determinada, sino que pretende alcanzar altos nivel de complejidad, de manera que el estudiante se pueda desarrollar al máximo en coherencia con sus capacidades culturales, sociales, cognitivas y afectivas.
REGULADORA	La evaluación debe ser capaz de regular y monitorear el proceso educativo, de manera de visualizar los logros y dificultades en el proceso y posteriormente reorganizar o replantear la práctica educativa en pro del aprendizaje de los estudiantes.
INDIVIDUALIZADA	No debe considerar a un grupo de estudiantes como un grupo homogéneo de iguales características, sino como un grupo diverso, donde cada uno tiene características individuales multifacéticas, que los hacen únicos y de identidad propia. Por tanto, esta debería apuntar a las características individuales de cada estudiante.
INTEGRAL	La evaluación toma en cuenta el ser, hacer, conocer y convivir del estudiante. Concibiendo a este como un ser que evoluciona y progresa, pese a sus dificultades o necesidades.
FLEXIBLE	Debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes y al contexto y espacio en el que este se desenvuelve, de manera de reducir al máximo las barreras que obstaculizan el aprendizaje.

En este sentido, Blanco (2004) insiste en que la evaluación de los estudiantes en diversidad, se debe fijar en establecer modelos que utilicen múltiples fuentes de evaluación, de manera tal que permita recoger información y elaborar juicios de valor, en relación a las características y capacidades de cada estudiante para la toma de decisiones pertinente que conduzca a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación diversificada, apunta a la implementación de estrategias adecuadas, de modo que la experiencia educativa se convierta en una actividad de enseñanza y no en un componente para evaluar. Asimismo, esta debe constituirse como un momento privilegiado para los docentes, en la que se utilice como una herramienta de ayuda y ajuste a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo con los estudiantes, haciendo así los conocimientos más comprensibles y al mismo tiempo contruidos al interior del aula, a partir de las experiencias y contexto en el que se desenvuelven los educandos.

Colimina y Rochera (2002), en este sentido, consideran la evaluación como un medio regulador, enriquecedor y contextualizado, en la medida que permite hacer ajustes a las prácticas pedagógicas, considerando la diversidad de necesidades y las capacidades de los estudiantes.

En coherencia con esta idea, Casanova (2002), plantea que la evaluación está al servicio de los docentes, de modo que facilita su práctica y el aprendizaje del estudiante, al considerar un marco informativo que les permite establecer juicios de valor para la toma de decisiones que contribuyan a mejorar los aprendizajes. De este modo, la evaluación diversificada considera ciertos aspectos tales como:

- Delinear elementos del currículum que garanticen la igualdad de oportunidades, adaptables al contexto y características de los estudiantes.
- Adaptar y contextualizar objetivos de aprendizaje y habilidades, de manera de atender, apoyar y ayudar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, reduciendo así barreras de acceso.
- Priorizar y seleccionar contenidos en coherencia al programa de estudio y a las capacidades de los estudiantes.

- Desarrollar estrategias didácticas que promuevan la participación de todos los estudiantes, de modo que construyan su propio aprendizaje.
- La evaluación debe ser coherente al proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo, considerando capacidades de los estudiantes, desarrollo, estilos y ritmos de aprendizaje de estos.

Estas características son reconocidas también por Giné y Piqué (2007), al considerar que la evaluación debe transitar desde un proceso único y homogéneo hacia un proceso diversificado y flexible. Es decir, hay que evaluar desde la personalización de las actividades, observando el progreso continuo de los estudiantes, proponiendo experiencias que reflejen los conocimientos y habilidades que han sido aprendidas y aquellas que aún no se han alcanzado, sin descuidar la relevancia de compartir los criterios de evaluación y analizar los resultados en conjunto con los estudiantes, de modo que sean conscientes de todo el proceso de aprendizaje llevado a cabo y puedan reflexionar para coordinar y ejecutar nuevas prácticas que guíen su progreso.

Para lograr esto, Giné y Piqué (2007) señalan que para atender la diversidad se deben utilizar técnicas de evaluación distintas como las que se señalan en la tabla 4:

Tabla 4. Técnicas de evaluación para atender a la diversidad. Tipos de métodos y ejemplos de instrumentos de evaluación que permiten recoger información sobre el logro o no de los aprendizajes alcanzados.

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS - ACTIVIDADES
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	Escala de valoración, listas de cotejo, registros anecdóticos, guías de observación, fichas de campo.
PRUEBAS DE COMPROBACIÓN	Pruebas orales, escritas, test, pruebas de ensayo, pruebas objetivas, pruebas mixtas, pruebas gráficas.
INTERCAMBIOS ORALES DE LOS ESTUDIANTES	Escala de valoración para: diálogos, debates, entrevistas, exposiciones, dramatizaciones.
ANÁLISIS DE PRODUCCIONES DE LOS ESTUDIANTES	Listas de cotejo o escala de valoración para: mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas, textos escritos, maquetas, informes, monografías.
TÉCNICAS DE TRABAJO COOPERATIVO	Escala de valoración, listas de cotejo, rúbricas para actividades como: tutoría entre compañeros, grupos interactivos de aprendizaje dialógico, grupos de investigación.
TÉCNICAS DE TRABAJO COLABORATIVO	Escala, listas de cotejo, rúbricas para: tertulias literarias, debates, entrevistas, discusiones grupales, ensayos, escritura colaborativa, diarios interactivos, estudio de casos, investigaciones grupales, proyectos de investigación, ciclos de acción-reflexión.
TÉCNICAS EXPERIENCIALES O TRANSFORMATIVAS	Escala, listas de cotejo, rúbricas para: dramatizaciones, juego de roles, expresión corporal, dinámicas de trabajo grupal, procesos de reflexión.
CUMPLIMIENTO DE ACTITUDES	Fichas de escala de actitudes o de apreciación, lista de cotejo

Este tipo de técnicas y actividades descritas en la tabla 4, pueden aplicarse en cualquier momento del proceso o experiencia de aprendizaje, sea esta durante inicio, desarrollo o cierre. Cada una de ellas, se transforma en un medio para recoger información relevante, tanto a los estudiantes como a los docentes, para tomar decisiones pertinentes que permitan enfocar las acciones y tareas en general, de modo de reflexionar y hacer las modificaciones necesarias que orienten el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, una evaluación diversificada tiene propósito cuando ésta se entiende como un medio para asegurar que todos los estudiantes han aprendido, a través de la observación y análisis de su progreso, y el conocimiento sobre qué habilidades han adquirido y cuáles aún no han sido logradas.

La evaluación diversificada, contribuye a desarrollar un plan educativo que se adecúe a las necesidades de todos los estudiantes y a conocer si el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha desarrollado de la forma más adecuada posible, en relación a las características de los estudiantes, metodologías aplicadas, actividades llevadas a cabo, recursos utilizados, instancias de interacción, entre otros factores.

En este sentido, la evaluación debe ser un proceso que permita realizar un seguimiento personalizado de los estudiantes, adaptando los contenidos y estrategias para las necesidades educativas especiales que puedan presentar ellos. Al mismo tiempo, debe ser un proceso que involucre a todos los miembros de la comunidad educativa, en el que se informe y oriente sobre las acciones de la práctica y proceso en sí.

2.4.- SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

La sistematización de experiencias como estrategia del desarrollo del pensamiento crítico, ha adquirido especial importancia en el ámbito educativo, ya que les permite identificar y comprender en profundidad cuáles son los aspectos relevantes y no relevantes de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la unidad educativa.

De este modo, les ofrece un análisis, interpretación y reflexión de las experiencias vividas, determinando las acciones que les permitirá mejorar y avanzar hacia logros de aprendizajes más efectivos. Esto implica pensar y gestionar prácticas educativas transformadoras útiles para otros, ayudándoles a replicar aquellos aspectos positivos de la experiencia vivida y no repetir errores.

Pérez de Maza (2007), analiza una serie de concepciones en relación al concepto de sistematización, tomando los elementos más relevantes de la literatura en torno a la temática, entendiéndose la sistematización de experiencias educativas como se señala en la siguiente tabla 5:

Tabla 5. Características de la Sistematización de experiencias educativas. Descripción de cada una de las consideraciones propias de la organización lógica de una experiencia de aprendizaje.

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
PROCESO	Conjunto de actividades programadas que se desarrollan, de acuerdo a una lógica, relacionadas entre sí y que persiguen un fin
DE REFLEXIÓN	Se cuestiona y se problematiza la experiencia vivida
DE INTERPRETACIÓN	Comprender críticamente lo que sucedió, cómo sucedió y qué relación guarda con el contexto donde tuvo origen
PARTICIPATIVO	Supone un acercamiento e intercambio entre todos los involucrados en el proceso y brinda la oportunidad de analizar conjuntamente la experiencia
DE ORDENAMIENTO	Busca organizar, ordenar datos e información de la experiencia que se encuentran dispersos, dándoles un orden lógico
DE COMUNICACIÓN	En todo el proceso de sistematización se comparte y comunica información y conocimientos, socializándose tanto las prácticas como los resultados obtenidos
DE APRENDIZAJE	Al reconstruir la experiencia, identificar todos aquellos elementos significativos, ordenarlos y comprenderlos y develar lo que no se sabe; se es capaz de asimilar la experiencia, manejar y aplicar el conocimiento que de ella se deriva

En este contexto, la sistematización se entiende como aquel proceso constante y dinámico que busca y elabora conocimiento a través del orden, organización y clasificación de elementos bajo un mismo parámetro y así lograr resultados factibles. Transforma la práctica educativa con los mismos miembros que han estado haciendo el proceso para comprender mejor las experiencias, compartirlas y contribuir a la producción de conocimiento.

Además, según Pérez de Maza (2007), la sistematización de experiencias implica el desarrollo de buenas prácticas, entendiéndose estas desde el punto de vista de Monteros (2011), como una forma óptima de llevar a cabo una tarea, que deriva del currículum, del modelo pedagógico social que la sustenta y de los métodos empleados para el desarrollo de la práctica. Para ello, se requieren centros de atención en la adecuación y pertinencia de los programas, proyectos y formas de intervención dentro de la escuela.

La práctica educativa tiene que ver con el pensamiento, la acción, la experiencia y la interacción, manteniendo una relación dialéctica entre todos sus componentes (Pérez de Maza, 2007).

Según Monteros (2011), las buenas prácticas deben reunir ciertas características como: responder a una necesidad identificada tras previo proceso de evaluación, desarrollar estrategias basadas en la evidencia e innovadoras en su aplicación, que den cuenta de su creatividad y cuestionamiento, proponer un sistema riguroso de seguimiento de procesos y resultados de las acciones que permitan la retroalimentación y reorientación de las acciones, tener una amplia base de participación, documentar procesos y resultados a través de la sistematización y propiciar formas de replicación de la experiencia.

2.4.1. TIPOS DE SISTEMATIZACIÓN

De acuerdo, a lo que propone Pérez de Maza (2007), en relación al proceso de sistematización de experiencias, reconoce diferentes tipos de sistematización, desde el punto de vista de los sujetos que realizan dicho proceso de organización, se identifican los siguientes:

1.- CENTRADA EN LA ACCIÓN DE UN AGENTE EXTERNO

La experiencia se recopila y se reconstruye desde la actuación de un asesor o grupo externo. Establecen clasificaciones y tipologías para comparar experiencias, desde la presencia de un agente externo al proyecto, quien recupera y ordena las experiencias, de acuerdo a criterios previamente ya establecidos.

2.- CENTRADA EN UN PROCESO DE INTERVENCIÓN MEDIADA

La recuperación y recopilación de la experiencia se realiza con la mediación de personas que participaron o participan de la práctica. Identifican y caracterizan los tipos de procesos y relaciones que se generan a partir de la intervención que surge entre el profesional a cargo del proyecto y el miembro de la comunidad.

3.- CENTRADA EN UN PROCESO DE INTERVENCIÓN PARTICIPATIVA

Involucra en el proceso de sistematización a todas aquellas personas que vivenciaron la práctica. No son solo informantes, sino además actores que reflexionan sobre su propia práctica, proponiendo nuevas acciones. En este caso, surge una producción de conocimiento basada en la recuperación y comunicación de experiencias con la participación de todos los actores o miembros sociales.

Desde la perspectiva de la temporalidad del proceso, Pérez de Maza (2007) reconoce los siguientes tipos:

1.- RETROSPECTIVA

Se realiza al finalizar la experiencia, reconstruyéndose nuevamente para reconocer las acciones aprendidas, los aciertos y desaciertos, con el fin de reconstruir la experiencia y replicarla en mejores condiciones.

2.- CORRECTIVA

Se realiza durante la ejecución de la experiencia, con el objetivo de implementar acciones durante el proceso en el tiempo oportuno, a partir de análisis críticos y limitaciones que surgen durante la experiencia. Esto implica constantemente revisar el proceso por medio de la observación y exploración del contexto.

3.- PROSPECTIVA

Se realiza antes de dar inicio a la experiencia, observando posibles escenarios de acción. Es poco usada, ya que obliga a generar alternativas de acción para cada escenario o situación, lo que en ocasiones, genera la contratación de agentes o asesores externos.

En relación a los alcances que se pueden realizar, surgen dos tipos de sistematización, según la clasificación planteada por Pérez de Maza (2007):

1.- TOTAL

Se aplica cuando el proceso de sistematización abarca la totalidad de la experiencia, desde su comienzo hasta su término.

2.- PARCIAL

La sistematización contempla solo una fase o parte de la experiencia.

Según el tipo de experiencia, se distinguen tres modalidades de sistematización:

1.- SISTEMATIZACIÓN DE PROYECTOS

El proceso de reconstrucción de la experiencia se enfoca en un proyecto determinado, sea este de carácter de formación de desarrollo o gestión comunitaria, de acción social, respaldado por alguna institución o agencia de apoyo.

2.- SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS

Aquí la reconstrucción de la experiencia se centra en el desarrollo de un programa específico, gestionado por organizaciones para el crecimiento y progreso. Consideran áreas estratégicas del desarrollo de un país o región, relacionadas con temáticas de salud, alimentación, vivienda y transportes, entre otras.

3.- SISTEMATIZACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN COMUNITARIA

Es una de las sistematizaciones más utilizadas y preferidas en el ámbito educativo y por educadores populares, ya que involucra las prácticas o experiencias realizadas en una comunidad que se encuentra en riesgo o vulneración.

Al considerar la sistematización como un proceso integral que permite la comprensión y reflexión de una práctica o experiencia, se entiende esta como un continuo que no sigue una receta o una tipología determinada, sino es una modalidad que recoge lo mejor de cada perspectiva o tipología, evidenciando además que es un proceso dinámico y flexible.

2.4.2. ENFOQUES METODOLÓGICOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

La sistematización de experiencias es un proceso que mejora, crea y transforma conocimiento con el fin de mejorar las prácticas y acciones. Es un proceso reflexivo, analítico e interpretativo

de las experiencias, partiendo desde la realidad que tienen los actores que se involucran y participan del proceso, quienes están inmersos en un sistema sociocultural que determina las concepciones previas que se pueden tener de la realidad.

El enfoque metodológico que se use para sustentar el desarrollo y progreso de la sistematización permitirá comprender la realidad como un constructo social que se construye y destruye desde el marco de referencias subjetivas y objetivas de aquellos que participaron y realizaron la experiencia.

Desde el punto de vista de Ghiso (2008, 1999), se reconocen los siguientes enfoques metodológicos de sistematización:

HISTÓRICO-DIALÉCTICO

Las experiencias forman parte de una práctica social e histórica, dinámica, compleja y contradictoria, que pueden comprenderse de manera dialéctica. Estas se encuentran en relación con otras similares y en contextos específicos que permiten explicarlas.

DIALÓGICO INTERACTIVO

Las experiencias se consideran espacios de interacción y comunicación, que se pueden leer desde el lenguaje y desde las relaciones contextualizadas. Desde este enfoque se construye conocimiento, a partir de referentes externos e internos que permiten tematizar problemas que se dan en las prácticas sociales.

HERMENÉUTICO

La sistematización se entiende como una labor interpretativa de todos los que participaron en la experiencia, develando los juegos de sentido y las dinámicas que permiten reconstruir las relaciones que se dan entre los actores, los conocimientos y procesos de legitimidad.

REFLEXIVIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA HUMANA

La sistematización está vinculada a la resolución de problemas, permitiendo enfrentar nuevos desafíos que les presenta el contexto. Se busca recuperar el conocimiento que está implícito en las pautas de acción, en la percepción del problema que se afrontó. Se reconoce y valora el saber, los juicios y destrezas que están invisibilizadas en la acción. En este tipo de procesos se descubre que, el sujeto se reconoce observando, hablando y actuando.

DECONSTRUCTIVO

Desde este enfoque se entiende la sistematización como una intervención que permite entrar en la autoconciencia de lo institucional, en los imaginarios y en aquellos ámbitos donde existen formas institucionalizadas de ejercicio del poder. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que deja la acción y los orígenes de la misma, ya que éstos nunca desaparecen.

2.4.3. ETAPAS DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

Se entiende la sistematización como un proceso dinámico, continuo, flexible y reflexivo. Busca ordenar, organizar y clasificar elementos de una práctica siguiendo un orden lógico para poder reflexionar sobre ella, identificando los aspectos positivos y negativos que permitan mejorar y transformar la experiencia en pro de un fin determinado, para más tarde comunicarlo o difundirlo como un aprendizaje y generación de nuevo conocimiento para que pueda ser replicado por otros en contextos previamente determinados y conocidos.

En este caso, la sistematización debe seguir ciertos pasos que la configuren como un proceso de ordenamiento de acciones dispersas. Pérez de Maza (2007), sugiere los siguientes pasos para llevar a cabo el proceso de sistematización como se muestra en la siguiente tabla 6:

Tabla 6. Etapas del proceso de sistematización. Listado de las tres etapas que se consideran en un proceso de sistematización y las actividades pertinentes que corresponden a cada una de ellas, de acuerdo a su propósito.

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	
<p>INICIO</p> <p>Bitácora del proceso de sistematización</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debate sobre el proceso de sistematización (qué, para qué y cómo sistematizar) • Delimitación del eje del proceso de sistematización • Formulación del objetivo de sistematización • Definición del objeto de sistematización (experiencia que se va a sistematizar, dónde, cuándo, quiénes participaron, criterios que se seleccionarán) • Establecimiento de los motivos por el cual se sistematizará la experiencia • Definición del método de sistematización (tipo de método, pasos, con quiénes se sistematizará) • Diseño del plan de sistematización (justificación, objetivos, metodología, recursos, cronograma)
<p>DESARROLLO</p> <p>Despliegue del proceso de sistematización</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de información (información primaria y secundaria, identificación de los actores, técnicas para recopilar información) • Organización y clasificación de la información (cómo organizar la información, fijar elementos y categorías, determinar utilidad de la información en el análisis de la experiencia) • Análisis e interpretación crítica de la experiencia (contexto global, contexto institucional, cambios en los objetivos, tensiones, contradicciones, acciones beneficiosas, factores positivos y negativos) • Determinación de la estructura del informe técnico de la sistematización • Formulación de acciones aprendidas (sugerencias y estrategias empleadas, elementos nuevos a incorporar, inquietudes, aprendizajes de la experiencia) • Realización del informe técnico de sistematización

CIERRE Comunicación y socialización de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none">• Elaboración de estrategias de comunicación (a quién se comunicará, cuál será la estrategia a utilizar, qué recursos se necesitarán)• Diseño de plan de comunicación y socialización
---	--

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La temática de investigación pertenece al campo de las ciencias en educación. Como otras ciencias, suele abordar temas de carácter complejo y diverso en el que el uso de un enfoque único, resulta insuficiente para hacer frente a los desafíos. Por ello, se requiere de enfoques mixtos que permitan un trabajo multidisciplinario con equipos integrados por personas que posean intereses metodológicos diversos en los que se refuerce la necesidad de usar diseños multimodales (Creswell, 2009).

Se requiere de un enfoque que sea capaz de armonizar o adaptar el planteamiento del problema, de forma que se puedan explorar sus distintos niveles (Todd, Nerlich y Mckeown, 2004). Asimismo, poder evaluar con mayor exactitud las diferencias y problemas que puedan surgir en las indagaciones que se realizan en todo el proceso de investigación y cada una de sus etapas.

Por otra parte, se requiere que el enfoque metodológico se encuentre respaldado por un paradigma que sea pragmático, en el sentido que se pueda involucrar una multiplicidad de perspectivas, premisas teóricas, tradiciones metodológicas, técnicas de recolección y análisis de datos. De cierto modo, se necesita de un paradigma que busque soluciones prácticas y trabajables para efectuar una investigación utilizando criterios y diseños apropiados para un planteamiento, situación y contexto determinado.

En este sentido, basándose en un paradigma pragmático y poder lograr una mayor variedad de perspectivas del problema, este estudio se sustentó en un método mixto con enfoque descriptivo-interpretativo, ya que logró tener una visión más amplia y profunda del fenómeno, permitiendo así un atisbo más integral, completo y holístico de la problemática y contexto en general (Newman et al., 2002).

Al utilizar este tipo de método mixto se obtuvieron datos ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones al considerar diferentes fuentes y tipos de datos, contextos y análisis (Todd, Nerlich y Mckeown, 2004).

En este enfoque, se aprovecharon datos cuantitativos y cualitativos, minimizando o neutralizando las dificultades o desventajas que pudieron haber surgido en cada uno de ellos por separado.

Se utilizó este método mixto, para incrementar la confianza en los resultados obtenidos, tomando en cuenta la diversificación de enseñanza que realizaron los docentes del Instituto Hans Christian Andersen, constituyendo así una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno en estudio (Tood y Lobeck, 2004), obteniendo datos que permitieron realizar una sistematización del proceso de educación inclusiva desarrollado en el establecimiento. Esto se logró a partir de la triangulación que fue posible de realizar con este enfoque, dado que permitió una convergencia o correspondencia entre los métodos cuantitativo y cualitativo, contrastando ambos tipos de datos e información.

Asimismo, fue posible realizar indagaciones dinámicas en torno a la sistematización del proceso de educación inclusiva llevada a cabo en la unidad educativa desde la perspectiva de los docentes, dado que logró potenciar la creatividad teórica por medio de procedimientos críticos de valoración (Clarke, 2004) y que además, brindaron la oportunidad de desarrollar o reforzar diferentes competencias en materia de investigación (Brannen, 2008).

Por consiguiente, para efectos de este estudio se consideró como unidad de análisis todos los docentes de educación pre-básica, básica y media del Instituto Hans Christian Andersen.

3.2 UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA

DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN

Este trabajo de investigación se desarrolló en el Instituto Hans Christian Andersen de San Fernando, ciudad ubicada en la sexta Región del Libertador Bernardo O'Higgins. Dicho establecimiento, es una corporación educativa sin fines de lucro que atiende a estudiantes de educación pre básica a educación media, que en su conjunto constituyen una matrícula de 446 estudiantes pertenecientes, mayoritariamente, a un nivel socioeconómico medio-alto.

Este establecimiento se caracteriza por tener un currículum basado en el desarrollo integral de competencias y habilidades de todos sus estudiantes. Tiene una jornada única de clases durante la mañana, desarrollándose por las tardes todos los talleres de libre elección, artísticos y deportivos. Asimismo, cuenta con planes y programas propios en las áreas de formación general y desarrollo personal. Sin embargo, no cuenta con programa de integración a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para llevar a cabo la tarea de enseñanza y aprendizaje, cuenta con una planta docente de 32 profesores, entre ellos dos educadoras de párvulos, diez docentes de educación básica, tres de educación física y diecisiete profesores de educación media con sus respectivas especialidades. A ello, se suma el trabajo y apoyo de una orientadora, una psicóloga y una psicopedagoga.

De acuerdo a lo anterior, la población de este estudio estuvo compuesta por todos los docentes del establecimiento, quienes fueron considerados de acuerdo a características comunes observables en el lugar y momento determinado para esta investigación, según lo descrito en los párrafos anteriores.

Dado que se consideró la población completa, este obedece a un estudio de caso cuya investigación fue a pequeña escala en un marco limitado de individuos, tiempo, espacio y recursos, cuyo objetivo fue realizar indagaciones para comprender un fenómeno educativo a través de un examen sistemático y profundo de la realidad, en este caso del proceso de educación inclusiva por medio de la diversificación de la enseñanza que realizaron los docentes del establecimiento.

TIPO DE MUESTRA

Para efectos de este estudio de caso, la muestra es de tipo cuantitativo con método de muestreo no probabilístico, ya que está representada por la totalidad de la población, obteniendo resultados del estudio de caso en la que estos no pueden ser utilizados en generalizaciones, respecto de toda la población.

En este sentido, el diseño muestral será censal debido a que el tamaño de la muestra es representativo de la población, es decir, el estudio de todos los elementos que componen a esta.

Por consiguiente, se hace necesario indagar y profundizar sobre un proceso de sistematización de experiencias educativas, como un plan enfocado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, usando procedimientos e instrumentos confiables, válidos y objetivos que permitan recoger información sobre los atributos de estos, que permitan emitir juicios y tomar decisiones que apunten hacia la sistematización, desde la perspectiva de los docentes, del proceso de educación inclusiva desarrollado en el Instituto Hans Christian Andersen.

TAMAÑO DE LA POBLACIÓN

En este caso, siendo la unidad de análisis todos los docentes de enseñanza básica y media, la población la constituyeron 32 profesores del Instituto Hans Christian Andersen, con características de corporación educativa sin fines de lucro de la ciudad de San Fernando.

