





Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada

Doctorado en Educación

Tesis doctoral

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Cony Fernanda Villarroel Raimilla

Dirigida por Dr. José Luís Muñoz Moreno

Bellaterra, septiembre de 2022



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada

Tesis doctoral

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Cony Fernanda Villarroel Raimilla

Dirigida por Dr. José Luís Muñoz Moreno

Septiembre 2022

Autor:

Cony Fernanda Villarroel Raimilla

Director:

José Luís Muñoz Moreno

El Dr. José Luís Muñoz Moreno, profesor del Departament de Pedagogia Aplicada, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, hace constatar que la investigación realizada bajo la dirección de la firmante Cony Fernanda Villarroel Raimilla, con el título «La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile», reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, y considera procedente autorizar su presentación.

En Bellaterra, septiembre de 2022

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Tesis doctoral

Autor: Cony Fernanda Villarroel Raimilla

Director: José Luís Muñoz Moreno

Doctorado en Educación

Departament de Pedagogía Aplicada

Universitat Autònoma de Barcelona

Septiembre 2022



Esta obra está condicionada a la aceptación de las condiciones de uso determinadas por la licencia Creative Commons.

Este documento se puede compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto se sigan los siguientes términos de la licencia:

Reconocimiento: debe otorgar el crédito correspondiente, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso.

No comercial: usted no puede utilizar el material con fines comerciales.

No Derivatives: si remezcla, transforma o construye sobre el material, no puede distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales: No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Más información en https://creativecommons.org/licenses/?lang=es_ES

Para facilitar la lectura, se evita la utilización continuada de la duplicidad de género (director/directora, profesor/profesora, coordinador/coordinadora, etc.). En este sentido, cada vez que se mencionan a los directivos, a los docentes, a los coordinadores, a los alumnos, a los niños, etc. se entiende que se hace referencia a ambos géneros, sin que implique ningún tipo de consideración discriminatoria ni valoración peyorativa.

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

Quisiera comenzar por agradecer de manera especial al Dr. José Luís Muñoz Moreno, por su apoyo y gran calidad de trabajo como Director de Tesis Doctoral. He tenido la oportunidad de conocerlo y contar con su ayuda en todo momento durante mi proceso de formación académica y desarrollo de la Tesis Doctoral. Gracias por su amabilidad, generosidad y confianza depositada. Sus conocimientos, consejos y observaciones realizadas en la investigación, siempre me incentivaron a mejorar para continuar aprendiendo y creciendo profesionalmente.

Gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) y el Programa de Becas Chile por financiar mi formación otorgándome una Beca de Doctorado en el Extranjero a partir de la convocatoria del año 2019. La oportunidad brindada me ha permitido crecer de manera integral tanto en lo profesional como en lo personal.

También quiero expresar mi gratitud al Dr. Joaquín Gairín Sallán y a la Dra. María del Mar Duran Bellonch por sus valiosas reflexiones y por el tiempo dedicado para evaluar este trabajo de investigación en las instancias de seguimiento. Gracias por siempre animarme a continuar este proceso.

Junto con ello, agradezco a todos los profesores y miembros del Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu-CRIEDO de la Universitat Autònoma de Barcelona, por brindarme una cálida acogida al grupo y por sus palabras de apoyo llenas de entusiasmo y motivación.

Igualmente, extiendo mis agradecimientos al Dr. Pedro Jurado de los Santos por su disponibilidad, colaboración y generosidad al compartirme su experiencia y conocimientos ante las inquietudes surgidas durante el desarrollo de este trabajo.

También agradezco profundamente a mi familia por todo su cariño y apoyo incondicional en cada decisión y proyecto iniciado en las diferentes etapas de mi vida. Sin su colaboración e inspiración no hubiera sido posible llevar a cabo este proceso. Nunca podré terminar de agradecerles por tantas enseñanzas y alegrías.

A todos los informantes y expertos les agradezco infinitamente su tiempo, dedicación y voluntad de participar en este estudio, compartiendo sus experiencias, visiones y profesionalismo. Sin duda, la valiosa colaboración de todos ha sido de gran ayuda para la consecución de los objetivos previstos en la investigación.

Por último, agradezco a todos los compañeros y amigos que me motivaron y ayudaron a cumplir con este proceso, siempre apoyándome e impulsándome para seguir adelante. A todos aquellos que estuvieron en las horas más difíciles: Gracias por estar siempre allí.

La realización de la presente Tesis Doctoral ha sido posible gracias al apoyo económico de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/Programa de Beca/DOCTORADO EN EL EXTRANJERO BECAS CHILE/ 2019- 72200235.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 29

BLOQUE I. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación y diseño 33
1.1. Motivaciones para realizar la investigación..... 33
1.2. Problema objeto de estudio..... 35
1.3. Preguntas de investigación 38
1.4. Objetivos de investigación 38
1.5. Lineamientos metodológicos..... 39
1.6. Fases de la investigación y cronograma 42

BLOQUE II. MARCO TEÓRICO

2. Política educativa inclusiva en Chile.....49
2.1. Antecedentes de la inclusión educativa49
2.2. Las políticas educativas de atención a la diversidad56
2.3. Actuaciones de la Administración educativa..... 62
2.4. A modo de síntesis.....68

3. La inclusión educativa71
3.1. Análisis conceptual y terminológico71
3.2. De la integración escolar a la inclusión educativa..... 77
3.3. Principios pedagógicos y medidas educativas 85
3.4. A modo de síntesis..... 92

4. La atención a la diversidad en el centro educativo 95
4.1. Conceptualización, ámbitos y factores..... 95
4.2. Atender a la diversidad en una escuela para todos 100
4.3. Estrategias en el tratamiento de la diversidad en el centro educativo..... 106
4.4. A modo de síntesis..... 116

5. Las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad 119
5.1. Actitudes hacia la atención a la diversidad..... 119
5.2. Factores condicionantes en las actitudes hacia la atención a la diversidad 125
5.3. Barreras y facilitadores de la actuación docente 130
5.4. A modo de síntesis.....135

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile 137
6.1. Caracterización de esta tipología de centro educativo137
6.2. Las Escuelas chilenas de Cultura y Difusión Artística143
6.2.1. Colegio de Arte y Cultura San Antonio143
6.2.2. Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión 144
6.2.3. Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt 146

ÍNDICE

6.2.4. Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud.....	148
6.3. La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística	149
6.4. A modo de síntesis.....	155

BLOQUE III. MARCO APLICADO

7. Diseño de la investigación.....	159
7.1. Metodología general de investigación	159
7.1.1. Paradigmas de investigación	159
7.1.2. Método mixto.....	162
7.1.3. Estudio de casos	165
7.2. Técnicas de recogida de datos	170
7.2.1. El cuestionario	170
7.2.2. La entrevista semiestructurada	172
7.2.3. El análisis documental	173
7.2.4. El grupo de discusión.....	174
7.3. Población y muestra	174
7.4. Control de Calidad del proceso de investigación	177
7.5. A modo de síntesis.....	181
8. Desarrollo del trabajo de campo	183
8.1. Instrumentalización	183
8.1.1. El proceso de diseño de los instrumentos	184
8.1.2. Validación de la instrumentalización	187
8.2. Recogida de datos y tratamiento de la información.....	195
8.2.1. Protocolo de actuación inicial.....	196
8.2.2. Fase cuantitativa.....	198
8.2.3. Fase cualitativa	202
8.3. A modo de síntesis.....	210
9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa.....	213
9.1. Consistencia interna	214
9.2. Correlación entre escalas	216
9.3. Análisis descriptivo de frecuencias: Colegio de Arte y Cultura San Antonio	218
9.3.1. Caracterización demográfica	218
9.3.2. Descripción sobre la cultura escolar de la diversidad.....	220
9.3.3. Descripción de estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad	221
9.3.4. Descripción de estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.....	224
9.3.5. Descripción de estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.....	225
9.3.6. Descripción de estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos	226
9.3.7. Descripción de estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.....	226
9.3.8. Descripción de estrategias didácticas sobre metodología	228
9.3.9. Descripción de estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.....	229
9.3.10. Descripción de las actitudes hacia la atención a la diversidad	230

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

9.4.	Análisis descriptivo de frecuencias: Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión.....	233
9.4.1.	Caracterización demográfica	233
9.4.2.	Descripción sobre la cultura escolar de la diversidad.....	234
9.4.3.	Descripción de estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.....	236
9.4.4.	Descripción de estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.....	239
9.4.5.	Descripción de estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.....	240
9.4.6.	Descripción de estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos	241
9.4.7.	Descripción de estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.....	242
9.4.8.	Descripción de estrategias didácticas sobre metodología	243
9.4.9.	Descripción de estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.....	245
9.4.10.	Descripción de actitudes hacia la atención a la diversidad	246
9.5.	Análisis descriptivo de frecuencia: Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt	248
9.5.1.	Caracterización demográfica	249
9.5.2.	Descripción sobre la cultura escolar de la diversidad.....	250
9.5.3.	Descripción de estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.....	252
9.5.4.	Descripción de estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.....	255
9.5.5.	Descripción de estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.....	256
9.5.6.	Descripción de estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos	257
9.5.7.	Descripción de estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.....	258
9.5.8.	Descripción de estrategias didácticas sobre metodología	259
9.5.9.	Descripción de estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.....	261
9.5.10.	Descripción de actitudes hacia la atención a la diversidad	262
9.6.	Análisis descriptivo de frecuencias: Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud....	265
9.6.1.	Caracterización demográfica	265
9.6.2.	Descripción sobre la cultura escolar de la diversidad.....	266
9.6.3.	Descripción de estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.....	268
9.6.4.	Descripción de estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.....	270
9.6.5.	Descripción de estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.....	271
9.6.6.	Descripción de estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos	272
9.6.7.	Descripción de estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.....	272
9.6.8.	Descripción de estrategias didácticas sobre metodología	274
9.6.9.	Descripción de estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.....	275
9.6.10.	Descripción de actitudes hacia la atención a la diversidad	276
9.7.	Análisis descriptivo global de los resultados entre centros educativos	277
9.7.1.	Caracterización demográfica	278
9.7.2.	Descripción sobre la cultura escolar de la diversidad.....	279

ÍNDICE

9.7.3. Descripción de estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.....	280
9.7.4. Descripción de estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.....	282
9.7.5. Descripción de estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.....	282
9.7.6. Descripción de estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos	283
9.7.7. Descripción de estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.....	284
9.7.8. Descripción de estrategias didácticas sobre metodología	285
9.7.9. Descripción de estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.....	286
9.7.10. Descripción de actitudes hacia la atención a la diversidad	286
9.8. Pruebas no paramétricas.....	288
9.8.1. Cultura escolar de la diversidad	288
9.8.2. Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad	289
9.9. Regresión lineal simple.....	291
9.9.1. Estrategias organizativas para atender a la diversidad: Accesibilidad a recursos y espacios físicos.....	291
9.9.2. Estrategias organizativas para atender a la diversidad: Grupos de trabajo	293
9.9.3. Estrategias didácticas para atender a la diversidad: Objetivos y contenidos	295
9.9.4. Estrategias didácticas para atender a la diversidad: Metodología	295
9.9.5. Estrategias didácticas para atender a la diversidad: Evaluación.....	297
9.9.6. Actitudes hacia la atención a la diversidad.....	299
9.10. A modo de síntesis.....	301
10. Análisis de resultados de la fase cualitativa	305
10.1. Cultura escolar de la diversidad	308
10.1.1. Conceptualización sobre diversidad.....	308
10.1.2. Sentido de la comunidad colaborativa	314
10.1.3. Formación de los profesionales.....	319
10.1.4. Finalidades orientadas a la inclusión educativa	322
10.1.5. Accesibilidad a recursos	325
10.2. Estrategias organizativas para la atención a la diversidad	329
10.2.1. Planteamientos directivos.....	330
10.2.2. Estrategias organizativas institucionales	334
10.2.3. Plan de Atención a la Diversidad.....	338
10.2.4. Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad.....	340
10.3. Estrategias didácticas para la atención a la diversidad.....	342
10.3.1. Adecuación de los contenidos	342
10.3.2. Metodologías de enseñanza	344
10.3.3. Proceso de evaluación.....	346
10.4. Actitudes hacia la atención a la diversidad	347
10.4.1. Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad	348
10.4.2. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.....	350
10.5. Propuestas de mejora para la atención a la diversidad	353
10.5.1. Barreras en la atención a la diversidad.....	354
10.5.2. Desafíos en la inclusión educativa	359
10.5.3. Otras estrategias para la mejora.....	362
10.6. A modo de síntesis.....	366

11. Contrastación de resultados	371
11.1. Cultura escolar de la diversidad	372
11.1.1. Conceptualización sobre diversidad.....	372
11.1.2. Sentido de la comunidad colaborativa	374
11.1.3. Formación de los profesionales.....	376
11.1.4. Finalidades orientadas a la inclusión educativa	377
11.1.5. Accesibilidad a recursos	379
11.2. Estrategias organizativas para la atención a la diversidad	380
11.2.1. Planteamientos directivos.....	380
11.2.2. Estrategias organizativas institucionales	382
11.2.3. Plan de Atención a la Diversidad.....	384
11.2.4. Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad.....	385
11.2.5. Accesibilidad a recursos y espacios físicos.....	385
11.2.6. Grupos de trabajo.....	387
11.3. Estrategias didácticas para la atención a la diversidad.....	388
11.3.1. Objetivos y contenidos.....	388
11.3.2. Actividades de enseñanza y aprendizaje.....	389
11.3.3. Metodología de enseñanza.....	390
11.3.4. Proceso de evaluación.....	392
11.4. Actitudes hacia la atención a la diversidad.....	394
11.4.1. Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad	394
11.4.2. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.....	394
11.5. Propuestas de mejora para la atención a la diversidad	397
11.5.1. Barreras en la atención a la diversidad	397
11.5.2. Desafíos en la inclusión educativa	399
11.5.3. Otras estrategias para la mejora.....	401
12. ¿Qué proponemos? El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.....	405
12.1. Introducción.....	405
12.2. Propuesta inicial del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.....	406
12.3. Consideraciones para su aplicación	410
12.4. Diseño y validación por jueces expertos	414
12.5. El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad	419

BLOQUE IV. MARCO CONCLUSIVO

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas	455
13.1. Discusión de resultados.....	455
13.1.1. En relación con la cultura escolar de la diversidad	455
13.1.2. En relación con las estrategias organizativas para la atención a la diversidad	458
13.1.3. En relación con las estrategias didácticas para la atención a la diversidad.....	462
13.1.4. En relación con las actitudes hacia la atención a la diversidad	464
13.1.5. En relación con las propuestas de mejora para la atención a la diversidad	466
13.2. Conclusiones con respecto a los objetivos.....	467
13.2.1. Analizar los principales elementos teóricos relacionados con la atención a la diversidad	468

ÍNDICE

13.2.2. Explorar las percepciones y actitudes hacia la atención a la diversidad	469
13.2.3. Caracterizar las estrategias y actuaciones para promover la atención a la diversidad.....	470
13.2.4. Diseñar un Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad	473
13.2.5. Validar el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.....	474
13.3. Otras conclusiones.....	474
13.4. Limitaciones de la investigación	476
13.5. Nuevas propuestas de estudio.....	476

BLOQUE V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

14. Referencias bibliográficas.....	481
-------------------------------------	-----

BLOQUE VI. ANEXOS EN CD

15. Anexos en CD	499
15.1. Plantilla de matriz general para el diseño del cuestionario y de la entrevista.....	499
15.2. Matriz general para el diseño del cuestionario y de la entrevista.....	499
15.3. Plantilla matriz de análisis documental	499
15.4. Matriz de análisis documental	499
15.5. Plantilla de validación de instrumentos: cuestionario y entrevista.....	499
15.6. Plantilla de validación del cuestionario.....	499
15.7. Matriz de validación del cuestionario por jueces expertos	499
15.8. Cuestionario dirigido al profesorado (Formato Word).....	499
15.9. Plantilla de validación de la entrevista.....	499
15.10. Matriz de validación de la entrevista	499
15.11. Guion de entrevista a equipo directivo.....	499
15.12. Plantilla Excel resultados de datos cuantitativos del cuestionario	499
15.13. Bloques de las variables y subvariables del cuestionario con respectivos códigos	499
15.14. Carta de consentimiento informado entrevista.....	499
15.15. Transcripción de las entrevistas.....	499
15.16. Transcripción de las preguntas abiertas del cuestionario	499
15.17. Listado de categorías y códigos por instrumento y por centro educativo.....	499
15.18. Matriz de información de las entrevistas	499
15.19. Matriz de información de las preguntas abiertas	499
15.20. Matriz de información del análisis documental	499
15.21. Matriz general para la triangulación de datos	499
15.22. Propuesta inicial del Plan para la Mejora de la Atención a la diversidad	499
15.23. Matriz general para el diseño del guion de discusión.....	499
15.24. Guion del grupo de discusión	499
15.25. Carta de consentimiento informado para grupo de discusión.....	500
15.26. Transcripción del grupo de discusión	500
15.27. Matriz de análisis para la validación del PAD.....	500

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de las Conferencias y Declaraciones Internacionales para la inclusión educativa.	80
Tabla 2. Estrategias organizativas para un centro educativo inclusivo.	107
Tabla 3. Actuaciones generales y estrategias organizativas y curriculares.	109
Tabla 4. Estrategias organizativas para la inclusión.	110
Tabla 5. Estrategias organizativas para atender a la diversidad.	111
Tabla 6. Estrategias didácticas para atender a la diversidad.	112
Tabla 7. Estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad de todos en el aula.	113
Tabla 8. Estrategias para atender un aula diferenciada.	114
Tabla 9. Estrategias específicas para la atención a la diversidad.	115
Tabla 10. Síntesis de las características de los paradigmas.	161
Tabla 11. Características del estudio de casos.	169
Tabla 12. Comparación preguntas abiertas y cerradas.	171
Tabla 13. Delimitación de la unidad de muestreo y población según preguntas de investigación.	175
Tabla 14. Criterios de selección de la muestra.	176
Tabla 15. Técnicas, instrumentos, objetivos e informantes y objeto.	183
Tabla 16. Extracto de matriz general para el diseño del cuestionario y de guion de la entrevista.	185
Tabla 17. Extracto de matriz de análisis documental.	186
Tabla 18. Jueces expertos participantes en la validación de instrumentos.	189
Tabla 19. Extracto del vaciado de la matriz de validación del cuestionario por jueces expertos.	191
Tabla 20. Estructura del cuestionario.	193
Tabla 21. Extracto del vaciado de la matriz de validación de la entrevista por jueces expertos.	194
Tabla 22. Estructura del guion de entrevista.	195
Tabla 23. Centros educativos de estudio.	197
Tabla 24. Tamaño de la población estimada del profesorado por centro educativo.	199
Tabla 25. Profesorado informante en el estudio según centro educativo.	201
Tabla 26. Caracterización sociodemográfica de la muestra participante del profesorado.	201
Tabla 27. Tamaño de la población estimada del equipo directivo por centro educativo.	203
Tabla 28. Planificación para la realización de las entrevistas.	204
Tabla 29. Equipo directivo informante en el estudio según centro educativo.	205
Tabla 30. Listado definitivo de códigos y US por orden alfabético.	208
Tabla 31. Listado de categorías, códigos y US.	209
Tabla 32. Listado de categorías y códigos asignados a las dimensiones de estudio.	210
Tabla 33. Resultados de la consistencia interna.	215
Tabla 34. Valores de Rho de Spearman entre escalas.	217
Tabla 35. Descriptivos básicos Cultura escolar de la diversidad.	280
Tabla 36. Descriptivo básico de Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.	281
Tabla 37. Descripción de Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.	282
Tabla 38. Descripción de Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.	283
Tabla 39. Descriptivos básicos de las Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos.	283
Tabla 40. Descriptivos básicos de las estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.	284
Tabla 41. Descriptivos básicos de las Estrategias didácticas sobre metodología.	285
Tabla 42. Descriptivos básicos de las Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.	286

ÍNDICE

Tabla 43. Descriptivos básicos de las Actitudes hacia la atención a la diversidad.	287
Tabla 44. Resultados de la prueba H d Kruskal-Wallis sobre subvariables de Cultura escolar de la diversidad.....	288
Tabla 45. Resultados de la prueba H d Kruskal-Wallis sobre subvariables de Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.	290
Tabla 46. Resultados análisis de regresión sobre variables EOAUTONOMIA.	291
Tabla 47. Resultados análisis de regresión sobre variables EOESPACIOS.....	292
Tabla 48. Resultados análisis de regresión sobre variables EOMATERIALES.	292
Tabla 49. Resultados análisis de regresión sobre variables EOAGRUPAMIENTOS.	293
Tabla 50. Resultados análisis de regresión sobre variables EOHETEROGENEIDAD.	293
Tabla 51. Resultados análisis de regresión sobre variables EOFLEXIBILIDAD.....	294
Tabla 52. Resultados análisis de regresión sobre variable EOINTERACCION.....	294
Tabla 53. Resultados análisis de regresión sobre variable EOCONVERSAR.	295
Tabla 54. Resultados análisis de regresión sobre variable EDADAPCONT.	295
Tabla 55. Resultados análisis de regresión sobre variables EDDISPAULA.	296
Tabla 56. Resultados análisis de regresión sobre variable EDREFLEXION.....	296
Tabla 57. Resultados análisis de regresión sobre variable EDLENGUAJE.	297
Tabla 58. Resultados análisis de regresión sobre variable EDARTISTICA.	297
Tabla 59. Resultados análisis de regresión sobre variable EDEVACONTINUA.....	298
Tabla 60. Resultados análisis de regresión sobre variable EDINSTRUMENTOS.	298
Tabla 61. Resultados análisis de regresión sobre variable EDADECUACIONES.	299
Tabla 62. Resultados análisis de regresión sobre variable ACVALARTES.....	299
Tabla 63. Resultados análisis de regresión sobre variable ACEXPIDEAS.....	300
Tabla 64. Resultados análisis de regresión sobre variables ACINTERACCION.....	300
Tabla 65. Síntesis de los resultados cuantitativos.	302
Tabla 66. Síntesis de los resultados cualitativos.....	368
Tabla 67. Triangulación de la categoría Conceptualización sobre diversidad.....	372
Tabla 68. Triangulación de la categoría Sentido de la comunidad colaborativa.	374
Tabla 69. Triangulación de la categoría Formación de los profesionales.	376
Tabla 70. Triangulación de la categoría Finalidades orientadas a la inclusión educativa.	377
Tabla 71. Triangulación de la categoría Accesibilidad a recursos.....	379
Tabla 72. Triangulación de la categoría Planteamientos directivos.....	380
Tabla 73. Triangulación de la categoría Estrategias organizativas institucionales.	382
Tabla 74. Triangulación de la categoría Plan de Atención a la Diversidad.	384
Tabla 75. Triangulación de la categoría Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad.	385
Tabla 76. Triangulación de la categoría Accesibilidad a recursos y espacios físicos.....	385
Tabla 77. Triangulación de la categoría Grupos de trabajo.	387
Tabla 78. Triangulación de la categoría Objetivos y contenidos.....	388
Tabla 79. Triangulación de la categoría Actividades de enseñanza y aprendizaje.	389
Tabla 80. Triangulación de la categoría Metodología de enseñanza.	390
Tabla 81. Triangulación de la categoría Proceso de evaluación.....	392
Tabla 82. Triangulación de la categoría Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad.	394
Tabla 83. Triangulación de la categoría Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.	395
Tabla 84. Triangulación de la categoría Barreras en la atención a la diversidad.	397
Tabla 85. Triangulación de la categoría Desafíos en la inclusión educativa.....	399

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Tabla 86. Triangulación de la categoría Otras estrategias para la mejora.	401
Tabla 87. Extracto de la planificación de la Estrategia 1. Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.....	408
Tabla 88. Extracto de la planificación Estrategias globales.	410
Tabla 89. Planificación del procedimiento de seguimiento y evaluación del PAD.	413
Tabla 90. Extracto de la matriz general para el diseño del guion de discusión.	415
Tabla 91. Jueces expertos participantes en el grupo de discusión.....	416
Tabla 92. Extracto del vaciado de la matriz de análisis para la validación del PAD.	418

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño general de la investigación.	41
Figura 2. Fases de la investigación.....	43
Figura 3. Cronograma de actividades de la investigación.	45
Figura 4. Ciclo propuesto para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana.....	65
Figura 5. Dimensiones para garantizar la calidad y equidad en la educación.	91
Figura 6. Dimensiones del Index para la inclusión.....	134
Figura 7. Características del método mixto.	163
Figura 8. Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC).....	165
Figura 9. Diseños del estudio de casos.....	167
Figura 10. Una secuencia habitual de análisis en los estudios mixtos.	196
Figura 11. Mensaje inicial del cuestionario online.	200
Figura 12. Triangulación de informantes e instrumentos.	306
Figura 13. Categorías de Cultura escolar de la diversidad.	308
Figura 14. Códigos de Conceptualización sobre diversidad.	309
Figura 15. Códigos de Sentido de la comunidad colaborativa.....	314
Figura 16. Códigos de Formación de los profesionales.	319
Figura 17. Códigos de Finalidades orientadas a la inclusión educativa.....	323
Figura 18. Códigos de Accesibilidad a recursos.....	325
Figura 19. Categorías de Estrategias organizativas para la atención a la diversidad.....	330
Figura 20. Códigos de Planteamientos directivos.	331
Figura 21. Códigos de Estrategias organizativas institucionales.....	334
Figura 22. Códigos de Plan de Atención a la Diversidad.....	338
Figura 23. Códigos de Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad.....	340
Figura 24. Categorías de Estrategias didácticas para la atención a la diversidad.	342
Figura 25. Códigos de Adecuación de los contenidos.	343
Figura 26. Códigos de Metodologías de enseñanza.....	344
Figura 27. Códigos de Proceso de evaluación.....	346
Figura 28. Categorías de Actitudes hacia la atención a la diversidad.	348
Figura 29. Códigos de Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad.	348
Figura 30. Códigos de Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.....	350
Figura 31. Categorías de Propuestas de mejora para la atención a la diversidad.	353
Figura 32. Códigos de Barreras en la atención a la diversidad.	354
Figura 33. Códigos de Desafíos en la inclusión educativa.	360
Figura 34. Códigos de Otras estrategias para la mejora.....	362
Figura 35. Estrategias organizativas para la atención a la diversidad PAD.	407
Figura 36. Estrategias didácticas para la atención a la diversidad PAD.....	409
Figura 37. Esquema de seguimiento y evaluación del PAD.....	412

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de género entre el profesorado.....	219
Gráfico 2. Distribución por rango etario entre el profesorado.	219
Gráfico 3. Distribución por años de experiencia profesional entre el profesorado.	220
Gráfico 4. Cultura escolar de la diversidad.....	221
Gráfico 5. Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.....	223
Gráfico 6. Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.....	224
Gráfico 7. Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.	225
Gráfico 8. Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos.	226
Gráfico 9. Estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.	227
Gráfico 10. Estrategias didácticas sobre metodología.	229
Gráfico 11. Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.	230
Gráfico 12. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.	232
Gráfico 13. Distribución de género entre el profesorado.....	233
Gráfico 14. Distribución por rango etario entre el profesorado.	234
Gráfico 15. Distribución por años de experiencia profesional entre el profesorado.	234
Gráfico 16. Cultura escolar de la diversidad.	236
Gráfico 17. Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.	238
Gráfico 18. Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.	240
Gráfico 19. Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.	241
Gráfico 20. Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos.....	242
Gráfico 21. Estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.	243
Gráfico 22. Estrategias didácticas sobre metodología.	244
Gráfico 23. Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.	246
Gráfico 24. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.....	248
Gráfico 25. Distribución de género entre el profesorado.	249
Gráfico 26. Distribución por rango etario entre el profesorado.....	250
Gráfico 27. Distribución por años de experiencia profesional entre el profesorado.....	250
Gráfico 28. Cultura escolar de la diversidad.....	251
Gráfico 29. Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.....	254
Gráfico 30. Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.....	255
Gráfico 31. Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.....	256
Gráfico 32. Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos.....	257
Gráfico 33. Estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.....	259
Gráfico 34. Estrategias didácticas sobre metodología.	260
Gráfico 35. Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.	261
Gráfico 36. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.	264
Gráfico 37. Distribución de género entre el profesorado.	265
Gráfico 38. Distribución del rango etario entre el profesorado.	266
Gráfico 39. Distribución por años de experiencia profesional entre el profesorado.	266
Gráfico 40. Cultura escolar de la diversidad.....	267
Gráfico 41. Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.	269
Gráfico 42. Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.	270
Gráfico 43. Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.....	271
Gráfico 44. Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos.	272
Gráfico 45. Estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.	273

ÍNDICE

Gráfico 46. Estrategias didácticas sobre metodología.....	274
Gráfico 47. Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.	275
Gráfico 48. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.	277
Gráfico 49. Distribución del género entre el profesorado.	278
Gráfico 50. Distribución del rango etario entre el profesorado.	279
Gráfico 51. Distribución por años de experiencia profesional entre el profesorado.	279

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Esbozo de la solicitud para la validación por jueces expertos.....	187
Cuadro 2. Esbozo de la invitación enviada a la dirección de los centros educativos.....	197
Cuadro 3. Carta de autorización.	198
Cuadro 4. Invitación para contestar el cuestionario online.	199
Cuadro 5. Invitación sobre participación en entrevista.....	203
Cuadro 6. Esbozo de la solicitud de colaboración enviada a los jueces expertos.	415
Cuadro 7. Esbozo de las informaciones enviadas sobre el grupo de discusión.	416

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se han realizado diversas iniciativas con el propósito de transformar nuestros escenarios educativos en entornos que favorezcan la participación y el aprendizaje equitativo de todos los estudiantes. En este contexto, la preocupación por la atención a la diversidad en la escuela inclusiva subyace como respuesta al interés usualmente compartido por los sistemas educativos, los centros escolares, el profesorado y la sociedad en general que abogan por una mayor calidad y equidad en la educación (Ainscow, 2003; Cabada, 2017; Echeita, 2006; Giné, Duran, Font y Miquel, 2016).

En Chile, las últimas reformas educativas han puesto en evidencia un significativo avance en la promoción de la inclusión educativa (Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2018; Manghi, Saavedra y Bascuñan, 2018). Tal es el caso, mediante la promulgación de la Ley General de Educación N°20.370/2009, los lineamientos del Decreto N°170/2009 a través del Programa de Integración Escolar, la Ley de Inclusión Escolar N°20.845/2015 y el Decreto N°83/2015 cuya base se sostiene en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), por mencionar algunas de las medidas más relevantes y que traen a la luz el intento del Estado por garantizar el derecho al acceso, la permanencia y el egreso de todas las personas al Sistema Educativo.

Junto con ello, especial énfasis adquieren las iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) de Chile para el desarrollo de la educación artística vinculadas con la educación transformativa inclusiva. Como lo es, el fortalecimiento de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile, en cuyos casos, se destaca el valor de la reflexión colectiva sobre las prácticas pedagógicas y las posibilidades de construir proyectos educativos más integrales en un marco de mejoramiento de la calidad de la educación (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio [MINCAP], 2019; MINCAP, 2020).

Dada la relevancia de transferir el concepto de calidad a la educación artística, en el que se aprecia su potencial transformativo en las comunidades educativas, conviene seguir indagando en el tratamiento de la diversidad que se desempeña en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística. Principalmente, para responder aquellas interrogantes sobre las actuaciones y el papel que ocupan los principales responsables (profesorado y equipo directivo) respecto a la promoción de la atención a la diversidad. Junto con ello, manifestar la clara voluntad de caracterizar aquellas actuaciones susceptibles de mejora con la finalidad principal de diseñar y validar un Plan de Atención a la Diversidad en aras de una mejor atención educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile.

El presente trabajo de investigación se organiza en seis bloques agrupados por capítulos. El primer bloque aborda el diseño general de la investigación, en donde se exponen las motivaciones y justificación del problema objeto de estudio. También se presentan las preguntas de investigación, los objetivos de estudio, los lineamientos metodológicos, las fases de la investigación y el cronograma de actividades.

INTRODUCCIÓN

El segundo bloque corresponde al marco teórico, en el que se abordan los planteamientos teóricos que sustentan el desarrollo del trabajo de investigación. El bloque se compone de cinco capítulos que tienen por temáticas principales: Política educativa en Chile, la inclusión educativa, la atención a la diversidad en el centro educativo, las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad y las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas.

El tercer bloque se refiere al marco aplicado, el cual comprende cinco capítulos. El primero, fundamenta y describe el diseño de investigación. El segundo, aborda el trabajo de campo, y lo que se refiere al proceso de instrumentalización, recogida y tratamiento de la información. El tercer capítulo, expone los resultados obtenidos en la fase cuantitativa. El cuarto capítulo, expone los resultados obtenidos en la fase cualitativa. El quinto, hace referencia a la contrastación de los resultados por medio de la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos. Por último, el sexto capítulo, explica la propuesta del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad dirigido a los centros educativos de estudio.

El cuarto bloque comprende el marco conclusivo, el cual da a conocer la discusión de los resultados en relación con el marco teórico, las principales conclusiones sujetas a los objetivos del estudio, y también, expone las limitaciones y las nuevas propuestas de investigación.

Por último, al final de trabajo de investigación se exponen bloques sobre las referencias bibliográficas respecto de las fuentes consultadas y los documentos anexos disponibles en formato digital.

BLOQUE I

DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación y diseño

Este primer capítulo, organizado en seis apartados, tiene por objetivo presentar la justificación y el diseño general de la investigación. En el primer apartado, se exponen las principales motivaciones que explican y orientan el desarrollo de esta investigación. En el segundo, desde una mirada general y luego específica, se aborda el problema objeto de estudio sustentado en algunos estudios relevantes tanto nacionales como internacionales. En el tercer apartado, se exponen las preguntas de investigación formuladas tras la descripción del problema de estudio. El cuarto apartado, presenta los objetivos generales y específicos en relación con el problema y a las preguntas de investigación que guían el desarrollo de esta investigación. En el quinto apartado, se explican los lineamientos metodológicos del estudio. Por último, en el sexto apartado, se describen las fases de la investigación y se expone el cronograma de actividades planificadas e implementadas durante la etapa de formación doctoral.

1.1. Motivaciones para realizar la investigación

Las principales motivaciones que orientan este trabajo de investigación son personales, profesionales, socioeducativas y científicas. En primer lugar, desde una perspectiva personal, el desarrollo de esta investigación tiene relación con la necesidad de comprender en profundidad las dimensiones que abarca la inclusión educativa, como lo es la atención a la diversidad. Esta necesidad surge a raíz de mi experiencia como docente, lo cual me ha permitido participar en diferentes dinámicas de aula en donde resulta evidente la diversidad de los estudiantes y, por tanto, se requiere disponer de una serie de habilidades, conocimientos, enfoques metodológicos, estrategias y materiales para atender a la diversidad con mayor flexibilidad y de forma efectiva. Todo esto, a modo de desafío personal y preocupación por la mejora.

En segundo lugar, y en relación con las motivaciones profesionales, es importante señalar que esta investigación da continuidad al Trabajo de Fin de Máster defendido en septiembre de 2018 en la Universitat Autònoma de Barcelona y en el que se analizaron las estrategias institucionales para la atención a la diversidad que realiza la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt en Chile. Por consiguiente, con este trabajo de investigación se pretende continuar profundizando en materia de atención a la diversidad, enfocado mayormente hacia la línea de investigación de cambio y mejora en la educación.

En tercer lugar, se desprenden motivaciones socioeducativas desde donde se busca identificar las problemáticas en el contexto de estudio con la intención de generar una propuesta de mejora en la atención a la diversidad que impacte de manera positiva en las distintas comunidades educativas de estudio. Es por ello por lo que, en su conjunto, se propone además diseñar y validar un Plan de Atención a la Diversidad para posibilitar el fortalecimiento y la mejora en la inclusión educativa en los centros educativos a estudiar.

Al respecto, conviene destacar que un Plan de Atención a la Diversidad “es un documento individual y personalizado del centro (...) que manifiesta cómo se va a organizar y qué se va a realizar para dar

1. Justificación y diseño

respuesta a la diversidad de necesidades de la comunidad educativa” (Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2018, p. 31). En pocas palabras, este documento puede considerarse como un instrumento institucional que recoge el análisis contextual de cada centro educativo, las estrategias (conjunto de actuaciones, ya sea de tipo organizativo, curricular y de coordinación), los recursos que se van a destinar y la función de sus destinatarios para atender a la diversidad (Sáenz de Jubera y Chocarro, 2019).

Por lo tanto, el Plan de Atención a la Diversidad que se requiere diseñar es un documento que debe explicitar los lineamientos y las estrategias más adecuadas en favor de la diversidad. De acuerdo con sus aspectos, el documento permitirá a los centros educativos a estudiar, realizar seguimientos, evaluar y revisar continuamente sus actuaciones, lo cual es significativo y manifiesta concordancia con la línea de investigación del trabajo que se pretende desarrollar. Con todo, se trata también de posibilitar a los estudiantes mayores oportunidades de aprendizaje y fortalecer la cultura escolar de la diversidad entre los miembros de la comunidad educativa.

En último lugar, las motivaciones de carácter científico dan espacio a fortalecer aspectos teóricos y prácticos sobre el diseño de la metodología, lo cual presenta el reto de plantear aspectos críticos sobre lo que se estudia y cómo se resuelven las distintas metodologías, mediante la vinculación de métodos y técnicas de investigación de una forma razonablemente lógica para abordar el problema de investigación de manera eficiente y rigurosa (Hernández, Fernández y Baptista, 2016). Para eso, es fundamental tener en cuenta las dimensiones transversales que estructuran y otorgan coherencia a los temas que se abordan en una investigación, tales como las bases epistemológicas de la investigación, la teoría y la práctica, y los criterios éticos y de calidad relacionados con la investigación educativa (Sandín, 2003a).

Así mismo, fortalecer la propia formación como investigadora para cubrir aquellas necesidades de la perspectiva cualitativa que, según Esneir (1998) y Sandín (2003b) están relacionadas, en primer lugar, con el desarrollo del conocimiento, que implica poseer sensibilidades para el dominio de un tema de interés. En segundo lugar, con el desarrollo de las destrezas de representación, para mayor conocimiento sobre la epistemología de las diferentes formas simbólicas y las maneras en las que se representa el mundo. En tercer lugar, con el fomento de las destrezas en el uso y la generalización de la teoría, con el fin de justificar y dar sentido a lo que se describe, y, además, porque emplear la teoría de esta forma no es sencillo, requiere tener en cuenta que el análisis de un entorno puede enriquecer una teoría. Sin embargo, es posible que surjan nuevos conceptos a raíz de experimentar con nuevos fenómenos. En cuarto lugar, con la comprensión de los supuestos epistemológicos para lograr mayor conciencia crítica sobre los métodos a estudiar. Y, por último, con la formación en la elaboración de una propuesta de investigación educativa, en donde se requiere poseer competencias en el tema y en la manera en la que se investiga.

Cabe señalar que, junto a estas motivaciones de carácter científico, existe un creciente interés por aportar en conocimiento y divulgación científica sobre la realidad de la inclusión en estos centros educativos, dada la escasa información teórica y empírica sobre las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile, existiendo únicamente el *Estudio de caracterización de las Escuelas Artísticas* por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (CNCA) en 2011, que permitió recoger algunas

informaciones relevantes sobre el funcionamiento de esta tipología escolar.

1.2. Problema objeto de estudio

La diversidad en la escuela inclusiva pone de manifiesto el compromiso social y educativo que defiende el respeto hacia las diferencias, enfocado en la equidad y en brindar mayores oportunidades de participación a las personas en las diferentes instancias del proceso educativo (Gairín, 2012; Payá, 2017). Al mismo tiempo que, la inclusión educativa, supone el reto de eliminar las barreras de aprendizaje y la participación a la educación, la discriminación y la exclusión de los grupos más vulnerables para así conseguir una “Educación Para Todos” (Cabada, 2017; Lozano et al., 2018; UNESCO, 2020).

Convoca todo ello un real compromiso del Estado “que debe venir acompañado de más recursos para la escuela, de una mayor autonomía institucional y de la evaluación efectiva de su actividad” (Gairín, 2012, p. 10). Así como también, supone una total participación de los centros educativos hacia la promoción de un proyecto educativo inclusivo que favorezca la formación integral de una sociedad diversa e intercultural, que no debe concebirse únicamente en la Educación Especial.

Si bien, en el último *Fórum Mundial sobre la Educación* celebrado en Incheon, República de Corea en 2015, se valoraron los esfuerzos realizados por los países en los últimos años en favor de una “Educación Para Todos”, también se presentaron evidencias que aún demuestran las grandes desigualdades entre los países y entre las personas a nivel económico, político, social y geográfico, poniendo de manifiesto que todavía estamos lejos de alcanzar las metas propuestas para la inclusión educativa (Echeita, 2006; Rojas y Haya, 2018; UNESCO, 2015a; NACIONES UNIDAS, 2015).

Estos inconvenientes se agravan aún más cuando se tiene en cuenta que los sistemas educativos (incluido Chile) continúan ofreciendo respuestas homogéneas al alumnado relativas al aprendizaje (Alfaro y Herrera, 2019). Al mismo tiempo que se insiste en proponer un modelo de currículum común para todos, que no facilita el ejercicio de una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas individuales del alumnado (Gairín, 1998; Gómez, 2005). Y, que vemos reflejado en los altos niveles de repitencia, fracaso y deserción escolar que, por lo general, mayormente afectan a los grupos etarios más vulnerables, ya sea por razones socioculturales, de inmigración, de género o discapacidad, entre otros (Delgado, Martínez, Flores y Lechuga, 2016; Gómez, 2012; Payà, 2017).

El reciente *Informe de Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020* de las Naciones Unidas (2020) ha puesto en evidencia una vez más, lo lejos que se está de alcanzar las metas propuestas para la Agenda de Desarrollo Sostenible en el 2030. Ya en el 2018 se estimó que alrededor de 260 millones de niños aún no forman parte del sistema escolar, y “más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas” (Naciones Unidas, 2020, p. 32). A esto se suma, las desventajas al acceso escolar producto del cierre temporal de los centros educativos a nivel mundial en respuesta a la crisis sanitaria por el COVID-19, que afectó a más del 91% de los estudiantes en todo el mundo. Tras el recuento realizado por Naciones Unidas (2020), en abril de 2020, cerca de 1.600 millones de niños y jóvenes quedaron fuera del sistema escolar, y otros 369 millones de niños no tuvieron acceso a los comedores escolares, lo

1. Justificación y diseño

que ha alterado su ritmo de aprendizaje y cambiado drásticamente sus vidas, en especial a aquellos más vulnerables y con mayor riesgo de marginación.

Por estos y otros motivos es cada vez más necesario “desarrollar políticas globales en los diferentes países, que tengan en cuenta fenómenos como la emigración, la marginación social, el trabajo infantil, la dignidad humana” (Gairín, 2012, p. 8), y que a su vez permitan “mejorar el desarrollo de habilidades para la vida y para el trabajo en todos los grupos etarios” (UNESCO, 2015a, p. 3) sobre todo cuando se trata de equidad, calidad y oportunidades de aprendizaje para todos en contextos que se escapan del control de la sociedad.

En Chile, las últimas políticas educativas han puesto en evidencia un significativo avance en la promoción de la inclusión educativa, lo que actualmente se traduce en la búsqueda por construir centros educativos inclusivos, abiertos al diálogo y a la diversidad (Alfaro y Herrera, 2019; Cornejo, 2017; Manghi et al., 2018). Este proceso ha estado acompañado de variadas reformas y proyectos de ley en materia educacional que “han delineado e integrado nuevos elementos a desarrollar dentro de las escuelas” (Quiroga y Aravena, 2018, p. 84), sobre todo en lo que se refiere a la comprensión conceptual y actitudinal sobre la diversidad en la realidad contextual (ACE 2018; López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2014).

Para avanzar hacia la inclusión y gestión de la diversidad en los centros educativos chilenos, surgen políticas educativas como la Ley General de Educación N° 20.370, el Programa de Integración Escolar (PIE), la Política de Convivencia Escolar, el Decreto N° 83 para la diversificación de la enseñanza y la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, entre otras propuestas, las cuales convergen en garantizar el derecho a la educación equitativa y de calidad para todos (Donoso, Benavides, Castro, Alarcón y Sánchez, 2012; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] 2015a; MINEDUC, 2015b).

En paralelo, especial énfasis adquiere el desarrollo de la educación artística en el sistema educacional chileno, destacando el rol del arte en la promoción de la formación integral de las personas mediante variadas iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), entre las que se encuentran, el programa nacional de desarrollo artístico, el marco curricular para la enseñanza artística, la implementación de centros de creación y desarrollo artístico para niños y jóvenes y el fortalecimiento de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística (o escuelas artísticas) (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2015). Lo último, a través de diversas medidas que refuerzan el mejoramiento académico, de infraestructura y equipamiento de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística para asegurar su sustentabilidad en el tiempo (CNCA, 2011, CNCA, 2015).

No obstante, es preciso señalar que lo anterior no ha dado respuesta a cómo se promueve la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística, a pesar de que las diversas medidas que las respaldan tienen como propósitos generar espacios para proporcionar conocimientos sobre la identidad, propiciar el diálogo cultural, resolver conflictos asociados a la exclusión y avanzar hacia la valoración de la diversidad (CNCA, 2015; MINCAP, 2019).

Esto se confirma, ya que la evidencia señala únicamente aportaciones teóricas que caracterizan a estos centros educativos “en términos de sus objetivos de enseñanza, modelos de funcionamiento

y contextos específicos (...) con especial foco en la búsqueda y consecución de resultados de los estudiantes” (CNCA, 2011, p.27). Y otros estudios relacionados, primordialmente ponen atención en los fundamentos de la educación artística, la descripción de políticas educativas y su relevancia en la formación de los estudiantes.

De este modo, se vuelve relevante para la investigación analizar la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística, asumiendo que existen condiciones singulares en estos centros educativos que podrían favorecer la atención a la diversidad y, eventualmente, potenciar la inclusión educativa. Más aún, si se tiene en cuenta que este tipo de institución educativa se caracteriza por desarrollar una educación “especializada” mediante un currículum que integra la enseñanza artística y otras áreas del conocimiento que están al alcance de la sociedad (MINCAP, 2019), y en donde “el arte pasa a ser una herramienta de enriquecimiento social que puede promover la igualdad entre las personas” (CNCA, 2016, p. 18). Además, estos centros educativos ocupan un papel importante en la sociedad, en tanto que son proyectos educativos innovadores y abiertos a la comunidad, lo que facilita a los estudiantes el desarrollo de habilidades para la vida, respetando y valorando la diversidad (CNCA, 2011; CNCA, 2015).

Asimismo, en este estudio se hace necesario responder aquellas interrogantes sobre “cómo” y a “quiénes” se promueve la atención a la diversidad en los centros educativos, teniendo en cuenta que el análisis de la inclusión en el sistema escolar chileno, generalmente, ha sido abordado desde la Educación Especial (ACE, 2018; Cornejo, 2017; Rojas, 2016) lo que ha impactado en las políticas educativas para la atención a la diversidad y en la formación del profesorado (Matus y Haye, 2015), ya que, mayormente, los esfuerzos por realizar adecuaciones curriculares o diversificar la enseñanza se focaliza en la atención de determinado grupo de estudiantes (Donoso et al., 2012).

A ello se suma, la necesidad de conocer las percepciones y actitudes que tienen el equipo directivo y profesorado sobre la atención a la diversidad en los centros educativos a estudiar, ya que la evidencia los señala como los principales responsables del tratamiento de la diversidad (Booth y Ainscow, 2015; Mitchell y Sutherland, 2020; Sevilla, Martín y Jenaro, 2017). Los equipos directivos tienen un rol esencial en cuanto pueden “orientar políticas y procedimientos inclusivos y movilizar estilos de liderazgo participativo que permitan construir un ethos de justicia consensuado” (Rojas, 2016, p. 40), mientras que los profesores se constituyen como los representantes claves para el desarrollo de un centro educativo inclusivo por ser considerado como el instrumento pedagógico por excelencia (Ainscow, 2008; Echeita, 2016; Pegalajar y Colmenero, 2017).

En este contexto, se hace visible el importante papel que desempeñan los centros educativos para propiciar cambios y mejoras en función de las demandas sociales e individuales de la sociedad (Gairín, 2012). Al mismo tiempo que se procura aminorar aquellas barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, así como también las desigualdades sociales en el acceso, los resultados de aprendizaje y las formas de exclusión (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2016), recordándonos que son uno de los medios más eficaces para el tratamiento de la diversidad (Ainscow, 2003; UNESCO, 2009).

Para nadie es desconocido que, la educación es un bien público y un derecho humano sumamente necesario para garantizar otros derechos (NACIONES UNIDAS, 2015). Por eso, continúa siendo de interés educativo y público garantizar educación de calidad, inclusiva y con mayores oportunidades

1. Justificación y diseño

de aprendizaje para todos (UNESCO, 2016).

Estudiar la atención a la diversidad en centros educativos es un proceso que conlleva el reconocimiento de la normativa interna, las acciones y dinámicas que asume la comunidad educativa para responder a las necesidades educativas individuales de todos los estudiantes, valiéndose de una serie de cambios organizativos y metodológicos, distintas estrategias y estructuras, que desarrollan en el marco de su autonomía (Álvarez, Grau y Tortosa; 2014; Cabrerizo y Rubio, 2007; Gairín, 1998; Gómez, 2005; Tomlison, 2005).

A partir de lo anterior, es por cuanto el interés de la investigación requiere conocer en profundidad la experiencia en la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística, con la finalidad de contribuir al mejoramiento continuo de sus procesos educativos y dinámicas internas en la línea de la inclusión educativa. Por esta razón, conviene explorar tanto en las percepciones y actitudes de los equipos directivos y el profesorado, así como en las estrategias y actuaciones que desarrollan para atender a la diversidad en el marco de sus labores profesionales.

1.3. Preguntas de investigación

Por cuanto requerimos conocer y reflexionar sobre las estrategias y actuaciones educativas más pertinentes y adecuadas a nivel de centro y aula que se desarrollan en estos centros educativos, que permiten desarrollar un proyecto educativo más inclusivo, es que nos interesa plantearnos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las principales concepciones que las Escuelas de Cultura y Difusión Artística tienen alrededor de la atención a la diversidad?
- ¿Qué percepciones y actitudes tienen los equipos directivos y el profesorado de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística sobre la atención a la diversidad?
- ¿Qué estrategias y actuaciones educativas de atención a la diversidad se llevan a cabo en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística?
- ¿Cómo se están promoviendo las estrategias y actuaciones educativas de atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística?
- ¿Qué se puede proponer para mejorar la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística?

1.4. Objetivos de investigación

En relación con la justificación anterior y las preguntas de investigación, se proponen los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivo 1:

- Analizar la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile para la mejora de la inclusión educativa.

La concreción de este objetivo general se plasma en los siguientes objetivos específicos que nos proponemos con la investigación a llevar a cabo:

- Analizar los principales elementos teóricos relacionados con la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.
- Explorar las percepciones y actitudes de los principales protagonistas de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística implicados en la atención a la diversidad.
- Caracterizar las estrategias y actuaciones que se realizan en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística para promover la atención a la diversidad.

Objetivo 2:

- Elaborar una propuesta alternativa de Plan de Atención a la Diversidad para la mejora de inclusión educativa.

Este objetivo general queda concretado en los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un Plan de Atención a la Diversidad para el impulso de la inclusión educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.
- Validar el Plan de Atención a la Diversidad para la mejora de la inclusión educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.

Estos objetivos son los que guían el desarrollo de este trabajo de investigación con el propósito de determinar las etapas de estudio y destacar el cumplimiento de los aspectos relevantes del trabajo, así como establecer un orden y coherencia para el desarrollo de cada acción del proceso de investigación.

1.5. Lineamientos metodológicos

El diseño general de esta investigación se construye sobre la definición de los lineamientos metodológicos que la componen para la obtención rigurosa del conocimiento sobre la realidad investigada.

El planteamiento del tema objeto de estudio y los objetivos de investigación, por una parte, conlleva a considerar una aproximación teórica que posibilita la elaboración de un marco teórico de referencia para el desarrollo de la investigación, sobre la base de indagar y comprender el fenómeno de estudio. Por otra parte, permite concretar la investigación a través de una aproximación aplicada, que supone la descripción del proceso metodológico seguido en la investigación para llevar a cabo los objetivos establecidos.

Desde el punto de vista metodológico, y de los objetivos de investigación planteados, esta investigación se posiciona en el paradigma interpretativo, puesto que el propósito es comprender e interpretar la realidad educativa, y la respectiva importancia de percepciones, actitudes y actuaciones de los participantes en la acción educativa (Bisquerra, 2016; Contreras, 2011; Latorre, del Rincón y Arnal, 2005).

1. Justificación y diseño

De acuerdo con Jiménez y Tejada (2004) algunos supuestos que presiden al paradigma interpretativo y que preferentemente se apunta en esta investigación son:

- La ciencia social es el resultado del conocimiento del hombre a través de procesos de reflexión, sistematización y rigor para comprender e interpretar el contexto que les rodea.
- La finalidad es comprender el mundo desde la perspectiva de los participantes y no buscar la única verdad que explique el mundo.
- El centro de los objetos de estudio no es ajeno al individuo. Tanto el actor de los sucesos a estudiar o investigar como el investigador forman un todo interaccionado.
- Identifica a la persona como un agente activo, pues se entiende que la naturaleza humana es abierta e inacabada.
- La subjetividad se antepone como una forma de acceso al conocimiento.
- Es inductiva, puesto que comienza del análisis de las intenciones, motivos, razones o creencias que impulsan las acciones de los participantes.

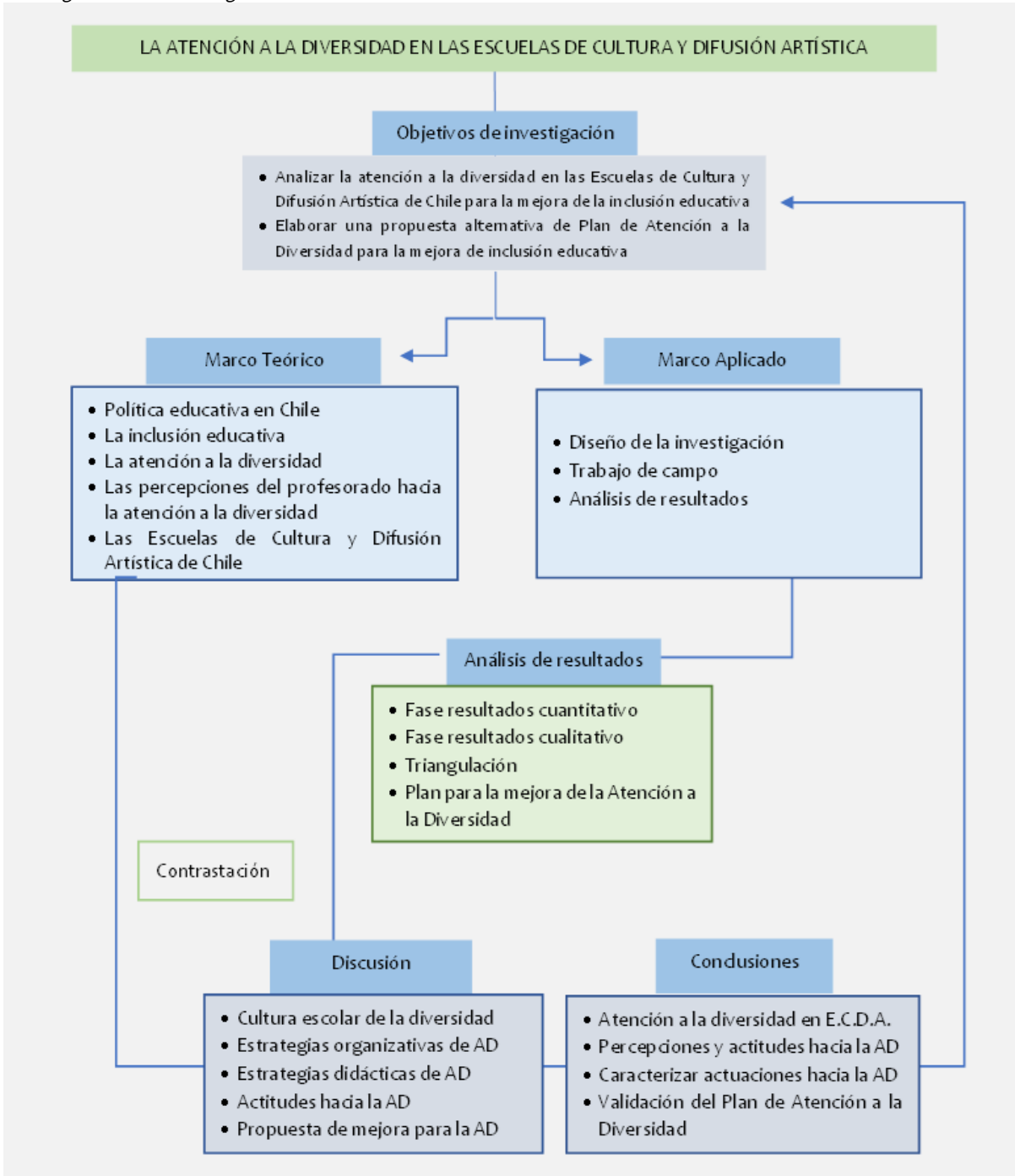
Por otro lado, la investigación adopta el método mixto de acuerdo con la pertinencia y necesidades del estudio de combinar procedimientos cuantitativos y cualitativos que permitan ampliar y profundizar la perspectiva y conocimiento sobre el fenómeno de estudio. También, porque se apoya con una mayor validez sobre los planteamientos científicos de los datos significativos y variados según la multiplicidad de observaciones (Creswell y Plano, 2011, Hernández et al., 2016; Hernández y Mendoza, 2018; Núñez, 2017). Para esto, la investigación se basa en un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) que permite recoger datos cuantitativos y cualitativos en una misma fase, para luego analizar cada uno con independencia. Hernández et al. (2016), lo declaran el modelo más popular, y que, para efectos de esta investigación, es pertinente para corroborar los resultados y efectuar una validación cruzada de los datos cuantitativos y cualitativos. Además, de considerar el estudio de casos múltiples en función del análisis sobre la atención a la diversidad en cuatro centros educativos.

La investigación considera una muestra total de 81 informantes constituida por directivos (n=12) y profesores (n=64) pertenecientes a las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas (n=4); y expertos teóricos y prácticos (n=5) vinculados al tema objeto de estudio. Para el análisis de las fuentes, los instrumentos seleccionados para la recogida de información son: (a) Cuestionario, dirigido especialmente al profesorado de los centros educativos (profesores de asignatura y profesionales de educación diferencial); (b) Entrevista semiestructurada, principalmente a los equipos directivos (directores, jefes de Unidad Técnica Pedagógica, coordinador artístico y coordinador del Programa de Integración Escolar); (c) Análisis documental, de planteamientos institucionales (Proyecto Educativo Institucional); y, (d) Grupo de discusión, dirigido a expertos teóricos y prácticos.

El proceso de análisis de datos sigue un proceso de carácter cíclico que considera un doble proceso. En primer lugar, un proceso deductivo que se desprende de la revisión del marco teórico y que facilita la producción de un primer listado de categorías y códigos. En segundo lugar, un proceso inductivo, que sigue la secuencia habitual de análisis de datos en los estudios mixtos, en tanto su riguroso y

minucioso tratamiento permite que nuevas categorías y códigos emerjan (Hernández et al., 2016). Lo anterior, facilita la obtención de resultados de acuerdo con las preguntas y objetivos de la investigación, a la vez que permite el planteamiento de las ideas en la discusión y conclusión de los resultados esperados. La siguiente Figura 1 muestra y resume el diseño general de la investigación planteada:

Figura 1.
Diseño general de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

1. Justificación y diseño

1.6. Fases de la investigación y cronograma

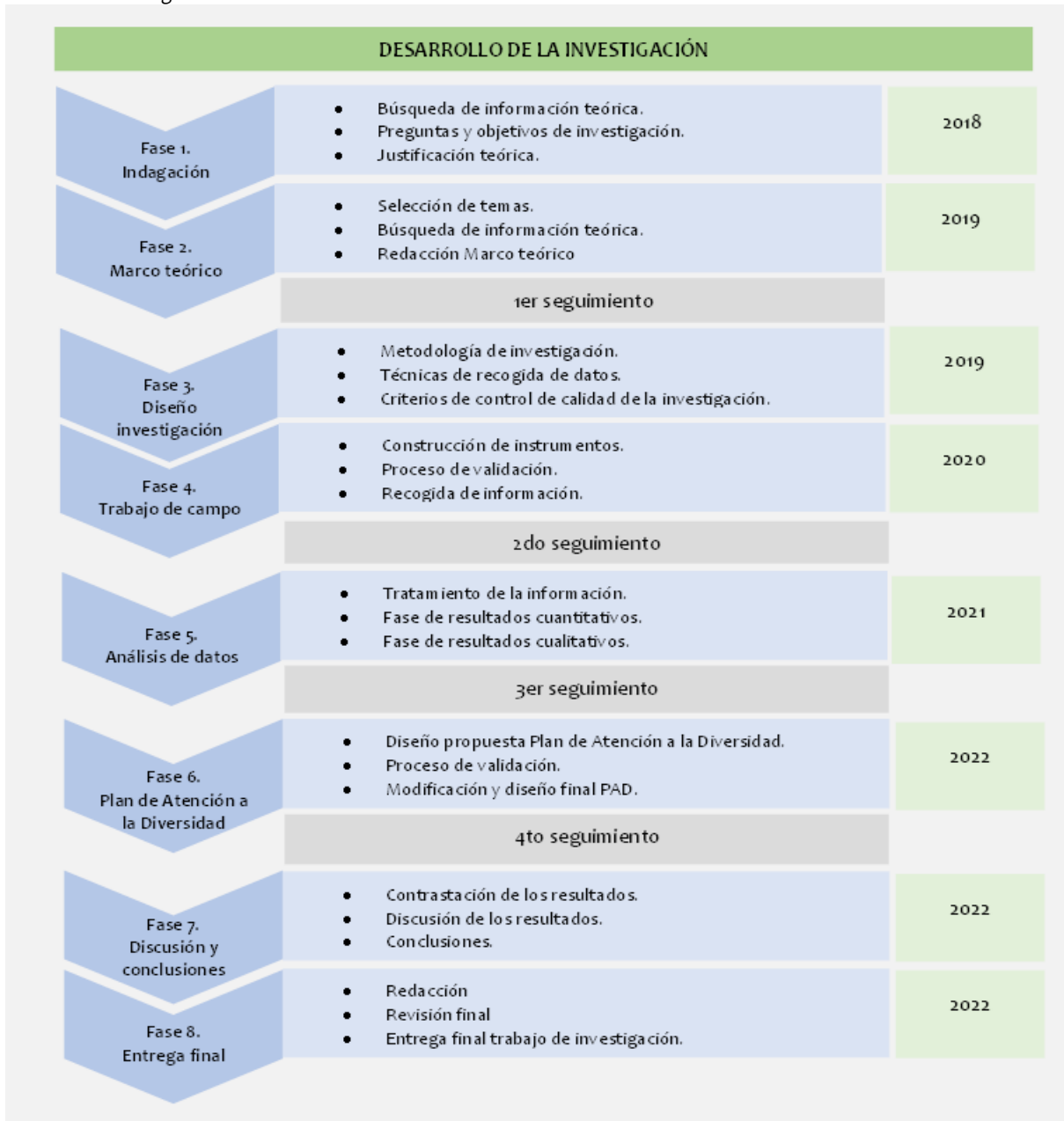
Para la concreción de este trabajo de investigación se definen las fases de su desarrollo, el cual permite organizar y ejecutar las distintas actividades dentro de un periodo de tiempo determinado en el que se estructura la presente investigación. Las fases de la investigación se describen a continuación:

1. **Fase de Indagación:** implica la búsqueda inicial de informaciones relevantes y generales a través de las diversas propuestas teóricas de autores para el planteamiento del tema objeto de estudio, las preguntas y los objetivos de investigación.
2. **Fase de Marco Teórico:** involucra la búsqueda de información teórica específica, de acuerdo con los temas a profundizar en el marco teórico. Específicamente, considera abordar los siguientes temas: política educativa en Chile, la inclusión educativa, la atención a la diversidad, percepciones del profesorado hacia la atención a la diversidad y la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística. Para ello, se utilizan diferentes fuentes del ámbito nacional como internacional, los cuales implican un significativo aporte a la construcción de conocimiento sobre estos temas y como fuentes de información para la elaboración de la instrumentalización de los casos del estudio.
3. **Fase de Diseño de Investigación:** principalmente, implica la exposición de los aspectos propios del proceso metodológico del trabajo de investigación y el trabajo de campo. En primer lugar, ofrece la claridad y justificación teórica del paradigma de investigación, la metodología de estudio, el método, la población y muestra, las técnicas de recogida de datos seleccionados tales como cuestionario, guion de entrevista, matriz de análisis de documentos y guion de discusión. Junto con ello, facilita la exposición de los criterios del control de calidad del proceso de investigación.
4. **Fase de Trabajo de campo:** la fase facilita el abordaje del proceso de instrumentalización, en cuanto a los procedimientos de elaboración de los instrumentos (cuestionario, entrevista, análisis documental y grupo de discusión). Así mismo, permite describir el proceso de validación mediante valoración por jueces expertos y encuesta piloto. Para luego, explicar el proceso de recogida de datos y tratamiento de la información.
5. **Fase de Análisis de datos:** dicha fase forma parte del sistema del Diseño de investigación, la cual permite describir el tratamiento de los datos de la información. Posteriormente, permite exponer los resultados de la fase cuantitativa y cualitativa, construyendo un análisis preliminar de los resultados obtenidos para posterior triangulación de los datos.
6. **Fase de Diseño y validación Plan de Atención a la Diversidad:** a raíz de los resultados provisionales de la investigación, la fase de estudio posibilita el diseño de un Plan de Atención a la Diversidad que contemple las propuestas de mejora de los informantes, para una posterior validación del documento mediante un grupo de discusión que reúne las valoraciones de jueces expertos teóricos y prácticos vinculados al tema objeto de estudio.

7. **Fase de Discusión y Conclusiones:** se entregan los resultados de cada técnica de recogida de datos y los resultados obtenidos a raíz del Plan de Atención a la Diversidad. Luego se desarrolla la contrastación y discusión de los resultados, para posteriormente, presentar las conclusiones del trabajo.
8. **Fase de Entrega Final:** redacción, revisión final y entrega del informe de tesis doctoral.

La siguiente Figura 2 resume las fases de la investigación, sus principales actuaciones y la temporalización:

Figura 2.
Fases de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

1. Justificación y diseño

Cabe señalar que, la concreción de cada una de las fases de la investigación se vincula con el cumplimiento formativo del Programa de Doctorado en Educación. Por tanto, la Figura 2 también indica los diferentes seguimientos de evaluación del trabajo de investigación, que requieren de la presentación anual de un informe de avances y su defensa pública ante un Tribunal o Comisión.

Por último, para una mayor especificación de las fases, sus actividades y temporalización se expone el cronograma de la investigación en la Figura 3:

Figura 3.
Cronograma de actividades de la investigación.

FASES/ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN (mes/año)											
	2018											
	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
FASE DE INDAGACIÓN												
Búsqueda de información teórica												
Preguntas y objetivos de investigación												
Justificación teórica												
1er seguimiento	2019											
	E <th>F</th> <th>M</th> <th>A</th> <th>M</th> <th>J</th> <th>J</th> <th>A</th> <th>S</th> <th>O</th> <th>N</th> <th>D</th>	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
FASE DE MARCO TEÓRICO												
Selección de temas												
Búsqueda de información												
Redacción Marco teórico												
FASE DE DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN												
Metodología de investigación												
Técnicas de recogida de datos												
Control de calidad de la investigación												
2do seguimiento	2020											
	E <th>F</th> <th>M</th> <th>A</th> <th>M</th> <th>J</th> <th>J</th> <th>A</th> <th>S</th> <th>O</th> <th>N</th> <th>D</th>	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
FASE DE TRABAJO DE CAMPO												
Construcción de instrumentos												
Proceso de validación												
Recogida de información												
3er seguimiento	2021											
	E <th>F</th> <th>M</th> <th>A</th> <th>M</th> <th>J</th> <th>J</th> <th>A</th> <th>S</th> <th>O</th> <th>N</th> <th>D</th>	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
FASE DE ANÁLISIS DE DATOS												
Tratamiento de la información												
Fase de resultados cuantitativos												
Fase de resultados cualitativos												
4to seguimiento	2022											
	E <th>F</th> <th>M</th> <th>A</th> <th>M</th> <th>J</th> <th>J</th> <th>A</th> <th>S</th> <th>O</th> <th>N</th> <th>D</th>	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
FASE DE DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD												
Diseño propuesta PAD												
Proceso de validación												
Modificación y diseño final del PAD												
FASE DE DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES												
Contrastación de los resultados												
Discusión de los resultados												
Conclusiones												
FASE DE ENTREGA FINAL												
Redacción												
Revisión final												
Entrega del trabajo de investigación												

Fuente: Elaboración propia.

Por último, es fundamental mencionar que, de manera simultánea a la concreción de las fases de investigación y el cronograma, esta misma queda sujeta a cambios durante todo el desarrollo de la formación doctoral, a fin de atender sugerencias y comentarios de mejora del Director de la Tesis Doctoral y de la Comisión de cada Tribunal de seguimiento. También, para que se pueda seguir

1. Justificación y diseño

profundizando en los temas que tratan los distintos capítulos del trabajo de investigación, puesto que cada año van apareciendo nuevos y variados estudios que pueden aportar más conocimiento sobre el fenómeno. Por lo tanto, la búsqueda de referentes bibliográficos no puede quedar condicionada por un determinado límite de tiempo, de ahí que las distintas fases de la investigación quedan abiertas ante eventuales cambios, modificaciones o actualización de contenidos.

BLOQUE II

MARCO TEÓRICO

2. Política educativa inclusiva en Chile

Este capítulo presenta una descripción general sobre las políticas educativas en materia de inclusión educativa. En un principio, se realiza un análisis legislativo sobre la inclusión educativa en Chile. Luego, se explican las políticas educativas de atención a la diversidad a partir de las propuestas de diferentes organismos ministeriales del país. Por último, se pone en evidencia las actuaciones que llevan a cabo diversas entidades del Ministerio de Educación para asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad.

2.1. Antecedentes de la inclusión educativa

El análisis de la política de inclusión educativa en Chile, generalmente, ha sido abordado desde la perspectiva de la Educación Especial, acentuando la atención a la diversidad en la integración de estudiantes con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales (N.E.E.) en el sistema escolar (Apablaza, 2016; Cornejo, 2017; García y López, 2019; Matus y Haye, 2015; Quiroga y Aravena, 2018; Rojas, 2016a). Aunque es preciso señalar que esta conceptualización restringida sobre la inclusión educativa ha cambiado.

En los últimos años, es evidente que hay una perspectiva más amplia en el análisis de las políticas educativas y los programas impulsados en el país en función de la atención a la diversidad, ya que se incorporan variables socioeconómicas, étnicas y culturales para avanzar hacia la construcción de centros educativos inclusivos y abiertos a la diversidad (ACE, 2018; Manghi et al., 2018).

Son tres los paradigmas escolares por los que ha transitado la educación chilena para hacer efectivo el derecho de la ciudadanía a acceder a una educación equitativa y con calidad, aunque con distinta suerte según los periodos de transición, en donde es visible la reestructuración de las propuestas políticas para hacer frente a los desafíos de la inclusión educativa.

Un primer acercamiento fue reconocer el derecho a la educación de las personas con discapacidad en el sistema escolar (Mesa Técnica Educación Especial, 2015). Según Valenzuela y Cortese (2017), la fundación de la primera Escuela Especial para niños sordos de Latinoamérica en Santiago de 1852 gatilló la apertura de la Educación Especial en Chile ante la inminente necesidad de ofrecer atención educativa a las personas con discapacidad, pero en escuelas segregadas (Godoy, Mesa y Salazar, 2005). “En efecto, nuestro país se debatió entre la integración de niños con características especiales en escuelas regulares y la creación de un espacio educativo paralelo, caracterizado por darle cabida solo a estudiantes con discapacidades” (ACE, 2018, p. 16). De ahí, es posible vislumbrar un periodo marcado por el paradigma de la segregación escolar, que generó la instancia de crear e incluir escuelas especiales en el sistema escolar chileno (Manghi et al., 2018).

Como consecuencia de la Reforma Educacional de 1928 se crea la primera Escuela Especial para niñas y niños con deficiencia mental (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004), “no obstante, fue en la década de los años 60 y 70 cuando se inicia la expansión de cobertura y de mejoramiento de la capacidad técnica para atender a los alumnos con discapacidad” (MINEDUC, 2005, p. 9) que fue acompañado de variadas iniciativas a nivel institucional y en la constitución de una carrera docente

2. Política educativa inclusiva en Chile

específica para procesos de atención específica con los estudiantes, por mencionar algunas (García y López, 2019; Matus y Haye, 2015).

Se elaboraron los primeros planes y programas de estudios para las personas con discapacidad y se comenzaron a implementar planes de trabajo para el fortalecimiento de las escuelas especiales orientados, principalmente, al perfeccionamiento docente, el mejoramiento de la infraestructura de los centros, el desarrollo de la investigación educativa y la atención jurídica sobre la deficiencia mental. También se crearon Centros de Diagnóstico Psicopedagógicos en hospitales infantiles que tenían servicios de Psiquiatría y Neurología (Godoy et al., 2004; MINEDUC, 2005).

Al respecto, cabe señalar que, el inicio de la Educación Especial “estuvo estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y psicología, disciplinas que condicionaron su desarrollo y evolución desde una concepción fundamentalmente orgánica e inherente al individuo” (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p. 15), por lo que la atención educativa de las personas con discapacidad fue abordada fundamentalmente bajo un enfoque clínico (García y López, 2019; Rojas, 2016a). No es hasta mediados de los años 70 y en adelante, que se orientó hacia la formación de estudiantes que presentaban dificultades de aprendizaje.