3.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INSTRUMENTOS

De acuerdo a las características de la población, esta investigación obedeció a un estudio de caso, en el que en primera instancia se estudió el nivel de diversificación de la enseñanza que realizaron los docentes del Instituto Hans Christian Andersen para garantizar la igualdad en el derecho a la educación de todos los estudiantes, con el objetivo de indagar sobre la cultura y gestión inclusiva, como así también las prácticas y experiencias educativas desarrolladas en el aula, lo que permitió posteriormente sistematizar, desde la perspectiva de los profesores, el proceso de educación inclusiva desarrollado en el establecimiento.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para recoger los datos que sustentaron la investigación, se utilizó el método empírico con el objetivo de observar la realidad y construir el conocimiento, revelando así relaciones esenciales y características fundamentales del objeto de estudio. Para ello, se utilizó como técnica de recogida de información un cuestionario, cuya característica principal fue su fácil y rápida aplicación. Esto permitió recoger datos precisos, confiables y seguros en un tiempo breve. Lo anterior, se especifica en la tabla 7:

Tabla 7. Métodos y técnicas de análisis de la variable y sus dimensiones. Especificación de la variable dependiente que se midió y los métodos con sus respectivas técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de información a través del cuestionario.

VARIABLE	DIMENSIÓN	MÉTODO	TÉCNICA-INSTRUMENTO
VI. Nivel de diversificación de la enseñanza	Cultura inclusiva	Empírico (medición)	Cuestionario con técnica de escala Likert dirigido a docentes del establecimiento
	Prácticas pedagógicas inclusivas	Empírico (medición)	Cuestionario con técnica de escala Likert dirigido a docentes del establecimiento
	Gestión para la inclusión	Empírico (medición)	Cuestionario con técnica de escala Likert dirigido a docentes del establecimiento

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- **Cuestionario a docentes**

Para la recolección de datos e información se elaboró un cuestionario con técnica de escala Likert, ya que se requería de un instrumento que fuese capaz de traducir la información necesaria a un conjunto de preguntas o ítems específicos que los docentes pudiesen contestar. Al mismo tiempo se necesitaba un instrumento que minimizara el tedio y fatiga de estos, y que por el contrario, lograra motivar y alentar al docente a colaborar y cooperar. Por último, este debía reducir el error en las respuestas dadas para lo cual debía permitir adaptar la pregunta al informante en un formato que no se prestara a confusión.

En este sentido, aquellos objetivos respondían a la elaboración de un cuestionario cuyo propósito fue recoger información, en primera instancia, con respecto al nivel de diversificación de la enseñanza y atención de las necesidades educativas especiales que realizan los docentes del establecimiento.

Para ello, se reunieron todos los antecedentes y aspectos a tener en cuenta que permitiesen determinar efectivamente el nivel de diversificación, por lo que el cuestionario evaluó tres dimensiones en relación a cultura inclusiva, gestión para la inclusión y prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollan los docentes dentro de la institución educativa y del aula, favoreciendo el desarrollo, aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

De acuerdo a esto, el instrumento se estructuró a partir de un conjunto de treinta indicadores y una pregunta abierta. En el caso de los indicadores, se consideraron diez para cada dimensión, utilizando una escala tipo Likert que especificara el nivel de acuerdo o desacuerdo de la afirmación con respecto a la variable *diversificación de la enseñanza*.

Como se manifestó en el párrafo anterior, los treinta indicadores se distribuyeron de igual forma en tres dimensiones generales: *cultura inclusiva*, *prácticas pedagógicas inclusivas* y *gestión para la inclusión*, las que a su vez se dividieron en dos subdimensiones y en el caso de la dimensión *prácticas pedagógicas inclusivas* se consideraron tres subdimensiones. Esta distribución de dimensiones y subdimensiones se realizó con el objetivo de organizar y clasificar la información, previamente, para obtener indagaciones que permitiesen una mayor variedad de perspectivas y riqueza interpretativa en torno a la temática y variable en cuestión.

Este cuestionario mixto se aplicó a treinta y dos docentes, entre ellos educadores de párvulo, docentes de educación básica y educación media con sus respectivas especialidades, durante dos jornadas; una jornada destinada a profesores de educación parvularia y básica, y otra destinada a docentes de enseñanza media. En estas dos sesiones, se hizo entrega del cuestionario a cada docente, siendo este aplicado de forma autónoma por cada uno de ellos. Dicho instrumento se adjunta en el anexo N°1.

3.4. PROCEDIMIENTO DE COMPROBACIÓN DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Todo instrumento que pretende recoger información para posteriormente ser analizada e interpretada para levantar resultados y conclusiones, requiere cumplir con dos elementos esenciales: validez y confiabilidad (Hernández Sampieri, 2006).

La validez, tiene relación con el grado en que el instrumento mide la variable que pretende medir, en este caso, la *diversificación de la enseñanza*, reflejando dominio en el contenido que se mide, las dimensiones y el constructo en sí.

Por otro lado, según Hernández Sampieri (2006) la confiabilidad hace referencia al grado en que el instrumento, en su aplicación repetida a dos o más personas o grupos, arroja iguales resultados.

En este sentido, como lo sugieren Arias (2006) y Ávila (2007), el instrumento fue sometido al juicio de tres expertos en el área temática, Magíster en Dirección y Liderazgo para la gestión Educativa, con el objetivo de someter el instrumento a validación, de acuerdo a su vasta experiencia en temas educativos y de investigación de esta índole. La solicitud a validación se realizó mediante una carta que se adjunta en el anexo N° 2.

De acuerdo a lo anterior, se comprobó la validez, confiabilidad y precisión del instrumento, tanto en el cuerpo de este como en aspectos formales, destacando la coherencia entre el problema, objetivos y dimensiones a evaluar, como así también la claridad en el manejo del lenguaje con respecto a la temática.

No obstante, se sugirieron explicitar algunos conceptos claves, enfatizando en la confidencialidad de las respuestas dadas por los entrevistados, y en los conceptos de igualdad y equidad en el derecho a educación de todos los estudiantes. Dichas observaciones se adjuntan en los anexos N°3, N°4 y N°5 respectivamente.

Dado este escenario, se procedió a realizar las correcciones pertinentes, aplicándose este a tres personas diferentes que forman parte de la población sujeto de este estudio, en un ambiente y contexto similar al de la aplicación real (Malhotra, 1997), de manera de verificar la igualdad en los resultados, confiabilidad y fácil manejo del instrumento.

Las respuestas obtenidas en esta prueba de aplicación se codificaron y analizaron, como así también se determinó su Coeficiente de Confiabilidad (Fuentes, 1989; Ruíz Bolívar, 2002), a través del método de homogeneidad de las preguntas o ítems, usando como técnica el coeficiente alfa de Cronbach para escalas Likert (Palella y Martins, 2003).

3.5. ASPECTOS ÉTICOS

Para la aplicación del instrumento, se informó en primera instancia al equipo directivo del establecimiento, solicitando la autorización pertinente para la aplicación de este a todos los docentes de la unidad educativa.

Para ello, se realizó una reunión en la que se informó acerca del problema de investigación, los objetivos, preguntas y características del instrumento con el que se recogería la información necesaria para cumplir con los objetivos propuestos.

Posteriormente, con la autorización del equipo directivo, se realizó una reunión con todos los docentes del establecimiento en el que se les explicó el problema de investigación, los objetivos y características del instrumento con el que se recogería la información. Además, se estableció la fecha en la cual se aplicaría dicho instrumento, de acuerdo al nivel en el que se desempeñaban.

Por último, llegada la fecha de aplicación del instrumento para cada grupo, se hizo entrega a cada docente del cuestionario y se leyó este en forma general, explicando cada categoría y afirmación en el caso que fue necesario. Posteriormente, cada docente respondió de forma autónoma el instrumento, de acuerdo a las instrucciones dadas al inicio de la sesión.

3.6. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE

- Diversificación de la enseñanza

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE

- Criterios, estrategias y recursos que ofrecen diferentes respuestas y oportunidades a las necesidades educativas presentes en el aula, reduciendo las barreras que impiden el desarrollo, aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Tabla 8. Operacionalización de la variable. Detalle de los objetivos que se persiguen con cada dimensión y subdimensión, y los reactivos del instrumento que le corresponden a cada uno para su medición.

OBJETIVO	VARIABLE/ DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	PREGUNTA/ REACTIVO	UNIDAD DE ANÁLISIS
01. Identificar las políticas inclusivas implementadas en el Instituto Hans Christian Andersen para el aprendizaje de todos los estudiantes	Nivel de gestión para la inclusión	Nivel de políticas de admisión, y acogida	21, 22, 23, 24, 26, 30	docentes
		Grado de trabajo con docentes	25, 27, 28, 29	docentes
02. Reconocer creencias, expectativas y cultura sobre inclusión que poseen los docentes del Instituto Hans Christian Andersen	Nivel de cultura inclusiva	Nivel de consenso en la narrativa sobre inclusión	1, 2, 3, 9, 10	docentes
		Grado de sensibilización en relación a diversidad y diferencias	4, 5, 6, 7, 8	docentes

03. Distinguir las prácticas pedagógicas inclusivas que llevan a cabo los docentes para fomentar la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza	Nivel de prácticas pedagógicas inclusivas	Nivel de adaptaciones e innovaciones curriculares	11, 12, 31	docentes
		Nivel de clima de aula, interacciones y trabajo pedagógico	13, 14, 16	docentes
		Grado de participación y sentido de la clase	15	docentes
04. Identificar las estrategias de evaluación que realizan los docentes para el aprendizaje de todos los estudiantes	Nivel de prácticas pedagógicas inclusivas	Nivel de adaptaciones e innovaciones curriculares	17, 19	docentes
		Nivel de clima de aula, interacciones y trabajo pedagógico	18	docentes
		Grado de participación y sentido de la clase	20	docentes

3.7. PLAN DE ANÁLISIS

En relación a la variable, dimensiones, subdimensiones y unidad de análisis descritas en la tabla de operacionalización, se explicitará a continuación cómo éstas serán medidas y las categorías que permitirán interpretar los resultados.

La información sobre los atributos que permitirán elaborar este análisis, se obtuvo a través de un cuestionario mixto cuyo objetivo fue determinar el nivel de diversificación de la enseñanza que realizan los docentes del Instituto Hans Christian Andersen para garantizar la igualdad en el derecho a la educación de todos los estudiantes, de manera de reducir o eliminar al máximo aquellas barreras que impiden el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Por consiguiente, este instrumento fue aplicado a treinta y dos docentes del establecimiento, entre ellos educadoras de párvulos, profesores de educación básica y profesores de educación media. Se determinó aplicar el instrumento a ellos porque son quienes pasan gran parte del tiempo con los estudiantes, establecen el primer contacto y vínculo con ellos, y además son quienes generan un clima que propicia el aprendizaje e influyen en los estudiantes a partir de las experiencias y prácticas de aprendizaje que llevan a cabo, permitiendo así el desarrollo y participación de todos ellos.

En este caso, el cuestionario contempló una presentación en la que se invita a responder el instrumento y se explica el objetivo y estructura de este, como así también las instrucciones para su administración. Posteriormente, se incorporó una tabla con datos generales del informante como sexo, grupo etario y especialidad, con el fin de más tarde verificar si estos datos influyen, de cierto modo, en las interpretaciones que se puedan obtener de la variable en estudio (Corral, 2001).

A continuación, se muestra la tabla de datos que se incorporó en el cuestionario, en relación a los datos del informante que fueron solicitados:

Tabla 9. Datos al encuestado. Detalle de los datos del informante que fueron solicitados en el instrumento para identificar su influencia en los datos obtenidos.

Sexo	Femenino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>	Grupo etario
Especialidad	__ Educador de Párvulo.	__ Inglés	__ 22 – 30 años
	__ Profesor de Básica	__ Biología	__ 31 – 50 años
	__ Profesor de Media	__ Religión	__ 51 – 60 años
	__ Leng., y Comunicación	__ Música	__ más de 60 años
	__ Historia, geo y Cs. Soc.	__ Filosofía	
	__ Matemática	__ Artes Visuales	
	__ Física	__ Ed. Física y Salud	
	__ Química		

Posteriormente, en el instrumento se presentaron los indicadores y pregunta abierta que midieron la variable dependiente, *diversificación de la enseñanza*, la que se conformó a partir de tres dimensiones que la explicaron: *cultura inclusiva*, *prácticas pedagógicas inclusivas* y *gestión para la inclusión*. Estas a su vez, consideraron dos subdimensiones cada una de ellas, a excepción de una dimensión, *prácticas pedagógicas inclusivas*, la que se formó a partir de tres subdimensiones.

Cada una de las dimensiones contemplaron 10 indicadores, los que se redactaron de acuerdo a las orientaciones dadas en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000). Estos, consideraron una categorización de logro en escala Likert, asignándoles una puntuación de 1 a 5 para efectos de su posterior análisis.

En cuanto a la pregunta abierta, se buscó la recursividad entre las diferentes opiniones recogidas, estableciendo una triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos aportados por el instrumento.

En relación a las treinta preguntas con categorización de logro a través de escala Likert, las puntuaciones que se otorgaron se especifican en la siguiente tabla 10:

Tabla 10. Categorización y puntaje de los niveles de logro. Puntaje otorgado a cada una de las valoraciones Likert, de acuerdo al grado de aceptación dado por el informante en el cuestionario.

CATEGORIZACIÓN	PUNTAJE
Siempre (S)	5
Casi Siempre (CS)	4
A Veces (AV)	3
Casi Nunca (CN)	2
Nunca (N)	1

De acuerdo a la categorización de logros y su asignación de puntaje correspondiente, se sumó la totalidad de puntos obtenidos por cada categorización de logro registrada, en la que los puntajes variaron entre un puntaje mínimo y un puntaje máximo. Posteriormente, obtenido el puntaje final, este se ubicó en un tramo de porcentajes de logro, con el que se determinó el nivel de logro de diversificación de la enseñanza en tres categorías de desempeño: bajo, medio y alto.

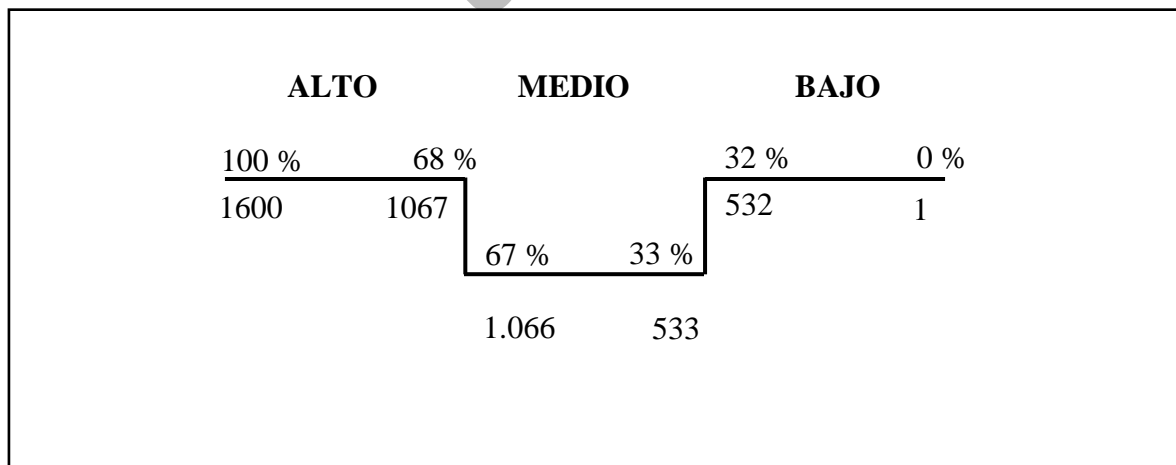
Lo anterior, en cuanto a los puntajes brutos obtenidos, se especifica en la siguiente tabla 11:

Tabla 11. Puntajes e interpretación de datos. Puntuación máxima y mínima que se pudo haber obtenido en el instrumento, con una frecuencia de 50.

Puntaje Máximo	1600
Puntaje Mínimo	1
Frecuencia	50

Posteriormente, obtenidos los puntajes brutos estos fueron asociados a un porcentaje de logro de 0% al 100%, de acuerdo al puntaje bruto máximo que se podía obtener, estableciéndose una categoría de desempeño. Teniendo en cuenta los valores expuestos en la tabla anterior, la categoría de desempeño se explica en la siguiente figura 1:

Figura 1. Nivel de desempeño de la variable. En relación al puntaje obtenido se asigna un tramo de desempeño de la variable que se midió. Los datos están dados en una correlación numérica y porcentual.



DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS DE DESEMPEÑO

De acuerdo a los valores obtenidos, las categorías de desempeño se definieron de la siguiente forma:

Tabla 12. Definición de las categorías de desempeño. Según cada categoría de desempeño (bajo, medio y alto) se determinó un nivel de la variable dependiente, diversificación de la enseñanza (nivel insuficiente, elemental y adecuado), de acuerdo a la puntuación asignada.

CATEGORÍA DE DESEMPEÑO	INTERVALO	DEFINICIÓN
Bajo	0 – 532 0% - 32%	Nivel de diversificación de la enseñanza <i>insuficiente</i> para garantizar la igualdad en el derecho a educación
Medio	534 – 1066 33% - 67%	Nivel de diversificación de la enseñanza <i>elemental</i> para garantizar la igualdad en el derecho a educación
Alto	1067 – 1600 68% - 100%	Nivel de diversificación de la enseñanza <i>adecuado</i> para garantizar la igualdad en el derecho a educación

CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1. PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

Durante dos jornadas se aplicó a treinta y dos docentes del Instituto Hans Christian Andersen, entre educadores de párvulos, profesores de enseñanza básica y enseñanza media con sus respectivas especialidades, un cuestionario para determinar el nivel de diversificación de la enseñanza para garantizar la igualdad en el derecho a educación de todos los estudiantes, el que permitió más tarde sistematizar desde la perspectiva de los docentes, el proceso de educación inclusiva desarrollado en dicho establecimiento.

En este contexto, el instrumento midió tres grandes dimensiones: cultura inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas y gestión para la inclusión. Asimismo, para realizar un análisis más minucioso, cada dimensión se dividió en subdimensiones las que se agruparon en relación a un número de indicadores, todo ello para determinar el nivel de diversificación de la enseñanza, de acuerdo a las orientaciones del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000).

De acuerdo a ello, los propósitos específicos que se midieron y analizaron en esta etapa fueron:

05. Identificar las políticas inclusivas implementadas en el Instituto Hans Christian Andersen para el aprendizaje de todos los estudiantes
06. Reconocer creencias, expectativas y cultura sobre inclusión que poseen los docentes del Instituto Hans Christian Andersen
07. Distinguir las prácticas pedagógicas inclusivas que llevan a cabo los docentes para fomentar la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza, de acuerdo a sus características y capacidades

Para presentar los resultados se mostrarán, en primera instancia, los resultados de modo general, presentando una tabla con los datos obtenidos por cada dimensión y subdimensión, apoyada de un gráfico que permita visualizar y contrastar los datos fácilmente.

Posteriormente, se analizará cada dimensión y subdimensión detalladamente, a partir de gráficas de cada una de las afirmaciones que fueron medidas, de manera de explicar de forma precisa lo presentado anteriormente y así, de acuerdo a los datos cuantitativos, ubicar la unidad de análisis en un nivel de desempeño de logro de la variable que se midió.

Finalmente, se analiza la variable en estudio con respecto a la validez del diseño, fiabilidad de los datos, métodos y procedimientos de análisis y los resultados disponibles.

4.2. RESULTADOS: PERFIL DE LA MUESTRA

A continuación, se mostrarán los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a todos los docentes del Instituto Hans Christian Andersen, con respecto al nivel de diversificación de la enseñanza para garantizar la igualdad en el derecho a educación.

En este aparatado se presentarán los resultados generales que se obtuvieron, tras la aplicación del instrumento, apoyados de una tabla y gráfico general.

La tabla 13 que se presentará a continuación, resume los resultados obtenidos de forma general. Se observan tres columnas, las que de derecha a izquierda, especifican las dimensiones y sus subdimensiones respectivamente y las categorías de logro obtenidas por cada una de estas, arrojando un total por dimensión.

La primera dimensión que se evaluó fue la de *cultura inclusiva*, la que midió conocimiento, expectativas y creencias que tienen los docentes en relación a la temática de inclusión y diversificación de la enseñanza. Para obtener una mayor precisión en la información a obtener, esta comprendió dos sub-dimensiones: *consenso de la narrativa* y *sensibilización a la diversidad*, con el fin de medir el nivel de consenso y grado de sensibilización en cuanto a inclusión y diversificación de la enseñanza. En este aspecto a medir del instrumento, fue donde se alcanzó la mayor puntuación por dimensión, correspondiendo esta a 1416 puntos. En las afirmaciones relacionadas con el grado de sensibilización a la diversidad que tenían los docentes, la que más puntaje logró con un total de 590 puntos. Lo anterior, da cuenta que los docentes poseen cierto

manejo del tema y son conscientes de la importancia que este implica en la participación y aprendizaje de los estudiantes.

La segunda dimensión, *prácticas pedagógicas inclusivas*, midió el nivel de experiencias y prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes del establecimiento para el aprendizaje de los estudiantes, considerando la preparación de la enseñanza, metodologías, recursos y procedimientos de evaluación. Para ello, esta dimensión consideró tres subdimensiones: *adaptaciones e innovaciones curriculares*, *clima de aula* y *grado de participación y sentido de la clase*. En esta dimensión, las afirmaciones relacionadas con el *clima de aula* fueron las que alcanzaron un mayor logro con 285 puntos, indicando que los docentes se preocupan por desarrollar un clima que propicie el aprendizaje de los estudiantes en un ambiente de libertad para pensar, expresar e intercambiar ideas. Asimismo, las afirmaciones relacionadas con adaptaciones e innovaciones curriculares alcanzaron un puntaje cercano al anterior, bordeando los 205 puntos. Esto indicó que los docentes manifiestan un interés por llevar a cabo experiencias de aprendizaje que consideren las características de todos los estudiantes y se encuentran en vías de desarrollo para la adaptación, planeación y organización de las experiencias educativas. No obstante, las debilidades se observan en el grado de *participación de los estudiantes*, en la que se obtuvo una puntuación baja con respecto a las otras dos subdimensiones mencionadas anteriormente, logrando solo los 135 puntos.

La tercera dimensión, *gestión para la inclusión*, midió el nivel en que los docentes reciben preparación, acerca de cómo abordar las diferencias dentro del aula y el nivel en que la institución se involucra, fomentando la atención a la diversidad. Para ello, en esta dimensión se consideraron dos subdimensiones: *políticas de admisión y acogida* y *el trabajo con docentes*. En este sentido, se obtuvo que el nivel de políticas inclusivas que se implementan en el establecimiento es alto, alcanzando en las afirmaciones de este ítem un puntaje total de 838 puntos, a diferencia de los 495 puntos logrados en el grado de trabajo con docentes, reflejando que la debilidad está en el implementar un mayor trabajo colaborativo entre pares docentes que contribuyan a la mejora de las prácticas pedagógicas y reflexión de estas mismas.

A continuación, se presenta la visión global de los datos obtenidos y que fueron descritos anteriormente. La tabla 13, especifica los puntajes totales obtenidos por cada sub-dimensión, los

que al sumarlos nuevamente arrojaron el puntaje total por dimensión, designados por un color determinado según cada dimensión. Finalmente, se indica el puntaje total que se obtuvo en cada categoría de logro del cuestionario en su totalidad, como así también según cada dimensión y sub-dimensión que se midió:

Tabla 13. Visión global de los datos obtenidos en el instrumento. Se muestran las dimensiones que fueron medidas: *cultura inclusiva*, *prácticas pedagógicas inclusivas* y *gestión para la inclusión*. Asimismo las sub-dimensiones de cada una de estas y las puntuaciones totales que logró cada una y su dimensión en cada valoración Likert.

Dimensión	Sub-Dimensión	Categorías de inclusión					TOTAL
		S	CS	AV	CN	N	
Cultura Inclusiva	Consenso de la Narrativa	325	240	93	4	2	664
	Sensibilización a la Diversidad	590	144	18	0	0	752
TOTAL DIMENSIÓN		915	384	111	4	2	1416
Prácticas Pedagógicas Inclusivas	Nivel de Adaptación	205	256	51	4	4	520
	Nivel Clima de Aula	285	220	39	6	0	550
	Grado Participación	135	96	33	2	1	267
TOTAL DIMENSIÓN		625	572	123	12	5	1337
Gestión para la Inclusión	Políticas Inclusivas	555	212	57	10	4	838
	Grado de Trabajo con Docentes	215	168	93	14	5	495
TOTAL DIMENSIÓN		770	380	150	24	9	1333
TOTAL		2310	1336	384	40	16	4086

A continuación, se muestra un gráfico general que representa los datos establecidos en la tabla 13, permitiendo visualizar rápidamente el nivel de logro de diversificación de la enseñanza obtenido por los docentes del Instituto Hans Christian Andersen, dando cuenta de cada dimensión y subdimensión respectivamente.

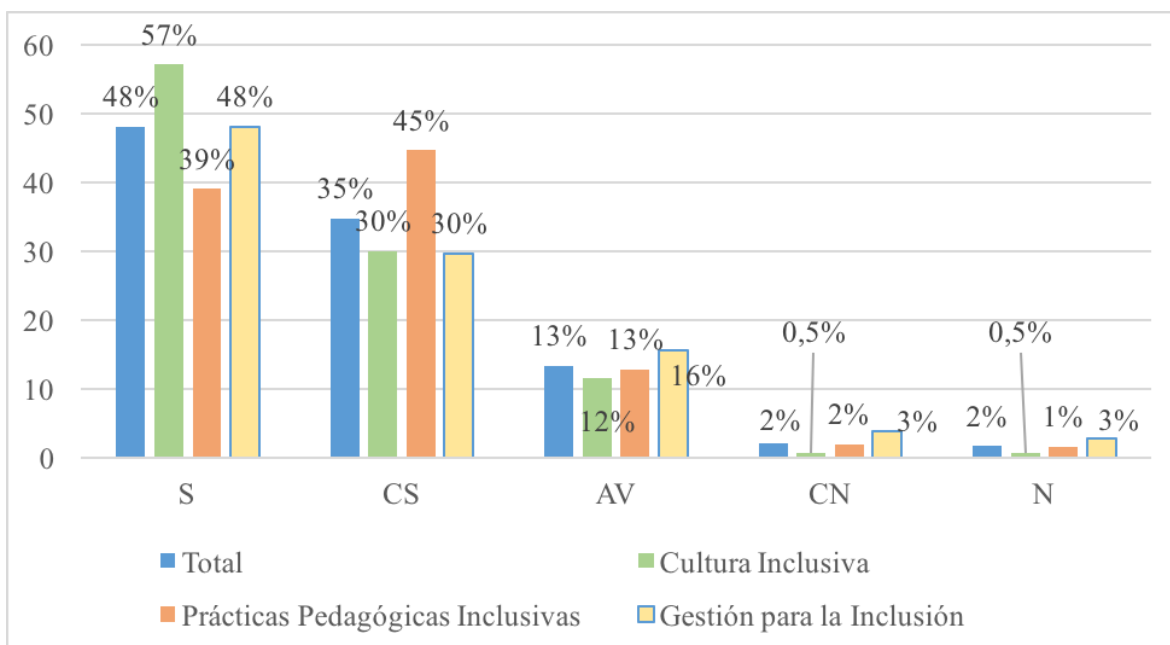


Grafico 1. Representación global de los datos obtenidos en el instrumento por cada dimensión. Las barras corresponden al porcentaje total de aceptación de cada categoría de valoración Likert (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca), establecidas en el instrumento por cada dimensión.

En la gráfica anterior, se observa un eje vertical (y) que indica el porcentaje de logro y un eje horizontal (x) que indica la valoración Likert, en este caso son: siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N). Al relacionar ambos ejes, se obtienen cuatro barras de distinto color en cada valoración, según la dimensión que fue medida. La barra azul muestra el porcentaje final obtenido en el instrumento en su conjunto, en relación a cada valoración Likert. La barra de color verde representa la dimensión de *cultura inclusiva*, mostrándose los porcentajes que se obtuvieron en cada valoración, las que al sumarlas deben arrojar un total de 100% en cada

dimensión. Del mismo modo se representan y explican las otras dimensiones; *prácticas pedagógicas inclusivas*, la barra de color anaranjado; y *gestión para la inclusión* representada por la barra de color amarillo.

De acuerdo a este gráfico, se puede establecer, en coherencia con lo presentado en la tabla 13, en esta ocasión en porcentajes, que a modo general los docentes se ubican, de acuerdo al nivel de logros, en un *nivel alto* de diversificación de la enseñanza.

No obstante, si se analizan los datos por dimensión, los análisis e interpretaciones varían, siendo la dimensión cultura inclusiva la que tiene un alto nivel de desempeño, dando cuenta que los docentes de la Institución Educativa poseen un nivel de conocimiento adecuado en relación a la temática de inclusión.

En relación a la dimensión de prácticas pedagógicas inclusivas, los resultados obtenidos arrojan que los docentes, de acuerdo a los niveles de logro obtenidos, se ubican en un nivel medio de desempeño, es decir, en un nivel elemental; dando cuenta que aún faltan elementos en las prácticas educativas inclusivas que desarrollan dentro del aula para obtener el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

En cuanto a la dimensión de gestión para la inclusión, de acuerdo a los niveles de logro que tuvieron una mayor tendencia, los docentes se ubican en un nivel medio de desempeño, interpretándose que no se aplican recurrentemente elementos de gestión para la inclusión, necesitando de acciones que permitan aumentar el nivel de esta dimensión.

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS OBTENIDOS EN EL CUESTIONARIO

SEGÚN CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES

El cuestionario consideró datos generales que permitieron caracterizar la muestra, con el fin de buscar elementos comunes en ellos y que, de algún modo, influyeron en la valorización Likert que asignaron los informantes a las afirmaciones que este instrumento contemplaba. De acuerdo a ello, los datos generales solicitados fueron en relación a sexo y grupo etario.

SEXO

El cuestionario fue aplicado a 32 docentes, quienes respondieron 30 afirmaciones con valoración Likert y una pregunta abierta en relación a inclusión y diversificación de la enseñanza. El siguiente gráfico muestra el número de docentes mujeres (23), que equivale al 72% de ellos y docentes hombres (9) que corresponden al 28% del total de ellos, observándose que existe una gran diferencia entre un sexo y otro, donde el sexo femenino prevalece por sobre el masculino.

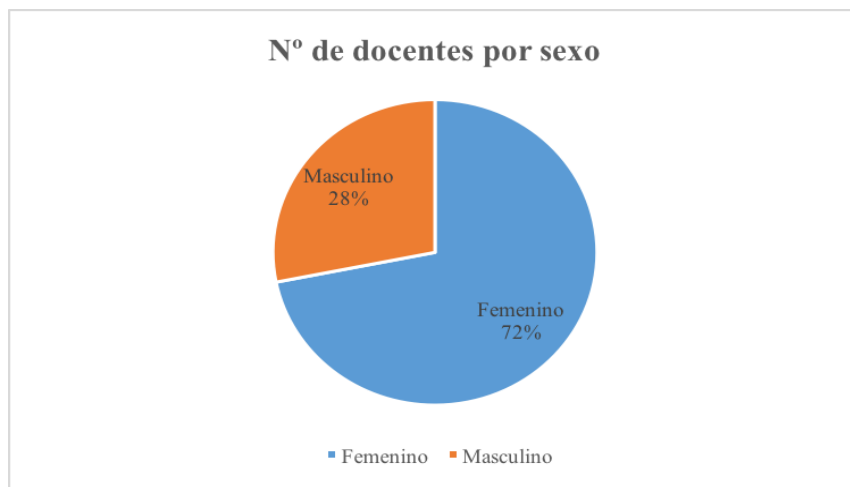


Gráfico 2. Número de docentes del Instituto Hans Christian Andersen según sexo. Considera docentes de Educación pre-básica, básica y media en su conjunto. Docentes de sexo femenino constituyen el 72% (23) de la población, mientras que los docentes de sexo masculino corresponden al 28% (9) de esta.

ANÁLISIS DE DATOS POR AFIRMACIÓN SEGÚN CADA DIMENSIÓN

A continuación se se mostrarán gráficamente los datos obtenidos por cada una de las afirmaciones, de manera de obtener un perfil detallado de cada una de las dimensiones que se midieron y el nivel de desempeño que se obtuvo, en relación a la perspectiva de los docentes. Posteriormente, se hará un análisis y gráfica general de cada dimensión con sus respectivas subdimensiones.

DIMENSIÓN CULTURA INCLUSIVA

Esta dimensión tuvo por objetivo medir el nivel de cultura, expectativas y creencias que tienen los docentes con respecto a temáticas de inclusión y diversificación de la enseñanza. Esta dimensión fue compuesta por dos subdimensiones, las que tuvieron por objetivo determinar el nivel de consenso en la narrativa sobre inclusión y el grado de sensibilización de la diversidad y diferencias existentes. A continuación, se presentará el análisis por cada una de las afirmaciones correspondientes a esta dimensión, de acuerdo a las subdimensiones que esta consideró:

SOLO USO ACADÉMICO

SUB-DIMENSIÓN CONSENSO DE LA NARRATIVA

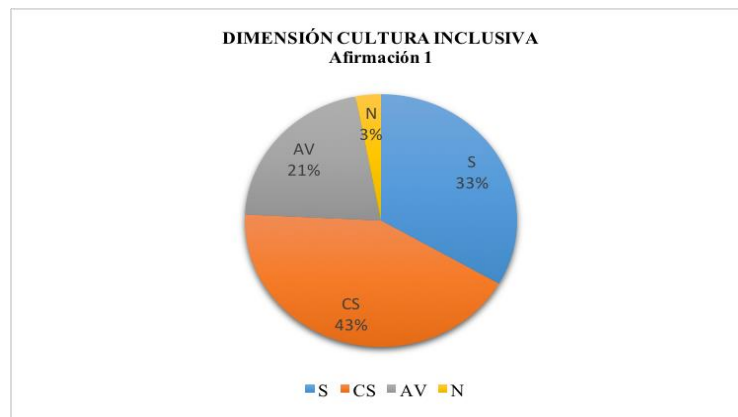


Gráfico 3: *Conocimiento de los elementos de la inclusión y principios que la sustentan.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

De la gráfica se puede interpretar que siempre o casi siempre los docentes conocen los elementos principales de inclusión y los principios básicos de esta, alcanzando en ambas valoraciones (siempre y casi siempre) el 76% de aceptación, es decir, más de la mitad de los docentes conoce aspectos esenciales de dicho proceso, cuyo objetivo principal es reducir las barreras que impiden el aprendizaje de todos los estudiantes. No obstante, existe un 21% de docentes que manifiesta tener dificultades en torno al conocimiento que maneja sobre la temática y los principios que la sustentan, dificultando el realizar un proceso de inclusión adecuado y mayor diversificación de la enseñanza. Por otro lado, existe un 3% de docentes que señalan no tener conocimientos sobre inclusión, lo que se traduce en no aplicar estrategias, tanto metodológicas como de evaluación, que den respuesta a la diversidad existente en el aula.

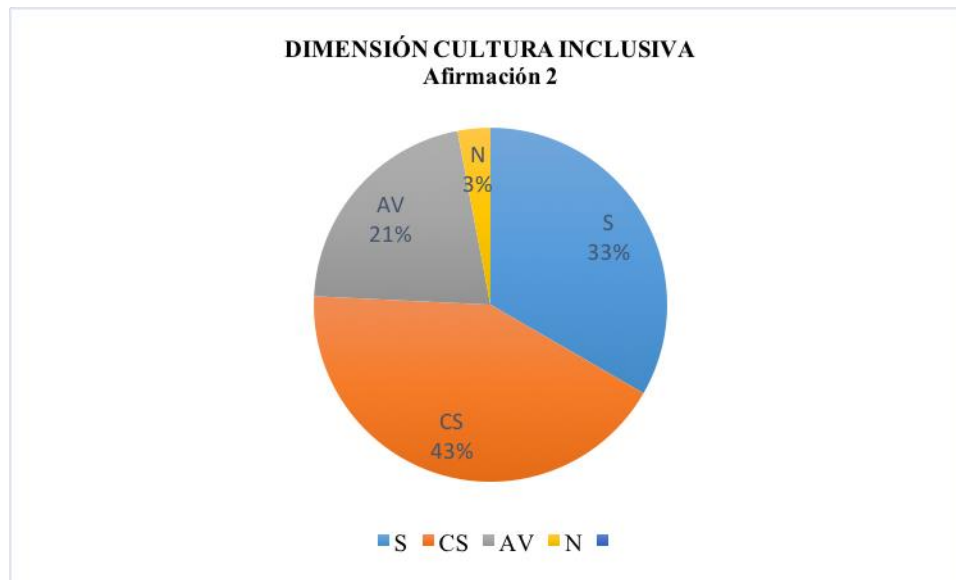


Gráfico 4: Afirmación 2. *Identificación de características generales de necesidades educativas especiales y diferencias entre necesidades educativas especiales transitorias (NEET) y permanentes (NEEP).* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

Las puntuaciones obtenidas en esta gráfica fueron iguales a las del gráfico 3, evidenciándose una coherencia entre las respuestas dadas en ambas afirmaciones. En este sentido, el 76% de los docentes, obtenido de la suma entre la valoración Likert “siempre” y “casi siempre”, distinguen las características esenciales de las necesidades educativas especiales y la clasificación existente entre estas, como así también las diferencias que surgen entre una y la otra. No obstante, existe un 21% que solo en ocasiones suele identificar las características y diferencias entre las clasificaciones de necesidades educativas especiales, limitando su capacidad de reconocerlas y el cómo abordarlas. Asimismo, existe un 3% de la población de docentes que no conoce las diferencias, ni a qué se refiere una y otra necesidad educativa especial.

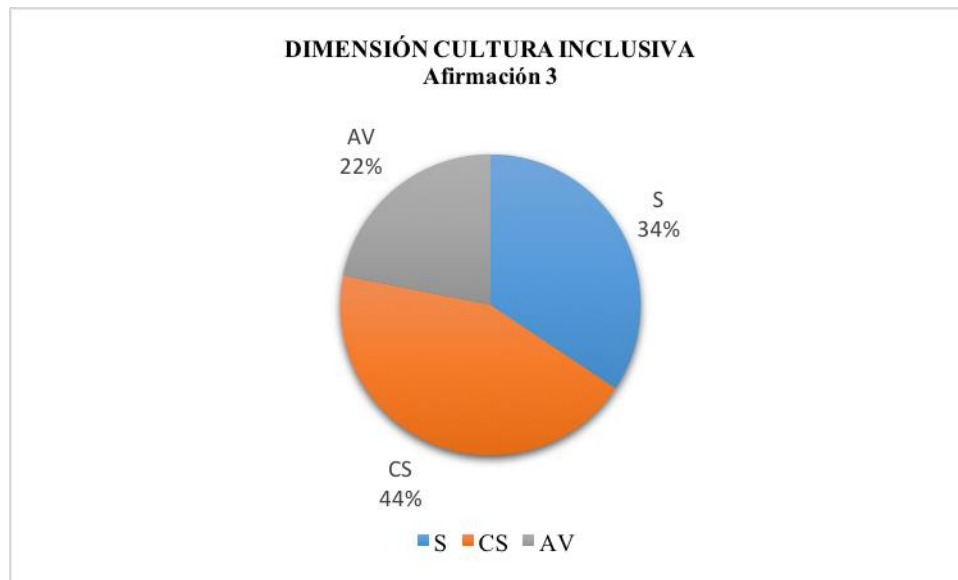


Gráfico 5: Afirmación 3. Reconocimiento, en el aula, de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

Al conjugar las repuestas cuyas valoraciones fueron “siempre” y “casi siempre”, el 78% de los docentes reconoce, en el aula, a estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial. No obstante, existe un porcentaje no menor, de un 22% de docentes que sólo a veces logra reconocer en el aula a estudiantes con necesidades educativas especiales.

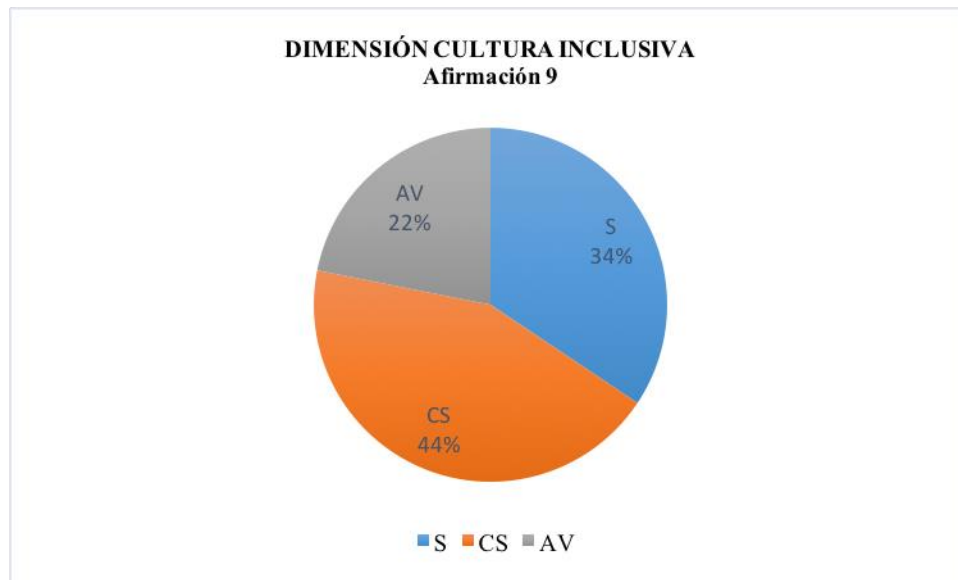


Gráfico 6: Afirmación 9. *La inclusión como un compromiso de respeto.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 34% de los docentes considera que “siempre” la inclusión debe ser un compromiso de respeto hacia un sistema de educación más equitativo y una sociedad más justa. Asimismo, el 44% de docentes considera que “casi siempre” la inclusión debe entenderse como un compromiso de respeto. Mientras que un 22% de ellos considera que solo “a veces” la inclusión se entiende como un compromiso de respeto hacia un sistema educativo más equitativo y en consecuencia una sociedad más justa.

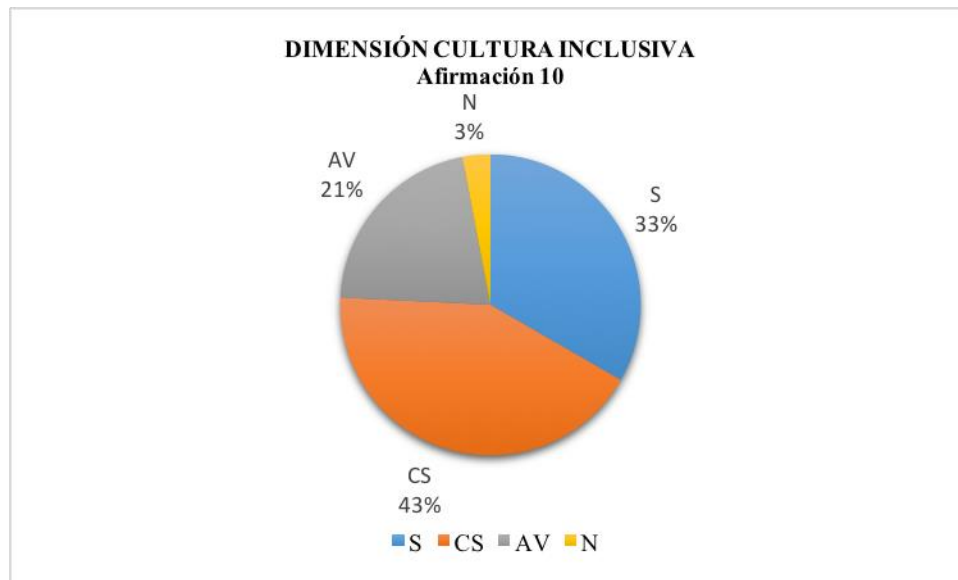


Gráfico 7: Afirmación 10. *La diversidad como una oportunidad para el aprendizaje y su atención dentro del aula.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 33% de los docentes considera “siempre” a la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje de todos los estudiantes y al mismo tiempo tiene claridad de cómo abordarla dentro de la sala de clases. El 43% de los docentes considera “casi siempre” a la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje y “casi siempre” tiene claridad de cómo abordarla dentro del aula. Sin embargo, un 21% considera “a veces” a la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje y sólo “a veces” sabe cómo abordarla en el aula con los estudiantes. Por otro lado, existe un 3% de los docentes que no considera a la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y por lo mismo no tiene claridad de cómo abordarla dentro de la sala de clases.

SUB-DIMENSIÓN SENSIBILIZACIÓN A LA DIVERSIDAD

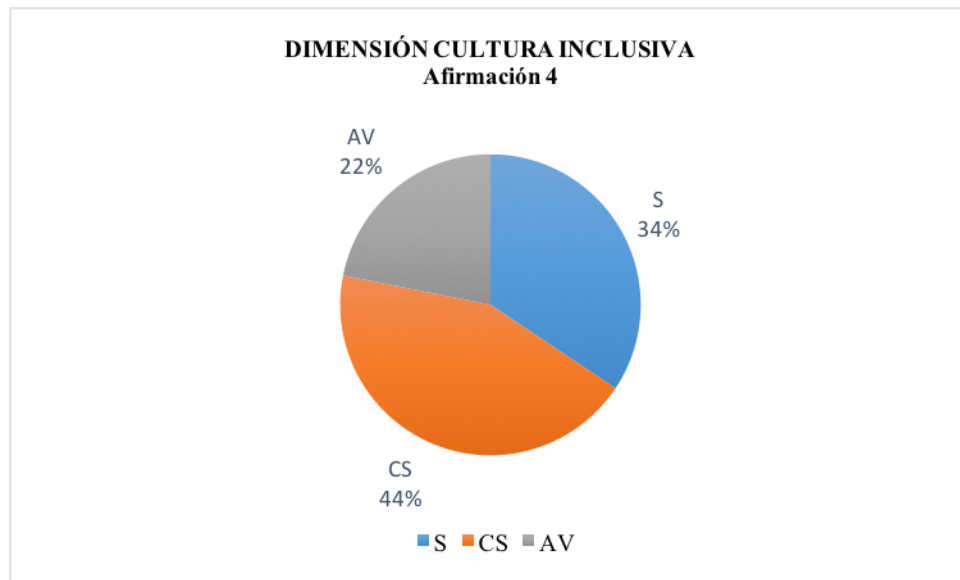


Gráfico 8: Afirmación 4. *Los estudiantes pueden aprender y hacer, con el apoyo y adaptaciones necesarias para el aprendizaje.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 34% (siempre) y 44% (casi siempre) de los docentes, respectivamente, comprenden que los estudiantes deben y pueden aprender, siempre y cuando se entreguen los apoyos necesarios y se realicen las adaptaciones físicas y curriculares, de acuerdo a sus necesidades de modo que todos puedan aprender en igualdad de condiciones y oportunidades. En este sentido, los docentes dieron cuenta de que tienen una conciencia y sensibilidad frente al tema. Sin embargo, existe un 22% de los docentes que consideran que solo “a veces” son capaces de comprender que todos los estudiantes pueden aprender con el apoyo y adaptaciones necesarias para el aprendizaje.

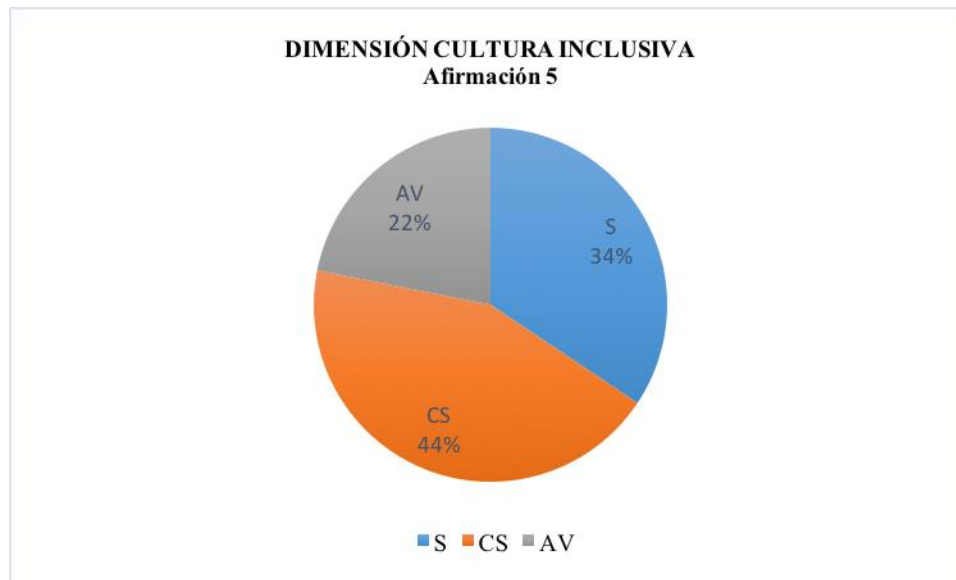


Gráfico 9: Afirmación 5. *Eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y participación de los estudiantes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 34% (siempre) y 44% (casi siempre) de los docentes, respectivamente, reconoce que eliminan las barreras que limitan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, sean estas arquitectónicas, sociales, culturales o intelectuales. En este sentido, estas puntuaciones coinciden con las obtenidas en el gráfico 8, dando cuenta de la coherencia existente entre lo que ellos piensan (sensibilidad frente al tema) y las acciones que realizan para permitir el aprendizaje y participación de los estudiantes. Asimismo, un 22% de los docentes manifiesta que “a veces” logran eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

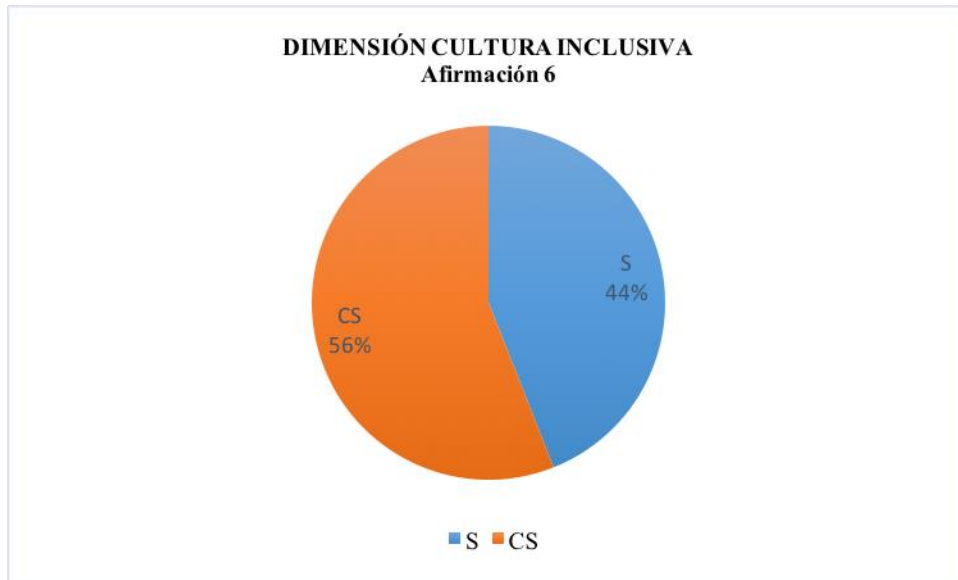


Gráfico 10: Afirmación 6. *Búsqueda de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 44% de los docentes busca “siempre” las instancias para generar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, de forma que todos ellos puedan aprender en las mismas condiciones. Asimismo, el 56% de los docentes manifiesta que “casi siempre” buscan generar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

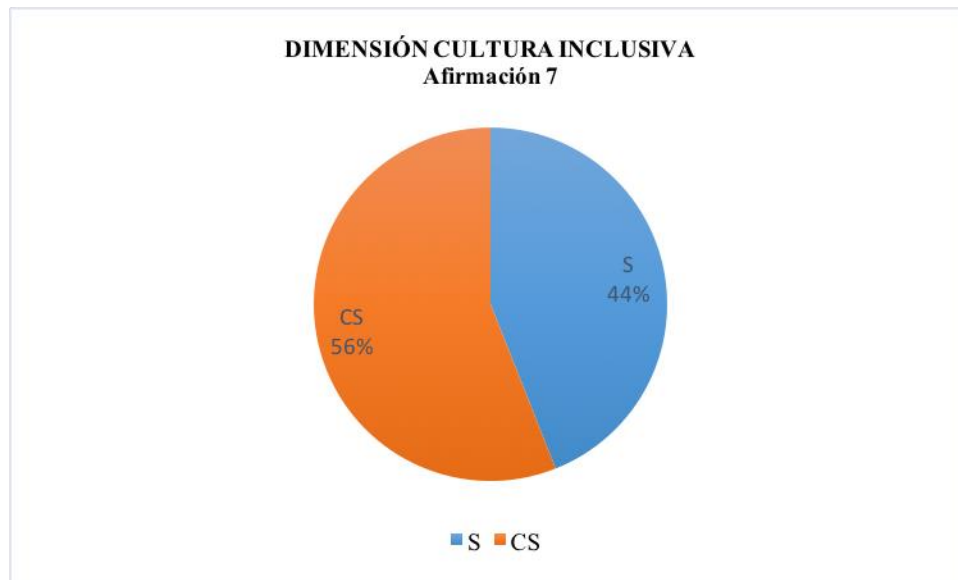


Gráfico 11: Afirmación 7. Trabajo colaborativo entre docentes para educar en la diversidad y mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

Del mismo modo como ocurrió en la interpretación del gráfico 10, el 44% de los docentes señala que “siempre” consideran que para educar en diversidad dentro del aula, se requiere del trabajo colaborativo entre docentes y así poder mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Mientras que el 56% de los docentes señalan que “casi siempre” consideran que es necesario trabajar colaborativamente entre ellos para educar en diversidad y lograr aprendizaje en todos los estudiantes.