En lo que respecta a la educación superior, se crearon carreras profesionales en el área de la Educación Especial para formar profesores especialistas y grupos de investigación sobre este tema. La Universidad de Chile, concretamente, creó el Centro de Formación de Especialistas en Deficiencia Mental en 1964, para posteriormente, abrir la convocatoria de postítulos en audición, lenguaje y trastornos de la visión en los años 1966 y 1970, respectivamente (Godoy et al., 2004).

Sobre lo último, conviene destacar que: “La selección de los profesionales estaba a cargo de la universidad, los cuales eran becados, durante dos años, por el Ministerio de Educación para la realización de dichos estudios” (MINEDUC, 2005, p. 10). Se trataba de maestros (profesores) normalistas, que luego obtenían un postítulo como profesores especialistas, lo cual es significativo y denota la preocupación del Estado por facilitar el apoyo a la formación docente para responder con calidad los procesos educativos en las escuelas especiales.

A través de estas iniciativas, se refleja el ideario del país por avanzar y forjar un modelo educativo que conciba el acceso de aquellas personas que históricamente habían sido excluidas del sistema escolar. Este discurso político “acompaña el ideario inclusivo difundido por organismos internacionales en medio a la gobernanza global, al mismo tiempo que mantiene una organización escolar propia, basada en la integración y en prácticas sociales de segregación” (García y López, 2019, p. 13). Además de poner de manifiesto el ordenamiento y ubicación de las escuelas especiales y sus profesionales (Godoy et al., 2004; Manghi et al., 2018).

Si bien, en este proceso “las escuelas especiales han cumplido un rol importante garantizando el acceso a la educación de muchos estudiantes” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 6), no es suficiente para responder con equidad, al mismo tiempo que desencadena otros problemas como el estigma social, las desigualdades y limitaciones de oportunidades educativas producto de la segregación escolar (Matus y Haye, 2015; Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Llegados a este punto, estamos de acuerdo con Rodríguez (2016), quien menciona que la aparición de las escuelas especiales “provocó una segregación de estos alumnos/as al ser parte de una educación particularizada, cuando lo óptimo era que fuesen integrados a una educación ordinaria, ya sea realizando cambios en el currículo o en el equipo de trabajo” (p. 41). De hecho, es precisamente la diferencia entre los currículos establecidos que se limita la movilidad entre las escuelas especiales y los centros educativos regulares (García y López, 2019), ya que en el caso de la Educación Especial el currículo es diseñado a partir de los déficits de los estudiantes, al contrario del currículo nacional basado en objetivos de aprendizaje (OA).

Como consecuencia se clasifica y agrupa a los estudiantes en escuelas especiales para que profesores especialistas atiendan sus dificultades (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004), lo que ciertamente limita el desarrollo social y de habilidades para la vida en los niños y jóvenes, al verse eventualmente desconectados con la “otra” realidad y la diversidad que existe en su entorno más próximo.

Para superar los inconvenientes de la segregación escolar de las personas con discapacidad y con dificultades de aprendizaje, a partir de la década de los 60` el sistema escolar chileno comienza a adherirse gradualmente al movimiento de la integración escolar que promueve “el derecho a educarse en las escuelas regulares de su comunidad al igual que el resto de los ciudadanos” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 6). Así, se comienza a gestar el cambio del paradigma escolar para que este compense las limitaciones del anterior.

Godoy et al. (2004) indican que esta nueva manera de comprender la Educación Especial se hace sostenible a raíz del principio de la normalización y la consolidación del concepto de necesidades educativas especiales (N.E.E.).

El principio de normalización es un documento que refleja la normativa danesa en el año 1959 y que desde ese entonces formulaba la posibilidad de que las personas con deficiencia mental pudieran llevar una vida tan cercana a lo “normal”. En la actualidad, se amplía a cualquier persona albergando “principios rectores dirigidos a todo el sistema de vida, que se refiere tanto al sujeto con discapacidad como a la sociedad en el que vive” (Rubio, 2009, p. 2). De modo que, en el intento por avanzar hacia la integración, el sistema escolar chileno a través de sus políticas educativas y programas debía procurar a las personas con discapacidad y dificultades de aprendizaje a mejorar y apoyar su atención educativa desde habilidades, competencias, apariencias, experiencias y estabilidad social, participando en todos los ámbitos de sociedad (MINEDUC, 2005).

Lo anterior, también se sustenta con el surgimiento del Informe Warnock de 1978, realizado por la Comisión de Educación Británica acerca de las N.E.E. de los estudiantes, ya que influyó en la instalación del principio de integración en el ámbito escolar de acuerdo con una nueva manera de entender la Educación Especial en Chile (Godoy et al., 2004; MINEDUC, 2005).

El Informe Warnock defiende que los fines de la educación son los mismos para todos, independientes de sus diferencias, ventajas o desventajas (Warnock, 1987; Rubio, 2009). De este modo, los fines para la educación deben:

2. Política educativa inclusiva en Chile

primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, en segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida (Warnock, 1987, p. 46).

A partir de este nuevo enfoque, la educación chilena queda configurada a partir de un continuo de esfuerzos para ofrecer respuesta a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes de modo que puedan lograr los fines expuestos (Godoy et al., 2004; Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Así, destaca que durante la década de los 80` “se inicia la incorporación a la enseñanza regular de alumnos con discapacidad sensorial. Para favorecer su acceso y permanencia en los establecimientos de educación regular, se dictan normativas como la evaluación diferenciada y la exención de una asignatura” (MINEDUC, 2005, p. 11), lo que buscó aminorar las diferencias en el currículo (Matus y Haye, 2015; Valenzuela y Cortese, 2017).

Si bien, la integración escolar supone un avance significativo para hacer efectivo el derecho a la educación de quienes anteriormente habían sido excluidos, esta experiencia ha demostrado que limita la participación y la igualdad de oportunidades en el aprendizaje (Cabrera, 2015; García y López, 2019; Mesa Técnica de Educación Especial, 2015). De hecho, surgen dificultades como “el aislamiento y desvinculación de la educación especial de la regular, la falta de recursos materiales y la insuficiente capacitación de los docentes en estas materias” (MINEDUC, 2005, p. 11) que no hacen más que acentuar la falta de propuestas de intervención al interior de los centros educativos, y en particular, en el aula, producto de la inexistente diversificación de la enseñanza.

Por si no fuera poco, algunos autores como Cabrera (2015) y Rodríguez (2016) señalan que la propuesta de integración escolar como tal se realizó de manera excepcional en el país durante las décadas de los 70´ y 80´, existiendo solo casos aislados en donde algunos centros educativos demostraron que la integración era posible y beneficiosa para toda la comunidad educativa.

Con respecto a lo anterior, Cabrera (2015) repara en la masificación de las escuelas especiales chilenas, señalando que el discurso generalizado por muchos se amparaba en la existencia de estas escuelas, por lo que se estimó que no era necesario incorporar a los estudiantes con discapacidad en otros centros educativos regulares.

De hecho, el periodo de integración escolar en Chile coincide con las reformas educativas que se instalan durante la década de los 80` “orientadas por principios de matiz neoliberal” (García y López, 2019, p. 6), en donde se asume la descentralización de la “educación fiscal” que implica la estructura separatista entre centros educativos municipales, particulares subvencionados y particulares (Quiroga y Aravena, 2018), lo que por efecto revela “la superposición de los principios liberales a los propósitos sociales diseminados por el movimiento social de la discapacidad en su versión original” (García y López, 2019, p. 6), propiciando un escenario educativo marcado por la competencia y la segregación escolar.

De acuerdo con Rodríguez (2016), la escasa participación de los centros educativos regulares para hacer efectiva la integración, se sostuvo bajo los argumentos de que “la sociedad no estaba bien

preparada y que el sistema en sí no reunía las condiciones necesarias para llevar a cabo tal ideal” (p. 41-42). Lo anterior se justifica, si se tiene en cuenta que el avance de la integración se centró más en la promoción de la atención individualizada, “que en modificar aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje y participación de todos” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 6), de ahí la falta de formación docente para la atención de todos los estudiantes.

Por lo demás, estamos de acuerdo con Manghi et al. (2018) cuando mencionan que las diversas medidas para la integración “abordan el aprendizaje en un contexto de competencia y efectividad, e ignoran las condiciones reales de las escuelas y sus actores sociales, así como el tiempo que la mejora escolar como cambio cultural realmente requiere” (p. 22). Por esto, lo que queda es concluir que, en este periodo, el desarrollo de la integración escolar depende en gran medida de iniciativas privadas en contraposición al sistema segregador que aún impera en el país, a fin de no intervenir en la excelencia académica de los demás estudiantes (Cabrera, 2015; García y López, 2019; Manghi et al., 2018; Rodríguez, 2016; Quiroga y Aravena, 2018).

Desde la década de los 90`, con el retorno a la democracia, se puede observar un sistema escolar chileno más moderno al iniciar un nuevo proceso de Reforma Educacional, sustentado en diversas acciones que buscaban garantizar la integración social de los estudiantes en los centros educativos regulares, apostando por una educación con mayor equidad y calidad (Godoy et al., 2004; MINEDUC, 2005).

Para hacerlo efectivo, entre los años 1992 y 1997, respectivamente, el MINEDUC implementa el Programa MECE/BÁSICA dirigido a los profesores de escuelas especiales y de grupos diferenciales con la finalidad de perfeccionar su formación a través de nuevos enfoques para abordar la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2005).

Surge el Decreto N° 490/90 que regulariza el acceso y permanencia de los estudiantes con N.E.E. en los centros educativos regulares y sienta las bases para establecer normas que avalen la realización de Proyectos de Integración Escolar al interior de las instituciones escolares, por lo cual reciben subvención especial por estudiante (Cabrera, 2015; Godoy et al., 2004; Ley 20.201, 2007; MINEDUC, 2005; Rodríguez, 2016). También, aparece la Ley N° 19.284 (Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad) que permite el fortalecimiento de la Política de Integración Escolar mediante el Decreto N° 490/90 con el “apoyo adicional para que todos los estudiantes puedan ser partícipes de un mismo currículum con apoyo de especialistas en el aula o herramientas que faciliten su inserción” (Valenzuela y Cortese, 2017, p. 2). Así propiciar el trabajo colaborativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Un antecedente para considerar es que durante la década de los 90`, las iniciativas anteriormente mencionadas fueron influenciadas por el contexto mundial de aquel entonces, dado los diversos encuentros, declaraciones y compromisos internacionales desarrollados por las Naciones Unidas (ONU), UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO para promover el desarrollo de sistemas escolares más inclusivos e integradores (García y López, 2019; MINEDUC, 2005).

2. Política educativa inclusiva en Chile

Con ello, Chile asume su compromiso para avanzar hacia la inclusión, preocupándose por proporcionar formación a profesores y mayor participación del aprendizaje a los estudiantes mediante un currículum común. Esto se intensifica con la aparición del Programa de Integración Escolar (PIE) que atiende solo a estudiantes con N.E.E. en los centros educativos. No obstante, la atención educativa continúa focalizando la respuesta a un grupo de estudiantes en particular, dejando claro que los cambios propuestos se desarrollan al interior del Programa de Integración Escolar.

Es más, en el año 2009 se publica el Decreto N° 170 que regula el Programa de Integración Escolar, por medio de una mayor orientación sobre el diagnóstico de estudiantes con N.E.E. para la subvención en los centros educativos, el fortalecimiento de los equipos directivos, profesorado y asistentes, el apoyo de especialistas y la adecuación de la infraestructura para asegurar el mejoramiento de la calidad de la educación (Decreto 170, 2010).

Por su parte, Cabrera (2015) señala que el Decreto N° 170 busca “generar un cambio de enfoque (...), pues intenta valorar y respetar las diferencias individuales y la diversidad, en la perspectiva de una visión más inclusiva de la educación” (p. 49). Bajo esta perspectiva, se entiende que, un año más tarde, aparezca la Ley N° 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad para “obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad” (Ley 20.422, 2010).

Con la aprobación de la Ley 20.845 de Inclusión Escolar en el 2015 se estima el cambio de paradigma de integración escolar a la inclusión educativa mediante el salto cualitativo en la concepción de diversidad, que permite ampliar la atención educativa a todos los estudiantes, no solo a aquellos con N.E.E.

Lo anterior es visible cuando la Ley establece que: “el sistema promoverá que los establecimientos educativos se conviertan en un lugar de encuentro entre los estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionales o religiosas” (Ley 20.845, 2015, artículo 1, letra k). Además, la Ley señala poner fin al lucro en los centros educativos, eliminando “el copago de los padres por una contribución estatal y prohibiendo los procesos de selección de estudiantes” (Quiroga y Aravena, 2018, p. 86), lo que implica mayores condiciones para que todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas, independiente de sus características, y nivel socioeconómico, puedan acceder y participar de la educación para desarrollar sus habilidades personales, académicas y sociales (Valenzuela y Cortese, 2017).

Aunque hay que resaltar que la erradicación de la selección arbitraria de los estudiantes no se aplica para todos los centros educativos del país, sino más bien para aquellos que reciben aportes del Estado, por ejemplo, los establecimientos municipales y particulares subvencionados.

Por otra parte, también es importante señalar que en el año 2017 aparece el Decreto N° 83 sobre Diversificación de la enseñanza, el cual entrega criterios y orientaciones para que los profesores mediante trabajo colaborativo con otros profesionales del PIE, puedan realizar adecuaciones curriculares de acuerdo con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Sánchez y Díez, 2013). De

esta manera, propone una mejora significativa en el trabajo docente dado al acceso universal del currículum nacional con enfoque en la enseñanza y evaluación para los estudiantes con N.E.E., que hasta al momento tenía mayor cabida en la formación y práctica docente de los profesores especialistas.

A raíz de lo expuesto, se puede decir que Chile ha avanzado en el ámbito educativo, a través de diversas propuestas políticas que contribuyen a garantizar a las personas mayores oportunidades de acceso a la educación. Sin embargo, queda mucho por avanzar y mejorar a fin de proporcionar mayor equidad y calidad en la educación para todos. Sobre todo, en lo que respecta a promover la participación y el progreso escolar de los estudiantes, puesto que las políticas sobre inclusión educativa se han abordado “principalmente desde aspectos económicos o médico-clínicos” (Alfaro y Herrera, 2019, p. 5).

En relación con lo anterior, estamos de acuerdo con Rojas (2016b) cuando menciona que son dos condicionantes que tensionan los procesos de inclusión educativa en contexto chileno. El primero, relativo a la segregación escolar que impone barreras como el copago, y la selectividad de estudiantes lo que dificulta la entrada al sistema escolar y agudiza mayormente la segregación de las familias vulnerables en los centros educativos, sobre todo en los particulares subvencionados y privados (ACE, 2018; Manghi et al., 2018), ya sea “como producto y prácticas resultantes de un modelo esencialmente neoliberal” (Quiroga y Aravena, 2018, p. 83). A esto se suma la segregación territorial y la falta de políticas de transporte escolar público para movilizar a los estudiantes con mayor lejanía geográfica de su centro educativo (ACE, 2018; Rojas, 2016a).

Por lo demás, la presencia del modelo neoliberal en el país, y la perspectiva del libre mercado, permite que “algunos establecimientos escolares ofrezcan la opción educativa a los estudiantes con discapacidad, como parte de un servicio optativo por el cual recibirán financiamiento adicional” (García y López, 2019, p. 13), por lo que es necesario implementar otras medidas que favorezcan el acceso y propicien un aprendizaje de calidad para los estudiantes en cualquier centro educativo del país.

El segundo, y en relación con los procesos de la selectividad, la existencia de políticas de estandarización de los resultados, en donde el sistema de aseguramiento de calidad depende de un sistema de medición estándar, en detrimento de la relación entre los logros académicos y la formación integral de los estudiantes (ACE, 2018; García y López, 2019). Además, restringe la participación de los estudiantes con N.E.E. en los procesos de evaluación estándar. De tal forma que, en algunos casos, la diversidad suele verse más como un problema que una oportunidad para el aprendizaje (Rojas, 2016b).

A estas condicionantes hay que añadir, las limitaciones en cuanto a la promoción de la atención a la diversidad en los centros educativos y en la formación de los profesionales, ya que mayormente se ha focalizado en la atención de estudiantes con N.E.E. (Cornejo, 2017). De hecho, esta idea reducida sobre la diversidad ha impactado en el planteamiento de las políticas educativas para impulsar la inclusión, y particularmente, la atención a la diversidad y “en las formas en que, por ejemplo, los programas de formación de profesores y profesoras han pensado la formación de sus estudiantes” (Matus y Haye, 2015, p. 138), por lo que las finalidades de la inclusión educativa se malentienden, y

2. Política educativa inclusiva en Chile

en la mayoría de los casos, provoca formas sutiles de segregación a un grupo determinado de estudiantes al interior de las aulas. De ahí “es común escuchar hablar del estudiante «especial», «diferencial», «integrado» (Manghi et al., 2018, p. 25) en comparación con los parámetros de la “normalidad”.

En conclusión, el análisis legislativo de la inclusión en Chile indica un avance sustancial en cuanto a la promulgación de políticas de inclusión educativa, puesto que, principalmente, destacan políticas de integración escolar para estudiantes con dificultades cognitivas y discapacidad. Esto advierte un escenario nacional más complejo y con mayores desafíos por superar para promover y garantizar la educación como derecho para todos (Ley 20.845, 2015; Manghi et al., 2018; Quiroga y Aravena, 2018).

2.2. Las políticas educativas de atención a la diversidad

La diversidad es un elemento intrínseco al ser humano y como concepto se entiende su relación con habilidades tanto físicas como psicológicas de una persona que dependen de diversos factores, ya sea sociales, culturales, económicos, de raza, capacidades, entre otros (Donoso et al., 2012; Gómez, 2005).

En el contexto educativo, la diversidad es percibida a través de las diferencias individuales de las personas, lo que hace que cada uno de los estudiantes sea único y sinigual. De ahí, las diferencias en los ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades, motivaciones o intereses (Cabrerizo y Rubio, 2007; Cornejo, 2017).

Gracias a la singularidad de los estudiantes en su historia personal y experiencias previas, “la diversidad es una condición inherente a toda situación de enseñanza y aprendizaje” (ACE, 2018, p. 15). En efecto, cada estudiante posee necesidades educativas individuales que requieren ser atendidas para afrontar las exigencias escolares.

El enfoque de la inclusión educativa plantea la necesidad de que los centros educativos se adapten a la diversidad y ofrezcan respuesta educativa a todos los estudiantes para avanzar en el sistema escolar, facilitándoles las “herramientas para su desenvolvimiento independiente y autónomo tanto en su entorno inmediato como en la sociedad” (Cornejo, 2017, p. 80), independientemente de sus características personales, sociales, económicas y/o culturales. Este proceso también debe venir acompañado de un compromiso real del Estado mediante la entrega de normativas que establezcan las condiciones, requisitos y apoyos al servicio educativo de los centros educativos y sus profesionales, en función de asegurar una respuesta educativa de calidad para atender a la diversidad (Gairín, 2012; Rojas y Haya, 2018).

En los últimos años, el Estado chileno ha asumido el reto de garantizar la educación para todos mediante una serie de decretos y proyectos de ley que buscan asegurar la atención a la diversidad y proporcionar una formación integral a los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (ACE, 2018; Decreto 1, 2000; Donoso et al., 2012; Ley 20.201, 2007; MINEDUC, 2005; MINEDUC, 2015b).

Es así como, en el marco normativo y legal del sistema escolar chileno se especifican orientaciones y apoyos gubernamentales para garantizar el servicio educativo de calidad en los centros educativos a través de las siguientes políticas educativas:

- **Decreto Supremo N°01/98:** establece que el sistema escolar nacional debe brindar alternativas educacionales a los estudiantes con N.E.E. en centros educativos regulares con o sin proyectos de integración y en escuelas especiales. En este proceso, los centros educativos tienen como misión “incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso” (Decreto 1, 2000, p. 1) en el sistema escolar.
- **Decreto Supremo N°374/99:** es complementario al Decreto N°01/98 y busca garantizar la plena integración social de las personas con discapacidad a través de adecuaciones curriculares y subvención estatal (Decreto 1, 2000). Además, se preocupa por la atención educativa que deben recibir aquellos niños y niñas en edad escolar que por sus características se encuentran en un proceso de rehabilitación médico-funcional. Así, establece que los niños y niñas deben recibir atención escolar en sus cursos respectivos por medio de la implementación de un recinto escolar que favorezca la continuidad de estudios. Es así como ambos Decretos entregan las orientaciones para instalar y desarrollar proyectos de integración escolar en sus distintos contextos, recibiendo recursos tanto humanos como materiales para impulsar el trabajo con grupos diferenciados.
- **Ley N°20.201:** establece la necesidad de regular la subvención escolar por estudiante con N.E.E. integrado en los centros educativos regulares. Para ello, explicita que el control financiero de la subvención estará a cargo de los sostenedores de los distintos centros educativos del país. También, esta ley declara la realización de una evaluación de ingreso de estudiante con N.E.E. transitorias o permanentes, señalando que: “el Reglamento determinará los requisitos, instrumentos o pruebas diagnósticas para establecer los alumnos con necesidades educativas especiales que se beneficiarán de la subvención establecida (...), debiendo primero escuchar a los expertos en las áreas pertinentes” (Ley 20.201, 2007). Cabe mencionar que para ser beneficiados con la subvención también se consideran aquellas evaluaciones que determinen discapacidades relativas al déficit atencional y trastornos específicos del lenguaje y aprendizaje.
- **Ley General de Educación (Ley N°20.370):** regula los derechos y deberes de la comunidad educativa y señala que es deber del Estado velar por el cumplimiento de los requisitos mínimos que deben exigirse en los niveles de educación parvularia, básica y media. Además, especifica que en los centros educativos con mayor porcentaje de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios del país “se debe considerar como objetivo general que ellos puedan comprender y expresar mensajes simples en su lengua correspondiente, reconocer su historia y conocer su origen” (ACE, 2018, p. 17). De manera que el sistema educativo chileno se caracterice por promover la equidad y la calidad en la educación.

2. Política educativa inclusiva en Chile

- **Programa de Integración Escolar (PIE - Decreto Supremo N°170):** como resultado del Decreto N°170 que aporta los lineamientos para la evaluación diagnóstica y requerimientos para la obtención a los recursos, el Programa de Integración Escolar tiene como finalidad atender los aprendizajes de los estudiantes con N.E.E., “asegurando su acceso, permanencia y egreso del sistema; mejorando la calidad de su aprendizaje; logrando una mayor participación en el currículum general y favoreciendo el respeto a la diversidad” (Donoso et al., 2012, p. 74). Por ello, el PIE facilita tanto recursos humanos y materiales para el apoyo al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva, visual y trastornos del lenguaje.
- **Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP - Ley N°20.248):** proporciona recursos adicionales a los centros educativos por cada estudiante prioritario y preferente que forma parte de las familias más vulnerables del país, siendo un aporte a la construcción del Plan de Mejoramiento Escolar (PME) de los establecimientos educativos.
- **Política Nacional de Convivencia Escolar:** el principal objetivo de esta política “es la orientación de distintas acciones que fomenten la comprensión y desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con un enfoque formativo, de derechos, de equidad de género y de gestión institucional y territorial” (ACE, 2018, p. 17). Este documento supone a los centros educativos estar actualizados frente a los cambios sociales y culturales de nuestra sociedad (MINEDUC, 2015c).
- **Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845):** promulgada en el 2015 por el MINEDUC, regula la admisión de los estudiantes, elimina el copago y prohíbe el lucro en los centros educativos que reciben aportes del Estado. También, declara que el sistema escolar “debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él” (Ley 20.845, 2015). De esta forma, esta ley busca promocionar un sistema educativo de equidad y calidad para todos, generando espacios para el desarrollo del conocimiento, competencias, habilidades y valores democráticos en respuesta a las demandas sociales del país (ACE, 2018; MINEDUC, 2015a).
- **Diversificación de la enseñanza (Decreto N°83):** su objetivo es aportar al desarrollo de la inclusión y el respeto por la diversidad, basados en los principios de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes independiente de sus características. En este sentido, “las adecuaciones curriculares constituyen una herramienta importante que permite a los estudiantes acceder a los objetivos generales del currículum que señala la ley, en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin necesidades educativas especiales” (MINEDUC, 2015a, p. 17). De esta manera, facilita el acceso de los estudiantes con N.E.E. al currículum nacional por medio de la adecuación curricular.

El análisis de estas políticas educativas muestra un significativo avance en la atención educativa para estudiantes con N.E.E., en cuanto al acceso a la educación y al currículum nacional mediante la diversificación de la enseñanza, apoyos profesionales específicos y de subvención estatal para

centros educativos, influenciado en gran parte por el creciente desarrollo de la Educación Especial en Chile (Alfaro y Herrera, 2019).

Sin embargo, estamos de acuerdo con García y López (2019) que la mayoría de estos cambios y/o avances han sido propuestos al interior del Programa de Integración Escolar para proponer el DUA y el trabajo colaborativo entre profesores y especialistas, pero muy poco en cuanto a cambiar “la voluntariedad de matrículas en la escuela regular y las evaluaciones que producen discriminación y segregación” (García y López, 2019, p. 13), puesto que la normativa en relación al acceso de los estudiantes con N.E.E., aún es optativo para los centros educativos y motivado mediante un incentivo monetario por cada estudiante integrado.

Además, se evidencia la falta de políticas educativas que favorezcan la atención a la diversidad para todos los estudiantes del sistema escolar. Si bien, conviene señalar que las reformas “más recientes buscan revertir la situación de las escuelas públicas con foco hacia la calidad y equidad” (Manghi et al., 2018, p. 23), como es el caso de la Ley de Inclusión Escolar que busca “favorecer una distribución más heterogénea de la matrícula” (MINEDUC, 2016a, p. 5) con prioridad en mejorar el acceso a la educación independiente de la situación económica de las familias chilenas, todavía falta entregar mayores orientaciones a los profesionales para diversificar la enseñanza en las aulas para todo el alumnado, no solo para aquellos estudiantes con N.E.E.

De ello resulta necesario decir que se requiere proporcionar más formación continua a los profesores del país para afrontar los desafíos de la inclusión con mayor preparación y en las condiciones adecuadas para atender la diversidad, ya que las “políticas de inclusión que se juegan en el trabajo cotidiano aún son intuitivas y emergen del día a día. No existiría mayor planificación, ni reflexión pedagógica institucionalizada sobre cómo trabajar en contextos de mayor diversidad social y cultural” (Rojas, 2016a, p. 142), inclusive cuando existen políticas educativas que focalizan la respuesta educativa en grupos sociales y culturales propensos a la discriminación y exclusión (Donoso et al., 2012), tales como:

- **Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB):** surge a raíz de la Ley Indígena N°19.253, el MINEDUC y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Propone el acceso a una educación intercultural bilingüe en regiones del país con mayor población indígena para que los estudiantes “compartan los objetivos y contenidos comunes con todos los alumnos del país, pero teniendo la posibilidad de alcanzarlos a través de un sistema pertinente y adecuado a sus características y experiencias culturales” (Donoso et al., 2012, p. 72). Por consiguiente, la asignatura de Lengua Indígena se incorpora al currículum nacional (Lagos, 2015).
- **Políticas educativas hacia la inmigración:** a partir de ORD. N°07/ 1008 (1531) del 04 de agosto de 2005 -circular (N°1179)-, el Ministerio de Educación determina medidas para facilitar el acceso de los hijos de migrantes a la educación general básica y media, independientemente de la condición migratoria de sus familias. Para ello, implementa mecanismos para la validación de estudios y garantiza la igualdad y la no discriminación ante la ley para todas las personas (Donoso et al., 2012).

2. Política educativa inclusiva en Chile

Si bien, estas políticas ponen en evidencia los esfuerzos del sistema escolar chileno por dar respuesta a los conflictos relacionados con la cultura y discriminación de grupos migratorios hacia la consolidación de un nuevo enfoque pedagógico, no terminan por asegurar su desarrollo en el contexto escolar, y en particular, en las prácticas pedagógicas del profesorado. Un ejemplo, es la implementación del EIB, ya que principalmente depende de iniciativas individuales de los profesores o directivos encargados en los centros educativos. Es más, en las ciudades del país que se llevan a cabo “son iniciativas emergidas de agrupaciones mapuches urbanas (...) que se han acercado al municipio para presentar sus demandas. No es ni la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) ni el Ministerio de Educación (MINEDUC) los que las gestionan e implementan (Lagos, 2015, p. 88). A esto se suma, la falta de recursos financieros y de materiales, aun cuando se reconoce la importancia del EIB, ya que permite rescatar las culturas indígenas del país a través de la revalorización de la lengua indígena y el respeto por la diversidad (Donoso et al., 2012).

Por lo demás, es preciso destacar que, en este proceso de mejorar la calidad y equidad en la educación, el sistema escolar chileno confiere principal importancia a la educación artística para lograr la formación integral de los estudiantes. En particular, organismos ministeriales como el CNCA y el MINEDUC sostienen y dan cabida a esta idea a través de la creación de variadas acciones que involucran el fortalecimiento de la educación artística en diferentes espacios educativos y culturales del país.

Por una parte, el CNCA propone acciones educativas que involucran la creación de programas y planes nacionales para favorecer el desarrollo curricular de la educación artística, la formación profesional y apoyo en cuanto a financiamiento para acceder a recursos y materiales para el trabajo con las artes, entre otras que se pueden apreciar (CNCA, 2011):

- **Creación de un marco curricular para la enseñanza artística**, teniendo en cuenta estas siete áreas del currículum: danza, teatro, música, visual, integradas, literatura y cultura tradicional. Esto en conjunto con el MINEDUC.
- **Fondo Nacional de Escuelas Artísticas (FNEA)**: para contribuir al mejoramiento continuo de los centros educativos. Este organismo permite el acceso de las escuelas a participar en fondos concursables.
- **“Programa Acciona”**: de fomento de la creatividad en la Jornada Escolar Completa (JEC) destinado a estudiantes con escasos recursos. Posibilitaba “la enseñanza artística por medio de la incorporación de artistas pedagogos (...) que trabajan en conjunto con docentes titulares de la especialidad” (CNCA, 2011, p. 19).
- **Mesas Regionales de Educación Artística (MREA)**: “como estructuras intermedias que convocan y articulan actores regionales para relevar y aportar al desarrollo de la Educación Artística con pertinencia territorial” (MINCAP, s.f.).
- **Plan Nacional de Artes en la Educación 2015-2018**, por el CNCA y el MINEDUC que propone líneas de acción educativa entre las que destacan: a) Formación continua e inicial de profesores, artistas, y equipos directivos en arte y educación; b) Fortalecimiento de las

Escuelas de Cultura y Difusión Artística; y, c) Articulación de redes de colaboración con instituciones y organizaciones de educación, arte y cultura (CNCA, 2015).

- **Caja de herramientas para la Educación Artística:** documento que invita a las comunidades educativas de los centros educativos artísticos y culturales a reflexionar sobre el aporte de la educación artística para lograr una formación integral de calidad para las personas (MINCAP, 2019).

Por otra parte, entre los años 2016 y 2017 el MINEDUC (2018) ha impulsado otras líneas de acción relevantes para el desarrollo de la educación artística, entre ellos:

- **Equipamiento Artístico para Establecimientos Públicos:** más de 100 artículos artísticos a disposición de los centros educativos por medio del acceso a un aplicativo web.
- **Equipamiento Artístico para Establecimientos que desarrollan Educación Artística Especializada:** entrega de artículos artísticos con el propósito de fortalecer el mejoramiento de su infraestructura y equipamiento. Así como para mantener su sustentabilidad en el tiempo.
- **Talleres artísticos en Establecimientos Públicos:** mediante trabajo en conjunto entre artistas y profesores para ampliar la experiencia educativa de los estudiantes.
- **Formación Docente:** despliegue de curso e-Learning de artes visuales y de música a los profesores de Educación Básica de la asignatura de artes visuales a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEID).
- **Encuentros regionales para fomentar y difundir la Educación Artística:** dirigidos a distintos participantes de la educación: directivos, profesores, estudiantes, entre otros, con el propósito de lograr una cohesión social entre la comunidad educativa con otros educativos.

En definitiva, la educación artística en Chile se ha transformado en una herramienta y estrategia pedagógica sumamente fundamental para el crecimiento social y cultural del país, que ha influido de forma significativa en la política educativa, favoreciendo la formación integral de las personas en los centros educativos (CNCA, 2015; MINCAP, 2019; MINCAP, s.f.; MINEDUC, 2018). No obstante, se requiere la actualización de documentos y/o estudios que permitan realizar seguimiento de las propuestas implementadas y su impacto en la atención a la diversidad.

En este contexto, conviene destacar que, el acceso a los diferentes fondos concursables no garantiza la obtención continuada de recursos, equipamiento y financiamiento. Se trata de procesos selectivos y basados en la postulación de proyectos. Por eso, en las nuevas políticas educativas se deberían considerar mayores posibilidades de financiamiento permanente, sobre todo para las Escuelas de Cultura y Difusión Artística que continuamente requieren fortalecer su equipamiento artístico e infraestructura para el desarrollo de las artes (CNCA, 2011, MINEDUC, 2018).

A partir de todo lo expuesto, se reconoce que los inconvenientes del pleno desarrollo de la inclusión, y en particular, de la atención a la diversidad, “no son sólo de acceso sino también de permanencia y efectos de las políticas educativas, que tienen mucho que ver con las actuaciones dirigidas a mejorar

2. Política educativa inclusiva en Chile

la calidad de los sistemas educativos” (Gairín, 2012, p. 8) para una mayor eficacia del tratamiento educativo en los centros educativos, y más específicamente, en la práctica docente diaria.

Es posible observar que las políticas educativas en general reglamentan aquello que tiene que ver con la provisión específica para orientar el camino hacia la inclusión educativa, pero no hay referencias sobre lo que se debería hacer para lograr una mayor participación del alumnado en el aprendizaje, sin perder de vista las necesidades educativas de cada uno.

En efecto, la experiencia legislativa a nivel nacional expone un avance sustancial en la transformación y relativa articulación de los principios como la cohesión social, la convivencia democrática y el fomento de la cultura y las artes para favorecer la inclusión en los centros educativos a través de la formación integral y el diálogo intercultural entre las personas (MINEDUC, 2016a). “Ello significa una asimilación crítica (...) de la política educativa y, a su vez, un replanteamiento de la normativa interna de la escuela, de los procedimientos y de las dinámicas de decisión con la que se asumen los problemas y desafíos pedagógicos” (Rojas, 2016a, p. 40) para una mayor implicación y profundización sobre la diversidad y su adecuada atención en el contexto escolar.

En efecto, la atención a la diversidad desde el enfoque inclusivo exige articular el apoyo de los centros educativos hacia la promoción de nuevas formas de trabajo, consistentes con la idea de la inclusión educativa y social (Ainscow, 2003; Apablaza, 2016; Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2006), que deben ser diseñadas al interior de los centros educativos y fomentadas desde la Administración educativa.

2.3. Actuaciones de la Administración educativa

En las últimas décadas, el principio de la inclusión educativa ha traído consigo el debate en todos los países del mundo en torno a su alcance y repercusión en el ámbito educativo y en las actuaciones que se desarrollan en los centros educativos (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2016; Gairín, 2012). En Chile, la conversación sobre la inclusión educativa no es nueva. Históricamente, cuenta con varios puntos de apoyo en las políticas educativas, así como también, algunas dificultades que invitan a afrontar los desafíos de la inclusión en el amparo de las reformas educativas (MINEDUC, 2016b).

En efecto, no es desconocido que en el contexto chileno “el tema de la inclusión se abordó inicialmente de manera estrecha desde la educación especial como un paso siguiente al paradigma de la integración (...) y con foco en la discapacidad” (Manghi et al., 2018, p. 27). Sin embargo, en los últimos años se han realizado esfuerzos para avanzar hacia una mirada más amplia con respecto a la inclusión y la gestión de la diversidad en los centros educativos (ACE, 2018; Cornejo, 2017).

Con la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar en el 2015 se estima un avance significativo en la construcción de un marco normativo y legal que elimina la discriminación arbitraria, la selección, el copago y “propicia que los establecimientos sean un lugar de encuentro entre estudiantes de diversas condiciones, lo que plantea a todas las comunidades educativas nuevos desafíos para conocer, reconocer, promover el diálogo y dar espacios de expresión a cada integrante de su comunidad” (MINEDUC, 2016a, p. 5). Ahora bien, por sí misma no es suficiente para garantizar que

las actuaciones que se desarrollan en los centros educativos favorezcan la inclusión en contextos de variada diversidad social y cultural (ACE, 2018; Ley 20.845, 2015; MINEDUC, 2015c; MINEDUC, 2016a).

Por esto, el MINEDUC, y en conjunto con otras entidades vinculadas al organismo público, han realizados esfuerzos para proponer otras actuaciones a favor de la inclusión en el Sistema Educativo chileno con el propósito de “promover unas políticas que tengan que ver con el tema de la diferencia y que tengan el impacto necesario para mostrar cambios al interior de los espacios escolares” (Matus y Haye, 2015, p. 138).

De manera puntual se refiere a la formulación de documentos y/o instrumentos para la orientación en la gestión institucional de los centros educativos que asegure el desarrollo de un sistema educativo inclusivo y de calidad para todos (Cornejo, 2017; Matus y Haye, 2015; MINEDUC, 2018).

Para ser más específicos, las recientes publicaciones sobre de la Política Nacional de Convivencia Escolar y el Plan de Formación Ciudadana se instalan como referentes complementarios a una política de la Inclusión Escolar. De la misma forma, ambos proponen marcos de actuación basados en la participación social y la conformación de comunidades educativas (MINEDUC, 2015c).

Por una parte, la Política Nacional de Convivencia Escolar tiene por objetivo orientar e implementar acciones, iniciativas y proyectos que promuevan la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva y democrática (MINEDUC, 2015c). Como resultado propone seis ejes estratégicos necesarios para emprender acciones para la buena convivencia escolar en los centros educativos, tales como (MINEDUC, 2015c):

- **Gestión institucional y curricular-pedagógica de la convivencia escolar:** la comunidad educativa debe apropiarse de los instrumentos institucionales (Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, Reglamento Interno, Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME), entre otros) para implementar medidas, acciones, protocolos y prácticas pedagógicas en relación con el proyecto educativo del centro educativo.
- **Participación y compromiso de la comunidad educativa:** promover y fortalecer espacios de participación formales e informales “para incidir en la definición e implementación de sellos de la escuela a través de instrumentos como PEI, reglamentos y protocolos, actividades recreativas, culturales y deportivas, y de los consejos escolares y centros de padres, madres y apoderados y centros de alumnos” (MINEDUC, 2015c, p. 20).
- **Formación y desarrollo de competencias:** promover aprendizaje de estrategias para la gestión del clima y de la convivencia escolar, en donde diversos actores educativos puedan desarrollar competencias pertinentes a sus roles y funciones en el centro educativo.
- **Estructuras de gestión territorial de la convivencia escolar:** los centros educativos deben formar parte de los sistemas territoriales para la gestión de la convivencia escolar. El proceso permite desarrollar prácticas colaborativas entre estructuras regionales, provinciales y comunales que retroalimenten y apoyen la gestión educativa.

2. Política educativa inclusiva en Chile

- **Promoción, difusión y resguardo de derechos:** el centro educativo debe ser un espacio seguro y acogedor, en donde los principales responsables resguarden el derecho a la educación inclusiva y de calidad para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades en el aprendizaje en el sistema escolar.
- **Encargados de convivencia escolar y las duplas psicosociales:** en el centro educativo se debe promover el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los Encargados de Convivencia y duplas psicosociales con foco en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

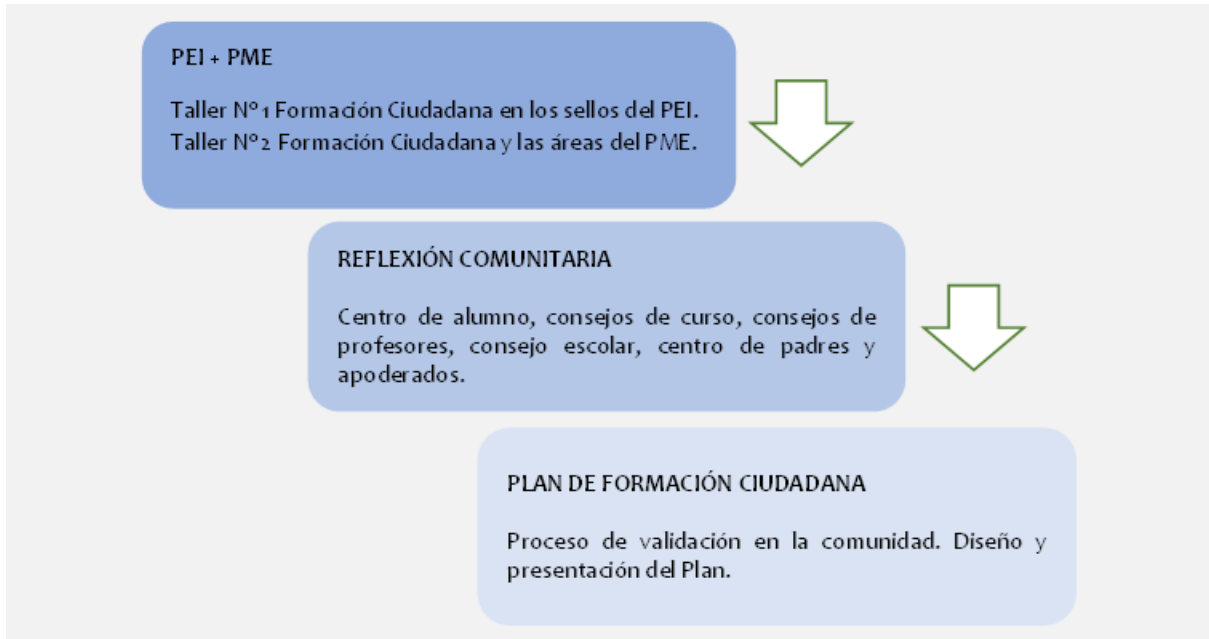
Lo dicho hasta aquí supone transformaciones profundas en la cultura escolar y en las actuaciones profesionales de los diferentes actores educativos, en donde la atención sea producir y reproducir distintas formas de relacionarse, de enseñar y de aprender en comunidad (MINEDUC, 2016a). Será preciso incidir en el quehacer institucional y pedagógico para que los actores educativos apoyen el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar y cuya responsabilidad sea de toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2015c).

Conviene subrayar que la *Política Nacional de Convivencia Escolar* facilita documentos de apoyo y orientación al sistema escolar, en donde es posible acceder a material dirigido a los diferentes actores educativos para la elaboración, revisión y/o actualización de instrumentos institucionales, de gestión de convivencia escolar y promoción de la escuela inclusiva. Así como también, orientación para la delimitación de protocolos de actuación que resguarden el derecho de los niños y adolescentes a disponer de seguridad física y afectiva en el centro educativo.

Simultáneamente, la Ley N°20.911 sobre Formación Ciudadana, establece obligaciones al MINEDUC, en donde este pueda asesorar a las comunidades educativas en la elaboración de estos planes de formación ciudadana, entregar orientaciones y recursos educativos para equipos directivos y profesorado y fomentar la formación inicial docente en formación ciudadana y educación cívica.

El *Plan de Formación Ciudadana* también busca promover valores cívicos y el respeto hacia los derechos y responsabilidades de los estudiantes amparados en la Ley, mediante un espacio escolar donde sea posible vivenciar el respeto, la tolerancia, la cooperación y la libertad (MINEDUC, 2016a). Por esto, el MINEDUC (2016b) espera que cada comunidad educativa elabore el *Plan de Formación Ciudadana* mediante documentos de apoyo que orientan este proceso, cuyo fin sea definir las acciones que “permitan a las y los estudiantes participar de procesos formativos –curriculares y extraprogramáticos– cuyo centro sea la búsqueda del bien común” (MINEDUC, 2016b, p. 8). Para ello, expone un Ciclo para la elaboración del *Plan de Formación Ciudadana*, tal como sugiere la Figura 4:

Figura 4.
Ciclo propuesto para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana.



Fuente: Adaptado de MINEDUC (2016a).

En este ciclo, el organismo público sugiere una articulación coherente entre las acciones para la Formación Ciudadana y los sellos identitarios de los instrumentos de gestión institucional durante instancias de actualización de las normativas, en particular, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto de Mejoramiento Escolar (PME). También, hacer uso de los diferentes espacios de reflexión comunitaria que se llevan a cabo entre la comunidad educativa para su elaboración.

El *Plan de Formación Ciudadana* se preocupa por fomentar en la comunidad educativa una mayor conciencia social del otro y sentido de pertenencia para la buena convivencia democrática en los centros educativos. Dicho plan, permite favorecer las actividades formativas que se desarrollen en estos centros con el fin de influir en el desarrollo de una ciudadanía que valora y respeta la diversidad (MINEDUC, 2016a).

A esto se añade, la instalación de una cultura de la colaboración en los centros educativos, como parte de un proceso que acompaña el mejoramiento educativo traducido en “indicadores sobre el clima y la convivencia; la participación y el diálogo; la inclusión y la búsqueda de visiones comunes” (MINEDUC, 2016b, p. 11) y más integrales.

Es necesario recalcar que, en concordancia con esta acción educativa, el MINEDUC, junto con la aprobación del Consejo Nacional de Educación, implementaron el Currículum Escolar 2020, en donde surge una nueva asignatura de Educación Ciudadana obligatoria para 3° y 4° medio. “Esta incorporará conocimientos y competencias cívicas, temáticas de teoría política y formación ética, para fortalecer la formación ciudadana como ejercicio democrático” (Ayuda MINEDUC, s.f.). Además, este nuevo currículum escolar, “busca reorganizar el tiempo escolar, favoreciendo una mayor selectividad para que los estudiantes puedan elegir asignaturas de acuerdo a su vocación e intereses y transitan mejor

2. Política educativa inclusiva en Chile

preparados hacia la Educación Superior” (Revista de Educación, s.f.) lo que implica la modernización y adaptación de las estructuras curriculares.

A estas propuestas complementarias para la política de Inclusión Escolar, se debe agregar un tercer documento sobre *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*, que resignifica las formas de participación ya revisadas e invita crear otras instancias de interacción democrática en los centros educativos.

Para comprender mejor, “al hablar de inclusión en educación nos referiremos a la construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran” (MINEDUC, 2016b, p. 15). De ahí, la importancia de promover orientaciones a los actores educativos para la comprensión del enfoque inclusivo y su desarrollo en el marco de sus actuaciones educativas.

Para llevar a cabo cualquier acción educativa, en primer lugar, se proponen tres principios orientadores que faciliten el avance hacia la inclusión educativa, los cuales corresponden a *Presencia*, *Reconocimiento* y *Pertinencia*. Conviene destacar que los principios son transversales y dependen del otro para conseguir los propósitos de las acciones educativas inclusivas.

En este sentido, un centro educativo puede “analizar críticamente cualquiera de las actividades que forman parte de su propuesta educativa —así como las iniciativas que diseña como parte de sus procesos de mejoramiento— en función de la medida en la que incorporan cada uno de estos principios” (MINEDUC, 2016b, p. 16). El principio orientador *Presencia* indica que el centro educativo debe favorecer y garantizar los espacios y actividades para el acceso, permanencia, encuentro e interacción entre los estudiantes. En el segundo caso, *Reconocimiento*, implica realizar acciones que faciliten el conocimiento de la diversidad de los estudiantes al interior del centro educativo tales como espacios de reflexión para el levantamiento de información. Por último, *Pertinencia*, el cual responde a la necesidad de diseñar acciones educativas según la realidad contextual de los estudiantes para contribuir a la pertenencia y sentido de la comunidad educativa (MINEDUC, 2016b).

En segundo lugar, para la aplicación de estos principios orientadores, se propone que cada centro educativo formule acciones de apoyo al desarrollo de la inclusión educativa según tres Ejes Estratégicos “que identifican ámbitos del quehacer escolar que se han considerado como indispensables de ser abordados para avanzar en la implementación de prácticas y en la construcción de una cultura inclusiva” (MINEDUC, 2016b, p. 23), que corresponden a:

- **Instrumentos normativos y de gestión institucional:** las acciones educativas hacia la inclusión educativa se deben constituir en la base de los instrumentos o documentos institucionales de cada centro educativo, los cuales definen sus aspectos éticos, valóricos, estratégicos y normativos dentro de un marco de participación común y democrática, “en concordancia con el marco jurídico y normativo del país, considerando el enfoque de derechos (...), y en consonancia con principios éticos que favorezcan el desarrollo de una cultura escolar inclusiva” (MINEDUC, 2016b, p. 24). Los instrumentos institucionales hacen referencia al Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno, Proyecto de Jornada Escolar Completa, Protocolos y estrategias de gestión institucional.

- **Conocimiento de los estudiantes y sus trayectorias educativas:** necesariamente el centro educativo debe “analizar, reconocer y comprender críticamente cuáles son los criterios, creencias, parámetros y estereotipos desde donde construye y organiza la caracterización de sus estudiantes” (MINEDUC, 2016b, p. 26), considerando la trayectoria educativa, características personales, contexto familiar y sociocultural, intereses, habilidades, potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje, y desarrollo psicosocial.
- **Gestión y prácticas del establecimiento:** este eje permite generar acciones que impliquen transformaciones a nivel pedagógico e institucional en el centro educativo. Para ello, las acciones deben estar focalizadas en la Gestión y la organización del currículum para favorecer su pertinencia en función de la diversidad de estudiantes (flexibilización, contextualización, diversificación curricular y pedagógica); Diseño, implementación y seguimiento de estrategias pedagógicas; Criterios y estrategias de evaluación; Espacios de reflexión pedagógica y colaboración profesional; Acciones para fortalecer la convivencia escolar y la participación y Colaboración interdisciplinaria.

Lo dicho hasta aquí supone la construcción de “Planes de Apoyo a la Inclusión” en cada centro educativo, tal como sugiere la Ley de Inclusión Escolar. No obstante, el MINEDUC propone emplear los instrumentos institucionales para abordar la acción educativa, aportando mediante estas orientaciones (principios y ejes estratégicos) criterios conceptuales y operacionales con el fin de que las comunidades educativas incorporen y se apropien del enfoque inclusivo en su Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular, Plan de Mejoramiento, Reglamento Interno, entre otros documentos en el ciclo de su mejoramiento continuo.

De hecho, el documento más reciente *Ciclo de Mejoramiento en Establecimientos Educativos-Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo 2018* busca apoyar la planificación de estrategias de las comunidades educativas, cuyas recomendaciones se acompañan de una variedad de archivos para la redacción de las fases y etapas de la planificación.

Para terminar sobre este tema, cabe destacar la gradualidad que debiese tomar la construcción de las comunidades educativas inclusivas, en donde un primer acercamiento sea erradicar los mecanismos de exclusión y discriminación en el centro educativo, para luego asegurar la implementación de estrategias y actuaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades educativas individuales de todos los estudiantes que implique la igualdad de oportunidades en el aprendizaje y una transformación profunda de la cultura escolar (ACE, 2018; MINEDUC, 2016a; MINEDUC, 2016b).

De igual modo, es importante mencionar las funciones que desempeña la Agencia de Calidad de la Educación para apoyar el trabajo educativo en las organizaciones escolares. Esta entidad educativa forma parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), creado en el año 2011 con la Ley N°20.529 y, tiene como función evaluar, informar y orientar al sistema educativo, ya que supone una herramienta al servicio de la mejora escolar. Por esta razón, destaca la evaluación que realiza respecto a los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas del currículum y el desarrollo personal y social. Así mismo, orientan en la gestión institucional y pedagógica de los centros educativos y sus sostenedores mediante visitas de evaluación y orientación. Por último, esta

2. Política educativa inclusiva en Chile

entidad se encarga de informar y promover los resultados de las evaluaciones que sirven de base para la implementación de acciones de mejora en los centros educativos, según percepciones de los integrantes de una comunidad educativa.

Se reconoce el esfuerzo de la Administración educativa en orientar los procesos de inclusión al interior de los centros educativos, compensando aquellos aspectos que requieren más profundización en las políticas educativas, puesto que:

Un sistema educativo que funcione bien requiere políticas que se centren en la participación y el logro de todos los alumnos. También debe abordar las desventajas que enfrentan algunos grupos de la población, como los de los hogares más pobres, las minorías étnicas y lingüísticas, los pueblos indígenas, las personas con necesidades especiales y discapacidades, y las niñas (UNESCO, 2017, p. 21).

Llegados a este punto, se puede destacar que las diversas acciones de apoyo impulsadas para la inclusión favorecen la transformación de la cultura escolar basada en el aprendizaje y participación de todos los estudiantes como producto de las definiciones institucionales. Para hacerlo posible, es fundamental poner atención en las prácticas de gestión institucional y pedagógicas para atender a la diversidad, en concordancia con la realidad contextual, características y necesidades de los estudiantes.

En estos tiempos, en donde es fundamental dirigir los esfuerzos hacia la promoción de la inclusión educativa, y la atención a la diversidad, también lo es garantizar los apoyos pertinentes para que los centros educativos puedan diversificar su propuesta escolar y fortalecer sus prácticas en función de avanzar hacia comunidades educativas más inclusivas.

2.4. A modo de síntesis

El debate sobre la inclusión educativa en Chile no es reciente. Históricamente, convergen varios puntos de apoyo en las políticas educativas que advierten un escenario educativo más complejo y con mayores desafíos para promover y garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos.

Si bien, en el contexto chileno inicialmente la inclusión educativa se abordó desde la Educación Especial con foco en la discapacidad, a través de los años se estima un avance sustancial y significativo en cuanto a la promulgación de políticas educativas que favorezcan la atención a la diversidad en los centros educativos. Lo anterior ha permitido obtener una perspectiva más amplia del concepto de la inclusión educativa.

En un creciente interés por asumir el desafío de transformar el escenario educativo, principalmente centrado en la homogeneización de la enseñanza, se ha previsto transitar hacia una educación que respete y valore las diferencias individuales presentes en las aulas, lo que actualmente se sostiene en la orientación de los centros educativos en la dirección de entornos más inclusivos, abiertos al diálogo y a la diversidad.

Dicho proceso de transición ha estado acompañado de variadas reformas y proyectos de Ley en materia educacional que han permitido integrar nuevos elementos a gestionar en el sistema

educativo, en general, y en los centros educativos en particular sobre todo en lo que se refiere a la comprensión conceptual y actitudinal sobre la diversidad. Principalmente, desde la articulación de principios de la inclusión como la cohesión social, la convivencia democrática y el fomento de la cultura y las artes para favorecer la formación integral de las personas y el diálogo intercultural.

Tal es el caso, mediante la promulgación de la Ley de General de Educación N°20.370/2009, los lineamientos del Decreto N°170/2009 a través del Programa de Integración Escolar, la Ley de Inclusión Escolar N°20.845/2015 y el Decreto N°83/2015 cuya base se sostiene en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), por mencionar algunas de las medidas más relevantes y que traen a la luz el intento del Estado por garantizar el derecho al acceso, la permanencia y el egreso de todas las personas al Sistema Educativo.

Junto con ello, especial énfasis adquieren las iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) de Chile para el desarrollo de la educación artística vinculadas con la educación transformativa inclusiva. Como lo son, la creación de programas y planes nacionales para favorecer el desarrollo curricular de la educación artística, la formación profesional, el apoyo en cuanto a financiamiento para acceder a recursos y materiales para el trabajo con las artes y el fortalecimiento de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.

Además de otras propuestas que buscan resignificar las formas de participación de las comunidades educativas como lugares de encuentro, aprendizaje y reconocimiento de la diversidad, mediante el planteamiento de la *Política Nacional de Convivencia Escolar*, o bien a través de *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*, por mencionar algunas de las medidas más destacadas.

La experiencia legislativa demuestra que es necesario potenciar el valor de la reflexión colectiva sobre el compromiso de las comunidades educativas, las prácticas pedagógicas y las posibilidades de construir proyectos educativos más integrales dentro de un marco común de mejoramiento de la calidad de la educación. De este modo, se acrecientan posibilidades de transformar el escenario educativo actual en uno que permita garantizar efectivamente el derecho de todas las personas a una educación pública, gratuita y de calidad.

3. La inclusión educativa

En este capítulo abordamos el concepto de la inclusión educativa como una de las temáticas principales de nuestra investigación. Para ello, se toman en consideración tres apartados. El primero expone el análisis conceptual y terminológico de la inclusión educativa destacando las principales definiciones y elementos que la caracterizan. Más adelante, se realiza un recorrido por la evolución del concepto, ligado a la transición del término integración por inclusión educativa, así como también las normas y acuerdos internacionales que lo avalan. Por último, hemos de considerar los principios pedagógicos y medidas educativas que favorecen el desarrollo de la inclusión educativa en los centros educativos.

3.1. Análisis conceptual y terminológico

En los últimos años el término inclusión educativa ha tomado una direccionalidad progresista, evolucionando en sí misma y manteniendo el principio regulador que la caracteriza: todos los niños y jóvenes, independiente de sus diferencias sociales, étnicas, de aprendizaje, entre otras, deben tener igualdad de oportunidades educativas en el sistema escolar (Echeita, 2006; Parra, 2011; UNESCO, 2015; UNESCO, 2017).

La inclusión educativa tiene su origen en la década de los noventa, periodo donde comienza a cobrar más fuerza la construcción de sociedades democráticas, más justas y equitativas para hacer frente a los mecanismos de exclusión y segregación escolar (García, Massani y Bermúdez, 2016; Giné et al., 2016).

De este modo, la inclusión surge para apostar y garantizar el derecho universal a la “Educación Para Todos” y de calidad (Mitchell y Sutherland, 2020; Rojas y Haya, 2018), ya que “es un asunto de derechos humanos y un medio para lograr una mayor equidad en nuestra sociedad” (Blanco, 2008, p. 15). También, aparece en respuesta a los cuestionamientos sobre el discurso de la integración escolar, que únicamente sugiere apoyos adicionales para los estudiantes con N.E.E. integrados en los centros educativos regulares (Alarcón, Alegría y Cisterna, 2016; Giné et al., 2016; Gómez, 2012).

La inclusión educativa como concepto puede ser entendida desde distintas perspectivas, aunque generalmente es relacionada con la apertura de los sistemas escolares hacia la atención a la diversidad (Echeita y Ainscow, 2011; Mitchell y Sutherland, 2020; Rojas, 2016b). Para ser más específicos, esta debe calar tanto en las decisiones de la política educativa como en la respuesta educativa de las organizaciones escolares para atender la diversidad del alumnado (Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada y Sánchez, 2012; Gairín, 2012).

Así, el enfoque inclusivo “reconoce la educación como un derecho básico, esencial, al que deben tener acceso y del que debe participar todo el alumnado, que hace necesarias estrategias curriculares y organizativas de diferente magnitud y naturaleza” (Rojas y Haya, 2018, p. 39) para atenuar las desigualdades y brindar oportunidades de desarrollo para todos.

3. La inclusión educativa

De acuerdo con Mitchell y Sutherland (2020), la inclusión educativa: “it means putting in place a whole suite of provisions, including adapted curriculum, adapted teaching methods, modified assessment techniques and accessibility fixes [significa poner en práctica un conjunto completo de disposiciones, que incluyen un currículum adaptado, métodos de enseñanza adaptados, técnicas de evaluación modificadas y arreglos de accesibilidad]” (p. 60). Todo lo cual supone defender una oferta común, capaz de responder a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes (Giné et al., 2016; Gómez, 2005).

Esta posición, centrada en la apuesta por la inclusión en los centros educativos “implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas” (UNESCO, 2009, p.14). Se trata de una búsqueda constante por atender a la diversidad en términos dinámicos (Escribano y Martínez, 2013) con la transformación de la organización y su funcionamiento, así como también, en las actitudes de sus miembros (Gairín, 1998; Gairín, 2012; UNESCO, 2003).

Asimismo, hablar de inclusión educativa supone el reconocimiento, el respeto y la valoración por la diversidad, en donde todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus diferencias personales, socioeconómicas, culturales, étnicas, de aprendizaje, entre otras, deben tener las mismas oportunidades para avanzar en el sistema escolar (Echeita, 2006; Escribano y Martínez, 2013; Gómez, 2012; UNESCO, 2017). De este modo, la respuesta educativa de los centros educativos hacia la atención a la diversidad no solo debe orientarse con más o mejores recursos, también debe promover aprendizaje en valores para vivir en democracia (Escarbajal et al., 2012; García y Delgado, 2017; Parra, 2011; Rojas y Haya, 2018).

En este punto, estamos de acuerdo con Escarbajal et al. (2012), cuando menciona que la inclusión educativa implica la preparación de las personas “para vivir en una sociedad donde la diversidad no solo es legítima, sino que es apreciada como un valor” (p. 140) y, por consiguiente, sumamente favorecedor para el desarrollo de la dimensión humana (Parra, 2011).

No cabe duda de que nuestro actual sistema escolar refleja una realidad socioeducativa cada vez más compleja y diversa, producto de los grandes cambios acaecidos en nuestra sociedad. Es ahí, donde cobra sentido hablar de centros educativos inclusivos y de calidad que enlazan claramente con un escenario abierto “a todos y todas, que trabaja la diversidad como valor social y educativo, que trata de compensar desigualdades (...), que se compromete con la realidad social y que establece mecanismos de mejora permanente” (Gairín, 2012, p. 9). Con ello, se intenta demostrar que, para una mayor incidencia en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, es fundamental potenciar un conjunto de valores y creencias de carácter democráticas.

Dicho de otra manera, “el reconocimiento de la diversidad configura una nueva forma de entender las relaciones socioeducativas y culturales, nuevas maneras de pensar, actuar, convivir y sentir, alternativas globales dispuestas para generar un aprendizaje funcional y para la vida” (García y Delgado, 2017, p. 105). Lo que viene a destacar la importancia de impulsar el desarrollo de centros educativos más inclusivos que favorezca la diversidad y su abordaje para una mayor participación social frente al aprendizaje.

Inclusive, la UNESCO (2009) define la inclusión educativa como un proceso que permite “abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p. 14). Supone, entonces, la adopción de una perspectiva que tiene más en cuenta la diversidad como elemento positivo para favorecer el aprendizaje y el desarrollo personal y social de todos los estudiantes (Escarbajal et al., 2012; UNESCO, 2016).

Conseguir que un centro educativo sea inclusivo significa generar condiciones que faciliten los procesos de mejora educativa, ya que “asume que cualquier niño-a puede aprender si se le proporciona un ambiente apropiado, estimulación y actividades significativas” (García y Delgado, 2017, p. 110), tanto para alcanzar el éxito académico y progreso personal como para eliminar las barreras de acceso a la educación, la discriminación y la exclusión de los grupos más vulnerables (Ainscow, 2017, Echeita, 2016; Escarbajal et al., 2012; García et al., 2016; Tamayo, Carvallo, Sánchez, Besoain-Saldaña y Rebolledo, 2017).

En relación con este último tema, Giné et al. (2016) hace algunos años mencionaron que existe la creencia de que un centro educativo inclusivo es aquel que debe atender al alumnado más vulnerable a la exclusión escolar, generalmente por motivos de pobreza e inmigración, etc. No obstante, dejan en claro que “en ningún caso estaría justificado que, evocando a la inclusión como argumento, un determinado centro se convirtiera preferentemente en el refugio de determinados colectivos procedentes de las familias más desfavorecidas” (p. 17). En este caso, conviene señalar que el centro educativo como institución ha de cumplir una función “social y socializadora” con todos los estudiantes tanto para su desarrollo personal como para reducir el riesgo de exclusión o cualquier tipo de marginación (Giné et al., 2016; Rojas y Haya, 2018).

Lo anterior discrepa en parte con lo expuesto por Tamayo et al. (2017), quienes expresan que la inclusión educativa “implica fortalecer la capacidad del sistema educativo para alcanzar a todos los estudiantes, centrándose en la participación plena y efectiva, accesibilidad, asistencia y logro de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que (...) están en situación de exclusión o riesgo de marginalización” (p. 162), para no correr el riesgo de peligrar su acceso a la educación.

En este contexto, es importante recalcar que la inclusión educativa no tiene que ver con un grupo determinado de estudiantes, al contrario, la respuesta educativa que procura es global en los sistemas escolares y en particular, en los centros educativos. De manera que garantice mayor calidad y equidad en el acceso, la participación y el aprendizaje (Rojas y Haya, 2018). En este sentido, para comprender mejor es fundamental insistir que:

Los principios de inclusión y equidad son, entonces, no solo garantizar el acceso a la educación, sino también contar con espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes prosperar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa (UNESCO, 2017, p.18).

En efecto, la inclusión educativa también tiene que ver con la atención y disponibilidad de los miembros de los centros educativos, y en específico, de la receptividad del profesorado, en donde es necesario establecer actuaciones pedagógicas de adaptación o enriquecimiento del currículum

3. La inclusión educativa

para atender a las necesidades educativas de los estudiantes (Echeita, 2006). De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), es probable que estas actuaciones acontezcan desde la informalidad, o bien, como resultado de un compromiso institucional que defiende la promoción de los principios subyacentes al enfoque de la inclusión educativa. Habría que decir también que este discurso “remite a la ética individual y a la institucional, a un compromiso personal, profesional y colectivo con los niños y jóvenes” (Rojas y Haya, 2018, p. 41) en los centros educativos.

En la actualidad existen diversas maneras de entender la inclusión educativa. Es así como se exponen algunas distinciones significativas en torno a lo que se debe comprender por inclusión. Por una parte, Escribano y Martínez (2013) identifican otros aspectos de la inclusión educativa que trascienden esencialmente en lo personal y lo social de las personas:

- La inclusión es un reenfoque, porque supone una evolución conceptual enriquecida producto de los errores de la integración. En esta misma dirección, Parra (2011) destaca la sustitución del término “integración” por “inclusión”, “tras evaluar como deficiente y mejorable la experiencia de la integración escolar en diferentes países” (p. 143).
- Es una idea transversal que forma parte de los ámbitos de la vida: social, laboral, personal, etc. no solo de educación.
- La inclusión se superpone ante la diferencia y la igualdad de oportunidades. Es su principal fundamento.
- Es una nueva ética.
- Es un proceso que involucra a toda una comunidad educativa, porque ofrece un espacio para la diversidad de aportaciones e intercambios democráticos.
- La inclusión “supone una riqueza cultural y educativa, porque impulsa a la persona a alcanzar mejoras y perfeccionarse en sus adquisiciones y actitudes a partir de sus fortalezas positivas personales” (Escribano y Martínez, 2013, p. 16).

En consecuencia, la inclusión educativa intenta construir espacios sociales que facilitan la integración y la participación comunitaria. En lo posible, se superponen las actitudes, el compromiso y la responsabilidad con el otro y la comunidad educativa, en un marco de igualdad de oportunidades educativas para influir significativamente en el aprendizaje personal y social de las personas.

Por otra parte, Booth y Ainscow (2015, p. 15) señalan que la inclusión educativa significa:

- Poner los valores inclusivos en acción.
- Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
- Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
- Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.

- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
- Vincular la educación a realidades locales y globales.
- Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos.
- Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
- Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
- Mejorar los centros educativos tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros educativos y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

Es oportuno también proponer otras definiciones sobre lo que conviene entender por inclusión educativa que resumen lo mencionado por algunos autores como Echeita y Ainscow (2011), Giné et al. (2016) y Parra (2011):

- La inclusión educativa es un concepto que está ligado mayormente a la sociedad, cualquiera sea el ámbito en el que se ubique, esta busca influir positivamente en las personas.
- Es una manera de construir democracia en tiempos de incertidumbre, basado en el principio de igualdad de oportunidad.
- En el ámbito educativo, también hace referencia a una manera de involucrar a la sociedad y el centro educativo para atender a la diversidad, focalizando la respuesta educativa hacia los estudiantes y su contexto escolar.
- La respuesta educativa de la inclusión es global, ya que no distingue sobre tipos de estudiantes.
- La inclusión educativa implica la aceptación de determinados valores que orientan las actuaciones para su desarrollo, tales como el respeto y valoración por la diversidad, el reconocimiento al derecho de la educación, la equidad, la participación, el compromiso y responsabilidad de las personas para promoverla, por mencionar algunas cosas.
- Es una manera de transformar los escenarios educativos en entornos que favorecen la participación y el aprendizaje equitativo de todos los estudiantes.

3. La inclusión educativa

- Es una oportunidad para mejorar los procesos educativos a partir de cambios significativos e innovaciones en las políticas educativas y las actuaciones de los centros educativos para atender a la diversidad.
- La inclusión educativa es un proceso continuo e infinito, que constantemente está en movimiento y nunca se da por terminado.

Estas ideas sobre la inclusión educativa resumen, en parte, lo abordado anteriormente en este apartado, aunque se debe dejar en claro que no existe una única manera o perspectiva de comprender la inclusión educativa, ni en los contextos en los que se desarrolla, ni en las formas de atender y abordarlas (Escribano y Martínez, 2013).

Para finalizar, es necesario recalcar que, para nadie es desconocido que la educación es un bien público y un derecho humano sumamente necesario para garantizar otros derechos (UNESCO, 2015; UNESCO, 2020). Por eso, es de interés educativo y público garantizar una educación de calidad, inclusiva y con mayores oportunidades de aprendizaje para todos.

Pese a los desafíos que puedan plantear los discursos teóricos y las realidades, se percibe mayoritariamente la convicción de que la inclusión educativa es clave para superar “las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (UNESCO, 2016, p. 7) que acontecen diariamente en el sistema escolar, y en particular, en los centros educativos (Ainscow, 2008; Ainscow, 2017; Echeita, 2016; Payà, 2017; UNESCO, 2016; UNESCO, 2017).

En este contexto, es fundamental que las políticas educativas y las actuaciones en los centros educativos que apuestan por la inclusión educativa posibiliten a todos los estudiantes mayores oportunidades para participar en la vida escolar y en el trabajo de las comunidades educativas para afrontar las dificultades del sistema, independientemente de sus necesidades.

La inclusión educativa “debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes” (Echeita, 2016, p. 34). Además de aminorar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación que se producen por la interacción entre los estudiantes y sus contextos, entre las personas y las políticas, los centros educativos, las culturas y las circunstancias socioeconómicas que les atañe (Booth y Ainscow, 2015).

Asimismo, implicar a las comunidades educativas en la comprensión de la diversidad para propiciar cambios e innovaciones para la mejora de sus procesos educativos, siendo la diversidad desde el enfoque inclusivo, una vía para la transformación de los centros educativos en sistemas más inclusivos y socialmente comprometidos (Gairín, 2012; Lawrence y Sapon, 2014; Mitchell y Sutherland, 2020; Rojas, 2016b).

3.2. De la integración escolar a la inclusión educativa

La integración escolar y la inclusión educativa se entienden como dos perspectivas distintas que proponen diferentes niveles de intervención en el ámbito educativo, pese a que constantemente se relacionan y son tema de interés respecto al tratamiento de la diversidad (García y López, 2019; Giné et al., 2016; Mitchell y Sutherland, 2020).

La integración escolar tiene su origen mediante el Informe Warnock en 1978 elaborado por la Comisión Británica sobre Educación Especial (Warnock, 1987; Rubio, 2009), el cual permite abordar la conceptualización sobre las N.E.E. de los estudiantes y la defensa al derecho de que estos puedan educarse en los centros educativos regulares (Godoy et al., 2004; MINEDUC, 2015a, Tenorio, 2005).

Cabe mencionar que, durante este periodo, el Principio de Normalización ya había propuesto cambios significativos en favor de las personas con discapacidad, defendiendo la posibilidad de que estos puedan tener una experiencia más cercana a lo “normal” en diferentes ámbitos, mejorando su calidad de vida y apoyando sus capacidades para llevarlo a cabo (Rubio, 2009). Este suceso, se constituye como uno de los primeros antecedentes para comenzar a hablar de integración escolar (Godoy et al., 2004; Tenorio, 2005).

Más adelante, el reconocimiento de las necesidades educativas especiales influye en la constitución de Declaraciones Internacionales y en la creación de políticas educativas en diversos países del mundo que convinieron el interés de la integración como elemento esencial para avanzar en la política de inclusión, evitando procesos de exclusión y permitiendo el acceso de los estudiantes con N.E.E. a los distintos centros educativos regulares (García y López, 2019; Matus y Haye, 2015).

Para avanzar en la integración, en 1983 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) crea el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, y posteriormente, en 1990 se lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre “Educación para todos” en Jomtien, “en la que se plantea la necesidad de extender la mirada hacia los que abandonan tempranamente el sistema y a la necesidad de diseñar programas acordes a las condiciones y necesidades concretas” (Tenorio, 2005, p. 823). Sin embargo, no es hasta la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales aprobada en el año 1994 por la UNESCO, que se politiza la incorporación de estudiantes con N.E.E. en el sistema escolar formal.

De acuerdo con Gómez (2012), la integración escolar ha estado vinculada más a la unificación de la educación regular y la Educación Especial con la finalidad de responder a la diversidad de un grupo de estudiantes con características específicas. Esto se debe a que el principio integrador permite trasladar “el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial (escuelas segregadas) al contexto de la escuela regular” (Domínguez, López, Pino y Vásquez, 2015, p. 33), caracterizándolo como un proceso dinámico, diverso y contextualizado (Viloria, 2016).

La integración escolar permite acoger un modelo que se preocupa por la atención educativa de los estudiantes categorizados con N.E.E. para favorecer su aprendizaje e incorporación al sistema escolar en general. Para ser más específico, “en términos de mediación pedagógica, la integración utiliza una estrategia de adecuaciones curriculares individuales (...), orientada desde la situación

3. La inclusión educativa

específica del estudiante para favorecer que este se integre en la escuela y la sociedad” (López et al., 2014, p. 258), las que influyen en la metodología de enseñanza y en las evaluaciones de su progreso escolar con el apoyo adecuado de los profesionales de un centro educativo (Domínguez et al., 2015).

La experiencia de la integración supone “fundamentalmente un cambio de valores, y nos lleva a acercarnos al principio de la diversidad y a la valoración positiva de las diferencias entre los seres humanos” (Viloria, 2016, p. 26), propiciando un avance significativo en la disminución de las desigualdades sociales y económicas en varios países para superar las brechas sociales (Cabrera, 2015; Cornejo, 2017; García y López, 2019; Gómez, 2012; Valenzuela y Cortese, 2017).