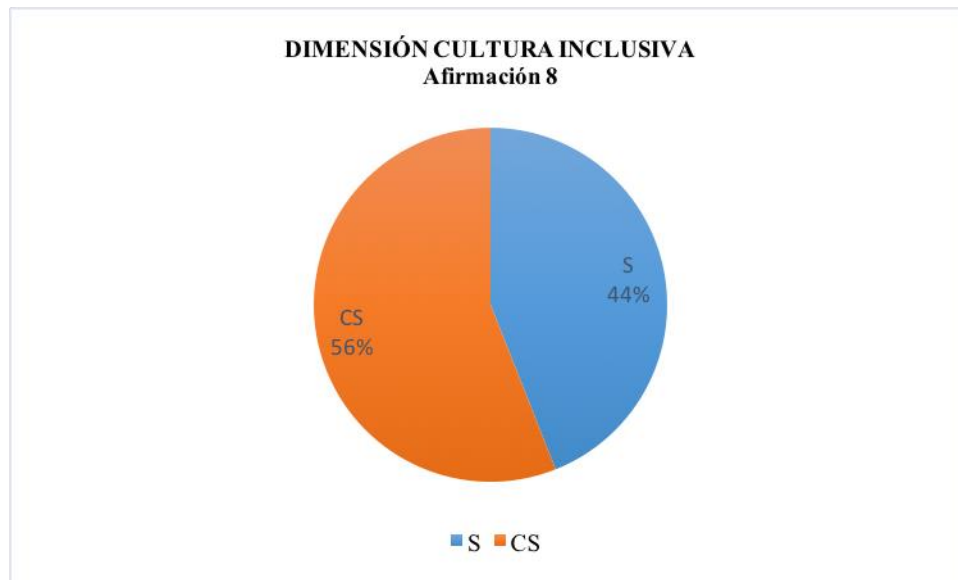


Gráfico 12: Afirmación 8. *Coordinación del trabajo entre docentes para un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 44% de los docentes, comprende que para que se pueda dar un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz, se necesita de un trabajo coordinado entre docentes, aunque ello implique más dedicación y tiempo para la preparación de la enseñanza. Mientras que un 56% de los docentes señala que “casi siempre” comprenden que se requiere del trabajo coordinado entre pares para un proceso de aprendizaje más eficaz que permita la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

En síntesis, los resultados que se obtuvieron en esta dimensión a modo general, se representan en la siguiente gráfica:

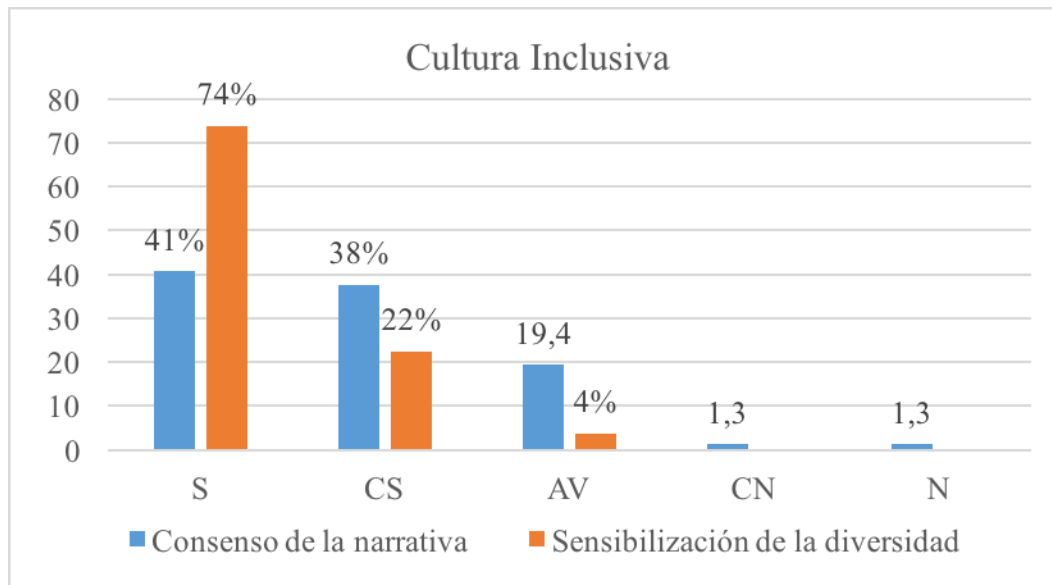


Gráfico 13. Representación porcentual de datos obtenidos en dimensión Cultura Inclusiva.

Las barras corresponden al porcentaje de aceptación de cada categoría de valoración Likert (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca), establecida en el instrumento para la dimensión de cultura inclusiva. El color de las barras indica las subdimensiones (consenso de la narrativa y sensibilización de la diversidad) que componen la dimensión cultura inclusiva.

La gráfica se compone de un eje (y) que indica el porcentaje de logro por cada valoración Likert y otro eje (x) que indica las valoraciones: siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N). Al relacionar ambos ejes se presentan dos barras de distinto color en cada valoración, según la subdimensión que representan. La barra de color azul representa la subdimensión de consenso de la narrativa, en la que se determinó el nivel de conocimiento que tienen los docentes en relación a inclusión y la barra de color anaranjado, representa la subdimensión sensibilización de la diversidad en la que se interpretó las expectativas y creencias que tienen los docentes en cuanto a la temática.

En relación a este gráfico, se muestra el nivel de logro de las dos subdimensiones que componen la dimensión *cultura inclusiva*, en la que se pudo interpretar que los docentes se ubicaron en un nivel adecuado con respecto al nivel de sensibilización que tienen sobre inclusión.

No obstante, se ubican en un nivel medio de desempeño, en cuanto al consenso de la narrativa sobre inclusión, en relación a identificar y explicar algunas definiciones específicas de inclusión.

SOLO USO ACADÉMICO

DIMENSIÓN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Esta dimensión tuvo por objetivo determinar el nivel de prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, tomando en cuenta la preparación de la enseñanza, metodologías, recursos y evaluación. Esta dimensión estuvo compuesta por tres subdimensiones que midieron el nivel de adaptaciones e innovaciones curriculares, clima de aula, interacciones y trabajo pedagógico; y el grado de participación y sentido de clase. A continuación, se presentará el análisis por cada una de las afirmaciones correspondientes a esta dimensión, de acuerdo a las subdimensiones que consideró:

SUB-DIMENSIÓN NIVEL DE ADAPTACIONES E INNOVACIONES CURRICULARES

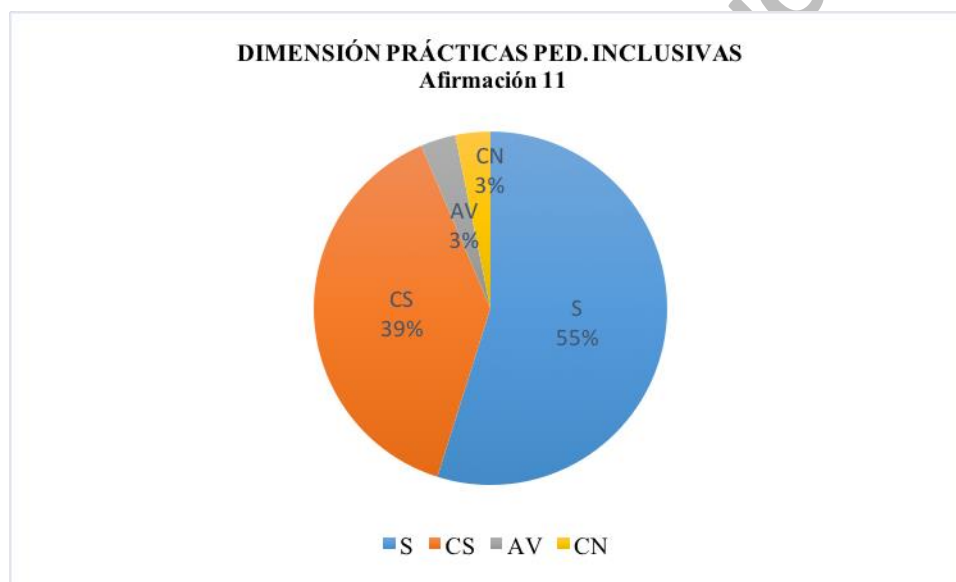


Gráfico 14: Afirmación 11. *Estilos de aprendizaje y NEE en la elaboración de planificaciones.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 55% de los docentes manifiesta que “siempre” para la elaboración de las planificaciones y preparación de las clases, toman en cuenta los estilos de aprendizaje y las necesidades educativas especiales de los estudiantes, de forma de adaptar y hacer más flexible el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos. Un 39% de los docentes menciona que “casi siempre” para la elaboración

de la plicanificación considera los estilos de aprendizaje y necesidades educativas especiales que puedan presentar los estudiantas. Mientras que el 3% de los docentes señala que sólo “a veces” considera los estilos de aprendizaje y necesidades educativas especiales de los estudiantes para la elaboración de las planificaciones. Asimismo, el 3% de los docentes señala que “casi nunca” toma en consideración los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las necesidades educativas especiales que puedan presentar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

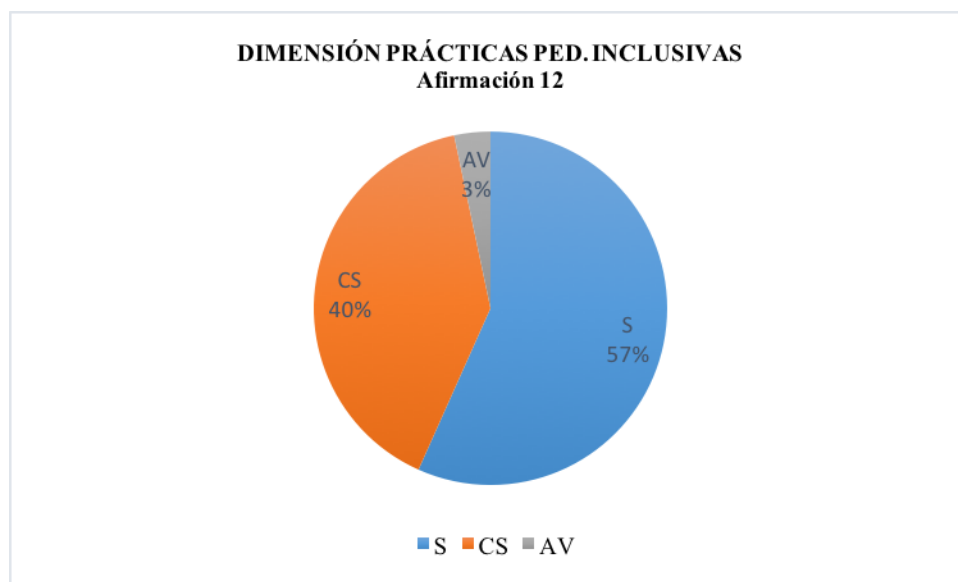


Gráfico 15: Afiración 12. *Modificación de objetivos, contenidos y metodologías.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 57% de los docentes señala que “siempre” modifica objetivos, contenidos o metodologías, de acuerdo a las características de los estudiantes de manera que puedan determinar qué, cómo, cuándo y con qué enseñar, permitiendo que todos participen y aprendan en igualdad de oportunidades. Un 40% manifiesta que “casi siempre” modifica objetivos curriculares, contenidos o metodologías, de modo de hacer más flexible el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes para que estos logren aprender. No obstante, existe un 3% de los docentes que señala sólo “a veces” logra modificar objetivos, contenidos o metodologías, de acuerdo a las características de los estudiantes.

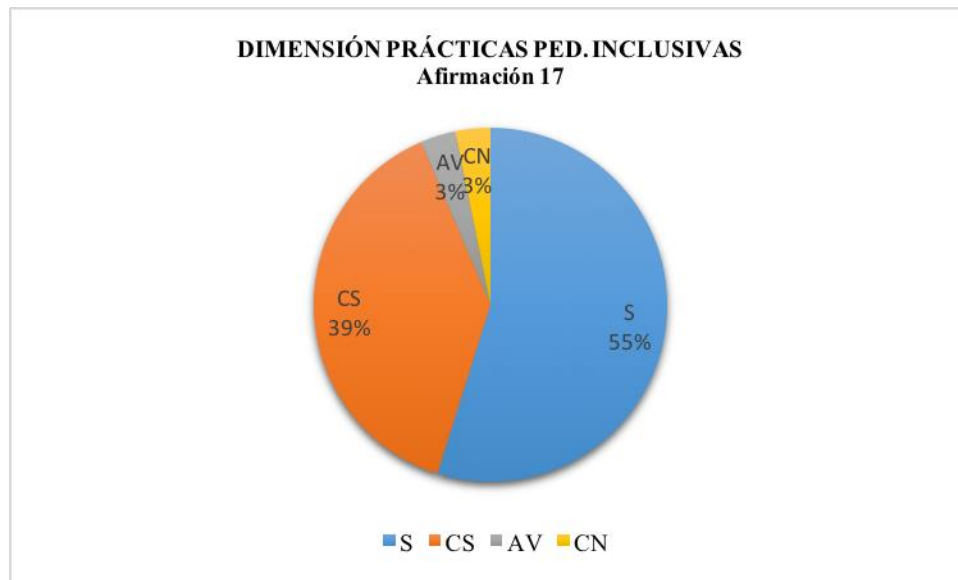


Gráfico 16: Afirmación 17. Selección de objetivos y habilidades a evaluar. Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 55% de los docentes señala que “siempre” selecciona objetivos y habilidades a evaluar, de acuerdo a las características y capacidades de los estudiantes, dándoles a todos la oportunidad de valorar sus aprendizajes en relación al medio o instrumento que les permita demostrar aquello que lograron aprender. Al mismo tiempo, un 39% señala que “casi siempre” seleccionan objetivos y habilidades a evaluar, según las características de los estudiantes. No obstante, un 3% señala que sólo “a veces” selecciona los objetivos y habilidades adecuadas a evaluar de los estudiantes. Por otro lado, existe un 3% de docentes que señala “casi nunca” seleccionar objetivos y habilidades a evaluar, de acuerdo a las características y capacidades de los estudiantes.

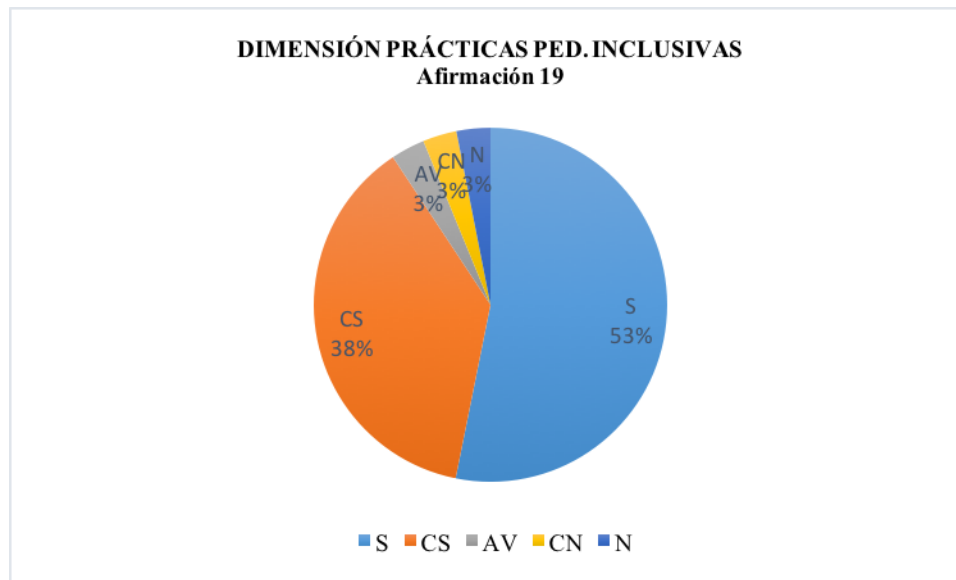


Gráfico 17: Afirmación 19. *Elaboración de instrumentos de evaluación.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 53% de los docentes señala “siempre” elaborar instrumentos de evaluación, considerando adaptaciones en la presentación de este como el tipo y tamaño de letra, espacios asignados, diagramación, dibujos explicativos y diversos ítems a desarrollar que permita a los estudiantes demostrar y valorar lo que han aprendido. Un 38% de los docentes manifiesta que “casi siempre” elabora instrumentos de evaluación adaptados con el propósito de permitir a todos los estudiantes puedan acceder a este sin presentar dificultades sino que responda a sus capacidades. No obstante, existe un 9% de docentes que señalan “a veces”(3%), “casi nunca” (3%) y “nunca” (3%) elaborar instrumentos de evaluación que sean flexibles en su acceso y desarrollo, tomando en cuenta aspectos de presentación formal como tipo y tamaño de letra, diagramación, dibujos, espacios asignados, entre otros.

SUB-DIMENSIÓN NIVEL DEL CLIMA DE AULA

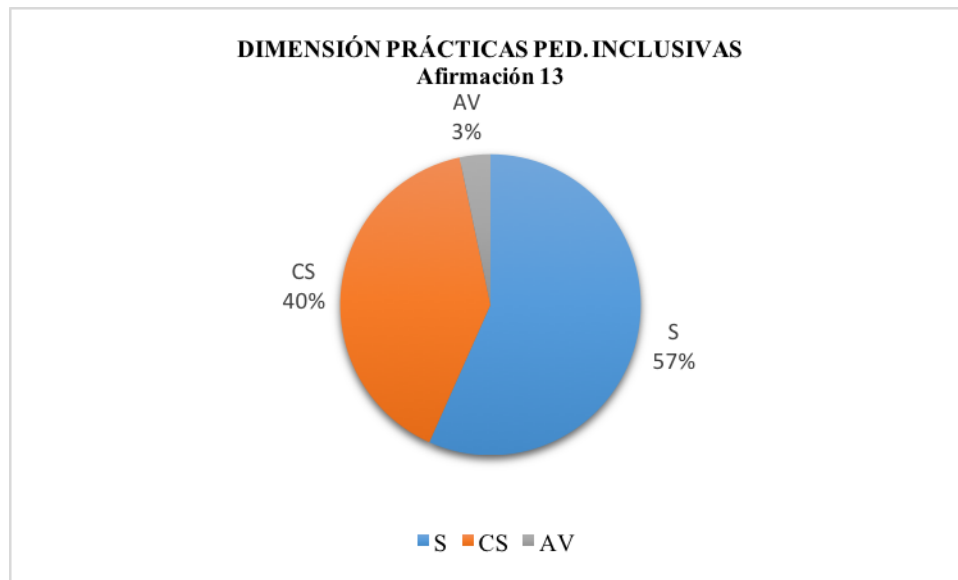


Gráfico 18: Afirmación 13. *Desarrollo de metodologías activas y participativas.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 57% de los docentes señalan que “siempre” desarrollan y ajustan estrategias metodológicas que sean activas y permitan la participación de todos los estudiantes, de acuerdo a las características y necesidades educativas de estos. Un 40% de los docentes señala que “casi siempre” busca desarrollar y ajustar metodologías activas y participativas para los estudiantes. No obstante, un 3% de los docentes señala que “a veces” desarrolla y ajusta metodologías de aprendizaje que permitan la participación y aprendizaje de los educandos.

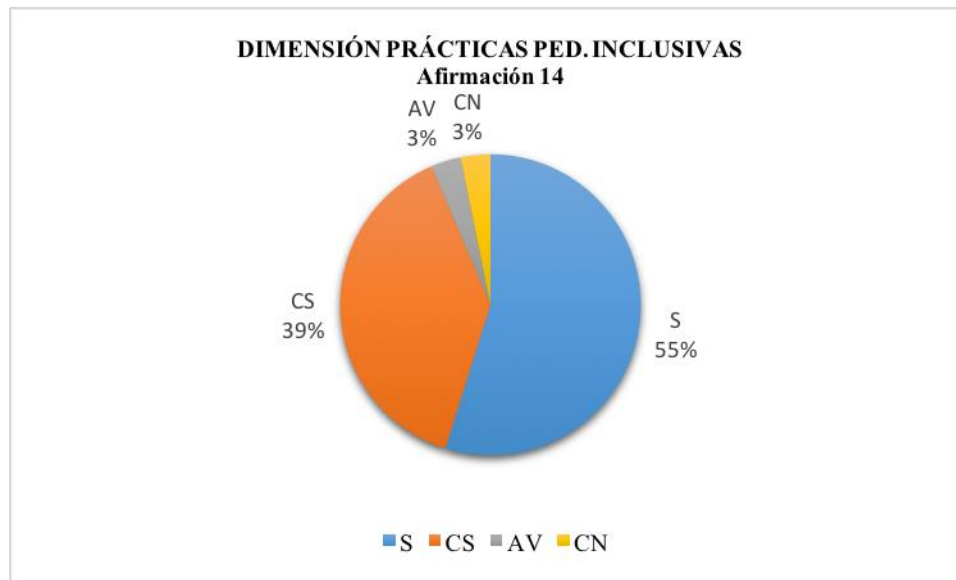


Gráfico 19: Afirmación 14. *Planificación de actividades de aprendizaje diversificadas.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 55% y 39% de los docentes “siempre y casi siempre”, respectivamente, señalan planificar actividades de aprendizaje diversificadas que favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes, comprendiendo y respetando las diferencias dentro de un clima afectivo favorable en el aula. No obstante un 6% de los docentes “a veces (3%) y casi nunca (3%)” planifican actividades de aprendizaje diversificado que permitan la participación de todos los estudiantes.

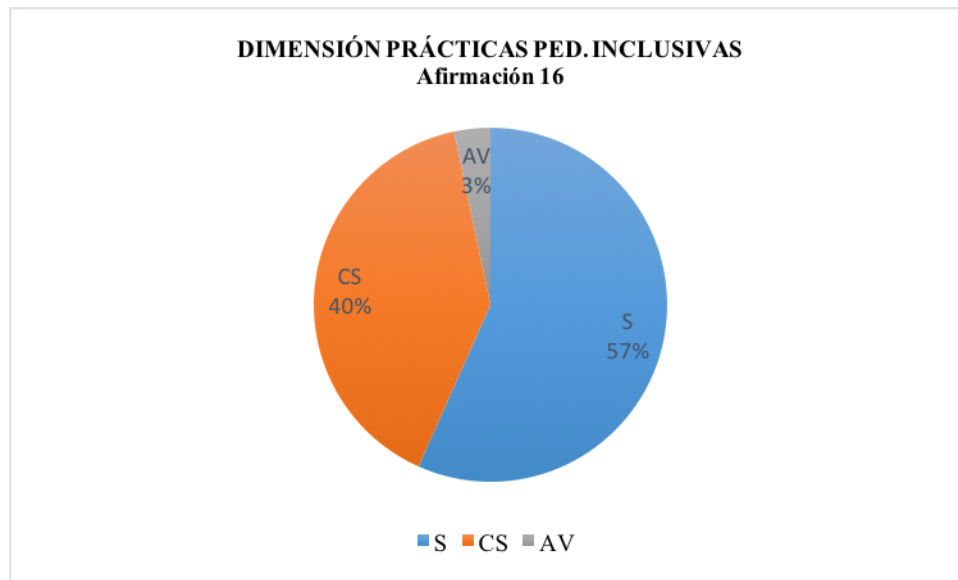


Gráfico 20: Afirmación 16. *Respuesta de los docentes frente a las dificultades de los estudiantes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 57% y 40% de los docentes, señalan “siempre y casi siempre” respectivamente, que responden positivamente a las dificultades que presentan los estudiantes, ayudándoles a revisar sus aprendizajes. Mientras que un 3% de los docentes señala que sólo “a veces” responden de forma positiva a las dificultades que presentan los estudiantes.

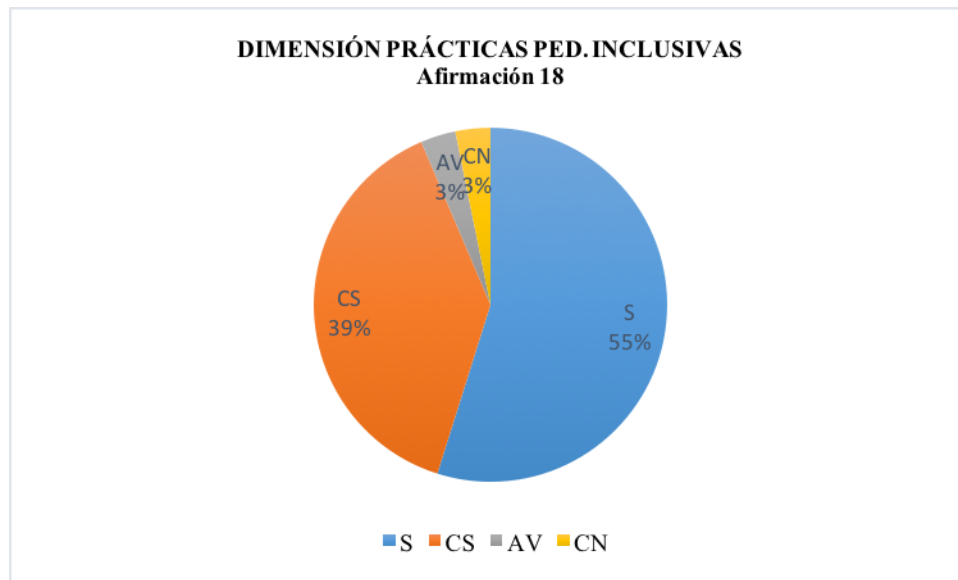


Gráfico 21: Afirmación 18. *Consideración de estrategias de evaluación para el aprendizaje de todos los estudiantes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 55% y 39% de los docentes respectivamente, señalan que “siempre y casi siempre” en el proceso evaluativo consideran diferentes estrategias de evaluación para el aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, un 6% de los docentes manifiesta que “a veces (3%) y casi nunca (3%)” toman en cuenta una diversidad de estrategias de evaluación que permita valorar, emitir juicios y tomar decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes.

SUB-DIMENSIÓN GRADO DE PARTICIPACIÓN Y SENTIDO DE LA CLASE

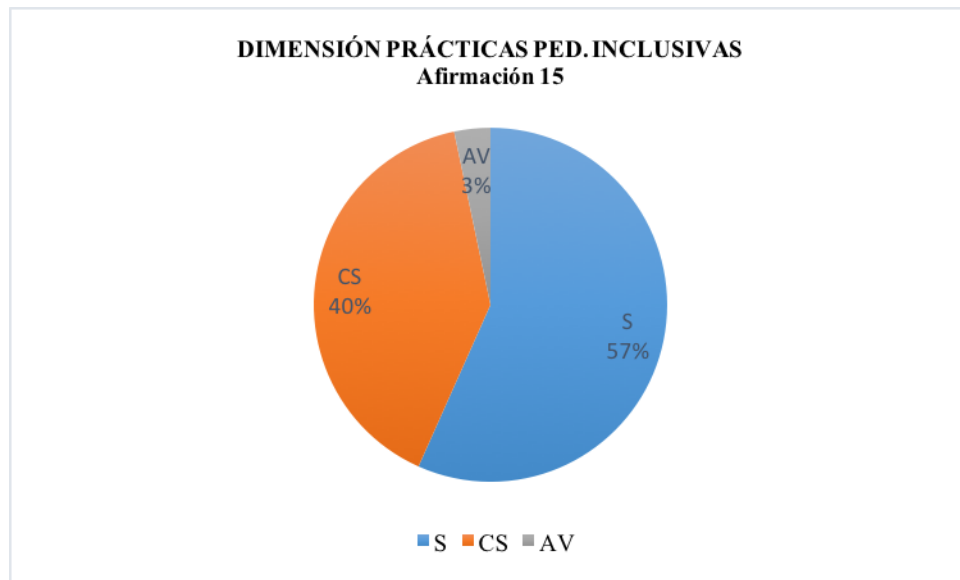


Gráfico 22: Afirmación 15. *Participación y aprendizaje cooperativo entre estudiantes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 57% y 40% de los docentes señala que “siempre y casi siempre” propician el aprendizaje cooperativo, en aulas organizadas en equipos de trabajo, basándose en el rol activo y central del estudiante, permitiéndoles así compartir sus experiencias de aprendizaje. No obstante. El 3% de los docentes señala que sólo “a veces” logran desarrollar un aprendizaje cooperativo por medio del trabajo en equipo.

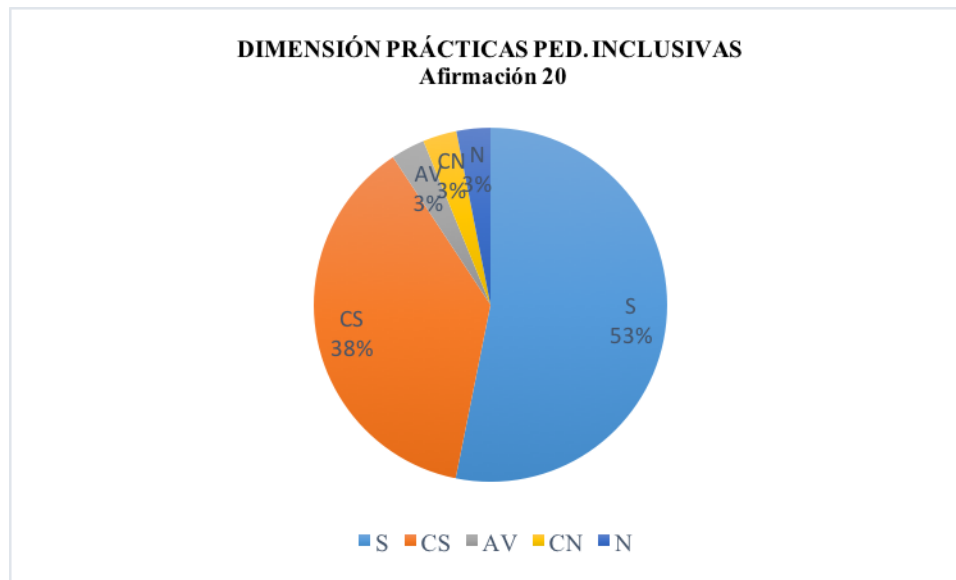


Gráfico 23: Afirmación 20. *Retroalimentación para el fortalecimiento del trabajo de los estudiantes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 53% y 38% de los docentes respectivamente, retroalimentan a los estudiantes en su aprendizaje para mejorar deficiencias específicas y al mismo tiempo fortalecer el trabajo en su totalidad. Sin embargo, existe un 9% de los docentes que “a veces (3%), casi nunca (3%) y nunca (3%) retroalimentan a los estudiantes para mejorar sus deficiencias, potenciar sus logros y fortalecer el trabajo en general.

En síntesis, los resultados que se obtuvieron en esta dimensión a modo general, se representan en la siguiente gráfica:

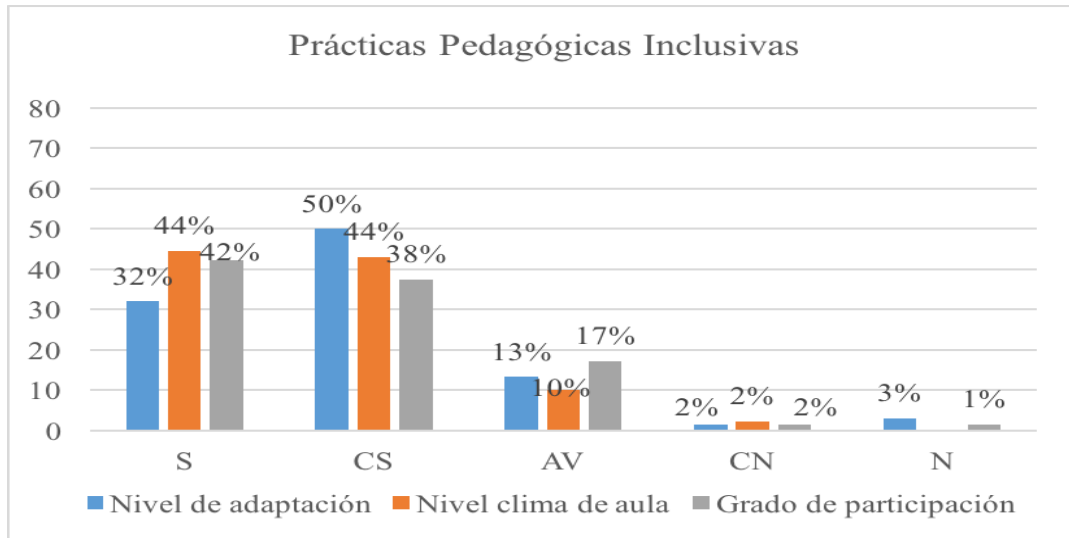


Gráfico 24. Representación porcentual de datos obtenidos en dimensión Prácticas Pedagógicas Inclusivas. Las barras corresponden al porcentaje de aceptación de cada categoría de valoración Likert (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, casi nunca, nunca), establecida en el instrumento para la dimensión de prácticas pedagógicas inclusivas. El color de las barras indica las subdimensiones (nivel de adaptación, nivel de clima de aula y grado de participación de los estudiantes) que componen a la dimensión prácticas pedagógicas inclusivas.

La gráfica se compone de un eje (y) que indica el porcentaje de logro por cada valoración Likert y otro eje (x) que indica las valoraciones: siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N). Al relacionar ambos ejes se presentan tres barras de distinto color en cada valoración, según la subdimensión que representan. La barra de color azul representa las adaptaciones e innovaciones curriculares, determinando el nivel y grado en el que se realizan adaptaciones metodológicas, de recursos y procedimientos de evaluación; la barra de color anaranjado, representa la subdimensión clima de aula en la que se interpretó el nivel en que los docentes propician un ambiente para aprendizaje; y la barra gris representa la subdimensión

participación de los estudiantes y sentido de la clase, en la que se interpretó el grado en que los estudiantes participan, intercambian y comparten ideas durante la clase.

De acuerdo a los datos representados en esta gráfica, en cuanto a la dimensión de prácticas pedagógicas inclusivas, según los niveles de logro obtenidos, los docentes se ubicaron en un nivel medio en las tres subdimensiones que fueron medidas, interpretándose que los docentes llevan a cabo una práctica docente cuyo nivel de diversificación de la enseñanza es elemental para garantizar la igualdad en el derecho a educación, por lo que se hace necesario seguir avanzando hacia una mayor inclusión.

DIMENSIÓN GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN

Esta dimensión tuvo por objetivo medir el nivel en que los docentes reciben preparación, acerca de cómo abordar las diferencias dentro del aula, permitiendo el aprendizaje y participación de todos los estudiantes y el nivel en que la institución se involucra, fomentando la atención a la diversidad. Esta dimensión, estuvo formada por dos subdimensiones que midieron el nivel de políticas de admisión y acogida, y el grado de trabajo que se realiza con los docentes, en cuanto a la diversificación de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. A continuación, se presentará el análisis por cada una de las afirmaciones correspondientes a esta dimensión, de acuerdo a las subdimensiones que consideró:

SUB-DIMENSIÓN NIVEL DE POLÍTICAS DE ADMISIÓN Y ACOGIDA

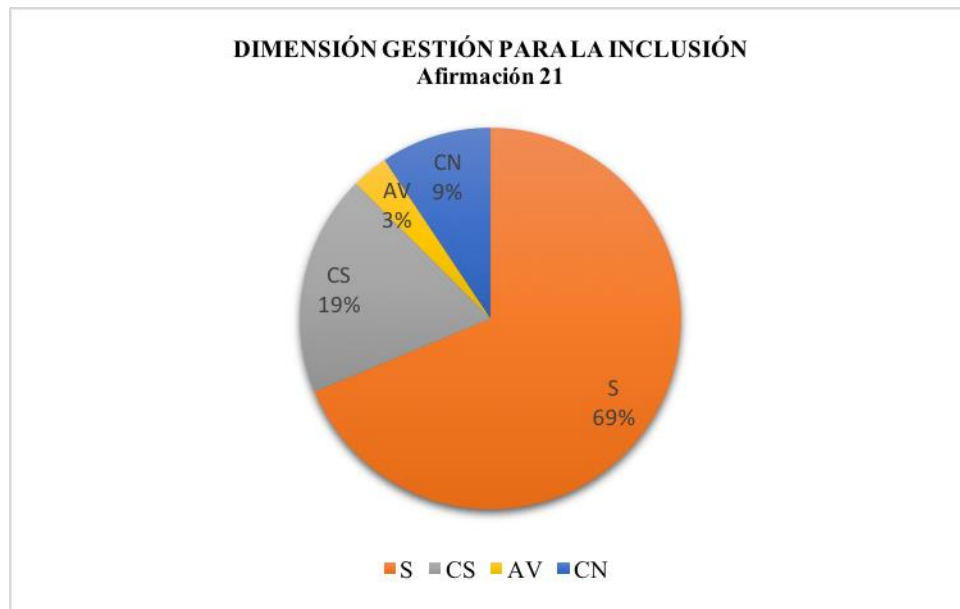


Gráfico 25: Afirmación 21. *Mecanismos de selección de los estudiantes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 69% y 19% de los docentes señalan y coinciden que “siempre y casi siempre, el establecimiento no utiliza mecanismos de selección de estudiantes en su ingreso, aceptando a todo aquel que quiera ingresar. No obstante, un 3% de los docentes reconocen que existen ciertos criterios o mecanismos de selección de estudiantes para su ingreso.

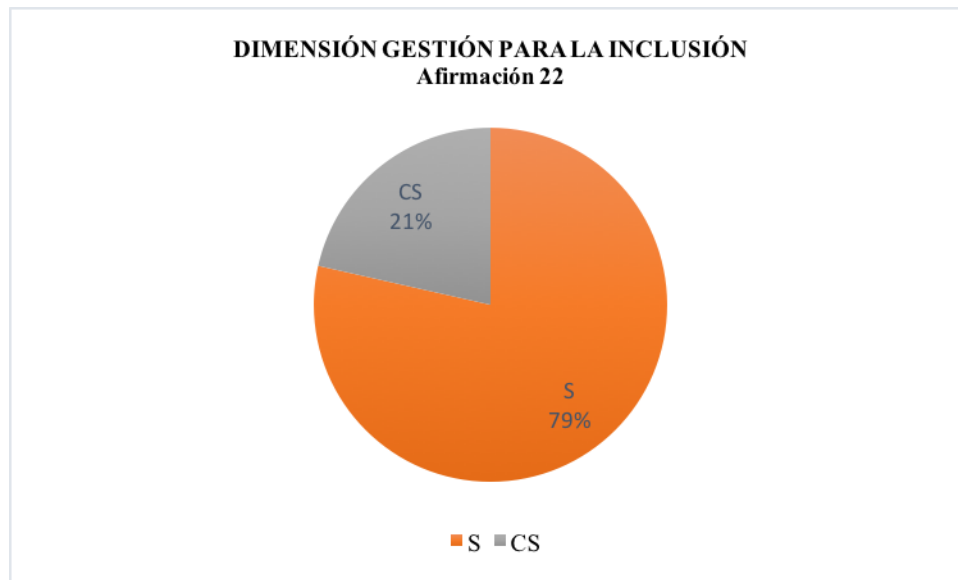


Gráfico 26: Afirmación 22. *Orientación y ayuda a la adaptación de estudiantes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 79% y 21% respectivamente, de los docentes señala que “siempre y casi siempre” cuando ingresa un estudiante al establecimiento a este se le orienta y ayuda a adaptarse, de forma que se pueda relacionar con su entorno más cercano en la institución educativa.

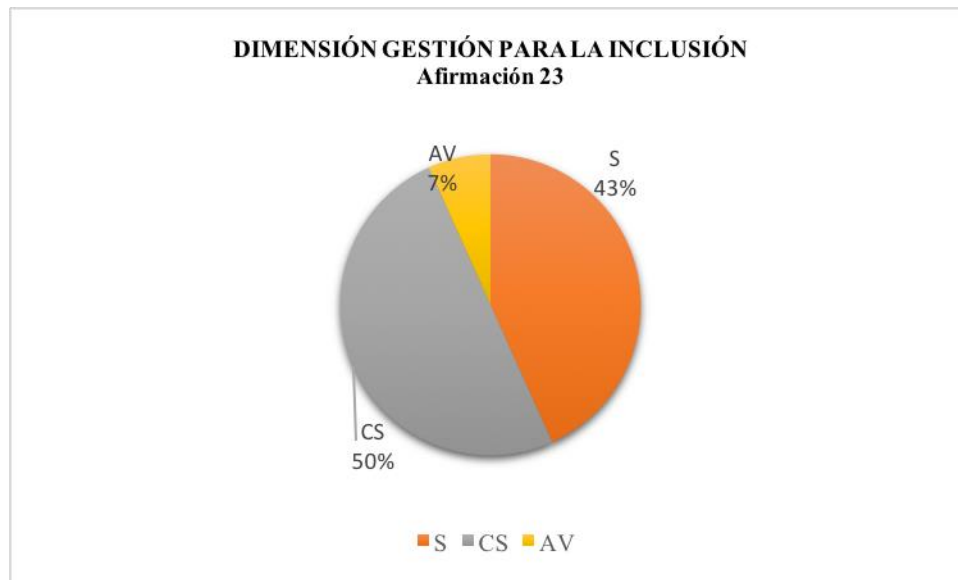


Gráfico 27: Afirmación 23. *Organización de grupos de aprendizaje.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 43% y 50% de los docentes, respectivamente señalan que “siempre y casi siempre” la institución gestiona la organización de grupos de aprendizaje, de forma de apoyar a los estudiantes y que todos se sientan valorados, como talleres de nivelación o tutorías. Mientras que el 7% de los docentes manifiesta que la institución sólo “a veces” organiza grupos de aprendizaje para apoyar a los estudiantes.

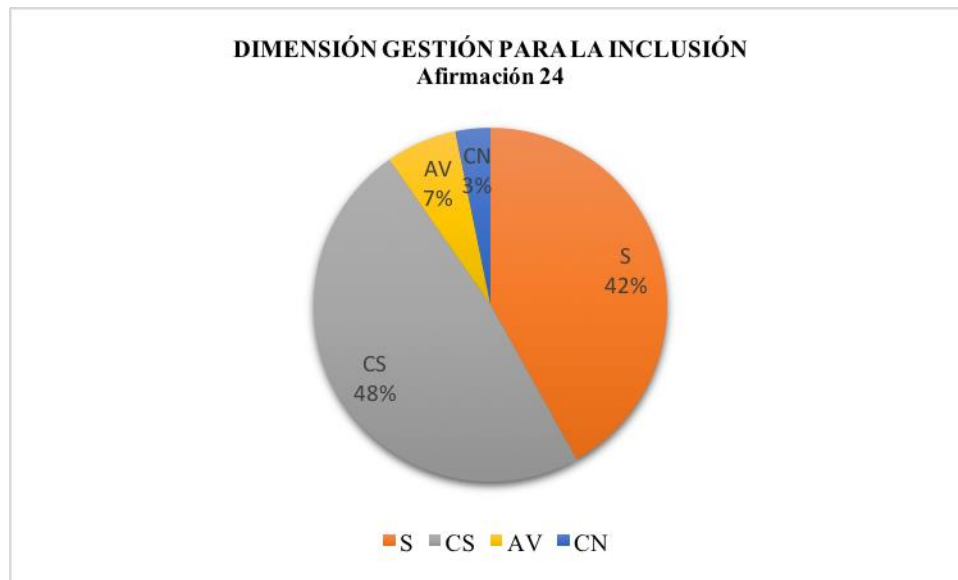


Gráfico 28: Afirmación 24. *Nivelación y apoyo a los estudiantes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 42% y 48% de los estudiantes señala que “siempre y casi siempre” la institución gestiona sistemas de tutorías para nivelar a estudiantes nuevos y apoyar a estudiantes con dificultades. Mientras que un 7% reconoce que sólo “a veces” la institución gestiona tutorías entre estudiantes para la nivelación o apoyo de los estudiantes.

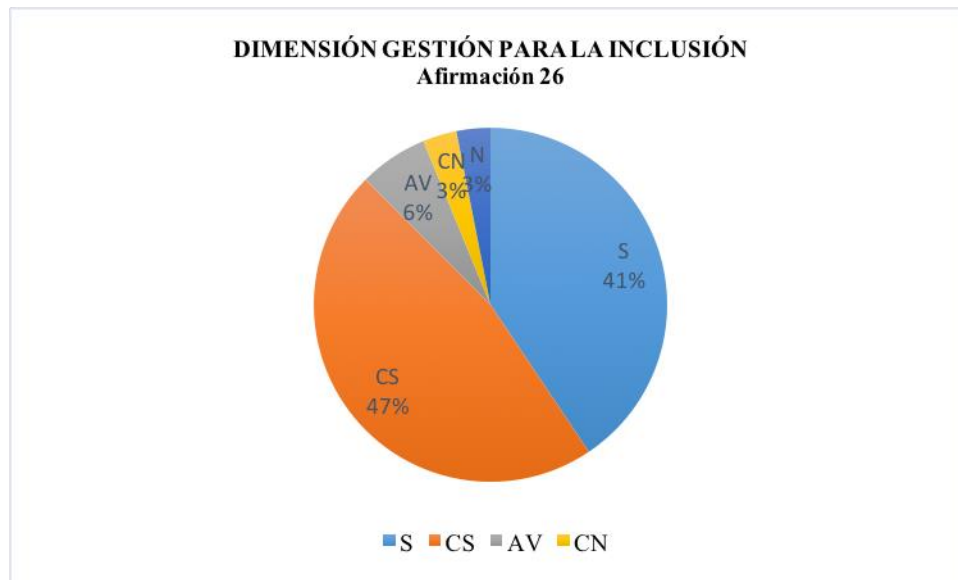


Gráfico 29: Afirmación 26. *Políticas internas de atención a estudiantes con NEE.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 41% y 47% de los docentes reconocen “siempre y casi siempre” que la institución cuenta con un protocolo interno de acción y atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, dando cuenta de políticas de inclusión. Mientras que un 6% de docentes reconoce que sólo “a veces” existen protocolos de acción para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. Por otro lado, un 6% reconoce que “casi nunca (3%) y nunca (3%)” existen protocolos de acción que puedan atender y dar respuesta a la diversidad existente.

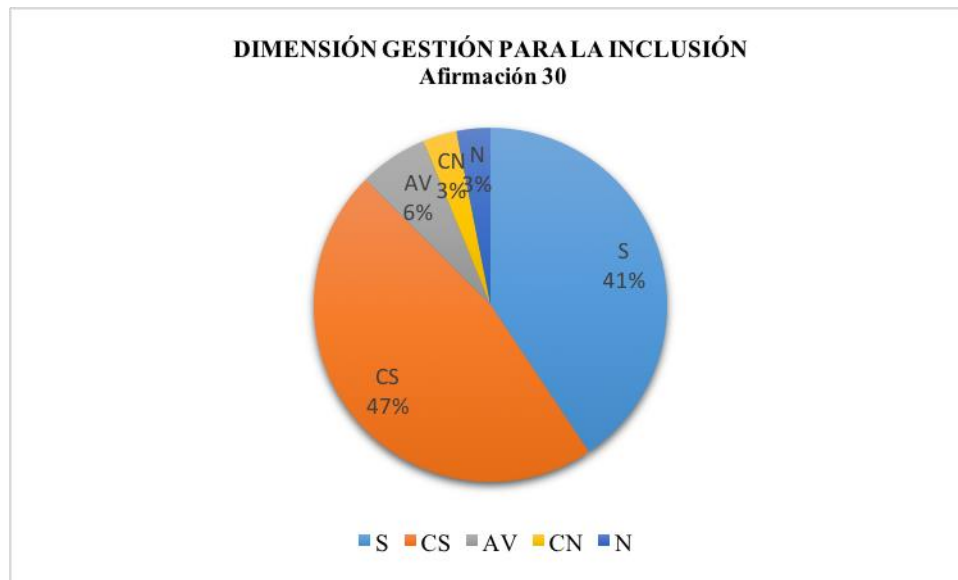


Gráfico 30: Afirmación 30. *Fomento al trabajo cooperativo entre estudiantes a partir de la gestión de los docentes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 41% y 47% de los docentes respectivamente, reconocen que “siempre y casi siempre” el establecimiento fomenta el trabajo cooperativo entre estudiantes, a partir de la gestión de los docentes dentro del aula, atendiendo la diversidad y logro de aprendizajes. No obstante, un 6% de los docentes menciona que sólo “a veces” el establecimiento fomenta el trabajo cooperativo entre estudiantes. Asimismo, un 6% de ellos señala que el establecimiento “casi nunca (3%)” y “nunca (3%)” fomenta el trabajo cooperativo entre estudiantes mediante la gestión que realizan los docentes dentro del aula.