Sin embargo, surgen cuestionamientos respecto al enfoque y las dificultades para la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, que hasta hoy sigue siendo una problemática en el contexto escolar, ya que la integración escolar ha contribuido mayormente a mantener situaciones formales de ubicación en las aulas solo para estudiantes con N.E.E., en lugar de favorecer la transformación de los centros educativos en espacios inclusivos, capaces de atender a todos los estudiantes (Alarcón et al., 2016; Domínguez et al., 2015; Giné et al., 2016).

A esto hay que añadir “las actitudes negativas de los profesores ante las diferencias, la no existencia de una legislación que apoye los principios de la integración escolar o la poca autonomía de los centros” (Gómez, 2012, p.27). Esto puede compararse con los inicios de la política de integración escolar en Chile, caracterizados por la negativa hacia la incorporación de estudiantes con N.E.E. en los centros educativos regulares.

Es así como, la integración escolar como modelo educativo resulta insuficiente para atenuar las barreras de participación y aprendizaje, la exclusión y/o marginación de los grupos, que dificulta el pleno desarrollo de la inclusión. También, porque el modelo de integración continúa centrándose en el déficit, como lo procura la Educación Especial, ante el esfuerzo de categorizar la diversidad y abordar las carencias de aquellos estudiantes que se alejan de la “normalidad” (Alarcón et al., 2016; Cruz, 2009; Viloria, 2016). De hecho, Alarcón et al. (2016) mencionan que en la normativa de integración escolar “hay individuos sanos y enfermos en las aulas; sus problemas son categorizables y muchas veces simplificados tras la etiqueta de “retardo mental leve” o “déficit atencional” (...), con fines de ubicar a los estudiantes dentro o fuera de la norma” (p. 3), manifestando así sus limitaciones respecto al aprendizaje (Cruz, 2009; Manghi et al., 2018; Viloria, 2016).

De alguna manera, la modalidad restringida de la atención educativa y la acentuación de las diferencias entre los estudiantes, permiten asociar la propuesta de integración con la segregación escolar, con la diferencia de que esta se desarrolla al interior de un centro educativo (Cruz, 2009; Domínguez et al., 2015; Rodríguez, 2016; Tenorio, 2005).

En el caso de los sistemas escolares de Latinoamérica, Cruz (2009) señala que los inconvenientes de la integración, y su avance en la inclusión, se deben en gran medida al modelo neoliberal preponderante en las políticas de mercado, lo que: “precisamente rechaza la inclusión y produce el ordenamiento cultural en base a la exclusión disciplinaria: la segregación territorial, la fragmentación social, la deslegitimación cultural (...), la descalificación educacional de los que han sido excluidos del sistema escolar” (p. 7). De manera similar como ocurre en el contexto escolar chileno.

Este cuestionado panorama, da pie para visualizar a la inclusión educativa como un proceso mejorado que anticipa un nuevo escenario educativo para todos los estudiantes, no solo para aquellos con N.E.E. La inclusión educativa pretende mejorar el acceso a una “Educación Para Todos” equitativa y de calidad “a través de contextos de aprendizaje inclusivos desarrollados desde el marco de un currículo común” (Domínguez, 2015, p. 34), que también abarca la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas educativas y el desarrollo de prácticas inclusivas en el centro educativo (MINEDUC, 2016a).

A diferencia de la integración escolar, la educación inclusiva es una “estrategia más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, guiada por la idea de que el sistema escolar debe adaptarse activamente a las condiciones individuales de aprendizaje de los niños y niñas, a fin de que puedan desarrollar todo su potencial” (Tamayo et al., 2017, p. 162) y facilitar una mayor participación, asistencia y logro de los aprendizajes (UNESCO, 2009). Además, ofrece una visión más amplia, ya que “supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad” (UNESCO, 2009, p. 10) de todos los estudiantes.

La inclusión educativa “propone la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos” (MINEDUC, 2016a, p. 13). No obstante, es un proceso complejo, que requiere abordar la atención a la diversidad en la práctica diaria de los centros educativos y los mecanismos de exclusión y discriminación que configuran los actores educativos y que impactan en las comunidades de un centro educativo, y en el sistema en general (Echeita y Ainscow, 2011; Lawrence y Sapon, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020).

Durante las últimas décadas, la inclusión educativa ha sido abordada en diferentes Conferencias y Declaraciones Internacionales, precisamente para garantizar el beneficio del movimiento de “Educación Para Todos” e intervenir en la actualización de las reformas educativas para asegurar el derecho a una educación equitativa y de calidad y lograr una adecuada respuesta a la diversidad (Azorín, 2018; Montanez, 2015; UNESCO, 2003; UNESCO, 2009; UNESCO, 2015, UNESCO, 2016). La siguiente Tabla 1 muestra las diferentes Conferencias y Declaraciones Internacionales celebradas para el impulso de la inclusión educativa.

3. La inclusión educativa

Tabla 1.

Resumen de las Conferencias y Declaraciones Internacionales para la inclusión educativa.

CONFERENCIAS Y DECLARACIONES INTERNACIONALES	DESCRIPCIÓN	AÑO
Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas)	Se declara que es obligación del Estado tomar las decisiones y medidas necesarias para asegurar la protección de la infancia ante la discriminación.	1989
Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Jomtien)	Se requiere una mayor atención al estudiante con discapacidad y garantizar su acceso a la educación.	1990
Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad	La finalidad fue “garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás” (UNESCO, 2003, p. 36).	1994
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca)	Se constituye como el principal documento internacional que politiza la incorporación de todos los estudiantes en el sistema educativo formal, independiente de sus características personales.	1994
Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston)	Se recomienda fortalecer las condiciones y estrategias para atender a la diversidad en aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales o en condiciones de marginación.	1996
Reunión Regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para todos (Santo Domingo)	Se asume el compromiso de crear políticas educativas que den prioridad a los grupos más vulnerables y “establecer marcos legales e institucionales para hacer exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva” (UNESCO, 2003, p. 36).	2000
Foro Consultivo Internacional sobre EPT celebrado en Dakar-Senegal (2000)	Se aprueba el Marco de Acción de Dakar, en este documento se afirma el objetivo de la “Educación Para Todos”, como en Jomtien, y se invita a los países participantes a elaborar y fortalecer sus planes nacionales de acción y construir nuevos mecanismos organizativos para coordinar esfuerzo hacia la inclusión educativa.	2000
Cumbre del Milenio con sede en Nueva York	La Declaración de las Naciones Unidas permite recoger ocho objetivos estratégicos relacionados con la erradicación de la pobreza, la educación universal, la igualdad de género, la mortalidad infantil, materna, el avance del VIH/SIDA y la sustentabilidad del medio ambiente.	2000
VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba)	La reunión permite fortalecer la necesidad de valorar la diversidad y la interculturalidad para el enriquecimiento del aprendizaje de los estudiantes.	2001
Convención sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales	Supone la propuesta de varios objetivos estratégicos para promover y respetar la diversidad de las expresiones culturales, entre sus objetivos está proteger y crear las condiciones para que las culturas prosperen, fomentar el diálogo, la interculturalidad, reiterar los derechos del Estado para conversar y fomentar políticas, proteger y promover la diversidad de expresiones culturales, entre otros.	2005
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Para proteger y asegurar el goce pleno e igualdad de condiciones de los derechos humanos y libertades para las personas con discapacidad.	2006
Declaración de Lisboa	Expone las propuestas consensuadas de jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países, en relación con sus derechos, mejoras educativas que han experimentado, retos y necesidades para el futuro y opiniones sobre la inclusión educativa.	2007
Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra “La educación inclusiva”	Propone que los sistemas escolares logren incorporar una orientación hacia la inclusión educativa mediante un marco conceptual basado en la investigación internacional.	2008

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Conferencia Iberoamericana de Educación	Expone el acuerdo del compromiso de 22 países con la educación como herramienta fundamental para el desarrollo de la región, en base al consenso de políticas públicas en beneficio de los jóvenes.	2008
Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva celebrada en Salamanca	Cuyo propósito fue conmemorar los compromisos adoptados para garantizar la inclusión para todos. También, se presentó el Informe Global sobre el Estado de la Educación Inclusiva titulado “Mejor educación para todos. Cuando se nos incluya también”.	2009
Directrices sobre políticas de inclusión en la educación	El objetivo es “ayudar a los países a fortalecer la atención que prestan a la inclusión en sus estrategias y planes en materia de educación” (UNESCO, 2009, p. 7).	2009
Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva	Para fortalecer las políticas o medidas legislativas de no discriminación y garantizar la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad europea.	2009
Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”	Para reflexionar sobre la manera de integrar los principios de calidad, eficiencia y equidad en todas las etapas educativas, sobre todo para aquellos estudiantes desfavorecidos por la exclusión social.	2010
Iniciativa Global “Completar la Escuela” con el lema “Un derecho para crecer, un deber para compartir”	Mediante el Informe Regional de 31 países que expone una base para desarrollar marcos de comprensión y resolución de la exclusión educativa.	2010
Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata”	Reiterar el objetivo de progresar en la construcción de sociedades más justas, equitativas, democráticas, participativas y solidarias en base a la cooperación e integración cultural, histórica y educativa de Iberoamérica.	2010
Iniciativa Mundial “La educación ante todo”	El objetivo es liberar el potencial humano y ofrecer nuevos estímulos a la comunidad mundial para cumplir la promesa de educación universal.	2012
Reunión Mundial sobre la EPT celebrada en Mascate-Omán	Con el propósito de asegurar una educación de calidad, equitativa, inclusiva y de aprendizaje para todos. La meta es alcanzar los propósitos para el año 2030.	2014
Informe “Para cada niño, una oportunidad. La promesa de la equidad, una cuestión de justicia”	El informe señala las razones para subsanar las deficiencias en la equidad, que limita brindar oportunidades justas para los niños, especialmente los más desfavorecidos con la exclusión social.	2015
Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon-República de Corea – Declaración de Incheon	“Busca unir a la comunidad educativa en una visión común para la Educación 2030, generando un acuerdo en base a un completo marco de acción y a la adopción de una declaración” (UNESCO, 2015, p. 3) que garantice una agenda única entre los periodos de 2015-2030.	2015

Fuente: Elaboración propia.

De hecho, se estima que los orígenes de la inclusión educativa datan del año 1990, el cual fue acompañado de distintas iniciativas y documentos publicados por la ONU y, en específico, por la UNESCO que comenzaron a materializarse en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, celebrado en Jomtién (1990). No obstante, desde la Declaración de Salamanca por parte de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* (1994), mayormente, se han podido apreciar los esfuerzos de los países por avanzar hacia la inclusión educativa (Ainscow, 2003; Echeita, 2006; Giné et al., 2016), en donde se ha optado por ampliar la mirada de la atención educativa de los estudiantes, incluyendo variables de género, étnica, migratorias, discapacidades, socioeconómicas y culturales, entre otras y, apelar a los derechos humanos para la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación (Azorín, 2018; Montánchez, 2015; UNESCO, 2003; UNESCO, 2009; UNESCO, 2015).

Cabe señalar que, antes de la inclusión educativa, la preocupación a nivel mundial se focalizó en mejorar la calidad de vida de las personas con diversas minusvalías (Echeita, 2016), es el caso de la

3. La inclusión educativa

integración escolar. Posteriormente, con el avance de la inclusión educativa el interés continúa siendo en que:

Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños (Lindqvist, 1994, p. 28).

Lo anterior como respuesta a los compromisos adoptados por los diferentes países del mundo, y más recientemente, en el *Foro Mundial sobre la Educación en Incheon* (2015), cuyos propósitos continúan convergiendo en “garantizar educación de calidad inclusiva e igualitaria, además de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 3). Sin embargo, pese a los esfuerzos y compromisos realizados durante estos últimos años, la “Educación Para Todos” continúa siendo un desafío por superar en todos los países del mundo (Azorín, 2018; Echeita, 2016; Rojas y Haya, 2018; UNESCO, 2015).

Si bien, se observan avances significativos para la inclusión, estos no son suficientes. De hecho, algunos datos indican una baja en la tasa de niños no escolarizados de 100 millones en el 2000 a 57 millones en el 2015, y en otros casos, se observa un alza de 91% en la tasa de matriculación en el 2000 y también un alza de 8% en la tasa de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años (Naciones Unidas, 2015). No obstante, estos datos esperanzadores no pueden ocultar que al menos 65 millones de niños, actualmente, no tienen acceso a la educación, que más del 50% de niños que sí acuden, al menos durante cuatro años en primaria, no alcanzan los aprendizajes mínimos en lectura o matemáticas y que alrededor del 45% de niños no recibe educación preescolar (UNESCO, 2016).

Tampoco se pueden obviar las diferencias entre los países desarrollados económicamente (Norte) y en desarrollo económico (Sur), lo que “también afecta de manera desigual a niñas y niños, con y sin discapacidad, con menos y más recursos y/o pertenecientes a minorías nómadas y culturales” (Rojas y Haya, 2018, p. 15). Un caso es América Latina, que se caracteriza por ser una región altamente desigual en términos sociales registrando poblaciones con altos niveles de vulnerabilidad de acuerdo con la distribución de ingresos económicos entre las personas (Delgado et al., 2016; Gómez, 2012), lo que ha desencadenado significativas diferencias educativas según el nivel socioeconómico y de procedencia cultural entre los centros educativos públicos y privados (Manghi et al., 2018; Quiroga y Aravena, 2018).

A esto se suma la dificultad sobre cómo atender a la diversidad en los centros educativos, ya que la inclusión educativa implica modificar y/o cambiar sustancialmente los contenidos, estructuras y estrategias para ofrecer respuesta adecuada a las necesidades educativas individuales de los estudiantes (Echeita, 2016; Echeita y Ainscow, 2011; UNESCO, 2009). Muchas veces con poca coherencia de las políticas educativas inclusivas en relación con las prácticas de los centros educativos, la poca autonomía de los centros, el escaso recurso material, la falta de formación de los profesionales, la confusión entre integración escolar e inclusión educativa, las actitudes negativas de miembros de la comunidad educativa, entre otras dificultades (Booth y Ainscow, 2015; García y López, 2019; López, 2011; Matus y Haye, 2015).

Recientemente, Payà (2017) profundizó en las distintas políticas de inclusión educativa en América Latina, mediante el análisis del *Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos* en el marco del Proyecto Regional de Educación en el año 2007 y diversos encuentros internacionales como en la *Conferencia Internacional de Educación (CIE) celebrada en Ginebra* en el 2008 y la *Reunión Regional de Educación Inclusiva en América Latina* en Santiago de Chile durante el año 2009. En estas instancias, se expusieron realidades, se definieron propuestas y se presentaron retos a futuro entre los 12 países participantes, entre ellos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

En una primera instancia, el estudio destacó la importancia de la inclusión educativa en los currículos nacionales, la formación docente y los sistemas de apoyo a los centros educativos que “se conciben comúnmente como servicios de asistencia múltiple mediante la prestación de servicios de atención en salud, transporte, alimentación, materiales escolares, becas pro-retención, y (...) asistencia psicopedagógica” (Payà, 2017, p. 127). Sin embargo, evidenció la falta de propuestas para crear centros educativos inclusivos que respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.

Un segundo análisis, determinó los retos a seguir para la configuración de políticas de inclusión educativa, las cuales deben considerar: el marco normativo y legal de los países, un marco general de política educativa, enfoques y concepciones de la educación inclusiva, grupos prioritarios considerados, currículo e inclusión, problemas y desafíos. Si bien, se mencionan algunas políticas educativas significativas para el avance de la inclusión educativa en cada uno de los países, también se hizo hincapié en continuar profundizando en el estudiante, la valoración de la diversidad y sus necesidades educativas en el aprendizaje.

Pese a los esfuerzos, hay que añadir el retroceso en la educación a raíz de las consecuencias que ha dejado la pandemia del COVID-19 tras el cierre de los centros educativos para detener su propagación. Esta situación “ha afectado a la gran mayoría de la población estudiantil del mundo. La interrupción de la educación está afectando negativamente los resultados de la enseñanza y el desarrollo social y conductual de niños y jóvenes” (Naciones Unidas, 2020, p. 32).

Si bien, muchos centros educativos han ofrecido a sus estudiantes enseñanza a distancia mediante aulas virtuales para así mitigar el efecto por el cierre de las instituciones educativas, esta modalidad no está al alcance de todos. Muchos niños y jóvenes no tienen acceso a computadoras y a Internet en el hogar, a lo que también se suma, el bajo nivel de conocimientos informáticos (Naciones Unidas, 2020).

El éxito del aprendizaje a distancia depende en gran medida de los conocimientos informáticos del profesorado y también de las familias. Según Naciones Unidas (2020) aproximadamente en la mitad de los 86 países de los que se han obtenido datos, se estima que menos de la mitad de sus habitantes tienen conocimientos básicos de informática.

Como consecuencia de las limitaciones para la inclusión surge el reto de atender a la diversidad en los centros educativos para responder adecuadamente al colectivo de estudiantes con distintas

3. La inclusión educativa

capacidades, intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje (Álvarez et al., 2014; Cabrerizo y Rubio, 2007; Gómez, 2005; Tomlison, 2005), lo que implica atender con equidad y calidad los procesos educativos de los estudiantes; aminorar aquellas barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, así como también, evitar las desigualdades sociales en el acceso, los resultados de aprendizaje y las formas de exclusión (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2016).

La inclusión educativa es un proceso que favorece las capacidades del sistema escolar y, que puede ser comprendida como una estrategia para lograr la “Educación Para Todos” (Tamayo et al., 2017; UNESCO, 2009; UNESCO, 2015). En esta línea, es fundamental que la inclusión educativa oriente las políticas educativas de los sistemas escolares, “partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria” (UNESCO, 2009, p. 8). Ahora bien, es importante tener en cuenta que las acciones en la política no pueden desarrollarse de manera aislada, al contrario, deben formar parte de una estrategia global que abarque ámbitos sociales, culturales y económicos, y en coherencia con una reforma importante en los centros educativos (Gairín, 2012; Gómez, 2005; UNESCO, 2009; UNESCO, 2015; UNESCO, 2017).

Lo dicho hasta aquí supone que “sólo puede establecerse un sistema educativo “inclusivo” si los centros educativos logran educar mejor a todos los niños en sus comunidades” (UNESCO, 2009, p. 8), mediante un proceso que requiere de la colaboración entre los principales responsables de las políticas, los funcionarios de la educación, los profesionales en los centros educativos y, en general, los miembros de una comunidad educativa, entre tantos otros actores educativos (Donoso et al., 2012; Gairín, 2012; UNESCO, 2015).

El interés por la labor de los centros educativos no es nuevo. Incluso, Azorín (2018) recuerda que, en los inicios de la inclusión educativa, se pensaba que los centros educativos “con una orientación inclusiva eran la manera más efectiva de combatir las actitudes discriminatorias, de crear comunidades de bienvenida, de construir una sociedad inclusiva y de conseguir los objetivos de la educación para todos” (p. 205), por lo que las políticas educativas debían orientar y facilitar el desarrollo de prácticas inclusivas en el sistema escolar (UNESCO, 2009; UNESCO, 2015; UNESCO, 2017).

En la actualidad, esta perspectiva sobre inclusión educativa centrada en los centros educativos continúa, sobre todo apostando por no dar “cabida a los currículos paralelos; es la clase en su conjunto, el centro en su totalidad, el que adopta una nueva forma organizativa de respuesta a todos” (Domínguez et al., 2015, p. 35) los estudiantes, más que preocuparse por buscar alternativas para responder al déficit de un determinado grupo. Aunque con distinta suerte en los sistemas escolares de los países, ya que aún quedan aspectos por mejorar (Gómez, 2012; Payà, 2017).

Por esta razón, se hace necesario “reorganizar [los centros educativos] dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, incluidos aquellos clasificados como niños con necesidades especiales, puedan aprender eficazmente” (UNESCO, 2009, p. 14), proporcionando los espacios necesarios y el apoyo de profesionales para todos los estudiantes, independientes de sus características (Ainscow y Echeita, 2011; Echeita, 2006). Junto con ello, facilitar la accesibilidad al material concreto para una mejora en la calidad de la enseñanza y garantizar igualdad de oportunidades, vale decir, currículo flexible,

materiales educativos, métodos de enseñanza y aprendizaje, evaluaciones adaptadas, información y comunicación, entre otros (Álvarez et al., 2014; Cabrerizo y Rubio, 2007; Gairín, 1998; Gómez, 2005; Tomlison, 2005; Tamayo et al., 2017).

3.3. Principios pedagógicos y medidas educativas

Sin lugar a duda, la inclusión educativa convoca uno de los mayores desafíos a nivel global de los Estados y sus diversos contextos territoriales, al mismo tiempo en el que se procura la transformación de los sistemas escolares para garantizar mayor equidad y calidad en la educación (UNESCO, 2009, UNESCO, 2015; UNESCO, 2017).

Esencialmente, la inclusión educativa nos plantea una perspectiva de derechos, como los principios por los que se debiese mover la educación y que obliga a las autoridades a examinar sus propios contextos y crear las condiciones para que se vuelva efectivo, asegurando y protegiendo el derecho de todas las personas a la educación (Echeita y Ainscow, 2011; UNESCO, 2017).

La tarea es compleja, y no está exenta de dificultades. Por hoy, los centros educativos “están llamados a ampliar la presencia, la participación y el aprendizaje del estudiantado, al tiempo que trabajan en minimizar o eliminar las barreras, instaladas en distintos niveles de la institución, que impiden el logro de una educación sin exclusiones para todos” (García, Herrera y Vanegas, 2018, p. 151). Este proceso de cambio exige que se reconozcan las limitaciones que surgen en el propio sistema escolar, en detrimento de las oportunidades educativas de los estudiantes, “lo que incluye la forma en que están organizados los sistemas [escolares] en la actualidad, las formas de enseñanza que se prestan, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso de los alumnos” (UNESCO, 2017, p. 13). No obstante, este reconocimiento debe traducirse en medidas concretas que visualicen las diferencias de las personas como oportunidades de enriquecer el aprendizaje y la convivencia en sociedad (Ainscow y Echeita, 2011; Echeita, 2013; García et al., 2018; UNESCO, 2017).

En el esfuerzo de los Estados por afrontar diferentes retos, surgen algunos principios fundamentales que permiten orientar políticas y prácticas educativas que anticipan algunas claves para favorecer procesos de cambio en la teoría y en la práctica de todos los niveles del sistema escolar.

Es así como, la UNESCO (2017) señala que la *inclusión* y la *equidad* son principios fundamentales que se deben considerar en la tarea de transformar la educación en las políticas educativas y en el trabajo del centro educativo, puesto que ambos principios “reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas” (p. 16), lo que beneficia a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales y sociales.

De esta manera, la incorporación de estos principios en la política educativa, por ejemplo, ha de orientar su elaboración mediante el reconocimiento de que para la promoción de la inclusión educativa se debe (UNESCO, 2017):

3. La inclusión educativa

- Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales y sociales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad de todos los estudiantes y la manera de vivir y aprender con las diferencias.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso a la educación, la participación y los logros, poniendo especial énfasis en la atención a los estudiantes que están más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
- Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas escolares más inclusivos y equitativos tienen el potencial para promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades del sistema y de los profesores para favorecer los entornos de aprendizaje.
- Movilizar a los principales actores del sistema escolar y de la comunidad educativa para propiciar mejores condiciones en el aprendizaje inclusivo y en la comprensión de los principios de inclusión y equidad.
- Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, ya que para lograr la inclusión y la equidad se debe tener en cuenta que la inclusión educativa es un proceso continuo.

De lo anterior, se extrae que los principios de *inclusión* y *equidad* ponen de manifiesto la relevancia de promover un contexto político abierto y participativo que afiance la relación entre sistema y centro educativo, para lo cual es fundamental reconocer el valor intrínseco de la diversidad (UNESCO, 2015) y poner fin a los procesos de clasificación, selección y exclusión de los estudiantes, tomando medidas educativas inclusivas en sistemas democráticos que refuerzan los fines políticos, las capacidades del sistema y sus profesionales para la promoción de la inclusión educativa, al mismo tiempo que se rescata la importancia de la participación de las comunidades educativas.

La experiencia internacional permite evidenciar que “la inclusión [educativa] trasciende el ámbito de la escuela y de la educación porque supone un pensamiento social transformador, llegando a constituir una verdadera filosofía de la inclusión” (Barrio de la Puente, 2009, p.17), que requiere de un proceso de cambio continuo y en permanente coherencia entre las políticas y las prácticas educativas de los principales responsables, o bien, de los actores educativos de una organización escolar.

Por todo esto, Echeita y Ainscow (2011) proponen cuatro elementos que definen la inclusión educativa, pero que bien pueden ser empleados como principios para orientar la dirección y coherencia de las acciones políticas:

- **La inclusión es un proceso** porque continuamente se encuentra en la búsqueda de responder de mejor manera a la diversidad. “Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32). Las diferencias entre las personas deben ser un elemento positivo para los centros educativos ante la necesidad de atender a la diversidad de los estudiantes.

- **La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.** En este sentido, la “presencia” del estudiante está delimitada al lugar donde acuden para estudiar y el nivel de fiabilidad y puntualidad con el que asisten a clases. En lo que se refiere a la “participación”, esta se vincula con la calidad de sus experiencias, su bienestar personal y social con los demás. Por último, el “éxito” ha de estar relacionado con el aprendizaje según el “currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 33) presentes en el sistema escolar.
- **La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.** Esto implica hacer frente a las creencias y actitudes desfavorables que los demás tienen sobre la inclusión. Para ello, se propone el desarrollo de prácticas adecuadas a cada contexto escolar dentro de un marco legal e inclusivo.
- **La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.** Se propone asumir responsabilidad moral con aquellos grupos en mayor condición de vulnerabilidad, adoptando medidas que aseguren su presencia, participación y éxito escolar.

En esta instancia, los autores ponen de manifiesto que cada sistema es único y en el intento de examinar su contexto los “responsables de las administraciones, directivos de centros escolares, supervisores o profesores o profesoras en el contexto de su acción docente cotidiana” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32), puedan delimitar su propia definición funcional que favorezca acciones para la inclusión en la política educativa, “ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32).

Estos principios resumen lo expuesto a raíz del creciente consenso internacional que converge en explicar la inclusión educativa como un proceso que involucra a todos, y sobre todo a quienes, precisamente, tienen la posibilidad de propiciar cambios e innovaciones para una mejor atención educativa de todos los estudiantes. De manera puntual se refiere a que:

La política educativa puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas, y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad para todos y todas (UNESCO, 2017, p. 12).

Convoca todo esto, respetar la diversidad y buscar las maneras de erradicar las barreras y cualquier tipo de exclusión que limita a los estudiantes en su progreso escolar (Booth y Ainscow, 2015; Cabrerizo y Rubio, 2007; Cornejo, 2017). Aunque es necesario mencionar, que esto “no se trata solo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa” (UNESCO, 2017, p. 18) con mayores oportunidades para participar en el aprendizaje y alcanzar el éxito académico.

En este contexto, Spratt y Florian (2013) ponen especial énfasis en el surgimiento de la pedagogía inclusiva, caracterizada por destacar la importancia del quehacer docente para aminorar las

3. La inclusión educativa

desigualdades en el aprendizaje e influir en la mejora de la calidad educativa, priorizando así algunos principios pedagógicos para atender a la diversidad de los estudiantes. “The notion of inclusive pedagogy is not a call for a return to a model of whole class teaching where equality is notionally addressed by providing identical experiences for all. Instead it advocates an approach whereby the teacher provides a range of options which are available to everybody. [La noción de pedagogía inclusiva no es un retorno a un modelo de toda clase de enseñanza donde la igualdad se aborda teóricamente, proporcionando experiencias idénticas para todos. En su lugar, aboga por un enfoque en el que el profesor ofrece una gama de opciones que son disponible para todos]” (Spratt y Florian, 2013, p. 135), que ve en la diversidad humana una experiencia para enriquecer los procesos educativos.

En su momento, Ainscow (2003) propuso algunos principios que orienten la respuesta del profesorado hacia la atención a la diversidad, tales como:

- **Partir de la práctica y conocimiento existente:** lo que hace necesario dar un mejor uso a la experiencia, es decir, a la observación de las prácticas pedagógicas, específicamente las intervenciones de los profesores y los estudiantes cuando interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Ver las diferencias como oportunidades de aprendizaje:** en la práctica pedagógica el profesor debe usar la diferencia como un criterio de construcción de conocimiento.
- **Examinar barreras de participación:** el profesor debe dar un lugar a los estudiantes para que expresen sus ideas y experiencias alrededor del tema que se está trabajando.
- **Hacer uso de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje:** se refiere a la cooperación de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de contribuir a la generación de procesos inclusivos.
- **Desarrollar un lenguaje de la práctica:** permitir que la interacción de los profesores sobre las prácticas pedagógicas facilite el diseño de directrices para trabajar en el aula.
- **Crear condiciones que permitan asumir riesgos:** lo que invita a la evaluación de las prácticas pedagógicas a través de expertos.

No obstante, de manera más reciente, Spratt y Florián (2015) señalan tres principios para que el profesor atienda a la diversidad, y que de alguna manera se relacionan y complementan con lo propuesto por Ainscow (2003):

- **Comprensión del aprendizaje:** el profesor debe considerar que la diferencia es un elemento fundamental del ser humano.
- **Comprensión de la justicia social:** el profesor es capaz de enseñar a todos los estudiantes y comprende que las dificultades en el aprendizaje son también oportunidades para favorecer la práctica pedagógica.
- **Ser un profesional activo:** el profesor constantemente busca las maneras de promover el aprendizaje con el propósito de mejorar la práctica pedagógica.

Es así como, estamos de acuerdo con García et al. (2018), que este enfoque basado en la pedagogía inclusiva “aboga por el enriquecimiento de los entornos educativos y la generación de oportunidades de aprendizaje para todo el estudiantado, a partir del diseño de situaciones de aprendizaje variadas y flexibles, que les brinde la oportunidad de elegir” (p. 151), lo que supone una actualización necesaria en la labor docente para la promoción de la inclusión educativa.

En esta línea, Barrio de la Puente (2009, p. 26- 27) recuerda algunas propuestas que permiten facilitar procesos de cambio para la promoción de la inclusión educativa, sobre todo en los centros educativos, esencialmente guiadas por aquellas que en su momento propusieron Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) y que intervienen en la gestión de los centros educativos, las prácticas de los profesores en el aula y la participación de las comunidades educativas, las que se refieren a:

- **La apropiación del cambio, de su idea y significado sobre la Educación Inclusiva y el concepto de diversidad:** por medio del análisis de la realidad del centro educativo, prioridades y necesidades.
- **El liderazgo transformador consensuado y compartido:** en el que se exprese la visión del centro educativo, se empleen formas para el consenso y la participación de los profesores en el liderazgo.
- **La participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro escolar:** a través de actividades que impliquen la participación de todos los estudiantes, las familias, los apoderados y los profesionales.
- **Establecimiento del trabajo colaborativo entre el profesorado, alumnado y familias:** mediante el desarrollo de estrategias de comunicación, la aplicación de actividades colaborativas y grupos de trabajo.
- **El apoyo centrado en la escuela:** empleando todos los recursos materiales, didácticos, humanos y financieros que el centro educativo disponga.
- **La incorporación de estrategias de investigación participativa en las prácticas educativas:** involucrando al profesorado a participar en la toma de decisiones y en el desarrollo de estrategias metodológicas para la atención educativa con estudiantes.
- **El desarrollo profesional en la escuela y para la escuela:** a través de actividades formativas necesarias para la institución y los profesionales en un espacio y tiempo determinados.

Lo anterior quiere decir que un centro educativo rígido, rutinario y con poca autonomía institucional no podrá superar las exigencias cada vez más indispensables para atender a la diversidad como la mejora en la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes, así como también, la reducción de las barreras de la discriminación y la exclusión escolar. Por esto, es preciso y fundamental que este tipo de organizaciones educativas sean más sensibles a la diversidad y tomen las decisiones necesarias para plantear las medidas y prácticas educativas más apropiadas para trabajar con los estudiantes (Echeita, 2006; Lozano et al., 2018).

3. La inclusión educativa

La UNESCO (2017) facilita algunas directrices para el desarrollo de la inclusión educativa, entre las que podemos reconocer la promulgación de principios y medidas educativas agrupadas en cuatro dimensiones superpuestas como claves para instituir sistemas escolares inclusivos, tal como se especifica en la siguiente Figura 5:

Figura 5.
Dimensiones para garantizar la calidad y equidad en la educación.

CONCEPTOS	Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativas.
	El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los estudiantes de manera efectiva.
	Todos los asociados que trabajan con los estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación.
	Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes en el sistema educativo.
DECLARACIONES POLÍTICAS	Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad.
	Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación.
	Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas.
	Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales.
ESTRUCTURAS Y SISTEMAS	Existe un apoyo de alta calidad para los estudiantes vulnerables.
	Todos los servicios e instituciones que trabajan con los estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas.
	Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los estudiantes potencialmente vulnerables.
	Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad.
PRÁCTICAS	Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes de su comunidad local.
	Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos.
	Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los estudiantes durante su formación inicial.
	Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas.

Fuente: Adaptado de la UNESCO (2017).

Estos principios y medidas educativas son un “apoyo a los responsables de la formulación de políticas educativas gubernamentales, a los profesionales y a las principales partes interesadas en sus esfuerzos por elaborar y aplicar políticas, programas y prácticas inclusivas que satisfagan las

3. La inclusión educativa

necesidades de todos los estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 16). Esto supone examinar los principios de inclusión y equidad en las políticas educativas, determinar las medidas educativas necesarias para mejorar las políticas y conseguir sistemas escolares inclusivos, y realizar seguimiento de las medidas que se van desarrollando.

A su vez, estas pueden funcionar como recordatorio de los compromisos que los diferentes Estados de los países del mundo han asumido para asegurar el bienestar de las personas, el cuidado del medio ambiente y la equidad, en las distintas Conferencias y/o Declaraciones Internacionales sobre “Educación Para Todos” que se han desarrollado durante las últimas décadas.

Para mitigar los efectos de la pandemia del COVID-19, en marzo de 2020, la UNESCO inició la Coalición Mundial para la Educación COVID-19, una alianza multisectorial entre las Naciones Unidas, las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación y los asociados de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Algunos de los propósitos de esta plataforma de colaboración e intercambio son:

- Ayudar a los países a movilizar recursos e implementar soluciones innovadoras pertinentes al contexto mundial sobre la base de una educación a distancia.
- Determinar soluciones equitativas y el acceso universal a la educación.
- Garantizar respuestas coordinadas, evitando el solapamiento de los esfuerzos.
- Facilitar el regreso de los estudiantes a los centros educativos cuando estos vuelvan a abrir, con el fin de evitar un aumento significativo de las tasas de abandono escolar.

Para concluir, se comprende que, hasta el momento, el desarrollo de la inclusión educativa se sostiene en la comprensión de principios fundamentales que deben calar en todos los niveles del sistema escolar, tanto en las políticas como en las prácticas en los centros educativos, y también más específicamente, en la práctica pedagógica del profesorado.

Conviene destacar que, hoy en día, un centro educativo inclusivo “es un proyecto de innovación educativa que intenta transformar la concepción del acto educativo y los valores y actitudes” (Álvarez et al., 2014, p. 58) de sus miembros. En este sentido, también los centros educativos deben estar preparados para los constantes cambios de la sociedad, poniendo a disposición recursos y generando propuestas que contribuyan a su aprendizaje y su mejora (Rodríguez y Gairín, 2015).

3.4. A modo de síntesis

La inclusión educativa convoca uno de los mayores desafíos que deben afrontar los sistemas educativos del mundo enmarcado en la lucha constante por hacer frente a las barreras y obstáculos relativos a la exclusión y las desigualdades sociales.

A través de los años, la inclusión educativa ha sido objeto de variados y extensos debates y controversias a nivel internacional. La inclusión educativa emerge como una de las opciones más pertinentes para garantizar el derecho universal de una “Educación para todos” en contextos favorecedores de la equidad y calidad educativa. No obstante, ello sugiere que las Administraciones

públicas de todo el mundo sean capaces de examinar sus propios contextos y de crear las condiciones necesarias para asegurar el derecho de todas las personas a acceder a la educación.

Esencialmente, convoca a las autoridades y las comunidades educativas a valorar y respetar la perspectiva de derecho asociada con los principios de la inclusión y la equidad. Esto implica transformar globalmente los distintos escenarios educativos para responder con equidad y calidad a la diversidad del alumnado de manera no excluyente ni segregadora, proporcionando mayores oportunidades de éxito escolar y de inclusión social para todos.

La inclusión educativa entendida como un proceso que garantiza el acceso, la participación y el aprendizaje de todas las personas, anima a los centros educativos a repensar las maneras de comprender y responder a la diversidad del alumnado dentro de un proyecto común en una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria, lo que implica:

- Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales y sociales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad de todos los estudiantes y la manera de vivir y aprender con las diferencias.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso a la educación, la participación y los logros, poniendo especial énfasis en la atención a los estudiantes que están más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.

Igualmente, esta comprensión requiere ser acompañada de medidas concretas que intervengan en el ámbito educativo. Es de suma relevancia que los sistemas escolares de los Estados puedan dotarse de las condiciones para asumir la inclusión educativa, tomando decisiones que consigan impactar en los distintos escenarios educativos, garantizando en el ejercicio la consecución de mejorar la equidad y la calidad de la educación y resguardando la perspectiva de derechos a la que aspira la inclusión educativa.

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

En este capítulo se aborda como temática principal la atención a la diversidad en los centros educativos. En primer lugar, se repasa en la conceptualización, ámbitos y factores relevantes sobre la diversidad desde el enfoque de la inclusión educativa. En segundo lugar, se considera la atención a la diversidad en la escuela poniendo especial énfasis en la respuesta de los centros educativos frente al aprendizaje de todos los estudiantes. Por último, se exponen una serie de estrategias propuestas para el tratamiento de la diversidad en los centros educativos.

4.1. Conceptualización, ámbitos y factores

Hablar sobre diversidad no es nuevo. De hecho, es un tema recurrente y ampliamente debatido por el gran revuelo social que provoca el reconocimiento de las diferencias entre las personas y su influencia en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, sobre todo, en el ámbito educativo, desde las distintas maneras de gestionar la diversidad en el centro educativo y su influencia en los modelos sociales y culturales predominantes históricamente en la sociedad (Gairín, 1998; Gómez, 2005; Gómez, 2012; Rojas y Haya, 2018).

La diversidad es un concepto polisémico, es el resultado de las diferencias entre las personas y su tratamiento a través de los años, lo que ha desencadenado distintas maneras de percibirla (Gómez, 2012). Las diferencias entre las personas “son inherentes al ser humano y se dan tanto a nivel de los individuos como también de los colectivos” (UNESCO, 2003, p. 43), derivados del contexto social, cultural, económico, y/o educativo (Gómez, 2005).

En el ámbito educativo, la diversidad “siempre está presente y se deriva de las diversas situaciones sociales, educativas, económicas, lingüísticas, religiosas en las que viven los estudiantes y sus familias” (Ballesteros, Aguado y Malik, 2014, p. 99). Así como también, la de toda la comunidad educativa, ya que no debemos olvidar que todos somos únicos y diferentes entre sí, y que “construimos nuestra personalidad y forma de concebir la vida en el feedback que mantenemos con el resto de las personas” (Gómez, 2012, p. 17), lo que constantemente enriquece a una comunidad educativa (UNESCO, 2003).

Aunque es importante señalar que las dinámicas de la mayoría de las investigaciones sobre la diversidad en el contexto educativo suelen detenerse en el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y en la responsabilidad inherente de los profesionales de los centros educativos para atender a la diversidad de acuerdo con sus propios marcos de actuaciones (Cabrerizo y Rubio, 2007; Gómez, 2005; Martín y Mauri, 1996). A esto se suma, el creciente interés de los sistemas escolares sobre abordar la diversidad para la concreción de políticas y prácticas educativas de carácter inclusivo que orienten la transformación de los distintos escenarios de la educación, sobre todo en los centros educativos.

Lo anterior quiere decir que la tarea de atender a la diversidad en los centros educativos, deben reconocer y responder de forma sensible a las particularidades del alumnado para determinar las actuaciones más pertinentes a las necesidades educativas individuales de todos los estudiantes. Para

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

ello, se considera que la diversidad tiene “gran influencia en sus procesos de aprendizaje, haciéndolos únicos e irrepitibles en cada caso” (UNESCO, 2003, p. 43) según su progreso escolar.

Llegados a este punto, es fundamental comprender que la diversidad de los estudiantes “se manifiesta en aspectos tan comunes como que en ningún caso tienen las mismas capacidades, ni la misma motivación por el aprendizaje, ni la misma preparación o nivel que el resto, ni siquiera la forma de aprender” (Gómez, 2005, p. 201), lo que también se refleja en las diferencias físicas, las condiciones familiares, el nivel económico, o el nivel sociocultural de las personas, de género, de raza, de religión, entre otros. Muchas veces derivados de factores de ámbito sociológico, que proceden del contexto social, cultural y económico que les rodea; factores de ámbito geográfico, étnicos y religiosos; o bien, por factores de ámbitos psicopedagógicos, entre los que se pueden evidenciar las capacidades, intereses y motivaciones diferentes que los estudiantes tienen frente al aprendizaje (Cabrerizo y Rubio, 2007; Gómez, 2005; Martín y Mauri, 1996; Tomlison, 2005).

Este último factor, puede desencadenar diversos ritmos de aprendizaje, o bien, diferentes maneras de aprender. En las aulas podemos encontrar grupos de estudiantes “que sí pueden seguir el ritmo de aprendizaje impuesto y esperado por el profesor, del mismo modo que también nos solemos encontrar con un destacado grupo de alumnos que (...) no aprenden ni al mismo ritmo ni con la misma facilidad que los demás” (Gómez, 2005, p. 202). Algunos estudiantes requieren de apoyo y atención específica en el proceso de aprendizaje, derivados de la discapacidad o de trastornos de aprendizaje (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004). Es por esto por lo que se plantea la necesidad de que los profesionales de un centro educativo puedan acoger, apoyar y educar a todo el alumnado independientemente de sus características (Echeita, 2006; Lozano et al., 2018).

A esto se puede añadir lo que exponen Martín y Mauri (1996), quienes señalan que la diversidad de los estudiantes se configura a partir de sus cambios físicos, el desarrollo de habilidades motoras y la percepción que construyen de su imagen, lo que les permite explorar su identidad en la manera de vestirse, en los estilos de vida y en las maneras de comportarse ante la sociedad, en donde las relaciones sociales se diversifican. Esto también se plasma en la capacidad que adquieren para dominar ciertos contenidos del conocimiento científico y aspectos del lenguaje que les permite expresar ideas, opiniones y pensamientos. Y es que como menciona Gairín (1998):

debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la vida de los demás, configurada como una identidad propia e irrepitible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales (p. 242).

Pese a que el alumnado pueda presentar rasgos comunes entre sí, la diversidad de su construcción es la que los diferencia, puesto que a lo largo de su proceso educativo desarrollan capacidades, intereses y motivaciones diferentes (Cabrerizo y Rubio, 2007; Gómez, 2005).

Por una parte, las capacidades se demuestran en la manera en que los estudiantes interpretan los objetivos en la experiencia de aprendizaje. Por otra parte, los intereses “se concentran en objetivos de integración social y laboral lo que favorece el desarrollo de una motivación por realizar

aprendizajes prácticos, aplicados e incluso profesionales” (Martín y Mauri, 1996, p.19). Por último, estos elementos se concretan a partir de las motivaciones del alumnado por el aprendizaje, especialmente, cuando estos pueden realizar valoraciones de sí mismos sobre su desempeño y son capaces de lograr con éxito los objetivos de aprendizaje.

En esta dirección emergen el autoconcepto académico y la autoestima como otros elementos que los diferencian, teniendo en cuenta las percepciones de sí mismos en base a las informaciones obtenidas de las experiencias en el proceso educativo, las relaciones que establecen con los demás y los profesores, estrechamente vinculadas con los aspectos curriculares del centro educativo en su rendimiento académico. “El autoconcepto funciona, entonces, como mediador para la obtención de resultados deseables, es decir, tiene un efecto de reforzamiento. De ahí, la importancia de la formulación y potenciamiento de ideas positivas para mejorar el desempeño efectivo de los individuos” (González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012, p. 40). Por su parte, la autoestima refuerza la creatividad de estos para generar mejores resultados. Se suele pensar que cuando se obtienen mejores resultados existe un mayor interés y motivación para perseguir conocimientos y hacer de la experiencia educativa un aprendizaje significativo (UNESCO, 2003).

De ahí, Giné et al. (2016), exponen que lo esperable en cualquier situación comunicativa del centro educativo:

es que los alumnos sean diversos, que cada uno de ellos presente una combinación única y personal de potencialidades para aprender como resultado de la compleja trama de capacidades que define en último término la individualidad de cada uno, y que esa combinación no sea estática, sino que se manifieste de manera diferente ante distintos aprendizajes y en diversos momentos (p. 53).

Sin embargo, la diversidad no siempre ha sido bien vista en el contexto escolar, en donde suelen predominar algunas tendencias hacia la clasificación de las particularidades de las personas, y un creciente interés por corregirlas (Bustos y Díaz, 2018; Rojas y Haya, 2018), lo que ha desencadenado diferentes posicionamientos según la época y el contexto sociocultural (Gómez, 2012).

De acuerdo con Gairín (2012), el interés por la diversidad en el ámbito educativo se funda en la crisis de la uniformidad y, en lo social, a los procesos democráticos que abogan por el respeto hacia las diferencias. Y es que, históricamente, los centros educativos no surgieron para formar a todas las personas, sino más bien para unos pocos (Rojas y Haya, 2018).

En sus inicios, la respuesta educativa “emerge como fenómeno urbano, limitado a la burguesía acomodada y con etiqueta de «sólo para hombres», de manera que algunos colectivos quedaron excluidos de hecho y de derecho” (Rojas y Haya, 2018, p. 27) a participar en la educación, como es el caso de algunos colectivos o grupos considerados minorías pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas, inmigrantes, etnias, personas con discapacidades, entre otros (Donoso et al., 2012; Echeita, 2006; Echeita, 2016; Tomlison, 2005).

Dicha realidad dio el impulso para crear condiciones de desigualdad y discriminación educativa por clase social y valores culturalmente ya definidos (familiar, religioso, militar, entre otros), que, de cierta manera, enfatizaron, por ejemplo, en “la presencia de valores dominantes impuestos

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

(machismo y autoritarismo) que no respetan a las minorías y que justifican la jerarquía social a través de la función selectiva y segregadora” (Gairín, 1998, p. 241) de los centros educativos.

Es más, no es hasta un poco más de un siglo que es “posible definir una primera etapa de exclusión del derecho a la educación de los grupos que se alejaban de aquellos para los que [el centro educativo] había sido pensado” (Rojas y Haya, 2018, p. 28) como obreros, campesinos, minorías étnicas, entre otros. Posteriormente, con las nuevas reformas educativas se fueron propiciando cambios parciales que permitieron la incorporación de diferentes grupos en la escolarización, aunque la respuesta continuó siendo segregadora, como ocurre con el surgimiento de las escuelas especiales.

Así, desde el siglo XIX los primeros diagnósticos médicos sobre la deficiencia mental, la asistencia médica para la atención de personas con discapacidad, el surgimiento de la Educación Especial y las aportaciones de la Psicología fueron determinantes para el acceso a la educación, ya que pusieron en boga el discurso sobre las diferencias de las personas y la posibilidad de configurar los cimientos de la segregación escolar que presentaba como alternativa la división de los estudiantes en centros educativos regulares y otros dedicados a la Educación Especial (Godoy et al., 2004; Martín y Mauri, 1996; Valenzuela y Cortese, 2017).

No es hasta la década de los 60` del siglo XX que el discurso de las diferencias en la educación comienza a cambiar producto de las diversas críticas sobre la segregación escolar, la exclusión y las desigualdades existentes en la sociedad. De esta manera, la aparición del concepto de las necesidades educativas especiales supone una nueva forma de comprender y atender las diferencias a través de un enfoque basado en la integración escolar y sus principios fundamentales como el de la “normalización”, sectorización, integración e individualización en relación con las particularidades de los estudiantes con N.E.E. (Godoy et al., 2004; Gómez, 2012; Matus y Haya, 2015; Tenorio, 2005). No obstante, las críticas derivadas de sus limitaciones para la atención a la diversidad de todo el alumnado, convoca la necesidad de dar respuesta a todos desde la inclusión educativa, propiciando el desarrollo de procesos y prácticas educativas (Cabrerizo y Rubio, 2007; Gómez, 2012; Lozano et al., 2018).

De ahí, es posible percibir la manera en la que tradicionalmente la diversidad ha sido vista en las sociedades, “como ajena al precepto moderno del Estado nación, esto es, el protagonista de la ficción de homogeneidad cultural, premisa básica de una “sociedad normalizada” conformada de grupos cuyos modos de vida se desarrollan en un sistema convenido de normas” (Bustos y Díaz, 2018, p. 125). A esto se suma, el sometimiento de las individualidades para “corregirlas” o “minimizarlas”, lo que “ha hecho de la diversidad una particularidad poco codiciada y ha colocado a algunas personas en situación de desigualdad frente a la mayoría” (Rojas y Haya, 2018, p. 26).

Cabe mencionar que, esta tendencia por ordenar y clasificar a las personas ha permitido mantener el sentido homogeneizador de los centros educativos, “justificada en un modelo de pensamiento esencialista y que se ve reforzada por un enfoque mercantilista de la educación” (Rojas y Haya, 2018, p. 25), en donde el sistema escolar propicia la estructura separatista entre los centros educativos (públicos, privados y concertados), por criterios socioeconómicos, de género (centros educativos para hombres, mujeres o mixto), de “normalidad” (centros educativos regulares y especiales), o

bien, geográfica (urbano y rural) (García y López, 2019; Quiroga y Aravena, 2018; Rojas, 2016b). Pese a que en la actualidad existe un consenso internacional que permite ampliar dicha visión hacia las diferencias de las personas para garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad (Gairín, 2012; Giné et al., 2016; Rojas y Haya, 2018; UNESCO, 2003; UNESCO, 2009).

Todo esto se agrava más, cuando aun reconociendo la realidad de la diversidad, los sistemas escolares continúan proponiendo un modelo de currículum común para todos los estudiantes, mediante prácticas basadas en un tratamiento educativo homogeneizador de la enseñanza, lo que pone de manifiesto que aún estamos lejos de alcanzar los fines propuestos para el pleno desarrollo de la inclusión educativa (Echeita, 2016; Gómez, 2005).

En esta línea, estamos de acuerdo con Lozano et al. (2018) cuando mencionan que la simple incorporación de estudiantes con N.E.E. en los centros educativos regulares, “no garantiza que la escuela cambie, ya que la simple extensión de formas tradicionales de educación a todos los niños, con o sin necesidad específica de apoyo educativo, no garantiza una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado (Lozano et al., 2018, p. 22) que se requiere para que estos puedan avanzar en el aprendizaje.

Como consecuencia de la realidad que viven a diario muchos de los centros educativos ante el esfuerzo de proporcionar mayor equidad y calidad a sus procesos educativos desde la inclusión educativa, surge la interrogante, y también el desafío, sobre cómo atender a la diversidad de los estudiantes, y lo que implica su tratamiento mediante un currículum comprensivo para todos. Más aún cuando, somos conscientes al señalar que la diversidad es un concepto que está y ha sido parte de muchos aspectos de la vida y, sobre todo, en lo que respecta al ámbito educativo (García y Delgado, 2017).

Es de conocimiento que la apuesta por la inclusión en los centros educativos es fundamental para transformar la experiencia educativa, volviéndola aún más enriquecedora para los estudiantes y toda una comunidad educativa, “porque no solo respeta el hecho de las diferencias, sino que las valora como algo positivo” (Escarbajal et al., 2012, p. 140) que ofrece mayores oportunidades para el aprendizaje, al mismo tiempo, que potencia la formación en valores para la vida. Ahora bien, es importante mencionar que nada de esto es posible, si en la práctica los centros educativos no cuentan con un amplio conjunto de medidas, estrategias y actuaciones que atiendan a la diversidad de todos los estudiantes.

Pensar en una cultura de la diversidad implica que una comunidad educativa sea capaz de construir una visión común que facilite la puesta en marcha de acciones que mejoren sus procesos educativos, contribuyendo con esto, en la construcción de un aprendizaje significativo para todos los estudiantes, puesto que es indispensable que estos aprendan las aptitudes necesarias para hacer pleno uso de sus derechos ciudadanos (Echeita, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Jiménez y Mesa, 2020; Plancarte, 2017).

La tarea no es fácil, porque requiere de una reflexión profunda de la comunidad sobre las propias finalidades educativas, lo que depende en gran medida de un proceso de transformación individual y colectiva que los encamine hacia la construcción de un conocimiento social y cultural capaz de

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

apostar por la atención a la diversidad (Andrades, Cornejo y Pérez, 2021; Ballesteros et al., 2014; Sepúlveda y Castillo, 2021).

4.2. Atender a la diversidad en una escuela para todos

El desarrollo de la inclusión educativa pone de manifiesto una serie de necesidades que tienen por objetivo común atender a la diversidad de los estudiantes en sus múltiples variantes y necesidades educativas individuales (Cabrera y Rubio, 2007; Lozano et al., 2018). Supone todo esto, transformar globalmente los distintos escenarios educativos para responder con equidad y calidad a la diversidad del alumnado de manera no excluyente ni segregadora, y con mayores oportunidades de éxito escolar y de inclusión social para todos (Echeita, 2006; Giné et al., 2016).

Hoy en día, hablar de atención a la diversidad nos lleva a pensar en diferentes propuestas: “es hablar de la calidad de la educación, es hablar de igualdad y justicia social y es, en definitiva, hablar de nosotros” (Gómez, 2005, p. 203). Sin embargo, cualquiera que sea el ámbito desde el que se observe, la atención a la diversidad es una necesidad y reto constante para todos nuestros sistemas educativos y, en particular, para los centros educativos.

Proporcionar mayor equidad y calidad en la educación, o más específicamente, en la enseñanza, “es y ha sido de forma permanente uno de los objetivos básicos de todas las reformas educativas” (Echeita, 2006, p. 50). Para lograrlo, exige que cada centro educativo sea capaz de reflexionar y determinar de manera conjunta las actuaciones educativas más pertinentes a su realidad contextual, y, ver en la diversidad del alumnado, una oportunidad para mejorar la organización y el funcionamiento de sus procesos educativos.

La tarea no es fácil, puesto que la “vinculación de la calidad y la equidad en la educación requiere una reflexión específica sobre los fines de la educación, que se concibe como un proceso de construcción y distribución de conocimiento social y culturalmente relevante, (...) de transformación individual y colectiva (Ballesteros et al., 2014, p. 96).

De esta manera, atender a la diversidad conlleva a cuestionar las dimensiones que abarca cada centro educativo -culturas, políticas y prácticas-, sobre las que se trabaja tradicionalmente (Rojas y Haya, 2018), lo que “supone poner énfasis en una nueva cultura, reformulando las propuestas de los centros y del sistema educativo” (Gairín, 1998, p. 245). Sin embargo, es indispensable para que todos los estudiantes puedan avanzar en el sistema escolar (Granados, 2016), evitando las desigualdades y las limitaciones de acceso al derecho de una educación de calidad (Lozano et al., 2018).

Para Granados (2016) la atención a la diversidad abre el “camino a una nueva perspectiva que supone hablar de atención a la diversidad de necesidades educativas en un marco escolar inclusivo y común” (p. 160), traducido en un salto cualitativo que supera el concepto de integración escolar, ya que en el proceso se procura ofrecer respuesta educativa a todos los estudiantes.

De acuerdo con Cabrerizo y Rubio (2007), atender a la diversidad en un centro educativo: “abarca cualquier decisión que se tome o cualquier actuación que se realice en el ámbito de la educación, al ser la finalidad de dichas actuaciones la atención al alumnado en su unidad y en su diversidad” (p.

45). Este proceso implica como reto la realización de una serie de cambios tanto a nivel organizativo como curricular en los centros educativos, de acuerdo con un marco de autonomía institucional, en el que se desarrollan medidas, estrategias o actuaciones que tienen por objetivo principal responder a la diversidad de necesidades educativas individuales de los estudiantes (Álvarez et al., 2014; Gairín, 1998, Gómez, 2005; Lozano et al., 2018; Tomlison, 2005).

En pocas palabras, la atención a la diversidad es “un concepto que remite al viejo ideal o aspiración de una enseñanza individualizada o personalizada, lo que implica tener en cuenta las características individuales del alumnado para adoptar las estrategias y actuaciones educativas más adecuadas en cada caso” (Cabrerizo y Rubio, 2007, p. 45) para que cada estudiante en su diversidad aprenda (Echeita, 2006).

Se trata de un proceso que requiere de una respuesta institucional de naturaleza colaborativa, “de la que se pueden beneficiar todos los alumnos, a la vez que otros miembros de la comunidad educativa” (Lozano et al., 2018, p. 24). Esto es, a través de diferentes instancias de participación que involucran la reflexión, la planificación y la puesta en marcha de variadas medidas y/o estrategias para atender a la diversidad del alumnado, ya que son los miembros de una comunidad educativa, quienes determinan las actuaciones educativas más adecuadas al contexto escolar (Rojas y Haya, 2018; Sepúlveda y Castillo, 2021).

Para llevarlo a cabo, Cabrerizo y Rubio (2007) proponen algunos criterios que pueden ser objeto de revisión en los centros educativos con enfoque inclusivo por su especial importancia para responder a la diversidad del alumnado. Estos criterios son los siguientes:

- **Comprensión de las diferencias individuales:** sobre las cuales otorgar un sentido a la diversidad de los estudiantes en los ámbitos cognoscitivos, afectivos y relacionales.
- **Distinción entre educación obligatoria y postobligatoria:** según las capacidades, intereses y motivaciones del estudiante, hay que proponer y diseñar medidas que se adapten según estos elementos.
- **Prioridad de medidas:** estas deben estar orientadas a los principios de una enseñanza adaptativa. Es decir, diseñar estrategias que se adecuen a las necesidades educativas de los estudiantes en su diversidad.
- **Atención a la diversidad en la vertiente estructural:** el centro educativo debe tener la suficiente autonomía para elaborar las fases de concreción, desarrollo y puesta en marcha de las intervenciones educativas.
- **Actuación coordinada:** proponer espacios de interacción entre los miembros para la planificación y la toma de decisiones respecto a la práctica educativa.
- **Previsión de recursos específicos:** requerir de profesionales para el apoyo de la práctica docente, tales como psicopedagoga, orientadora, asistente social, etc.

Tal y como proponen estos autores, ante la preocupación por atender a la diversidad es de vital importancia que los centros educativos puedan orientar la actuación mediante criterios que necesariamente se detengan en aspectos ideológicos y metodológicos de una organización

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

educativa para llevarlo a cabo, y a su vez, les permita proponer las medidas y/o estrategias más adecuadas según su realidad contextual, optimizando los recursos del centro educativo para su efectivo desarrollo en la formación de los estudiantes.

Por una parte, es esencial que el compromiso de la comunidad educativa por atender a la diversidad sea reflejado en los planteamientos institucionales del centro educativo y hacerlo efectivo. “En estas condiciones, la ordenación que se realiza del contexto organizativo, de acuerdo con las exigencias del contexto interno y externo, ayuda a conformar la formación que a nivel de aula se pretende impulsar” (Gairín, 1998, p. 251). Esto quiere decir que los propósitos y las medidas para atender a la diversidad deben estar presentes en los documentos institucionales de un centro educativo para orientar así sus estrategias y actuaciones, sobre todo aquellas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, hay que asegurar que el currículum sea óptimo y diversificado, procurando que los objetivos de la actuación educativa sean los mismos para todos los estudiantes, ya que “es un elemento central desde el que reflexionar sobre el trabajo en los centros en la respuesta a la diversidad y (...) una oportunidad para la mejora global de la escuela (...) que ayuda a identificar los obstáculos o barreras existentes” (Rojas y Haya, 2018, p. 72) en el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Para ello, es preciso adaptar formas y métodos de enseñanza que ayuden a superar la homogeneización de la oferta educativa y de los procesos de enseñanza para que todos los estudiantes, sin excepción alguna, aprendan y participen plenamente del aprendizaje (Comisión de Expertos de Educación, 2004).

Al mismo tiempo, se requiere la presencia de profesionales capacitados para una atención especial de los estudiantes, sobre todo para los estudiantes con N.E.E., en donde es fundamental establecer actuaciones pedagógicas de adaptación o enriquecimiento del currículum para atender a las necesidades educativas de los estudiantes (Echeita, 2006).

De acuerdo con Lozano et al. (2018), una perspectiva de cambio basada en la flexibilidad curricular puede influir de manera positiva en diferentes aspectos o dimensiones de un centro educativo, entre los que podemos mencionar: mejora global de la escuela; promoción del perfeccionamiento de los profesionales de la educación; conformación de un grupo de personas que colaboran entre sí; y mejora de la práctica docente.

Comporta todo eso, contar con un currículum abierto y flexible que favorezca la participación del profesorado en los cambios o ajustes que se han de realizar en este ámbito, con el propósito de ofrecer “un amplio y diverso abanico de ayudas y soportes para aprender, y asegurar que ese abanico se use de manera flexible, favoreciendo que alumnos (...) en distintos momentos de su aprendizaje, puedan recibir ayudas distintas y más adecuadas” (Giné et al., 2016, p. 55), debido al papel activo de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Un centro educativo con enfoque inclusivo debe aprovechar todos los recursos materiales, de financiamiento y humanos disponibles para atender a la diversidad (Gairín, 1998), sobre lo cual se toman acuerdos para seleccionar, adquirir y elaborar materiales que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Cabrerizo y Rubio, 2007), en algunos casos, pudiendo

adquirir materiales para el mobiliario y equipamientos específicos necesarios para los fines educativos de cada centro educativo.

Igualmente, el centro educativo debe proporcionar elementos que contribuyan a destacar la participación y las funciones de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, ya que “implica un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante estrategias que permitan que todo el mundo se sienta valorado por igual” (Booth y Ainscow, 2015, p. 24). Para esto, es importante construir una cultura escolar de la diversidad, expresada en el trabajo en conjunto de la organización, en donde no solo participan los directivos y los profesores de un centro educativo, también lo hacen las familias, puesto que todos tienen algo que aportar en la construcción de un aprendizaje significativo para los estudiantes (Gairín, 1998; Plancarte, 2017; Rojas y Haya, 2018).

La cultura escolar existente puede guiar las decisiones y apoyar los procesos de cambio e innovación en el centro educativo que son necesarios para dar una respuesta positiva hacia la atención a la diversidad (Baeza, Bustos, Guzmán, Imbarack y Mercado, 2021; Sepúlveda y Castillo, 2021; Valdés, López y Jiménez, 2019).

En relación con lo anterior, Lozano et al. (2018) exponen algunos cambios generales que deberían producirse en un centro educativo con enfoque inclusivo para encaminar la configuración de una cultura escolar de la diversidad apoyada en la comunidad, los cuales resumimos en:

- Asumir un concepto de la diversidad amplio y coincidir en actitudes positivas de respeto hacia la diferencia, en donde la acción educativa para ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje sea de naturaleza colaborativa y que beneficie a toda la comunidad educativa.
- El liderazgo del director y de todos los miembros de la comunidad educativa es primordial. También, es importante que los centros educativos cuenten con el apoyo de las instituciones de educación locales y la Administración educativa.
- El centro educativo debe mantener el sentido de comunidad apoyándose en aquellos procesos que invitan a la reflexión y construcción conjunta del Proyecto Educativo Institucional.
- Los profesores deben disponer de una serie de habilidades, “de modo que posean los conocimientos, enfoques metodológicos, métodos de enseñanza adecuados, materiales y tiempo para poder atender a la diversidad de necesidades educativas del alumnado en sus aulas y todo ello lo emplean de forma efectiva” (Lozano et al., 2018, p. 24).
- El centro educativo, las familias y los agentes externos del entorno deben cooperar entre sí, puesto que participan en las decisiones del centro al estar implicados en la educación.
- Promover el aprendizaje colaborativo de los profesores y su desarrollo profesional, ya que es indispensable para encaminar a los centros educativos hacia la inclusión educativa.

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

- La acción educativa que se realiza para atender a la diversidad debe ser coherente con las características de los estudiantes y debe brindar apoyo para que estos puedan conseguir con éxito los objetivos del currículum escolar.

Si bien, estos cambios son necesarios para la construcción de una cultura escolar de la diversidad, hay que señalar que, nada de esto es posible, si no existe entre los miembros de una comunidad educativa una visión en común que respeta las diferencias entre las personas y ve en la diversidad una oportunidad para la mejora del centro educativo, e inclusive de sus propias prácticas. “Aceptar que las personas son diferentes debe generar un nuevo motor para propiciar el cambio” (Palomares, 2000, p. 26). Por esta razón, es de suma importancia crear un buen clima de convivencia que beneficie al desarrollo institucional de un centro educativo, siendo este un “requisito que hace viable llevar a la práctica los postulados que pretenden conjugar el respeto a la igualdad y la necesaria atención a la diversidad (Santos, 2002, p. 76). En este sentido, es primordial que las organizaciones educativas puedan detenerse en las actitudes de los miembros hacia la diversidad, la manera en la que se configuran las relaciones socioculturales entre los actores educativos, el trabajo colaborativo de los profesionales, el liderazgo del director y su papel en la promoción del cambio y en la dinamización de procesos y actividades que favorezcan la participación y reflexión conjunta de la comunidad educativa (Rodríguez y Gairín, 2015), entre otras situaciones que son factores esenciales para entregar respuesta a la diversidad.

Si antes mencionábamos que atender a la diversidad en una escuela para todos implica generar cambios a nivel organizativo y curricular, esta también permite reforzar el ámbito comunitario de la organización escolar (Santos, 2002). Dicho de otro modo, la flexibilidad curricular no solo debe componerse de experiencias de aprendizaje en el aula, también puede desarrollarse en instancias fuera del centro educativo. Tal como señala Santos (2002), esto puede darse mediante:

la incorporación de recursos diversos del entorno como elementos didácticos, sea acercándolos al centro, sea facilitando la salida de grupos diferentes; los intercambios con otros centros y experiencias educativas que permitan conocer, analizar y promover el respeto a otras culturas escolares; y la organización de escuelas comunitarias en las que se lleve a cabo la formación de padres y madres (a las que podrá asistir el profesorado), en las que se trabajen cuestiones relacionadas con el respeto a la diversidad (p. 78).

Por consecuencia, con la atención a la diversidad se espera ofrecer un abanico de posibilidades para todos, “que faciliten el conocimiento mutuo y la convivencia del alumnado, la familia y el profesorado” (Santos, 2002, p. 78), a la vez que se construyen sistemas educativos más inclusivos, que respetan el derecho de la educación para las personas y, por consiguiente, son capaces de concebir procesos educativos más justos e igualitarios para todos (Cornejo, 2017; García y Delgado, 2017).

De acuerdo con Palomares (2000), el centro educativo “tiene necesariamente que saber dar respuesta a la diversidad, ofreciendo modelos organizativos que faciliten, al profesorado y al alumnado, aprender conjuntamente a resolver problemas cotidianos (...), incentivando las relaciones colaborativas y creando una auténtica comunidad vital” (p. 26) para repensar nuevas maneras de asegurar la participación en la educación, y el respeto por la diversidad.

Por hoy, los centros educativos son testigos de los constantes cambios de la sociedad y, a su vez, los principales exponentes para el tratamiento de la diversidad (UNESCO, 2009). En esta línea, la UNESCO (2003) nos señala algunos principios básicos que los centros educativos deben tener presentes para su tratamiento, los cuales son:

- **Personalización antes que estandarización:** reconociendo las diferencias individuales, sociales y culturales de los estudiantes para orientar la toma de decisiones y acciones educativas.
- **Respuesta diversificada frente a la respuesta uniforme:** que supone adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Heterogeneidad frente a la homogeneidad:** con el fin de valorar y potenciar los agrupamientos heterogéneos.

Esto supone valorar la diversidad, pretendiendo así “educar en el respeto a las peculiaridades de cada estudiante y en convencimiento de que las diferencias son el resultado de un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural que interactúan entre sí” (UNESCO, 2003, p. 40), y que, por tanto, requiere de un adecuado y riguroso tratamiento.

Para que la atención a la diversidad se lleve a cabo de manera eficaz, es indispensable que el centro educativo cuente con una serie de características. Así, Santos (2002) propone cuatro características, a modo de exigencia de un centro educativo sensible a la diversidad. Estas son:

- **Flexibilidad:** el centro educativo debe ser flexible ante los cambios en la vertiente estructural, en las culturas, en las políticas y en las prácticas educativas, procurando nuevas exigencias e iniciativas con el ritmo y profundidad pertinentes, lo que implica necesariamente hacer uso de su autonomía institucional.
- **Permeabilidad:** para responder a la diversidad, hay que abrirse al entorno. La permeabilidad es un concepto amplio sobre participación, en donde se incluyen otras esferas sociales, lo que permite establecer un diálogo entre la sociedad y el centro educativo.
- **Creatividad:** el centro educativo debe estar abierto a la innovación y experimentación en la educación, siendo transgresores de la “normalidad” y más tolerantes a los errores y a los prejuicios sobre la atención a la diversidad.
- **Colegialidad:** es preciso un planteamiento cooperativo entre toda la comunidad educativa, para que todos se beneficien del aprendizaje, mientras “unos aprendan de otros y que unos estimulen a que los otros aprendan” (Santos, 2002, p. 80).

Bajo esta perspectiva, esencialmente, los centros educativos “deben considerarse como contextos de gestión, de realización personal y de promoción del cambio social, orientado siempre a la mejora” (Rodríguez y Gairín, 2015, p. 75). Así, la respuesta inclusiva hacia la diversidad debe traducirse en una comunidad educativa que es abierta y sensible a la diversidad, que no teme al cambio porque invierte un esfuerzo en flexibilizar y diversificar sus procesos educativos, procurando desarrollar las

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

estrategias y actuaciones más adecuadas a las necesidades educativas de todos los estudiantes y al propio contexto escolar.

Los cambios acaudados en los centros educativos y todo lo que respecta al sistema educativo tras el desarrollo de la inclusión educativa, por lo general, suelen traducirse de manera positiva. Tanto los beneficios como la mejora son evaluables en el tiempo. Esto ya ha sido demostrado en investigaciones y evaluaciones realizadas antes y después de impulsar el modelo inclusivo (Casanova, 2014). Estas mejoras pueden traducirse desde la perspectiva social que involucra al grupo humano o la comunidad educativa, así como de mejoramiento del sentido y funcionamiento de las organizaciones escolares, del cual se incluye la parte social.

De esta forma, “se reconoce el hecho de la diversidad desde esta óptica como una realidad incontestable a la que hemos de adecuar nuestras propuestas de trabajo y no como un problema” (Granados, 2016, p. 163), sino como la oportunidad de desarrollar al máximo el potencial de todos los estudiantes durante su etapa escolar (Ballesteros et al., 2014).

Queda señalar que, situarse en la perspectiva de la diversidad en los centros educativos, implica reconocer las diferencias entre las personas y reflexionar sobre la práctica para comprender lo que puede ser adecuado para las determinadas características de los estudiantes. “Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para nadie” (Gairín, 1998, p. 241), ya que, condiciona la toma de decisiones a nivel organizativo, curricular y comunitario en la búsqueda por desarrollar estrategias y actuaciones educativas que procuren lo que cada estudiante necesita para participar en el aprendizaje.

4.3. Estrategias en el tratamiento de la diversidad en el centro educativo

Atender a la diversidad en un centro educativo exige una necesaria transformación en diferentes ámbitos de la organización, ya sea organizativo, curricular y comunitario, (Giné et al., 2016; Santos, 2002), que dé lugar al desarrollo de actuaciones educativas más adecuadas y contextualizadas a las distintas necesidades educativas de todos los estudiantes (Cabrerizo y Rubio, 2007).

Las actuaciones educativas son todas aquellas estrategias que el centro educativo desarrolla para ofrecer una educación equitativa y de calidad a todo el alumnado, “garantizando su proceso de escolarización en igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales” (Lozano et al., 2018, p. 48). Para ello, el centro educativo debe organizar los medios y optimizar recursos para determinar las estrategias de atención a la diversidad más adecuadas, de manera eficaz y efectiva.

En la búsqueda de estrategias para atender a la diversidad, encontramos variedad de propuestas que orientan la actuación educativa en el desarrollo de estrategias organizativas y didácticas que impactan a nivel de centro educativo y, en particular, en el aula (Álvarez et al., 2014; Gairín, 1998; Giné et al., 2016; Gómez, 2005; Lozano et al., 2018; Tomlison, 2005).

Aquí detallamos algunas estrategias para atender a la diversidad que pueden tener en cuenta los centros educativos a la hora de definir las actuaciones educativas más pertinentes a su realidad escolar y propicien mayor equidad y calidad en la oferta educativa para todo el alumnado.

Para comenzar, exponemos aquellas estrategias para el desarrollo de un centro educativo inclusivo, propuestas por Álvarez et al. (2014, p. 59), que tienen en común destacar la importancia de las actitudes de la comunidad educativa frente a la inclusión, además de presentar una serie de actuaciones en las que se evidencia el trabajo en conjunto de una comunidad educativa con plena conciencia de las necesidades y los diferentes recursos con lo que se cuenta para el tratamiento de la diversidad, los cuales simplificamos en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2.
Estrategias organizativas para un centro educativo inclusivo.