SUB-DIMENSIÓN GRADO DE TRABAJO QUE SE REALIZA CON LOS DOCENTES

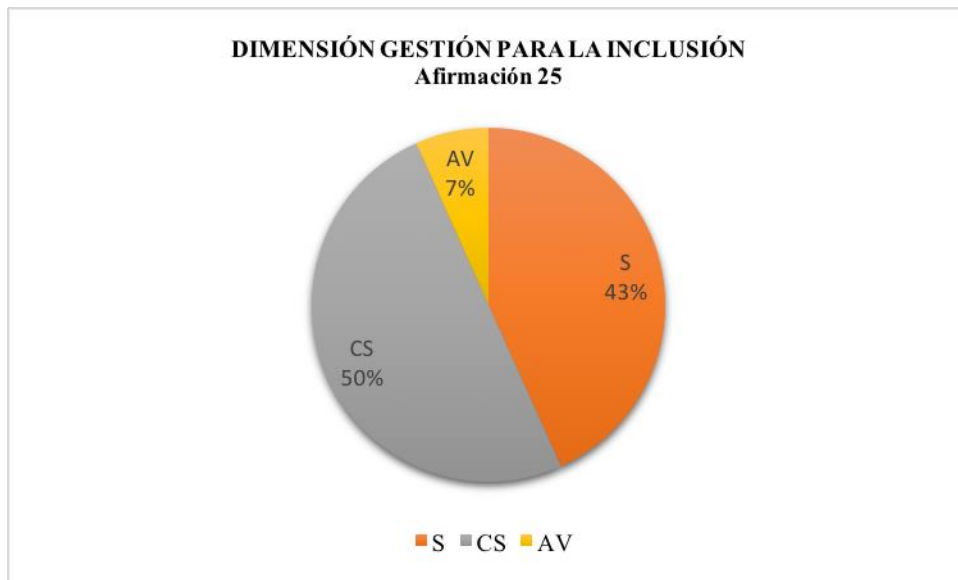


Gráfico 31: Afirmación 25. *Coordinación de apoyos y actividades docentes para dar respuesta a la diversidad.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 43% y 50% de los docentes, señala que “siempre y casi siempre” se coordinan formas de apoyo y actividades docentes que ayudan a dar respuesta a la diversidad de estudiantes. Sin embargo, un 7% reconoce que sólo “a veces” se coordinan apoyos y actividades docentes que permitan atender y dar respuesta a la diversidad existente.

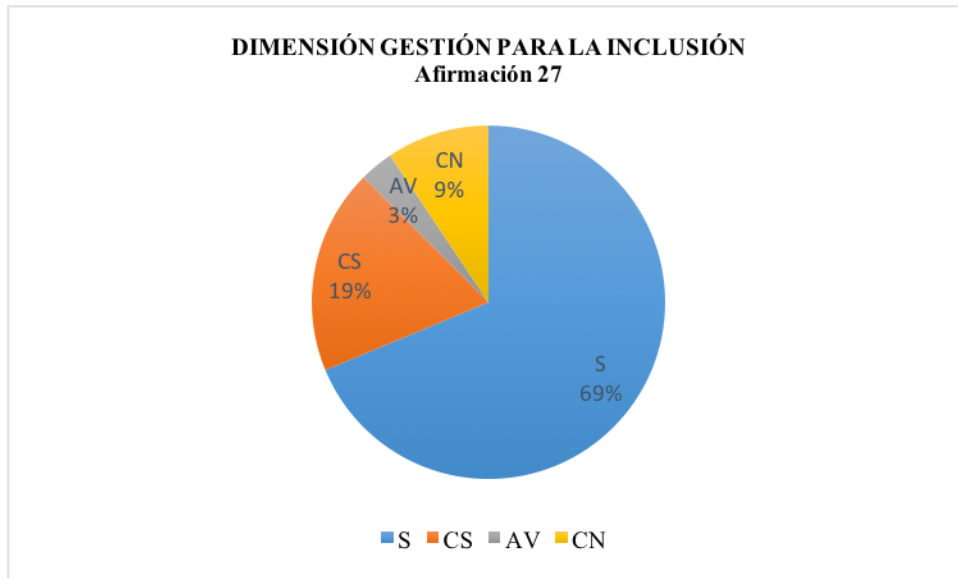


Gráfico 32: Afirmación 27. *Usos de la evaluación de NEE y apoyos otorgados.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 69% y 19% de los docentes señala que “siempre y casi siempre” respectivamente, la evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos otorgados se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y propiciar la participación de todos los estudiantes. Mientras que un 3% y 9% de los docentes menciona que sólo “a veces y casi nunca” las evaluaciones que realizan reducen las barreras de aprendizaje y propicia la participación de los estudiantes.

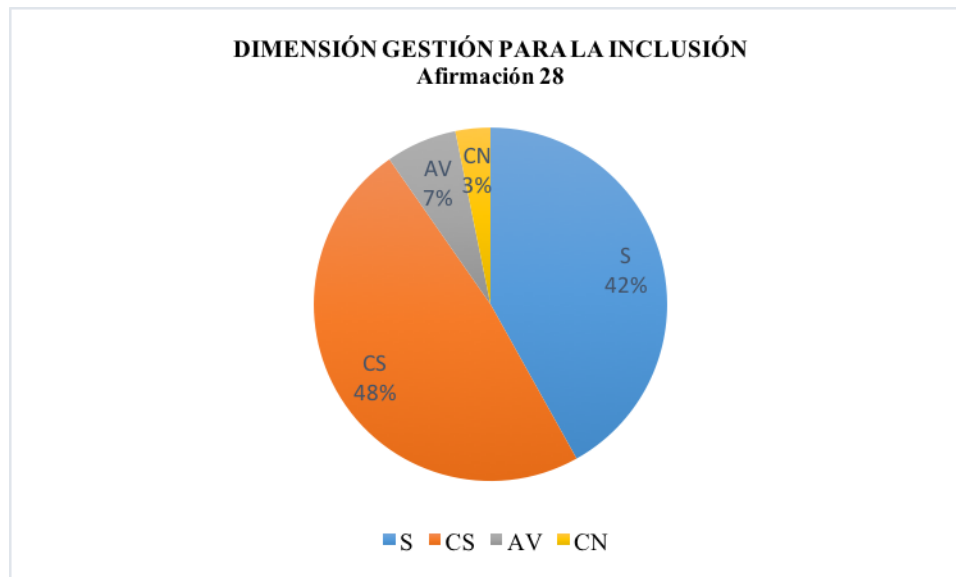


Gráfico 33: Afirmación 28. *Introducción de actividades de desarrollo profesional de los docentes.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 42% y 48% de los docentes, reconoce que la institución educativa “siempre y casi siempre” introduce actividades para el desarrollo profesional docente, de modo que puedan tener las herramientas necesarias que les permita realizar clases que respondan a la diversidad dentro del aula. Sin embargo, un 7% y 3% de los docentes señala que “a veces o casi nunca” la institución desarrolla actividades que permitan una mayor preparación de los docentes para atender y responder a la diversidad existente.

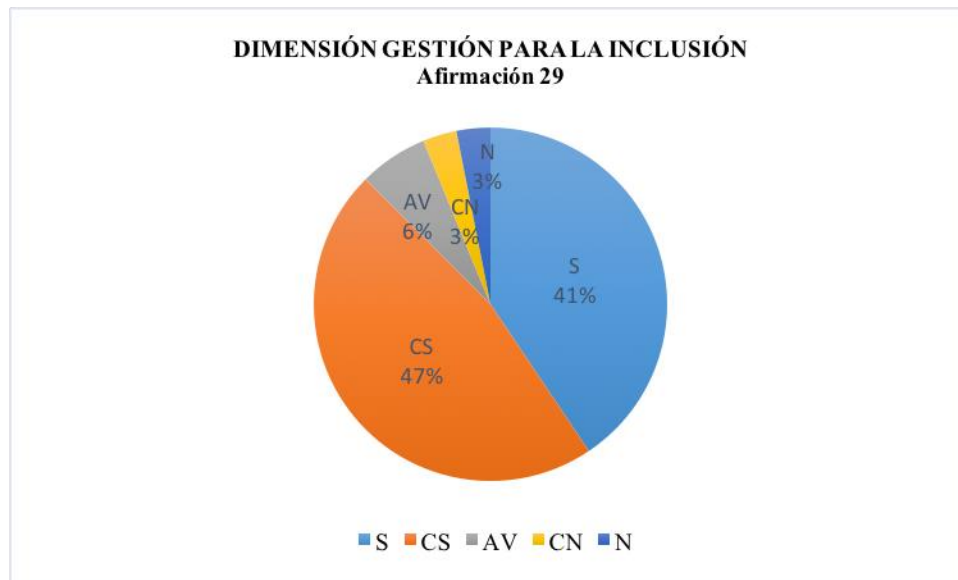
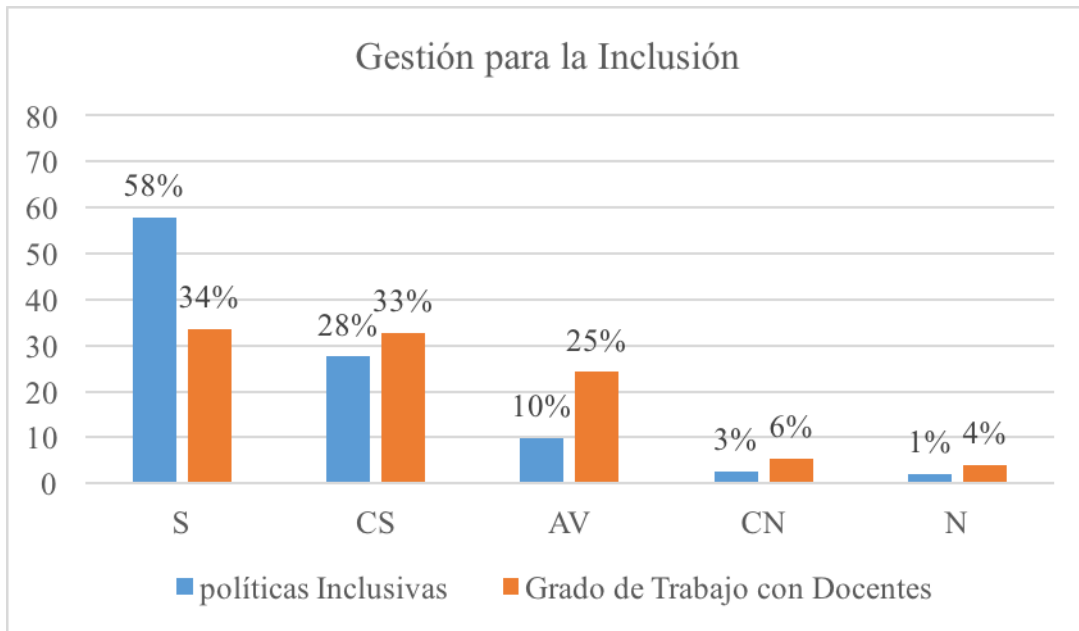


Gráfico 34: Afirmación 29. *Estrategias de gestión y formación docente para el apoyo pedagógico.* Cada sección del gráfico representa el grado de aceptación de la afirmación según la valoración Likert (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca).

El 41% y 47% de los docentes, señala que “siempre y casi siempre” la institución educativa establece estrategias de gestión y formación docente para el apoyo pedagógico y comprensión a la diversidad de estudiantes. Sin embargo, un 6% de los docentes menciona que sólo “a veces” el establecimiento desarrolla instancias para la formación docente. Otro 3% de ellos señala que “casi nunca” la institución gestiona acciones para la formación de los docentes. Asimismo, otro 3% menciona que “nunca” el establecimiento establece estrategias de gestión y formación para comprender y atender de mejor manera la diversidad en el aula.

En síntesis, los resultados que se obtuvieron en esta dimensión a modo general, se representan en la siguiente gráfica:



Gráfica 35. Representación porcentual de datos obtenidos en dimensión Gestión para la Inclusión. Las barras corresponden al porcentaje de aceptación de cada categoría de valoración Likert (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, casi nunca, nunca), establecida en el instrumento para la dimensión de gestión para la inclusión. El color de las barras indica las subdimensiones (políticas inclusivas y grado de trabajo con los docentes) que componen a la dimensión gestión para la inclusión

La gráfica se compone de un eje (y) que indica el porcentaje de logro por cada valoración Likert y otro eje (x) que indica las valoraciones: siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N). Al relacionar ambos ejes se presentan dos barras de distinto color en cada valoración, según la subdimensión que representan. La barra de color azul representa la subdimensión de políticas inclusivas, en la que se determinó el nivel de normativas institucionales existentes para la atención a la diversidad; y la barra de color anaranjado,

representa la subdimensión de trabajo con docentes en la que se interpretó el grado en que se prepara a los docentes para el trabajo colaborativo y de diversificación de la enseñanza.

De acuerdo a este gráfico, según los niveles de logro que se utilizaron, los docentes se ubicaron en un nivel medio de desempeño, es decir, se encuentran en un nivel elemental en cuanto a la diversificación de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, interpretándose que en el establecimiento existen algunas políticas de inclusión. No obstante, las dificultades se observaron en la subdimensión de trabajo con docentes, debiendo mejorar aspectos claves en la preparación y formación de los docentes, de manera que puedan realizar una diversificación efectiva y eficiente de la enseñanza.

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS ENTREGADOS EN EL CUESTIONARIO

PREGUNTA ABIERTA: FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES PARA LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

En el instrumento se consideró una pregunta abierta que permitió identificar, desde el criterio de los docentes, los elementos facilitadores y obstaculizadores para implementar la diversificación curricular y lograr así más y mejores aprendizajes en todos los estudiantes del instituto Hans Christian Andersen.

En este sentido, a partir de las opiniones vertidas por ellos se buscó recursividad en el discurso. Para ello, se identificaron conceptos claves relacionados especialmente con diversificación de la enseñanza, entendiéndose esta como todos aquellos criterios, estrategias y recursos que ofrecen diferentes respuestas y oportunidades a las necesidades educativas especiales presentes en el aula, de manera que reduzcan las barreras que impiden la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. De acuerdo a ello, se distinguieron dos factores: elementos facilitadores y elementos obstaculizadores para la diversificación curricular.

ELEMENTOS FACILITADORES

Como facilitadores se consideraron todos aquellos elementos o componentes, que desde el punto de vista de los docentes, ofrecen una respuesta y oportunidad a las necesidades educativas especiales, ya sea desde su práctica o gestión que el establecimiento realiza y repercute positivamente en las acciones que ellos realizan dentro o fuera del aula.

Respecto de estos elementos, los docentes señalaron los siguientes aspectos en cuanto a prácticas pedagógicas inclusivas:

“Libertad de modificar y estructurar las planificaciones y objetivos, de acuerdo al grupo de niños y niñas del nivel”

“Facultad de aplicar y disponer cualquier estrategia y metodología acorde al contexto y estudiantes en aula”

“Flexibilidad en la selección de contenidos y habilidades a desarrollar con el estudiantes, de acuerdo al nivel al que pertenecen”

“Como facilitador de aprendizajes, el trabajo de tutorías es una instancia efectiva para apoyar a los estudiantes en problemáticas que puedan presentar”

“Otro facilitador de la diversificación son los criterios que se utilizan frente a las posibilidades de enseñanza y/o evaluación de los estudiantes, puesto que se hace énfasis en el bienestar de los alumnos, sobre todo de los que presentan más dificultades”

“La organización de los estudiantes en comunidades de aprendizaje, equipos de cuatro alumnos, permite el aprendizaje constructivo de estos. Sin embargo, no somos constantes en la disposición de los estudiantes durante las clases”

En cuanto a gestión para la inclusión, los docentes señalaron lo siguiente:

“El establecimiento cuenta con herramientas educativas para lograr desarrollar diversas actividades pedagógicas como por ejemplo: laboratorios, biblioteca, sala de enlaces, huertos, gimnasio, etc.”

“Apoyo y orientación constante del equipo de evaluación y especialistas como psicopedagoga y psicóloga”

“El apoyo y disposición de la especialista en el área para el trabajo y orientación con los profesores en cuanto a estrategias de evaluación”

“En la mayoría de los casos, existe una buena disposición al trabajo en equipo entre docentes, lo que permite compartir experiencias, rescatar lo buenos resultados y poder replicarlos con otros estudiantes”

De acuerdo, a las opiniones dadas por los docentes, se interpreta que el establecimiento en su gestión para la inclusión, da facilidades a estos para planificar y orientar sus prácticas pedagógicas, preocupándose por atender la diversidad existente y avanzar hacia una educación más inclusiva. Asimismo, se puede inferir que las prácticas inclusivas son un tema de interés y preocupación de los docentes. Por otro lado, en sus opiniones queda claro que ellos realizan ciertas adaptaciones a sus planificaciones, objetivos y actividades, buscando siempre experiencias que permitan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, haciendo referencia al uso de diferentes espacios que permiten aprendizajes basados en la experiencia e interacción. Al mismo tiempo, reconocen que cuentan con un fuerte apoyo del equipo de evaluación y psicopedagoga, en relación a estrategias y orientaciones para el trabajo con estudiantes, sin embargo en ocasiones estas no son suficientes.

ELEMENTOS OBSTACULIZADORES

Como obstaculizadores se consideraron todos aquellos elementos o componentes, que desde el punto de vista de los docentes, no permiten una respuesta y oportunidad a las necesidades educativas especiales, ya sea desde su práctica o gestión que el establecimiento realiza y repercute negativamente en las acciones que ellos realizan dentro o fuera del aula.

En este contexto, los docentes señalaron como obstaculizadores de la diversificación curricular, los siguientes elementos en relación a cultura inclusiva:

“No se entiende claramente cómo llevar a cabo una educación más inclusiva, que permita atender a todos los estudiantes”

“Un obstaculizador es el desconocimiento de la Ley de Inclusión y sus alcances, falta realizar un análisis que permita conocer sus avances”

“Se requiere de mayor orientación sobre inclusión y estrategias para enfrentar este desafío”

En cuanto a la opinión de los docentes a las limitaciones relacionadas con prácticas pedagógicas inclusivas, destacaron las siguientes percepciones:

“Se necesita de más tiempo para la creación de material gráfico y concreto que permitan el desarrollo de actividades que faciliten el aprendizaje”

“La carga de trabajo no es favorable para preparar experiencias educativas favorables para mejorar el aprendizaje”

Por último, en relación a la gestión para la inclusión que se realiza en el establecimiento, los docentes señalaron:

“Se requiere de un mayor perfeccionamiento docente en temáticas relacionadas con inclusión, que puedan ser comprendidas y aplicadas en el aula”

“Falta un mayor trabajo colaborativo entre docentes, que permita reflexionar y compartir sobre experiencias de aprendizaje”

“La infraestructura de algunas salas de clases, no permite el buen desarrollo de la clase. Son muy pequeñas para el número de estudiantes que tienen”

Los elementos obstaculizadores que se identificaron por medio del instrumento, aluden a elementos referentes a todas las dimensiones que fueron medidas. Un elemento obstaculizador en cultura inclusiva es que ellos manifiestan que requieren de más conocimiento sobre orientaciones y estrategias en torno a la temática de inclusión. Asimismo, manifiestan que para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas requieren de un mayor tiempo para preparar, planificar y

desarrollar tanto material como experiencias que propicien el aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, reconocen que flexibilizan el currículum, adaptando contenidos y habilidades, de acuerdo a las características de los estudiantes. Por otro lado, especifican claramente que en su gestión el establecimiento no perfecciona a los docentes en cuanto al desafío de inclusión, y desde ese punto de vista ellos desean un mayor perfeccionamiento en adaptación curricular y estrategias metodológicas más efectivas que permitan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Otro aspecto a considerar de la dimensión de gestión para la inclusión es el escaso trabajo colaborativo entre pares docentes, que les permita reflexionar y compartir experiencias o buenas prácticas pedagógicas para el aprendizaje de todos, pudiendo ser replicables en otros casos.

En consecuencia, a partir de los datos identificados en la pregunta abierta que se consideró en el cuestionario, los docentes reconocieron y coincidieron en que existe una disposición del equipo directivo y de evaluación a dar orientaciones y estrategias a cómo abordar las diferencias en el aula y a seleccionar las estrategias metodológicas y de evaluación más pertinentes.

Sin embargo, los obstaculizadores identificados se relacionaron principalmente con el número de estudiantes por sala que se deben atender, los tiempos reducidos con los que cuentan tanto para poder establecer instancias de coordinación entre pares como para preparar la enseñanza, las estrategias metodológicas, los recursos utilizados y los instrumentos de evaluación pertinentes. Asimismo, otro obstaculizador identificado por los docentes es la falta de preparación o participación de programas de formación docente para el trabajo y evaluación diferenciada.

4.3. ANÁLISIS DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

La variable dependiente que se estudió fue la diversificación de la enseñanza, es decir, el uso de orientaciones, estrategias y recursos diferentes que permiten el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Para estudiar esta variable, se consideraron tres aspectos esenciales que involucra la diversificación de la enseñanza, dado por las dimensiones: cultura inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas y gestión para la inclusión.

En este sentido, para buscar más confiabilidad en los datos obtenidos y realizar un análisis e interpretación más detallada y precisa de los datos, se establecieron 2 y 3 subdimensiones por cada dimensión respectivamente; de manera de determinar certeramente los elementos que contribuyen y aquellos que requieren de una mejora para la diversificación de la enseñanza en el Instituto Hans Christian Andersen, de acuerdo a las prácticas que los docentes realizan.

Los gráficos presentados en el punto anterior y el análisis cualitativo de la pregunta abierta, dan cuenta de una triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos aportados en el instrumento, es decir existe una coherencia entre los datos recogidos, tanto a modo general como a modo particular por cada dimensión, interpretándose que en un rango general, los docentes se ubican en un nivel adecuado de diversificación de la enseñanza, ya que los resultados se ubican en un intervalo numérico alto, considerando para ello que la tendencia de los niveles de logro se ubican en las más altas categorías. De este modo, al existir coherencia en los datos se evidencia que estos constituyen una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado (Todd y Lobeck, 2004).

Por otra parte, al analizar las gráficas por dimensión y afirmación, se puede establecer y se hace necesario realizar acciones que permitan reducir los porcentajes obtenidos en los niveles de logro de más baja diversificación de la enseñanza, de manera de alcanzar un mayor índice hacia la diversificación, de modo que se pueda avanzar hacia una institución más inclusiva que reduzca las barreras que están impidiendo el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

En el caso de cada dimensión, *cultura inclusiva* es una de las dimensiones que mayor porcentaje alcanza, dando cuenta que en el establecimiento existe una noción sobre conceptos básicos y sensibilización sobre las temáticas de inclusión y diversificación de la enseñanza.

No obstante, aquello no se refleja en las otras dos dimensiones siguientes que se midieron: *prácticas pedagógicas inclusivas y gestión para la inclusión*. Dando cuenta que en la institución, si bien los docentes tienden a tener una cultura inclusiva y se preocupan por desarrollar un

ambiente que propicie el aprendizaje de los estudiantes, en las prácticas pedagógicas que desarrollan, falta aplicar un mayor grado de adecuaciones al currículo, haciéndolo más flexible, cercano y acorde al contexto y características de los estudiantes; como así también aplicar estrategias y metodologías de trabajo que permitan una mayor participación de los estudiantes que los invite a pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias y realizar análisis críticos de situaciones determinadas, entre otros. Por otra parte, se deben mejorar los procedimientos de evaluación, ya que los que utilizan los docentes del establecimiento no son suficientes en cuanto a la diversificación de instrumentos que se utilizan y no siempre brindan las oportunidades que requieren todos los estudiantes.

Asimismo, no se realizan acciones suficientes sobre gestión para la inclusión, evidenciándose, un porcentaje bajo en relación a la preparación y formación docente para su práctica pedagógica que les permita identificar, desarrollar y aplicar estrategias de enseñanza diferentes para que todos los estudiantes logren aprender y participar.

En este sentido, se requiere generar acciones tanto en las prácticas pedagógicas como en gestión para la inclusión, que permitan transportar los porcentajes obtenidos desde un nivel elemental hacia un nivel adecuado, de manera que en su conjunto sean mayores a los niveles insuficientes que se registraron, que en este caso fueron mínimos.

No obstante, estos últimos influyen en el análisis, dado que se pretende una coherencia entre todos los docentes, en cuanto a la cultura, prácticas pedagógicas y gestión para la inclusión, garantizando así un nivel adecuado de diversificación de la enseñanza que respete el derecho de igualdad a educación para todos los estudiantes.

4.4. DISCUSIÓN

A partir del análisis de los datos tanto cuantitativos como cualitativos aportados por el instrumento, se obtuvieron las siguientes interpretaciones:

- Según los niveles de desempeño explicitados en el Capítulo III y considerando el instrumento en su totalidad con todas las dimensiones en su conjunto, los docentes del Instituto Hans Christian Andersen se ubican en un *nivel alto*, es decir el nivel de diversificación de la enseñanza que realizan es *adecuado* para garantizar la igualdad en el derecho a educación. Sin embargo, no es lo óptimo, aún faltan acciones para garantizar sustancialmente dicho nivel, lo que se detallará en las siguientes interpretaciones para su mayor comprensión.
- Los docentes poseen un nivel elemental, en cuanto al manejo de conocimientos de inclusión, principios que la sustentan y sus implicancias, dentro del aula para la atención de las necesidades educativas especiales. Asimismo, poseen ciertas confusiones en relación a conceptos claves como integración e inclusión, lo que se podría evidenciar en las oportunidades y experiencias educativas que proponen al estudiantado.
- La población de docentes se concentra entre los 51 y más años de edad. Esto puede ser un factor influyente en que no se desarrollen experiencias educativas con un alto nivel de diversificación de la enseñanza, con creencias y expectativas erradas en cuanto a la inclusión, dado que aún están inmersos en prácticas homogeneizadoras propias de un pasado sistema educativo.
- No obstante, reconocen la importancia y manifiestan sensibilidad en torno a la temática de diversidad, lo que se traduce en su interés y motivación por conocer estrategias, orientaciones, metodologías y recursos, tanto pedagógicos como de evaluación que les permita realizar experiencias educativas que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes.
- Más de la mitad de los docentes comprende que los estudiantes pueden aprender y hacer; siempre y cuando existan los apoyos y adaptaciones necesarias para el aprendizaje, de acuerdo a las características del contexto y de los estudiantes. Sin embargo, esta comprensión no muchas veces se refleja en las prácticas pedagógicas que desarrollan, ya

que en ocasiones no se permite la participación, y con ello el aprendizaje de todos los estudiantes.