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS	DESCRIPCIÓN
Ejercer un liderazgo eficaz	La dirección de los centros educativos es el “motor” que dinamiza los procesos de planificación, ejecución y evaluación de estos, manifestando una actitud positiva hacia la inclusión, la creación de proyectos e incentivar a la comunidad educativa.
Trabajar prioritariamente las actitudes	Esto implica la participación de la dirección del centro educativo para proponer actividades colectivas que permitan conocer las sensibilidades de los miembros de su comunidad y plantear estrategias que aseguren el esfuerzo de poner en marcha un proyecto inclusivo que no desgasta ni desmotiva, sino todo lo contrario.
Elaborar un Proyecto Educativo Inclusivo	El Proyecto Educativo de un centro educativo debe reflejar las ideas, acciones y estrategias a considerar para lograr la inclusión educativa.
Conocer los recursos personales y materiales internos del centro educativo	Los miembros del equipo directivo deben conocer al personal del centro educativo en cuanto a sus actitudes y formación, así como también los recursos con los que cuentan para poder diseñar propuestas de mejora contextualizadas y poner en marcha un Proyecto Educativo Inclusivo.
Gestionar los elementos de apoyo externo	Solicitar y gestionar acciones de formación continua, orientación, y medios: programas, aulas, profesorado, etc.
Elaborar un Proyecto de Educación Inclusiva	Esto implica organizar a la comunidad educativa, generando instancias de participación y reflexión para la identificación de necesidades y luego generar propuestas de mejora para la inclusión educativa.
Trabajar de forma coordinada y colaborativa	Necesariamente debe responder a un planteamiento directivo, que establece una coordinación horizontal y vertical entre los profesionales del centro educativo para el trabajo con la diversidad.
Establecer relación y coordinación con los agentes externos	Gestionar redes de colaboración o de apoyo con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno, familias y/apoderados y la Administración pública.
Gestión y control de la convivencia interna del centro educativo	Diseñar propuestas para espacios de esparcimiento entre los grupos, normas de convivencia específicas, crear un ambiente propicio para la comunidad educativa y proponer la mediación escolar para resolver los distintos problemas advenidos con el tiempo.
Evaluación de los procesos	La evaluación debe estar integrada de manera formativa en todos los procesos y acciones realizadas para atender a la diversidad, siendo un planteamiento directivo y acogida por toda la comunidad educativa.

Fuente: Adaptado de Álvarez et al. (2014).

Esta diversidad de estrategias organizativas propone hacer viable el desarrollo de un centro educativo con enfoque inclusivo. Convocan la necesaria preparación de los centros educativos ante los cambios continuos de la sociedad, mediante la actualización permanente de sus procesos educativos y la ampliación de sus posibilidades de actuación educativa, más allá de las que se puedan

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

generar a nivel interno para lograr la inclusión, como es el caso de las redes de colaboración con el entorno, y el énfasis en la evaluación de los procesos.

Especial importancia cobra el trabajo colaborativo entre la comunidad educativa, en donde es preciso asumir un compromiso institucional. Esto implica trabajar prioritariamente las actitudes (creencias) de la comunidad educativa, gestionar y adecuar los recursos con los que cuenta un centro educativo para impulsar un Proyecto Educativo Inclusivo, contribuyendo asimismo en la mejora de sus procesos, en la gestión y en la organización de su funcionamiento.

Lozano et al. (2018) también hacen hincapié en la gestión y organización de los recursos de los centros educativos para determinar las estrategias y actuaciones más adecuadas para la inclusión y, en particular, la atención a la diversidad. No obstante, subrayan que los Proyectos Educativos deben acogerse en el respeto “a los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales” (Lozano et al., 2018, p. 43), de manera que los estudiantes puedan desarrollarse a nivel personal, intelectual, social y emocional. Por esta razón, detallan algunas actuaciones generales para tener en cuenta, y sus estrategias de intervención en el ámbito organizativo y curricular para llevarlas a cabo, tal como se muestra en la Tabla 3:

Tabla 3.

Actuaciones generales y estrategias organizativas y curriculares.

ACTUACIONES GENERALES	ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES
Programa y actividades para la prevención, seguimiento y control de absentismo y abandono escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Control diario de las faltas de asistencia. - Planes de acogida. - Evaluación inicial generalizada. - Favorecer la transición de etapa educativa - Propuestas de medidas alternativas a la expulsión. - Organización de pruebas específicas para la titulación. - Promoción de programas para la obtención de certificación en especialización. - Actuación e intervención integral. - Elaboración de programas individuales para la prevención con el alumnado, familia y entorno en situación de absentismo y abandono escolar. - Expectativas hacia el alumnado absentista o en situación de abandono escolar. - Desarrollo de metodologías de investigación. - Desarrollo de metodologías activas. - Organización del tiempo y contenidos. - Desarrollo de contenidos significativos para el desarrollo de competencias fundamentales. - Utilización de agrupamientos flexibles. - Adaptación de materiales. - Actividades extraescolares y formativas complementarias. - Oferta de formación a distancia y semipresencial. - Creación de programas de retorno.
Propuesta para adecuar las condiciones físicas y tecnológicas de los centros educativos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adecuación del centro educativo para hacerlo accesible a todas las personas:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Supresión de barreras arquitectónicas. - Incorporación de recursos tecnológicos. - Establecimiento de plazas de aparcamiento para personas con discapacidad. - Baños públicos adaptados. • <i>Objetivos de uso de recursos tecnológicos en el centro educativo:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar la práctica educativa en relación con las necesidades y características de los estudiantes. - Hacer uso de proyectos que adecuen las condiciones tecnológicas del centro educativo.
Ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos de los centros educativos. - Proceso de solicitud de ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos.
Programas y actuaciones de apoyo para prevenir y ofrecer apoyo psicológico	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboración con la comunidad educativa para educar en la igualdad entre hombres y mujeres. - Aplicación del protocolo sobre acoso escolar de la Administración educativa. - Actividades desarrolladas por el propio centro (creación de programas de atención específica).
Organización de los grupos, de los espacios, la coordinación y el trabajo conjunto	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación y organización del grupo de alumnos. - Planificación, organización y realización de horarios. - Planificación y organización de espacios. - Trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro y los colaboradores y agentes externos.
Organización y coordinación entre personal docente y otros profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro educativo y los profesionales de atención educativa complementaria. - Trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro educativo y el personal externo.
Programas, planes o proyectos de innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos de innovación e investigación en colaboración con agentes internos del centro. - Proyectos de innovación e investigación en colaboración con agentes externos.

Fuente: Adaptado de Lozano et al. (2018).

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

A diferencia de las estrategias propuestas por Álvarez et al. (2014), las actuaciones generales que exponen Lozano et al., (2018) ponen mayor énfasis en el apoyo de los centros educativos para aquellos estudiantes que se encuentran en mayor desventaja social (absentismo, fracaso escolar, discriminación, discapacidad, etc.), como parte esencial de un Proyecto Educativo Inclusivo, ante lo cual es indispensable desplegar una serie de estrategias tanto organizativas como curriculares para su permanencia en el sistema escolar y en igualdad de condiciones.

De igual manera, los autores convergen en la gestión y organización de los recursos de un centro educativo para promover una respuesta inclusiva a la atención a la diversidad, mediante la optimización de los espacios, el tiempo, el trabajo conjunto de los profesionales y las redes de colaboración con otras instituciones, entre otros.

Algunas estrategias que podemos destacar son aquellas que suponen apoyo psicológico al estudiante, la adecuación de los espacios físicos del centro educativo para los estudiantes con discapacidad, el uso de la tecnología como apoyo curricular y la creación de planes y proyectos de innovación, que no habían sido abordados anteriormente, y sobre todo porque intervienen en otros ámbitos de la organización que implican poner atención al aspecto emocional de los estudiantes para su desarrollo personal, social y afectivo, hacer del centro educativo un espacio accesible para todas las personas, independientemente de las condiciones físicas, y abierto a la innovación y experimentación educativa.

También, podemos mencionar otras estrategias que destacan Giné et al. (2016) y que caracterizamos como organizativas por cuanto dependen de la gestión y organización de diferentes miembros de una comunidad educativa para el planteamiento de medidas que favorezcan la inclusión educativa, y la promoción en la atención a la diversidad. Tal como aparecen en la Tabla 4:

Tabla 4.
Estrategias organizativas para la inclusión.

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS	DESCRIPCIÓN
Trabajo colaborativo entre profesorado	Debe servir para generar actuaciones y procedimientos para que los profesores puedan acoger y educar a los estudiantes con N.E.E. junto con los demás estudiantes, diseñando actividades donde todos los estudiantes puedan participar y aprender.
Aprendizaje entre alumnos	El aula puede convertirse en una comunidad de aprendices, mediante el trabajo en equipo que les permitirá desarrollar habilidades sociales complejas.
Colaboración de los Centros de Educación Especial	Los Centros de Educación Especial deben mantener colaboración con otras instituciones locales a través de programas de colaboración con otros centros educativos, con los servicios médicos y con los servicios sociales.

Fuente: Adaptado de Giné et al. (2016).

De alguna manera, estas estrategias organizativas proponen ampliar la atención educativa hacia todos los estudiantes, y articular medidas que favorezcan la colaboración, organización y clima relacional entre diferentes actores educativos (profesores y profesionales de apoyo, trabajo en equipo entre estudiantes, diálogo con otras comunidades) para intervenir, evaluar y apoyar las potencialidades de todos los estudiantes. Asimismo, favorecer el desarrollo de la inclusión social en los Centros de Educación Especial con otras instituciones educativas y sociales, las cuales generalmente quedan excluidas del proyecto de inclusión, al procurar atención educativa por el déficit de un grupo particular de estudiantes.

Por otra parte, existen estrategias organizativas para atender a la diversidad en el aula, que desarrolla el profesorado y que favorecen la adecuación de elementos del currículum al contexto sociocultural de los centros educativos y las características de los estudiantes, con el fin de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Lozano, et al., 2018).

En esta línea, hemos elaborado el diseño de una propuesta que concentra varias estrategias organizativas que pueden llevar a cabo los profesores. Para ello, hemos considerado las aportaciones de Gairín (1998) y Gómez (2005), quienes tienen en común profundizar en relación con tres categorías, en las cuales agrupamos diversas estrategias organizativas para la atención a la diversidad y que presentamos en la siguiente Tabla 5:

Tabla 5.
Estrategias organizativas para atender a la diversidad.

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS	
Accesibilidad a materiales y espacios físicos	<ul style="list-style-type: none"> - El centro educativo apoya el acceso de los profesores a distintos recursos materiales y espacios físicos para atender a la diversidad. - Revisar con anterioridad los materiales o recursos didácticos que utilizar en la clase. - Utilizar materiales o recursos didácticos coherentes con la programación de esta. - Organizar el espacio en el aula para favorecer la atención a la diversidad de los estudiantes y su uso de manera flexible en las actividades de clase. - Utilizar espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera.
Organización de sistemas de refuerzo	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales para el trabajo específico con estudiantes. (profesores de apoyo, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, entre otros).
Grupos de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar estrategias como agrupamientos flexibles, talleres, rincones, grupos cooperativos, plan de trabajo, etc. para atender a la diversidad. - Formar grupos de aprendizaje de acuerdo con la heterogeneidad de sus participantes. - Presentar modalidades flexibles de agrupación cuando se trata de estudiantes que requieren una atención especial para el desarrollo de actividades.

Fuente: Adaptación de Gairín (1998) y Gómez (2005).

Las estrategias organizativas en las que convergen estos autores pretenden que el currículum de un centro educativo sea lo suficientemente abierto y flexible para adecuarse a las necesidades educativas individuales de todos los estudiantes, organizando y optimizando los diferentes recursos materiales, humanos y mobiliario con los que cuenta un centro educativo.

Cabe señalar que también se pueden articular algunas estrategias didácticas para atender a la diversidad que se enmarcan en el desarrollo habitual de la programación curricular, puesto que toman en consideración la atención en los objetivos, contenidos, actividades, metodologías y evaluación presentes en la planificación y metodología habitual del sistema escolar, tal como se muestra en la siguiente Tabla 6:

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

Tabla 6.

Estrategias didácticas para atender a la diversidad.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	
Objetivos y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos. - Priorización, reducción y eliminación de objetivos. - Determinar contenidos de la asignatura según los conocimientos previos. - Realización de adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos.
Actividades de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución, realización y dificultad. - Organizar actividades de forma diferente, lineal y cíclica en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes. - Diseñar diversas actividades para trabajar un mismo contenido según los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. - Proponer actividades de aprendizaje que permitan reforzar conocimientos. - Planificar actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes. - Promover actividades para desarrollar la empatía y el respeto por los demás. - Proponer actividades de aplicación práctica para la vida cotidiana.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar más clases prácticas que de explicación teórica. - Tener en cuenta la disposición y el agrupamiento de los alumnos en el aula. - Poner mayor énfasis en métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento. - Adecuar el lenguaje empleado en los materiales de estudio al nivel de comprensión de los estudiantes, especialmente para los estudiantes con N.E.E. - Proporcionar más tiempo a los estudiantes para la realización de tareas en clases. - Trabajar algunos contenidos mediante su vinculación con otras áreas de conocimiento. - Favorecer la utilización de variedad de recursos y materiales para que los estudiantes puedan manipular y experimentar.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una evaluación inicial previo al proceso de enseñanza-aprendizaje. - Valorar la evaluación continua en el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes. - Retroalimentar a los estudiantes los contenidos mínimos a estudiar previo a una evaluación. - Utilizar variados instrumentos de evaluación (pruebas, trabajos, entrevistas, etc.). - Realizar adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con N.E.E. - Potenciar la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: Adaptado de Gairín (1998) y Gómez (2005).

Las distintas estrategias didácticas para atender a la diversidad en el aula buscan favorecer la participación de todos los estudiantes, fomentar la autonomía y mayor conciencia y respeto por la diversidad, mediante una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación con lo anterior, también es importante mencionar otras estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad que pueden desarrollar los profesores en el aula, propuestas por Lozano et al. (2018). En la siguiente Tabla 7 podemos observar aquellas estrategias organizativas y didácticas:

Tabla 7.

Estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad de todos en el aula.

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN
Aprendizaje cooperativo	El profesor organiza la clase en grupos heterogéneos de 4 a 6 estudiantes para aprovechar al máximo la interacción simultánea, el trabajo individual y colectivo.
Aprendizaje por tareas	El estudiante lleva a ejecución práctica el aprendizaje de un contenido u competencia, desarrollando diferentes actividades para mejorarla o adquirirla.
Aprendizaje por proyecto	El estudiante es capaz de planear, implementar y evaluar un proyecto sobre un tema que tiene aplicación práctica en un contexto real.
Autoaprendizaje	El estudiante desarrolla la habilidad para buscar, asimilar y compartir conocimientos para potenciar su desarrollo personal y académico.
Aprendizaje por descubrimiento	El profesor entrega al estudiante instrumentos para que pueda descubrir lo que desea aprender mediante un trabajo personal.
Enseñanza multinivel	Se determina que los objetivos y contenidos son los mismos, pero para atender a la diversidad se debe contar con un amplio elenco de métodos y estrategias de instrucción, y utilizarlas de manera flexible según las características de cada uno.
Grupos interactivos	Se forman agrupaciones heterogéneas para realizar una actividad en concreto bajo la tutela de más de una persona adulta.
Apoyo en el grupo ordinario	Un segundo profesor entrega un refuerzo individualizado a un pequeño grupo cuando hay estudiantes que poseen algún desfase en una asignatura.
Tutorías entre iguales	Los estudiantes trabajan en parejas determinadas por una relación asimétrica para promover el aprendizaje cooperativo.
Desdoblamiento de grupo	El profesor puede distribuir el grupo de alumnado en dos. Los grupos preferentes para trabajar serán aquellos que cuenten con mayor desfase escolar. Para esto, se debe contar con dos profesores.
Inclusión de las TIC	El profesor puede hacer uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
Fomento de la autodeterminación de estudiantes con N.E.E.	El profesor debe desplegar una serie de estrategias metodológicas para favorecer la independencia y desarrollo personal de los estudiantes, proporcionado un ámbito acorde a sus necesidades, estímulos adecuados para el aprendizaje, adaptación curricular y un marco contenedor para los estudiantes y sus familias.

Fuente: Adaptación de Lozano et al. (2018).

En conjunto, estas estrategias organizativas y didácticas son señaladas por los autores como medidas ordinarias para atender a las necesidades de todos los estudiantes. De manera similar, a las propuestas por Gairín (1998) y Gómez (2005), estas estrategias favorecen la participación y autonomía de los estudiantes frente al aprendizaje. Para ello, es indispensable que el currículum además de ser abierto y flexible a las necesidades educativas individuales del alumnado también sea de carácter interdisciplinar “para que todo el alumnado pueda aprender junto, adoptando una estructura de aprendizaje cooperativo en la que todos se vean estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros para aprender más y mejor” (Lozano et al., 2018, p. 25), potenciando al máximo su desarrollo personal, social y académico.

Para Tomlison (2005), la labor del profesorado es primordial para manejar un aula diferenciada, puesto que “ya no se ven a sí mismos como guardianes y transmisores de conocimientos, sino como organizadores de oportunidades de aprendizaje” (Tomlison, 2005, p. 41). De esta manera, expone una serie de estrategias para la atención a la diversidad y que podemos observar en la siguiente Tabla 8:

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

Tabla 8.

Estrategias para atender un aula diferenciada.

ESTRATEGIAS PARA ATENDER UN AULA DIFERENCIA
<ul style="list-style-type: none">- Tener un fundamento firme para distinguir la enseñanza en base a las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los estudiantes.- Realizar actividades cronológicamente diferenciadas para apuntalar el desempeño de los estudiantes.- Elaborar y transmitir de manera cuidadosa las instrucciones.- Agilizar la asignación de los estudiantes a los grupos de trabajo.- Tener una formación base de los estudiantes.- Enseñar a trabajar cooperativamente con compañeros.- Planificar la entrega de tareas de los estudiantes en un tiempo límite.- Enseñar a los estudiantes a reacomodar el mobiliario.- Reducir al mínimo el “movimiento errático”.- Promover la concentración del trabajo en clases.- Disponer de un plan para aquellos estudiantes que terminan pronto una tarea.- Diseñar un plan para finalizar una actividad o lección de la clase.- Hacer que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje.- Conversar con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos.

Fuente: Adaptada de Tomlison (2005).

Las diferentes estrategias para atender un aula diferenciada posicionan al profesor como principal ejecutor de la actividad didáctica, quien debe comprender las diferentes capacidades, intereses y motivaciones de sus estudiantes, proponer y desarrollar acciones que favorezcan la enseñanza y aprendizaje de estos, anticiparse a los hechos, procurar planificar en relación con los ritmos de aprendizaje, organizar recursos y tiempos de la clase. Por lo demás, asumir una actitud proactiva en la enseñanza y transformarse en un guía, capaz de responsabilizar a sus estudiantes con su aprendizaje, enseñándoles la manera de llevarlo a cabo para que cada uno de los estudiantes en su diversidad aprenda (Tomlison, 2005).

Si bien, las diferentes estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad revisadas anteriormente focalizan la respuesta educativa para todos los estudiantes, queda mencionar otras que proponen necesariamente un tratamiento personalizado. Así, Lozano et al. (2018), exponen algunas estrategias específicas de atención a la diversidad para estudiantes que requieren mayor apoyo educativo, como podemos apreciar en la siguiente Tabla 9:

Tabla 9.
Estrategias específicas para la atención a la diversidad.

ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN
Adaptaciones curriculares significativas	El profesor puede introducir, priorizar, temporalizar y eliminar objetivos generales y contenidos esenciales o básicos de las diferentes asignaturas para atender a la diversidad de estudiantes con N.E.E. asociadas a la discapacidad.
Adaptaciones curriculares de acceso	El profesor debe ofrecer una adecuada ubicación en el aula al estudiante con discapacidad, proporcionando o modificando el mobiliario, equipamientos y materiales específicos, sin modificar enseñanzas básicas del currículum.
Ampliación y/o enriquecimiento del currículum	El currículum es enriquecido con experiencias y actividades adicionales para el estudiante considerado con altas capacidades intelectuales, cuando el currículum no es suficiente para sus necesidades educativas individuales.
Flexibilización del periodo de escolaridad	Implica adecuar, de manera excepcional, la oferta educativa de los estudiantes con N.E.E. y con altas capacidades intelectuales, en algunos casos reduciendo o ampliando el periodo de escolarización.
Programas de apoyo específico a las N.E.E.	Implica trabajar colaborativamente entre profesionales de un centro educativo, para ofrecer distintos programas de apoyo que faciliten el desarrollo de estrategias metodológicas para atender a los estudiantes con N.E.E.
Programa para N.E.E. asociadas a discapacidad intelectual	El centro educativo puede facilitar la adecuación del currículum mediante propuestas metodológicas y organizativas que proporcionen a los estudiantes mayores oportunidades de potenciar la autoestima y desarrollo de la vida académica.
Programa ABC	Implica contar con un sistema de comunicación, rehabilitación de la audición, la lengua oral y escrita para la enseñanza a estudiantes con sordera.
Aulas abiertas especializadas	El centro educativo debe adaptarse a las necesidades educativas especiales, favoreciendo un entorno con menores restricciones y más actividades compartidas.
Programas de español para extranjeros	El centro educativo puede contar con un programa u optativa de español para estudiantes extranjeros que carecen de habilidades lingüística para hablar este idioma, con el objetivo de facilitar su integración.
Aula de acogida	El centro educativo puede favorecer la incorporación de estudiantes extranjeros en etapa de escolarización.
Programa de compensación educativa	El centro educativo puede contar con un programa que compensa las necesidades educativas específicas de estudiantes producidas por situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Se puede desarrollar en el aula o fuera en agrupamientos flexibles.
Aula Taller	Se busca prevenir el abandono prematuro del sistema escolar de estudiantes que necesitan compensación educativa, adecuando la respuesta organizativa y curricular.
Aulas ocupacionales	Se trata de promover el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos mediante una metodología adaptada a las necesidades e intereses del estudiante.
Programas de refuerzo curricular	Se trata de una medida organizativa que pretende favorecer la superación de las dificultades en estudiantes que han repetido cursos.
Programas para el aprendizaje y rendimiento	Implica contar con programas dirigidos a estudiantes con dificultades de aprendizaje no imputables por falta de esfuerzo, por lo que, independientemente de esto, pueda cursar el último curso de la etapa escolar y recibir la certificación.
Formación Profesional Básica	El centro educativo puede contar con programas de formación profesional para evitar la salida temprana del sistema escolar, mejorar las expectativas de formación personal, y facilitar el acceso al ámbito laboral y continuidad de estudios.

Fuente: Adaptado de Lozano et al. (2018).

Llegado a este punto, es preciso señalar que un centro educativo inclusivo “es un proyecto de innovación educativa que intenta transformar la concepción del acto educativo y los valores y actitudes” (Álvarez et al., 2014, p. 58) de la comunidad educativa, por lo que debería estar preparado para los constantes cambios de la sociedad, poniendo a disposición recursos y generando propuestas que contribuyan a su constante aprendizaje y mejora (Rodríguez y Gairín, 2015).

4. La atención a la diversidad en el centro educativo

En este contexto, el centro educativo, necesariamente, debe procurar atender a la diversidad mediante el uso de variadas estrategias y actuaciones que respondan adecuadamente a las necesidades educativas de los estudiantes. Esto exige que el centro educativo facilite los espacios y los recursos disponibles para encaminar un Proyecto Educativo Inclusivo, para adoptar una actitud proactiva hacia la inclusión y transformar las prácticas educativas más situadas y enriquecidas en virtud de atender a la diversidad.

Orientarse hacia la atención a la diversidad hace la enseñanza más satisfactoria y estimulante, “porque de la percepción que tenga del alumnado y de sus procesos de aprendizaje va a depender de los modelos educativos que ponga en juego” (Cabada, 2017, p. 180) en la búsqueda por potenciar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar la práctica pedagógica de los profesores.

Para finalizar, hay que recalcar que todas las estrategias, ya sean organizativas o didácticas para atender a la diversidad, deben ser comprendidas como sugerencias, recomendaciones o ideas. Estas no representan una solución inmediata o completa para la atención a la diversidad, puesto que la posibilidad de intervención y aplicación dependerá de la realidad de cada centro educativo, de los requerimientos de los estudiantes y también de la organización educativa.

4.4. A modo de síntesis

La atención a la diversidad ha cobrado relevancia progresivamente en distintos trabajos y ha marcado la agenda de la política educativa en diferentes países tal y como sucede en el caso de Chile. Lo ha hecho porque aparece como una respuesta necesaria a las demandas sociales que exigen una mayor calidad para avanzar significativamente hacia la equidad y la excelencia en la educación.

De hecho, atender a la diversidad es clave para progresar en la dirección de unos centros educativos socialmente comprometidos con la inclusión educativa. En el fondo lo que se persigue es mejorar la organización y gestión de los centros educativos a partir de los principios de justicia social, equidad e igualdad de oportunidades. Pero también impulsar la innovación educativa poniendo el énfasis en la adaptación del soporte pedagógico a la individualidad de cada alumno en relación con sus necesidades educativas y particularidades (Echeita y Ainscow, 2011; Gairín, 2012; Payà, 2017; UNESCO, 2016).

La apuesta firme y decidida por impulsar la inclusión educativa plantea cambios no solamente en el nivel didáctico de los centros educativos, sino igualmente en el nivel organizacional y comunitario. Al respecto, conviene articular un trabajo profesionalizador, renovador y evaluador que realmente haga posible desplegar aquellas estrategias y actuaciones educativas más adecuadas y contextualizadas para mejorar la atención a la diversidad (Álvarez et al., 2014; Gairín, 1998; Giné, et al., 2016; Gómez, 2005; Rojas y Haya, 2018).

Las diferentes estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad que detallamos pueden ser de gran utilidad para este proceso de cambio e innovación educativa que lleven a cabo los centros educativos. Al margen de cuantas otras estrategias se puedan desarrollar en el contexto escolar para proporcionar mayores oportunidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y así como potenciar el desarrollo personal, social y académico de todos los estudiantes.

En este punto, también es fundamental el tratamiento que puede realizar el profesorado desde la gestión pedagógica para articular el uso de variadas estrategias organizativas y didácticas, teniendo en cuenta que algunas de estas estrategias pueden ser de ayuda para ciertos estudiantes, y otras no. Son los profesores los que participan a diario en la fase de diseño y desarrollo curricular, señalando aquello que van a enseñar, determinando la secuencia de las actividades y proponiendo metodologías y estrategias que contribuyan a lograr los objetivos propuestos, puesto que todos los estudiantes pueden aprender, pero pueden hacerlo a ritmos diferentes y de distinta forma.

5. Las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad

En este capítulo abordamos el tema de las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad. Para comenzar, tomamos en consideración las actitudes de los profesores con la diversidad, destacando su importancia para el desarrollo de la inclusión educativa, así como también las dificultades existentes durante la práctica pedagógica. Posteriormente, conocemos algunos factores condicionantes para el trabajo del profesorado en la atención a la diversidad como la formación docente y las actitudes de los profesionales. Por último, explicamos los diferentes tipos de barreras y facilitadores de la actuación docente.

5.1. Actitudes hacia la atención a la diversidad

Sin lugar a duda, la atención a la diversidad ha cobrado gran importancia a nivel internacional, convirtiéndose en uno de los principales retos que deben afrontar los sistemas escolares, los centros educativos, el profesorado y la sociedad en general para avanzar en dirección a una educación más inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Giné et al., 2016; Sevilla et al., 2017).

La atención a la diversidad supone una nueva manera de comprender el contexto educativo, lo que implica llevar a la práctica la visión común del derecho de todos a la educación y promover la igualdad de oportunidades (Echeita y Ainscow, 2011; Booth y Ainscow, 2015). Para lograrlo es necesario que los diferentes actores educativos, encargados de su tratamiento, adopten nuevas maneras de pensar, actuar y percibir la realidad (Gómez, Castillo, Camacho, Sánchez y De la Peña, 2017). Sugiere un cambio de mentalidad para responder de forma positiva a la diversidad, lo que implica modificar las creencias implícitas sobre esta, en donde se asuma que todos los estudiantes son competentes y pueden aprender, independientemente de sus diferencias en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje.

En este contexto, es de suma importancia que los diferentes actores educativos tengan en cuenta que la inclusión educativa entrega una visión distinta de la educación “basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Así, su foco de actuación es la transformación de los sistemas educativos, mediante la modificación de tres elementos fundamentales: (...) sus culturas, sus prácticas educativas y sus políticas” (González, Martín, Poy y Jenaro, 2016, p. 12) para que atiendan a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.

Dicho proceso, necesariamente debe pasar por un cambio de actitud hacia la diversidad y un real compromiso en la tarea de contribuir a una educación de calidad para todos (García et al., 2018; Sevilla et al., 2017). Precisamente, porque es de conocimiento que las principales barreras que impiden conseguir que los centros educativos sean organizaciones dedicadas al trabajo con la diversidad tienen relación con “las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados” (González et al., 2016, p. 13). Sin ello, se reducen las posibilidades de lograr el pleno desarrollo y la participación de cada estudiante en el aprendizaje y en todos los ámbitos en los que influye su entorno educativo, ya sea social, relacional y cognitivo (Cabrerizo y Rubio, 2007; García et al., 2018).

5. Las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad

Desde el punto de vista de Gairín (1998), en cualquier centro educativo que apueste por la inclusión educativa, la atención a la diversidad debería ser planteada considerando el compromiso democrático de sus miembros, el contenido ideológico para enfatizar la diferencia y no la semejanza, y los posibles peligros que conlleva para no caer en un proceso camuflado de normalización tecnocrática. Así, la atención a la diversidad deberá implicar un cambio de perspectiva basada en el planteamiento “de una nueva filosofía sobre la escuela, cambios en el lenguaje (...) y modificaciones de las prácticas, que hagan posible el que la diversidad sea una norma” (Gairín, 1998, p. 247). Conduce todo esto a suscitar una verdadera cultura escolar de la diversidad, en la que todas las personas que son miembros de una comunidad educativa se vean reflejadas y sean un aporte en la implementación de sistemas, prácticas, estrategias y contextos que respondan a la diversidad (Baeza et al. 2021, 20Booth y Ainscow, 2015; Gairín, 2012; Santos, 2002).

De lo anterior se entiende que, de alguna manera, los centros educativos que deseen fomentar un enfoque inclusivo “deberán promover culturas basadas en valores inclusivos, en el trabajo multidisciplinar, en una visión compartida y en la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor del centro” (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2018, p. 14-15), en el que se perciba, piense y reaccione de una forma determinada en contextos y situaciones diversas.

En este proceso, es fundamental que los centros educativos sean sensibles a la diversidad, y en lo posible establezcan metas diversificadas para los estudiantes, puesto que se comprende que en “la medida que se consiga este cambio en la cultura de los centros, será más fácil iniciar y sostener los ciclos de mejora necesarios para avanzar hacia la meta de la inclusión” (Booth y Ainscow, 2015, p. 23), sobre todo si lo que se espera es superar la exclusión y promover una mayor participación de toda una comunidad educativa.

De este modo, uno de los puntos relevantes es que los diversos contextos educativos traigan a la luz la promoción de valores inclusivos. Según Booth y Ainscow (2015): “Una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción” (p. 25), puesto que dichos valores darán sentido de dirección a los procesos de inclusión que se ponen en marcha en un determinado centro educativo (Echeita, 2006; Gómez et al., 2017; Sandoval, Simón y Echeita, 2019), al mismo tiempo que, su comprensión representará el compromiso de una comunidad educativa que ve en la diversidad una oportunidad para mejorar su calidad educativa. Siguiendo a Booth y Ainscow (2015), algunos de estos valores inclusivos tienen relación con temas como la igualdad, los derechos, la participación de la comunidad educativa, el respeto por la diversidad, la sostenibilidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, la valentía, la alegría, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza. Cada uno de estos temas representa un valor que resume una amplia acción y el deseo de aspirar a una educación y una sociedad cada día más justa.

Si bien, todos los valores inclusivos mencionados son necesarios, Booth y Ainscow (2015) reconocen que aquellos relacionados con la igualdad, la comunidad, la participación, el respeto por la diversidad y la sostenibilidad pueden contribuir en mayor medida al desarrollo de estructuras, procedimientos y actividades más inclusivas al interior de los centros educativos. De todas maneras, la determinación de dichos valores dependerá de cada cultura escolar, de las acciones que subyacen, y de aquellas que

los diferentes actores educativos prefieran adoptar. En este caso, puede suceder que promuevan valores diferentes, dado que las “personas tienen diferentes ideas de cómo y hasta qué punto las desigualdades entre personas deben ser reducidas y hasta qué punto se debe fomentar la participación de las personas en los centros escolares y en la sociedad” (Booth y Ainscow, 2015, p. 30). Todos ellos previsibles dentro de un marco consensuado que no es sino el resultado del diálogo permanente entre los miembros de una comunidad educativa, vale decir, equipos directivos, equipos educativos, profesorado, estudiantes y familias.

En cada centro educativo se desarrollan percepciones, conocimientos y normativas que orientan el comportamiento de las personas en los diferentes contextos. Por esta razón, la promoción de determinados valores inclusivos es considerablemente significativo para las distintas culturas escolares (Valdés et al., 2019). De alguna manera, y de forma inconsciente, estos van a configurar la visión que las personas tienen ante los planteamientos de la inclusión y sus relaciones con el contexto más cercano, social y familiar. Así como un centro educativo “es el escenario que alberga las actividades y en el que se desarrolla la convivencia. Es, también, el requisito que hace viable llevar a la práctica los postulados que pretenden conjugar el respeto a la igualdad y la necesaria atención a la diversidad” (Santos, 2002, p. 76). Bajo esta perspectiva, en palabras de Gutiérrez et al. (2018) es conveniente que los centros educativos se inclinen a:

promover un contexto laboral basado en valores inclusivos en el que los miembros de la comunidad educativa, tanto a nivel individual como colectivo, puedan disfrutar de una vida plena desde la diferencia. Para ello, deben establecer una serie de valores inclusivos que sean transversales a todas las prácticas y personas de la organización. El reto de los centros será que sus profesionales sean competentes para trabajar en entornos de aprendizaje complejos, a la vez que fomentan en el aula una cultura de aceptación y respeto a todos (p. 19).

En este sentido, el trabajo con la diversidad en los centros educativos no debe limitarse a las aulas, sino que constantemente debe buscar “la integración de los demás grupos sociales y de otros servicios educativos que les permitan responder con efectividad a los requerimientos de familias y alumnos (Gómez et al., 2017, p. 184). Así, la cultura escolar de un centro u organización educativa va mucho más allá de lo que se declara en el proyecto educativo. Esta constituye los límites de entendimiento tácito, desde donde se expresa un lenguaje y expectativas en común, compartidas y mantenidas por las personas a través del tiempo (Gutiérrez et al., 2018; Jiménez y Mesa, 2020).

A esto cabe añadir que hay quienes recalcan la necesidad de detenerse en el papel y las actitudes que asumen los profesores hacia la atención a la diversidad, defendiendo la idea de que “no es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores, pues la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado” (Pegalajar y Colmenero, 2017, p. 85), quienes pueden aportar de manera efectiva en los procesos de inclusión y responder con mayor eficacia a las diferentes necesidades educativas del alumnado (Gómez et al., 2017, Gutiérrez et al., 2018).

Ante este panorama, suelen ser muchas las investigaciones en la esfera de la inclusión educativa que han destacado la relevancia que posee el profesorado para la transformación de los sistemas educativos y los centros educativos desde una perspectiva inclusiva por ser considerado como el

5. Las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad

instrumento pedagógico por excelencia (Ainscow, 2017; Alemany y Villuendas, 2004; García et al. 2018; González et al., 2016; Sevilla et al., 2017; Spratt y Florián, 2015; Pegalajar y Colmero, 2017) esperando que estos puedan contribuir a la construcción de una cultura escolar de la diversidad y apropiarse de valores inclusivos para liderar una enseñanza que permita el diseño e implementación de estrategias, prácticas y actividades que reconozcan la diversidad.

Autores como Sevilla et al. (2017) defienden la idea que el papel que ocupa el profesorado es fundamental para que la inclusión se pueda concretar, puesto que ellos entregan “la pauta para el grado en que las diferencias entre los alumnos serán vistas y aceptadas en el salón de clases, tanto por los alumnos como por los administrativos, padres de familia y comunidad en general” (p. 92), haciendo de la diversidad un hecho que necesariamente debe ser atendido por la comunidad.

Para Ainscow (2017) el papel que adquiere el profesorado en los procesos de inclusión es relevante para el proceso formativo de todo el alumnado, ya que las acciones que van a implementar en la atención a la diversidad determinarán las expectativas que van a desarrollar sobre los estudiantes y sus aprendizajes, desde donde sea posible, mediante la interacción y experiencia, visualizar las diferencias como oportunidades de aprendizaje.

En este contexto, García et al. (2018) destacan el concepto de la pedagogía inclusiva, que en palabras de los autores: “aboga por el enriquecimiento de los entornos educativos y la generación de oportunidades de aprendizaje para todo el estudiantado, a partir del diseño de situaciones de aprendizaje variadas y flexibles, que les brinde la oportunidad de elegir” (p. 151). Este enfoque permite revalorizar el quehacer del profesorado en la búsqueda por disminuir las desigualdades entre los estudiantes para encaminarse hacia la mejora de la calidad de la educación.

Todos los estudiantes tienen el derecho de aprender y participar de su aprendizaje, y para ello, es esencial que el profesorado sea capaz de diseñar e implementar estrategias, ya sean organizativas o didácticas, que ofrezcan mayores oportunidades para el aprendizaje a través de una respuesta que se adecue a sus diferentes necesidades educativas, y con el apoyo de toda la comunidad educativa (Cabrerizo y Rubio, 2007; Gómez et al., 2017; Tomlison, 2005).

Así, para Spratt y Florian (2015) la participación del profesorado en la atención a la diversidad puede ser crucial para propiciar mayor comprensión del aprendizaje de los estudiantes, la promoción de la justicia social y el desarrollo profesional activo del docente. Para ello, es fundamental que el profesorado promueva mayores espacios para que el alumnado participe activamente en la planificación de su propio aprendizaje.

Para promover un clima de aceptación y participación de los estudiantes, Moliner y Sánchez (2018) manifiestan que, esencialmente, las prácticas del profesorado deben orientarse por un conjunto de principios que tienen que ver con una filosofía democrática e igualitaria, basada en la aceptación de la diversidad, el acceso universal al currículum, el trabajo colaborativo con otros miembros, el fomento de redes de apoyo y la eventualidad de flexibilizar las estrategias y la planificación curricular de acuerdo con la realidad educativa de cada centro educativo.

Frente a estos temas, no es menos importante reparar en los conocimientos mínimos que deben poseer los profesores para atender a la diversidad, tampoco perder el interés en conocer las

percepciones, creencias y retos que se les presentan a diario en las aulas (Sevilla et al., 2017). Es el profesor el principal actor educativo encargado de diseñar e implementar estrategias y actuaciones educativas inclusivas, de manera que la relación entre estas y su formación, creencias y actitudes serán decisivas para que este comience el proceso de cambio e innovación en dirección a una educación inclusiva (Gómez et al., 2017; Moliner y Sánchez, 2018).

En palabras de García et al. (2018), la conceptualización del profesorado sobre la diversidad influye significativamente en las estrategias que estos van a emplear para la gestión en el aula, por lo que, sin duda, desde un marco de competencias, deberían contar con determinadas concepciones educativas respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje y “ser capaz de actuar con eficacia en su práctica docente para promover una educación inclusiva” (p. 152), no solo para resolver aspectos curriculares, sino también para fomentar acciones y actividades que permitan una formación integral de los estudiantes que los prepare para la vida (Escarbajal et al., 2012; Gómez, 2005; Sevilla et al., 2017).

Todo esto parece confirmar que el desarrollo de las estrategias y prácticas inclusivas requiere poner en debate las percepciones sobre la diversidad que tienen los integrantes de los centros educativos, dado que dichas percepciones determinarán las expectativas y la puesta en marcha de acciones para generar procesos de inclusión. En esta línea, es también primordial suscitar interrogantes respecto del liderazgo en las organizaciones educativas (Álvarez et al., 2014; Ainscow, 2017; Ainscow y Sandill, 2010; Gairín y Muñoz, 2008).

De acuerdo con Ainscow y Sandill (2010), un análisis reciente de la investigación concluye que la diversidad y la inclusión son temas cada vez más desafiantes para los dirigentes del ámbito escolar. De hecho, el estudio realizado por la OECD/CEPPE (2013), concluye que el liderazgo directivo es el segundo factor intra-escuela, después del profesorado, de mayor peso en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como también, un factor que contribuye a la eficiencia, equidad y calidad de los sistemas educativos en general (Ainscow, 2017).

Si bien, la literatura reconoce diferentes estilos para dirigir una organización educativa que van a determinar la función que desempeña la dirección ante diversas situaciones en su realidad institucional, ya sea autocrático, democrático, permisivo y anárquico (Gairín y Muñoz, 2008), por hoy, las demandas actuales hacia la promoción de la inclusión exigen abordar una perspectiva constructivista del liderazgo en los centros educativos. Vale decir, el “papel principal de los líderes escolares es el de trabajar conjuntamente con sus colegas para fomentar la cultura inclusiva en sus escuelas” (Ainscow, 2017, p. 49), entendiendo dicha perspectiva del liderazgo como un proceso recíproco que facilita la participación de toda una comunidad educativa en la construcción del proyecto inclusivo (Álvarez et al., 2014).

Para Gairín y Muñoz (2008) se torna necesario la transformación de los equipos directivos en agentes de cambio para el impulso del desarrollo organizacional, en la medida que los líderes escolares aumenten su sensibilidad y condición crítica para desarrollar acciones significativas en sus comunidades. Así, tal como señalan los autores:

5. Las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad

El trabajo de los agentes de cambio se favorecerá si poseen unas determinadas competencias, capacidades, cualidades y actitudes, que les permitan trabajar desde el marco institucional al servicio de la sociedad y de las personas. Sus actuaciones deben apoyar el mejor funcionamiento y desarrollo de las organizaciones, afrontando con garantías los retos y aprovechando las oportunidades que se presenten y vinculen a los planteamientos institucionales (Gairín y Muñoz, 2008, p. 204).

Para ello, es primordial poner atención en las principales líneas de acción para el desarrollo organizacional que pueden impulsar los agentes de cambio. Al respecto, Gairín y Muñoz (2008) identifican algunas acciones a considerar para la mejora educativa, tales como:

- Primar la visión global y holística, ya sea a partir de proyectos colectivos que promuevan la colaboración y la cooperación.
- Gestionar y liderar en función de un liderazgo cooperativo y comprometido socialmente.
- Intervenir, analizar y aprender permanentemente desde la autorregulación de los procesos y reducción de resistencia al cambio.

Para que la atención a la diversidad sea un hecho en los centros educativos, sin lugar a duda, estos deben inclinarse a la construcción de culturas inclusivas en las que todos sus integrantes compartan valores y principios básicos de actuación (Gutiérrez et al. 2018; Moliner y Sánchez, 2018). Para lograrlo, es preciso generar un cambio de estructuras, sustituyendo las jerárquicas por la responsabilidad compartida representada por un liderazgo compartido, “de modo que muchas de las funciones de control pertinentes a la dirección de la escuela pierdan importancia o sean incluso contraproducentes” (Ainscow, 2017, p. 48).

De manera que la filosofía, valores y objetivos orientados a la inclusión educativa reflejen el pensamiento de todos los miembros y les ayude a asumir los retos para alcanzar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Andrades et al., 2021; Ballesteros et al., 2014). Así, estamos de acuerdo con Gutiérrez et al. (2018) en que la dirección de un centro educativo debiese ser el líder de líderes, en la que le corresponda la tarea de gestionar y dinamizar los procesos que conlleva el desarrollo de la inclusión. La dirección de un centro educativo, junto con el profesorado, son los líderes de un grupo capaz “de desarrollar y articular las prácticas adecuadas para lograr las metas educativas acordadas por toda la comunidad” (Gutiérrez et al., 2018, p. 19).

El conocimiento de realidad de la inclusión, sus perspectivas y retos en cuanto a la necesaria transformación de las culturas, prácticas y políticas educativas, van a influir considerablemente en las actitudes que adopten los diferentes actores educativos para atender a la diversidad, en la que se espera que estos puedan asumir una perspectiva de cambio en sus creencias para impulsar acciones que reconozcan la diversidad, reduciendo la exclusión y promoviendo mayor participación de la comunidad educativa.

5.2. Factores condicionantes en las actitudes hacia la atención a la diversidad

La actitud del profesorado hacia la atención a la diversidad aparece como un aspecto clave en la tarea de promover la inclusión educativa en los centros educativos (Gómez et al., 2017, Sevilla et al., 2017), no solo porque permite reconocer las expectativas que estos tienen de los estudiantes frente al aprendizaje, sino también porque su abordaje requiere promover un cambio de perspectiva en la cultura profesional, en la que sea visible el reconocimiento de la diversidad y su necesaria atención en la realidad institucional (Adame, 2015; García et al., 2018; González et al., 2016; Gutiérrez et al., 2018).

El concepto de actitud ha sido ampliamente investigado, sobre todo desde el campo de la Psicología Social (Alemany y Villuendas, 2004; Avramidis y Norwich, 2002; Batsiou, Bebetos, Panteli y Antoniou, 2008; Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Chiner, 2011). Así, una actitud puede ser entendida desde un punto de vista positivo o negativo, permitiéndole a una persona que actúe o se comporte de cierta forma hacia una persona, un objeto, o sobre un acontecimiento, etc.

Según Boer et al. (2011) son tres los componentes en los que se basan las actitudes de las personas. El primero se refiere al componente cognitivo relacionado con las creencias y conocimientos, desde donde se cree que algo es bueno o malo, suficiente o equivocado; el segundo, corresponde al componente afectivo, aquí hay algo que nos agrada o desagrade movido principalmente por los sentimientos; y el tercero, el componente conductual, influenciado por los dos anteriores, que implica la predisposición para actuar según el grado de conocimiento que se tenga de una cosa, o del sentimiento que esta provoque.

En el contexto de la inclusión educativa, dichos componentes de la actitud son determinantes a la hora de reconocer cuáles son las creencias o conocimientos del profesorado sobre la realidad de la inclusión, así como también qué sentimientos les provoca, puesto que estas dos interrogantes serán claves al momento de conocer de qué manera se predispondrá cada profesor para actuar con respecto a la atención a la diversidad en entornos inclusivos.

Algunas investigaciones nos indican que el profesorado puede desarrollar actitudes tanto positivas como negativas hacia la diversidad. No obstante, las actitudes positivas hacia la diversidad pueden estar condicionadas a partir de diferentes factores que van a ser favorables desde el punto de vista de los aprendizajes que consigan los estudiantes y del desarrollo del profesional (Albalá, Guido y Alfonso, 2020).

En su momento, Avramidis y Norwich (2002) ya habían mencionado que las creencias del profesorado sobre la inclusión educativa es un factor que puede incidir en su práctica pedagógica y en su compromiso con la educación de sus estudiantes. Sin ir más lejos, un estudio realizado por Batsiou et al. (2008) reveló que las creencias y conocimientos que tiene el profesorado sobre la diversidad es directamente proporcional con las actitudes mostradas hacia la inclusión educativa, evidenciado con ello, que cuanto mayor sea el conocimiento la actitud mostrada será positiva. Asimismo, a mayor conocimiento más oportunidades de transformar la labor pedagógica que finalmente beneficiará al alumnado.

5. Las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad

De lo propuesto por Avramidis y Norwich (2002) se debe añadir como factor condicionante la experiencia de contacto que supone el desarrollo de actitudes positivas cuando se trabaja con estudiantes con N.E.E. en el aula, pese a que en otras ocasiones la actitud puede ser contraproducente. Según González et al. (2016) hay profesores que “tienden a relacionar la atención a la diversidad únicamente con los escolares identificados con necesidades específicas de apoyo educativo y no con un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades o características” (p. 19) individuales, lo cual dificulta la consecución de las metas de la inclusión educativa, puesto que la respuesta a la diversidad se enfocaría en un determinado colectivo.

Habría que decir también, que el profesorado puede reflejar una determinada actitud según la discapacidad del estudiante (Chiner, 2011) y del apoyo profesional que requiera para atender sus necesidades educativas, generalmente, desde el punto de vista cognitivo tras una aparente falta de formación pedagógica.

Según González et al. (2016) a partir de estudios realizados a estudiantes del área pedagógica se obtuvo que la mayoría de estos “consideraban que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales es tarea de los especialistas, y que el profesor del aula ordinaria no estaba preparado para asumir el reto de la educación para todos” (p. 20). Esta falta de preparación para atender a dichos estudiantes suele generar inseguridades al profesor cuando no está presente el especialista o profesional de apoyo en el aula (Alemany y Villuendas, 2004).

Asimismo, otra investigación dirigida a futuros profesores llevada a cabo por Sevilla et al. (2017) permitió precisar que la actitud sobre la presencia de estudiantes con N.E.E. es positiva mientras no les demande alguna obligación más que la de dar acceso físico al aula, atribuyendo la responsabilidad de su atención educativa al profesional de apoyo como puede ser el educador diferencial o psicopedagogo según la realidad institucional.

Así, estas y otras investigaciones han podido comprobar que las actitudes hacia los estudiantes con N.E.E. difieren entre los profesores de aula y los profesores de la Educación Especial, siendo estos últimos quienes suelen tener una visión más positiva de la inclusión, sintiéndose muchas veces más competentes y mejor preparados para responder a las necesidades específicas de los estudiantes debido a su formación especializada en la Educación Especial (Alemany y Villuendas, 2004; Chiner, 2011; González et al., 2016).

Con el interés de incidir en una mejor actitud del profesorado hacia los estudiantes con N.E.E., González y Triana (2018) entregan una recopilación de algunos factores, ampliamente estudiados, que debería tener en cuenta el profesorado para el trabajo con las necesidades especiales. Estos son:

- **Responsabilidad:** convoca compartir la responsabilidad de formar a los estudiantes con otros actores educativos tales como los equipos directivos y profesionales de apoyo, para elaborar y realizar seguimiento a las adaptaciones curriculares.
- **Rendimiento:** la posición de los profesores frente al rendimiento académico de los estudiantes debe estar basada en sus características, sentimientos que les provocan y en la capacidad que estos tienen para aprender.

- **Formación y recursos:** es fundamental que los profesores adquieran formación y conocimiento para que estos puedan trabajar con los estudiantes que requieran apoyo específico. Asimismo, tener en cuenta los recursos y las características de la institución educativa desde donde se pueda atender a la diversidad.
- **Clima de aula:** directamente relacionado con la experiencia docente, a través del cual se diseñan estrategias para fomentar un clima que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes, poniendo especial énfasis en la disciplina y el orden en el aula compartida por todo el alumnado.
- **Relación social:** es importante que los profesores puedan percibir los beneficios que conlleva la interacción social entre todos los estudiantes, gracias a la integración de los estudiantes con N.E.E. en el aula.
- **Desarrollo emocional:** la posición de los profesores frente a la integración en el aula de los estudiantes debe ser comprendida desde el desarrollo emocional, es decir, contribuye al proceso de formación de su identidad, autoestima y confianza en ellos mismos.
- **Creencias:** los profesores deberían comprender la inclusión educativa como una educación para todos, que promueve la participación, fomenta valores inclusivos y se establece como una garantía social.

Por su parte, Chiner (2011) señala que el contexto donde se desenvuelve el profesorado también puede influir en una actitud positiva hacia la diversidad, puesto que el contexto incorpora las variables ambientales capaces de propiciar cambios en la percepción docente mediante la reestructuración y el ordenamiento del sistema. La inclusión en un centro educativo va a estar presente en su cultura y en los valores que se expresan, influyendo así en las actitudes de los profesores que serán la base de las estrategias y actuaciones que se pondrán en marcha tanto a nivel organizativo del centro como en las aulas.

Otro factor condicionante en la actitud del profesorado es su formación con respecto a la inclusión educativa (Adame, 2015; Albalá et al., 2020; Alemany y Villuendas, 2004; Avramidis y Norwich, 2002; Calvo, 2013; Chiner, 2011; García et al., 2018; González et al., 2016; Sevilla et al., 2017). En los últimos años, esta se ha convertido en un asunto preferente en los distintos debates políticos cuanto se constituye como una condición clave para avanzar hacia una enseñanza equitativa y de calidad para todos los estudiantes (UNESCO, 2009; UNESCO, 2015; UNESCO, 2017).

El Informe Mckinsey (2007) sobre los mejores sistemas educativos determinó que la calidad de los profesores es la principal variable que explica las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que concluyó que el desafío está en mejorar la formación del profesorado ya sea capacitándolos en aspectos pedagógicos, metodológicos y actitudinales, como facilitándoles los recursos necesarios para llevarlo a cabo.

En muchas ocasiones, la falta de conocimiento y preparación específica en la atención a la diversidad ha motivado que la respuesta del profesorado hacia sus estudiantes “se desarrolle a través de modelos organizativos racionalistas, que pugnan por espacios y tiempos específicos de educación

5. Las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad

especial o de educación compensatoria para alumnos <diversos>” (Sevilla et al., 2017, p. 90). De este modo, se llevan a cabo políticas compensatorias y surgen programas para atender a estudiantes de grupos específicos de manera segregada y con apoyo de profesionales fuera de las aulas.

En otras, la falta de formación del profesorado en estos temas ha influido en la perspectiva individual que este adquiere ante los procesos de inclusión. Según García et al. (2018), dicha perspectiva generalmente se basa en “un modelo médico/rehabilitador, que entiende las dificultades de aprendizaje como surgidas exclusivamente de los déficits del estudiante” (p.152), lo que puede ser considerada como un obstáculo para la práctica docente. O bien, la comprensión sobre el déficit de los estudiantes puede contribuir a que los profesores mantengan una visión burocrática que facilita la homogeneización de la enseñanza, “donde las actividades, metodologías, formas de participación, niveles de exigencia, así como formas de evaluación se realizan bajo una modalidad única para todos los estudiantes” (García et al., 2018; p. 152).

Formar al profesorado para avanzar hacia la inclusión educativa implica realizar transformaciones profundas tanto en los centros educativos como en las instituciones universitarias. Los formadores de profesores son también actores educativos de gran relevancia para el desarrollo de competencias que los futuros profesores requerirán para liderar los procesos de inclusión en los centros educativos.

Un estudio realizado en el contexto chileno por Tenorio (2011) dejó entrever las limitaciones de la formación inicial del profesorado para la inclusión. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes indicó no haber recibido formación en las temáticas sobre diversidad, integración escolar y necesidades educativas especiales, por lo que no se sienten preparados para asumir el desafío de la inclusión.

En otro caso, un análisis de los programas de formación llevado a cabo por San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman (2017), reveló que la formación del profesorado sobre la inclusión educativa mayormente se trata de asignaturas específicas con un enfoque discursivo, más que en la implementación de prácticas pedagógicas.

Para atenuar la falta de formación del profesorado, Calvo (2013), describe algunos tipos de formación docente que pueden influir en una mejor actitud de estos hacia la diversidad, tales como:

- **Formación pedagógica:** centrada en las competencias de la pedagogía activa y crítica, los profesores deben concebir el currículum como el marco referencial que les permita contextualizar la respuesta educativa. Para ello, requieren “contar con los conocimientos que le permitan flexibilizar los contenidos y formar con ayuda de propuestas pedagógicas que reconozcan las capacidades cognoscitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes” (Calvo, 2013, p. 11).
- **Formación didáctica:** los profesores necesitan del conocimiento y manejo de variadas estrategias didácticas para atender las distintas necesidades educativas del alumnado. Esto implica, entre algunas cosas, ofrecer distintas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes y la personalización de su proceso de enseñanza y aprendizaje mediante un currículum flexible y contextualizado a la realidad institucional.

- **Formación ética:** para esta formación es necesario asumir un compromiso social y un mayor conocimiento sobre las normas relacionadas con el código de infancia y adolescencia, derechos y deberes de los niños y jóvenes durante la escolarización y el manejo de técnicas para la resolución de conflictos.
- **Formación en investigación:** es de vital importancia que el profesorado se incline hacia la investigación, dado que “privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, en tanto [que] favorece la reflexión del profesor sobre su quehacer cotidiano (...), reconocer aquellas estrategias que la favorecen (...) para garantizar su derecho a una educación de calidad” (Calvo, 2013, p. 15-16).

Para Adame (2015) la formación del profesorado en la inclusión educativa debe focalizarse en las deficiencias. En una primera instancia, el profesorado debe asumir la necesidad de formación y concientizarse de la diversidad presente en el aula. Es preciso que conozcan las características, habilidades e intereses de sus estudiantes para realizar adaptaciones curriculares que favorezcan su aprendizaje y promuevan mayor participación. En segundo lugar, reconoce necesaria la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico, lo que requiere mayor implicación del profesor tanto personal como moral y el planteamiento de nuevas responsabilidades profesionales entre el profesorado. Y, en tercer lugar, propone caminar hacia las escuelas eficaces, mediante el trabajo en conjunto entre el centro educativo y el profesorado para así ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos y dentro de las posibilidades que promuevan el logro académico.

Junto con ello, Adame (2015, p. 17) destaca algunos aspectos motivacionales que debiera tener en cuenta el profesorado. Estos aspectos son directamente proporcionales a las actitudes que el profesor puede asumir frente a su alumnado, y su desarrollo puede favorecer la creación de un entorno positivo en el aula, estos se refieren a:

- Crear una atmósfera integradora.
- Formular expectativas positivas sobre el progreso y evolución de los estudiantes con algún tipo de necesidad.
- Valorar y reforzar las actitudes y las conductas adecuadas.
- Estimular y motivar el esfuerzo y las tareas realizadas.
- Buscar alternativas al castigo o a cualquier tipo de sanción.
- Aceptar la diferencia y no excluir los casos con los que se esté trabajando.
- Comunicar a las familias las problemáticas de su hijo/a.
- No dramatizar las equivocaciones o errores ni hacer generalizaciones excesivas sobre la conducta.
- Crear en el grupo un ambiente en el que todas las ideas sean acogidas.
- Desarrollar la cooperación y la no competición entre los estudiantes.

5. Las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad

En términos generales, la formación del profesorado para la inclusión educativa debe considerar abordar diferentes aspectos tales como el conocimiento sobre las necesidades educativas del alumnado, el diseño reflexivo de propuestas comunicativas, el manejo en la resolución de conflictos y en competencias de investigación, entre otros. Así, “un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder identificar las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y en las prácticas de los centros escolares” (Sevilla et al., 2017, p. 13), que serán claves para iniciar el trabajo con la diversidad.

Simultáneamente, la experiencia previa del profesorado en relación con la atención a la diversidad aparece como otro factor condicionante en sus actitudes (Avramidis y Norwich, 2002; Chiner, 2011). Según Avramidis y Norwich (2002) los profesores con mayor experiencia profesional suelen presentar actitudes positivas hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en el centro educativo, lo que les permite mayor reconocimiento de las diferencias entre sus estudiantes.

También Chiner (2011) identifica la variable de experiencia profesional como un factor positivo que influye en la promoción de la inclusión educativa, dado que los profesores con más años de experiencia han tenido mayores oportunidades para aprender, interiorizar e implementar prácticas inclusivas.

No obstante, hay quienes contradicen estas ideas señalando que el profesorado con menos años de experiencia tiene mayor disposición hacia la transformación de las culturas y las prácticas educativas, aunque en ocasiones estas no fueran tan significativas. Al respecto, González et al. (2016) destacan que: “sí bien es cierto que la experiencia te proporciona sabiduría y mayores oportunidades de aprendizaje, hay profesores que en esta situación se sienten cansados, reacios al cambio y muy distanciados de la evolución que se ha producido en el contexto educativo” (p. 20) en relación con la atención a la diversidad dentro del marco inclusivo.

Otros factores condicionantes en las actitudes del profesorado es el género. Chiner (2011) afirma que, generalmente, existe una mayor disposición de las mujeres frente al desarrollo de actividades para facilitar la inclusión en el aula, mediante adecuaciones de los materiales y el diseño e implementación de estrategias de enseñanza para la atención a la diversidad.

Pese a que el tema de la inclusión educativa ha sido abordado constantemente a través de los años tanto en Declaraciones Internacionales como en investigaciones, aún queda mucho por recorrer. No solo en lo que se refiere en términos de mayor conocimiento sobre la realidad de la inclusión, sus metas y promesas de mejora educativa, sino también en el reconocimiento de determinadas acciones que permitan que los profesores puedan cambiar la percepción que tienen con respecto a estos temas y, junto con el apoyo de los diferentes actores educativos de un centro educativo, promover estrategias para hacer realidad la atención a la diversidad en las aulas (Adame, 2015; Albalá et al., 2020; Calvo, 2013; García et al., 2018; González et al., 2016; Sevilla et al., 2017).

5.3. Barreras y facilitadores de la actuación docente

Las barreras para el aprendizaje y la participación se refieren a todos aquellos factores que dificultan o limitan el acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado mediante

la interacción del estudiante y su contexto (Booth y Ainscow, 2015). Por tanto, producen la exclusión en las aulas (San Martín, Rogers, Troncoso y Rojas, 2020).

Según Booth y Ainscow (2015), las barreras para el aprendizaje y la participación pueden desarrollarse dentro y fuera de los límites de los centros educativos. En el primer caso, pueden surgir barreras relacionadas con: la infraestructura (edificio, espacios, etc.), organización escolar, las culturas y políticas, relación entre los estudiantes o los adultos, relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. En el segundo caso, las familias o comunidades y política y circunstancias nacionales e internacionales. En pocas palabras:

Esto sugiere que las dificultades educativas, las barreras al aprendizaje y la participación, tienen algo que ver con la interacción entre el género y las condiciones en los centros escolares, y que la reducción de las barreras depende de que pensemos y actuemos de una forma diferente (Booth y Ainscow, 2015, p. 45).

Para González, Martín y Poy (2019), la principal barrera que dificulta la atención a la diversidad en los centros educativos: “se encuentra en las ideas, normas, creencias vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y los agentes implicados en la enseñanza” (p. 245). Así, en muchas ocasiones, las prácticas educativas consideradas como inclusivas no hacen más que mantener el *status quo* del sistema, facilitando la apertura de situaciones de segregación y de exclusión en la organización escolar.

Desde esta perspectiva, algunos estudios señalan que el profesorado puede identificarse como un facilitador para el aprendizaje, o bien convertirse en una barrera que obstaculiza el progreso escolar del alumnado, ya que la actuación docente comúnmente se sostiene en relación con ciertos “aspectos personales (ideas y creencias), pedagógicos y metodológicos” (Maldonado, Norzagaray y González, 2021, p. 128) que pueden influir en la manera en la que se brinda respuesta hacia la diversidad. La mejora educativa y el éxito de los estudiantes depende, en gran medida, del profesorado y las prácticas educativas que estos desarrollen (Ainscow y Sandill, 2010; González et al., 2019).

Como punto de partida, López (2011) sostiene que: “el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán” (p. 42), por lo que se torna necesario el análisis previo del contexto ante cualquier cambio en la organización educativa.

Además, el profesorado requiere cambiar de mentalidad respecto a la manera de intervenir en el aula. Esto implica que los profesores estén dispuestos a renovar las prácticas pedagógicas, modificar el currículum, incidir en la mejora de la organización escolar, cambiar los sistemas de evaluación y mejorar la comunicación con las familias de los estudiantes (Gutiérrez et al., 2018; Lozano et al., 2018; Maldonado et al., 2021).

Sin embargo, este cambio de perspectiva se torna aún más difícil cuando ya en el imaginario colectivo las personas suelen responder de forma estereotipada a las dificultades, lo que puede provocar que algunos profesores estén dispuestos a integrar o excluir en relación con las necesidades educativas que determinados estudiantes presentan (San Martín et al., 2020). Es el caso de los estudiantes con

5. Las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad

N.E.E., los cuales en su mayoría suelen ser etiquetados por los profesores, lo que puede llevarlos a tener bajas expectativas en el logro académico. O en otro sentido, clasificar a los estudiantes como “con necesidades educativas especiales” o “talentosos” o “superdotados”. En palabras de Booth y Ainscow (2015), las etiquetas como necesidades educativas especiales se transforman en otra barrera que dificulta el aprendizaje y la participación de los estudiantes. De manera similar, López (2011) señala que:

A pesar de las buenas intenciones del profesorado por denominar a las personas excepcionales como ‘necesidades educativas especiales’ más que una ayuda este tipo de lenguaje lo que genera es un estigma. Y lo mismo ocurre cuando se habla de evaluación diagnóstica más que una ayuda para mejorar la educación de las personas diversamente hábiles es un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación (p.43).

Igualmente, la discriminación institucional también puede ser considerada como una barrera que impide el aprendizaje y la participación de grupos específicos. Para estos casos, “la discriminación es más amplia que el racismo, incluye las distintas formas en que la institución discrimina a las personas por razón de pobreza, género, discapacidad, clase, etnia, orientación sexual, identidad de género, religión, creencias y edad” (Booth y Ainscow, 2015, p. 47).

Por otra parte, López (2011) describe otras barreras que dificultan la participación, la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos, las cuales corresponden a:

- **Políticas:** se refiere a las normativas que suelen ser contradictorias respecto a la educación. Por un lado, se promueve la Educación Para Todos, por otro, existen centros educativos de Educación Especial. Mientras se habla de un currículum abierto y flexible, se realizan adaptaciones curriculares. En otros casos las leyes proponen el trabajo cooperativo, pero es posible que el profesor de apoyo pueda trabajar con estudiantes fuera del aula. Por estas contradicciones se requiere que la administración educativa sea coherente con la normativa para ser un apoyo al desarrollo de prácticas educativas inclusivas.
- **Culturales:** caracterizada por mantener actitudes que tienden a clasificar y realizar normas discriminatorias entre los estudiantes. Ello implica señalar dos tipos diferentes de estudiantes, el que es “normal” y “especial” a partir de la perspectiva de la etiqueta, que provoca mayor segregación y discriminación al interior de los centros educativos.
- **Didácticas:** centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, algunas de las barreras suelen ser (López, 2011, p. 44-47):
 - La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario.
 - El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas.
 - La organización espacio-temporal: lo que requiere un centro escolar sin exclusiones y una organización de acuerdo a la actividad a realizar.
 - La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad.
 - La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado.

Al respecto, cabe preguntar ¿qué facilitadores de actuación son necesarios para realizar los cambios en el centro educativo inclusivo? Si bien, surgen varias propuestas y/o estrategias para abordar los diferentes tipos de barreras, es necesario mencionar que estas no se eliminan, sino que pueden ser minimizadas dependiendo de la realidad contextual y las acciones que permitirán hacer frente a las dificultades para atender a la diversidad o promover el desarrollo de centros educativos inclusivos.

López (2011) describe algunas estrategias que los profesores pueden realizar para la construcción de un centro educativo sin exclusiones:

- **Evaluación formativa:** implica la erradicación de la evaluación diagnóstica por ser barrera cultural y facilitar la etiqueta y medición de los resultados académicos de los estudiantes. En su lugar, la evaluación formativa debe estar centrada en la observación del progreso y las dificultades de los estudiantes sobre las actividades que se le presentan.
- **Estrategias diversificadas:** las estrategias diversificadas están dirigidas a todos los estudiantes y suponen que los profesores empleen de manera creativa e innovadora los diferentes recursos didácticos, espacios, tiempos, metodologías, entre otras.
- **Adecuaciones curriculares:** hacer uso de modificaciones en los contenidos, objetivos, indicadores de aprendizaje, actividades, metodología y evaluación para atender a la diversidad de estudiantes y sus dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, González et al. (2019) destacan algunas competencias que los profesores deberían poseer para trabajar y promover la inclusión educativa, tales como: “valorar y apoyar el progreso de todo el alumnado, trabajar en equipo, emplear diversos métodos de enseñanza, fomentar experiencias de aprendizaje activas y participativas y diversificar los contenidos de enseñanza y los métodos de evaluación” (p. 246). Para ello, el profesorado también debe disponer de una formación inicial y continuada centrada, por una parte, en el conocimiento de los diferentes tipos de dificultades del alumnado, así como de las estrategias para su tratamiento. Por otra, en la reflexión crítica sobre sus creencias sobre la diversidad y su propia metodología docente para abordarlas.

En el caso de Pérez (2019) este identifica algunos facilitadores que pueden contribuir significativamente en el aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad, los cuales tienen que ver con la implementación de programas de apoyo educativo, la redefinición de la normatividad, la optimización de los recursos y la ampliación de las oportunidades educativas.

Junto con estas propuestas, Booth y Ainscow (2015) indican otras relacionadas con la movilización de recursos. Uno de los más característicos y esencial a la vez, tiene relación con la respuesta valórica hacia la atención a la diversidad, puesto que “se convierten en un estímulo constante para ampliar la participación en el aprendizaje y en toda la vida del centro” (p. 47). De esta manera, la posición valórica invita a avanzar hacia la mejora, a la toma de decisiones y la resolución de las dificultades. Por otra parte, hacer uso de otros recursos del centro educativo tales como, las culturas, políticas y prácticas, la infraestructura, equipamiento del aula, biblioteca, sala de computación, personal docente u otros profesionales, entre estudiantes, etc.

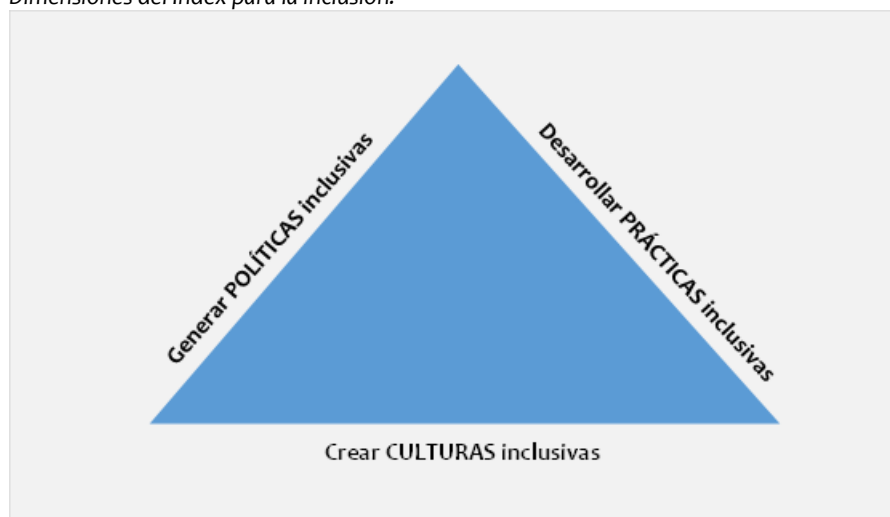
Asimismo, propiciar la reestructuración del currículum basado en principios inclusivos y el apoyo a la diversidad, “entendiéndolo como todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar

5. Las percepciones del profesorado ante la atención a la diversidad

de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (Booth y Ainscow, 2015, p. 48).

Por último, hemos de considerar en este proceso el diseño de intervención educativa, el *Index* para la Inclusión, propuesto por Booth y Ainscow (2015), que busca la mejora de un centro educativo mediante el diseño de un marco de valores, reconocimiento de barreras, recursos y apoyo para su desarrollo de forma sistemática y facilita el diálogo entre la comunidad educativa para hacer frente a las dificultades e iniciar acciones de mejora. Para ello, destacamos las dimensiones que abarca el diseño de intervención educativa en la Figura 6:

Figura 6.
Dimensiones del *Index* para la inclusión.



Fuente: Adaptado de Booth y Ainscow (2015).

Dimensión A. Crear Culturas Inclusivas: promueve la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras. Esto supone la integración del cambio entre los miembros de un centro educativo, y las actividades que surgen de dicha integración para la toma de decisiones, las prácticas educativas y las acciones de mejora.

Dimensión B. Generar Políticas Inclusivas: esta dimensión propone el análisis de políticas inclusivas que faciliten la participación de los estudiantes en su aprendizaje y propicie la atención a la diversidad mediante la valoración del principio de equidad. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro educativo. Hay que perseguir que el trabajo en los centros educativos llegue a todo el alumnado de la localidad, así como minimizar las presiones excluyentes.

Dimensión C. Desarrollar Prácticas Inclusivas: con esta dimensión “se pretende poner en el centro la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro” (Booth y Ainscow, 2015, p. 49). Se espera que las prácticas pedagógicas respondan a la diversidad de los estudiantes, que estos sean considerados como aprendices activos, porque se responsabilizan por su aprendizaje y el profesorado trabaje colaborativamente.

Cabe señalar que el reconocimiento de las barreras del aprendizaje y la participación no solo implica la identificación de los aspectos negativos del centro educativo, sino más bien supone una oportunidad para iniciar transformaciones profundas que conlleven a la reestructuración de las organizaciones educativas y así avanzar hacia el trabajo con la diversidad.

5.4. A modo de síntesis

La actitud del profesorado hacia la atención a la diversidad aparece como un aspecto clave en la tarea de promover la inclusión educativa en los centros educativos, no solo porque permite reconocer las expectativas que estos tienen de los estudiantes frente al aprendizaje, sino también porque su abordaje requiere promover un cambio de perspectiva en la cultura profesional, en la que sea visible el reconocimiento de la diversidad y su necesaria atención en la realidad institucional.

Algunos estudios indican la diversidad de factores educativos y psicopolíticos que pueden orientar, o más bien, motivar las diferentes actitudes que el profesorado puede adoptar para atender a la diversidad en el contexto escolar. Principalmente, dichas actitudes suelen relacionarse con el desarrollo de referentes educativos y la manera en que se aborda la inclusividad desde la institucionalidad de los centros educativos y sus profesionales.

Dentro de los factores que influyen en las actitudes hacia la atención a la diversidad se encuentran las creencias y conocimientos del profesorado sobre la inclusión. De otra parte, la formación inicial y continuada también refuerzan el efecto positivo en las actitudes, conocimientos y habilidades del profesorado.

Otro factor que puede influir en la actitud de los profesores es la experiencia profesional. Algunos estudios señalan que a mayor experiencia más oportunidades de implementar prácticas inclusivas en el contexto escolar, mientras otros mencionan que aquellos docentes con menos años de experiencia muestran una mayor disposición para transformar las culturas y las prácticas educativas.

Diversos estudios señalan que el profesorado es un elemento clave para avanzar hacia el éxito de la inclusión educativa a partir de la transformación de sus creencias, enfoques y metodologías de enseñanza, principalmente, porque estas pueden ayudar a minimizar los diferentes tipos de barreras que dificultan la participación y aprendizaje del alumnado. Además de contribuir en la construcción de centros educativos más inclusivos.

Las prácticas del profesorado tienen que quedar orientadas por un conjunto de principios, esencialmente, relacionados con una filosofía democrática e igualitaria, basada en la aceptación de la diversidad, el acceso universal al currículum, el trabajo colaborativo con otros miembros, el fomento de redes de apoyo y la eventualidad de flexibilizar las estrategias y la planificación curricular de acuerdo con la realidad contextual de cada centro educativo (Moliner y Sánchez, 2018).

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

En este capítulo nos centramos en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas. En primer lugar, realizamos una caracterización de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile, profundizando sobre su funcionamiento. En segundo lugar, contextualizamos las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas que corresponden a nuestro estudio de caso múltiple, a partir de la identificación de sus principales finalidades y los aspectos más destacados. En último lugar, reparamos en la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística, a través del desarrollo de la enseñanza artística.

6.1. Caracterización de esta tipología de centro educativo

La historia de la conformación de los primeros centros educativos de educación artística especializada en Chile data de finales del siglo XVIII, periodo en el cual se advierte un fuerte interés del gobierno por determinar que la educación artística adquiriera una fuerte influencia en el desarrollo económico y cultural del país, que mantuvo su auge “a través de la capacitación de recursos humanos que pudieran ser útiles al progreso industrial y artesanal” (Errázuriz, 1994, p. 17). En esa época, la figura de Manuel de Salas representó un papel importante en la persistencia de la enseñanza artística, en cuanto a su gestión por impulsar su desarrollo con la fundación de la Academia de San Luis el 7 de septiembre de 1797, la cual se destacaba por la enseñanza de clases de dibujo. Esta institución fue relevante para el gobierno, “ya que se pensaba que el conocimiento de esta actividad era clave para el desarrollo de múltiples oficios y una herramienta necesaria para ejercer diversas profesiones” (Errázuriz, 1994, p.17).

La Academia de San Luis preparaba a sus estudiantes, bajo el alero de ideas pragmáticas y técnicas (Ripamonti, 2010), para desarrollar habilidades de geometría lineal mediante la medición de terrenos, el cálculo de superficies y la capacidad de construir grandes estructuras como puentes y casas. De esta manera, la enseñanza proporcionada contribuía, desde un sentido práctico, a la formación de artesanos para el país.

Posteriormente, el siglo XIX estuvo marcado por la creación de diversas instituciones de educación artística que se reconocen en el país. Es el caso de la Escuela Normal de Profesores, la Academia de Pintura y la Escuela de Artes y Oficios en 1849. Todas ellas formaron parte del plan educativo del gobierno de Manuel Bulnes como respuesta a “la inquietud del estado por el fomento de las Bellas Artes” (Memoria Chilena, 2017). Se orientaban a la integración de los jóvenes en el ámbito artístico acercándolos al campo de la actividad intelectual.

Más adelante se evidenciaría un mayor interés por descubrir todo tipo de arte, motivo por el cual se desarrollaron iniciativas para el fomento de las artes. Se crearían la Escuela de Arquitectura en 1849, el Conservatorio de Música en 1850 y la Escuela de Arquitectura y la Enseñanza de Ornamentación y Escultura en 1854. El rol de estas instituciones resultó significativo para la articulación de la enseñanza artística en el país, en relación con la concepción que se tenía de esta en sus inicios. Para Ripamonti (2010), era necesario realizar una distinción entre la Academia de San Luis y la Academia

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

de Pintura, en cuanto a la finalidad de la enseñanza, mientras que la primera atendía a los oficios a partir de formación en técnicas, la otra, se centraba en el arte. Esto último, se reconocería cuando el dibujo tomó un protagonismo en la educación formal, cambiando paulatinamente el enfoque industrial preponderante.

Más tarde, el programa de Educación Primaria de 1910 en Chile permitió adicionar el dibujo geométrico lineal al currículum nacional (Errázuriz, 1994). Diez años después, se incorporaron las escuelas de canto y los trabajos manuales para hombres y mujeres. Posteriormente, en el Programa de Educación Primaria de 1949, se determina cambiar el nombre de la asignatura de dibujo por Artes Plásticas (Errázuriz, 1994). Este acontecimiento es de gran relevancia, ya que se constituye como un cambio transcendental del enfoque preponderante de la educación artística, respondiendo a diversas iniciativas desarrolladas en Latinoamérica para el fomento del arte, sustentadas en la tendencia de la Educación por el Arte propuesta por Herbert Mead (CNCA, 2011). En una primera instancia, en la educación primaria, y luego de 14 años, en la educación secundaria. Este último suceso, se vincularía con la propuesta educativa impulsada por Eduardo Frei Montalva, que considera un plan de actividad en los centros educativos que incorpore las actividades artísticas en diferentes áreas de estudio (González y Lizama, 2013). Con ello, se integraba el arte a través de la enseñanza de disciplinas como el drama, la escultura, la música, la pintura, la danza, entre otras, mediante la direccionalidad del enfoque de arte en la educación.

La búsqueda por fomentar mayormente este tipo de enseñanzas se materializaría con la creación de la primera escuela artística que proponía una combinación entre educación formal y enseñanza artística especializada. Era la Escuela Experimental Artística, actualmente denominada Liceo Experimental Artístico. A continuación, se fundarían otras instituciones de características similares.

En la actualidad, poco se conoce de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística, pese a que se reconocen algunas políticas educativas del gobierno para fortalecer la enseñanza artística en los jóvenes y mantener su sostenibilidad en el tiempo. Un ejemplo de ello es la escasa literatura sobre la temática. Sin embargo, destaca el estudio realizado por el CNCA en 2011 y cuyo propósito era:

Caracterizar las escuelas artísticas en términos de sus objetivos de enseñanza, modelos de funcionamiento y contextos específicos, reconociendo las diferencias internas e identificando elementos comunes que las distingan de otros establecimientos educativos, con especial foco en la búsqueda y consecución de resultados de los estudiantes (CNCA, 2011, p. 27).

Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística en Chile pueden ser instituciones de dependencia municipal, particular subvencionado, particular pagado o de administración delegada, comprendida por el Estado como entidades, formal e informal, para la enseñanza de formación artística especializada en estudiantes a lo largo de la etapa escolar. Forman parte de la opción educativa del Estado por fortalecer la educación artística como un elemento fundamental en la formación integral de las personas y están avaladas por el Seremi de Educación de cada región del país.

Hay dos tipos de Escuelas de Cultura y Difusión Artística, diferenciados según el reconocimiento otorgado por dos Ministerios de Chile, es decir, Ministerio de Educación (MINEDUC) y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). Se trata de las escuelas con “reconocimiento

artístico” y de las escuelas en “proceso de transición”. Las primeras son establecimientos formales y no formales especializados en el desarrollo de la cultura y educación artística, que destacan por ofrecer estudios de formación general (Lengua y Literatura, Matemáticas, Historia, etc.), así como formación en disciplinas artísticas. O bien, en el caso de las no formales, únicamente enseñanza especializada en una única área del arte. Las instituciones tienen el reconocimiento del MINEDUC y el MINCAP.

Las segundas son establecimientos municipales o particulares subvencionados que presentan un modelo de funcionamiento similar a las anteriores, pero que sin haber sido reconocidos con la especialidad de “artísticos” por el MINEDUC tienen el respaldo institucional para iniciar un proceso de transición hacia futuros proyectos educativos artísticos (CNCA, 2011).

De acuerdo con el CNCA (2011), la constitución de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística en Chile tiene larga data y por diferentes razones. Hace más de 60 años algunos centros educativos comenzaron por impartir talleres artísticos en complementariedad con la educación formal o en la modalidad de centros culturales. De esta manera, estos centros educativos “dedicaron esfuerzos fuertes y sostenidos en el tiempo para convertirse en “Escuelas Artísticas”, condición que alcanzaron varias décadas después, con el reconocimiento por parte del Consejo” (CNCA, 2011, p. 66).

Otros, motivados por un director que una oportunidad postuló el proyecto de sello artístico en el CNCA, el cual le fue conferido, o en otros casos, establecimientos no formales que llevaban largo tiempo desarrollando talleres artísticos.

Cabe señalar que mediante el estudio se reconoce que, en el año 2011, son 47 las escuelas con reconocimiento artístico por el MINEDUC, de las cuales se advierten que 24 son de carácter formal y 10 no formales, y 13 escuelas en transición. La mayoría de ellas, se encuentran distribuidas en cada una de las regiones de Chile, teniendo mayoritariamente una localización en los sectores urbanos de cada región.

Según el CNCA (2011), las Escuelas de Cultura y Difusión Artística con reconocimiento artístico se caracterizan por:

- Incorporar Planes y Programas de Estudio relacionados con las disciplinas artísticas.
- Poseer un grupo de profesores especializados y competentes en el área de educación formal y artística (pedagogos de especialidades, pedagogos artistas, artistas, gestores culturales y artísticos, productores culturales y artísticos, etc.).
- Dedicar más tiempo para la enseñanza artística.
- Utilizar equipamiento e infraestructura en cantidad y calidad para atender la enseñanza artística de sus estudiantes. Pero aún existen escuelas que no han alcanzado una infraestructura específica que satisfaga a cabalidad la necesidad de formación especializada.
- Apoyarse en una comunidad educativa comprometida con el proyecto educativo artístico.

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

- Contar con diversas redes de alianzas estratégicas, entre ellos, universidades, instituciones culturales, agrupaciones culturales y artísticas, artistas, políticos, entidades públicas y privadas, etc.
- “La mayoría de las escuelas acreditadas ante el CNCA cuenta con procedimientos para seleccionar a sus estudiantes, útiles a su propio enfoque y gestión de la enseñanza. Asimismo, hay escuelas que disponen de mecanismos para nivelar estudiantes que ingresan a cursos superiores, con conocimientos y/o destrezas artísticas básicas” (CNCA, 2011, p. 14).
- Estructura de gestión básica. Por lo general, en cada escuela artística hay: un director, encargado de la gestión general de la institución y un coordinador artístico que se ocupa de los aspectos técnicos de la enseñanza artística.

Por otra parte, según el CNCA (2011, p. 15), una escuela en proceso de transición debería contar con los siguientes elementos:

- Jornada Escolar Completa.
- Personal idóneo, directivo y docente.
- Infraestructura y equipamiento adecuado para la educación artística.
- Un Proyecto Educativo Institucional, Planes y Programas de Estudios acorde con el marco curricular general.
- Red de alianzas estratégicas en función del proyecto artístico.
- Estudios de demanda, competencia e inserción laboral afín.
- Experiencia de enseñanza artística de al menos dos años.
- Respaldo explícito de la comunidad escolar y el sostenedor.
- Ofrecer al menos 2 modalidades de expresión artística.

La participación de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística en relación con la política educativa se desarrolla mediante el acceso a los recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) por estudiante prioritario, los cuales son destinados mayoritariamente al Plan de Mejoramiento Escolar, y también mediante la incorporación de la Jornada Escolar Completa (CNCA, 2011). Cabe mencionar que, si bien, estos centros educativos poseen un índice de vulnerabilidad escolar de menor promedio (70%) en comparación con los demás centros de enseñanza regular (76.7%), entre ellos existen diferencias significativas, teniendo un índice de vulnerabilidad mayor en aquellos con dependencia municipal, como sucede con la Escuela Básica de Carabinero Isaías Guevara, con un 92% de índice de vulnerabilidad.

En cuanto al funcionamiento de estos centros educativos, las referencias señaladas hacen hincapié en la gestión institucional y pedagógica, centrada en el desarrollo de las disciplinas artísticas. De acuerdo con el CNCA (2011), las responsabilidades institucionales están a cargo, en algunos casos, por el director o coordinador artístico de cada centro, tanto en la formulación de proyectos como en

la administración de recursos. Solo se identifica una predominante participación y responsabilidad de la dirección en la búsqueda por el financiamiento de la enseñanza artística en caso de los establecimientos formales. Esta forma de gestión institucional viene a destacar el desarrollo del liderazgo entre miembros de la comunidad educativa, siendo el director y el coordinador artístico los principales responsables de la gestión en la formación artística.

En lo pedagógico, las distintas disciplinas artísticas son integradas a la malla curricular de los centros educativos, razón por la cual se llevan a cabo los mismos parámetros de planificación, observación de clase, retroalimentación e incluso evaluación en relación con las demás disciplinas formales. Estas actividades son supervisadas, generalmente, por el coordinador artístico, quien desarrolla un funcionamiento técnico pedagógico especializado en la enseñanza artística, o en otros casos, por el director. Las diferencias que hacen particular el funcionamiento de estos centros educativos tienen relación con la cantidad de horas semanales dedicadas a las disciplinas artísticas. Se estima que se imparten 3,5 horas semanales en el horario normal y 4,05 en las horas de libre disposición, mientras que en un centro educativo regular las horas destinadas a las artes (visuales y musicales) corresponden a dos en el horario formal, y las horas de libre disposición son empleadas generalmente a distintos talleres según el requerimiento de cada centro, que no necesariamente deben ser de disciplinas artísticas. En relación con las disciplinas artísticas que imparten, el CNCA (2011) identifica siete disciplinas que conforman la oferta educativa de estos centros educativos, las cuales son: artes visuales, artes musicales, artes teatrales, artes integradas, cultura tradicional, danza y artes literarias. No obstante, algunas disciplinas artísticas están más presentes, como es el caso de las primeras cuatro mencionadas anteriormente.

La selección de los estudiantes para el ingreso a estos centros educativos suele ser diferente en relación con el tipo de establecimiento. En el caso de aquellos con dependencia municipal no existen procesos de selección. En el caso de otros centros educativos, existen procesos de selección en el que se consideran las habilidades artísticas de los postulantes y también sus notas previas. Sin embargo, según el CNCA (2011), estos procesos no resultan ser limitantes a la hora de acceder a la educación.

Por otra parte, existe un especial interés en articular o vincular las disciplinas de formación general y artística. Esta tendencia resulta ser más significativa en aquellos centros educativos “que están más orientadas a la utilización del arte como medio para el desarrollo integral de los estudiantes” (CNCA, 2011, p. 121), y que por lo general, tienen un mayor apoyo de la comunidad educativa, a través de la organización de “actividades artísticas que involucran participación de distintas áreas, por ejemplo una obra de teatro a la que aportan las disciplinas de lenguaje, sociedad, música y teatro” (CNCA, 2011, p. 121), elaboradas por profesores de educación general y educación artística. Tras las actividades, se sostiene que conllevan a obtener mejores resultados académicos de sus estudiantes.

También, se aprecia un vínculo con el entorno mediante el desarrollo de actividades y presentaciones de elencos artísticos en actividades comunales o locales: concursos, festivales de artes o en actividades internas, en donde participa gran parte de los estudiantes y la comunidad educativa, y es invitada la comunidad local (CNCA, 2011). Aunque queda señalar que no todos estos centros

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

educativos cuentan con elencos, de igual manera, los estudiantes participan en actividades específicas cuando se requiere.

Lo anterior, nos convoca a indagar en términos de redes de colaboración con el entorno que estos centros educativos mantienen con otras instituciones sociales, culturales, etc. del país o región, es decir, juntas de vecinos, agrupaciones artísticas, ONG, sostenedor, CNCA, oficinas municipales, universidades, etc., orientados en la facilitación de espacios de difusión artística y en la obtención de recursos para el fortalecimiento de la educación artística. Al respecto, podemos señalar que, si bien, existe una mayor participación de los centros hacia la comunidad mediante el desarrollo de actividades artísticas, lo que facilita la difusión del arte a la comunidad, en el caso del apoyo de recursos la situación no suele ser favorable. “El apoyo con el que cuentan las escuelas artísticas tanto por parte de organizaciones comunitarias como de otros agentes externos, es bastante bajo. La excepción, estaría dada por la participación que tienen de sus sostenedores y del CNCA” (CNCA, 2011, p. 69). En el primer caso, los sostenedores contribuirían con la facilitación de recursos materiales e infraestructura, como el acceso a las distintas actividades destinadas a la comunidad. Por otra parte, un financiamiento directo en cuanto al apoyo técnico en la labor directiva y docente para la educación artística por el CNCA. Aunque existe un gran grupo de directores que señalan no recibir apoyo de los sostenedores, dado el desinterés del proyecto o porque mantener un centro educativo de estas características requiere de muchos recursos (CNCA, 2011).

Estos centros educativos cuentan con recursos humanos, económicos y materiales, y de infraestructura, los cuales resultan ser significativos, aunque no están exentos de dificultades. En primer lugar, los recursos humanos hacen referencia a los profesionales directivos y docentes, quienes cumplen funciones de liderazgo y gestión pedagógica respectivamente. La mayoría de estos centros educativos tienen un mayor número de profesores en comparación con otros centros regulares, debido a la variedad de disciplinas que imparten: esto es formal y artística. Hay quienes cuentan con formación especializada en un área artística y, en menor medida, no poseen título de educación. Esto se comprende en el caso de aquellos que realizan funciones docentes, pero son profesionales en un área artística, es el caso de los cultores, músicos, entre otros. Tanto los directores como coordinadores artísticos poseen título de educación media y especializaciones en otras áreas y estudios de postgrados. No obstante, en el caso de los profesores la formación continua o de postgrado no representa una tendencia masificada. De esta manera:

Se observa un escenario en el cual los directores de escuelas artísticas cuentan con formación académica avanzada. Lo que más llama la atención es que mientras el 89,5% de los estudios de postgrado de directores de escuelas formales son en un área no artística o cultural, en el caso de los directores de escuelas no formales esta proporción se invierte, correspondiendo en un 80% a postítulos en áreas artísticas o culturales (CNCA, 2011, p. 106).

En esta línea, se presentan necesidades de formación por parte del equipo directivo en el área artística cultural para desempeñarse en su contexto educativo. Al igual que en el caso de los profesores.

En relación con los recursos económicos y materiales la mayoría de los centros educativos formales poseen financiamiento mediante fondos concursables y de la Subvención Escolar Preferencial para

el desarrollo de las disciplinas artísticas. Y, en casos particulares, de las familias miembros de la comunidad educativa (CNCA, 2011). En el caso de los no formales, a través de fondos municipales y concursables como es el FNEA.

Por otra parte, los centros educativos cuentan con una infraestructura y equipamiento artístico relativamente favorable para el desarrollo de la formación artística, puesto que “a pesar de que no todos los actores consideran óptima la infraestructura de su establecimiento, sí puede señalarse que su gran mayoría considera que el uso que se le da a ésta es eficiente” (CNCA, 2011, p. 113).

6.2. Las Escuelas chilenas de Cultura y Difusión Artística

En este apartado, presentamos y caracterizamos cada una de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de interés para el desarrollo de la investigación. Para ello, reparamos en algunas informaciones relevantes de carácter institucional a través de la identificación de sus finalidades educativas, y aspectos organizativos y curriculares más destacados.

6.2.1. Colegio de Arte y Cultura San Antonio

El Colegio de Arte y Cultura San Antonio es un centro educativo con dependencia municipal, fundado el 13 de junio de 1734 en la ciudad de San Antonio, Chile. Hace más de 9 años, el centro educativo se ha caracterizado por adoptar el Arte como sello artístico, desligándose del carácter netamente religioso que sostuvo por más de 200 años. Principalmente, el establecimiento escolar destaca por incorporar el método científico de manera transversal a los Programas de Formación Artística, mientras que vincula las diversas asignaturas del currículum escolar, lo que ha permitido potenciar el perfil investigador-gestor, promover el trabajo colaborativo, favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, fomentar la curiosidad y creatividad de sus estudiantes.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se expone como visión el interés en ser reconocido como único Colegio Artístico de la Provincia de Curicó que cuenta con un programa curricular propio de Formación Artística y un Modelo Pedagógico Transformador. En tanto en la misión, se espera que sus estudiantes crezcan desarrollando sus capacidades tanto socioemocionales como cognitivas mediante métodos de enseñanza relativas a la Educación Emocional, la Pedagogía Teatral y el Aprendizaje Basado en Proyectos, en un escenario democrático, inclusivo y de apoyo mutuo (Colegio de Arte y Cultura San Antonio [CACSA], 2022).

Actualmente, cuenta con una matrícula de 154 alumnos pertenecientes a los niveles de Preescolar y Básica, esta última representada en los niveles de 1° a 8° Básico. Su planta docente está compuesta por 18 profesionales pertenecientes a la educación parvularia, básica y diferencial. Además, cuenta con profesores especializados en disciplinas artísticas.

Desde el 29 de mayo de 2000, de acuerdo con la resolución exenta N°450, el establecimiento escolar cuenta con Jornada Escolar Completa Diurna a partir de 3° a 8° año Básico. Hasta la fecha, el principal objetivo del Proyecto JEC es disponer de más horario y mejores espacios para favorecer el esparcimiento y el desarrollo en el aprendizaje de todos los estudiantes.

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

En relación con su propuesta curricular, el centro educativo imparte educación artística especializada mediante sus propios Programas de Formación Artística de Teatro, Danza, Artes Visuales, Artes Musicales y Literatura, en conjunto con otras disciplinas pertenecientes al área formal de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias, Historia y Geografía, Tecnología, etc.

Tal como se señala en el PEI del centro educativo, la incorporación de los Programas de Formación Artística permite que los antes denominados talleres artísticos (Danza, Teatro, Artes Musicales, Literatura y Artes Visuales, etc.) se transformen en asignaturas atinentes al currículum escolar. También, favorece el incremento de las horas de clases pasando de 38 a 40 horas semanales y sienta las bases para establecer fases en la formación académica, en particular, *Exploratoria* (Educación Parvularia a 2° Básico); *Iniciación* (3° a 4° Básico); y *Profundización* (4° a 8° Básico). Cabe destacar que, en esta última fase los estudiantes tienen la posibilidad de elegir el lenguaje artístico que desean para su especialización. No obstante, solamente Literatura se mantiene como asignatura transversal a todos los niveles educativos (CACSA, 2022).

A raíz de contar con sus propios Programas de Formación Artística, el centro educativo es el único que a nivel nacional implementa un currículum artístico desde la Educación Preescolar. Situación que le ha valido el reconocimiento del Ministerio de Educación en 2018.

Desde el 2018 en adelante, el centro educativo ha profundizado en Aprendizajes Basados en Proyectos, comúnmente denominado como planificación ABP. De manera similar, ha indagado en el aporte de la Educación Emocional y la incipiente Pedagogía Teatral con el propósito de lograr los objetivos propuestos señalados en la misión del PEI.

Además, el centro educativo ha apostado por la incorporación del Programa de Integración Escolar (PIE) que constantemente apoya la atención individualizada de estudiantes con N.E.E. Para garantizar un mejor funcionamiento e implementación del PIE, el centro educativo tiene a su disposición diferentes documentos de apoyos que puntualizan protocolos de tratamiento, criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con N.E.E. de todos los niveles educativos, y estrategias de diversificación de la enseñanza para responder a la diversidad (CACSA, 2022). Así, se evidencian acciones como la enseñanza de la Lengua de Señas que permite ampliar el espectro comunicativo, desarrollar habilidades cognitivas y disminuir los niveles de ansiedad de los estudiantes.

6.2.2. Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión

El Colegio de Cultura y Difusión Artística es un centro educativo de carácter municipal que se encuentra ubicado en la comuna de La Unión, Chile. En el año 1976 fue fundado con el nombre de Escuela de Cultura, ya que atendía a los niveles de Educación Preescolar y Básica y se caracterizaba por impartir talleres artísticos extraprogramáticos para la comunidad estudiantil de la época (Colegio de Cultura y Difusión Artística [CCDA], 2021).

En el año 2012 comienza a denominarse Colegio de Cultura y Difusión Artística, luego de incorporar niveles de Educación Media. Para este entonces, el principal lineamiento del centro educativo ha sido potenciar las artes, la danza, la música y el teatro.

Tanto en la visión como en la misión, el centro educativo busca posicionarse como una institución educativa líder capaz de promover a sus estudiantes el desarrollo de las habilidades artísticas y una mayor formación integral basada en la calidad, la eficiencia y la responsabilidad (CCDA, 2021). De manera que estos puedan enfrentarse a los desafíos del mundo actual con creatividad, autonomía y respeto.

Desde el 2015 el centro educativo ha apostado por implementar la educación de jóvenes y adultos en el nivel de Enseñanza Media como una manera de complementar el rol social del establecimiento escolar. De este modo, en el 2017 se da inicio con la modalidad de exámenes libres para jóvenes y adultos y en el 2018 se incluye la modalidad para la enseñanza básica.

Así, la matrícula de estudiantes considera un total de 813 que se distribuyen en los niveles de Educación Parvularia, Enseñanza Básica, Educación Básica Adultos Sin oficios, Educación Básica Adultos Con Oficios, Enseñanza Media Humanista-Científica Niños y Jóvenes y Educación Media Humanista-Científica Adultos.

Actualmente, el centro educativo se encuentra implementando el Programa de Educación Artística propuesto por el Ministerio de Educación desde 1° a 6° básico. En lo que se refiere a 7° y 8° básico, respectivamente, emplea un Programa Propio de Formación Artística.

El establecimiento escolar se ubica en un moderno edificio a la salida sur de la ciudad de La Unión, que cuenta con una infraestructura privilegiada para la enseñanza de sus diferentes disciplinas, incluyendo notablemente la que se requiere para la enseñanza artística. De esta manera, posee salas especializadas para el ensamble musical, la danza, el teatro y las artes visuales. Dispone, además, de un moderno auditorium y de una espaciosa ágora para la realización de variadas obras de teatro al aire libre.

Su planta docente se constituye con más de 60 profesionales de disciplinas del área formal y artística. Además, cuenta con diferentes profesionales para el apoyo en el aprendizaje, tales como Psicopedagogos, Psicólogos, Orientadores, Profesores de Educación Especial y Diferencial, Asistentes Sociales y Fonoaudiólogos, por mencionar algunos, los cuales forman parte del Programa de Integración Escolar (PIE).

Algunos de sus objetivos estratégicos planteados en el PEI (CCDA, 2021, p. 12) son:

- Incrementar los aprendizajes de los estudiantes, niños, jóvenes o adultos, a través de la diversificación de estrategias de enseñanza, permanente actualización docente y materiales pertinentes, de manera que se refleje en las evaluaciones nacionales.
- Favorecer el desarrollo integral de las personas que conforman la comunidad educativa en un entorno intencionadamente impregnado de valores, que permita asumir con responsabilidad sus deberes y derechos para desenvolverse en la sociedad actual.
- Formar hábitos que propicien una vida sana y feliz, en torno a una sana convivencia escolar, donde se fomente el respeto, la solidaridad, responsabilidad y compañerismo.
- Fomentar a través del arte y sus diversas expresiones a una persona integral, capaz de sensibilizar e interpretar la realidad y su mundo interno, de una manera distinta, con la

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

capacidad de solucionar problemas y un alto nivel de creatividad y adaptabilidad.

- Fortalecer las habilidades de liderazgo y gestión profesional del equipo directivo y docentes, para asignar roles y responsabilidades que aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje y fortalezcan el desempeño laboral.

La formación de los estudiantes se apoya con la integración de diferentes programas sobre orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad, promoción de la vida sana y actividades de acción social.

6.2.3. Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt

La Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt es un centro educativo de dependencia municipal con reconocimiento artístico. Su creación acontece un 17 de mayo de 1973, desde entonces destaca por tener un enfoque educativo centrado en la “educación artística”, siendo el único centro educativo de la ciudad que se encarga de enseñar este tipo de formación a sus estudiantes.

En la actualidad, el centro educativo posee una matrícula de 211 alumnos pertenecientes a los niveles de 7° año básico a 4° año medio. Sus estudiantes tienen un nivel socioeconómico medio bajo, de los cuales el 46% corresponde a estudiantes prioritarios y mantienen un nivel del 86% de vulnerabilidad (Escuela de Cultura y Difusión Artística [ECDA], 2022).

Para el desarrollo de su enfoque educativo, el centro educativo cuenta con una programación curricular especializada, centrada en la formación científico humanista de acuerdo con los Planes y Programas del Ministerio de Educación, y en la formación artística pertenecientes a las artes escénicas, visuales y musicales.

La formación científico humanista o formación general se compone de asignaturas tales como Lengua y Literatura, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación Física y Salud, Orientación/Consejo de Curso, Tecnología, Inglés, Filosofía y Ciencias Naturales. Estas asignaturas forman parte del plan general de estudio con un total de 30 horas pedagógicas semanales en enseñanza básica y 32/34 horas pedagógicas en enseñanza media.

Para la formación artística se destinan 8 horas pedagógicas semanales a través de talleres de artes pertenecientes a las tres disciplinas de formación artística que trabajan:

- Artes escénicas: Folclore, Teatro y Danza contemporánea.
- Artes visuales: Dibujo, Pintura, Grabado y Audiovisual.
- Artes musicales: Guitarra funcional, Guitarra clásica, Piano clásico, Piano popular, Coro, Violín y Saxofón.

Todas ellas, se imparten durante la Jornada Escolar Completa, incluyendo la academia artística, la cual está abierta a la comunidad local.

De esta manera, tanto su misión como visión pretenden formar a estudiantes en ciudadanos íntegros, que sean capaces de adquirir competencias tanto artísticas como para la vida,

habilitándolos a desenvolverse de forma autónoma y relacionarse con los demás en un ambiente de respeto hacia la diversidad y la sociedad en general (ECDA, 2022).

Desde este punto de vista, la institución escolar plantea como uno de sus objetivos estratégicos del Plan de Mejoramiento Educativo favorecer la educación integral de los estudiantes a través de la vinculación de las áreas de formación general y formación artística con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas.

El centro educativo posee un Programa de Integración Escolar, en donde ofrece apoyo específico a estudiantes con dificultades de aprendizaje, discapacidad y con necesidades educativas tanto transitorias como permanentes, contando con un grupo de profesionales docentes, Psicopedagogos, Psicólogos y Fonoaudiólogos para atender a su diversidad.

Además, con 49 años de servicio, el centro educativo también se destaca por desarrollar una sólida “vocación de difusión artística abierta a la comunidad y con un alto impacto en su entorno cercano” (ECDA, 2022, p. 3). La institución busca potenciar el arte y la cultura para la localidad. Para ello, se generan instancias de participación en actividades comunales, en donde los estudiantes realizan presentaciones artísticas fuera del centro educativo.

De esta manera, podemos señalar que cuentan con un proyecto educativo que también está pensado para la sociedad, por su constante vínculo con el entorno. De igual manera, esto se advierte en las redes de colaboración que mantienen con otras instituciones como la Universidad de Los Lagos, la Escuela de Pedagogía en Artes ULagos, Universidad Santo Tomás, Consultorio Angelmó, Asociación Cultural ECDA, Carabineros de Chile, SENDA Previene, Liceo Artístico Santa Cecilia, Consejo de Cultura, entre otras.

Por otra parte, la Escuela de Cultura y Difusión Artística cuenta con diferentes recursos. En su gran mayoría estos se refieren a recursos humanos, ya que cuenta con más de 30 profesores especialistas en una disciplina formal o artística, además de educadores diferenciales para el trabajo con estudiantes con N.E.E. En cuanto a los recursos económicos y materiales, la escuela recibe Subvención Escolar Preferencial, no obstante, se declara en el PEI que estos suelen ser pocos, además de contar con una infraestructura insuficiente para el desarrollo de las disciplinas artísticas, que no alcanza a cubrir las necesidades de un centro educativo con estas características (ECDA, 2022).

Por esta razón, uno de los propósitos del centro educativo tiene relación con mejorar aspectos de infraestructura y búsqueda de financiamiento que contribuyan a mantener su sustentabilidad en el tiempo. Al respecto, se reconoce la preocupación de los miembros del centro educativo por adquirir diferentes recursos que apoyen sus procesos internos, mediante las redes de colaboración, apoyo de las familias, autogestión y postulación a proyectos de las entidades gubernamentales como el MINEDUC.

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

6.2.4. Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud

El Colegio Experimental Artístico Albores es un establecimiento escolar particular subvencionado perteneciente a la ciudad de Ancud, Chile. Fue fundado en el año 2013 con el objetivo de entregar formación integral y de calidad a sus estudiantes desde el nivel de Educación Preescolar y Enseñanza Básica.

El centro educativo tiene como visión convertirse en un espacio donde todos los estudiantes puedan desarrollar de forma integral sus capacidades y principios valóricos y artísticos. Para ello, plantea como misión el compromiso de formar estudiantes autónomos, responsables, con pensamiento crítico y participativos capaces de contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Colegio Experimental Artístico Albores [CEAA], 2021).

Su programación curricular ofrece una gama de disciplinas de formación general, que se complementan con la propuesta de talleres artísticos como el Teatro, la Danza, la Música y las Artes Plásticas. Para el apoyo al aprendizaje, cuenta con personal capacitado tanto Educadoras de Párvulos como Técnicos, Docentes de aula, Educadores Diferenciales, Personal Asistente de la Educación Profesional y Asistentes de la Educación.

Desde el 2015 en adelante, el centro educativo dispone de un Programa de Integración Escolar (PIE), con el propósito de facilitar mayores y mejores herramientas de apoyo al aprendizaje de estudiantes con N.E.E. y sus familias (CEAA, 2021).

En la búsqueda de una mejor calidad educativa, el establecimiento escolar constantemente promueve vínculos de colaboración con otras instituciones sociales y culturales, servicios públicos y privados. Por ejemplo, a través de la asesoría Ministerial directa para la red de Colegios Particulares Subvencionados, o bien, mediante la red de apoyo institucional en el sector con la Municipalidad, Junta de Vecinos, Hospital, Carabineros de Chile, Bomberos, OPD, entre otros. Dichas redes de colaboración constituyen un aporte a la formación integral de cada estudiante en aspectos de la vida personal, familiar y la de otros.

Son cuatro los Sellos Institucionales que orientan el quehacer del centro educativo, estos son: la calidad y excelencia educativa, el desarrollo de habilidades artísticas, el respeto a la diversidad y talentos de otros, como también el ser un establecimiento familiar.

Algunos de los objetivos estratégicos declarados en el PEI (CEAA, 2021, p. 26-33) y que persigue el centro educativo son:

- Fortalecer el perfil de estudiante de Desarrollo Artístico.
- Optimizar la calidad de los aprendizajes.
- Reforzar la formación valórica y la visión que tienen de ellos mismos en los estudiantes.
- Formar en nuestros estudiantes una base sólida de valores y virtudes.
- Profundizar en la valoración de la familia.
- Difundir el Proyecto Educativo Institucional constantemente con toda la comunidad

educativa.

- Integrar a los padres a diversas actividades culturales.
- Establecer junto a las familias un programa de hábitos de estudio.
- Fomentar el trabajo en equipo sistemático, profesional y multidisciplinario, instalando como estrategia institucional, el aprendizaje entre pares.
- Incentivar a los padres y apoderados a un diálogo permanente con sus hijos.

En el PEI, se destacan algunos de los recursos con los que cuenta el centro educativo. En primer lugar, este cuenta con una infraestructura y equipamientos mínimos exigidos por el Ministerio de Educación. De este modo, posee un total de diez aulas de clases destinadas a la atención de cada uno de los cursos a cargos. Además, de contar con otras salas multidisciplinarias para el desarrollo de los talleres de artes, el acceso al laboratorio de computación y a la Biblioteca CRA (CEAA, 2021).

También, cuentan con el equipamiento mínimo que asegure condiciones de comodidad para las personas como lo son la temperatura, ventilación e iluminaciones adecuadas, servicios de agua, electricidad e internet, entre otros.

De todas maneras, el principal recurso que destacan es el recurso humano. El centro educativo cuenta con variados profesionales docentes para el trabajo con las diferentes disciplinas formales y artísticas que imparten. También, cuentan con la presencia de educadores diferenciales que forman parte esencial del Programa de Integración Escolar.

6.3. La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística

Desde siempre, las artes han ejercido gran influencia en el desarrollo de la vida social y cultural de las personas (Aragay, 2017; Wimmer, 2020). El arte nos une y conecta a la humanidad en la diversidad de sus culturas y expresiones (CNCA, 2016). La familiarización con las diferentes disciplinas artísticas ya sea a través de la música, la pintura, el teatro y/o la danza, entre otras, invitan a la sociedad a ampliar la mirada hacia lo que nos rodea para interpretar sus conflictos y paradojas desde acciones y perspectivas innovadoras (Giménez, 2020; Siung, 2020; UNESCO, 2010).

En la agenda política, y en materia de derechos humanos, asegurar un entorno que favorezca el aprendizaje de todo el alumnado y refuerce los valores de la diversidad mediante la participación en experiencias y procesos creativos en los centros educativos, ha sido el principal argumento a favor de transformar la educación artística en parte esencial de los programas educativos en los diferentes países del mundo, teniendo en cuenta que la formación integral y el ejercicio de los derechos culturales de las personas son, sin lugar a duda, una parte integral de los derechos humanos (UNESCO, 2006; UNESCO, 2010; UNICEF, 2006).

Durante muchos años, las artes han sido consideradas una herramienta fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas y comunidades, lo que ha permitido “impulsar el desarrollo emocional e intelectual de quienes encuentran en la expresión artística, un lenguaje y un vértice desde donde comprender y conectarse con los otros” (CNCA, 2016, p. 7). Sin ir más lejos, históricamente, se le

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

puede atribuir un rol importante a la hora de ofrecer respuestas a aquellas interrogantes que en la actualidad aún continúan en conflicto, generalmente, aquellas concernientes a la crisis identitaria, las desigualdades sociales y la sostenibilidad, entre otras (Graeme, 2003; Moreno, 2016). Todas estas como consecuencia de un mayor conocimiento de la propia identidad cultural y el diálogo entre culturas.

Desde un contexto internacional, la UNESCO ha desarrollado una vasta trayectoria sobre la importante contribución de la educación artística en materia de diversidad, multiculturalidad e interculturalidad tanto en lo que se refiere a la educación formal como en la informal. Dicho trabajo puede ampararse en los distintos documentos internacionales que en los últimos años han entrado en vigor como fruto de las deliberaciones en las diferentes Declaraciones y Convenciones Internacionales y que, hasta en la actualidad, aún abogan por “explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, y (...) las estrategias necesarias para introducir o fomentar la educación artística en el entorno de aprendizaje” (UNESCO, 2006, p. 1) con el objetivo de garantizar a todas las personas su derecho de participar en la vida artística y cultural (UNICEF, 2006).

De esta manera, en la *Convención sobre los Derechos del Niño de 1989*, en el artículo 31 se expresa claramente que los Estados miembros deben promover a la ciudadanía “oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (UNICEF, 2006, p. 21), haciendo pleno uso de sus derechos de infancia.

Además, se debe añadir que tanto en el *Hoja de Ruta para la Educación Artística* producto de la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Artística en Lisboa (Portugal) en 2006, como en la *Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* a raíz de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística celebrada en Seúl (Corea del Sur) en 2010, se manifiesta una clara invitación a los Estados miembros a procurar a la ciudadanía su acceso a todas las formas de expresión artística (UNESCO, 2006; UNESCO, 2010). Se reviste la importancia de las artes tanto dentro y fuera de los centros educativos, en un esfuerzo por reconocer los objetivos rectores, aplicar las estrategias propuestas y ejecutar las actividades a fin de renovar satisfactoriamente los sistemas educativos, lograr los objetivos sociales y culturales y beneficiar a todos quienes practican el aprendizaje a través del potencial de la educación artística (UNESCO, 2010).

La naturaleza de su relevancia recae en que la educación artística, o bien, la enseñanza de las artes cumple un papel fundamental en el desarrollo integral y pleno del alumnado al promover su potencial creativo (Hinostroza, 2018; Jiménez, 2011; Palacios, 2006). La educación artística propone un gran aporte cognitivo en lo que se refiere al desarrollo de sus habilidades y destrezas, ya que incorpora elementos de su propia cultura que estimulan “su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (...), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento” (UNESCO, 2006, p. 1). En muchos casos, esta también puede contribuir a la superación de conflictos inconscientes, usualmente, asociados a procesos de transformación y reinserción social (Moreno, 2016).

En el sistema educativo, la utilización de las artes favorece instancias de aprendizaje experienciales. Según Mela (2020), dichas instancias pueden darse tanto en su recepción como en su producción, a

la vez que estas facilitan “una transformación de los (...) sujetos en la medida que el conocimiento de lo diverso adquiera una naturaleza vivida, situacional, superando un conocimiento abstracto” (p. 207). En este sentido, los lenguajes artísticos como la música, el teatro, la danza, etc., constituyen un medio pertinente para sensibilizar y favorecer un aprendizaje intercultural en las comunidades educativas (Hinojosa, 2018; Mela, 2020; UNESCO, 2017).

En el caso de Chile, la educación artística ha estado inserta en el sistema educativo desde el siglo XVIII. En adelante, los distintos gobiernos han ido guiando la importancia del arte en la educación en las diferentes épocas y convenientemente en función de sus intereses para un mejor desarrollo económico, social y cultural del país.

Si la mirada se detiene en las últimas décadas, podemos ser testigos de cómo el Ministerio de Educación (MINEDUC) en conjunto con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) han impulsado diversas iniciativas para fortalecer la educación artística en el sistema educativo chileno, tales como: la creación de un programa nacional para la educación artística, un nuevo impulso al desarrollo del arte y la cultura en el marco de la Jornada Escolar Completa (JEC), una renovada propuesta del currículum y metodologías de enseñanza y aprendizaje de las artes, el fortalecimiento de las escuelas artísticas y la puesta en marcha de centros de creación y desarrollo artístico-cultural para niños, niñas y jóvenes (CNCA, 2015). Principalmente, para contribuir en la formación integral de las personas, y en la promoción de un mayor debate sobre la diversidad y el patrimonio cultural del país.

El énfasis ha estado en acercar a los estudiantes a las artes y la cultura para que “tengan la oportunidad de reconocer, respetar y valorar su propia identidad cultural, así como la de los otros” (CNCA, 2015, p. 2), tanto en el sistema formal de educación como en el no formal, siendo estos últimos otros espacios culturales de gran importancia para la nivelación del capital cultural del país (CNCA, 2016). Esto último, ha incentivado la creación de documentos como el *Plan Nacional de Artes en Educación (2015- 2018)* y *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad. Caja de herramientas de Educación Artística (2016)*, los que constituyen una guía para una reflexión colectiva sobre el valor y el aporte de la educación artística en la construcción de una educación de calidad más integral, enfocado principalmente a organismos públicos y privados que desarrollan proyectos y programas en el ámbito de la educación en artes, cultura y patrimonio.

En el sistema educativo formal, los centros educativos chilenos incorporan la enseñanza de las artes de manera transversal en el currículum escolar. De modo que los estudiantes pueden acceder a talleres y actividades artísticas como la música, artes visuales, literatura, danza y otras disciplinas que buscan un mejor desarrollo integral de la persona en cuanto a lo creativo, emocional y cognitivo (CNCA, 2011; CNCA, 2016; MINEDUC, 2018).

En otros casos, ya sea en la educación formal o informal, la educación artística también se desarrolla de manera especializada en algunos centros educativos y/o instituciones culturales del país, los cuales generalmente suelen contar con el equipamiento artístico necesario conforme al requerimiento de sus proyectos educativos. Cabe mencionar que, estos establecimientos educativos han desempeñado una función importante en la transformación constructiva del sistema educativo

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

chileno, ante el esfuerzo por reconocer y satisfacer las necesidades educativas individuales de los estudiantes en un mundo que avanza con rapidez (UNESCO, 2010, CNCA, 2011).

En este ámbito, el CNCA (2011) ha destacado significativamente la particularidad de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas dado su especial interés y preocupación por la formación de sus estudiantes en las artes y la cultura, que se manifiesta a través de un currículum escolar que considera esencial para su programación académica la destinación de horas para la enseñanza de diferentes disciplinas artísticas especializadas, y con el apoyo de profesores capacitados en ellas.

En estos centros educativos, la educación artística ocupa un lugar privilegiado, puesto que consideran al arte como un elemento sumamente esencial en la vida de las personas. “En este sentido, tiende a primar una visión contextualizada de la educación artística, en la cual el objetivo primero no es la formación de profesionales del arte, sino de personas que la incluyeron dentro de un proyecto más integral del desarrollo” (CNCA, 2011, p. 137). El objetivo principal es traducir el desarrollo artístico de sus estudiantes en mejores resultados de aprendizaje escolar y en la manera en que estos se relacionan con su entorno más próximo y la sociedad en general.

No obstante, existen escuelas artísticas formales con inclinación profesionalizante que ponen especial énfasis en la continuidad de estudios superiores relacionados con las disciplinas artísticas que imparten. La enseñanza de las artes es obligatoria para todos los estudiantes y tiene una alta exigencia en cuanto al desempeño que estos deben alcanzar en la disciplina artística que han elegido libremente cursar. Según el CNCA (2011), en estos centros educativos se percibe una prominente separación de la formación de disciplinas artísticas en la implementación del currículum general. De manera que escasamente hay un aprovechamiento de las metodologías y contenidos de las artes aplicadas en otras áreas de conocimiento.

En el caso de las escuelas artísticas formales que defienden mayormente un enfoque de formación integral, su ideal de proyecto educativo se sostiene en que “la formación artística complementa la formación general de los alumnos, entregándoles un conocimiento más amplio y mayor cultura general” (CNCA, 2011, p. 138), por lo que evidencia un mayor esfuerzo hacia vincular la enseñanza de las artes con las demás disciplinas del currículum general. Así, se promueven metodologías de enseñanza que impliquen el uso de las artes para el desarrollo de asignaturas como Matemática, Ciencias, Tecnologías, entre otras, o bien, hacia el fomento de habilidades transversales como el respeto y la disciplina.

Un ejemplo de ello es la exitosa manera en que el Colegio Artístico Cultural Form-Arte de La Serena, ha logrado integrar el área artística con la enseñanza de las disciplinas de formación general (CNCA, 2011). Aquí, los profesores deben desarrollar el tema artístico al menos con una actividad que sea vivenciada por la comunidad educativa. “Los docentes declaran que todas las asignaturas tienen la misma relevancia, y que existe un fuerte énfasis en trabajar las disciplinas de formación general a través de arte” (CNCA, 2011, p. 142). En este escenario, la incorporación del marco curricular de la educación artística propuesta por el MINEDUC ha sido clave en la articulación entre las disciplinas que se imparten en este centro educativo (MINEDUC, 2016; CNCA, 2015).

En las Escuelas de Cultura y Difusión Artística, la versatilidad de las artes como apoyo y recurso para los procesos de enseñanza y aprendizaje ha dado cabida a que las experiencias de inclusión educativa sean más efectivas y pertinentes, sobre todo en la atención a la diversidad, dado que “valoran fuertemente el aporte que el aprendizaje del arte puede hacer al desarrollo personal y social de los estudiantes” (CNCA, 2011, p. 139). Para muchos no es desconocido que la educación artística puede influir positivamente en la autoestima, la creatividad, el rendimiento académico y en las relaciones interpersonales de quienes reciben este tipo de formación (MINEDUC, 2016).

La UNESCO (2010) asegura que una educación artística vasta enseña lo valioso que es el reconocimiento de la diversidad. Esta funciona como un vector de diálogo que favorece la inclusión y la tolerancia en las sociedades modernas que cada vez son más multiculturales, desde donde “puede aportar una contribución directa a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo” (p. 2), lo que supone una mayor comprensión de la realidad que afecta a los otros. El arte concede a cada individuo la capacidad de “sentir, explorar, conocer y de alguna manera transformar la realidad, a la vez que facilita el desarrollo integral y armónico de las cualidades humanas, permitiendo poseer habilidades, conocimientos, actitudes y valores” (Jiménez, 2011, p. 14-15) esenciales para que este pueda desarrollarse plenamente, poniendo en valor la diversidad cultural y cultivando la innovación y las aptitudes de pensamiento crítico (UNESCO, 2010).

Otro aspecto relevante sobre las Escuelas de Cultura y Difusión Artística, y que suele destacarse en relación con otros centros educativos regulares del país, es su constante apertura con el entorno y la comunidad, lo que se traduce en promover un proyecto educativo capaz de acercar a todo tipo de personas a la experiencia artística, invitándolos a participar en la vida cultural en múltiples escenarios educativos tanto en las aulas como en otros espacios de aprendizaje extracurricular, principalmente mediante redes de colaboración entre profesionales y/o instituciones sociales o culturales.

El CNCA (2011), a través de su estudio sobre la caracterización de las Escuelas Artísticas, recalca lo favorecedor que ha sido la vinculación de la Escuela Experimental Artística Jorge Peña Hen de La Serena con su sostenedor: la Fundación Educacional Musical Cultural Universidad de la Serena. Este último, brinda un fuerte apoyo al centro educativo en la selección del profesorado especialista, y en la postulación de proyectos en fondos concursables para el desarrollo de la educación artística.

Otra experiencia que destaca es el vínculo que mantiene la Escuela República Argentina de San Felipe con una empresa local, quien “les entrega mobiliario e instrumentos. A cambio, los estudiantes asisten a las actividades y aniversarios de la empresa presentando números artísticos y culturales” (CNCA, 2011, p. 142). Así, las distintas experiencias de apertura con el entorno permiten ejemplificar la significativa contribución de la educación artística hacia el fomento de sociedades más abiertas, empáticas y colaborativas (Wimmer, 2020).

Bajo esta perspectiva, se suma con fuerza a “una visión en la cual la formación artística favorece la manera en que los estudiantes se relacionan con su entorno cercano y con la sociedad en general (...) que trascienden lo propiamente artístico” (CNCA, 2011, p. 138), al promover un aprendizaje personal y colectivo en conocimientos, actitudes y valores sociales que son cruciales para la enculturación.

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

La educación artística trae a la luz la importancia de los valores e identidades de las diferentes culturas, desde donde canalizar los significados sociales y culturales que generalmente no son reconocidos en los espacios educativos. “Cuando la educación se encuentra con el arte y la cultura, se abre una vía que brinda a niños, niñas y jóvenes la posibilidad de desarrollar todo su potencial” (CNCA, 2016, p. 8), además de conocer y valorar la propia cultura y la de los demás.

Al respecto, es relevante mencionar el alcance que hace Wimmer (2020) en relación con los estudiantes que se encuentran en un entorno de aprendizaje rico artísticamente, ya que al descubrir nuevas oportunidades y experiencias de aprendizaje son capaces de:

desplegar todos sus potenciales, que, contrariamente, no habrían salido a la luz en una escuela tradicional. Aparece, así, un nuevo alumnado que está preparado tanto para incorporar conocimientos que no están prefijados como para aprender voluntariamente y aplicar las competencias aprendidas en su día a día: la confianza en uno mismo y la curiosidad, como bases esenciales para pensar y actuar creativamente (Wimmer, 2020, p. 19).

No menos importante son las palabras de Baltá (2020), quien nos recuerda que participar en la vida cultural enriquece los procesos de aprendizaje, contribuye enormemente a la cohesión social y ofrece mayores oportunidades de acceder a la diversidad lingüística, cultural y de las artes en beneficio de un desarrollo integral. En este sentido, “cuando en la educación artística se incorpora la interculturalidad y se fomenta la integración, el arte pasa a ser una herramienta de enriquecimiento social que puede promover la igualdad entre las personas” (CNCA, 2016, p. 18).

Cabe mencionar que, el éxito de la articulación entre las disciplinas de la formación artística y de la general, así como la vinculación con el entorno que se aprecian en estos centros educativos, depende en gran medida de la dinámica de colaboración interna y externa que gestionan diferentes actores educativos de los propios centros y las demás instituciones culturales. Son los profesionales, directivos, docentes y artistas, por mencionar algunos, quienes utilizan el arte en diversidad de talleres y proyectos que convocan diferentes lenguajes artísticos e iniciativas de carácter cultural, en favor de sensibilizar y propiciar mayor empatía y respeto hacia la diversidad. En este caso en particular, el arte se constituye en “una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades de cara a una mejora en sus situaciones individuales, grupales y comunitarias” (Moreno, 2016, p. 17), de manera que funciona como mediador en contextos problemáticos.

A nivel internacional, existen otros casos de centros educativos e instituciones culturales formales e informales que también ofrecen una mayor experiencia en la formación artística, basada en un enfoque interdisciplinario y buenas prácticas de colaboración entre profesionales de la educación y artistas.

En el caso de Finlandia, su sistema educativo recientemente ha optado por promover un currículum interdisciplinario, que desplaza las clases tradicionales por proyectos conocido como *Phenomenon Based Learning*. El aprendizaje está basado en el desarrollo de clases prácticas y proyectos de investigación. Aquí, el profesorado se encarga de guiar y proporcionar los recursos y enseñanzas necesarias para que el alumnado participe constantemente en la propia planificación y evaluación de su progreso escolar (Symeonidis y Schwarz, 2016; Vilchis, Ruíz y Estrada, 2021).

Otro caso son los centros educativos con perfil cultural denominados comúnmente como *Kurturschulen*, los cuales se encuentran ubicados en algunas regiones de Alemania. De acuerdo con Wimmer (2020), estos permiten reivindicar la noción de una escuela de calidad a través de proyectos temáticos que ponen en el centro la utilización de las artes en las distintas disciplinas del conocimiento, en contraposición del tradicional esquema basado en asignaturas aisladas.

Así, estas y otras tantas experiencias de colaboración se convierten en instancias significativas y transformadoras tanto para el aprendizaje de la comunidad educativa en relación con el apoyo pedagógico y la mejora institucional en la gestión y funcionamiento del centro educativo, así como para la difusión del arte y la cultura en la sociedad.

6.4. A modo de síntesis

La utilización de las artes aparece como un recurso adecuado para incluir a todo el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los lenguajes artísticos como la música, el teatro, la danza, etc., constituyen un medio muy apropiado para sensibilizar y favorecer un aprendizaje intercultural en las comunidades educativas.

A nivel internacional se pueden distinguir dos líneas de actuación en los centros educativos. Lo primero, es considerar una división del currículum escolar a través de diferentes disciplinas, en las que se aumenta el número de asignaturas vinculadas con las artes, pero no se tiene en cuenta lo que pueda suceder con las demás asignaturas. La siguiente, opta por defender un enfoque más interdisciplinario en contraposición del currículum general y clásico que determina la división entre asignaturas.

En Chile, las Escuelas de Cultura y Difusión Artística se consideran una propuesta educativa innovadora que ayuda mejorar las capacidades del Sistema Educativo. Lo hace a través de la presentación de un modelo de enseñanza focalizado en promover una formación integral que entregue aportes de calidad al desarrollo cognitivo y el potencial creativo de los estudiantes. Al mismo tiempo, en el que se facilitan experiencias de inclusión que brindan soporte al tratamiento de la diversidad, a través de la reflexión y el diálogo cultural constante sobre la identidad, los valores ciudadanos y el respeto por la diversidad.

Estos centros educativos se caracterizan por destinar mayor tiempo a la enseñanza de las artes, con la posibilidad de diseñar e incorporar planes y programas de estudio propios. Algunos de ellos, tienen una inclinación profesionalizante con el fin de promover la continuidad de estudios superiores en las diferentes disciplinas artísticas que imparten. Otros, optan por complementar la formación general de los estudiantes con la formación artística.

También, se aprecia el fuerte vínculo que mantienen con el entorno, lo que les ha permitido dar cabida a experiencias de colaboración y de mayor participación de la comunidad educativa mediante diversas redes de apoyo y alianzas estratégicas con otras instituciones de servicio público, social, educativo y cultural de sus localidades.

6. Las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Cabe señalar que, los centros educativos cuentan con un amplio grupo de profesores especializados y competentes, ya sea en el área de educación formal como en el área artística (pedagogos, artistas, gestores culturales y artísticos, etc.). Sin embargo, estos centros educativos requieren del uso de equipamientos e infraestructuras de calidad que consideren la adquisición de instrumentos y espacios físicos para atender como se merece la enseñanza artística.

BLOQUE III

MARCO APLICADO

7. Diseño de la investigación

Este capítulo aborda la metodología y el conjunto de técnicas que se han tomado en consideración para desarrollar una serie de procedimientos que guían el trabajo de investigación. Primero, se explica la metodología general de investigación. Después, se presentan las técnicas de recogida de información seleccionadas y su justificación según pertinencia para la investigación. Luego, se exponen las características y criterios de selección de la población y la muestra. En último lugar, se exponen los criterios de calidad de la investigación.

7.1. Metodología general de investigación

En este apartado se explica la metodología de investigación seguida. Para ello, se realiza un breve recorrido sobre los paradigmas de investigación, deteniéndose en el paradigma interpretativo en el cual nos situamos. Posteriormente, se explican las principales características del método mixto, y las principales razones para posicionar la investigación desde dicha metodología. Por último, se concreta el método de investigación a través de la descripción del estudio de casos.

7.1.1. Paradigmas de investigación

En las últimas décadas, la comunidad de investigadores tanto sociales como educativos, han realizado varias clasificaciones para caracterizar los posibles modos de acercamiento en el estudio de la realidad bajo la denominación de paradigmas de investigación (Bisquerra, 2016). El concepto de paradigma fue acuñado por Kuhn, en 1962, como realizaciones científicas que ofrecen modelos de problemas y soluciones a las comunidades científicas.

En el ámbito de la investigación educativa sobresale entre las definiciones de paradigma aquella que señala De Miguel (1988), quien se refiere a este como: “Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que (...) comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales” (p. 66).

El término paradigma hace alusión a las diferentes perspectivas que adoptan los investigadores hacia la investigación, las cuales vienen sujetas al área de conocimiento en el que se enmarcan los estudios y el sistema de creencias de los investigadores. En pocas palabras, en cualquier proyecto de investigación es imprescindible que el investigador conozca y se posicione en un determinado paradigma que oriente el proceso investigativo (Ramos, 2015).

Tradicionalmente son tres los paradigmas que se reconocen en la investigación educativa: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Según Bisquerra (2016) cada paradigma “representa una concepción básica de la realidad educativa y tiene su propia manera de entender la educación a partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos subyacentes” (p. 68).

El paradigma positivista aparece como modelo de investigación propio de las Ciencias Físicas o Naturales que luego se adapta a las Ciencias Sociales, dado que se caracteriza por incorporar el

7. Diseño de la investigación

método científico capaz de verificar rigurosamente la hipótesis en la investigación (Ramos 2015). Se sitúa en un mundo que es racional, objetivo e independiente de las personas, ya que existe una separación entre los sujetos y objetos, por lo cual los fenómenos se descubren a través de la observación minuciosa y el uso de métodos científicos “para explicar, predecir y controlar los fenómenos objeto de estudio, identificando las regularidades sujetas a leyes que actúan en su configuración” (Bisquerra, 2016, p. 68).

Este paradigma conlleva una metodología preferentemente cuantitativa, por tanto, “sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica” (Ramos, 2015, p. 10). Pese a la rigurosidad científica, Bisquerra (2016) menciona que este paradigma no está exento de críticas frente al peligro del reduccionismo al aplicar en el contexto educativo, la naturaleza compleja y cambiante de los fenómenos humanos y sociales, la poca validez ecológica y la separación entre la teoría y la práctica.

De otro lado, el paradigma interpretativo supone una metodología preferentemente cualitativa que se caracteriza por su naturaleza holística, dinámica y simbólica. Para Contreras (2011): “su finalidad es comprender e interpretar la realidad, existe interacción entre el investigador y su objeto de estudio, los valores del investigador están presentes, la teoría y la praxis están relacionadas” (p. 190-191). El objeto de investigación es la acción humana y los significados que expresan las personas en lo que desarrollan, por lo mismo, se preocupa de la perspectiva de los participantes y el contexto que los rodea.

El paradigma interpretativo posibilita la comprensión del fenómeno en profundidad en lugar de obtener una explicación causal. Con ello, se fundamenta en el supuesto de que la objetividad en la investigación se logra mediante el significado subjetivo de los participantes.

Desde la perspectiva de Bisquerra (2016) algunas limitaciones del paradigma interpretativo se centran en la incapacidad para elaborar generalizaciones por atribuirse particularmente a las consideraciones científicas y la imposibilidad de criticar eventualidades del contexto social o político en el que se enmarca.

Por último, el paradigma sociocrítico se superpone a la perspectiva del cambio, por lo tanto, “se contextualiza en una práctica investigativa caracterizada por una acción-reflexión, que implica que el investigador busque generar un cambio y liberación de opresiones en un determinado contexto social” (Ramos, 2015, p. 13). Este paradigma no implica la posición de una metodología en particular, por lo que puede validarse mediante el análisis cuantitativo o cualitativo. “El investigador es facilitador, entiende a priori las necesidades de cambio, los valores influyen en la investigación, la práctica es teoría en acción, el criterio de calidad es consensuado con los actores (...) y las técnicas de recolección de información son dialécticas” (Contreras, 2011, p. 192).

Sobre la base de los planteamientos anteriormente expuestos, se esboza en la siguiente Tabla 10 una síntesis de las principales características entre los paradigmas:

Tabla 10.

Síntesis de las características de los paradigmas.

PARADIGMAS	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
Fundamentos teóricos	Positivismo	Interpretativismo	Teoría Crítica
Naturaleza de la realidad	Dada, objetiva, singular, tangible y fragmentable.	Subjetiva, dinámica, construida y divergente.	Compartida, histórica, construida y dialéctica.
Finalidad	Explicar, controlar, predecir fenómenos y verificar leyes y teorías.	Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Analizar la realidad, emancipar, concienciar, e identificar el potencial para el cambio.
Relación sujeto-objeto	Independiente, neutral, libre de valores. Investigador externo y sujeto como “objeto” de investigación.	Se afectan. Implicación por parte del investigador/a e interrelación con la realidad u objeto de investigación.	Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
Conocimiento	Nomotético: generalizaciones libres de contexto y de tiempo. Cuantitativo y deductivo.	Ideográfico: explicaciones en un contexto y en un tiempo dado. Cualitativo e inductivo.	(Idem anterior)
Metodología	Experimental/manipulativa orientada a la verificación de hipótesis.	Hermenéutica y dialéctica.	Participativa, sociocrítica, orientada a la acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad y objetividad.	Credibilidad, transferibilidad y confirmación.	Intersubjetividad y validez consensuada.
Técnicas para la obtención de la información	Instrumentos: test, cuestionarios y observación sistemática. Experimentación.	Estrategias: entrevistas en profundidad, observación participante y análisis documental.	Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística, descriptiva e inferencial.	Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica y triangulación.	Intersubjetivo y dialéctico.
Aportaciones en el ámbito educativo	-Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico. -Creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de la práctica educativa.	-Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. Incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas.	-Aporta la ideología de forma explícita y la autoreflexión crítica en los procesos del conocimiento.
Limitaciones de aplicación en el ámbito educativo	Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica. Se cuestiona su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa.	Subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida.	Falta de objetividad por el partidismo que se puede tomar. Es más una acción política que investigadora

Fuente: Adaptado de Bisquerra (2016, p. 69-70).

Aunque existen limitaciones en cada paradigma de investigación, se debe dejar en claro que las diversas críticas no conducen a invalidar ciertamente cada perspectiva o enfoque, así como también, aquellas contribuciones de significativos avances en investigación educativa.

7. Diseño de la investigación

De otra parte, es necesario destacar que Guba y Lincoln (2005) consideran otros paradigmas en el campo de las Ciencias Sociales que sustentan los procesos investigativos que se refieren al positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo.

De cualquier manera, autores como Guba y Lincoln (2005) y Bisquerra (2016) guían la concepción metodológica de los tres paradigmas únicamente a la dualidad cuantitativo/cualitativo, lo que en cierta manera reduce la visibilidad y aplicabilidad de los métodos mixtos.

Para efectos de este trabajo de investigación nos posicionaremos en el paradigma interpretativo, puesto que su finalidad es comprender e interpretar la realidad educativa, otorgando especial importancia a las intencionalidades y percepciones de los participantes en la acción educativa. En la práctica esto se concreta a través del conocimiento y comprensión en profundidad del objeto de estudio, el cual se encuentra circunscrito a la interpretación de las informaciones dadas por los miembros de la comunidad educativa participantes y sus actuaciones en el marco del centro educativo con respecto de la atención a la diversidad.

Según Bisquerra (2016) la función del enfoque interpretativo es comprender la realidad para transformarla. “Lo importante de la ciencia es desarrollar interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica, y contribuir al cambio y la mejora de las condiciones de vida” (p. 26). Además, enfatiza la perspectiva de los participantes en la investigación, puesto que “la realidad sólo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas” (Latorre et al, 2005, p. 90).

Con todo, el paradigma interpretativo en el ámbito educativo “es una de las mejores bases de las que el investigador-evaluador se puede servir para de una manera independiente tomar decisiones que afecten a su forma de actuar y comportarse” (Jiménez y Tejada, 2004, p. 23). Posibilita una mayor proximidad al conocimiento e interpretación de las relaciones sociales, y la realidad educativa para la toma de decisiones que conlleven transformaciones.

7.1.2. Método mixto

La dicotomía existente entre la metodología cuantitativa y cualitativa ha supuesto un debate constante en el campo de las Ciencias Sociales y la Educación. Más allá de la significativa contribución al proceso investigativo, las perspectivas opuestas entre ambos han sugerido la incorporación de una nueva vía metodológica, mayormente, denominada métodos mixtos.

Desde la segunda década del siglo XXI los métodos mixtos se han ido consolidando como la tercera aproximación metodológica en los diferentes campos de estudios (Hernández et al., 2016). El principal sustento de los métodos mixtos “radica en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo (...) más cercana a la complejidad del fenómeno” (Núñez, 2017, p. 635). Lo que en efecto significaría la complementariedad entre ambos métodos para la obtención de una perspectiva más profunda y amplia del fenómeno en estudio.

Los métodos mixtos son definidos como “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos

de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (Hernández et al., 2016, p. 534). Esta integración entre las dos perspectivas permite una mejor “exploración y explotación” de los datos recabados, ya que responde a un proceso más bien de carácter integral y holístico.

Autores como Hernández y Mendoza (2018) distinguen una variedad de características de los métodos mixtos, los cuales influyen en el proceso de diseño e investigación. Estas se ilustran en la siguiente Figura 7:

Figura 7.
Características del método mixto.



Fuente: Adaptado de Hernández y Mendoza (2018).

Desde esta misma línea, Creswell y Plano (2011) destacan entre las características del método mixto la integración o relación entre las metodologías cuantitativa y cualitativa de acuerdo con dos posibilidades. La primera, referida a la “simultaneidad”, por lo cual se puede combinar ambas metodologías y, la segunda, mediante una línea “secuencial”, que permite priorizar una metodología por sobre la otra. Asimismo, dar prioridad al uso de los procedimientos del estudio considerando la complejidad del mundo y los postulados del marco teórico delimitado.

En cuanto al diseño del método mixto, Hernández et al. (2016) exponen ocho tipologías de utilidad para los investigadores que facilitan la comunicación y descripción del proceso de investigación:

- **Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS):** la fase inicial de recolección y análisis de datos debe ser cualitativo para luego realizar los procedimientos de recolección y análisis de datos cuantitativos. Puede ser derivativa o comparativa.

7. Diseño de la investigación

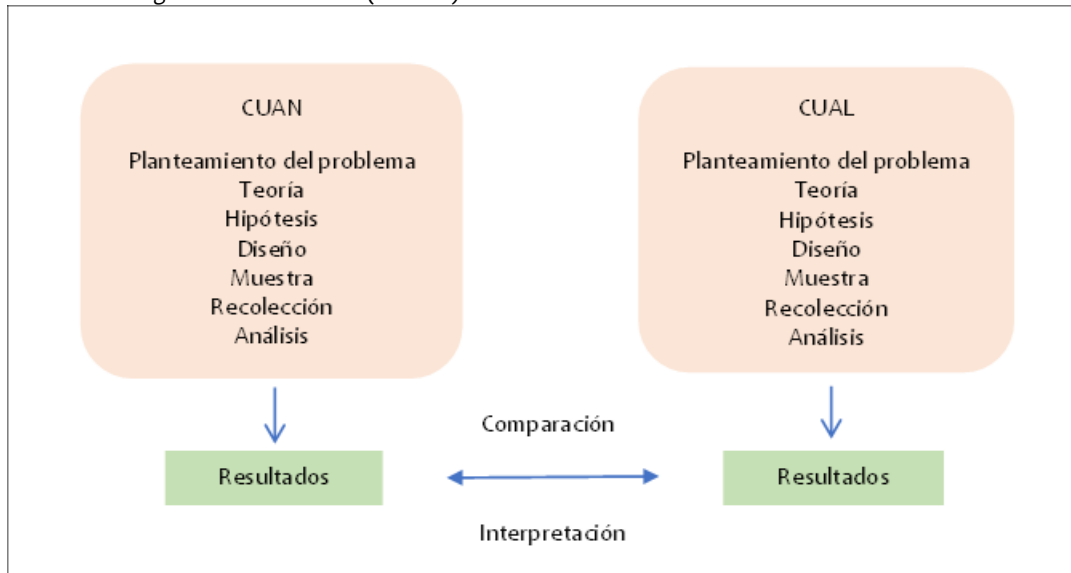
- **Diseño explicativo secuencial (DEXPLIS):** la fase inicial de recolección y análisis de datos debe ser cuantitativa seguida de la recolección y análisis de datos cualitativos. Cabe señalar que los resultados cuantitativos iniciales permiten construir la segunda fase.
- **Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC):** implica la recolección y análisis de datos de manera simultánea entre los dos métodos de investigación. Para luego, comparar e interpretar los resultados de ambos durante la etapa de interpretación y discusión.
- **Diseño transformativo secuencial (DITRAS):** al comienzo puede priorizar la cuantitativa o cualitativa, o bien, entregar a ambas la misma importancia. Los resultados de ambas etapas se integran en la interpretación de los datos.
- **Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC):** la recolección de datos cuantitativos y cualitativos se desarrolla simultáneamente. Sin embargo, hay un método predominante que orienta el proyecto de investigación, ya sea cuantitativo o cualitativo.
- **Diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV):** la recolección de datos cuantitativos y cualitativos se lleva a cabo en diferentes niveles, aunque el análisis de cada uno de ellos puede variar.
- **Diseño transformativo concurrente (DISTRAC):** se puede recolectar datos cuantitativos y cualitativos en un mismo momento, a la vez que existe prioridad en un método en particular, lo que guía la recolección y análisis de datos.
- **Diseño de integración múltiple (DIM):** significa la mezcla más completa entre los métodos cuantitativo y cualitativo. Además, destaca por su itinerancia durante el proceso de investigación.

Para la realización de esta investigación se emplea el método mixto por la pertinencia y necesidades del estudio, teniendo en cuenta las características de los centros educativos y los profesionales informantes. Esto implica combinar procedimientos cuantitativos y cualitativos que permitan ampliar y profundizar la perspectiva del fenómeno, produciendo datos significativos y variados por medio de la multiplicidad de observaciones. Y también puedan apoyar con mayor validez los planteamientos científicos (Hernández et al., 2016).

Además, dada las preguntas de investigación de este estudio, surge la necesidad de emplear el método mixto para aumentar el alcance y foco de la investigación, a través de un diseño que combine y equilibre las diferentes estrategias metodológicas. A su vez, descubrir planteamientos emergentes y corroborar evidencias por medio de la triangulación.

Es por ello, que para el diseño de método mixto se determina la aplicación del diseño de triangulación concurrente (DITRIAC). Hernández et al. (2016) lo declaran el modelo más popular y que se emplea para corroborar resultados y realizar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos. Su formato se ilustra en la Figura 8:

Figura 8.
Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC).



Fuente: Adaptado de Hernández et al. (2016, p. 558).

De este modo, la importancia de este diseño del método mixto radica en emplear las fortalezas de ambas metodologías de investigación y reducir las debilidades. En particular, los estudios cuantitativos tienen la ventaja de trabajar con una muestra más amplia de la población, lo cual permite mayor apertura del potencial estadístico para la creación de un conocimiento teórico y satisfacción de criterios de rigor metodológico. Por su parte, el estudio cualitativo posibilita la comprensión de la realidad educativa en mayor profundidad y detalle (Bisquerra, 2016).

7.1.3. Estudio de casos

Para el diseño del trabajo de campo se considera el estudio de casos dado la utilidad que le caracteriza para la obtención de información en contextos y dinámicas reales (Stott y Ramil, 2014).

El estudio de casos permite situarnos en un marco contextual focalizado o marco geográfico, ya que posibilita la particularización del caso. De acuerdo con Stake (2007): “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso en particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es y qué hace” (p.20). Esto resulta significativo, puesto que mediante este estudio es posible acceder a un examen completo y detallado de los acontecimientos que suceden en el entorno, así como de los miembros de una comunidad.

Según Denny (1978, citado en Albert, 2007), el estudio de casos se entiende como un examen completo de acontecimientos que se desarrollan en un lugar o en un marco geográfico en particular, donde se recogen, se organizan y se analizan datos en relación con un caso.

En esta misma línea, Albert (2007) menciona que: “un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular. La única exigencia es que

7. Diseño de la investigación

posea algún límite físico o social que le confiera identidad” (p. 216). Dichos planteamientos permiten ampliar la referencia en relación con el marco geográfico de Denny (1978).

Para Bisquerra (2016) el estudio de casos se particulariza por “el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entendido este como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce” (p. 302-303).

El estudio de casos suele tener un carácter polisémico. Según Hernández et al. (2016) estos pueden ser considerados como un tipo de diseño experimental, no experimental, cualitativo, etnográfico o como método de muestreo, puesto que posee sus propios procedimientos y diseños. De esta forma, también pueden emplear diferentes herramientas relativas a la investigación mixta.

Este tipo de investigación ha cobrado gran relevancia en el ámbito de las Ciencias Sociales, situándose en la perspectiva humanístico-interpretativa. Sin embargo, según Albert (2007), este método puede ser abordado desde diferentes perspectivas, ya sea positivista o sociocrítica.