- En este sentido, consideran que la inclusión es un compromiso de respeto hacia un sistema de educación más equitativo y una sociedad más justa, comprendiendo que la diversidad es una oportunidad para el aprendizaje de todos. Ello da cuenta de la sensibilidad, en torno a las diferencias, que existe en la narrativa y discurso que manejan los docentes del establecimiento.
- En cuanto a la dimensión de prácticas pedagógicas inclusivas, gran parte de las prácticas educativas de los docentes consideran los estilos de aprendizaje y las NEE de los estudiantes a la hora de planificar. Para ello, modifican objetivos, contenidos y metodologías para saber qué, cómo, cuándo y con qué enseñar, de acuerdo a las características de los estudiantes. No obstante un 6% de ellos “casi nunca o nunca” toma en cuenta estas características para la elaboración de planificaciones, por tanto las prácticas pedagógicas y acciones que se llevan a cabo no dan cuenta de una atención a la diversidad existente en el aula. En este sentido, no permiten que todos los estudiantes aprendan en igualdad de condiciones y oportunidades.
- Más de la mitad de los docentes realiza modificaciones, es decir adaptaciones o innovaciones curriculares, ya sea a los objetivos, contenidos o metodologías, de acuerdo a las características de los estudiantes para que estos puedan participar y aprender en igualdad de condiciones. No obstante, un 6% de ellos manifiesta no realizar este tipo de modificaciones que les permita saber qué, cómo, cuándo y con qué enseñar. Esto podría ser el resultado del no manejo de componentes y principios básicos de inclusión, como así también el desconocimiento de estrategias metodológicas y de evaluación que permitan dar respuesta a la diversidad existente. Por otro lado, esta no modificación de objetivos, contenidos o metodologías podría ser la consecuencia de no comprender que todos los estudiantes pueden aprender y que para ello requieren de apoyos y adaptaciones suficientes, acordes a sus necesidades. Del mismo modo, estos podría estar sesgado por las creencias y estereotipos de un sistema educativo homogeneizador y resistente al cambio.

- Gran parte de los docentes son coherentes con las prácticas pedagógicas formativas que lleva a cabo y el proceso de evaluación que realiza para la valoración de los aprendizajes logrados por los estudiantes, considerando en ambas etapas la modificación de objetivos y habilidades a enseñar y a evaluar, teniendo siempre presente las características y capacidades de los estudiantes. Esto manifiesta además, que son capaces de lograr que todos los estudiantes aprendan en igualdad de condiciones y oportunidades, respondiendo así a la diversidad existente. No obstante, existe un porcentaje de docentes que aún no selecciona objetivos y habilidades a evaluar, de acuerdo a las capacidades de los estudiantes. En este sentido, no responden al derecho de aprender en igualdad de condiciones y al mismo tiempo no hay una diversificación de la enseñanza que permita la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.
- A diferencia de lo anterior en cuanto a la selección de objetivos y habilidades, sucede lo contrario en la presentación que realizan al estudiante del instrumento. En este sentido se preocupan por presentar instrumentos que cumplan con elementos formales para su fácil acceso como tipo y tamaño de letra, espacios, diagramación y dibujos explicativos, entre otros. Esto se logra por la orientación y apoyo que brinda el equipo de evaluación y la especialista en el área. Si dichos apoyos se dieran en las prácticas pedagógicas, se podrían dar acciones que contribuyan a experiencias educativas que impliquen una mayor participación y aprendizaje de todos los estudiantes.
- La mayoría de los docentes se preocupan por desarrollar y ajustar metodologías de aprendizaje activas que involucren la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, dando cuenta de la sensibilización frente al tema de inclusión y la atención a la diversidad, realizando acciones pedagógicas que apunten a la diversificación de la enseñanza. Sin embargo, existe un porcentaje de docentes que no realizan ajustes a sus metodologías, por lo que no cumplen con uno de los principios fundamentales de inclusión que es lograr una educación de calidad que permita alcanzar altos estándares de excelencia (Blanco, 2008). Para ello, se deben ajustar tanto las experiencias de enseñanza como los apoyos pedagógicos a las necesidades y características de cada uno de los estudiantes. Esto último, demanda una mayor competencia y preparación de los docentes

para enfrentar este desafío y atender a la diversidad existente en un trabajo colaborativo entre ellos, los estudiantes y las familias.

- Los docentes se preocupan por desarrollar un ambiente de clase afectivo que propicia el aprendizaje de todos los estudiantes, en el que ellos se atrevan a compartir ideas, experiencias o conocimientos de lo que saben (Andrade y Cañibe, 1994). En este sentido, la mayoría responde positivamente ante las dificultades que presentan los estudiantes, ayudándoles a revisar sus aprendizajes. No obstante, un porcentaje de los docentes manifiesta que solo a veces responden positivamente a las dificultades de los estudiantes. En este sentido, no realizan metodologías de enseñanza o actividades diversas que den a todos los estudiantes la oportunidad de participar y aprender, por tanto el clima de aula que desarrollan no es amigable y afectivo para los estudiantes.
- En relación a la dimensión de gestión para la inclusión, la mayoría de los docentes reconoce que existe un protocolo de acción interno para atender y dar respuesta a la diversidad existente. Sin embargo, un porcentaje de docentes reconoce que no existe un protocolo de acción. Esto último, se puede confundir con la interpretación de que si bien existe un protocolo de acción para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, este no se cumple a cabalidad, siendo un factor que obstaculiza el realizar acciones que permitan la atención a la diversidad, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.
- En este sentido, la institución fomenta el trabajo cooperativo entre estudiantes, a partir del trabajo que realizan los docentes en el aula, atendiendo la diversidad y logro de aprendizajes en comunidades de aprendizaje. Sin embargo, estos no son aplicados en la mayoría de los casos por los docentes. De acuerdo a esto, le corresponde al establecimiento hacer acciones que provoquen una mayor sensibilización en los docentes para el trabajo con estudiantes en esta modalidad.
- No se realizan acciones suficientes sobre gestión para la inclusión, evidenciándose, un porcentaje bajo en relación a la preparación y formación docente para su práctica pedagógica que les permita identificar, desarrollar y aplicar estrategias de enseñanza

diferentes para que todos los estudiantes logren aprender y participar. Esto, podría ser un factor de causa por el cual los docentes no aplican diferentes estrategias o innovaciones en la mayoría de sus experiencias de aprendizaje porque muchas las desconocen. Al mismo tiempo, no se generan instancias de reflexión de dichas experiencias con otros docentes de manera de analizarlas y evidenciar aspectos positivos y negativos, posibles de replicar o eliminar respectivamente, en otras instancias educativas.

- El establecimiento, no introduce actividades de desarrollo profesional de los docentes para hacer que las clases respondan más a la diversidad como tampoco establece estrategias de gestión y formación docente para el apoyo pedagógico y comprensión a la diversidad de estudiantes. En este sentido, lo que los docentes logran implementar en sus prácticas educativas es producto de su indagación personal o bien por el apoyo que presta la profesional en el área y el departamento de evaluación.
- Por último, a partir de los datos cuantitativos y los datos cualitativos recogidos de la pregunta abierta del instrumento, como la falta de conocimiento más profundo sobre la temática de inclusión, el bajo nivel de trabajo colaborativo entre docentes y el escaso fomento en la gestión y preparación de docentes, dan cuenta de una triangulación entre ambos tipos de datos, es decir existe una coherencia entre lo interpretado en los datos numéricos y la narrativa. De este modo, al existir coherencia en los datos se evidencia que estos constituyen una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado (Todd y Lobeck, 2004).

CAPÍTULO V: PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN

5.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA

La tarea del docente es tan difícil y dinámica que exige el dominio de estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por ello, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y disfrutar de ella.

Es importante que los docentes que trabajan en entidades educativas durante el siglo XXI realicen un análisis y reflexión acerca de si sus capacidades pueden o no dar respuesta a las expectativas demandadas de un sector heterogéneo y crítico de estudiantes que requiere de respuestas para describir y explicar la complejidad de esta nueva sociedad donde lo constante es el cambio.

Ante esta realidad se hace necesario una nueva perspectiva del rol del docente, su nueva contextualización debe emerger de una visión filosófica articulada al progreso de todos los estudiantes.

El docente del siglo XXI, se debe convertir en un agente de cambio de él mismo, de sus estudiantes y de la comunidad donde la enseñanza se orientará a que el estudiante aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos.

Esto implica retos para el docente, como encontrarse consigo mismo y la necesidad de contar con herramientas tanto teóricas como conceptuales y metodológicas que le permitan conocer en profundidad el contexto y sus estudiantes. Por otro lado, debe dominar el campo del conocimiento para ejecutar su profesión como docente y tener elementos que le permitan profundizarlos, aplicarlos y estar en permanente actualización.

En este sentido, el docente y todas las prácticas que este realiza constituyen un factor determinante en la atención a la diversidad, dado que estas pueden eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje. Según Covarrubias y Piña (2004), el docente influye en sus estudiantes a través de tres elementos claves: las habilidades didácticas que desarrolla, las formas de interacción en el aula y su influencia en el aprendizaje.

Según Andrade y Cañibe (1994), las habilidades didácticas que desarrolla el docente deben ser producto de un clima que propicie un aprendizaje en un ambiente de libertad para pensar,

expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer análisis y crítica. De acuerdo a las habilidades didácticas que el docente sea capaz de gestionar dentro del aula, será capaz también de garantizar la participación de todos los estudiantes.

Asimismo, las formas de interacción en el aula también influirán en el estudiante y su aprendizaje, las interacciones más cercanas y estrechas se originan a partir de las actitudes de los profesores que ofrecen tiempo y apertura para escucharlos, por lo que los estudiantes se sentirán con la libertad de acercarse a ellos y solicitar su ayuda.

Por otro lado, Covarrubias y Piña (2004), señalan que los estudiantes pueden apreciar su propio aprendizaje a partir de los cambios perceptivos y cognoscitivos que ellos mismos reconocen como resultado de su interacción con los encargados de su educación y por la influencia que perciben en su forma de pensar y actuar, dando cuenta de la influencia que ejercen los docentes en el aprendizaje de todos los niños y niñas.

Los docentes deben ser capaces de identificar las características y necesidades de cada estudiante, de manera que puedan estimar los ritmos de aprendizaje y cómo aprende cada uno ellos, tomando en cuenta además las reacciones de todos y fomentando el respeto por la diferencias.

Blanco (2008), menciona que es necesario avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, dejando de planificar y gestionar experiencias de aprendizaje destinadas a un solo prototipo de estudiante, que solo dan cuenta de una práctica y sistema homogeneizador.

La inclusión es una condición primordial para el logro de una educación de calidad, de acuerdo a lo que plantea la Reforma Educacional (2015), siendo uno de los mayores desafíos tanto para las escuelas como para los docentes, dado que exigen cambios excepcionales en cuanto a las concepciones, percepciones, actitudes, currículo, prácticas pedagógicas, formación de docentes y sistemas de evaluación impartidos en la unidad educativa.

Para abordar esta diversidad y educar en conjunto, es necesario considerar ciertas prácticas pedagógicas dentro de la comunidad educativa y del aula misma, que contribuyan al aprendizaje

y participación de todos los estudiantes por medio de experiencias de aprendizaje significativas, evitando y acortando las brechas de exclusión.

De este modo, según Pérez de Maza (2007) buenas prácticas educativas constituyen una forma óptima de llevar a cabo una tarea, derivan del currículum, de un modelo pedagógico, de un sistema social que lo sustenta y métodos empleados para el desarrollo de la práctica, para ello se requieren centros de atención en la adecuación y pertinencia de los programas, proyectos y formas de intervención. La práctica educativa tiene que ver con el pensamiento, la acción, la experiencia y la interacción, manteniendo una relación entre todos sus componentes.

Desarrollando prácticas educativas inclusivas, permitirá en parte diversificar la enseñanza y garantizar el derecho a una educación para todos, tomando las diferencias como un valor enriquecedor para el proceso de enseñanza, reducir las barreras que impiden el aprendizaje de todos y asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyendo además a una educación más personalizada y al trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa en pro de una sociedad más inclusiva.

Las prácticas pedagógicas inclusivas, desde el punto de vista de Solla, C (2013), son todas aquellas experiencias de aprendizaje que eliminan las barreras que impiden la plena participación y aprendizaje de todos los estudiantes al interior del aula. Asimismo, son todas aquellas prácticas que permiten y facilitan el acceso a educación adaptando planificaciones, actividades y recursos.

En el caso de las adaptaciones a las planificaciones de experiencias de aprendizaje, Ainscow (2001), menciona que son una de las acciones fundamentales para una enseñanza exitosa. Por ello, según el autor la planificación es más eficaz y operativa cuando las actividades de la clase son variadas, la organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los estudiantes durante las clases y además, las estrategias se planifican para permitir que los estudiantes encuentren el sentido de las actividades.

Lo anterior estima considerar tres lineamientos importantes en la planificación de la experiencia de aprendizaje: adaptaciones e innovaciones curriculares, clima de aula, interacciones y trabajo pedagógico en contextos diversos, como así también la participación y sentido de las clases.

5.2. PROPUESTA QUE SE PLANTEA

De acuerdo a los datos recogidos en el instrumento, los docentes del establecimiento realizan un nivel elemental de diversificación de la enseñanza para garantizar la igualdad en el derecho a la educación de todos los estudiantes.

En este sentido, los docentes poseen un nivel elemental en cuanto al conocimiento, expectativas y creencias en relación a la temática de inclusión y diversificación de la enseñanza. Como así también de experiencias y prácticas pedagógicas que desarrollan para el aprendizaje de los estudiantes, considerando la preparación de la enseñanza, metodologías, recursos y procedimientos de evaluación. Por otro lado, existe un nivel elemental en cuanto a la preparación que reciben los docentes, el cómo abordar las diferencias dentro del aula y el nivel en que la institución se involucra, fomentando la atención a la diversidad.

Si bien, los docentes son capaces de realizar diversificación de la enseñanza en un nivel elemental, esta requiere mejorar y avanzar hacia una educación aún más inclusiva. Para ello, se ordenarán y organizarán las experiencias educativas inclusivas dentro de la institución en actividades programadas de acuerdo a una lógica, relacionadas entre sí y con un objetivo en común, lograr el aprendizaje de todos los niños y niñas reduciendo al máximo todo tipo de barreras.

En este caso, se sistematizarán las acciones llevadas a cabo para atender a todos los niños y niñas, en especial a aquellos con NEE, permitiendo así la retroalimentación, reflexión, análisis e interpretación permanente del proceso de educación inclusiva por parte de los docentes que participan de la experiencia educativa, con el fin de reconstruirla y transformarla a partir del conocimiento que esta misma va generando, de modo que se constituya además, como una directriz en las experiencias y prácticas pedagógicas que los docentes desarrollan.

La sistematización que se propone está centrada en un proceso de intervención participativa que involucra a todas aquellas personas que vivenciarán la práctica (todos los docentes). Serán los actores que reflexionarán sobre su propia práctica, proponiendo nuevas acciones que den cuenta de un conocimiento basado en la recuperación y comunicación de experiencias con la

participación de todos los actores. Además, dicha sistematización abarcará la totalidad de la experiencia, desde su comienzo hasta su término.

Esta sistematización considerará tres grandes etapas: 1. INICIO: bitácora del proceso de sistematización 2. DESARROLLO: despliegue del proceso de sistematización 3. CIERRE: comunicación y socialización de los aprendizajes.

5.3. FINALIDAD DE LA PROPUESTA

Este proceso de sistematización busca ordenar, organizar y clasificar elementos de una práctica siguiendo un orden lógico para poder reflexionar sobre ella, identificando los aspectos positivos y negativos que permitan mejorar y transformar la experiencia en pro de un fin determinado, para más tarde comunicarlo o difundirlo como un aprendizaje y generación de nuevo conocimiento que pueda ser replicado por otros en contextos previamente determinados y conocidos.

5.4.- ACTORES RESPONSABLES

Una institución educativa se forma a partir de una comunidad constituida por todas aquellas personas que allí se desenvuelven, se desarrollan y permiten el funcionamiento de esta, con el fin de entregar una educación de calidad y en igualdad de condiciones y oportunidades que permita la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Por tanto, en la medida que esta sistematización sea compartida, aplicada y analizada, de algún modo se asegurará que la comunidad educativa se responsabilice de los aprendizajes, avances y dificultades de cada uno de ellos y de los estudiantes. En este caso, los responsables de llevar a cabo el proceso de sistematización serán: una psicopedagoga, una psicóloga, un jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y una orientadora.

5.5. DESTINATARIOS

Serán todas aquellas personas que se verán beneficiadas directa o indirectamente por el proceso de sistematización. En este caso, corresponden a: 32 docentes de entre educación pre-básica, básica y media, 446 estudiantes de pre-kínder a cuarto medio, un equipo directivo y apoderados del Instituto Hans Christian Andersen.

Esta sistematización beneficiará a todas aquellas personas mencionadas anteriormente, en la medida que les permitirá reflexionar y analizar sobre las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en el establecimiento, dado que al mejorar la calidad de las prácticas y experiencias educativas inclusivas y al mismo tiempo asegurar la calidad de educación, permitirá que se planifique de forma conjunta la acción educativa, de acuerdo al contexto y características del estudiantado.

5.6. OBJETIVO GENERAL

0.1 Sistematizar el proceso de educación inclusiva desarrollado en el Colegio Hans Christian Andersen.

5.7. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

0.1 Ordenar las experiencias pedagógicas inclusivas a partir de una lógica en común que permita la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

0.2 Reflexionar y analizar los resultados obtenidos en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el aula.

0.3 Comunicar y socializar los aprendizajes logrados en las experiencias educativas inclusivas.

5.8. PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

Tabla 14. Etapas de proceso de sistematización. Se describe el proceso de sistematización de experiencias de aprendizaje, especificando las etapas y actividades a realizar en cada una de ellas, tanto por el equipo a cargo del proceso como por los docentes.

ETAPA DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN	DESCRIPCIÓN
<p>1. INICIO</p>	<p>1.1. PLANIFICACIÓN</p> <p>a. Reunión con equipo responsable para determinar: <i>Qué sistematizar:</i> experiencias de aprendizaje en el aula <i>Qué se quiere saber:</i> nivel de respuesta y atención a estudiantes de modo que todos participen y aprendan <i>Con quiénes compartir hallazgos:</i> docentes del establecimiento</p> <p>b. Selección de metodología a aplicar <i>Datos a recoger:</i> innovaciones curriculares, clima de aula, actividades de aprendizaje, recursos utilizados, métodos de evaluación <i>Quienes brindan información:</i> docentes de aula <i>Técnicas de recogida de información:</i> cuestionarios con técnica de escala Likert o Rúbricas <i>Tiempo de aplicación:</i> al finalizar cada semestre</p> <p>c. Reunión equipo responsable y docentes: Generar conciencia en los docentes Incentivar a la introducción de nuevas técnicas didácticas y evaluativas Disponerse a un trabajo reflexivo y de análisis permanente Dar a conocer metodología a aplicar y cronograma de actividades</p> <p>d. Cronograma de actividades <i>Fecha entrega de evidencias:</i> primer martes del mes de julio. <i>Fecha de análisis y reflexión:</i> día en que se realiza evaluación institucional.</p>

<p>2. DESARROLLO</p>	<p>2.1. RECOGIDA DE INFORMACIÓN</p> <p>a. Técnica de recogida de información Cuestionario escala Likert Rúbrica de evaluación</p> <p>b. Documentación de la experiencia (en bitácora virtual) Seleccionar información relevante obtenida de los instrumentos Organizar y clasificar los resultados en prácticas significativas y no significativas Compartir resultados con estudiantes y colegas</p> <p>c. Interpretar la experiencia Seleccionar un hito relevante de la experiencia que hallan marcado un cambio y una evolución en los estudiantes.</p>
<p>3. CIERRE</p>	<p>3.1. Comunicación y sociabilización de los aprendizajes</p> <p>a. Preparación de lo que se va a comunicar En equipos de trabajo los docentes se reúnen, escogen un título atractivo que refleje el aprendizaje de la experiencia. Determinan los objetivos de la sistematización de la experiencia. Identifican 3 aprendizajes claves obtenidos del proceso que llevaron a cabo, apoyados de afirmaciones o evidencias dadas por los actores (estudiantes) durante las prácticas. Establecen las conclusiones de cada aprendizaje logrado. Proponen desafíos: recomendaciones para la escuela y el sector en el que se desempeñan</p> <p>b. Comunicar los hallazgos Exponer en presentaciones o foros de análisis los resultados en jornada de evaluación institucional.</p>

5.9. CRONOGRAMA DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

Tabla 15: Cronograma del proceso de sistematización. Se muestra una tabla con las principales etapas del proceso de sistematización y el objetivo de cada una de ellas, indicando los meses en que se desarrollará cada actividad a modo general.

ETAPA DEL PROCESO	MA	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
INICIO: planificación	x					x				
DESARROLLO: recogida de información		x	x	x	x	x	x	x	x	
CIERRE: Comunicación y sociabilización					x					x

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

6.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON EL PROBLEMA

La institución educativa en la que se desarrolló este estudio, carece de un Programa de Integración Escolar (PIE) que pueda apoyar y atender a los estudiantes en el logro de sus aprendizajes, garantizado así la participación de todos ellos. No obstante, cuenta con un equipo formado por una psicóloga, una psicopedagoga, una orientadora y un jefe de unidad técnico pedagógica, quienes responden y orientan el trabajo de este grupo de niños, donde se otorgan sugerencias y estrategias de trabajo para el hogar tanto a los padres como a los estudiantes, estrategias metodológicas a docentes para la atención en aula, sugerencias de adaptaciones a instrumentos de evaluación, talleres de apoyo a estudiantes de primero a cuarto básico y seguimiento continuo.

Sin embargo, el trabajo en ocasiones es lento, se obstaculiza y se observan barreras en el discurso y acciones principalmente con los docentes, quienes a menudo manifiestan que no tienen la preparación y tiempo suficiente para atender a niños con algún tipo de necesidad. Además, manifiestan cierta preocupación e interés por temáticas relacionadas con inclusión y diversificación de la enseñanza, llevando a cabo ciertas acciones de aprendizaje que en ocasiones no se sabe si fueron fructíferas o no, dado que no se reflexiona sobre ellas y por tanto no se comparten, de manera de transformar y mejorar las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes y que más tarde puedan ser utilizadas por otros docentes en pro del aprendizaje y participación de los niños y niñas.

Desde este punto de vista, es necesario sistematizar desde la perspectiva de los docentes las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en el colegio Hans Christian Andersen, ya que no existe un plan claro de trabajo, conocido, comprendido y aplicado por todos los miembros de la comunidad educativa que permita organizar y clasificar las acciones que puedan dar respuesta a la diversidad existente a través de un orden lógico de estas.

En este contexto, se consideró como unidad de análisis a 32 docentes, entendiéndose al docente y todas las prácticas que este realiza como un factor influyente en la eliminación o reducción de barreras para el aprendizaje de todos, ya que es uno de los entes que más tiempo y contacto tiene

con el estudiante que está en frente, siendo capaz de identificar fácilmente las características del estudiante, sus condiciones, fortalezas y necesidades y en ocasiones ser capaz de generar vínculos estrechos que fortalecen aún más la relación entre ambos.

Para conseguir el objetivo general, se aplicó un cuestionario con el objetivo de recoger información de la diversificación de la enseñanza que realizaban los docentes, de modo de conocer la cultura, prácticas pedagógicas y gestión inclusiva que realizaban y posteriormente esta información ordenarla, de tal forma que permitió proponer un proceso de sistematización de las experiencias pedagógicas inclusivas llevadas a cabo y así dar respuesta a la diversidad que conduzca a una mayor participación y aprendizaje de los estudiantes.

6.2. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON EL OBJETIVO GENERAL

El objetivo general, fijado para esta investigación y de acuerdo al problema visualizado, fue el proponer una sistematización, desde la perspectiva de los docentes, las prácticas de educación inclusiva desarrolladas en el Colegio Hans Christian Andersen para garantizar la igualdad en el derecho a educación de todos los estudiantes.

En este sentido y de acuerdo a los datos recogidos, los docentes del establecimiento, a modo general, aplican un nivel adecuado de diversificación de la enseñanza, considerando aspectos de cultura inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas y gestión para la inclusión

No obstante, requieren mejorar el nivel de desempeño en prácticas pedagógicas inclusivas y gestión para la inclusión, dado que se ubican en un nivel medio de desempeño, es decir el nivel de diversificación de la enseñanza que aplican es elemental. A partir de ello, se ordenaron los datos y se propuso una sistematización de las acciones, que permitió ordenar las acciones y prácticas pedagógicas inclusivas aplicadas, por medio de tres etapas que consideran planificación, recogida de información y socialización de los aprendizajes logrados en el proceso de sistematización.

Por otro lado, el proceso de sistematización permitirá identificar y comprender en profundidad cuáles son los aspectos relevantes y no relevantes de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la unidad educativa.

Asimismo, ofrece un análisis, interpretación y reflexión de las experiencias vividas, determinando las acciones que les permitirá mejorar y avanzar hacia logros de aprendizajes más efectivos. Esto implicará pensar y gestionar prácticas educativas transformadoras útiles para otros, ayudándoles a replicar aquellos aspectos positivos de la experiencia vivida y no repetir errores.