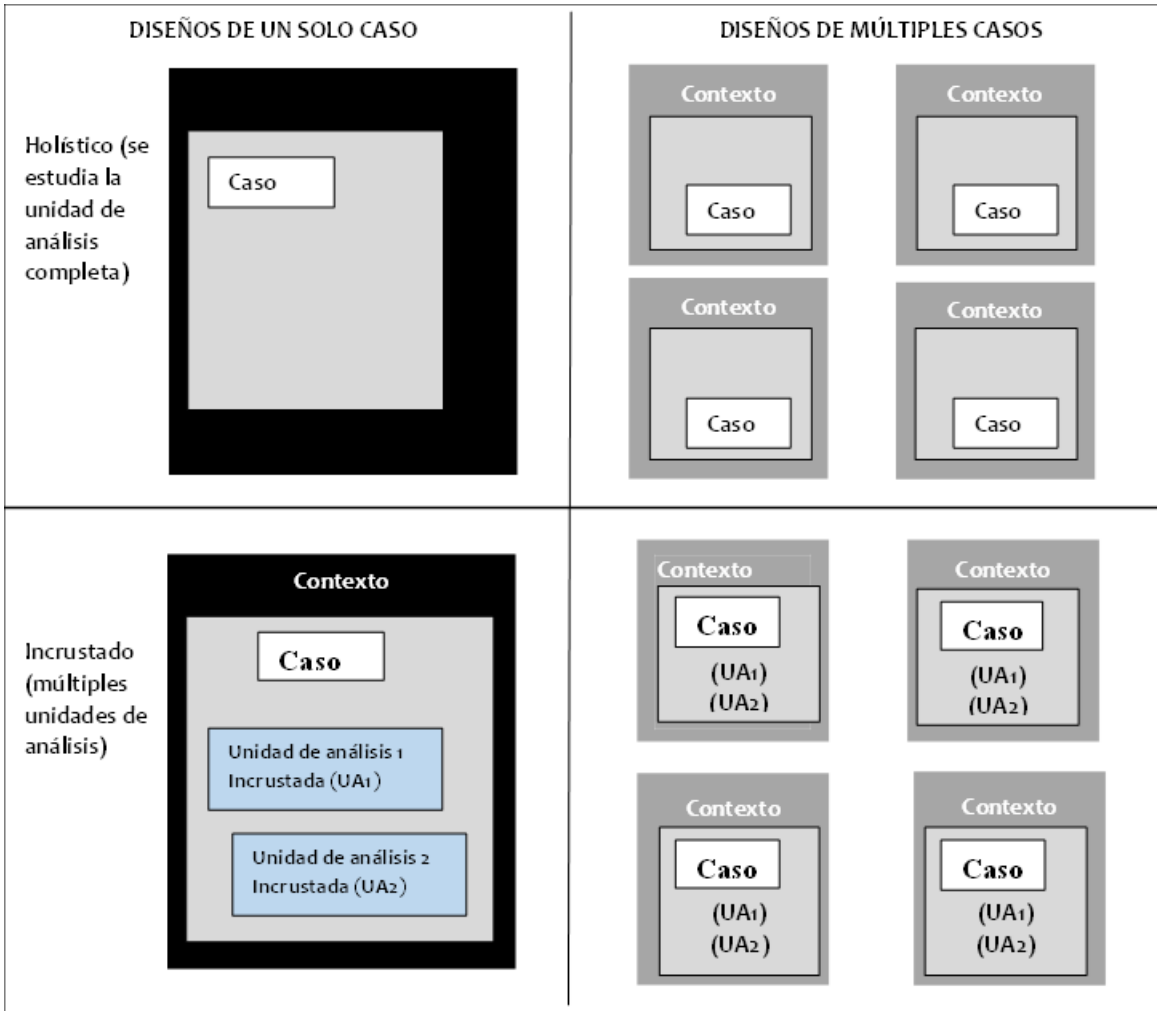
Vale decir que un estudio de casos puede analizar en profundidad lo que se persigue en una investigación, puesto que, mediante la utilización de una investigación cuantitativa, cualitativa o mixta, el caso es abordado de forma holística para responder al tratamiento del problema, comprobar hipótesis y formular nuevas teorías (Hernández et al., 2016).

En esta misma idea, Álvarez y San Fabián (2012) mencionan que el estudio de casos se destaca por “su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones” (p. 2). Razón por la cual estaría estrechamente vinculado a la teoría, aunque este dependería de la categoría en la que se agrupe.

En consideración a lo anterior, es necesario mencionar que este método puede integrar el estudio de un solo caso como de varios casos. Para Yin (2009) el estudio de casos puede ser simple o múltiple. Para ello, propone una clasificación a partir de dos factores: número de casos y unidad de análisis. En relación con el número de casos, considera uno o varios casos y, en lo referente a la unidad de análisis, los subdivide en casos con unidad holística (el caso es considerado como una sola unidad de análisis) y casos con unidades incrustadas (existen varias unidades de análisis dentro del caso). Esta clasificación cruzada puede denominarse diseños de investigación propios y específicos del estudio de casos. En la Figura 9 se observa la clasificación de los diseños para el estudio de casos:

Figura 9.

Diseños del estudio de casos.



Fuente: Adaptado de Yin (2009, p. 40).

Para efectos de este estudio hemos considerado realizar un estudio holístico a través del diseño de casos múltiples que propone Yin (2009). Como nuestro objeto de estudio son las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile se determina entonces analizar cuatro casos. Estos centros educativos son:

- Colegio de Arte y Cultura San Antonio (Curicó).
- Colegio de Cultura y Difusión Artística (La Unión).
- Escuela de Cultura y Difusión Artística (Puerto Montt).
- Colegio Experimental Artístico Albores (Ancud).

Los criterios de selección de los casos son variados. En primer lugar, se considera la similitud de los casos según patrones. En particular, son centros educativos de dependencia municipal y particular subvencionado que forman parte del Sistema de Admisión Escolar (SAE), cuentan con Proyecto de

7. Diseño de la investigación

Integración Escolar, poseen un grupo de profesores especializados y competentes en el área de educación formal y artística, dedican más tiempo para la enseñanza artística, cuentan con diversas redes de alianzas estratégicas, poseen un Coordinador Artístico que asume como directivo, y tienen en común un Proyecto Educativo que vincula la enseñanza formal y artística para la formación integral de las personas, pese a que se encuentran distribuidas en distintas regiones que abarcan zona centro y sur del país.

Por su similitud es posible analizar, desde una manera holística, las mismas variables a estudiar que se desarrollan a partir de nuestro marco teórico, los instrumentos y procesos de recogida de datos a desarrollar, siendo el análisis simultáneamente individual y colectivo. Esto quiere decir que en una primera instancia se analiza cada caso a partir de las mismas variables y luego de manera colectiva se contrasta la información obtenida en cada caso a través de dimensiones o variables convergentes y divergentes (Yin, 2009; Hernández et al., 2016).

En segundo lugar, la elección se debe al número de casos. De acuerdo con Yin (2009) el diseño de múltiples casos es más “robusta” y tiene mayor validez científica, ya que el análisis de un fenómeno puede contribuir a comprender otros, o bien constituir una expresión paradigmática de un problema social (Álvarez y San Fabián, 2012), que no se trata de “generalizar”, sino más bien de “transferir”, lo que permite traspasar la información obtenida hacia la teoría y no hacia otros casos. De manera que se promueva la “transversalidad” de las ideas para ser aprovechadas en otros ámbitos o escenarios (Sandín, 2003). Además, Hernández et al. (2016) mencionan que cuanto mayor es el número de casos “es posible desarrollar mayor sentido de entendimiento en relación con el planteamiento del problema” (p. 12), pese a que en la mayoría de las veces la elección de casos, según cantidad, dependen de los recursos económicos y la disposición de tiempo del investigador, no suponiendo en nuestro caso una dificultad para su realización.

Además, la selección de múltiples casos posibilita la búsqueda de información a partir de diferentes perspectivas y promueve la reflexión sobre la práctica en el contexto educativo, lo que es útil, sobre todo cuando el profesorado participa en un proceso de investigación, ya que sirve para la toma de decisiones en la investigación y la comprensión en profundidad de la realidad educativa (Latorre et al., 2005).

En esta misma línea, surge el interés de explorar más de un caso, ya que “aporta criterios de validez interna, externa y confiabilidad a los datos, permitiendo lidiar en mejor medida con los problemas asociados al rigor científico” (Ponce, 2018, p. 28).

En cuanto a los objetivos que guían al estudio de casos, Yin (1984, citado en Bisquerra, 2016) distingue tres tipos: el exploratorio, el descriptivo y el explicativo. El primero, funciona como base para el desarrollo de preguntas de investigación o hipótesis producto de los resultados obtenidos en una investigación. El segundo, se caracteriza por describir los acontecimientos que suceden en un caso específico. Y el tercero, favorece la comprensión de las estrategias y los procesos que acontecen en un fenómeno. Además, es importante señalar que el estudio de casos emplea un procedimiento estructurado que implica la selección, recopilación, contrastación y presentación de los resultados, lo que facilita la rigurosidad del trabajo de investigación (Stott y Ramil, 2014).

De acuerdo con Pérez Serrano (1994, citado en Bisquerra, 2016), el estudio de caso posee diversas características que lo avalan desde un punto de vista metodológico, los cuales se muestran en la Tabla 11:

Tabla 11.
Características del estudio de casos.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE CASO	
Particularista	Posee un enfoque ideográfico, ya que se caracterizan por comprender la realidad singular (un individuo, un grupo, una organización, etc.).
Descriptivo	Proporciona datos descriptivos significativos y contextualizados del caso. Comprensión global y profunda mediante un examen holístico y sistemático del caso.
Heurístico	Posee la capacidad de proporcionar conocimiento para proponer nuevos significados y acciones, ya que se plantea como una estrategia que encamina a la toma de decisiones.
Inductivo	Permite generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos mediante el análisis minucioso del objeto de estudio. Por ende, no permite realizar generalizaciones.

Fuente: Adaptado de Pérez Serrano (1994) en Bisquerra (2016).

En otro aspecto, el estudio de casos se puede agrupar en categorías o tipos de modalidades, las cuales define Stake (2007):

- **Estudio intrínseco de casos:** se interesa por comprender y aprender de un caso en particular, ya que no pretende realizar generalizaciones con los datos. Se trata de un estudio fundamentalmente descriptivo.
- **Estudio instrumental de casos:** el caso funciona como instrumento para perseguir otros fines en la investigación. Para ello, la selección del caso es intencional, puesto que se interesa por ilustrar una problemática, un tema o un argumento.
- **Estudio colectivo de casos:** existe interés de investigar un fenómeno a través de varios casos, los cuales son seleccionados por el investigador. Estos casos se pueden caracterizar por presentar situaciones extremas del contexto objeto de estudio, o bien, casos que sean diferentes entre sí en relación con sus dimensiones de análisis.

Esto nos permite emplear dos modalidades en función del propósito del estudio (Sandín, 2003). Por una parte, se asume un estudio instrumental de casos, para obtener mayor comprensión sobre un tema, ya que este método sirve como instrumento para alcanzar otros fines indagatorios, como es el caso de proponer un Plan de Atención a la Diversidad que contribuya a la mejora y promoción de la inclusión educativa. Por otra parte, podemos realizar un estudio colectivo de casos, indagando un fenómeno general a partir de un estudio intensivo de cada uno para la profundización de un fenómeno que aporte conocimiento e incentive otras propuestas de mejora desde organismos públicos, teniendo en cuenta que la mayoría son centros educativos de carácter municipal (Stake, 2007).

Por su parte, Monje (2011) distingue tres tipologías del estudio de casos según el interés de la investigación en concordancia con autores como Pérez Serrano (1994) y Bisquerra (2016):

- **Estudio de caso descriptivo:** proporciona un informe detallado mayoritariamente descriptivo, en el que se no se recurre a la teoría ni hipótesis previa.

7. Diseño de la investigación

- **Estudio de caso interpretativo:** “aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar el caso” (Monje, 2011, p. 118).
- **Estudio de caso evaluativo:** describe, explica y orienta el planteamiento de juicios de valor para la toma de decisiones.

En virtud de lo anterior, es necesario mencionar que el estudio de casos es un método útil para obtener información en contextos reales, ya que “se puede aplicar a situaciones que hayan tenido lugar o emplearse a medida que se vayan desarrollando las mismas” (Stott y Ramil, 2014, p. 3).

7.2. Técnicas de recogida de datos

Con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos, se han considerado cuatro técnicas de recogida de datos: cuestionario, entrevista semiestructurada, análisis documental y grupo de discusión, puesto que son técnicas de recogida de datos que aportan información cuantitativa y cualitativa, son coherentes con la metodología mixta determinada, y son pertinentes para realizar el procedimiento de triangulación de técnicas de recogida de datos con el fin de corroborar resultados y cruzar información según los datos (Bisquerra, 2016; Yin, 2009).

Cabe señalar que las técnicas de recogida de datos son aplicadas en dos fases de la investigación. En el primer lugar, durante la fase (4) de Trabajo de campo se recurre a emplear: (a) cuestionario, (b) entrevista semiestructura, y (c) análisis documental. Posteriormente, en la fase (6) de Plan de Atención a la Diversidad se realizará el grupo de discusión para fines de validación de la propuesta educativa.

7.2.1. El cuestionario

El cuestionario es una técnica de recolección de datos muy utilizada en el ámbito educativo, ya que presenta ventajas que facilitan el proceso de investigación. Según Albert (2007), el cuestionario “tiene como ventajas la rapidez, la facilidad de aplicación y la posibilidad de ser contestado por muchos sujetos” (p. 116). Estas ventajas permiten obtener de manera rápida y abundante la información de interés a través de una serie de preguntas, orales o escritas, según una o más variables a estudiar (Hernández et al., 2016).

Bisquerra (2016) enfatiza en las características de los cuestionarios, señalando que: “Son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, pero también son eficientes para una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios” (p. 225). De alguna manera, esta técnica ofrece la posibilidad de obtener información de variados temas que sirve para contrastar preguntas en relación con los participantes, distinguiendo las convergencias y divergencias de sus respuestas.

Los cuestionarios se caracterizan generalmente por ser monotemáticos o politemáticos, de acuerdo con el número de variables a medir. Al respecto, Bisquerra (1996) señala que un cuestionario es “un

conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio” (p.88).

Básicamente, se distinguen dos tipos de cuestionarios, aquellos que emplean preguntas abiertas y preguntas cerradas. Padilla, González y Pérez (1998, citado en Bisquerra, 2016) comparan características de las preguntas abiertas y cerradas de los cuestionarios, tal como se observa en la siguiente Tabla 12:

Tabla 12.
Comparación preguntas abiertas y cerradas.

CARACTERÍSTICAS	PREGUNTAS ABIERTAS	PREGUNTAS CERRADAS
Objetivo	Obtener información directa de los encuestados con sus propias palabras.	Obtener datos de juicios u ordenaciones.
Características de los encuestados	Nivel cultural medio-elevado y con conocimiento y opinión sobre el tema.	Nivel cultural medio-bajo y sin conocimiento y opinión sobre el tema.
Forma de hacer las preguntas	No disponer de las posibles respuestas. Posibles respuestas muy numerosas.	Respuestas previstas.
Análisis de los resultados	Posibilidad de categorizar y analizar respuestas muy heterogéneas.	Descripción meramente cuantitativa de las respuestas.
Comunicar los resultados	Descripción individual de los tipos y categorías de respuesta.	Información estadística de las respuestas.

Fuente: Padilla, González y Pérez (1998, p. 133) citado en Bisquerra (2016, p. 238).

La primera se interesa por profundizar en la opinión de las personas en relación con el objeto de estudio, por lo tanto, las preguntas no delimitan la respuesta de los sujetos. Por otro lado, las preguntas cerradas incorporan alternativas previamente delimitadas y codificadas, bajo las cuales deben ceñirse las respuestas de los sujetos.

Por su parte, Hernández et al. (2016) distingue las preguntas abiertas y cerradas a partir de sus ventajas y desventajas. Las preguntas abiertas tienen como ventaja entregar información más amplia y profunda de una opinión o razones de comportamientos de las personas; y su desventaja es que requiere un arduo esfuerzo para codificar, clasificar y realizar el análisis de los datos. O bien, obtener confusión en las respuestas de los participantes cuando tuvieran dificultades para expresarse. En cuanto a las preguntas cerradas son más fáciles de codificar y preparar el análisis. También para hacer comparaciones entre las respuestas. Es fácil de contestar, ya que requiere menos esfuerzo y tiempo para los encuestados. Entre sus desventajas, encontramos que las preguntas cerradas limitan las respuestas de los participantes y su elaboración requiere de mayor tiempo.

Dadas sus características, esta técnica se suele utilizar a menudo en las investigaciones cuantitativas, sin embargo, la utilidad como técnica no delimita su uso a un tipo de investigación en particular (Rodríguez, Gil y García, 1996), pudiendo utilizarse en cualquier investigación, independiente de la metodología que se determine.

Con esta técnica de recogida de datos pretendemos aproximarnos a la realidad educativa para conocer y describir el fenómeno, caracterizar a los participantes y las actuaciones que se desarrollan para atender a la diversidad. En nuestro caso, hemos optado por utilizar cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas con el fin de potenciar las ventajas de ambas posibilidades y minimizar sus desventajas. Por una parte, nos interesa profundizar en la respuesta de los participantes según las dimensiones determinadas en concordancia con nuestros objetivos de estudio. Por otro, contrastar

7. Diseño de la investigación

información relevante entre datos cuantitativos y cualitativos que favorezca la triangulación. Además, de considerar las ventajas relativas a la rapidez para codificar y analizar los datos cuantitativos, los cuales suelen representar gran parte de las preguntas de un cuestionario.

7.2.2. La entrevista semiestructurada

La entrevista es entendida como una conversación, por lo tanto, requiere de diálogos y explicaciones que permitan profundizar un tema entre los sujetos participantes. Para ello, la entrevista requiere de la participación de al menos dos personas, un entrevistador y un entrevistado o informante para obtener los datos de un determinado fenómeno de estudio.

En la investigación educativa, el primero, es el investigador y, el segundo, se refiere al sujeto participante del estudio. El objetivo específico es recoger información significativa para la investigación. Al respecto Albert (2007) destaca que “las entrevistas en la metodología cualitativa han de ser flexibles, abiertas y dinámicas” (p. 243). Aunque según, Rodríguez et al. (1996) señalan que existen otros criterios que intervienen en su finalidad de acuerdo con el propósito profesional de su utilidad tales como:

- Obtener información de individuos o grupos.
- Influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos).
- Ejercer un efecto terapéutico.

Por otra parte, existen otros criterios de clasificación de las entrevistas. Según Zapata y Sánchez (2011), dicha clasificación responde al número de entrevistados, enfoque y estructura. En el primer caso, se refieren a que las entrevistas pueden ser individualizadas o grupales. En el segundo, mencionan tres tipos: monotemáticas (un tema), biográficas y en profundidad (varios temas). Por último, en relación con su estructura destacan la entrevista de tipo: estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Las entrevistas estructuradas permiten que el entrevistador realice una planificación previa de las preguntas cerradas mediante un guion de forma secuenciada y dirigida, en la que el entrevistador no realiza ningún comentario ni apreciación. Por otro lado, las semiestructuradas se constituyen a través de la interacción entre los participantes, en las que se destaca un guion con preguntas abiertas, que permite la expresión de las opiniones del entrevistado cuando surgen temas que se pueden profundizar. Por último, en las entrevistas no estructuradas no existen preguntas preestablecidas, el entrevistador es el instrumento que mediante el diálogo intenta comprender las visiones que tienen los entrevistados de sus experiencias o situaciones en relación con unos temas.

Por otro lado, este tipo de entrevista permite que el entrevistador realice otras preguntas que puedan surgir de las respuestas del entrevistado que generan dudas o que conviene matizar. De esta manera, se focalizaría el tema para profundizar en el objeto de estudio que se persigue explorar.

Por estos motivos, hemos optado por utilizar la entrevista semiestructurada, puesto que, en primer lugar, es una técnica idónea en la investigación cualitativa. En segundo lugar, al ser semiestructurada se constituye como una técnica más flexible y dinámica, debido a la interacción que se produce entre

el entrevistador y el entrevistado (Zapata y Sánchez, 2011). Esta dinámica favorece la obtención de información significativa a partir de las respuestas a las preguntas de los participantes del contexto de estudio y facilita la comunicación y la construcción de significados.

Por lo tanto, es de utilidad en tanto que para la obtención de datos se requiere del diálogo y las explicaciones de los participantes sobre la atención a la diversidad. También, y especialmente, permite explorar y profundizar sobre opiniones y valoraciones que tienen los informantes sobre el trabajo que el centro educativo desarrolla en materia de atención a la diversidad.

7.2.3. El análisis documental

El análisis documental es una técnica para la recogida de datos que permite obtener información a partir del mensaje, mediante la clasificación y la codificación de diferentes elementos que forman parte de un mensaje en categorías. Sirve para comprender el sentido de lo expresado en los documentos (Monje, 2011), ya sean “documentos escritos (libros, publicaciones dimes, diarios personales, documentos públicos, informes, documentos históricos, etc.), ya sean materiales audiovisuales (discos, películas, fotografías, cintas de vídeo, etc.)” (Albert, 2007, p. 252).

Los documentos mencionados pueden ser analizados de acuerdo con las finalidades profesionales de los investigadores. El análisis documental como técnica se basa a través de dos maneras combinatorias: la observación de la realidad social y el análisis de documentos que contribuya a descubrir en profundidad la significación dada, estableciendo de forma adecuada su sentido. Según Monje (2011) el análisis documental se caracteriza por lo siguiente:

- Es una técnica indirecta, ya que mantiene el contacto entre las personas solo a través de los sesgos de sus producciones.
- Las producciones pueden ser: escritas, orales, imagen o audiovisual.
- Pueden ser contruidos por una persona o grupos, estos últimos referidos a documentos institucionales o leyes.
- El contenido puede no ser cifrado, puesto que se constituirán en formas verbales.
- El análisis de los documentos es posible mediante una investigación cuantitativa o cualitativa.

Para ello, se ha seleccionado el principal planteamiento institucional de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística: el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este documento ha sido determinado con el fin de obtener información relevante sobre la cultura escolar de la diversidad, caracterizar las estrategias y actuaciones que desarrollan para el tratamiento de la diversidad que intervienen en el ámbito cognitivo, relacional y afectivo de los estudiantes. De esta manera, podemos descubrir en profundidad la significación dada, estableciendo de forma adecuada su sentido (Monje, 2011).

7. Diseño de la investigación

7.2.4. El grupo de discusión

El grupo de discusión o focus group es una técnica de recogida de información que se caracteriza por poner en el debate a diferentes discursos de posturas individuales y también grupales. De acuerdo con López (2010), el grupo de discusión “es un método de investigación dialógico, basado en la producción de discursos, consistente en reunir a un grupo de seis a diez personas y suscitar entre ellas una discusión sobre el tema de interés” (p.150). Para ello, debe estar a cargo de un/a moderador/a, quien dirige el discurso de los participantes. Una de las ventajas del grupo de discusión es que durante su aplicación facilita el espacio para que los informantes a través del diálogo puedan entregar información relevante sobre un tema, generando ideas y propuestas más destacables en un ambiente distendido.

Según Mayorga y Tójar (2004), “la finalidad que se pretende es obtener amplia información, mediante una técnica en la que el entrevistador intervenga lo menos posible, y deje un margen de actuación a las personas implicadas” (p. 2).

Por estos motivos, empleamos como técnica el grupo de discusión, ya que nos interesa obtener información relevante sobre el tema de estudio. Consideramos que el diálogo entre el equipo directivo, profesorado y expertos teóricos y prácticos puede generar diversas propuestas dado las funciones que realizan en los centros educativos y su vinculación y/o experiencia con la atención a la diversidad.

Por lo demás, la utilización de esta técnica tiene por finalidad validar la propuesta del Plan de Atención a la Diversidad. Será mediante las apreciaciones de los principales actores de los centros educativos en estudio, que se establecerán otras propuestas de mejora para la promoción de la inclusión educativa en las escuelas.

7.3. Población y muestra

La población y la muestra constituyen un paso importante en el diseño del estudio, ya que implica la localización y selección de los casos que orienta la búsqueda de los informantes claves en el proceso de investigación.

Hernández et al. (2016) mencionan que para obtener la población y la muestra es fundamental seguir un procedimiento que facilita la coherencia entre los objetivos de investigación y la unidad de muestreo/análisis. Como punto de partida, hay que seleccionar la unidad de muestreo/análisis para luego delimitar la población a partir de algunas preguntas de investigación, tal como se observa en la siguiente Tabla 13:

Tabla 13.

Delimitación de la unidad de muestreo y población según preguntas de investigación.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	UNIDAD DE MUESTREO/ANÁLISIS	POBLACIÓN
¿Qué percepciones y actitudes tienen los equipos directivos y el profesorado de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística sobre la atención a la diversidad? ¿Qué estrategias y actuaciones educativas de atención a la diversidad se llevan a cabo en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística?	Directivos y profesores que trabajan en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística, para conocer sus percepciones y actitudes sobre la atención a la diversidad e identificar las estrategias y actuaciones que desarrollan para su tratamiento.	Todos los equipos directivos y profesores de cuatro centros educativos de dependencia municipal y/o particular subvencionado, distribuidos en diferentes regiones de Chile (centro y sur) y con Jornada Escolar Completa.

Fuente: Elaboración propia.

La unidad de muestreo/análisis son los individuos, participantes, objetos o colectivos de estudio que se seleccionan según los planteamientos y alcances de la investigación que se quiere desarrollar.

Bisquerra (2016) define población como el “conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar un fenómeno” (p. 139) y que concuerdan en diversas especificaciones, compartiendo características de contenido, lugar y tiempo (Hernández et al., 2016).

Posteriormente, hay que definir la muestra que representa el conjunto de casos que se analiza, los cuales se extraen de la población. Para ello, hemos empleado el método de muestreo por multiniveles para métodos mixtos, como observamos en la siguiente Tabla 14:

7. Diseño de la investigación

Tabla 14.

Criterios de selección de la muestra.

NIVELES	NO PROBABILÍSTICO	PROBABILÍSTICO	MUESTRA
Primer nivel	Escuelas de Cultura y Difusión Artística de dependencia municipal y particular subvencionado que forman parte del Sistema de Admisión Escolar (SAE).		29 Escuelas de Cultura y Difusión Artística.
Segundo nivel		Selección por racimos de cuatro centros educativos según división de regiones de centro (1) y sur (3).	Centro: Colegio de Arte y Cultura San Antonio (Curicó). Sur: Colegio de Cultura y Difusión Artística (La Unión). Escuela de Cultura y Difusión Artística (Puerto Montt). Colegio Experimental Artístico Albores (Ancud).
Tercer nivel		Muestreo por racimos Unidad de muestreo: Profesorado Posibles racimos: Profesores: Educación Parvularia, Básica y Media (área formal y artística). Educadores Diferenciales: Programa de Integración Escolar.	Se estima una población de 135 participantes, entre ellos: -Profesores de asignaturas formales. -Profesores de disciplinas artísticas. -Educadores diferenciales del PIE. Se aplica cuestionario con preguntas cerradas y abiertas.
Cuarto nivel		Muestreo por racimos Unidad de muestreo: Equipos directivos Posibles racimos: Directores Jefes de Unidad Técnica Pedagógica Coordinadores Artísticos Coordinadores PIE	Se estima una población de 17 participantes: -4 Directores. -4 Jefe de Unidad Técnica Pedagógica. -5 Coordinador Artístico. -4 Coordinador del Programa de Integración Escolar. Se realizan entrevistas semiestructuradas.
Quinto nivel	Expertos teóricos - prácticos con conocimientos sobre temática de estudio y metodología de la investigación.		Se estima una población de 5 a 10 expertos teóricos y prácticos, entre ellos: -Directivos. -Profesores. -Académicos. Se aplica grupo de discusión.

Fuente: Elaboración propia.

Este tipo de muestreo permite que la selección de los casos se realice en función del investigador. “Esta estrategia implica que diferentes unidades de análisis son “anidadas” dentro de otras, con lo cual se generan diversos procesos de selección por nivel” (Hernández et al., 2016, p. 20). En este sentido, el primer nivel se autoselecciona un criterio para elegir las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de dependencia municipal y particular subvencionado que forman parte del Sistema de

Admisión Escolar (SAE), en total 29 centros educativos. Este nivel es no probabilístico consecutivo donde el investigador elige determinado grupo de muestra.

Posteriormente, en el segundo nivel se lleva a cabo el muestreo probabilístico mediante muestreo por racimos (probabilístico), en donde la unidad de análisis son los 29 centros educativos estudiados y los racimos corresponden a dos zonas del país chileno (centro y sur). Si bien no existen criterios para definir el número de casos para la investigación, en este trabajo se seleccionaron cuatro casos, teniendo en cuenta que Stake (2007) sugiere analizar entre 4 a 10 casos y Hernández et al. (2016) entre 2 a 10 casos.

En el tercer nivel y cuarto nivel también se lleva a cabo un muestreo, donde las unidades de análisis son los profesores y el equipo directivo y el racimo son los 4 centros educativos estudiados. Al grupo de profesores se le aplica un cuestionario y al equipo directivo entrevistas semiestructuradas. Nos interesa convenir como informantes a los distintos equipos directivos, dado que son los principales responsables de la gestión y funcionamiento de las escuelas y tienen capacidad de incidir en las prácticas de trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa. La población estimada de estos es de 17 posibles informantes. En el caso de los profesores, se considera una población de 135 informantes, puesto que desde la experiencia pedagógica pueden compartir ideas y prácticas que promuevan la atención a la diversidad en el aula.

En quinto nivel, se determina una muestra de 5 a 10 informantes teóricos y prácticos, quienes pueden aportar a la investigación, desde su experiencia, en conocimientos y validación de propuestas para la mejora en la atención a la diversidad.

Para esta selección de la muestra también hemos tenido en consideración los criterios sugeridos por Bisquerra (2016):

- **Representatividad:** la muestra debe ser un fiel reflejo del conjunto de la población, la cual debe tener las mismas características.
- **Tamaño:** la muestra debe considerar un *tamaño suficiente* para garantizar la representatividad. Para este estudio, el tamaño de la muestra sugiere que: “Para las poblaciones pequeñas ($N < 100$) lo mejor es tomar toda la población. (...) “Si el tamaño de la población se sitúa en torno a 500, se debería tomar el 50% de la población” (Bisquerra, 2016, p. 140).

De un total de 162 informantes como población estimada, la muestra final queda concretada en 81 participantes. De ahí se derivan los siguientes datos en relación con los principales informantes: el profesorado ($n^{\circ}=64$), el equipo directivo ($n^{\circ}= 12$) y los jueces expertos teóricos y prácticos ($n^{\circ}=5$).

7.4. Control de Calidad del proceso de investigación

La calidad y el rigor metodológico son conceptos fundamentales para el desarrollo de una investigación. Cada proyecto de investigación se sostiene bajo una perspectiva teórico-metodológica única, lo que conlleva una serie de creencias tanto de la realidad como de la relación del investigador

7. Diseño de la investigación

con esta (Cornejo y Salas, 2011; Marshall, 1990). Estos elementos son los que establecen los criterios de rigor y la calidad en una investigación.

Es necesario mencionar que para garantizar la calidad de una investigación resulta indispensable aplicar criterios que sugieran una mayor rigurosidad al proceso. Para Cornejo y Salas (2011) el rigor en la investigación se define “como el establecimiento de parámetros que permitan acceder y asegurar la credibilidad, autenticidad, confianza e integridad de los resultados propuestos en una investigación” (p.14). En todo proceso de investigación se deben presentar los medios que se emplearán para demostrar la rigurosidad que lo caracteriza, tanto para la recogida de información como para el análisis de los datos. Dichos procedimientos dependen del tipo de investigación y los supuestos metodológicos que la determinan.

Pensar en los criterios pertinentes para evaluar el rigor en un tipo de investigación implica valorar las opciones según “ciertas prácticas investigativas y la mayor o menor coherencia de sus fundamentos, apuntando no solo a los resultados o productos de investigación, sino más fundamentalmente al proceso, a la dimensión ética como parte integrante del rigor y la práctica investigativa” (Cornejo y Salas, 2011, p. 16).

Para el contexto de esta investigación se emplearon los cuatro criterios para evaluar la calidad en la investigación cualitativa propuestos por Lincoln y Guba (1985), los cuales se basan en los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

El primer criterio de credibilidad se basa en el valor de la verdad en la investigación. Esto es posible cuando el investigador contrasta sus creencias con las diferentes fuentes participantes del estudio. Esto se logra mediante observaciones participantes y conversaciones que lo aproximan a la realidad, lo que le permite al investigador volver a las fuentes informantes para corroborar los hallazgos y revisar con mayor detenimiento algunos datos específicos.

El criterio de credibilidad se vincula a la verdad de la investigación, en el cual se contrastan las creencias y preocupaciones del investigador con las fuentes de las que se han obtenido información. Para determinar la credibilidad de una investigación se debe considerar la triangulación (de datos, del investigador, teórico, metodológico y disciplinar), juicios críticos, recogida de material referencial y comprobación de los participantes (Palacios, Sánchez y Gutiérrez, 2013). Igualmente, el resguardo de las notas de campo y las transcripciones de las entrevistas, los cuales permiten respaldar la información obtenida.

El segundo criterio de transferibilidad tiene relación con la validez externa en la investigación cuantitativa. Tiene en cuenta la posibilidad de ampliar los resultados de un estudio en otros contextos. Según Lincoln y Guba (1985), este criterio trata de examinar de qué manera se logran ajustar los resultados a otro contexto. Para ello, pone especial énfasis en controlar y explicar el tipo de muestreo para la búsqueda de casos contradictorios y la descripción detallada del contexto y los sujetos participantes en un estudio.

El tercer criterio de dependencia supone poner énfasis en la estabilidad de los datos, lo cual es equivalente a la fiabilidad en la investigación cuantitativa. En el caso de una investigación cualitativa, el criterio de dependencia suele tener mayor controversia, ya que el estudio en contextos reales

dificulta la estabilidad de los datos. En palabras de Palacios et al. (2013) es conveniente para la investigación:

- Identificar el estatus y el rol del investigador.
- Describir detalladamente a los informantes.
- Identificar y describir las técnicas de análisis para la recogida de datos.
- Delimitar el contexto físico, social e interpersonal.
- Replicar paso a paso los procedimientos en la investigación.
- Emplear métodos solapados.

Con estos procedimientos se busca asegurar la consistencia del proceso de estudio, a fin de obtener una menor inestabilidad de los datos.

El cuarto criterio de confirmabilidad se basa en la neutralidad del investigador. Ello supone mostrar la realidad sin prejuicios, valores y creencias personales, en correspondencia a la objetividad. Algunos procedimientos que pueden ayudar al proceso de investigación son la descripción de las características de los informantes y su selección, el uso de mecanismos de grabación, análisis de la transcripción de las entrevistas y describir los contextos físicos, interpersonales y sociales del estudio.

Por otra parte, otro criterio de calidad y rigor metodológico empleado en la investigación es la triangulación de técnicas y de informantes. Este procedimiento implica la aplicación simultánea de diversos métodos de investigación en una misma realidad que orientan a conseguir la confiabilidad de los resultados, ya que a partir de la visualización de diferentes perspectivas promueve la obtención de datos más profundos (Hernández et al., 2016).

También para asegurar el control de calidad en este contexto de investigación hemos considerado algunos criterios éticos a raíz de la preocupación por resguardar la integridad de los participantes en el estudio, los cuales se expresan en las conductas éticas, obligaciones, funciones y prácticas a seguir entre los profesionales.

En esta instancia exponemos las “Normas éticas para la investigación con sujetos humanos” (Baltes, Reese, y Nesselroade, 1981) redactadas por la American Psychological Association (APA) correspondiente al rol del investigador, las cuales se han seguido y cumplido en la investigación llevada a cabo:

- Evaluar la aceptabilidad ética de lo que se pretende investigar.
- Establecer y mantener una práctica ética durante la investigación.
- Informar a los participantes de las características de la investigación.
- Establecer una relación sincera y honesta con los participantes.
- Respetar la libertad individual para participar en la investigación.

7. Diseño de la investigación

- Establecer un acuerdo claro entre investigador y participantes según las responsabilidades de cada uno en el estudio.
- Proteger a los participantes de los riesgos físicos, mentales o situaciones de incomodidad durante la investigación.
- Informar de los resultados de la investigación y cómo serán utilizados.
- Mantener la confidencialidad de la información que se obtenga de los participantes.

Igualmente, exponemos algunos criterios éticos señalados por Bisquerra (2016) que hemos tenido en consideración con respecto a la participación de los informantes en la investigación:

- **Consentimiento informado:** mediante el cual se garantiza el derecho de informar a los participantes la naturaleza del estudio y las posibles consecuencias que los involucra. Además, se propone que los sujetos acepten su participación en el estudio de forma voluntaria, la cual está basada en una información completa y abierta sobre los alcances, procesos e implicaciones del estudio.
- **Privacidad y confidencialidad:** para garantizar la protección de la identidad de los sujetos que participan en el estudio.
- **Estancia en el campo:** según dos cuestiones relacionadas con el trabajo de campo. Por una parte, la decisión de adoptar una modalidad de observación abierta o encubierta en el contexto de estudio. Por otra, la identidad o presentación del propio investigador.

Por último, hemos considerado aspectos éticos respecto al desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados. De acuerdo con Bisquerra (2016) algunos aspectos para el proceso de investigación son:

- El investigador no debe plagiar o apropiarse de los resultados de otros colegas.
- El investigador no miente informando erróneamente las fuentes o resultados.
- El investigador no destruye fuentes y datos para otros investigadores que vengan después.
- El investigador no presenta datos de cuya veracidad tienen razones para dudar.
- No se ocultan las objeciones que no se pueden rebatir.
- Los resultados y conclusiones obtenidas deben ser consensuadas con los participantes del estudio.
- El investigador debe redactar informes claros para la comprensión de los lectores para simplificar lo que es legítimamente complejo.

7.5. A modo de síntesis

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación considera los principales planteamientos del paradigma interpretativo desde donde se busca comprender e interpretar las estrategias y actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos para atender a la diversidad.

La metodología del estudio propone un enfoque mixto dado la pertinencia y las necesidades de la investigación para combinar procedimientos cuantitativos y cualitativos que contribuyan a profundizar en la perspectiva del fenómeno educativo de estudio. Concretamente, se apoya de un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) que favorece la recopilación simultánea de los datos cuantitativos y cualitativos para luego ser analizados con independencia. Además, considera la realización de un estudio holístico mediante el diseño de casos múltiples, que determina adecuado el análisis de cuatro casos de Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas.

Las técnicas de recogida de datos seleccionadas son el cuestionario, la entrevista semiestructurada, el análisis documental y el grupo de discusión, puesto que son coherentes con la metodología mixta, y pertinentes para corroborar y cruzar información a través de la triangulación de datos y de informantes.

La investigación considera como universo de estudio 4 Escuelas de Cultura y Difusión Artística: (1) Colegio de Arte y Cultura San Antonio, (2) Colegio de Cultura y Difusión Artística, (3) Escuela de Cultura y Difusión Artística y (4) Colegio Experimental Artístico Albores. De ahí, se derivan los principales informantes del estudio: el profesorado ($n^{\circ}= 64$) y el equipo directivo ($n^{\circ}= 12$). Además, estima conveniente la consulta de 5 jueces expertos teóricos y prácticos para la validación de la propuesta de mejora de la investigación. De este modo, la muestra queda constituida de 81 informantes.

Finalmente, la realización del estudio se respalda con la delimitación de criterios para el control de la calidad de la investigación tales como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Además de estimar la rigurosidad en las normas éticas para la investigación con sujetos humanos.

8. Desarrollo del trabajo de campo

En este capítulo se da a conocer el desarrollo del trabajo campo. Para ello, se expone el proceso de elaboración de la instrumentalización, así como de su correspondiente validación. Luego, se explica el proceso de recogida de datos y tratamiento de la información.

8.1. Instrumentalización

Para orientar y organizar de mejor manera la instrumentalización, se determinaron distintos pasos que configuraron el proceso de diseño y validación de los instrumentos tras la selección y justificación de las técnicas de recogida de datos. No obstante, los distintos procedimientos estuvieron sujetos a las siguientes cuestiones:

- Los instrumentos se establecen en relación con las técnicas de recogida de datos seleccionadas y justificadas anteriormente.
- Cada instrumento se vincula a los objetivos específicos de estudio y tipo de informantes y objeto a los que están dirigidos.
- El proceso de diseño de los instrumentos es secuencial, dado que la aplicación de cada instrumento se organiza dependiendo de las fases propuestas para la investigación.

Al respecto, en la siguiente Tabla 15 se vinculan las técnicas de recogida de datos con cada instrumento, los objetivos del estudio y los participantes informantes y objetos relacionados:

Tabla 15.
Técnicas, instrumentos, objetivos e informantes y objeto.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS DE ESTUDIO	INFORMANTES/ OBJETO
Cuestionario	Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas	Caracterizar las estrategias y actuaciones que se realizan en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística para promover la atención a la diversidad.	Profesorado
Entrevista	Guion de entrevista	Explorar las percepciones y actitudes de los principales protagonistas de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística implicados en la atención a la diversidad.	Equipo directivo
Análisis documental	Matriz de análisis documental	Analizar los principales elementos teóricos relacionados con la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.	Proyecto Educativo Institucional
Grupo de Discusión	Guion de discusión	Validar el Plan de Atención a la Diversidad para la mejora de la inclusión educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.	Expertos teóricos y prácticos.

Fuente: Elaboración propia.

Así, el cuestionario requiere de la delimitación de preguntas abiertas y cerradas. Mientras tanto, la entrevista y el grupo de discusión necesitan de la construcción de guiones que delimiten los temas

8. Desarrollo del trabajo de campo

claves para considerar en el estudio. Por último, el análisis documental requiere de la configuración de una matriz de análisis para delimitar la información de interés a analizar.

8.1.1. El proceso de diseño de los instrumentos

Para el diseño de los instrumentos, fue necesario delimitar previamente las dimensiones que se requerían observar y analizar como consecuencia del planteamiento de los objetivos de estudio y el anterior proceso de revisión y reflexión teórica realizado en la investigación:

1. **Cultura escolar de la diversidad:** contempla las actuaciones educativas que se llevan a cabo en el centro educativo para promover un proyecto educativo orientado a la inclusión educativa.
2. **Estrategias organizativas para atender a la diversidad:** contempla la agrupación de las diferentes estrategias organizativas que la comunidad educativa desarrollada para atender a la diversidad (estrategias institucionales) y otras que desarrolla el profesorado tales como estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos, y estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.
3. **Estrategias didácticas para atender a la diversidad:** incluye el total de las estrategias didácticas que el profesorado lleva a cabo para atender a la diversidad y las agrupa a partir de cuatro tipologías vinculadas a los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje, la metodología y el proceso de evaluación.
4. **Actitudes hacia la atención a la diversidad:** contempla las actuaciones educativas que emplea el profesorado y que contribuyen a mejorar sus actitudes hacia la atención a la diversidad.
5. **Percepciones sobre la atención a la diversidad:** explora en las opiniones del profesorado sobre la atención a la diversidad y propuestas de mejora para el trabajo en el centro educativo.

La determinación de las dimensiones facilitó la elaboración de una matriz general por instrumento que concretó aún más el tema en cuestión mediante el planteamiento de los objetivos de estudio, los subdimensiones y las preguntas claves a las que se requiere dar respuestas.

Por una parte, el diseño del cuestionario y la entrevista estuvieron sujetos a la misma matriz general¹, que a su vez consideraron de utilidad la observación y el análisis de todas las dimensiones mencionadas anteriormente: (1) Cultura escolar de la diversidad; (2) Estrategias organizativas para atender a la diversidad; (3) Estrategias didácticas para atender a la diversidad; (4) Actitudes hacia la atención a la diversidad; y (5) Percepciones sobre la atención a la diversidad. En la siguiente Tabla 16 se expone un extracto de la matriz general en la que se recogen las dimensiones, subdimensiones, objetivos y preguntas que se derivan²:

¹ Ver en Anexos CD 15.1. Plantilla de matriz general para el diseño del cuestionario y de la entrevista.

² La matriz general completa puede observarse en Anexos CD 15.2. Matriz general para el diseño del cuestionario y de la entrevista.

Tabla 16.

Extracto de matriz general para el diseño del cuestionario y de guion de la entrevista.

Objetivo:	Caracterizar las estrategias y actuaciones que se realizan en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística para promover la atención a la diversidad		
Dimensiones	Subdimensión	Preguntas Cuestionario	Preguntas Entrevista
Cultura escolar de la diversidad desde la inclusión educativa	Comprensión de las diferencias de los estudiantes (atender a la diversidad)	El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito cognitivo.	No aplica
		El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito afectivo	
		El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional.	
	Promoción justicia social	El centro escolar proporciona igualdad de oportunidades a sus estudiantes frente a su participación en el aprendizaje.	¿Conoce la legislación sobre la inclusión educativa de nuestro Sistema Educativo?
	Reducción de la exclusión	El centro escolar se preocupa por reducir los procesos de exclusión y discriminación al interior del establecimiento.	¿Qué piensa sobre las políticas educativas sobre la atención a la diversidad?
	Liderazgo	Se promueve el liderazgo transformativo entre el equipo directivo y docente para identificar necesidades educativas de los estudiantes y plantear estrategias para atender a la diversidad.	¿Quiénes se encargan de atender a la diversidad en el centro escolar en el que trabaja?
	Estrategia organizativa institucional	Los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, asistentes de la educación, familias y estudiantes, etc.) participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar.	¿De qué manera se trabaja colaborativamente en el centro para atender a la diversidad?
	Trabajo colaborativo	El centro escolar promueve el trabajo colaborativo entre docentes, familias y estudiantes mediante estrategias de comunicación y grupos de trabajo para atender a la diversidad.	
Recursos para los docentes	El centro escolar apoya el acceso de los docentes a distintos recursos materiales y espacios físicos para atender a la diversidad.	¿Con qué recursos cuenta el centro educativo y cómo estos se adecuan al trabajo con la diversidad?	

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, las dimensiones expuestas facilitaron la elaboración de una matriz de análisis documental³. En este caso, la matriz de análisis consideró algunas de las dimensiones anteriores e incorporó otras a fin de recoger propuestas de mejora relacionadas con el tema objeto de estudio: (1) Cultura escolar de la diversidad; (2) Estrategias organizativas para la atención a la diversidad; (3) Estrategias didácticas para la atención a la diversidad; (4) Actitudes hacia la atención a la diversidad; y (5) Propuestas de mejora para la atención a la diversidad⁴.

³ Ver en Anexos CD 15.3. Plantilla matriz de análisis documental.

⁴ La matriz completa puede observarse en Anexos CD 15.4. Matriz de análisis documental.

8. Desarrollo del trabajo de campo

Asimismo, incorporó también subdimensiones y especificó las implicaciones pertinentes para recoger información relevante sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada centro educativo de estudio. En la siguiente Tabla 17 se muestra un extracto de la matriz de análisis documental en la que se recogen las dimensiones, subdimensiones, implicaciones e información relevante en función al objetivo de estudio asociado:

Tabla 17.

Extracto de matriz de análisis documental.

Tipo de documento: Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Número de documentos: 4 (uno por centro educativo)		
Objetivo:	Analizar los principales elementos teóricos relacionados con la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística		
Dimensión	Subdimensión	¿Qué implica?	¿Qué se observa en estos centros educativos?
Estrategias organizativas para la atención a la diversidad	Elaboración PEI	Implica la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo por parte de la comunidad educativa.	<p>En el Colegio de Arte y Cultura San Antonio el PEI será evaluado con los actores principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de gestión: será el encargado de hacer las correcciones o modificaciones, que considere necesarias para lograr su cumplimiento en plenitud. • El Consejo de Profesores: deberá aprobar o rechazar las modificaciones u observaciones que sean necesarias. • Evaluación: al término del primer semestre y al finalizar el año escolar, a fin de tener en cuenta dichas modificaciones para el año próximo y ponerlas en vigencia. <p>En la Escuela de Cultura y Difusión Artística, la evaluación del PEI se realizará cada cuatro años, según las demandas actuales de la sociedad y los planes de mejora de la comunidad educativa.</p> <p>En el Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud se especifica además que el PEI será evaluado de manera continua para efectos de readecuaciones, optimizaciones y reformulaciones. Ello implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar evaluaciones sumativas semestrales y anuales. • Privilegiar la opinión de los docentes, apoderados y alumnos, estableciendo mecanismos que recojan la opinión de estos actores. • Las evaluaciones deben centrarse en los aprendizajes significativos de los alumnos y en su formación valórica. • Aplicación de evaluaciones cuantificables y con instrumentos funcionales tendientes a verificar indicadores y conductas observables. <p>En el Colegio de Cultura y Difusión Artística no se especifica información sobre la planificación, ejecución y evaluación del PEI.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al guion de discusión, es importante mencionar que los procedimientos necesarios para su construcción se organizan en la fase 6 del trabajo de investigación (Plan de Atención a la

Diversidad), teniendo en cuenta los periodos definidos para su aplicación. Al igual que los demás instrumentos, el guion de discusión se elaboró a partir de la delimitación de las dimensiones derivadas del Plan de Atención a la Diversidad que se concreta con la definición de las subdimensiones y preguntas de interés a través de una matriz general para la elaboración del instrumento. El procedimiento se explica en mayor profundidad en el apartado 12.4. Diseño y validación por jueces expertos (ver página 414-419).

8.1.2. Validación de la instrumentalización

Para asegurar la validez del contenido del cuestionario y del guion de entrevista, se ha optado por efectuar un proceso de validación a través de la consulta de jueces expertos teóricos y prácticos vinculados al tema objeto de estudio.

Para iniciar el proceso de validación se contactó a través de correo electrónico a un total de 14 personas vinculadas al tema en cuestión, entre ellos, académicos de universidades, profesionales en fundaciones educativas y profesorado en centros educativos chilenos. El propósito consistió en solicitar su colaboración como jueces expertos en la validación de los instrumentos. En el siguiente Cuadro 1 se esboza la solicitud enviada para la validación por jueces expertos:

Cuadro 1.

Esbozo de la solicitud para la validación por jueces expertos.

Estimado/a:

Junto con saludar, con motivo de investigación doctoral titulado "La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística. Diseño y validación de un Plan de Atención a la Diversidad" le escribo para solicitar su participación en el proceso de validación de instrumentos, un cuestionario y una entrevista, particularmente. Su opinión al respecto sería de gran ayuda para desarrollo de la investigación.

Estoy atenta a su respuesta y comentarios.

Desde ya muchas gracias por su disposición.

Saludos cordiales,

Cony Villarroel Raimilla

Fuente: Elaboración propia.

En el correo enviado se adjuntaba una propuesta inicial de cuestionario y guion de entrevista junto con su respectiva plantilla de validación⁵, los cuales incorporaban las preguntas claves de cada instrumento, un ítem de observación y otros específicos para la validación según los siguientes criterios:

- **Univocidad:** se refiere a que el ítem propuesto tiene un solo significado (sí o no).
- **Pertinencia:** se refiere a que el ítem propuesto está relacionado con el tema que se está tratando (sí o no).

⁵ Ver en Anexos CD 15.5. Plantilla de validación de instrumentos: cuestionario y entrevista.

8. Desarrollo del trabajo de campo

- **Importancia:** en una escala de 1 a 5, donde 1 es lo menos importante y 5 lo más importante.

Las plantillas también incorporaron ítems de preguntas sobre información de carácter general que especificaron aspectos vinculados al género, la edad, la profesión, el cargo actual, la experiencia profesional y el tipo de centro educativo al que pertenecen los informantes del estudio.

De los 14 jueces expertos contactados solo 11 de ellos respondieron a la solicitud, cuyas respuestas fueron recopiladas entre los meses de diciembre de 2019 a febrero de 2020. En la siguiente Tabla 18 se proporciona información sobre los participantes:

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Tabla 18.

Jueces expertos participantes en la validación de instrumentos.

JUEZ EXPERTO		INSTITUCIÓN	PRESENTACIÓN
Centros de Educación Superior	Paula Contesse Carvacho	Universidad Andrés Bello	Secretaría Académica del Diploma en Habilidades Laborales, encargada de coordinar cursos y docencia para la enseñanza de jóvenes con discapacidad.
	Miquel Àngel Essomba Gelabert	Universitat Autònoma de Barcelona	Profesor del Dep. de Pedagogía Aplicada de la UAB. Director del grupo de investigación ERIC y Consultor del Ayuntamiento de Barcelona y la Generalitat de Catalunya en temas de educación y diversidad cultural.
	Susana Rodríguez Morales	Universidad de Los Lagos	Representante y Coordinadora Institucional del Área de Inclusión de Personas con Discapacidad de Educación Superior y Coordinadora de Prácticas de la Carrera de Educación Diferencial U. de los Lagos.
	Claudia Contreras Contreras	Universidad Austral de Chile	Académica del Instituto de Ciencias de la Educación en la UACH, ha participado en proyectos de investigación vinculadas al fortalecimiento de la formación práctica de los profesores.
	Viviana Serpa Maldonado	Universitat de Barcelona	Profesora de Lenguaje y Comunicación con interés investigativo respecto el análisis y diseño de estrategias de inclusión en entornos educativos multiculturales.
	María Gabriela Rubilar Donoso	Universidad de Chile	Directora de Departamento de Trabajo Social en Universidad de Chile. Es Trabajadora Social, Doctora en Metodología de Investigación y Doctora en Ciencias Humanas y Sociales.
	Sylvia Contreras Salinas	Universidad de Santiago	Directora del Doctorado en Educación en la Universidad de Santiago, Chile. Realiza asesorías a entidades como el Ministerio de Educación, la Fundación Integra y la Corporación Municipal de Educación de Peñalolén.
Centros educativos	Beatriz Aravena Valenzuela	Escuela Aurora de Chile	Profesora de Educación Básica y parte del equipo de gestión directiva como Orientadora en la Escuela Aurora de Chile.
	María Almonacid	Corporación Educacional Olinda Bahamonde Bahamonde, Calbuco, Chile	Profesora de Ciencias Naturales en primer y segundo ciclo, en la Corporación Educacional Olinda Bahamonde Bahamonde, Calbuco, Chile.
Fundaciones y organismos	Gabriela Carvajal Manosalva	Fundación Tierra de Esperanza	Tutora educativa en el área Socioeducativa, encargada de realizar evaluaciones

8. Desarrollo del trabajo de campo

			psicopedagógicas y estimulación en las áreas descendidas.
	María Inzunza Sttamer	Organismo Técnico de Capacitación Eduka-Hitu, San Antonio, Chile	Profesora de Educación Matemática, segundo ciclo en Escuela Padre Andre Coindre y Directora organismo Técnico de Capacitación Eduka-Hitu, San Antonio, Chile.

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis cuantitativo de datos de los instrumentos validados, se determinó un porcentaje de corte de 75% para los criterios de univocidad y pertinencia, y la media de 3,5 en importancia. Mientras tanto, para el análisis cualitativo se tomaron en consideración las sugerencias de los expertos, lo que conllevó a realizar modificaciones en algunas preguntas sobre todo en términos de redacción y separación de ideas, así como la eliminación de algunas de estas.

Los resultados de la validación cuantitativa del cuestionario orientaron la decisión de reducir el número de preguntas en concordancia con los resultados obtenidos que fueron según los porcentajes de corte en al menos 2/3 criterios de validación (univocidad (75%), pertinencia (75%) e importancia (3,5 en la media)⁶. También, la decisión se respalda en base a las sugerencias de varios expertos, quienes convinieron reducir la extensión del instrumento para lograr una mayor coherencia y fiabilidad en la respuesta de los informantes.

Para el análisis cualitativo del cuestionario, se consideraron los comentarios y sugerencias de los expertos en relación con preguntas específicas, que fueron modificadas para lograr mayor claridad en la interpretación de las preguntas, dado que algunas suscitaban una opinión binaria por parte de los informantes. Es así como se resolvió modificar, eliminar o sustituir algunas preguntas con bajo porcentaje en univocidad, que en su mayoría coincidieron con los comentarios y sugerencias de los expertos. Aunque cabe señalar que también se eliminaron algunas preguntas por su carácter reiterativo que dificultaba la consecución de los objetivos del trabajo, por lo que se incorporaron otras sobre la especificidad de los centros educativos a estudiar según la vinculación de la educación artística y el trabajo con la diversidad.

El vaciado de las respuestas de los jueces expertos se organizó en una matriz de validación para el cuestionario, las cuales se vincularon con las dimensiones y preguntas del instrumento. La matriz también añadió un apartado para la realización de consideraciones finales con respecto a las respuestas dadas por los jueces expertos. En la siguiente Tabla 19 se puede consultar el ejemplo del vaciado a través de un extracto de la matriz de validación del cuestionario por jueces expertos⁷:

⁶ Ver en Anexos CD. 15.6. Plantilla de validación del cuestionario.

⁷ La matriz completa puede observarse en Anexos CD 15.7. Matriz de validación del cuestionario por jueces expertos.

Tabla 19.

Extracto del vaciado de la matriz de validación del cuestionario por jueces expertos.

DIMENSIÓN	PREGUNTAS Y CONSIDERACIONES DE LOS JUECES	CONSIDERACIONES FINALES
Cultura escolar de la diversidad	7.El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito afectivo. Experto 10: “Es difícil de pesquisar en una encuesta, ya que hay distintas significaciones ámbito afectivo”.	La pregunta 7 es eliminada, debido al bajo resultado en univocidad y pertinencia (67%) y el comentario de la experta.
	8.El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional. Experto 10: “Operacionalizar que se entiende por ámbito relacional”.	La pregunta 8 especifica el ámbito relacional al que se refiere el experto: (entorno personal, social y familiar).
	9.El centro escolar proporciona igualdad de oportunidades a sus estudiantes frente a su participación en el aprendizaje. Experto 9: “Yo creo que, más que igualdad, podría ser la equidad en el trato. El aprendizaje del estudiante igual depende de la motivación intrínseca, al igual que el contexto, la realidad socioeconómica, etc.”.	En la pregunta 9 se sustituyó el término igualdad por equidad: “El centro escolar promueve la equidad entre todos los estudiantes que garantice mayor participación en el aprendizaje”
	11.El centro escolar se preocupa por reducir los procesos de exclusión y discriminación al interior del establecimiento. Experto 3: “Sustituir “preocupa por “toma medidas concretas”.	En la pregunta 11 se cambia la palabra “preocupa” por “toma medidas concretas”.
	12.Se promueve el liderazgo transformativo entre el equipo directivo y docente para identificar necesidades educativas de los estudiantes y plantear estrategias para atender a la diversidad. Experto 3: “Confusión entre dirección más docente, necesidades más estrategias”.	Se cambio el concepto liderazgo transformativo por “distribuido” y se prescinde de especificar sobre las necesidades educativas. En su lugar, se pregunta directamente sobre la atención a la diversidad.
	13.Los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, asistentes de la educación, familias y estudiantes, etc.) participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar. Experto 4: “Acotar con referencia a qué... porque en un establecimiento hay un centenar de documentos”.	Al final de la pregunta se especifica el tipo de documento institucional: “(Proyecto Educativo Institucional)”.
	17.El equipo docente del centro escolar participa en actividades formativas sobre la atención a la diversidad. Experto 3: “Unificar pregunta 17 y 18”. Experto 8: “¿actividades formativas? ¿cómo cuáles? No queda clara la pregunta”.	Se unifican las preguntas 17 y 18 quedando de la siguiente manera: “El centro escolar proporciona a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica”.

Fuente: Elaboración propia.

Como resultado de los comentarios de los jueces expertos y las consideraciones finales se realizaron las siguientes modificaciones:

- Cultura escolar de la diversidad:
 - La pregunta 7 es eliminada, debido al bajo resultado en univocidad y pertinencia 67% y el comentario de la experta.

8. Desarrollo del trabajo de campo

- La pregunta 8 especifica el ámbito relacional al que se refiere el experto: entorno personal, social y familiar.
- En la pregunta 9 se sustituyó el término igualdad por equidad: “El centro escolar promueve la equidad entre todos los estudiantes que garantice mayor participación en el aprendizaje”.
- En la pregunta 11 se cambió la palabra “preocupa” por “toma medidas concretas”.
- Se cambió el concepto liderazgo transformativo por “distribuido” y se prescindió de especificar sobre las necesidades educativas. En su lugar, se preguntó directamente sobre la atención a la diversidad.
- Al final de la pregunta 13 se especifica el tipo de documento institucional: “Proyecto Educativo Institucional”.
- Se unifican las preguntas 17 y 18 quedando de la siguiente manera: “El centro escolar proporciona a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica”.
- Estrategias organizativas para la atención a la diversidad:
 - La pregunta 26 se modifica quedando de la siguiente manera: “El equipo directivo asegura la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo del centro escolar”.
 - En la pregunta 27 se especifica tipo de actividades para sensibilizar a la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad.
 - La pregunta 37 es reformulada en relación con las sugerencias del juez experto.
- Estrategias didácticas para la atención a la diversidad:
 - Al final de la pregunta 50 se agrega la información sugerida por el juez experto sobre la especificación de la estrategia dirigida a todos los estudiantes.
 - La pregunta 54 es eliminada.
 - En la pregunta 58 se especifica que es para todos los estudiantes.
 - En la pregunta 63 se especifica que las estrategias de atención a la diversidad son para “todos” los estudiantes.
 - En el caso de la pregunta 64 se especifica que la estrategia de atención a la diversidad es para “todos” los estudiantes y se unifica con pregunta 38.
 - En la pregunta 65 se especifica la metodología artística de enseñanza.
 - La pregunta 66 se traslada a la sección de materiales y espacios físicos.
- Actitudes hacia la atención a la diversidad:
 - En la pregunta 76 se especifica que la actuación se dirige a “todos” los estudiantes.
- Otros comentarios:
 - Se incorporan nuevas preguntas relacionadas con la temática artística.

Al tomar en cuenta los comentarios de los jueces expertos, el cuestionario⁸ fue rediseñado en la plataforma de Google Forms, y sometido nuevamente a valoración mediante la aplicación de una prueba piloto en la que se seleccionaron de manera aleatoria 8 profesores pertenecientes a distintos centros educativos de Chile. El resultado de este proceso derivó en el cuestionario definitivo que incorporó un total de 75 preguntas, agrupadas en seis ítems que indican las dimensiones de estudio. Algunos de ellos compuestos de preguntas cerradas de respuesta única, otras de preguntas cerradas de respuesta múltiple en una escala de tipo Likert de 1 a 5 (donde: *Siempre*: 5, *Casi siempre*: 4, *A veces*: 3, *Casi Nunca*: 2, *Nunca*: 1) y, por último, uno compuesto por tres preguntas abiertas. La Tabla 20 refleja las dimensiones del cuestionario y el tipo de ítems que incorpora:

Tabla 20.
Estructura del cuestionario.

APARTADOS/DIMENSIONES	TIPO DE ÍTEM	NÚMERO DE ÍTEM
1. Información de carácter general.	Preguntas cerradas de respuesta única.	6
2. Cultura escolar de la diversidad.	Preguntas cerradas de respuesta múltiple.	8
3. Estrategias organizativas para atender a la diversidad.	Preguntas cerradas de respuesta múltiple.	22
4. Estrategias didácticas para atender a la diversidad.	Preguntas cerradas de respuesta múltiple.	24
5. Actitudes hacia la atención a la diversidad.	Preguntas cerradas de respuesta múltiple.	12
6. Percepciones sobre la atención a la diversidad.	Preguntas abiertas.	3
Total		75

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la entrevista, los resultados de la validación cuantitativa sugirieron eliminar dos preguntas con bajo porcentaje en los criterios de univocidad y pertinencia (preguntas 2 y 7)⁹.

Para el análisis cualitativo de la entrevista, al igual que el cuestionario, se consideraron los comentarios y sugerencias de los expertos. Esto posibilitó modificar, eliminar o sustituir preguntas que resultaron confusas y requerían de mayor univocidad. También, se incluyeron otras preguntas relacionadas con la especificidad de los centros educativos a estudiar y sobre indagar en las condiciones en las que se encuentran estos para implementar un Plan de Atención a la Diversidad como sugieren los objetivos del trabajo de investigación, esto en concordancia con lo sugerido por un experto. En la siguiente Tabla 21 se puede consultar el ejemplo del vaciado a través de un extracto de la matriz de validación de la entrevista por jueces expertos¹⁰:

⁸ Ver en Anexos CD 15.8. Cuestionario dirigido al profesorado (Formato Word).

⁹ Ver en Anexos CD 15.9. Plantilla de validación de la entrevista.

¹⁰ La matriz completa puede observarse en Anexos CD 15.10. Matriz de validación de la entrevista por jueces expertos.

8. Desarrollo del trabajo de campo

Tabla 21.

Extracto del vaciado de la matriz de validación de la entrevista por jueces expertos.

DIMENSIÓN	PREGUNTAS Y CONSIDERACIONES DE LOS JUECES	CONSIDERACIONES FINALES
Cultura escolar de la diversidad	1.¿Conoce la legislación sobre la inclusión educativa de nuestro Sistema Educativo? De ser así ¿Qué piensa sobre las políticas educativas sobre la atención a la diversidad?	Con respecto a la pregunta 1, esta se mantiene y se agrega la pregunta que sugiere el experto: “¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?” En la pregunta 1 se separan ideas a fin de mantener univocidad, sin embargo, la segunda complementaría la respuesta de la primera.
	Experto 2: “Agregar ¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?” Experto 5: “Pregunta 1 confusa”. Experto 11: “Se sugiere separar y la primera transformarla para que no se responda con un sí o no...”.	
	3.¿De qué manera se trabaja colaborativamente en el centro para atender a la diversidad?	Se modifica la pregunta para que enfatice la presencia de la comunidad educativa, quedando de la siguiente manera: “¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar hacia el enfoque inclusivo? ¿Y por parte de las familias?”.
	Experto 3: “Partes de un implícito”. Experto 6: “¿Qué estrategias colaborativas se utilizan para atender a la diversidad en tu centro?”	
	4.¿Con qué recursos cuenta el centro educativo y cómo estos se adecuan al trabajo con la diversidad?	La pregunta 4 se modifica tal como sugiere el experto, sin embargo, la segunda complementaría la respuesta de la primera. “¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar con la diversidad?” (Pregunta 4) y “¿Cómo estos se adecuan al trabajo con la diversidad?”.
	Experto 10: Propone separar pregunta en dos según la siguiente manera: “¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar con la diversidad?” “¿Cómo estos se adecuan al trabajo con la diversidad?”	

Fuente: Elaboración propia.

Como consecuencia de los comentarios de los jueces expertos y las consideraciones finales se realizaron las siguientes modificaciones para la elaboración final del guion de entrevista:

- Cultura escolar de la diversidad:
 - Con respecto a la pregunta 1, esta se mantiene y se agrega la pregunta que sugiere el experto: “¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?”.
 - En la pregunta 1 se separan ideas a fin de mantener univocidad, sin embargo, la segunda complementaría la respuesta de la primera.
 - Se modifica la pregunta 3 para que enfatice la presencia de la comunidad educativa, quedando de la siguiente manera: “¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar hacia el enfoque inclusivo? ¿Y por parte de las familias?”.
 - La pregunta 4 se modifica tal como sugiere el experto, sin embargo, la segunda complementaría la respuesta de la primera: “¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar con la diversidad?” y “¿Cómo estos se adecuan al trabajo con la diversidad?”.

- La pregunta 5 es eliminada por proximidad con pregunta 3.
- Estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad:
 - La pregunta 7 se modifica poniendo énfasis en el Proyecto Educativo del centro escolar y se desplaza a la dimensión de “Cultura escolar de la diversidad”.
- Percepciones hacia la atención a la diversidad:
 - Las preguntas 11 y 12 se eliminan. En su lugar la pregunta 11 se modifica de la siguiente manera: “¿Qué desafíos propone la atención a la diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?”.
 - La pregunta 13 se modifica quedando de la siguiente manera: “¿Qué estrategias del centro escolar cree que son positivas para el trabajo con la diversidad?”.
 - La pregunta 15 se elimina.
- Otros comentarios:
 - Se incorporan preguntas relacionadas con la especificidad del centro escolar tal como sugiere el experto. Y preguntas sobre la implementación de un Plan de Atención a la Diversidad.

De esta manera, el guion de la entrevista¹¹ definitivo para los equipos directivos reparó en la reformulación de algunas preguntas que resultaban un tanto confusas y que, por lo tanto, requerían de una mayor univocidad. No obstante, se mantuvo la misma cantidad de preguntas, dimensiones y tipo de ítems que se habían sugerido previamente a la validación por jueces. La Tabla 22 refleja su estructura, dimensiones y tipo de ítems:

Tabla 22.
Estructura del guion de entrevista.

DIMENSIONES	TIPO DE ÍTEM	NÚMERO DE ÍTEM
1.Aspectos generales (nombre, edad, profesión, años de experiencia profesional, cargo, años de experiencia profesional en el centro educativo actual)	Preguntas cerradas de respuesta única	6
2.Cultura escolar de la diversidad	Preguntas abiertas	6
3.Estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad	Preguntas abiertas	5
4.Percepciones hacia la atención a la diversidad	Preguntas abiertas	5
Total		22

Fuente: Elaboración propia.

8.2. Recogida de datos y tratamiento de la información

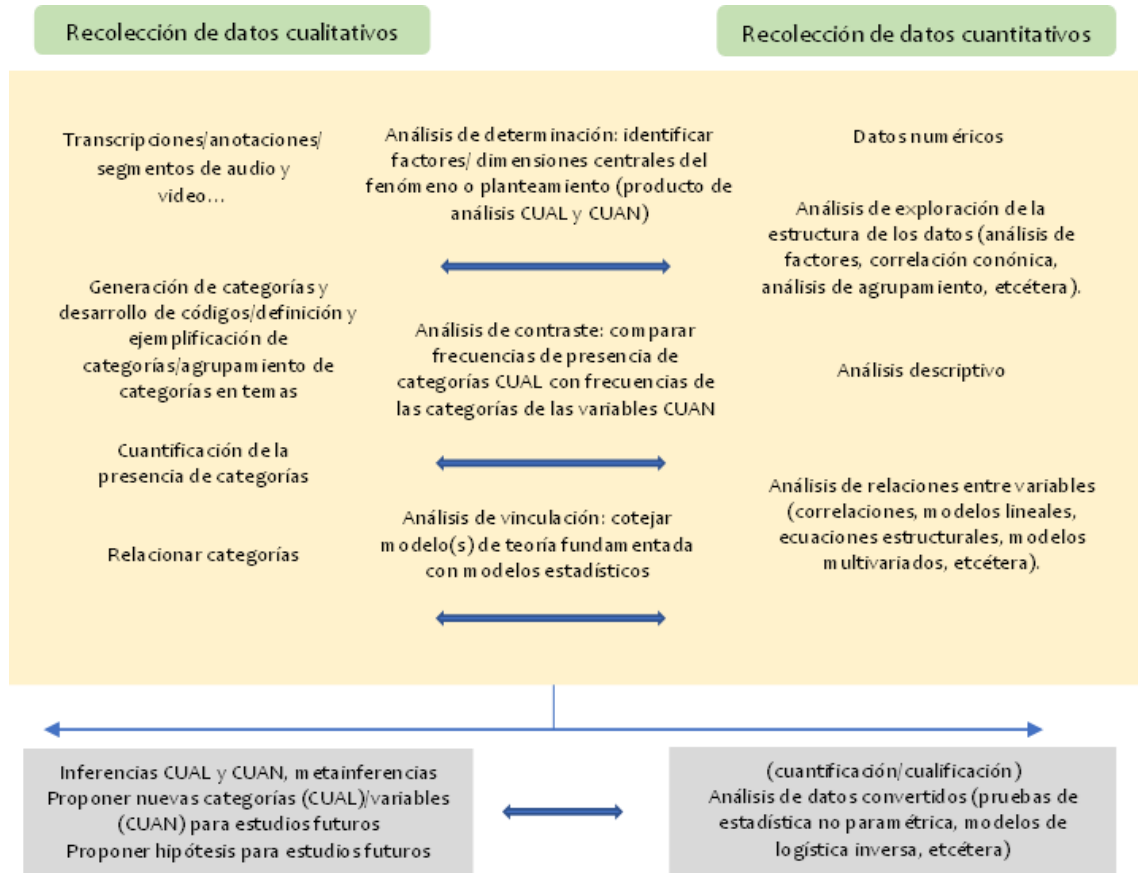
Una vez diseñados los instrumentos, se da comienzo al proceso de recogida de datos y tratamiento de la información. Para ello, primero se explica el protocolo de actuación inicial realizado para el acceso al trabajo de campo. Y, posteriormente, este apartado se organiza a partir de dos fases de investigación: fase cuantitativa y fase cualitativa. En cada fase se describen las gestiones realizadas

¹¹ Ver en Anexos CD 15.11. Guion de entrevista a equipo directivo.

8. Desarrollo del trabajo de campo

durante el desarrollo y término del trabajo de campo vinculadas al proceso de recogida de datos y tratamiento de la información, las cuales se llevaron a cabo de forma paralela en función del diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) adoptado por tratarse de una investigación de metodología mixta (Figura 10).

Figura 10.
Una secuencia habitual de análisis en los estudios mixtos.



Fuente: Adaptado de Hernández et al. (2016, p. 576).

8.2.1. Protocolo de actuación inicial

Para iniciar el proceso de recogida de datos se determinó un protocolo de actuación con el fin de facilitar el contacto con los centros educativos de estudio. Lo primero consistió en contactar a la dirección de los respectivos centros educativos vía correo electrónico para invitarlos a participar en el estudio. En el Cuadro 2 se muestra un esbozo de la invitación enviada a la dirección de los centros educativos:

Cuadro 2.

Esbozo de la invitación enviada a la dirección de los centros educativos.

Estimado/a Director/a:

Junto con saludar, me presento, mi nombre es Cony Villarroel Raimilla, profesora, y actualmente doctoranda en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Me dirijo a usted para comentarle que me encuentro realizando una investigación doctoral sobre la atención a la diversidad en las Escuelas Artísticas de Chile.

En concreto el trabajo busca estudiar las distintas actuaciones o estrategias que se realizan en estos centros escolares para atender a la diversidad desde las percepciones de sus miembros. Para el desarrollo de este estudio, es esencial conocer su opinión al respecto sobre la posibilidad de realizar la investigación en el centro escolar. En este proceso sería muy importante contar con la participación del Colegio Experimental Artístico Albores, teniendo en cuenta la valiosa labor que desempeñan hacia la promoción de la cultura y la aceptación de la diversidad, en un espacio privilegiado donde convergen las artes, el conocimiento y la innovación educativa. Y más aún, en el contexto actual en el que nos encontramos.

Se espera que este trabajo de investigación puede ser un aporte al centro escolar, ya sea para destacar y visibilizar las actuaciones que realiza la organización educativa en la atención a la diversidad, como valorar y encaminar hacia la mejora mediante el diseño y validación de un Plan de Atención a la Diversidad, que se pretende elaborar y posteriormente, facilitar al centro escolar. Cabe señalar, que esta investigación también permitiría revalorizar el contexto institucional en el que se enmarcan las Escuelas Artísticas en Chile.

Espero pueda interesarse en participar en este estudio. Quedo atenta a sus comentarios, o dudas que puedan presentarse respecto a la investigación. Desde ya muchas gracias por su tiempo.

Un cordial saludo,

Cony Villarroel Raimilla

Fuente: Elaboración propia.

Una vez reconocida la invitación, a través del correo electrónico se solicitó con la dirección de cada centro educativo una cita personal para la presentación del estudio y los procedimientos para el desarrollo del trabajo de campo. En algunos casos, la presentación del estudio se concretó de manera presencial, en otros mediante reunión por videoconferencia, y en otros, por contacto telefónico. Principalmente, por la lejanía geográfica en la que se encontraba la investigadora en relación con los centros educativos de estudio. En la Tabla 23 se puede observar los centros educativos participantes y sus características respectivas sobre el tipo de dependencia y su ubicación en el territorio chileno.

Tabla 23.

Centros educativos de estudio.

CENTRO EDUCATIVO	TIPO DE DEPENDENCIA	CIUDAD	REGIÓN
Colegio de Arte y Cultura de San Antonio	Municipal	Curicó	VII Región del Maule
Colegio de Cultura y Difusión Artística	Municipal	La Unión	XIV Región de Los Ríos
Escuela de Cultura y Difusión Artística	Municipal	Puerto Montt	X Región de Los Lagos
Colegio Experimental Artístico Albores	Particular subvencionado	Ancud	X Región de Los Lagos

Fuente: Elaboración propia.

8. Desarrollo del trabajo de campo

La reunión con las distintas direcciones facilitó la recopilación de antecedentes sobre el total de referencia de la población participante en el estudio (correos electrónicos del profesorado y equipo directivo), la solicitud de documentos institucionales para posterior análisis (Proyecto Educativo Institucional) y la concreción de los tiempos previstos para el trabajo de campo. Sobre esto último, si bien, en ninguno de los casos se especificó una fecha en particular para el término del trabajo de campo, sí se estimó un plazo de una semana para establecer contacto entre la investigadora y los posibles participantes en el estudio. Los acuerdos pactados con la dirección se concretan con el envío de una carta de autorización, tal como se observa en el Cuadro 3:

Cuadro 3.
Carta de autorización.

Señor/a
Director/a
Presente

De mi consideración,

Quien suscribe, Cony Villarroel Raimilla, doctoranda en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, solicita a usted la realización del trabajo de campo en el centro escolar por una semana, esto se enmarca en la realización de una investigación doctoral titulada “La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Diseño y validación de un Plan de Atención a la Diversidad”.

El desarrollo del trabajo de campo tiene como informantes principales al equipo directivo y docentes del centro escolar. En dicha instancia se desarrollarán la aplicación de instrumentos tales como un cuestionario a docentes y entrevista a equipo directivo, los cuales serán acordados posterior a su autorización.

Desde ya reitero su solicitud, puesto que contribuirá al conocimiento en los centros escolares desde el tratamiento hacia la atención a la diversidad y su mejora en la actuación y dirección de la inclusión educativa.

Cordialmente,

Cony Villarroel Raimilla
Doctoranda en Educación UAB

¹ Tesis doctoral dirigida por el Dr. José Luís Muñoz Moreno, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

Fuente: Elaboración propia.

Tras la reafirmación de su participación, con cada director se planteó el plan de trabajo para la recogida de datos, en el que se delimitaron los tiempos para el envío del cuestionario al profesorado, y el periodo de entrevistas con el equipo directivo. En algunos casos, se determinó la fecha y hora con los entrevistados. En otros, solo se facilitó información sobre el correo electrónico personal de cada miembro para posterior acercamiento de parte de la propia investigadora.

8.2.2. Fase cuantitativa

En la fase cuantitativa se describen las gestiones realizadas para la aplicación del cuestionario dirigido al profesorado en los centros educativos de estudio, y posterior tratamiento de la información recopilada.

a) Selección de la muestra

Antes de comenzar la recolección de datos, se consideró pertinente seleccionar la muestra de la fase cuantitativa para así establecer contacto con los posibles informantes. El contacto previo con la dirección de los centros educativos de estudio aportó la siguiente información sobre la población estimada del profesorado, entre ellos: profesores de asignatura de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media, y otros profesores pertenecientes al Programa de Integración Escolar, tal como se observa en la Tabla 24:

Tabla 24.

Tamaño de la población estimada del profesorado por centro educativo.

COLEGIO DE ARTE Y CULTURA DE SAN ANTONIO	COLEGIO DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA	ESCUELA DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA	COLEGIO EXPERIMENTAL ARTÍSTICO ALBORES
18	60	34	23
Total			135

Fuente: Elaboración propia.

Para garantizar la representatividad de la muestra se estimó una muestra necesaria de 60 personas, considerando un error máximo de 8% y con un nivel de confianza del 90%. No obstante, al tratarse de una muestra por conveniencia, igualmente, se consideró oportuno atender todos los casos que respondan al cuestionario una vez enviado a los informantes.

b) Contacto con los informantes

Una vez reconocido la población estimada del profesorado, se procede a la toma de contactos con los posibles informantes. A través de un correo electrónico se invita al total del profesorado a participar en el estudio mediante la contestación de un cuestionario online. El Cuadro 4 expone la invitación realizada al profesorado:

Cuadro 4.

Invitación para contestar el cuestionario online.

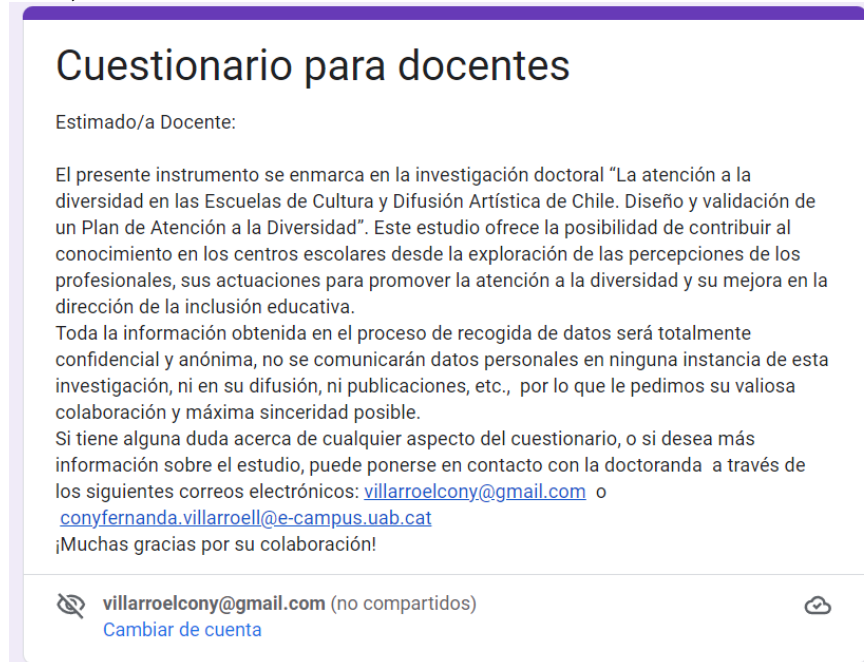
Estimados/as Docentes:
 ¡Buenos días! ¡Espero que se encuentren muy bien!
 Mi nombre es Cony Villarroel Raimilla, soy profesora y también estudiante. En estos momentos me encuentro realizando una investigación doctoral sobre la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Me interesaría realizar este estudio en el Colegio de Cultura y Difusión Artística, La Unión. Sería importante para mí, y de gran ayuda, que ustedes puedan participar y colaborar en este estudio contestando un cuestionario que he preparado para ustedes. El cuestionario es confidencial y anónimo.
 En el siguiente link podrán encontrarlo:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc22kY3phPGelPW0NtN1b9VgtGyktD2lXoqnfSXOJywqth5ZQ/viewform?usp=sf_link
 Les pido que puedan enviar el cuestionario a más tardar el jueves 9 de Abril. En caso de cualquier duda, estaré atenta sus comentarios.
 Desde ya muchas gracias por su tiempo.
 Un saludo cordial,
Cony Villarroel Raimilla

Fuente: Elaboración propia.

8. Desarrollo del trabajo de campo

En el mismo correo se adjunta el enlace para acceder al cuestionario online mediante la plataforma *Google Forms* y proceder a su contestación. Al ingresar en el enlace, el profesorado podía observar una breve presentación del estudio, las implicancias tras la participación y el agradecimiento ante la colaboración. Lo anterior se aprecia en la siguiente Figura 11:

Figura 11.
Mensaje inicial del cuestionario online.



Fuente: Elaboración propia.

Para incentivar la contestación del cuestionario, se contó con el apoyo de los directores de cada centro educativo, quienes, a lo largo del desarrollo del trabajo de campo, reiteraron al profesorado la importancia de participar en la investigación mediante la contestación del cuestionario.

c) *Recogida de datos*

El proceso de recogida de datos del cuestionario tuvo una duración aproximada de 10 meses. La primera etapa de recepción de los cuestionarios completos se desarrolló entre los meses de marzo a agosto del 2020. Posteriormente, se consideró una segunda etapa, entre los meses de octubre de 2020 a enero de 2021. Lo principal fue adaptarse en todo momento a la disponibilidad de los centros educativos y sus profesionales.

Durante este tiempo se enviaron al profesorado otros correos recordatorios para motivar la contestación del cuestionario y así incrementar el número de respuestas. Igualmente, se solicitó ayuda a los equipos directivos para que recordaran a los profesionales la importancia de contestar el instrumento.

De un total de 135 cuestionarios enviados, se recibieron 70 vía remota, que equivalían al 51,8% del total de los profesionales docentes contactados. De estos, se consideraron 64 cuestionarios

completos, lo cual facilitó la constitución de la muestra final de los informantes. La Tabla 25 sintetiza la muestra participante en el estudio:

Tabla 25.
Profesorado informante en el estudio según centro educativo.

CENTRO EDUCATIVO	TIPO DE DEPENDENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA	PORCENTAJE
Colegio de Arte y Cultura de San Antonio	Municipal	12	19%
Colegio de Cultura y Difusión Artística	Municipal	24	37%
Escuela de Cultura y Difusión Artística	Municipal	16	25%
Colegio Experimental Artístico Albores	Particular subvencionado	12	19%
Total		64	100%

Fuente: Elaboración propia.

La caracterización sociodemográfica de la muestra estuvo representada por la distribución del profesorado participante según el género, la edad y los años de experiencia profesional (Tabla 26).

Tabla 26.
Caracterización sociodemográfica de la muestra participante del profesorado.

	GÉNERO		EDAD				EXPERIENCIA PROFESIONAL			
	Hombre	Mujer	25 años o menos	26 a 35 años	36 a 45 años	Más de 46 años	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 20 años	Más de 21 años
Frecuencia	22	42	2	34	13	15	21	21	11	11
Porcentaje	34,4%	65,6%	3,1%	51,6%	21,9%	23,4%	32,8%	32,8%	17,2%	17,2%
Total	N°= 64 Porcentaje=100%		N°= 64 Porcentaje=100%				N°= 64 Porcentaje=100%			

Fuente: Elaboración propia.

Luego de comparar la muestra final con la muestra necesaria, se confirma que se consigue la muestra necesaria para que sea representativa y se puedan generalizar los resultados (error máximo de 8% y con un nivel de confianza del 90%).

d) Tratamiento de la información

En lo concerniente al tratamiento de los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario, se procedió a depurar la información recogida a través de la plataforma de *Google Forms* mediante una planilla Excel. Se sustrajeron los datos atípicos, y los resultados derivados de las preguntas abiertas se trasladaron a Word. Estas últimas son abordadas en el tratamiento de la información de la fase cualitativa.

8. Desarrollo del trabajo de campo

Las informaciones cuantitativas se trataron después con el Programa Estadístico SPSS y fueron analizadas mediante diversas pruebas de análisis estadístico, una vez reemplazados los niveles de la categoría de los ítems a número y determinado los códigos de las variables y subvariables para hacerlas funcional al paquete estadístico¹².

El análisis de los datos cuantitativos se realizó en función a los objetivos de la investigación, aplicando cinco estrategias: (1) Alfa de Cronbach (consistencia interna de los ítems), (2) Correlación entre escalas, (3) Análisis descriptivo de frecuencia, (4) Pruebas no paramétricas, y (5) Pruebas de regresión lineal.

Para medir la fiabilidad de la escala se realizaron pruebas como Alfa de Cronbach (a partir de las varianzas) y de correlación entre las variables.

Posteriormente, se obtuvieron los datos descriptivos y de frecuencia de las variables para llevar a cabo la descripción sociodemográfica de la muestra, en función de las variables nominales (género, edad, años de experiencia, etc.) y ordinales (frecuencia cultura escolar de la diversidad, frecuencia estrategias organizativas, etc.).

Las pruebas no paramétricas se aplicaron para determinar diferencias significativas en las variables de “Cultura escolar de la diversidad y Estrategias organizativas institucionales” entre los centros educativos de estudio.

Por último, para predecir el valor de una variable (sexo, edad y experiencia profesional) en función del valor de otra (Estrategias organizativas, estrategias didácticas y actitudes hacia la atención a la diversidad), se realizaron pruebas de regresión lineal.

8.2.3. Fase cualitativa

En esta fase se explican las gestiones realizadas sobre el proceso de recogida de datos y tratamiento de la información obtenida de procedencia cualitativa por medio de las entrevistas, el análisis documental y las preguntas abiertas del cuestionario. Al respecto, es necesario mencionar que, primero, se explican las gestiones de selección de la muestra y contacto con los informantes para la realización de las entrevistas, y luego, se describen las gestiones sobre recogida de datos y tratamiento de la información sobre las entrevistas, el análisis documental y las preguntas abiertas del cuestionario. Principalmente, puesto que el acceso a los documentos institucionales (PEI) y las preguntas abiertas del cuestionario han sido resueltas previamente en los dos apartados anteriores.

a) Selección de la muestra

El contacto previo con la dirección de los centros educativos de estudio aportó la siguiente información sobre la población estimada del equipo directivo, entre ellos: directores, jefes de Unidad

¹² En Anexos CD se puede visualizar 15.12. Plantilla Excel resultados de datos cuantitativos del cuestionario y 15.13. Bloques de las variables y subvariables del cuestionario con respectivos códigos.

Técnica Pedagógica, coordinadores Artísticos y coordinadores del Programa de Integración Escolar (PIE), tal como se aprecia en la Tabla 27:

Tabla 27.

Tamaño de la población estimada del equipo directivo por centro educativo.

EQUIPO DIRECTIVO	COLEGIO DE ARTE Y CULTURA DE SAN ANTONIO	COLEGIO DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA	ESCUELA DE CULTURA Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA	COLEGIO EXPERIMENTAL ARTÍSTICO ALBORES	FRECUENCIA
Director	1	1	1	1	4
Jefe de Unidad Técnica Pedagógica	1	1	1	1	4
Coordinador Artístico	1	1	2	1	5
Coordinador PIE	1	1	1	1	4
Total					17

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, la población estimada para realizar las entrevistas al equipo directivo fue de 17 personas, teniendo en cuenta los cuatro centros educativos de estudio. La concreción de la muestra quedó sujeta a la disponibilidad de los informantes sobre su participación en la investigación.

b) *Contacto con los informantes*

El primer contacto con los posibles informantes se efectuó vía correo electrónico. En aquella oportunidad se invitó a participar en el estudio mediante una entrevista en la que se pudieran conocer las experiencias de los miembros del equipo directivo en el tratamiento de la diversidad. El Cuadro 5 expone la invitación realizada a los equipos directivos:

Cuadro 5.

Invitación sobre participación en entrevista.

Estimado/a:

¡Buenas tardes!

Mi nombre es Cony Villarroel Raimilla, profesora, y doctoranda en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Por medio de la presente quisiera comentarle que me encuentro realizando una investigación sobre la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística, y una parte esencial de este trabajo es conocer las experiencias de los miembros del equipo directivo en el tratamiento de la diversidad. Me gustaría que usted participara en esta investigación a través de una entrevista. Esta se llevaría a cabo por medio de una plataforma digital (skype, zoom, whatsapp, o cualquier otro medio que usted le vaya mejor).

Si está dispuesto/a a participar, aprovecho de dejar mi teléfono +34 625591485 para comunicarse conmigo, o bien por correo electrónico: villarroelcony@gmail.com.

Quedo atenta a sus comentarios,

¡Espero que se encuentre muy bien! ¡Muchas gracias por su tiempo!

Saludos cordiales,

Cony Villarroel Raimilla

Fuente: Elaboración propia.

8. Desarrollo del trabajo de campo

A través de la comunicación por correo electrónico se estableció una planificación conjunta sobre las entrevistas con los directivos que accedieron a participar. De este modo, con cada posible informante se coordinó la fecha y hora prevista para llevar a cabo la entrevista, siempre sujetas a la disponibilidad de los equipos directivos. En todos los casos, se determinó llevar a cabo las entrevistas por vía remota empleando plataformas como Google Meet, Zoom y WhatsApp, si procediera el caso. Para mayor consulta, se puede observar la Tabla 28:

Tabla 28.

Planificación para la realización de las entrevistas.

EQUIPO DIRECTIVO	FECHA Y HORA	PLATAFORMA	CENTRO EDUCATIVO
Director	6 de abril 2020 16h	WhatsApp	Colegio de Cultura y Difusión Artística
Coordinador Artístico	9 de abril 2020 16h	WhatsApp	Colegio de Cultura y Difusión Artística
Director	17 de noviembre 2020 11h	Zoom	Colegio de Arte y Cultura San Antonio
Director	26 de noviembre 2020 10h	Google Meet	Escuela de Cultura y Difusión Artística
Coordinador Artístico	30 de noviembre 2020 15:30h	Google Meet	Escuela de Cultura y Difusión Artística
Coordinador PIE	2 de diciembre 2020 16h	Google Meet	Colegio Experimental Artístico Albores
Director	2 de diciembre 2020 17h	Google Meet	Colegio Experimental Artístico Albores
Coordinador Artístico	2 de diciembre 2020 18h	Google Meet	Colegio Experimental Artístico Albores
Jefe de Unidad Técnica Pedagógica	3 de diciembre 2020 13:30h	Google Meet	Colegio Experimental Artístico Albores
Coordinador PIE	17 de diciembre 2020 15h	Google Meet	Colegio de Cultura y Difusión Artística
Coordinador PIE	14 de enero 2021 18h	Google Meet	Escuela de Cultura y Difusión Artística
Jefe de Unidad Técnica Pedagógica	8 de junio 2021 09h	Google Meet	Colegio de Arte y Cultura San Antonio

Fuente: Elaboración propia.

Previo a la realización de las entrevistas, se envió por correo electrónico una solicitud de confirmación de la entrevista, y también se adjuntó una carta de consentimiento informado para que cada entrevistado se encontrara en conocimiento sobre su participación en la investigación¹³.

c) *Recogida de datos*

El proceso de recogida de datos para la fase cualitativa se desarrolló entre los meses de marzo de 2020 a junio de 2021. En esta parte del trabajo de campo, se procedió a la recolección de los datos de la entrevista, el análisis documental y de las preguntas abiertas del cuestionario.

En relación con las entrevistas dirigidas a los equipos directivos, estas se fueron realizando a medida que se pactaron las fechas y horas con cada informante. Del total de 17 personas consultadas, 12 de

¹³ Ver en Anexos CD 15.14. Carta de consentimiento informado entrevista.

ellas fueron los que aceptaron participar en el estudio, que equivalen al 75% del total de miembros del equipo directivo contactados. La Tabla 29 sintetiza la muestra participante en las entrevistas:

Tabla 29.
Equipo directivo informante en el estudio según centro educativo.

CENTRO EDUCATIVO	TIPO DE DEPENDENCIA	FRECUENCIA ABSOLUTA	PORCENTAJE
Colegio de Arte y Cultura de San Antonio	Municipal	2	17%
Colegio de Cultura y Difusión Artística	Municipal	3	25%
Escuela de Cultura y Difusión Artística	Municipal	3	25%
Colegio Experimental Artístico Albores	Particular subvencionado	4	33%
Total		12	100%

Fuente: Elaboración propia.

Al comienzo de cada entrevista se explicó al informante la mecánica del trabajo y procedimientos a seguir en la sesión. También, se obtuvo la aprobación verbal de los participantes para la grabación de voz y transcripción de los datos.

Para el desarrollo de cada entrevista se contó con el guion de entrevista previamente diseñado para esos fines. Igualmente, se dispuso de un bloc de notas para anotar aquellas ideas expresadas por los entrevistados, o bien, deducidas por la investigadora durante la sesión. Al respecto, la duración total aproximada de las entrevistas fue de 40 minutos, un poco menos del tiempo previsto para la realización de cada entrevista.

Con respecto al proceso de recogida del análisis documental, estas se realizaron de manera transversal al desarrollo de las entrevistas. Principalmente, la dirección de cada centro educativo de estudio prefirió remitir el Proyecto Educativo Institucional por correo electrónico. De este modo, fueron 4 los documentos institucionales recibidos.

Una vez recibidos los documentos institucionales se procedió a revisar la información y completar los datos relativos a la matriz de análisis documental diseñada previamente para esos fines durante la etapa de instrumentalización.

El proceso de recogida de datos de las preguntas abiertas del cuestionario se llevó a cabo de forma paralela a la recepción de los datos cuantitativos del mismo instrumento. No obstante, el tratamiento de la información recogida se concretó en la fase cualitativa.

d) *Tratamiento de la información*

El tratamiento de la información aplicada fue el mismo para el análisis de los datos de las entrevistas, las preguntas abiertas y el análisis documental. Para ello, lo primero que se realizó fue transcribir y almacenar los datos cualitativos según los siguientes procedimientos:

- En el caso de las entrevistas se procedió a traspasar el registro de audio al ordenador para luego crear un único archivo de cada entrevista.

8. Desarrollo del trabajo de campo

- Se transcribieron los audios sobre el propio guion de las entrevistas¹⁴.
- También se digitalizaron las notas manuscritas recogidas durante las entrevistas.
- Las respuestas del profesorado en el ítem de preguntas abiertas del cuestionario fueron traspasadas a un documento Word¹⁵.
- Se transcribieron las anotaciones manuscritas de los documentos institucionales.

Cada audio y documentos transcritos se almacenan por duplicado y se les añade un código identificativo.

Cabe señalar que, luego de la transcripción completa de todos los documentos, se llevó a cabo un proceso de edición en el que se eliminaron las muletillas, las repeticiones o las palabras inconexas que no fueron de interés para la investigación.

Posteriormente, todos los archivos de los documentos transcritos de las entrevistas, las preguntas abiertas, y los documentos institucionales (PEI) fueron cargados a Atlas-Ti para iniciar el proceso de análisis de los datos mediante un proceso de codificación y sistematización de los mismos: (1) 12 entrevistas al equipo directivo agrupadas por caso; (2) 64 respuestas del profesorado a las preguntas abiertas del cuestionario agrupados por caso, y (3), 4 Proyectos Educativos Institucionales agrupados por caso.

En adelante, el proceso de análisis de los datos seguido se fundamenta según los aportes de Saldaña (2009), que considera esencial organizar el análisis de contenido cualitativo a partir de tres actividades: reducción de datos, disposición y transformación de los datos, y elaboración y verificación de conclusiones.

De este modo, el proceso de reducción de datos permitió manipular y transformar la información recogida con el propósito de extraer el significado relevante según los objetivos del estudio. A partir de las diferentes matrices utilizadas para diseñar los instrumentos y el propio guion de entrevista se elaboró un primer listado de códigos asignando unidades de significado a la información compilada durante la investigación.

Una vez elaborado el listado preliminar, se realizó una lectura intensiva de las transcripciones y documentos institucionales para identificar las Unidades de Significado (US) y luego enlazarlas con el listado de códigos. Durante este proceso, se suprimieron algunos códigos y US por redundancia, o escasez de la información de interés. Así mismo, emergieron algunas de las primeras categorías.

El término del proceso de reducción de datos concluyó cuando se agotaron las posibilidades de crear nuevos códigos, y mientras tanto todas las US podían vincularse a los códigos existentes. Esta actividad se realizó por instrumentos y por caso (centro educativo). Posteriormente, estos datos se reunieron en un solo listado de códigos y US¹⁶.

¹⁴ Ver en Anexos CD 15.15. Transcripción de las entrevistas.

¹⁵ Ver en Anexos CD 15.16. Transcripción de las preguntas abiertas del cuestionario.

¹⁶ Ver en Anexos CD 15.17. Listado de categorías y códigos por instrumento y por centro educativo.

Así, el listado definitivo de códigos se compuso de 90 códigos y 511 US como puede observarse en la Tabla 30. El listado agrupa los códigos y US obtenidos tras la revisión del contenido de las entrevistas, las preguntas abiertas y el análisis documental.

8. Desarrollo del trabajo de campo

Tabla 30.

Listado definitivo de códigos y US por orden alfabético.

N°	CÓDIGO	US	N°	CÓDIGO	US	N°	CÓDIGO	US
1	Acceso recursos	6	31	Dupla psicosocial	2	61	Orientación-reforzamiento	3
2	Acceso tecnología	1	32	Elaboración PEI	6	62	Participación-comunidad	4
3	Acciones del centro educativo	2	33	Estilos de aprendizaje	4	63	Participación-familias	10
4	Aceptación-diversidad	12	34	Estrategias didácticas	7	64	Plan de Apoyo a la Inclusión	12
5	Actitudes equipo directivo	1	35	Evaluación	4	65	Planes e instrumentos	7
6	Actitudes-estudiantes	6	36	Evaluación estrategias	1	66	Política-centro educativo	11
7	Actividades comunidad	19	37	Factor tiempo	5	67	Política educativa	11
8	Actividades colectivas	5	38	Familias	12	68	Prácticas institucionales	2
9	Actividades familias	1	39	Fondos públicos	5	69	Programa de Integración Escolar	1
10	Actividades formación	7	40	Formación	2	70	Programas y proyectos	3
11	Adecuación curricular	4	41	Formación docente	12	71	Promoción arte	4
12	Apertura al cambio	2	42	Formación inicial-continua	8	72	Promoción justicia social	1
13	Aportes Educación Artística	6	43	Formación integral	10	73	Pruebas estandarizadas	1
14	Articulación disciplinas	5	44	Formación Lengua de señas	2	74	Recursos	9
15	Atención a la diversidad	13	45	Formación profesorado	16	75	Recursos especialistas	2
16	Clima escolar	2	46	Fortalezas	10	76	Recursos materiales	1
17	Comprensión	7	47	Funciones Coordinador PIE	3	77	Recursos varios	19
18	Comprensión diferencias	21	48	Gestión de recursos	4	78	Redes de colaboración	7
19	Compromiso-diversidad	6	49	Gestión recursos variados	1	79	Relación inclusión	1
20	Contenidos	4	50	Grupos-colectivos	9	80	Resistencias al cambio	5
21	Creación instrumentos	1	51	Importancia política	3	81	Respeto	4
22	Creencias	26	52	Influencia del arte	2	82	Sentido de pertenencia	6
23	Creencias comunidad	5	53	Intervención arte	6	83	Talleres de orientación	1
24	Debilidades	9	54	Investigación docente	1	84	T. colaborativo	4
25	Derecho	12	55	Investigación educativa	1	85	Tipo-formación docente	10
26	Desarrollo personal	4	56	Justicia social	3	86	Tipo de recurso	12
27	Desarrollo profesional	6	57	Liderazgo	1	87	Trabajo colaborativo	3

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

28	Desconocimiento	1	58	Liderazgo distribuido	4	88	Trabajo colaborativo PIE	6
29	Disminución-clases	2	59	Metodología	4	89	Valores inclusivos	3
30	Disminución-alumnos	1	60	Monitoreo aptitudinal	1	90	Vinculación artística	2
TOTAL:								511

Fuente: Elaboración propia.

Definidos los códigos, se crearon agrupaciones de códigos para determinar categorías emergentes, las cuales también se establecieron en función de la información sobre las dimensiones y subdimensiones presentes en las diferentes matrices de diseño de los instrumentos.

El proceso de categorización finalizó cuando se llegó a la saturación, es decir, cuando ya no se crearon más categorías y todos los códigos quedaron incluidos en las categorías existentes. De este proceso surgieron en total 17 categorías. La Tabla 31 muestra el listado de categorías, códigos y US vinculadas:

Tabla 31.

Listado de categorías, códigos y US.

N°	CATEGORÍAS	N° CÓDIGOS	N° US
1	Conceptualización sobre diversidad	9	86
2	Sentido de la comunidad colaborativa	5	34
3	Formación de los profesionales	4	30
4	Finalidades orientadas a la inclusión educativa	6	30
5	Accesibilidad a recursos	3	23
6	Planteamientos directivos	8	26
7	Estrategias organizativas institucionales	12	36
8	Plan de Atención a la Diversidad	4	16
9	Fortalezas y debilidades Plan de Atención a la Diversidad	2	19
10	Adecuación de los contenidos	1	4
11	Metodologías de enseñanza	2	9
12	Proceso de evaluación	2	5
13	Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad	2	3
14	Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad	5	24
15	Barreras en la atención a la diversidad	9	85
16	Desafíos en la inclusión educativa	6	13
17	Otras estrategias para la mejora	10	68
Total		90	511

Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar la estructuración de los datos en el análisis de los resultados se determinó asignar y agrupar las categorías y respectivos códigos a un tema (dimensiones) del que derivan, principalmente, en las dimensiones establecidas previamente y que han servido de guía para la confección de los instrumentos. El resumen se observa en la Tabla 32:

8. Desarrollo del trabajo de campo

Tabla 32.

Listado de categorías y códigos asignados a las dimensiones de estudio.

TEMAS	CATEGORÍAS	Nº CÓDIGOS
Cultura escolar de la diversidad	Conceptualización sobre diversidad	9
	Sentido de la comunidad colaborativa	5
	Formación de los profesionales	4
	Finalidades orientadas a la inclusión educativa	6
	Accesibilidad a recursos	3
Estrategias organizativas para la atención a la diversidad	Planteamientos directivos	8
	Estrategias organizativas institucionales	12
	Plan de Atención a la Diversidad	4
	Fortalezas y debilidades Plan de Atención a la Diversidad	2
Estrategias didácticas para la atención a la diversidad	Adecuación de los contenidos	1
	Metodologías de enseñanza	2
	Proceso de evaluación	2
Actitudes hacia la atención a la diversidad	Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad	2
	Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad	5
Propuestas de mejora para la atención a la diversidad	Barreras en la atención a la diversidad	9
	Desafíos en la inclusión educativa	6
	Otras estrategias para la mejora	10
Total		90

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, como resultado del proceso de análisis de contenidos se reconoce que surgieron 511 US, 90 códigos, 17 categorías y 5 temas, a partir de los cuales fue posible lograr una coherencia entre los resultados obtenidos y la revisión bibliográfica que aporta el marco teórico.

Cabe señalar que cada procedimiento fue trasladado a una matriz de información elaborada para el análisis de contenido de cada instrumento. El uso de las matrices de información permitió organizar la información, y facilitar espacios para realizar valoraciones que posteriormente guiaron la presentación de los resultados cualitativos¹⁷.

8.3. A modo de síntesis

Para la construcción del cuestionario y de la entrevista se ha elaborado una matriz general con relación a las dimensiones, subdimensiones y preguntas de interés para la investigación. Esta matriz ha sido validada por 11 jueces expertos relacionados con la temática del fenómeno de estudio, quienes valoraron la pertinencia, la univocidad y la importancia de los indicadores, ítems y preguntas.

De la validación por jueces expertos se han elaborado los instrumentos definitivos del cuestionario y del guion de entrevista. No obstante, para asegurar la calidad del cuestionario este fue sometido

¹⁷ En Anexos CD se puede consultar 15.18. Matriz de información de las entrevistas, 15.19. Matriz de información de las preguntas abiertas, y 15.20. Matriz de información del análisis documental.

a una encuesta piloto validada por profesores de diferentes centros educativos de Chile. Como consecuencia, el cuestionario se ha rediseñado mediante la plataforma de *Google Forms*.

Para el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los centros educativos de estudio se ha diseñado una matriz de análisis con el fin de recoger información de interés vinculada a las dimensiones y subdimensiones del estudio.

El proceso de recogida de datos y tratamiento de la información se ha organizado a partir de tres apartados. El primero, presenta el protocolo de actuación sugerido para acceder a los centros educativos de interés en la investigación. El segundo, corresponde a la presentación de las gestiones realizadas en la fase cuantitativa y, por último, el tercer apartado, aborda las gestiones ejecutadas durante la fase cualitativa.

En la fase cuantitativa, primero se especifica la muestra y el contacto con los informantes para la aplicación del cuestionario. La muestra queda concretada por 64 profesores. Posteriormente, se describen las gestiones sobre la recogida de datos y tratamiento de la información, las cuales se trataron con el Programa Estadístico SPSS y fueron analizadas mediante diversas pruebas de análisis estadístico: alfa de Cronbach, correlación entre escalas, análisis descriptivo de frecuencia, pruebas no paramétricas y pruebas de regresión lineal.

En la fase cualitativa la muestra para la aplicación de las entrevistas queda definida por un total de 12 miembros del equipo directivo. En el caso de las preguntas abiertas se considera un total de 64 informantes correspondiente a la muestra participante del profesorado. Y se procede el análisis documental de cuatro planteamientos institucionales (PEI).

El análisis de contenido de los datos cualitativos recogidos por instrumento se organiza en función de un proceso que incluye la reducción de datos, disposición y transformación de los datos, y la elaboración y verificación de conclusiones. Primero, los datos cualitativos fueron tratados en el Programa Atlas-ti y, posteriormente, el análisis de contenido se apoyó a través del uso de una matriz de información diseñada para realizar valoraciones que guíen la presentación de los resultados.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

En este capítulo se presentan los resultados globales obtenidos tras el análisis de los datos cuantitativos extraídos a través de la aplicación del cuestionario dirigido al profesorado de las Escuelas de Cultura y Difusión Artísticas chilenas. En total, han sido 64 cuestionarios conseguidos y con los que se ha procedido a realizar el análisis cuantitativo de los datos.

Este capítulo se organiza en base a cinco subcapítulos: consistencia interna de los ítems, correlación entre escalas, análisis descriptivo de frecuencia, pruebas no paramétricas y regresión lineal. Cada capítulo se corresponde con el análisis cuantitativo de las variables de estudio y sus respectivas dimensiones referidas a la atención a la diversidad:

1. **Información de carácter general:** incluye aspectos vinculados con el género, la edad, la profesión, el cargo actual, la experiencia profesional y el tipo del centro educativo de estudio al que pertenecen el profesorado participante.
2. **Cultura escolar de la diversidad:** contempla una serie de actuaciones que se llevan a cabo en el centro educativo para promover un proyecto educativo orientado a la inclusión educativa.
3. **Estrategias organizativas para atender a la diversidad:** considera la agrupación de diversas estrategias organizativas que la comunidad educativa lleva a cabo para atender a la diversidad (estrategias institucionales) y otras que implementa el profesorado tales como estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos, y estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.
4. **Estrategias didácticas para atender a la diversidad:** incluye el total de las estrategias didácticas que el profesorado realiza para atender a la diversidad y las agrupa a partir de cuatro tipologías vinculadas a los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje, la metodología y el proceso de evaluación.
5. **Actitudes hacia la atención a la diversidad:** contempla las diversas actuaciones que emplea el profesorado y que contribuyen a mejorar sus actitudes hacia la atención a la diversidad.
6. **Percepciones sobre la atención a la diversidad:** explora en las opiniones del profesorado a partir de tres preguntas abiertas sobre la atención a la diversidad y propuestas de mejora para el trabajo en el centro educativo.

En una primera instancia, se da a conocer la consistencia interna de los diferentes ítems que componen cada una de las dimensiones de la variable a analizar que se refieren a la atención a la diversidad. En segundo lugar, se presenta la correlación entre escalas de las variables sobre la atención a la diversidad. Posteriormente, se muestran análisis descriptivos de frecuencia según los resultados obtenidos en cada una de las variables por cada centro educativo de estudio. Además, se incorpora un análisis descriptivo global de los resultados entre los centros educativos estudiados. Más tarde, se presentan pruebas no paramétricas a partir de las variables de “Cultura escolar de la

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

diversidad” y “Estrategias organizativas de centro para atender a la diversidad”. Por último, se exponen modelos de regresión lineal para la relación entre variables dependientes e independientes.

Cabe señalar que este capítulo centrado en la fase cuantitativa representa un primer acercamiento hacia los resultados obtenidos en cada variable anteriormente mencionada tras la aplicación del cuestionario. No obstante, la dimensión “Percepciones sobre la atención a la diversidad” es analizada en el siguiente capítulo de resultados derivados de la fase cualitativa, por contemplar ítems con preguntas abiertas que requieren de un análisis cualitativo.

9.1. Consistencia interna

La consistencia interna de las escalas de las dimensiones de análisis relacionadas con cada variable sobre la atención a la diversidad se considera aceptable y procede su aplicación, puesto que adopta valores sobre 0,70 tal como puede observarse en la Tabla 33. Según Oviedo y Campo (2005) un coeficiente alfa $> 0,80$ tiene una confiabilidad aceptable, porque se encuentra entre los rangos de 0,70 a 0,90.

Tabla 33.
Resultados de la consistencia interna.

ÍTEM	CORRELACIÓN ÍTEM TOTAL RECOGIDA	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA UN ÍTEM
CULTURA ESCOLAR DE LA DIVERSIDAD		
AMBCOGNITIVO	,845	,879
AMBRELACIONAL	,739	,889
AMBCULTURAL	,762	,887
PROMEQUIDAD	,765	,887
MEDEXCLUSIÓN	,761	,888
LIDERAZGO	,681	,896
COMEDUCATIVA	,661	,896
CONFDOCU	,406	,917
ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (institucionales, accesibilidad a recursos y espacios físicos, grupos de trabajo).		
EODIRECTIVO	,747	,922
EOACTIVIDADES	,738	,922
EOACTPOS	,786	,922
EODOCUMENTOS	,818	,919
EORECURSOS	,508	,932
EOFORMACIÓN	,731	,923
EOCOLABORATIVO	,791	,920
EOREDES	,508	,931
EOEVALUACIÓN	,806	,920
EOPLANDIV	,714	,923
EOACTPLAN	,611	,927
EORECPLAN	,679	,925
EOAUTONOMIA	,761	,841
EOESPACIOS	,761	,843
EOMATERIALES	,769	,840
EOCOORDOCENTE	,702	,855
EOCOLARTISTAS	,604	,882
EOAGRUPAMIENTOS	,718	,907
EOHETEROGENEIDAD	,834	,879
EOFLEXIBILIDAD	,831	,881
EOINTERACCION	,837	,878
EOCONVERSAR	,683	,909
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD (Objetivos y contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, metodología y proceso de evaluación).		
EDOBJETIVOS	,870	,833
EDCONTENIDOS	,804	,889
EDADAPCONT	,796	,895
EDACTDIF	,841	,912
EDRITMOS	,808	,915

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

EDREFORZAMIENTO	,793	,918
EDCREATIVIDAD	,784	,918
EDACTLIBRES	,648	,933
EDEMPATIA	,793	,917
EDCOTIDIANIDAD	,791	,917
EOAGRUPAMIENTOS	,718	,907
EOHETEROGENEIDAD	,834	,879
EOFLEXIBILIDAD	,831	,881
EOINTERACCION	,837	,878
EOCONVERSAR	,683	,909
EDEVAINICIAL	,688	,901
EDEVACONTINUA	,838	,879
EDRETROALIMENTACION	,827	,880
EDINSTRUMENTOS	,658	,904
EDADECUACIONES	,817	,881
EDAUTOEVALUACIÓN	,677	,903
ACTITUDES HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
ACCOMPRESION	,802	,952
ACENSEÑANZA	,758	,952
ACOPORTUNIDADES	,834	,950
ACPRACTICAPED	,842	,949
ACVALARTES	,818	,950
ACEXPIDEAS	,816	,950
ACINTERACCION	,504	,965
ACCLIMAULA	,787	,951
ACESFUERZO	,882	,949
ACEXPOSITIVAS	,896	,948
ACVALCONDUCTAS	,885	,949
ACCOOPERACION	,858	,949

Fuente: Elaboración propia.

El Alfa de Cronbach para los 63 elementos es de $\alpha = 0,902$. Se puede observar que, si se eliminaran determinados ítems la consistencia interna sería más elevada. Sin embargo, se ha optado por no prescindir de ningún ítem, ya que todos son relevantes para el objeto de análisis en este estudio.

9.2. Correlación entre escalas

La correlación entre escalas permite medir la relación estadística entre las variables. En la Tabla 34 se reflejan los resultados obtenidos de Rho de Spearman:

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Tabla 34.
Valores de Rho de Spearman entre escalas.

		E.O. de centro	E.O. recur. y esp. Físicos	E.O grupos de trabajo	E.D. obj. y cont.	E.D. act. de ens. y aprend.	E.D. metodolo gía	E.D. evalu ación	Actitudes diversidad
Cultura escolar	Rho	,779**	,745**	,739**	,596**	,571*	,510**	,540**	,595**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	64	64	64	64	64	64	64	64
E.O. de centro	Rho	1,000	,780**	,786**	,635**	,657*	,605**	,614*	,729**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N		64	64	64	64	64	64	64
E.O. recursos y esp. Físicos	Rho		1,000	,788**	,599**	,614*	,595**	,598**	,580**
	P		.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N			64	64	64	64	64	64
E.O grupos de trabajo	Rho			1,000	,668**	,670**	,649**	,586**	,508**
	P			.	,000	,000	,000	,000	,000
	N				64	64	64	64	64
E.D. objetivos y contenidos	Rho				1,000	,786*	,737**	,660**	,538**
	P				.	,000	,000	,000	,000
	N					64	64	64	64
E.D. actividades enseñanza y aprend.	Rho					1,000	,809**	,761*	,612**
	P					.	,000	,000	,000
	N						64	64	64
E.D. metodología	Rho						1,000	,797*	,598**
	P						.	,000	,000
	N							64	64
E.D. proceso de evaluación	Rho							1,000	,655**
	P							.	,000
	N								64

Fuente: Elaboración propia.

Los valores anteriores permiten evidenciar la asociación lineal entre las variables. En todas las correlaciones el valor de la estadística de Rho de Spearman es alta y significativa al indicar un valor > 0, que se aproxima al de +1. Si “r” es significativo y positivo, se infiere que al aumentar una de las puntuaciones aumenta también la otra y viceversa.

9.3. Análisis descriptivo de frecuencias: Colegio de Arte y Cultura San Antonio

En esta parte se presentan los resultados obtenidos en cada una de las variables del cuestionario de acuerdo con la opinión del profesorado perteneciente al Colegio de Arte y Cultura de San Antonio. En primer lugar, se muestra la caracterización demográfica de los informantes, representada por la distribución del profesorado según género, edad y años de experiencia profesional. En segundo lugar, se realiza un análisis descriptivo de frecuencia sobre cada variable a analizar junto con sus respectivas dimensiones, las cuales se describen e interpretan según los datos que se indican en los diferentes gráficos. Estos últimos muestran los porcentajes obtenidos y su distribución según la escala tipo Likert de 1 a 5 que constituyó el cuestionario, donde Siempre: 5, Casi siempre: 4, A veces: 3, Casi Nunca: 2 y Nunca: 1.

La presentación de los resultados permite describir las actuaciones educativas y las estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad más y menos utilizadas según el profesorado del determinado centro educativo.

Cabe señalar que, en adelante y para efectos de obtener una tendencia clara respecto al uso frecuente o regular de las actuaciones educativas y estrategias para atender a la diversidad, se considera que siempre que la suma entre las opciones *casi siempre* y *siempre* superen el 70% de la muestra docente, indicará que la actuación y/o estrategia se lleva a cabo de manera frecuente, por tanto, su frecuencia de realización es representativa.

En el caso de haber inclinación hacia la opción *a veces* indicará que existe un tratamiento regular con respecto a los temas abordados, y que se necesita profundizar para identificar la posible limitante.

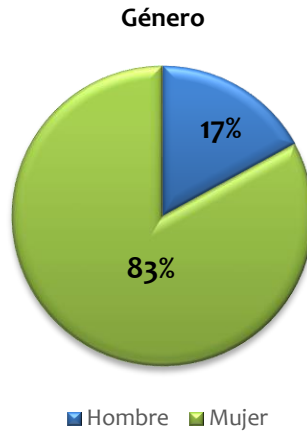
Por último, la suma de las opciones *nunca* y *casi nunca* pondrá en evidencia que las actuaciones educativas y las diferentes estrategias para atender a la diversidad que se exponen no son desarrolladas con habitualidad y, por tanto, necesitan refuerzo.

9.3.1. Caracterización demográfica

La composición del profesorado de acuerdo con la variable género está distribuida en un 83% por mujeres y en un 17% por hombres.

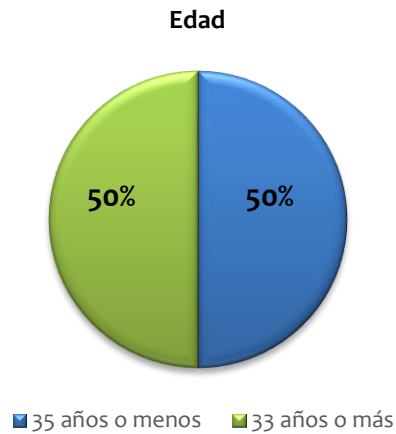
La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Gráfico 1. Distribución de género entre el profesorado.



En cuanto a la distribución por rango etario, entre el total del profesorado se puede señalar que un 50% de estos se sitúa entre la edad de 35 años o menos, y el otro 50% entre la edad de 35 años o más.

Gráfico 2. Distribución por rango etario entre el profesorado.



En el caso de la distribución por años de experiencia, entre el total del profesorado se puede señalar que un 50% de estos tiene alrededor de 10 años o menos de experiencia profesional y, el otro 50% entre 10 años o más.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 3. Distribución por años de experiencia profesional entre el profesorado.



9.3.2. Descripción sobre la cultura escolar de la diversidad

En relación con las actuaciones educativas de la cultura escolar y su frecuencia de ejecución declarada por el profesorado del centro educativo, se evidencia que la “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito cognitivo (AMBCOGNITIVO)” corresponde a una actuación educativa que se desarrolla con mayor frecuencia, *casi siempre* con un 33% y *siempre* con un 67%.

Asimismo, aquellas que tienen que ver con las “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional (AMBRELACIONAL) y ámbito cultural (AMBCULTURAL)”. En la primera, *casi siempre* con un 25% y *siempre* con un 75%; y en la segunda, *casi siempre* con un 17% y con un 83% *siempre*.

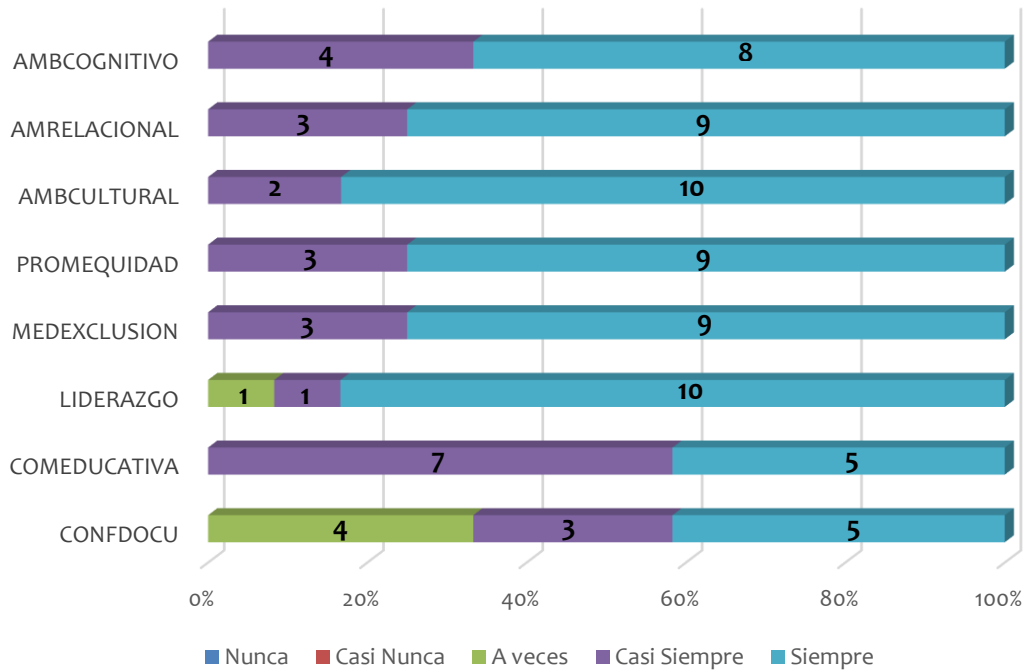
Las actuaciones sobre “promoción de la equidad entre todos los estudiantes para garantizar mayor participación en el aprendizaje (PROMEQUIDAD)” y “medidas concretas para reducir la exclusión y discriminación (MEDEXCLUSION)” también se desarrollan con mayor frecuencia en el centro educativo. En ambos casos, *casi siempre* con un 25% y *siempre* con un 75%.

La “promoción del liderazgo distribuido entre el equipo directivo y docente para atender a la diversidad (LIDERAZGO)” se desarrolla de manera regular, *a veces* corresponde a un 8%, *casi siempre* es igual a 8%, y en mayor medida, *siempre* con un 83%.

Sobre si “la comunidad educativa se compromete con el proyecto educativo del centro escolar (COMEDUCATIVA)” se aprecia mayormente una inclinación favorable hacia dicho compromiso, resultando ser una actuación que se emplea habitualmente *casi siempre* 58%, seguido de *siempre* con un 42%.

Por último, sobre si “todos los miembros de la comunidad educativa participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar (CONFDOCU), las respuestas del profesorado evidencian que la actuación se desarrolla de manera regular en el centro educativo, siendo *a veces* con un 33%, *casi siempre* con un 25% y *siempre* con un 42%.

Gráfico 4. Cultura escolar de la diversidad.



Así, se observa empíricamente el compromiso del centro educativo sobre liderar un proyecto inclusivo basado en el reconocimiento de la diversidad, en la aceptación de las diferencias del alumnado y en el trabajo multidisciplinar de la comunidad educativa. Principalmente, por desarrollar actuaciones educativas que contribuyen a atender a la diversidad, en un entorno que favorece la participación de todos en el aprendizaje y se preocupa de resolver los problemas de exclusión y discriminación que irrumpen el buen funcionamiento de la dinámica escolar.

No obstante, es preciso indagar aún más en la manera en la que participa la comunidad educativa respecto a la promoción de la inclusión. A partir de los resultados obtenidos en CONFDOCU no queda claro si en el ejercicio se trata de una responsabilidad de todos o de unos pocos miembros de la comunidad.

9.3.3. Descripción de estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad

Con respecto a las estrategias organizativas institucionales vinculadas a la gestión directiva, se estima que el equipo directivo del centro educativo generalmente realiza acciones que permiten “asegurar la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo (EODIRECTIVO)” y “proponer actividades colectivas para sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad (EOACTIVIDADES)”. De acuerdo con el profesorado, en menor medida la estrategia organizativa se desarrolla *a veces*, equivalente al 8%, para otros *casi siempre* un 17%, y en mayor medida *siempre*, con un 75% de las respuestas.

A esto se añade que con más frecuencia el equipo directivo “muestra una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

educativo inclusivo (EOACTPOS)”, donde *casi siempre* corresponde a un 33% y, mayormente, *siempre* con un 67%.

Sobre si “las estrategias de atención a la diversidad son descritas en documentos institucionales del centro educativo (EODOCUMENTOS)” se evidencia que esta se realiza con habitualidad, *casi siempre* con un 42% y *siempre* con un 58%.

Respecto a si el centro educativo “cuenta con infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada para favorecer la atención a la diversidad (EORECURSOS)”, se observan mayores diferencias entre las respuestas del profesorado. De este modo, para algunos es *casi nunca* correspondiente al 17%, para otros suele ser *a veces* con un 25%, otros *casi siempre* con un 33% y finalmente, *siempre* equivalente al 25%.

Otras estrategias organizativas institucionales para la atención a la diversidad que realizan de manera regular son aquellas que tienen que ver con “proporcionar a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica (EOFORMACION)” y “contar con redes de colaboración con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno (EOREDES)”. En ambos casos, las opiniones del profesorado indican que se emplean *casi nunca* (8%), *a veces* (8%), *casi siempre* (42%) y *siempre* (42%).

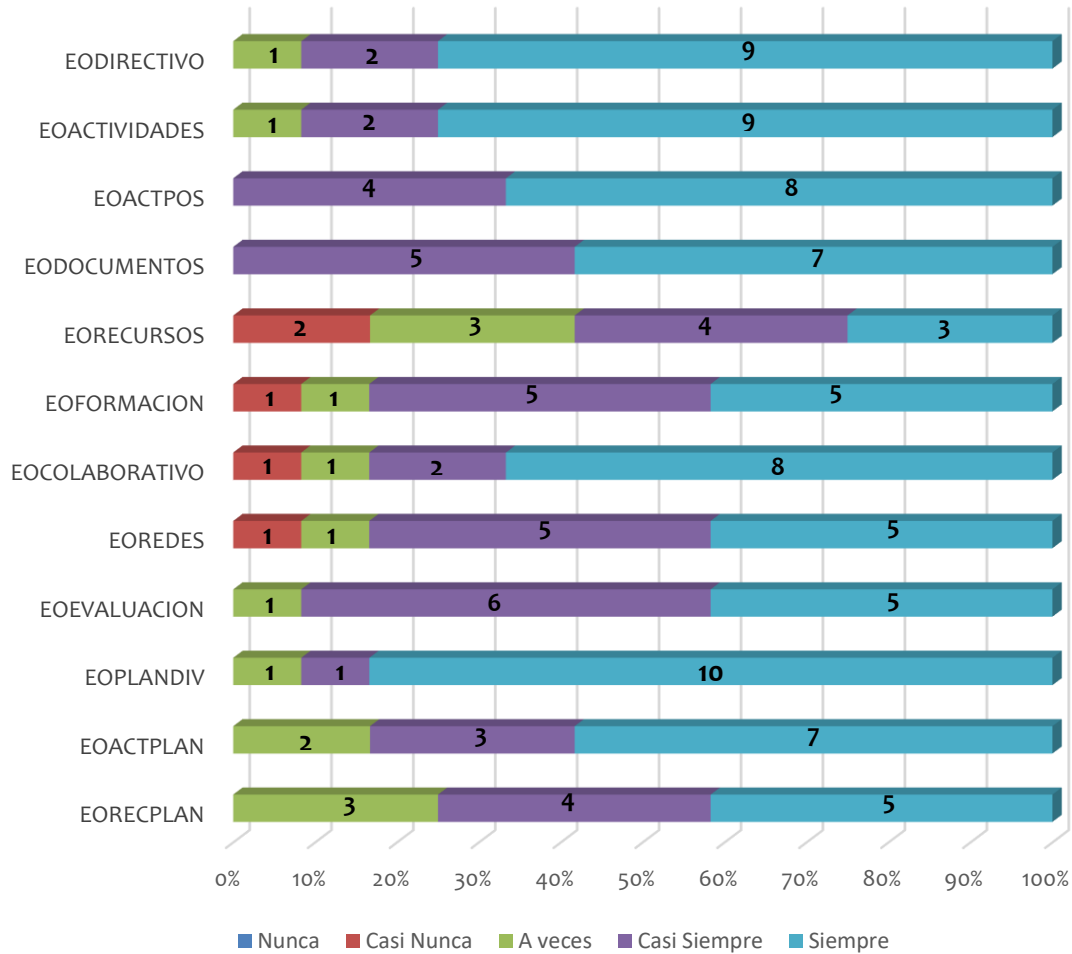
De otro lado, la estrategia organizativa sobre “realizar trabajo colaborativo para contribuir en la participación y en la reflexión de los miembros en la atención a la diversidad (EOCOLABORATIVO)” presenta una frecuencia de realización de 8% en *casi nunca*, un 8% en *a veces*, un 17% en *casi siempre* y un 67% en *siempre*.

En relación con si “las estrategias que se llevan a cabo para atender a la diversidad son evaluadas de forma continua y permanente en el centro educativo (EOEVALUACION)” la frecuencia de realización indica un 8% en *casi nunca*, un 50% llega a *casi siempre* y un 42% en *siempre*.

Por último, en cuanto a si el centro educativo “cuenta con un Plan de Atención a la Diversidad para atender las distintas necesidades educativas de sus estudiantes (EOPLANDIV)” las opiniones del profesorado muestran que un 17% se inclina por *a veces*, un 25% en *casi siempre* y un 58% en *siempre*.

Para especificar aún más sobre si el Plan de Atención a la Diversidad “describe el conjunto de actuaciones para la atención a la diversidad (EOACTPLAN)”, un 17% indica su realización en *a veces*, un 25% señala que *casi siempre* y un 58% *siempre*. Y, en cuanto a si el Plan de Atención a la Diversidad “cuenta con los apoyos y recursos humanos y materiales suficientes para su realización (EORECPLAN)”, se estima que *a veces* con un 25%, de otra parte, con un 33% en *casi siempre* y un 42% en *siempre*.

Gráfico 5. Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.



A la luz de los resultados se puede inferir el importante rol que desempeña el equipo directivo sobre vehicular un proyecto educativo inclusivo que constantemente busca implicar a su comunidad educativa a participar en la atención a la diversidad. De ahí, se comprende que en el centro educativo se desarrollen diversas estrategias organizativas para atender a la diversidad, las cuales constituyen el eje central de sus acciones para responder desde la equidad y calidad en la educación de su alumnado.

En este sentido, el centro educativo cuenta con un Plan de Atención a la Diversidad que constituye un marco de referencias desde donde la comunidad educativa puede orientar su respuesta educativa hacia la diversidad, sobre la base de un conjunto de actuaciones y recursos para atender a la diversidad. No obstante, es necesario profundizar aún más en la gestión de recursos disponibles del centro educativo que favorezca el desarrollo de sus propios procesos educativos.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

9.3.4. Descripción de estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos

En cuanto a la estrategia organizativa sobre “organización del espacio en el aula para favorecer la autonomía y movilidad del alumnado en su uso de manera flexible en las actividades de agrupamiento (EOAUTONOMÍA)” se evidencia una frecuencia de ejecución de 25% en *a veces*, un 17% en *casi siempre* y un 58% en *siempre*.

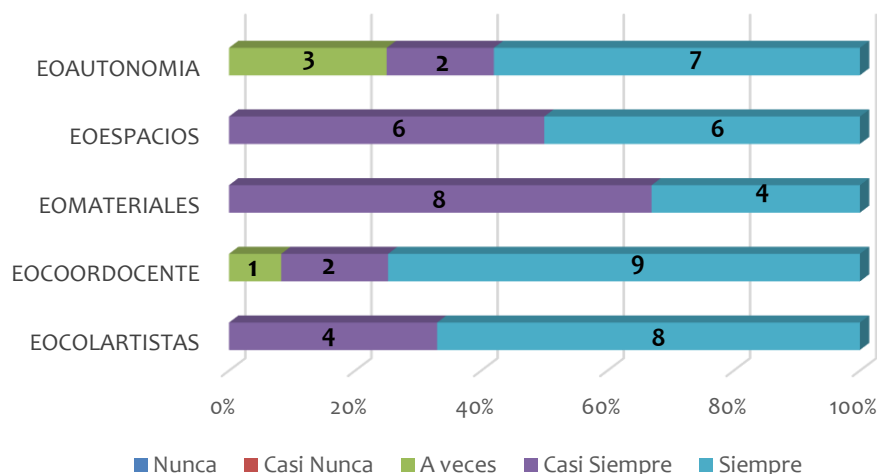
La estrategia organizativa que tiene mayor frecuencia de implementación, *casi siempre* o *siempre*, en un 50% en ambos casos, corresponde a la “utilización de espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (EOESPACIOS)”.

Otra estrategia organizativa con mayor frecuencia de realización por parte del profesorado es la “utilización de variedad de recursos y materiales didácticos para que el alumnado pueda manipular, experimentar y crear” (EOMATERIALES)”. *Casi siempre* con un 67%, seguido de *siempre* con un 33%.

En relación con la “coordinación y trabajo colaborativo de los docentes con otros profesionales para la atención específica del alumnado (EOCOORDOCENTE)”, se obtiene que esta se desarrolla regularmente en el centro educativo. Para unos pocos, *a veces* (8%) y *casi siempre* (17%). Para la gran mayoría del profesorado, se desarrollaría *siempre* (75%).

No obstante, otra estrategia que cuenta con un mayor grado de implementación tiene que ver con el “desarrollo de experiencias colaborativas con artistas y/o exponentes culturales locales y nacionales para la concreción de proyectos escolares (EOCOLARTISTAS)”. Un 33% del profesorado indica que se implementa *casi siempre*, y en mayor medida un 67% señala que *siempre*.

Gráfico 6. Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.



Por lo general, el profesorado del centro educativo emplea las estrategias organizativas vinculadas a la accesibilidad a recursos y espacios físicos para atender a la diversidad. Principalmente, destacan aquellas que tienen que ver con la utilización de diferentes espacios y recursos para promover la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, aquellas estrategias organizativas relacionadas con el trabajo colaborativo entre distintos profesionales que, sin duda, contribuyen a reforzar las experiencias de aprendizaje del alumnado desde los aportes de la Educación Artística para la formación y desarrollo integral.

9.3.5. Descripción de estrategias organizativas sobre grupos de trabajo

La estrategia organizativa sobre “aplicación de agrupamientos flexibles para atender a la diversidad” (EOAGRUPAMIENTOS), es realizada un 25% *a veces*, un 25% *casi siempre* y un 50% *siempre*.

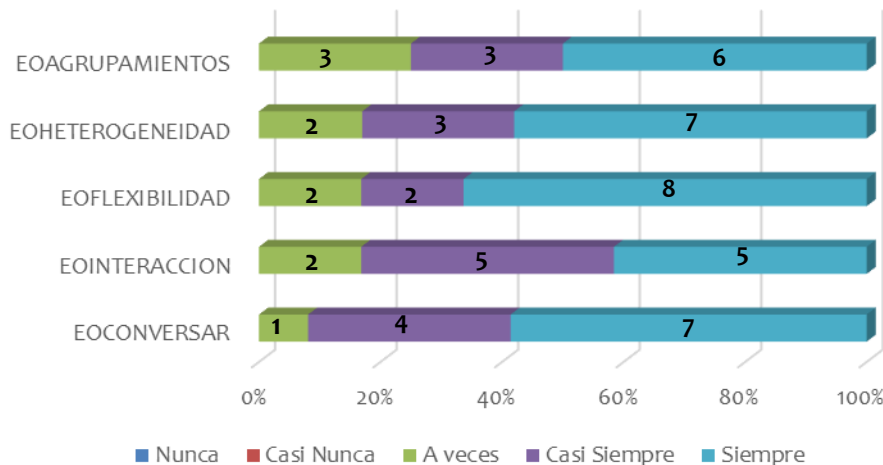
Sobre la estrategia organizativa “formación de grupos de aprendizaje de acuerdo con la heterogeneidad del alumnado (EOHETEROGENEIDAD)”, se evidencia que es desarrollada *a veces* según un 17%, en otros casos *casi siempre* con un 25% y en la mayoría de las ocasiones *siempre* con un 58%.

En cuanto a la estrategia organizativa de “utilización de modalidades flexibles de agrupamiento entre el alumnado que requiere de una atención educativa específica (EOFLEXIBILIDAD)”, el profesorado se inclina por *a veces* (17%), *casi siempre* (17%) y más frecuentemente *siempre* (67%).

En lo referente a si los grupos de aprendizaje “aseguran la interacción entre todos los estudiantes de un equipo (EOINTERACCION)”, las respuestas del profesorado reflejan que en menor medida se emplea *a veces* (17%), en otros casos *casi siempre* (42%), o bien *siempre* (42%).

Aquella estrategia que tiene que ver con “conversar con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos (EOCONVERSAR)”, es la que presenta mayor frecuencia de ejecución. Un 8% del profesorado señala que se emplea *a veces*. Otro grupo indica *casi siempre* con un 33%, y más frecuentemente *siempre* con un 58%.

Gráfico 7. Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.



La frecuencia de realización de las diferentes estrategias organizativas anteriormente mencionadas suele ser representativa, pese a que en algunos casos el profesorado manifiesta que se ejecutan regularmente (*a veces*).

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

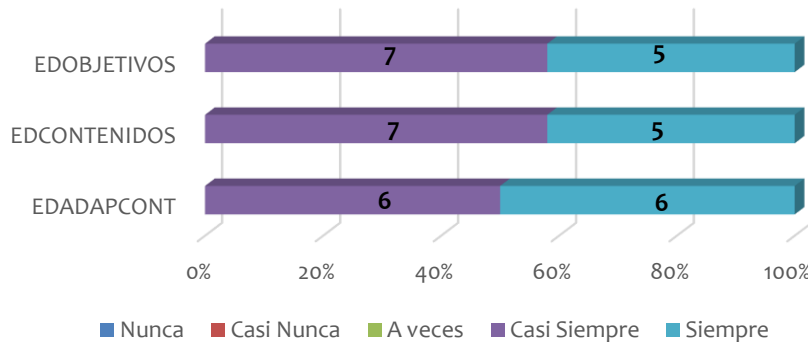
A través de las estrategias organizativas sobre grupos de trabajo, el profesorado del centro educativo puede ofrecer respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje y a la diversidad de intereses y características del alumnado. En este sentido, se comprende que el profesorado facilita que el alumnado lleve a cabo su proceso de aprendizaje a su propio ritmo, pero sin separarse de sus demás compañeros.

9.3.6. Descripción de estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos

Aquellas estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos que generalmente emplea el profesorado para atender a la diversidad tienen que ver con “establecer objetivos de clase de acuerdo con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes (EDOBJETIVOS)”, y “determinar contenidos de la asignatura según los conocimientos previos del alumnado (EDCONTENIDOS)”. De acuerdo con los resultados, según el 58% del profesorado *casi siempre* se lleva a cabo, mientras que un 42% de ellos indica que *siempre*.

No obstante, la estrategia didáctica que muestra mayor frecuencia de realización es la que implica “realizar adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos (EDADAPCONT)”. Aquí, un 50% del profesorado señala que dicha estrategia didáctica se lleva a cabo *casi siempre*, y el otro 50% menciona que *siempre*.

Gráfico 8. Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos.



De esta manera, en la planificación de una asignatura, el profesorado del centro educativo generalmente opta por determinar estrategias didácticas que tengan por prioridad responder a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Para ello, consta que tanto la propuesta de objetivos como de contenidos de la clase se organiza y adapta en función de la progresión y rendimiento académico del alumnado.

9.3.7. Descripción de estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje

La estrategia didáctica que tiene más frecuencia de implementación es aquella que corresponde a la “promoción de actividades que permiten desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por

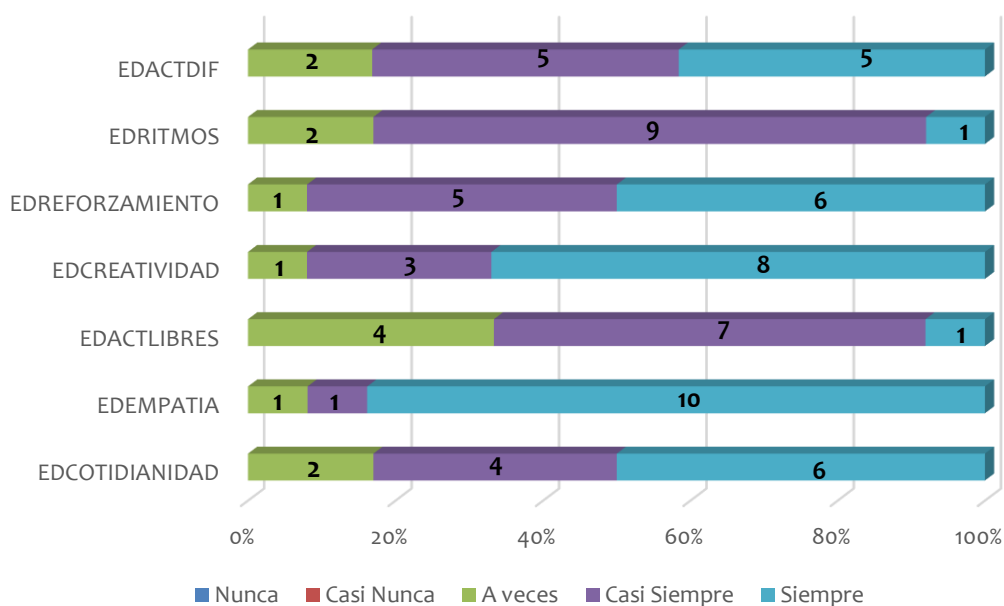
los demás (EEMPATÍA)”. Un 8% se inclina por *a veces*, y otro 8% señala *casi siempre*, mientras que una amplia mayoría indica que *siempre* (83%).

Le siguen aquellas estrategias didácticas que priorizan el “desarrollo de actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes (EDCREATIVIDAD)” y “proponen actividades de aprendizaje que permiten reforzar conocimientos de los estudiantes (EDREFORZAMIENTO)”. En el primer caso, un 8% indica que *a veces*, otro 25% menciona *casi siempre* y un 67% señala que *siempre*. En el segundo, un 8% *a veces*, un 42% *casi siempre* y un 50% *siempre*.

Otras estrategias didácticas que se desarrollan con habitualidad son aquellas que se vinculan al “diseño de actividades que permiten diferentes posibilidades de ejecución, realización y dificultad (EDACTDIF)”, “organización de actividades en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes (EDRITMOS)”, y “propuesta de actividades de aplicación en la vida cotidiana (EDCOTIDIANIDAD)”. En cada una de ellas su frecuencia de realización suele ser mayormente *casi siempre* y *siempre* (83%). Mientras que un 17% opina *a veces*.

No obstante, la estrategia didáctica con menor frecuencia de implementación es la que se refiere a “planificación de actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes (EDACTLIBRES)”. Un 33% del profesorado menciona que se emplea *a veces*. Un mayor número de ellos indica que *casi siempre* con un 58% y en menor medida un 8% señala que *siempre*.

Gráfico 9. Estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.



Principalmente, las actividades de enseñanza y aprendizaje implementadas por el profesorado suponen una estrategia didáctica global que permiten favorecer las relaciones socioeducativas y culturales entre los estudiantes. Primero, porque la prioridad es promover valores como la empatía y el respeto por la diversidad. Y segundo, porque permiten reforzar aquellas nociones que tienen que ver con la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión, las cuales son esenciales para motivar la

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

valoración por la diversidad, aportando conocimientos y fomentando mejores actitudes para enfrentarse en la cotidianidad.

9.3.8. Descripción de estrategias didácticas sobre metodología

En una primera parte, las estrategias didácticas para atender a la diversidad sobre “realización de la clase según la disposición y agrupamiento del alumnado en el aula (EDDISPAULA), e “importancia en la utilización de métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento (EDREFLEXION)”, son implementadas regularmente por el profesorado. En ambos casos, *a veces* equivalente al 8% del profesorado, *casi siempre* con un 58% y *siempre* representado por un 33% del profesorado.

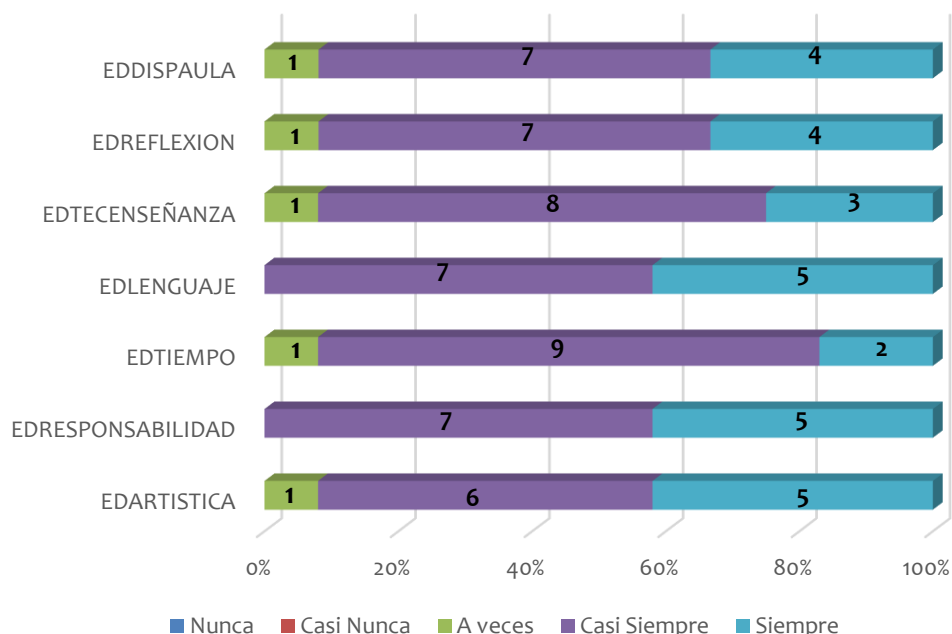
También, la estrategia didáctica que tiene que ver con “utilización de técnicas de enseñanza específicas como tutorizado, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc., según las necesidades educativas de los estudiantes (EDTECENSEÑANZA)”, es realizada *a veces* de acuerdo con el 8% del profesorado, un 67% de ellos dice que *casi siempre* y el 25% menciona que *siempre*.

Sin embargo, hay estrategias didácticas para la atención a la diversidad que tienen mayor impacto de ejecución por parte del profesorado, tales como “adecuación del lenguaje en los materiales de estudio según el nivel de comprensión de los estudiantes (EDLENGUAJE)” y “fomento de la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje (EDRESPONSABILIDAD)”. En ambas, un porcentaje del 58% del profesorado defiende que dichas estrategias didácticas se llevan a cabo *casi siempre*, mientras que un 42% de estos expresa que *siempre*.

Con respecto a “flexibilización de los tiempos de la clase según de la actividad propuesta y las necesidades de todos los estudiantes (EDTIEMPO)”, un 8% del profesorado indica que corresponde a una estrategia didáctica que se emplea *a veces*, otro 75% señalan *casi siempre* y un 17% de ellos menciona *siempre*.

Por último, en cuanto a la estrategia didáctica referente a “utilización de metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria (EDARTISTICA)”, los resultados muestran una frecuencia de realización de un 8% en *a veces*, un 50% en *casi siempre* y un 42% en *siempre*.

Gráfico 10. Estrategias didácticas sobre metodología.