Por último, dicho proceso involucrará a todas aquellas personas que vivenciaron la práctica, capaces de reflexionar sobre su propia práctica, proponiendo nuevas acciones. En este caso, surgirá una producción de conocimiento basada en la recuperación y comunicación de experiencias con la participación de todos los actores o miembros de la comunidad educativa.

6.3. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

De acuerdo al objetivo general planteado, se establecieron 2 objetivos específicos que permitieron abordar y sistematizar las prácticas de educación inclusivas.

En relación, a los datos obtenidos a través del instrumento y a su posterior interpretación y análisis, se puede concluir que los docentes poseen una cultura, creencias y expectativas en las que reconocen la importancia de la diversidad y las diferencias.

No obstante, requieren aunar criterios sobre la conceptualización y diferenciación de las necesidades educativas especiales.

La institución requiere de mayores acciones que den cuenta que posee y aplica políticas inclusivas que permitan la participación de todos los estudiantes, ya que una de las dimensiones que consideraba el instrumento para recolectar información pertinente a la propuesta del proceso de sistematización, era la dimensión de gestión inclusiva la que consideraba políticas de admisión y acogida; y el grado de trabajo con los docentes, indicando un nivel medio de desempeño.

Asimismo, se debe elevar el nivel de desempeño en cuanto al grado de trabajo que se realiza con los docentes en beneficio de las prácticas pedagógicas que desarrollan dentro del aula, para lo cual se requieren más y mejores capacitaciones que permitan desarrollar en los docentes habilidades y competencias que puedan aplicar dentro del aula, para atender a la diversidad presente en el aula en pro del aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

En relación a las prácticas pedagógicas inclusivas que llevan a cabo los docentes, se ubican en un nivel medio, es decir se ubican en un nivel de desempeño elemental. Para ello, deben aumentar el nivel de adaptaciones e innovaciones curriculares al preparar la enseñanza, en relación a las metodologías y actividades que preparan y proponen a los estudiantes, como así también el tipo y nivel de estrategias de evaluación que utilizan para tomar decisiones, en cuanto a los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, permitiendo el aprendizaje y participación de todos al reducir o eliminar ciertas barreras que impiden el aprendizaje.

Por último, se pudieron identificar como elementos facilitadores las oportunidades de planificar y orientar sus prácticas pedagógicas, preocupándose por atender la diversidad existente y avanzar hacia una educación más inclusiva.

En relación a los elementos obstaculizadores los docentes requieren de más conocimiento sobre orientaciones y estrategias en torno a la temática de inclusión. Asimismo, para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas, requieren de un mayor tiempo para preparar, planificar y desarrollar, tanto material como experiencias que propicien el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por otro lado, el establecimiento debe perfeccionar a los docentes en cuanto al desafío de inclusión, y desde ese punto de vista desarrollar temáticas relacionadas a la adaptación curricular y estrategias metodológicas más efectivas que permitan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Finalmente, deben potenciar el trabajo colaborativo entre pares docentes, que les permita reflexionar y compartir experiencias o buenas prácticas pedagógicas para el aprendizaje de todos, pudiendo ser replicables en otros casos.

6.4. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En relación a las preguntas planteadas, se puede concluir que:

El establecimiento en su Proyecto Educativo Institucional, cuenta con elementos de inclusión, en el que manifiesta que atiende a niños que presentan necesidades educativas especiales, considerando esta como una oportunidad de enriquecimiento del aprendizaje y participación de todos los estudiantes que forman parte de la institución educativa, como así también a toda la comunidad educativa.

Por otro lado, cuenta con un protocolo de acción para identificar a estudiantes con necesidades educativas especiales y sugerir orientaciones a docentes para la atención de estos, durante la clase y el proceso de evaluación.

Los docentes del establecimiento, presentan un nivel adecuado de cultura inclusiva, mostrando una sensibilización y preocupación por la inclusión, que permita a todos los estudiantes aprender y participar en igualdad de oportunidades.

Los docentes para su planificación, requieren considerar y tomar en cuenta las necesidades y ritmos de aprendizaje que tienen sus estudiantes, de manera que les permita seleccionar, objetivos, estrategias metodológicas y de evaluación, y recursos pertinentes a todos los estudiantes.

Además, deben priorizar el trabajo colaborativo o entre pares docentes, de manera que puedan reflexionar y compartir experiencias o buenas prácticas pedagógicas para el aprendizaje de todos los estudiantes.

6.5. CONCLUSIONES EN RELACIÓN CON EL CONTENIDO DEL MARCO DE REFERENCIA

Inclusión: cultura y gestión

En relación a inclusión, se deben promover y desarrollar ciertos procesos que aumenten la participación de los estudiantes, reduciendo al máximo la exclusión o segregación en lo social, cultural y curricular.

De acuerdo a lo anterior, los docentes se deben formar continuamente, en búsqueda de nuevos métodos, técnicas y herramientas para apoyar, ayudar y atender a las necesidades educativas especiales.

Tiene por objetivo realizar adecuaciones a la planificación curricular, seleccionando objetivos, incorporando temas, estrategias y objetivos relacionados a la inclusión de todos los estudiantes.

Prácticas Pedagógicas Inclusivas

Utilizar diversidad de estilos y estrategias de enseñanza, de manera de lograr el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes.

Todos los docentes deben involucrarse en el proceso de evaluación y planificación de la enseñanza, a través de la coordinación de criterios estratégicos para la elaboración de planificaciones e instrumentos de evaluación diversificados.

Promover procesos de acompañamiento y monitoreo constante de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes.

La evaluación que realicen los docentes, debe ser coherente al proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo, considerando capacidades de los estudiantes, desarrollo, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Sistematización de prácticas pedagógicas inclusivas

El proceso de sistematización es una acción de uno de los actores principales de la educación, permite que el quehacer pedagógico se convierta en una fuente de insumos, interpretando el factor innovador de la propia praxis.

Ayuda a documentar, generar evidencias e interpretar las experiencias conjuntamente con aquellas prácticas que se desarrollan en el momento.

La sistematización de experiencias es una oportunidad para contribuir a democratizar la capacidad de innovar, permitiendo comunicar y compartir los aprendizajes y conocimientos a modo de referente a otras unidades, de manera que les permita un cambio hacia su transformación.

6.6. OTRAS CONCLUSIONES

Cultura inclusiva

Realizar talleres introductorios sobre inclusión, sus implicancias, características y principios.

Gestión y Prácticas Pedagógicas Inclusivas

Desarrollar programas de formación docente para la preparación de la enseñanza, en cuanto a la flexibilización del currículum, estrategias y metodologías de trabajo, selección de recursos y elaboración de instrumentos.

Aplicar actividades de aprendizaje significativas, dinámicas y diferentes, que propicien el trabajo colaborativo, como a través del aprendizaje basado en proyectos, para que todos los estudiantes puedan aprender y participar.

Elaborar, proponer y sistematizar diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, que ponga de manifiesto habilidades blandas y duras de los estudiantes.

6.7. RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS

De acuerdo a los datos reportados, se recomienda:

Extender la unidad de análisis hacia otros estamentos de la institución educativa, como equipo directivo y equipo de evaluación, de manera de realizar una indagación más exhaustiva sobre la diversificación de la enseñanza, con respecto a mejorar las dimensiones de gestión para la inclusión y prácticas pedagógicas inclusivas, apeándose a aspectos de adaptación curricular y estrategias de evaluación, que contribuyan a sistematizar un proceso de educación inclusiva más general, aprendido y comprendido por todos.

Dado el diagnóstico del establecimiento en cuanto a la diversificación de la enseñanza, estos datos se pueden utilizar para abrir paso a otras investigaciones, cuyo objetivo sea el proponer nuevas prácticas pedagógicas inclusivas que permitan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Extender la muestra, abarcando a estudiantes de otros establecimientos de la ciudad, de forma de establecer cuál es el nivel de diversificación de la enseñanza que realiza esta, dado que la región es una de las que presenta un mayor índice de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Asimismo, se sugiere compartir el proceso de sistematización de prácticas educativas inclusivas con otras comunidades educativas, de modo de analizar y reflexionar sobre las acciones que se llevan a cabo y cómo éstas se organizan, evidenciando falencias y aspectos positivos, que puedan ser mejorados o bien desarrollados aún mejor, posibles de ser difundidos y aplicados por otros con el propósito de dar respuesta a la diversidad y permitir la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Estrategias de evaluación formativa*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Se puede: diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

Barrio, González, et al., (2010). *Métodos de investigación educativa*. Universidad Autónoma de Madrid. España

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: CSIE

Corral, Y. (2010). *Diseño de cuestionarios para la recolección de datos*. Valencia, Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Dirección de Postgrados

Decreto 83. Diversificación de la Enseñanza. Santiago, Chile, 2017.

Díaz, F. Y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill

Guelmes, E. Lázaro, Nieto, L. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. [Versión electrónica]. *Revista universidad y sociedad* 2218-3620

Guerrero, C. (2012). *Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: metodologías para la intervención*. Universidad de Murcia

Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill

Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio. (2010). *Metodología de la investigación quinta edición*. México: McGraw-Hill

- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Costa Rica
- Ley General de Educación. Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011.
- Ley N° 20.422. Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social. Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010.
- Ley N° 20845. Ley de Inclusión Escolar. Santiago, Chile, 01 de marzo de 2016.
- Messina, G. (2004). *La sistematización educativa: acerca de su especificidad*. México
- Ministerio de Educación. (2007). *La inclusión en la educación, cómo hacerla realidad*. Lima, Perú: Foro Educativo
- Ministerio de Educación. (2009). *Evaluación para el Aprendizaje, Educación Básica Segundo Ciclo*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación
- Ministerio de Educación. (2013). *Guía introductoria: Respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación. (2015). *Cuenta Pública, Políticas Ministeriales*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Morales Artero, J. (2001). *La evaluación en el área de Educación visual y plástica en la ESO*. Bellaterra: UAB
- Moreno, M. (2014). *Estrategias Pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de Enseñanza para Educación Básica, en el marco del decreto 83/2015*. Santiago, Chile: División de Educación General Ministerio de Educación
- Núria Giné, Begoña Piqué (2007). *Aula de innovación educativa* [Versión electrónica]. Revista aula de innovación educativa 163-164

- OEI. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid, España
- Pastor, C., Sánchez, J., Zubillaga, A. (2011). *Diseño universal para el Aprendizaje, prácticas para su introducción en el currículo*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid
- Pérez de Maza, T. (2016). *Sistematización de experiencias en contextos universitarios*. Caracas, Venezuela
- Puerto, P. (2014). *Sistematización de experiencias en educación inclusiva para personas en condición de discapacidad intelectual*. Bogotá: Pontificia Universidad de Javeriana
- Sarto, María P., Venegas, María E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca, España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. España: Save the Children
- Tenutto, M. (2000). *Herramientas de evaluación en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata
- UNESCO. (2004). *Educación en la diversidad*. Santiago, Chile.
- UNESCO. (2004). *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO Santiago
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra
- UNESCO. (2009). *Directrices. Sobre políticas de inclusión en la educación*. París, Francia
- UNESCO. (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras*. Lima, Perú
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, Francia
- UNESCO. (2017). *E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI*. Santiago, Chile: OREALC

ANEXO 1: CUESTIONARIO

DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA PARA GARANTIZAR LA IGUALDAD EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE TODOS LOS ESTUDIANTES

Estimado profesor:

A continuación, se le invita a responder el siguiente cuestionario, el que es de absoluta confidencialidad, con el propósito de recoger información sobre las orientaciones y ajustes curriculares que considera para la diversificación de la enseñanza y atención de las necesidades educativas en el aula. Se le solicita leer atentamente los indicadores, de manera que la respuesta emitida sea lo más confiable posible y los resultados puedan reflejar de la mejor manera posible la realidad. Desde ya, se agradece su colaboración para efectos de este trabajo de investigación.

Sexo	Femenino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>	Grupo etario
Especialidad	__ Educador de Párvulo __ Profesor de Básica __ Profesor de Media __ Lenguaje y Comunicación __ Historia, geo y Cs. Sociales __ Matemática __ Física __ Química	__ Inglés __ Biología __ Religión __ Música __ Filosofía __ Artes Visuales __ Ed. Física y Salud	__ 22 – 30 años __ 31 – 50 años __ 51 – 60 años __ más de 60 años

Instrucciones: A continuación, encontrará 30 indicadores organizados en 3 dimensiones: *cultura inclusiva*, *prácticas pedagógicas inclusivas*, *gestión para la inclusión* y 1 pregunta abierta acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación a la diversificación de la enseñanza para atender a las necesidades educativas presentes en el aula y responder al derecho de igualdad de educación, como uno de los pilares fundamentales de la Reforma Educacional.

Lea cada indicador y marque con una **equis (X)** la opción que mejor represente su postura y quehacer frente a la temática. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las opciones son las siguientes:

S: Siempre **CS:** Casi Siempre **AV:** A Veces **CN:** Casi Nunca **N:** Nunca

INDICADORES	S	CS	AV	CN	N
DIMENSIÓN 1: CULTURA INCLUSIVA					
01. Conozco elementos de la inclusión y los principios que la sustentan					
02. Distingo características generales de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las diferencias que existen entre Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP)					
03. Reconozco en el aula estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)					

INDICADORES	S	CS	AV	CN	N
04. Comprendo que todos los estudiantes pueden aprender y hacer, con el apoyo y adaptaciones necesarias para el aprendizaje					
05. Elimino las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, sean arquitectónicas, sociales, culturales o intelectuales					
06. Busco generar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes					
07. Considero que, para educar en la diversidad dentro del aula, se requiere del trabajo colaborativo entre docentes y así mejorar el aprendizaje de todos					
08. Comprendo que para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea eficaz, se requiere de una coordinación del trabajo entre pares docentes, aunque esto implique más dedicación y tiempo					
09. Considero que la inclusión es un compromiso de respeto hacia un sistema de educación más equitativo y una sociedad más justa					
10. Considero la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje de todos y tengo claridad de cómo abordarla dentro de la sala de clases					
DIMENSIÓN 2: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS					
11. Tomo en cuenta los estilos de aprendizaje y las necesidades educativas de los estudiantes para la elaboración de las planificaciones					
12. Modifico objetivos, contenidos y metodologías para saber qué, cómo, cuándo y con qué enseñar, de acuerdo a las características de los estudiantes					
13. Desarrollo y ajusto estrategias metodológicas activas y participativas, de acuerdo a las características y necesidades educativas de los estudiantes					
14. Planifico actividades de aprendizaje diversificadas que favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes, comprendiendo y respetando las diferencias, dentro de un clima afectivo favorable					
15. Propicio el aprendizaje cooperativo, en aulas organizadas en equipos de trabajo, basándose en el rol activo y central del estudiante, permitiéndoles compartir sus experiencias de aprendizaje					
16. Respondo positivamente ante las dificultades que presentan los estudiantes, ayudándoles a revisar sus aprendizajes					
17. Selecciono objetivos y habilidades a evaluar, de acuerdo a las características y capacidades de los estudiantes					
18. Considero diferentes estrategias de evaluación para el aprendizaje de todos los estudiantes					
19. Elaboro instrumentos de evaluación, guardando elementos formales para su fácil acceso, como: <i>tipo y tamaño de letra, espacios, diagramación, dibujos explicativos, entre otros.</i>					

INDICADORES	S	CS	AV	CN	N
20. Retroalimentación para mejorar deficiencias específicas y fortalecer el trabajo en su totalidad					
DIMENSIÓN 3: GESTIÓN PARA LA INCLUSIÓN					
21. La institución no utiliza mecanismos de selección de estudiantes en su ingreso, aceptando a todo aquel que quiera ingresar					
22. Cuando ingresa un estudiante al establecimiento, se le orienta y ayuda a adaptarse					
23. La institución organiza grupos de aprendizaje, de forma de apoyar a los estudiantes y que todos se sientan valorados					
24. La institución utiliza sistema de tutorías entre estudiantes para nivelar a estudiantes nuevos y/o apoyar a estudiantes con dificultades					
25. Se coordinan formas de apoyo y actividades docentes que ayudan a dar respuesta a la diversidad de estudiantes					
26. La institución posee un protocolo interno de acción y atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, dando cuenta de políticas de inclusión					
27. Se orienta a los docentes a desarrollar evaluación de las necesidades educativas especiales y otorgar apoyos para reducir las barreras al aprendizaje y propiciar la participación de todos los estudiantes					
28. La institución introduce actividades de desarrollo profesional de los docentes para hacer que las clases respondan más a la diversidad					
29. La institución establece estrategias de gestión y formación docente para el apoyo pedagógico y comprensión a la diversidad de estudiantes					
30. El establecimiento fomenta el trabajo cooperativo entre estudiantes, a partir de la gestión de los docentes dentro del aula, atendiendo la diversidad y logro de aprendizajes					

A continuación, se presenta la **pregunta abierta**, en la que se espera Ud., pueda aportar la mayor información posible que permita construir y analizar la realidad.

31. Según su criterio, ¿Cuáles son los elementos facilitadores y obstaculizadores para implementar la diversificación curricular y lograr así más y mejores aprendizajes en todos los estudiantes del Instituto Hans Christian Andersen?

ANEXO 2
**CARTA DE SOLICITUD VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO
DE EXPERTO**

San Fernando, diciembre 2017

Estimado:

Junto con saludar, me es un agrado dirigirme a Ud., y al mismo tiempo hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de *Ciencias de la Educación con mención en Currículum y Evaluación* de la Universidad Mayor, sede Providencia, Santiago, promoción 2018, requiero validar instrumento con el que se recogerá información necesaria para el desarrollo del trabajo de investigación y con el que se optará al grado de Magíster.

De acuerdo a lo anterior, el título del proyecto de investigación es: *nivel de diversificación de la enseñanza que realizan docentes del Instituto Hans Christian Andersen para garantizar la igualdad en el derecho a la educación de todos los estudiantes*, y siendo imprescindible la aprobación de docentes especializados para poder aplicar el instrumento en mención, se ha determinado acudir a Ud., ante su vasta experiencia en temas educativos y/o de investigación educativa.

Se adjuntan a esta carta, los siguientes documentos:

Anexo 1: Planteamiento del problema

Anexo 2: Instrumento: cuestionario mixto

Anexo 3: Pauta de evaluación del instrumento

Sin otro particular, agradeciendo desde ya su atención a lo solicitado, quedo atenta a sus comentarios.

Carolina del C. Gajardo Nilo
Psicopedagoga y Profesora de Ed. Básica

ANEXO 3

PAUTA DE EVALUACIÓN PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

De acuerdo, al objetivo general y específicos que se detallaron en el anexo 1, se establecen las siguientes apreciaciones para evaluar la coherencia y pertinencia del instrumento elaborado para con los objetivos y preguntas formuladas para este trabajo de investigación.

Para ello, se asignan los siguientes valores:

1: Deficiente 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente

INDICADOR	1	2	3	4
01. El instrumento es coherente al problema de investigación				x
02. El instrumento evidencia el problema a solucionar				x
03. El instrumento presenta coherencia con los objetivos propuestos en la investigación				x
04. El instrumento facilita la respuesta al objetivo general y a las preguntas de investigación realizadas				x
05. Los indicadores son los correctos para cada dimensión				x
06. La redacción de los ítems es clara y apropiada para cada dimensión				x
07. El instrumento permite un manejo ágil de la información				x

OBSERVACIONES

El instrumento es muy claro. Sugiero trabajar en conjunto el concepto de igualdad y equidad, pensando en que se puede recibir lo mismo que otros en forma general, además de lo que necesito de acuerdo a mis condiciones. Por otro lado, sugiero agregar al indicador 11 de prácticas pedagógicas inclusivas, el concepto de: ...*estilos de aprendizaje* y ...

Cecilia del Carmen Salinas Celsi

Magíster en Gestión Educacional

Nombre y firma del experto

ANEXO 4

PAUTA DE EVALUACIÓN PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

De acuerdo, al objetivo general y específicos que se detallaron en el anexo 1, se establecen las siguientes apreciaciones para evaluar la coherencia y pertinencia del instrumento elaborado para con los objetivos y preguntas formuladas para este trabajo de investigación.

Para ello, se asignan los siguientes valores:

1: Deficiente 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente

INDICADOR	1	2	3	4
01. El instrumento es coherente al problema de investigación				X
02. El instrumento evidencia el problema a solucionar				X
03. El instrumento presenta coherencia con los objetivos propuestos en la investigación				X
04. El instrumento facilita la respuesta al objetivo general y a las preguntas de investigación realizadas				X
05. Los indicadores son los correctos para cada dimensión				X
06. La redacción de los ítems es clara y apropiada para cada dimensión				X
07. El instrumento permite un manejo ágil de la información				X

OBSERVACIONES

Se observa en general coherencia y pertinencia del instrumento para obtener información relevante que sirva al propósito de la investigación

Ricardo Antonio Devia Fernández

Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa

Nombre y firma del experto

ANEXO 5

PAUTA DE EVALUACIÓN PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

De acuerdo, al objetivo general y específicos que se detallaron en el anexo 1, se establecen las siguientes apreciaciones para evaluar la coherencia y pertinencia del instrumento elaborado para con los objetivos y preguntas formuladas para este trabajo de investigación.

Para ello, se asignan los siguientes valores:

1: Deficiente 2: Regular 3: Bueno 4: Excelente

INDICADOR	1	2	3	4
01. El instrumento es coherente al problema de investigación				X
02. El instrumento evidencia el problema a solucionar				X
03. El instrumento presenta coherencia con los objetivos propuestos en la investigación				X
04. El instrumento facilita la respuesta al objetivo general y a las preguntas de investigación realizadas				X
05. Los indicadores son los correctos para cada dimensión				X
06. La redacción de los ítems es clara y apropiada para cada dimensión				X
07. El instrumento permite un manejo ágil de la información				x

OBSERVACIONES

El instrumento en general está acorde con el objetivo general planteado, se necesita dejar en claro en las instrucciones, que este documento es de absoluta confidencialidad, ya que producto al temor que pueda ser revisado por el equipo directivo de la escuela por ejemplo, las respuestas de algún u otro modo pueden ser intencionadas.

Jean Paul Peña Soto

Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional

Nombre y firma del experto

ANEXO 6

CUESTIONARIO

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA ETAPAS: PLANIFICACIÓN Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Estimado profesor:

A continuación, se le invita a responder el siguiente cuestionario, el que es de absoluta confidencialidad, con el propósito de recoger información sobre las planificaciones y adaptaciones que Ud. realizará durante el primer semestre para el proceso de sistematización de educación inclusiva, en relación a *innovaciones curriculares, clima de aula, actividades de aprendizaje, recursos utilizados y métodos de evaluación*. Desde ya, muchas gracias por su colaboración.

ESPECIALIDAD	
DEPARTAMENTO AL QUE PERTENECE	

Instrucciones: Lea cada indicador y marque con una **equis (X)** la opción que mejor represente su práctica pedagógica y experiencia educativa. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las opciones son las siguientes:

I: Insuficiente

S: Suficiente

B: Bueno

E: Excelente

INDICADORES	I	S	B	E
INNOVACIONES CURRICULARES				
01. Tomé en cuenta los estilos de aprendizaje y las necesidades educativas de los estudiantes para la elaboración de las planificaciones				
02. Modifiqué objetivos, contenidos y metodologías para saber qué, cómo, cuándo y con qué enseñar, de acuerdo a las características de los estudiantes				
03. Desarrollé y ajusté estrategias metodológicas activas y participativas, de acuerdo a las características y necesidades educativas de los estudiantes				
CLIMA DE AULA				
04. Se propició el aprendizaje cooperativo, en aulas organizadas en equipos de trabajo, basándose en el rol activo y central del estudiante, permitiéndoles compartir sus experiencias de aprendizaje				
05. Se desempeñó la dirección, gestión y control del aula de acuerdo a una planificación previa, con integración de aprendizajes				
06. Se organizó y adaptó el proceso de enseñanza y aprendizaje de la diversidad de estudiantes				
07. Se creó el clima y la dinámica para trabajar en clases, apoyándose en normas conocidas y aceptadas por todos como en valores de respeto, igualdad y colaboración				
08. Se motivó a los estudiantes con refuerzo positivo sobre su esfuerzo, conectando con sus intereses y evidenciando la relación de los diferentes aprendizajes con experiencias y situaciones de la vida cotidiana				

PROCESO DE APRENDIZAJE (ACTIVIDADES)				
09. Las unidades didácticas respondieron a la diversidad de los estudiantes				
10. Las unidades didácticas se diseñadas fueron accesibles a todos los y las estudiantes				
11. Las unidades didácticas respondieron a una mayor comprensión de las diferencias				
12. Se planificaron actividades de aprendizaje diversificadas que favorecieron el aprendizaje de todos los estudiantes, comprendiendo y respetando las diferencias, dentro de un clima afectivo favorable				
RECURSOS A UTILIZAR				
13. Los recursos se distribuyeron de forma justa para apoyar la inclusión				
14. Se conocieron y se aprovecharon los recursos de la comunidad				
15. La experiencia del profesorado se aprovechó plenamente				
16. La diversidad entre el alumnado se aprovechó como recurso para la enseñanza y el aprendizaje				
17. Los docentes generaron recursos para apoyar la participación y aprendizaje				
18. Los recursos que se utilizaron fueron adecuados, atendiendo a la diversidad existente.				
MÉTODOS DE EVALUACIÓN				
19. Seleccioné objetivos y habilidades a evaluar, de acuerdo a las características y capacidades de los estudiantes				
20. La evaluación motivó los logros de todos los estudiantes				
21. Consideré diferentes estrategias de evaluación para el aprendizaje de todos los estudiantes				
22. Elaboré instrumentos de evaluación, guardando elementos formales para su fácil acceso, como: <i>tipo y tamaño de letra, espacios, diagramación, dibujos explicativos, entre otros.</i>				
23. Tomé en cuenta la retroalimentación para mejorar deficiencias específicas y fortalecer el trabajo en su totalidad				