A partir del uso de las diferentes estrategias didácticas sobre metodologías anteriormente mencionadas, se destaca que el profesorado es capaz de ofrecer una variedad de estilos y formas de enseñanza centradas en el alumnado y sus necesidades educativas individuales. De este modo, se procura que el alumnado sea el protagonista y responsable de su propio aprendizaje en relación con otros métodos de aprendizaje más profundos y duraderos para su formación académica y desarrollo integral.

9.3.9. Descripción de estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación

A primera vista, los resultados muestran varias estrategias didácticas vinculadas al proceso de evaluación con una mayor frecuencia de implementación, *casi siempre* o *siempre*. La más representativa es la “realización de adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con necesidades educativas especiales (EADADECUACIONES)”. Para la mayoría del profesorado, un 83%, dicha estrategia didáctica se lleva a cabo *siempre*, y un menor porcentaje de 17% señala *casi siempre*.

Le sigue aquella estrategia didáctica sobre “utilización de variados instrumentos de evaluación (EDINSTRUMENTOS)”, la cual es realizada *casi siempre*, según el 25% de los docentes, y en mayor medida *siempre* por el 75% de ellos.

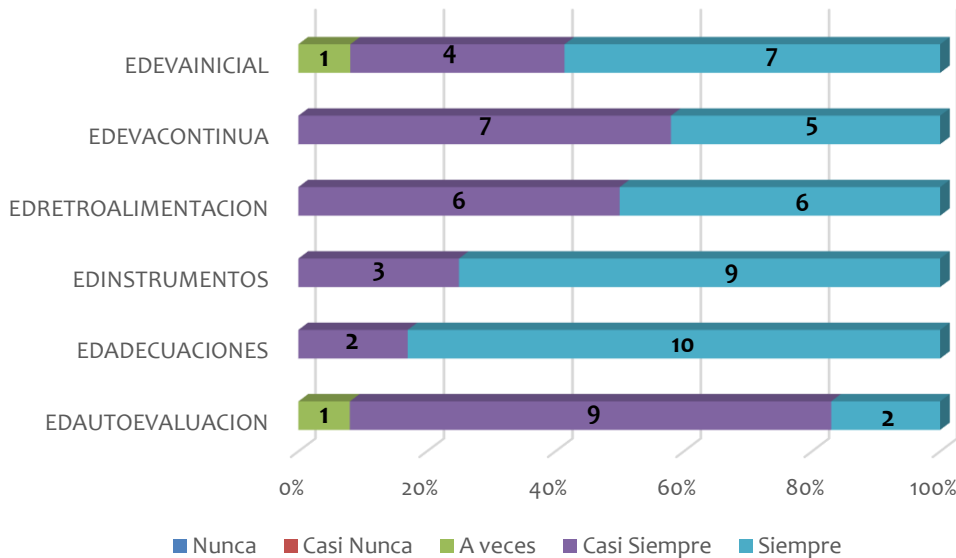
La estrategia didáctica respecto a “retroalimentación de las evaluaciones realizadas a los estudiantes (EDRETROALIMENTACION)”, muestra un uso frecuente por parte del profesorado. Así, las opiniones de estos se dividen en *casi siempre* y *siempre* en 50% cada una.

En cuanto a la estrategia didáctica “valoración de la evaluación continua para el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes (EDEVACONTINUA)”, se evidencia una frecuencia de realización del 58% en *casi siempre* y 42% en *siempre*.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Por último, las estrategias didácticas que se emplean en menor medida que las demás, tienen que ver con la “realización de evaluación inicial previo al proceso de enseñanza y aprendizaje (EDEVAINICIAL)” y “potenciación de la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes (EDAUTOEVALUACION)”. Sin embargo, estas igualmente poseen un amplio rango de representatividad. La primera estrategia didáctica señala que un 8% del profesorado la implementa *a veces*, un 33% *casi siempre* y el otro 58% *siempre*. La segunda, muestra que un 8% lo utiliza *a veces*, mientras que mayormente un 75% de *casi siempre*, y el 17% restante indica que *siempre*.

Gráfico 11. Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.



Las estrategias didácticas vinculadas al proceso de evaluación son aquellas que más son utilizadas por el profesorado del centro educativo, si se tienen en cuenta las demás estrategias didácticas para atender a la diversidad que se han revisado anteriormente.

Desde esta perspectiva, el profesorado ofrece variadas alternativas para que el alumnado pueda fortalecer y consolidar los aprendizajes adquiridos. A través del desarrollo de las distintas estrategias didácticas mencionadas anteriormente, el profesorado puede evidenciar cuáles son las necesidades educativas del alumnado que se deben priorizar para adecuar la evaluación y retroalimentar.

Conviene señalar que la evaluación constituye una extensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo mismo, debe ser una actividad continuada que se sustente en la reflexión de las experiencias y oportunidades formativas.

9.3.10. Descripción de las actitudes hacia la atención a la diversidad

En relación con los resultados, el profesorado desarrolla diversas actuaciones educativas que contribuyen a mejorar sus actitudes hacia la atención a la diversidad. No obstante, aquellas con una frecuencia de realización del 100% del profesorado son las que se refieren a la “valoración de las artes como recurso adecuado para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje

(ACVALARTES) y la “interacción con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de actividades en el aula (ACINTERACCION)”. De este modo, según la totalidad del profesorado dichas actuaciones educativas se desarrollan *siempre*.

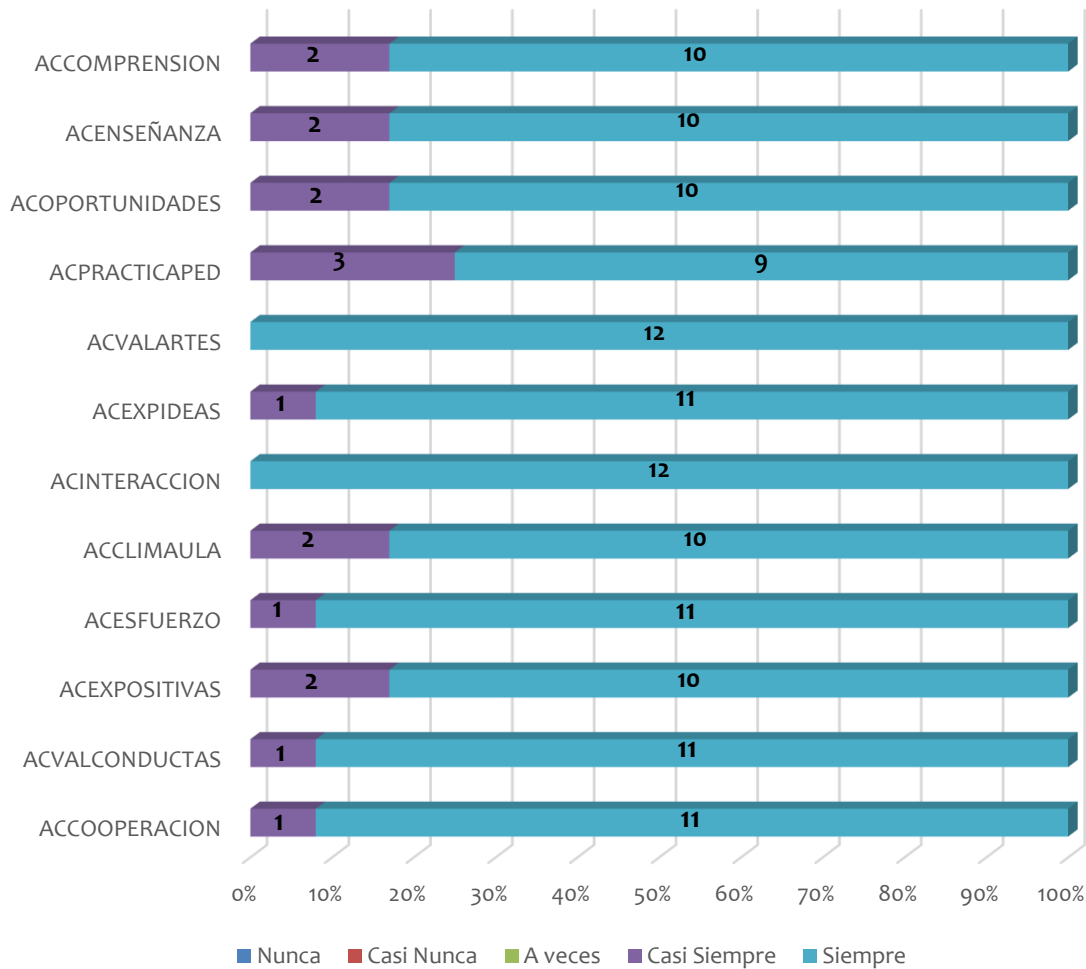
Posteriormente, las actuaciones educativas que le siguen con mayor frecuencia de implementación por el profesorado son las que se refieren a la “facilitación de espacios para que los estudiantes expresen sus ideas y experiencias sobre las actividades (ACEXPIDEAS)”, el “fomento del valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades de todos los estudiantes (ACESFUERZO)”, la “valoración y el refuerzo de las actitudes y las conductas positivas de todos los estudiantes (ACVALCONDUCTAS)”, y la “promoción de la cooperación y la no competición entre los estudiantes (ACCOOPERACION)”. De acuerdo con los resultados, el 8% de los profesores dicen que dichas actuaciones educativas se llevan a cabo *casi siempre*. Sin embargo, la mayoría de ellos, un 92% señala *siempre*.

Le siguen aquellas actuaciones educativas como la “comprensión de las diferencias de los estudiantes en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje (ACCOMPRESION)”, la “preocupación por la enseñanza de todos los estudiantes independientemente de sus características y necesidades educativas (ACENSEÑANZA)”, la “comprensión de las diferencias entre los estudiantes como oportunidades de aprendizaje (ACOPORTUNIDADES)”, la “creación de una atmósfera en el aula que favorezca el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes (ACCLIMAULA)”, y “tener expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de todos los estudiantes (ACEXPOSITIVAS)”. La mayoría del profesorado (83%) sostiene que las actuaciones educativas anteriormente mencionadas se llevan a cabo *siempre*, y un menor porcentaje de 17% señala *casi siempre*.

Por último, la actuación educativa con menor frecuencia de realización en relación con las demás es aquella en la que el profesorado “busca constantemente promover el aprendizaje de todos los estudiantes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica (ACPRACTICAPED)”, la cual es realizada *casi siempre*, según el 25% de los docentes, y en mayor medida *siempre* por el 75% de ellos.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 12. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.



En general, el profesorado del centro educativo manifiesta un sólido compromiso en la atención a la diversidad del alumnado. Para ello, se esfuerza por proporcionar una formación integral que garantice mayores oportunidades de participación para todos. Esto se evidencia cuando se promueven valores inclusivos en el aula, se comprenden las diferencias educativas del alumnado y se facilitan espacios para las ideas, mientras se mantienen expectativas positivas sobre el aprendizaje de estos.

De igual manera, cuando se valoran las artes como recurso adecuado para la inclusión del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que permite contribuir en la sensibilización favoreciendo el aprendizaje intercultural en la comunidad educativa.

Además, lo anterior se sustenta en la motivación que posee el profesorado respecto a mejorar la interacción con otros profesores respecto de la práctica pedagógica que estimula a descubrir en la gestión de la diversidad una oportunidad para mejorar el propio desarrollo profesional docente.

9.4. Análisis descriptivo de frecuencias: Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión

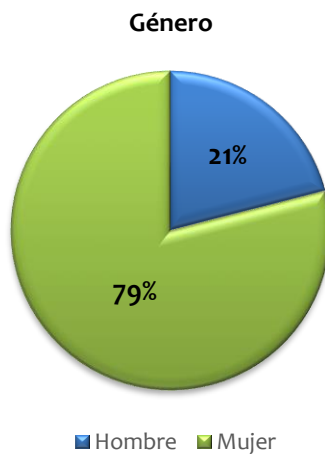
A continuación, se exponen los resultados obtenidos en cada una de las variables del cuestionario de acuerdo con la opinión del profesorado perteneciente al Colegio de Cultura y Difusión Artística de La Unión. Primero, se muestra la caracterización demográfica de los informantes, representada por la distribución de los profesores según género, edad y años de experiencia profesional. Posteriormente, se realiza un análisis descriptivo de frecuencia sobre cada variable a analizar junto con sus respectivas dimensiones, las cuales se describen e interpretan según los datos que se indican en los diferentes gráficos. Estos últimos muestran los porcentajes obtenidos y su distribución según la escala tipo Likert de 1 a 5 que constituyó el cuestionario, donde Siempre: 5, Casi siempre: 4, A veces: 3, Casi Nunca: 2, Nunca: 1.

En todos los casos, la presentación de los resultados obtenidos permite describir las actuaciones educativas y las estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad más y menos utilizadas según el profesorado del determinado centro educativo.

9.4.1. Caracterización demográfica

La composición de los profesores de acuerdo con la variable género está distribuida en un 79% por mujeres y en un 21% por hombres.

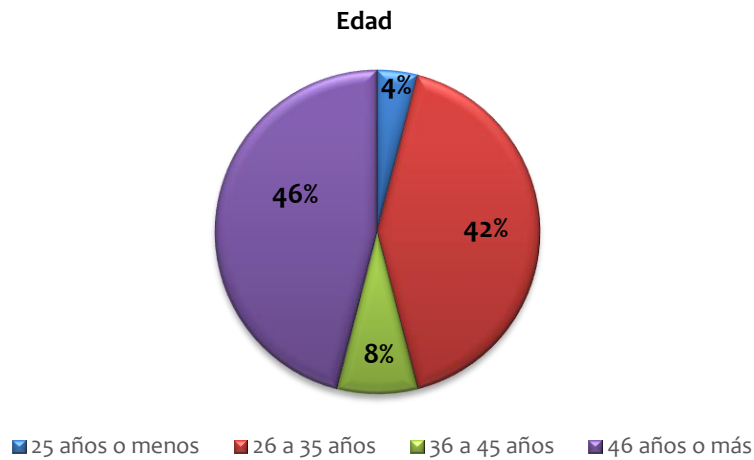
Gráfico 13. Distribución de género entre el profesorado.



En cuanto a la distribución por rango etario, del total de profesores se puede señalar que un 4% de estos se sitúa entre la edad de 25 años o menos, un 42% de ellos tiene una edad de 26 a 35 años, un 8% posee una edad entre los 35 a 45 años, y, por último, el resto tiene 46 años o más (46%).

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 14. Distribución por rango etario entre el profesorado.



En el caso de la distribución por años de experiencia, del total de profesores se puede señalar que un 25% de estos posee entre 1 a 5 años de experiencia profesional, un 21% tiene una experiencia profesional de 6 a 10 años, otros 25% entre 11 a 20 años, y, por último, un 29% de ellos tiene una experiencia profesional de 21 años o más.

Gráfico 15. Distribución por años de experiencia profesional entre el profesorado.



9.4.2. Descripción sobre la cultura escolar de la diversidad

Con respecto a la actuación educativa “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito cognitivo (AMBCOGNITIVO)”, un total del 8% del profesorado menciona que *nunca* y *casi nunca* se lleva a cabo en el centro educativo. Sin embargo, un 21% indica que se desarrolla *a veces*, un 50% dice que *casi siempre* y, por último, otro 21% *siempre*.

Sobre “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional (AMBRELACIONAL)”, los resultados indican diferencias en la respuesta de realización. Igualmente,

un 8% de ellos menciona que *nunca* y *casi nunca* es realizada, mientras que un 17% expresa que se desarrolla *a veces*, un 46% *casi siempre* y un 29% *siempre*.

La actuación educativa “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito cultural (AMBCULTURAL)”, posee mayor frecuencia de realización que las demás actuaciones para atender a la diversidad. De este modo, a pesar de que un total del 8% del profesorado señala que *nunca* y *casi nunca* se lleva a cabo y otro 8% *a veces*, la mayoría de ellos (54%) indica que *casi siempre* y otro 29% *siempre*.

En relación con la “promoción de la equidad entre todos los estudiantes para garantizar mayor participación en el aprendizaje (PROMEQUIDAD)”, un 8% del profesorado sostiene que *nunca* y *casi nunca* se realiza en el centro educativo. No obstante, un 17% dice que se emplea *a veces*, otro 42% que *casi siempre* y un 33% *siempre*.

La actuación educativa referente a “medidas concretas para reducir la exclusión y discriminación (MEDEXCLUSION)”, es la segunda con mayor frecuencia de implementación. De acuerdo con el profesorado, un 4% menciona *nunca*. No obstante, un 17% dice que se implementa *a veces*, mientras que un 50% de ellos señala *casi siempre* y otro 29% *siempre*.

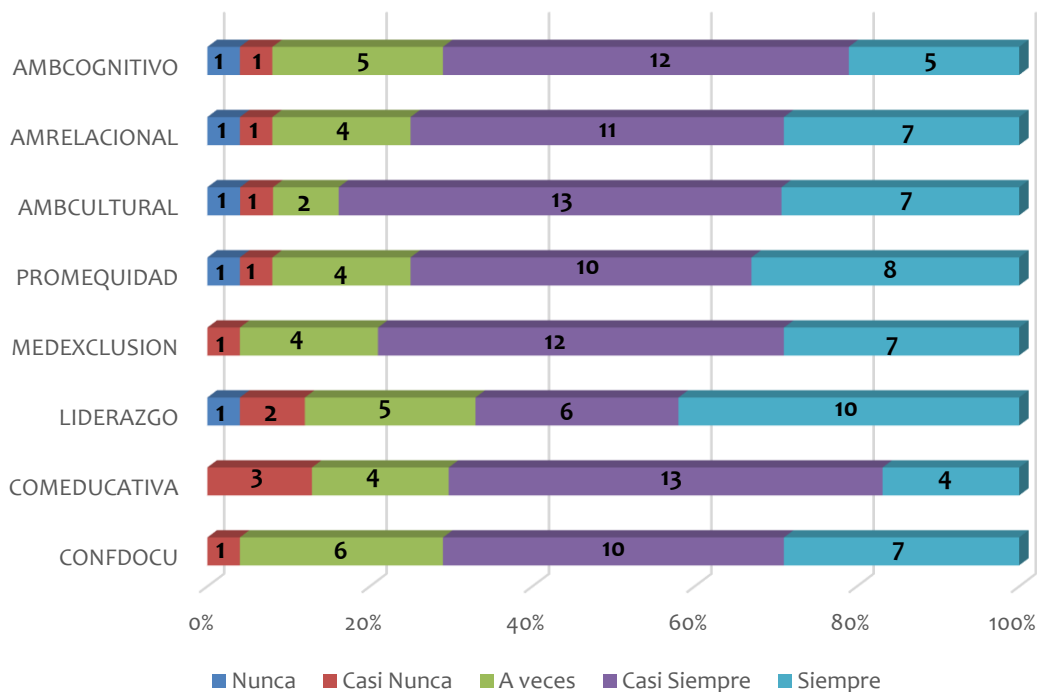
La “promoción del liderazgo distribuido entre el equipo directivo y docente para atender a la diversidad (LIDERAZGO)”, corresponde a la actuación educativa con menor frecuencia de implementación. En este caso, un 4% del profesorado dice que *nunca* se lleva a cabo y otro 8% se declina por *casi nunca*. No obstante, un 21% es *a veces*, un 25% *casi siempre* y finalmente un 42% *siempre*.

Sobre si “la comunidad educativa se compromete con el proyecto educativo del centro escolar (COMEDUCATIVA)”, mayormente se evidencia una inclinación favorable, *casi siempre* con un 54%, seguido de *siempre* con un 17%. Aunque de igual manera, un grupo de profesores indica que *nunca* (13%) y otro que *casi nunca* (17%).

Por último, sobre si “todos los miembros de la comunidad educativa participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar (CONFDOCU)”, también advierten una inclinación favorable. En este sentido, para la mayoría de los profesores la actuación educativa se desarrolla *casi siempre* (42%) y *siempre* (29%). Solo unos pocos expresan que *nunca* (4%) y otros que *casi nunca* (25%).

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 16. Cultura escolar de la diversidad.



En general, la respuesta de la comunidad educativa es positiva, pese a que existen diferencias entre las opiniones del profesorado sobre el uso frecuente de una actuación en comparación con otras.

De igual manera, la comunidad educativa valora y es capaz de comprender la diversidad sobre todo en lo que respecta al ámbito cultural del alumnado. Para ello, son necesarias la determinación y puesta en marcha de estrategias de intervención que atiendan la diversidad de necesidades y características del alumnado. La principal preocupación es tomar medidas concretas que contribuyan a reducir los problemas propios de la exclusión y discriminación, como una forma de garantizar y promover la igualdad de oportunidades educativas para todos.

9.4.3. Descripción de estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad

En relación con las estrategias organizativas institucionales vinculadas a la gestión directiva, se estima que el equipo directivo regularmente implementa acciones que permiten “asegurar la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo (EODIRECTIVO)”. Según un grupo de profesores, la estrategia organizativa *casi nunca* se realiza (13%). Otro grupo menciona que *a veces* (25%), mientras que otros señalan que *casi siempre* (33%), o bien *siempre* (29%).

De manera similar, respecto a la estrategia organizativa que se refiere a “proponer actividades colectivas para sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad (EOACTIVIDADES)”, un total de 17% del profesorado indica que *nunca* o *casi nunca* es

realizada en el centro educativo. Sin embargo, un 25% de ellos menciona que *a veces*, otro 33% que *casi siempre* y, por último, un 25% menciona que *siempre*.

No obstante, la estrategia organizativa que presenta mayor frecuencia de realización por parte del equipo directivo es “muestra una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo (EOACTPOS)”, donde solo un 4% expresa que *casi nunca*, seguido de 33% que menciona *a veces*. Mayormente, un 29% dice que *casi siempre* y otro 33% que *siempre*.

Respecto a si “las estrategias de atención a la diversidad son descritas en documentos institucionales del centro educativo (EODOCUMENTOS)”, se observa que corresponde a una actuación que se emplea regularmente. Solo un 8% de los profesores señalan que *nunca* o *casi nunca* se emplea. De igual manera, la mayoría de los profesores mencionan que es realizada *a veces* (29%), *casi siempre* (42%) y *siempre* (21%).

En relación con si el centro educativo “cuenta con infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada para favorecer la atención a la diversidad (EORECURSOS)”, la mayoría del profesorado se inclina por mencionar que *casi siempre* con un 42%, o bien *siempre* con un 38%. Solo un 4% señala que *nunca* y otro 17% que *casi nunca*.

La estrategia organizativa sobre “proporcionar a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica (EOFORMACION)”, es realizada *a veces* según un 29% de los profesores, un 33% de ellos indica que *casi siempre* y otro 29% que *siempre*. Tan solo el 8% de ellos menciona que *casi nunca*.

Le sigue la estrategia organizativa sobre “realización de trabajo colaborativo para contribuir en la participación y en la reflexión de los miembros en la atención a la diversidad (EOCOLABORATIVO)”. En este caso, un total de 12% del profesorado dice que *nunca* y *casi nunca* se lleva a cabo en el centro educativo. Sin embargo, la gran mayoría se inclina a manifestar que se implementa *a veces* (21%), *casi siempre* (50%) y otro *siempre* (17%). Por lo tanto, se comprende que se trata de una estrategia organizativa que se desarrolla regularmente.

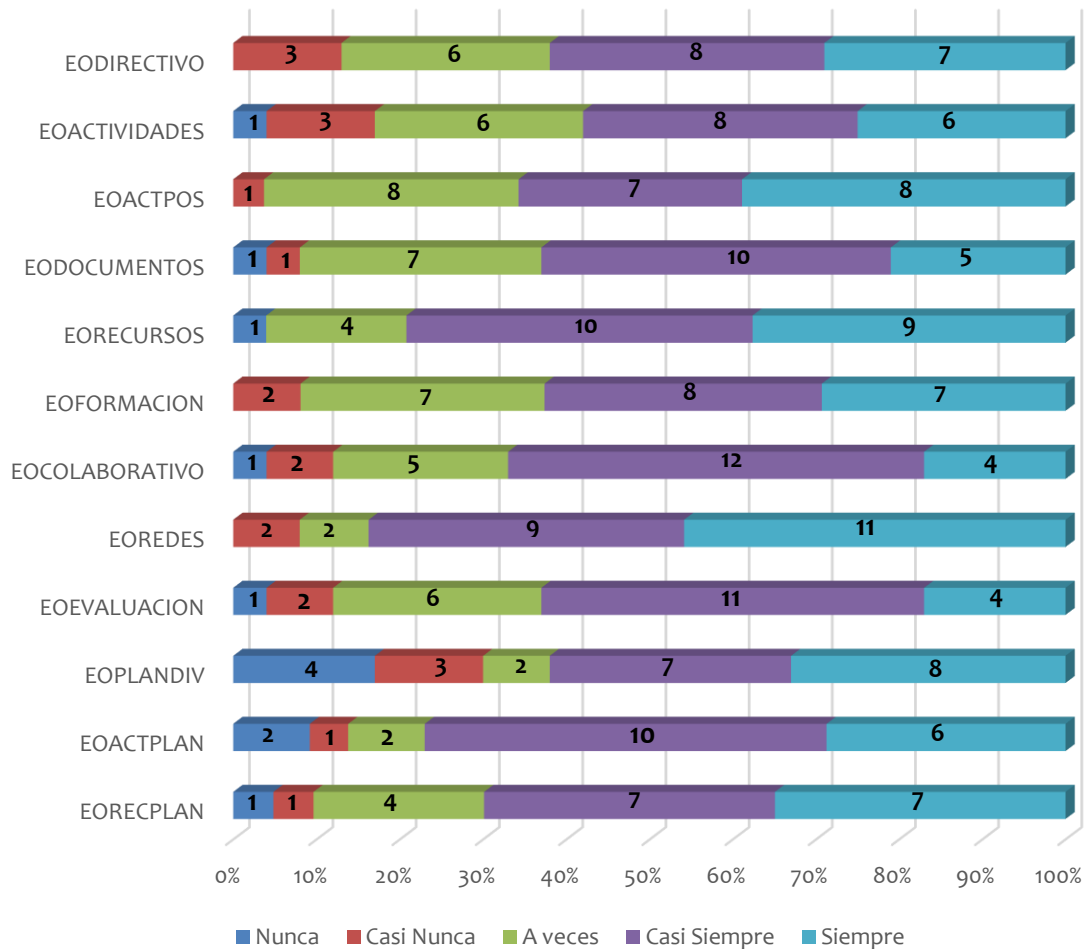
Por otra parte, la estrategia organizativa con mayor frecuencia de realización es aquella que se refiere a si el centro educativo “cuenta con redes de colaboración con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno (EOREDES)”. Aquí, un 4% dice que *nunca*. Sin embargo, las demás opiniones del profesorado mencionan *a veces* con un 17%, un 42% dice que *casi siempre* y otro 38% *siempre*.

Las estrategias organizativas que se refieren a si “las estrategias que se llevan a cabo para atender a la diversidad son evaluadas de forma continua y permanente en el centro educativo (EOEVALUACION)” y si este “cuenta con un Plan de Atención a la Diversidad para atender las distintas necesidades educativas de sus estudiantes (EOPLANDIV)”, tienen una menor frecuencia de implementación en comparación con las demás. En ambos casos, el total de las opiniones del profesorado (37%) manifiesta que se lleva a cabo *nunca*, *casi nunca* y *a veces*. Y el otro, 63% señala que *casi siempre* y *siempre*.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Para especificar aún más sobre si el Plan de Atención a la Diversidad “describe el conjunto de actuaciones para la atención a la diversidad (EOACTPLAN)”, un 8% indica que *nunca*, un 4% *casi nunca* y un 8% *a veces*. No obstante, en mayor medida un 42% indica que su realización se lleva a cabo *casi siempre* y un 25% *siempre*. Y en cuanto a si el Plan de Atención a la Diversidad “cuenta con los apoyos y recursos humanos y materiales suficientes para su realización (EORECPLAN)”, se estima que un total de 8% del profesorado dice que *nunca* y *casi nunca*, un 17% *a veces*, y un 58% indica que entre *casi siempre* y *siempre*.

Gráfico 17. Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.



En cuanto a las estrategias organizativas que el centro educativo lleva a cabo para atender a la diversidad, se observa también una respuesta positiva por parte de la comunidad. No obstante, es necesario motivar el seguimiento y evaluación de las estrategias organizativas que se implementan con el fin de detectar necesidades y aventurar mejoras en la respuesta educativa hacia la diversidad. Principalmente, potenciar el trabajo multidisciplinar entre los distintos profesionales para orientar las acciones y determinar las estrategias organizativas para atender a la diversidad más pertinentes y adecuadas al contexto escolar.

Un aspecto esencial en la atención a la diversidad tiene que ver con la gestión de los recursos y, en este punto, el centro educativo adquiere una gran ventaja al contar con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza en la respuesta hacia la diversidad. Sobre todo, si se tiene en cuenta que para atender a la enseñanza artística se requiere un amplio uso de equipamiento e infraestructura de calidad.

Asimismo, se destaca la importancia de contar con diferentes redes de colaboración con el entorno, desde donde es posible fomentar un intercambio dinámico entre los miembros de la comunidad educativa con otros grupos y organizaciones, y posibilitar la potencialidad de los recursos para atender a la diversidad.

9.4.4. Descripción de estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos

La estrategia organizativa sobre “organización del espacio en el aula para favorecer la autonomía y movilidad del alumnado en su uso de manera flexible en las actividades de agrupamiento (EOAUTONOMÍA)”, presenta una menor frecuencia de realización en comparación con las demás. De esta manera, un 17% del profesorado se inclina por manifestar que la estrategia *nunca* y *casi nunca* se lleva a cabo. No obstante, se evidencia una frecuencia de ejecución de 25% en *a veces*, un 33% en *casi siempre* y un 25% en *siempre*.

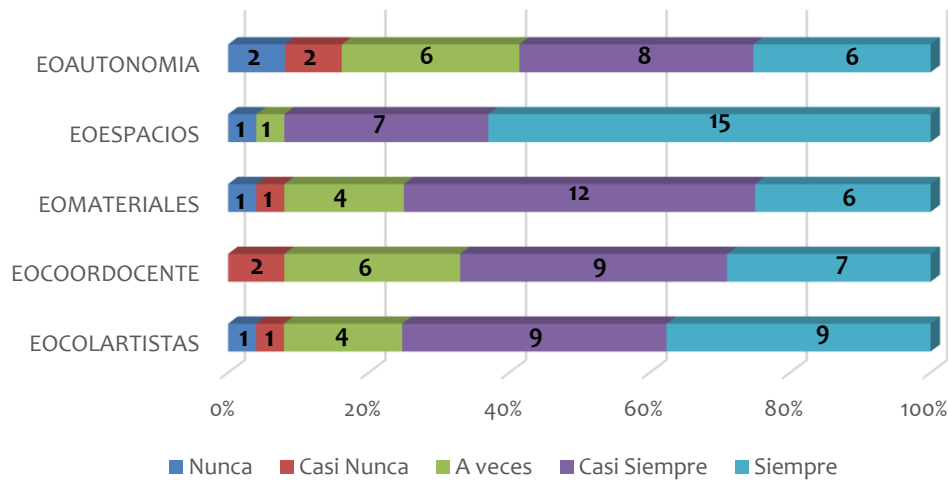
Por otra parte, la estrategia organizativa que presenta mayor frecuencia de implementación de parte del profesorado es “utilización de espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (EOESPACIOS)”. Aquí, un total del 92% manifiesta que se trata de una estrategia organizativa que se desarrolla *casi siempre* y *siempre*. Tan solo un 8% se declina por *nunca* y *a veces*.

Le siguen la “utilización de variedad de recursos y materiales didácticos para que el alumnado pueda manipular, experimentar y crear (EOMATERIALES)” y “desarrollo de experiencias colaborativas con artistas y/o exponentes culturales locales y nacionales para la concreción de proyectos escolares (EOCOLARTISTAS)”. Para el 75% del profesorado, estas estrategias organizativas se implementan *casi siempre* y *siempre*. Otros señalan *a veces* (17%), y *nunca* o *casi nunca* (8%).

Por último, respecto a la “coordinación y trabajo colaborativo de los docentes con otros profesionales para la atención específica del alumnado (EOCOORDOCENTE)”, generalmente, corresponde a una estrategia organizativa que se implementa *casi siempre* y *siempre* según un 66% del profesorado. Seguido de un 25% que se decanta por *a veces* y otro 8% por *casi nunca*.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 18. Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.



En general, el profesorado del centro educativo lleva a cabo las diferentes estrategias organizativas vinculadas a la accesibilidad a recursos y espacios físicos para atender a la diversidad. Principalmente, se repara en las estrategias organizativas que tienen relación con la utilización de diferentes espacios y recursos internos y externos para promover la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como lo es emplear diferentes espacios para la enseñanza, ya sea dentro o fuera del centro educativo, facilitar variedad de recursos materiales y didácticos para el aprendizaje del estudiante y colaborar con artistas y exponentes culturales locales y nacionales.

El uso frecuente de dichas estrategias organizativas permite ampliar la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje, ya que se proponen experiencias que favorecen su autonomía y refuerzan su relación con el entorno desde los aportes de la Educación Artística.

9.4.5. Descripción de estrategias organizativas sobre grupos de trabajo

La estrategia organizativa sobre “aplicación de agrupamientos flexibles para atender a la diversidad” (EOAGRUPAMIENTOS)”, tiene una frecuencia de realización regular. Por una parte, un 50% del profesorado menciona que *casi siempre* y *siempre* es implementada. Por otra parte, el siguiente 50% se divide en *nunca*, *casi nunca* y *a veces*, generalmente en esta última categoría.

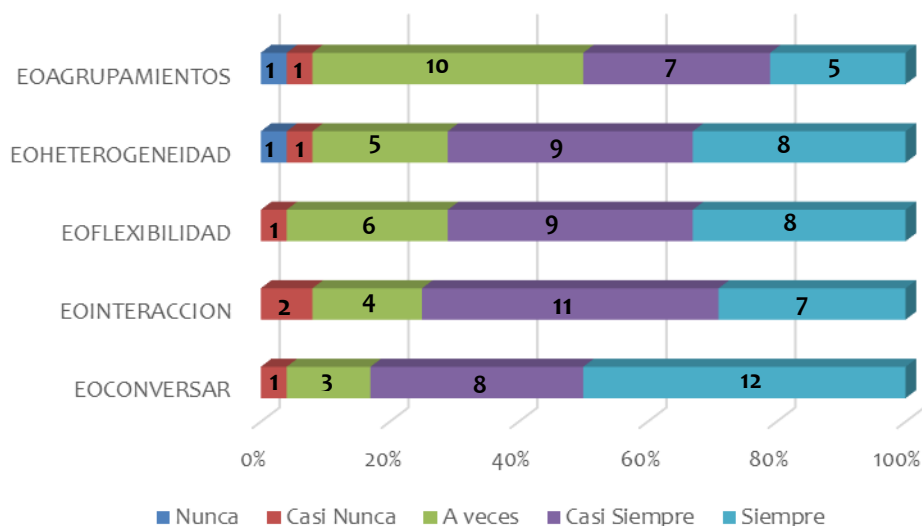
Sobre las estrategias organizativas “formación de grupos de aprendizaje de acuerdo con la heterogeneidad del alumnado (EOHETEROGENEIDAD)” y “utilización de modalidades flexibles de agrupamiento entre el alumnado que requiere de una atención educativa específica (EOFLEXIBILIDAD)”, la mayoría del profesorado se inclina por manifestar que se trata de unas estrategias que se desarrollan habitualmente en el centro educativo. Según un 79% de ellos, es realizada *casi siempre* y *siempre*. Mientras que el 21% restante se dividen en *nunca*, *casi nunca* y *a veces*.

Con relación a si los grupos de aprendizaje “aseguran la interacción entre todos los estudiantes de un equipo (EOINTERACCION)”, las respuestas del profesorado reflejan que su frecuencia de

aplicación suele ser en menor medida, *casi nunca* (8%) y *a veces* (17%). En otros casos *casi siempre* (46%), o bien *siempre* (29%).

No obstante, la estrategia organizativa empleada con mayor frecuencia es aquella que tiene que ver con “conversar con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos (EOCONVERSAR)”. De este modo, solo un 17% de los profesores mencionan que se lleva a cabo *casi nunca* y *a veces*, un 33% señala *casi siempre* y un 50% *siempre*.

Gráfico 19. Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.



Así, se evidencia una respuesta positiva por parte del profesorado hacia utilizar las estrategias organizativas sobre grupos de trabajo para atender a la diversidad, que favorece la interacción y el aprendizaje colectivo del alumnado (EOINTERACCION). No obstante, se repara mayormente en la estrategia organizativa EOCONVERSAR. En cuyo caso permite al profesorado conectar con las características y necesidades educativas de su respectivo alumnado para determinar la respuesta educativa que atienda a sus intereses y capacidades.

9.4.6. Descripción de estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos

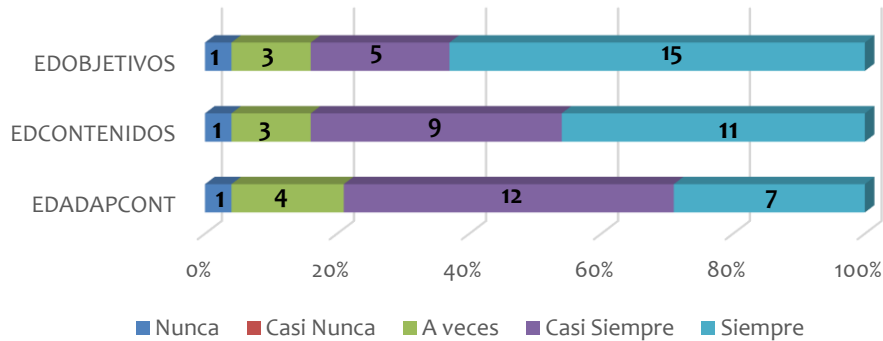
Aquellas estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos que principalmente lleva a cabo el profesorado para atender a la diversidad tienen que ver con “establecen objetivos de clase de acuerdo con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes (EDOBJETIVOS)”, y “determinan contenidos de la asignatura según los conocimientos previos del alumnado (EDCONTENIDOS)”. De acuerdo con los resultados, según el 84% del profesorado *casi siempre* y *siempre* se lleva a cabo, mientras que un 16% de ellos indica que *nunca* y *a veces*.

Igualmente, la estrategia organizativa sobre “realizan adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos (EDADAPCONT)”, presenta una frecuencia de realización habitual, en donde se evidencia que un 79%

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

de los profesores se inclinan a mencionar que *casi siempre* y *siempre* se lleva a cabo. Solo para un 21% de ellos, es *nunca* y *a veces*.

Gráfico 20. Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos.



En cuanto a los resultados, se evidencia una respuesta mayormente positiva del profesorado hacia la utilización de estrategias didácticas vinculadas a los objetivos y contenidos para atender a la diversidad. Principalmente, el profesorado del centro educativo se preocupa por atender los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado. Para ello, se procura redactar una propuesta de objetivos y contenidos de clases que se adapten a la progresión académica del alumnado que contribuyen a evitar el retraso escolar. También, favorece la organización de las actividades a desarrollar en el marco de la planificación de clases.

9.4.7. Descripción de estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje

De acuerdo con los resultados, la estrategia didáctica que tiene más frecuencia de realización por parte de los profesores es “desarrollo de actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes (EDCREATIVIDAD)”. En este caso, un 4% de ellos menciona que *nunca*, seguido de un 8% en *a veces*. No obstante, la gran mayoría se inclina por mencionar *casi siempre* (33%) y *siempre* (54%).

Posteriormente, le siguen aquellas estrategias didácticas que tienen que ver con la “promoción de actividades que permiten desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por los demás (EDEM PATÍA)” y “propuesta de actividades de aplicación en la vida cotidiana (EDCOTIDIANIDAD)”. En cada una de ellas su frecuencia de realización suele ser mayormente *casi siempre* y *siempre*, correspondiente al total de 83% del profesorado. Mientras que, tanto un 4% de ellos apunta que *nunca* y otro 13% que lo desarrollan *a veces*.

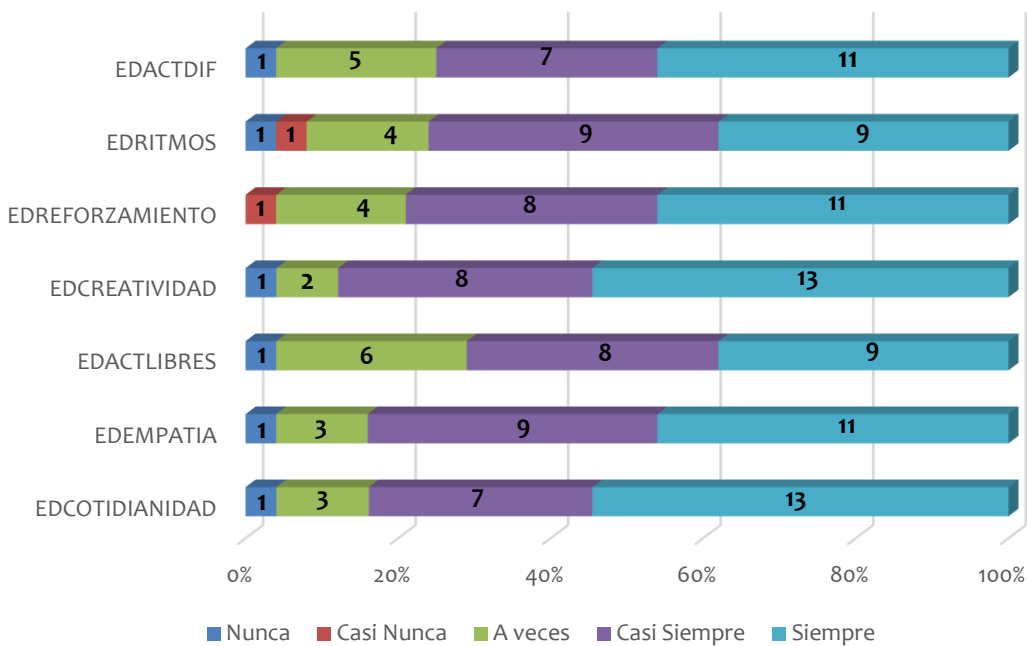
La estrategia didáctica que se refiere a “proponen actividades de aprendizaje que permiten reforzar conocimientos de los estudiantes (EDREFORZAMIENTO)”, también presenta una frecuencia de implementación recurrente, *casi siempre* y *siempre*, correspondiente al total de 79% de los profesores. Un 4% señala *nunca* y un 17% *a veces*.

En esta misma línea, otras estrategias didácticas que se desarrollan con habitualidad son aquellas que se vinculan al “diseño de actividades que permiten diferentes posibilidades de ejecución,

realización y dificultad (EDACTDIF)” y la “organización de actividades en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes (EDRITMOS)”. En el primer caso, un 4% indica que *nunca*, otro 21% menciona *a veces*, seguido de un 29% en *casi siempre* y un 46% en *siempre*. En el segundo, un 8% *nunca* y *casi nunca*, un 17% *a veces*, y un total del 75% en *casi siempre* y *siempre*.

En último lugar, la estrategia didáctica con menor frecuencia de implementación es la que se refiere a “planificación de actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes (EDACTLIBRES)”. De este modo, un 4% dice *nunca*, un 25% menciona que dicha estrategia didáctica se emplea *a veces*. Un mayor número de profesorado indica que *casi siempre* con un 33% y un 38% señala que *siempre*.

Gráfico 21. Estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.



Principalmente, las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas por el profesorado buscan continuamente reforzar aquellos valores que favorecen una mejor actitud del alumnado hacia la diversidad. Por otra parte, la invitación es proponer actividades que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión. Supone una manera de motivar al alumnado a participar de su propio aprendizaje, realizar cuestionamientos y conectarlo con la realidad de su entorno para enfrentarse con la cotidianidad.

9.4.8. Descripción de estrategias didácticas sobre metodología

La estrategia didáctica sobre “realización de la clase según la disposición y agrupamiento del alumnado en el aula (EDDISPAULA)”, presenta una menor frecuencia de realización en comparación con las demás. Un 4% dice *nunca*, un 33% *a veces*, un 29% *casi siempre* y un 33% *siempre*. El total de *casi siempre* y *siempre* es de 63%, un poco más de la mitad del profesorado.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Sobre las estrategias didácticas “importancia en la utilización de métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento (EDREFLEXION)” y “utilización de técnicas de enseñanza específicas como tutorizado, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc., según las necesidades educativas de los estudiantes (EDTECENSEÑANZA)”, se evidencia que son implementadas por el profesorado regularmente. En ambos casos, *casi siempre* y *siempre* por 71% de ellos. El 29% restante se inclina a señalar mayormente *a veces*, y unos pocos *nunca* y *casi nunca*.

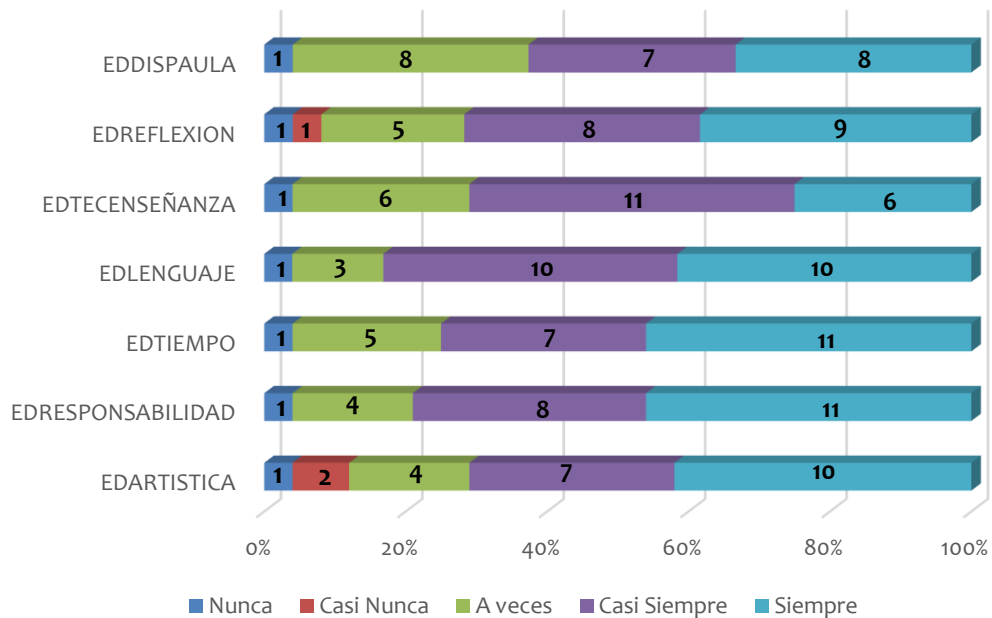
La estrategia didáctica que se refiere a “adecuación del lenguaje en los materiales de estudio según el nivel de comprensión de los estudiantes (EDLENGUAJE)”, es realizada por un 84% del profesorado *casi siempre* y *siempre*. Solo un 4% indica *nunca* y un 12% *a veces*.

Con respecto a “flexibilización de los tiempos de la clase según la actividad propuesta y las necesidades de todos los estudiantes (EDTIEMPO)”, un 4% del profesorado indica que corresponde a una estrategia didáctica que *nunca* se emplea, no obstante, el 21% de ellos menciona *a veces*, otro 29% señalan *casi siempre* y un 46% de ellos menciona *siempre*.

Sobre “fomento de la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje (EDRESPONSABILIDAD)”, un 79% del profesorado dice que se emplea *casi siempre* y *siempre*, mientras que un 17% de estos expresa que *a veces* y en menor medida un 4% menciona *nunca*.

En último lugar, la estrategia didáctica referente a “utilización de metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria (EDARTISTICA)”, muestra una frecuencia de realización de un 17% en *a veces*, un 29% en *casi siempre* y un 42% en *siempre*. Solo unos pocos se inclinan por *nunca* (4%) y *casi nunca* (8%).

Gráfico 22. Estrategias didácticas sobre metodología.



Por lo regular, el profesorado del centro educativo emplea las diferentes estrategias didácticas vinculadas a la metodología en la planificación de la enseñanza. Con todo, las estrategias que más se

implementan son aquellas que tienen que ver con adecuar el lenguaje de los materiales de la clase para la comprensión del alumnado y fomentar la responsabilidad de los estudiantes respecto a su propio aprendizaje.

De alguna manera, las estrategias didácticas sobre metodologías implementadas ponen su foco de atención en procurar entregar una enseñanza ajustada a las características y necesidades del alumnado. Para ello, se ofrecen diferentes alternativas y posibilidades de realización en las actividades de clases para que el alumnado adquiera nuevos conocimientos y habilidades. De este modo, pueda participar plenamente en el proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades y destrezas que contribuyan a la consecución de sus propias finalidades educativas.

9.4.9. Descripción de estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación

Los resultados obtenidos muestran varias estrategias didácticas vinculadas al proceso de evaluación con una mayor frecuencia de implementación, *casi siempre* o *siempre*. Por ejemplo, las estrategias didácticas sobre “valoración de la evaluación continua para el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes (EDEVACONTINUA)”, “retroalimentación de las evaluaciones realizadas a los estudiantes (EDRETROALIMENTACION)”, y “utilización de variados instrumentos de evaluación (EDINSTRUMENTOS)” suelen ser más representativas. Aquí, el total del 79% del profesorado se inclina por manifestar que las llevan a cabo *casi siempre* y *siempre*, mientras que el 17% señala *a veces* y en menor medida un 4% *nunca*.

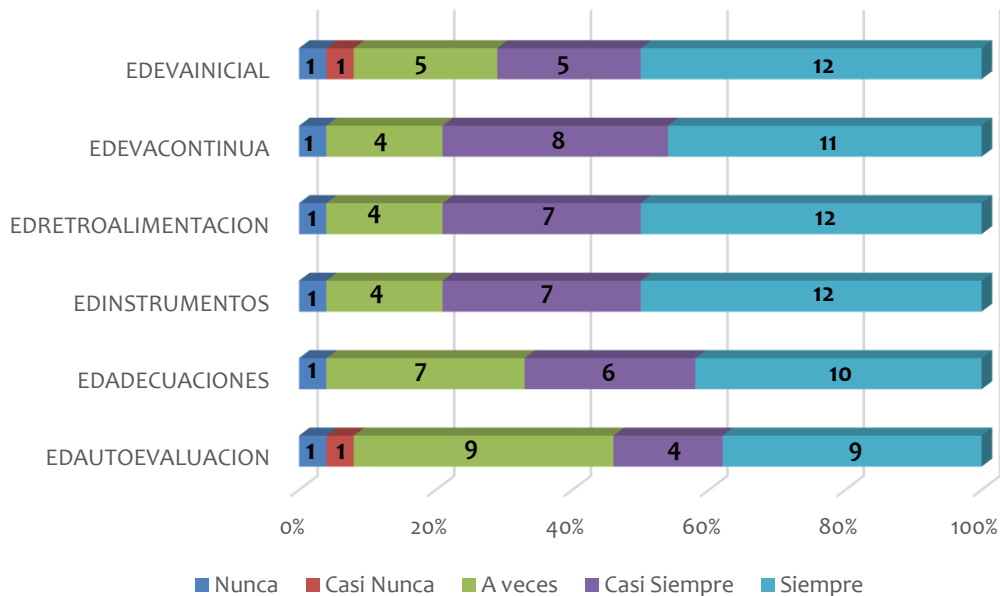
Luego le sigue aquella estrategia didáctica vinculada a la “realización de evaluación inicial previo al proceso de enseñanza y aprendizaje (EDEVAINICIAL)”. El 71% de los profesores dicen que *casi siempre* y *siempre* se lleva a cabo, no obstante, un 21% indica *a veces* y un 8% *nunca* y *casi nunca*.

La estrategia didáctica “realización de adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con necesidades educativas especiales (EDADECUACIONES)” es realizada *siempre* según un 42% de los profesores, *casi siempre* con un 25%, con 29% *a veces* y tanto solo un 4% *nunca*.

En última instancia, la estrategia didáctica respecto a “potenciación de la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes (EDAUTOEVALUACION)”, obtiene la puntuación más baja en la frecuencia de realización si se compara con las demás. Un total del 54% de los profesores indican que *casi siempre* y *siempre* se lleva a cabo. Un 38% *a veces* y un total de 8% *nunca* y *casi nunca*.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 23. Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.



En este caso, el profesorado pone especial énfasis en la progresión y el rendimiento académico del alumnado, por esta razón se suelen priorizar aquellas estrategias didácticas para atender a la diversidad que buscan reforzar el aprendizaje adquirido para que este sea significativo.

Ante todo, se trata de valorar la evaluación continua y retroalimentar, captando el interés y promoviendo mayormente la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, es importante también enfocar dicha participación a través de la autoevaluación. Con ello, el alumnado puede asumir la suficiente autonomía que le permita reflexionar lo aprendido y desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

9.4.10. Descripción de actitudes hacia la atención a la diversidad

Sobre las actuaciones educativas que influyen positivamente en las actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad, los resultados demuestran una amplia aceptación por parte del profesorado. Son varias las actuaciones educativas que presentan un porcentaje del 96% de realización, derivado entre la suma de los resultados obtenidos en *casi siempre* y *siempre*. Algunas de estas actuaciones educativas tienen que ver con: la “comprensión de las diferencias de los estudiantes en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje (ACCOMPRESION)”, la “creación de una atmósfera en el aula que favorezca el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes (ACCLIMAULA)”, el “fomento del valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades de todos los estudiantes (ACESFUERZO)”, el “tener expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de todos los estudiantes (ACEXPOSITIVAS)”, la “valoración y el refuerzo de las actitudes y las conductas positivas de todos los estudiantes (ACVALCONDUCTAS)”, y la “promoción de la cooperación y la no competición entre los estudiantes (ACCOOPERACION)”.

Sin embargo, la actuación educativa con mayor frecuencia de implementación es aquella que tiene que ver con ACVALCONDUCTAS. Aquí, los resultados indican que un 83% del total de profesores la señalan como una actuación que se desarrolla *siempre*. Un 13% menciona *casi siempre* y un 4% *nunca*.

Le siguen aquellas actuaciones educativas como la “preocupación por la enseñanza de todos los estudiantes independientemente de sus características y necesidades educativas (ACENSEÑANZA)”, la “comprensión de las diferencias entre los estudiantes como oportunidades de aprendizaje (ACOPORTUNIDADES)” y respecto a si “busca constantemente promover el aprendizaje de todos los estudiantes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica (ACPRACTICAPED)”. La mayoría del profesorado (92%) sostiene que las actuaciones educativas anteriormente mencionadas se llevan a cabo *casi siempre* y *siempre*, y un menor porcentaje de 8% se decanta en *nunca*, *casi nunca* y *a veces*.

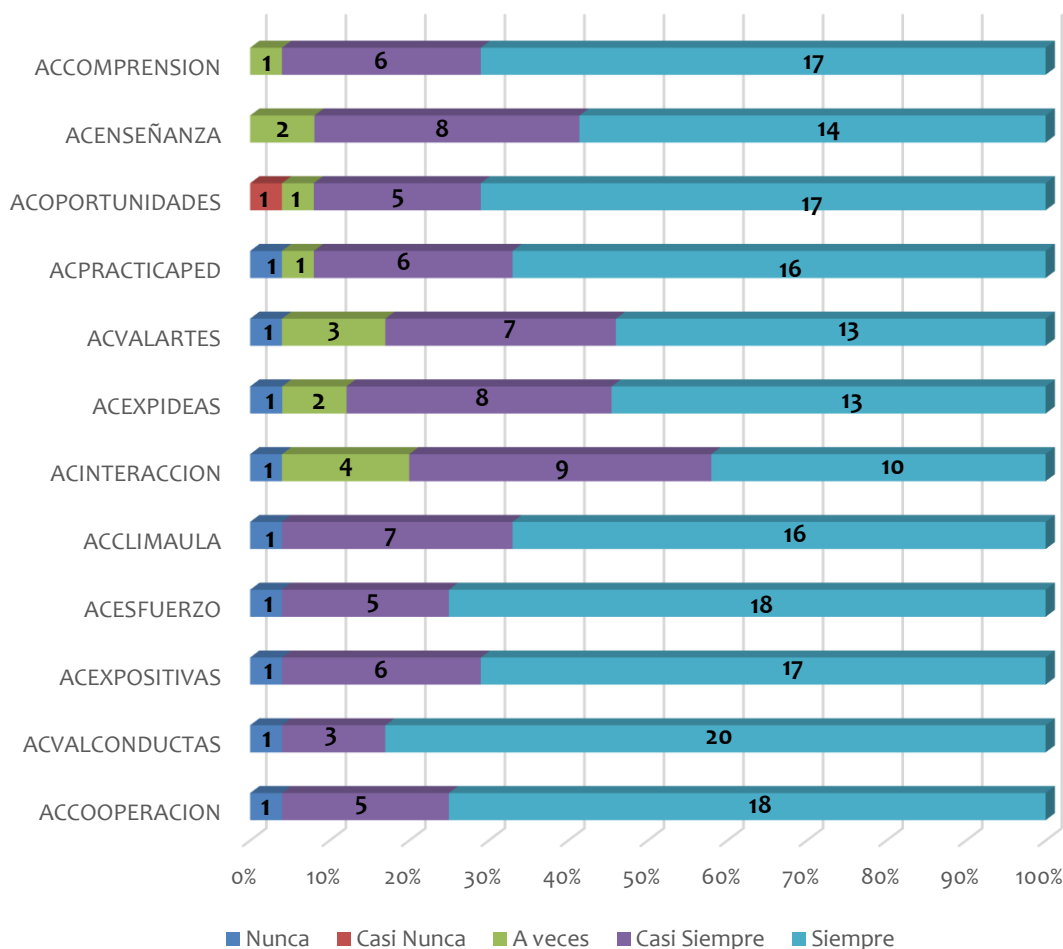
Respecto a la “facilitación de espacios para que los estudiantes expresen sus ideas y experiencias sobre las actividades (ACEXPIDEAS)”, se indica un 88% de frecuencia de realización entre *casi siempre* y *siempre*. Un 8% en *a veces* y un 4% en *nunca*.

De otro lado, la “valoración de las artes como recurso adecuado para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ACVALARTES)”, expresa que un 83% de los profesores emplea la actuación educativa *casi siempre* y *siempre*. Tan solo un 13% indica *a veces* y un 4% de ellos *nunca*.

Para finalizar, la actuación educativa sobre “interacción con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de actividades en el aula (ACINTERACCION)”, demuestra que es llevada a cabo *casi siempre* y *siempre* por un total de 79% del profesorado. Un 17% de ellos menciona *a veces* y un 4% *nunca*.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 24. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.



Por lo común, se infiere que la mayoría del profesorado del centro educativo manifiesta una actitud positiva hacia la atención a la diversidad dado la representatividad en el uso de las diferentes actuaciones educativas que se analizan. Principalmente, se busca generar espacios de aprendizaje que aseguren la participación del alumnado, promoviendo la aceptación de la diversidad en un clima de confianza y cooperación mutua para la enseñanza. Aquí, las diferencias del alumnado constituyen una oportunidad para educar desde la diversidad, favoreciendo el aprendizaje y la interacción con el alumnado. Asimismo, a través de la interacción entre los profesionales con el propósito de mejorar la práctica pedagógica en la atención a la diversidad.

9.5. Análisis descriptivo de frecuencia: Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt

En este punto, se dan a conocer los resultados en cada una de las variables del cuestionario de acuerdo con la opinión del profesorado perteneciente a la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt. Para ello, primero se exponen los resultados obtenidos en la caracterización demográfica de los informantes, la cual es representada por la distribución de los profesores según

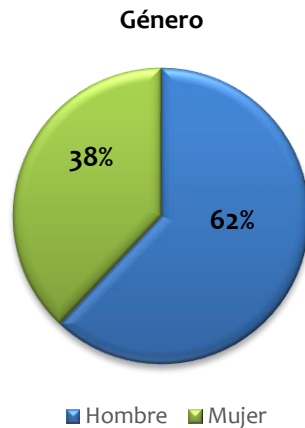
género, edad y años de experiencia profesional. Posteriormente, se realiza un análisis descriptivo de frecuencia sobre cada variable a analizar junto con sus respectivas dimensiones, las cuales se describen e interpretan según los datos que se indican en los diferentes gráficos. Estos últimos, muestran los porcentajes obtenidos y su distribución según la escala tipo Likert de 1 a 5 que constituyó el cuestionario, donde Siempre: 5, Casi siempre: 4, A veces: 3, Casi Nunca: 2, Nunca: 1.

Cabe señalar que la presentación de los resultados que se muestran permite describir las actuaciones educativas y las estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad más y menos utilizadas según el profesorado del centro educativo.

9.5.1. Caracterización demográfica

La composición de los profesores de acuerdo con la variable género está distribuida en un 38% por mujeres y en un 62% por hombres.

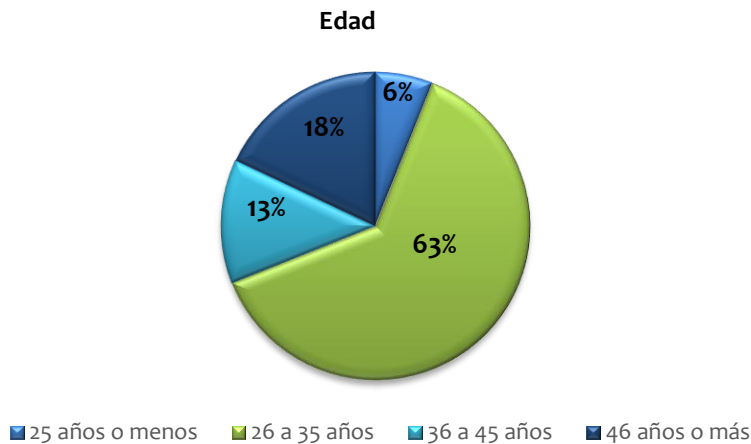
Gráfico 25. Distribución de género entre el profesorado.



En cuanto a la distribución por rango etario, del total de profesores se puede señalar que un 6% de estos se sitúa entre la edad de 25 años o menos, un 63% de ellos tiene una edad de 26 a 35 años, un 13% posee una edad entre los 35 a 45 años, y, por último, un 18% tiene 46 años o más.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 26. Distribución por rango etario entre el profesorado.



En el caso de la distribución por años de experiencia, del total de los profesores se puede señalar que un 56% posee entre 1 a 5 años de experiencia profesional, un 25% de estos tiene una experiencia profesional de 6 a 10 años, y, por último, un 19% de ellos tiene una experiencia profesional de 21 años o más.

Gráfico 27. Distribución por años de experiencia profesional entre el profesorado.



9.5.2. Descripción sobre la cultura escolar de la diversidad

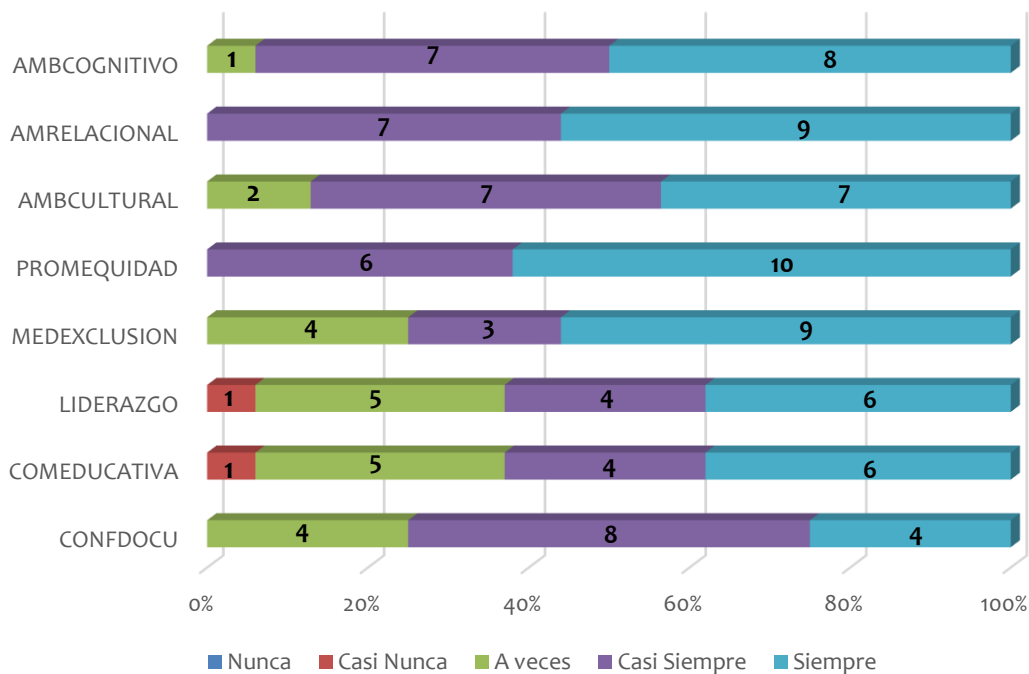
De acuerdo con los resultados, principalmente, se evidencia una mayor frecuencia de implementación, *casi siempre* y *siempre*, por parte de los profesionales del centro educativo en las actuaciones educativas que tienen que ver con la “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional (AMBRELACIONAL)” y “promoción de la equidad entre todos los estudiantes para garantizar mayor participación en el aprendizaje (PROMEQUIDAD)”. En la primera, los resultados indican una frecuencia de realización del 44% en *casi siempre* y 56% en *siempre*. Mientras que, en la segunda, se evidencia un 37% en *casi siempre* y un 63% en *siempre*.

A esto se añade que las actuaciones educativas sobre la “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito cognitivo (AMBCOGNITIVO)” y respecto a su “ámbito cultural (AMBCULTURAL)” también indican una alta representatividad en cuanto a su frecuencia de implementación. En el primer caso se muestra que tan solo un 6% del profesorado señala *a veces*. Sin embargo, manifiesta que dicha actuación educativa es implementada habitualmente según un 44% *casi siempre* y un 50% *siempre*. En el segundo caso, AMBCULTURAL indica que *a veces* es implementado (12%). No obstante, según el 44% del profesorado es *casi siempre* y el otro 44% *siempre*.

Aquellas actuaciones educativas que se refieren a llevar a cabo “medidas concretas para reducir la exclusión y discriminación (MEDEXCLUSION)” y sobre si “todos los miembros de la comunidad educativa participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar (CONFDOCU)”, presentan el mismo porcentaje en la frecuencia de realización. En ambos casos, un 25% de los profesores opinan que se desarrollan *a veces*. Ahora bien, el resto del profesorado (75%) se inclina por manifestar que dichas actuaciones se desarrollan *casi siempre*, o bien, *siempre*.

Aquellas actuaciones educativas con menor porcentaje de realización son: “promoción del liderazgo distribuido entre el equipo directivo y docente para atender a la diversidad (LIDERAZGO)” y “la comunidad educativa se compromete con el proyecto educativo del centro escolar (COMEDUCATIVA)”. De acuerdo con el 6% del profesorado, dichas actuaciones educativas *casi nunca* se llevarían a cabo en el centro educativo. Por otra parte, un 31% de ellos indica *a veces*, un 25% menciona *casi siempre* y un 38% *siempre*.

Gráfico 28. Cultura escolar de la diversidad.



Una de las principales preocupaciones de los profesionales del centro educativo es comprender las diferencias de todo el alumnado para así promover una educación inclusiva y de calidad que se ajuste

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

a las necesidades educativas individuales de todos. Para ello, se presta especial interés en responder a la diversidad desde la atención de las diferencias del alumnado respecto a sus diversos ámbitos (cognitivo, relacional y cultural). Ello constituye el punto de partida para proponer medidas que garanticen la participación del alumnado en la educación desde los principios de la equidad y la igualdad de oportunidades.

No obstante, es fundamental continuar indagando en la dinámica de participación de la comunidad educativa con respecto a la promoción de la inclusión, teniendo en cuenta que los resultados obtenidos sobre la frecuencia de implementación en LIDERAZGO y COMEDUCATIVA indican diferencias significativas en comparación con las demás actuaciones educativas. De esta manera, cabe evidenciar el compromiso de la comunidad educativa con la atención a la diversidad a través del ejercicio de sus prácticas colaborativas.

9.5.3. Descripción de estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad

En relación con las estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad, los resultados obtenidos exponen una mayor frecuencia de realización en aquellas vinculadas a la gestión directiva. De este modo, con respecto a si el equipo directivo del centro educativo principalmente busca “asegurar la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo (EODIRECTIVO)”, los resultados indican que solo un 6% del profesorado menciona que *nunca* es llevado a cabo. No obstante, tanto un 19% de ellos indica *a veces*, otro 19% *casi siempre* y el otro 56% *siempre*.

Respecto a “proponer actividades colectivas para sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad (EOACTIVIDADES)”, un 19% señala *a veces*, mientras el 50% dice *casi siempre* y otro 31% *siempre*.

La estrategia organizativa de mayor frecuencia de implementación por parte del equipo directivo se relaciona con aquella en la que “muestra una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo (EOACTPOS)”, donde *casi siempre* corresponde a un 31% y, mayormente, *siempre* con un 63%. A pesar de que un 6% indica *a veces*.

Sobre si “las estrategias de atención a la diversidad son descritas en documentos institucionales del centro educativo (EODOCUMENTOS)”, se evidencia que esa generalmente se realiza con habitualidad, *casi siempre* con un 31% y *siempre* con un 57%. No obstante, un 6% se inclina por señalar *nunca* y otro 6% *a veces*.

En lo referente a si el centro educativo “cuenta con infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada para favorecer la atención a la diversidad (EORECURSOS)”, los resultados muestran una menor frecuencia de implementación en comparación con las demás estrategias organizativas. De esta manera, algunos de los profesores se inclinan por señalar que la estrategia organizativa *nunca* se desarrolla correspondiente al 6%. Para otros, *casi nunca* según un 13% del profesorado, *a veces* de acuerdo con el 37%, otros *casi siempre* con un 25% y finalmente, *siempre* con un 19%.

Sobre “proporcionar a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica (EOFORMACION)”, las opiniones del profesorado muestran que *nunca* se emplea según un 6%, *casi nunca* 19%, *a veces* 12%, *casi siempre* de acuerdo con un 38% y *siempre* con un 25%. Por tanto, se trata de una estrategia organizativa que se desarrolla regularmente en el centro educativo.

De otra parte, la estrategia organizativa sobre “realizar trabajo colaborativo para contribuir en la participación y en la reflexión de los miembros en la atención a la diversidad (EOCOLABORATIVO)”, muestra una frecuencia de realización 12% en *casi nunca*, un 12% en *a veces*, un 31% en *casi siempre* y un 45% en *siempre*.

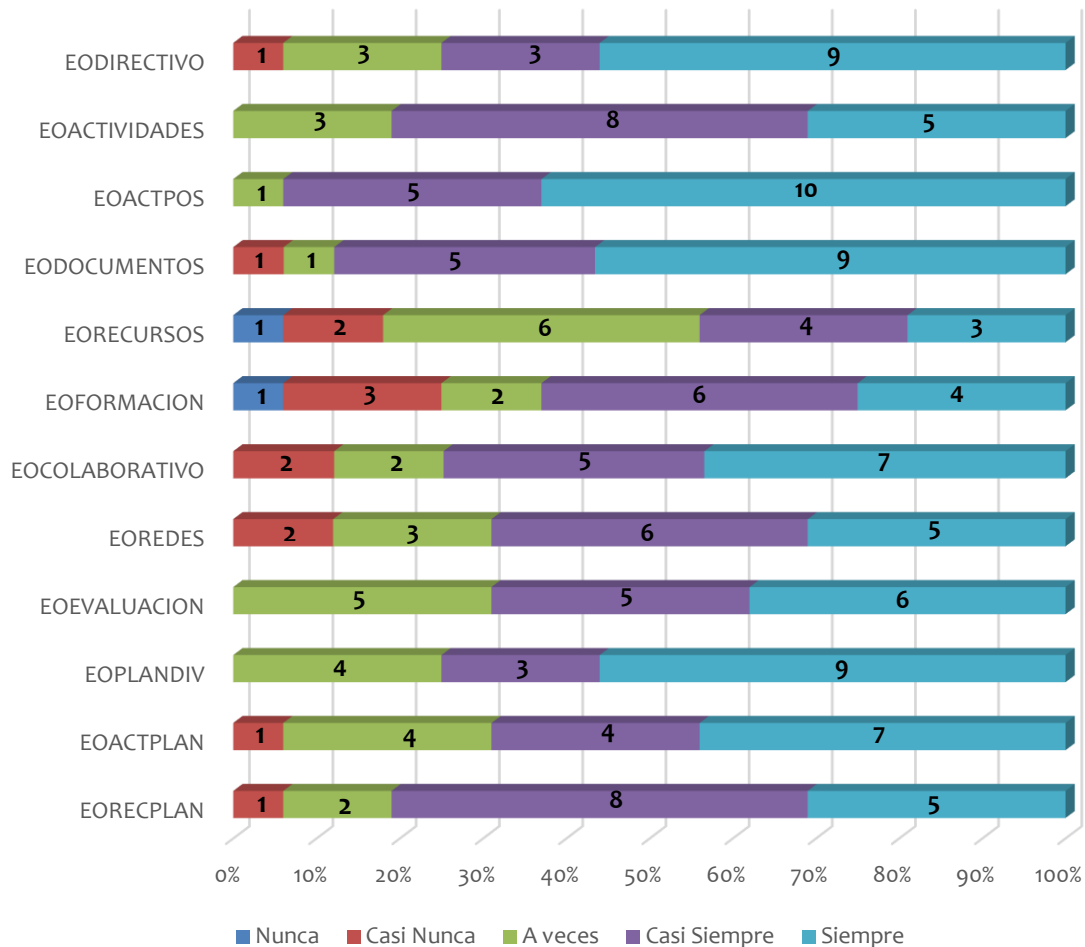
Otra estrategia organizativa que es implementada de manera regular en el centro educativo es aquella que tiene que ver con “contar con redes de colaboración con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno (EOREDES)”. De acuerdo con los profesores se emplea *casi nunca* (12%), *a veces* (19%), *casi siempre* (38%) y *siempre* (31%).

Respecto a si “las estrategias que se llevan a cabo para atender a la diversidad son evaluadas de forma continua y permanente en el centro educativo (EOEVALUACION)”, la frecuencia de implementación muestra un 31% en *a veces*, otro 31% en *casi siempre* y un 38% en *siempre*.

Sobre si el centro educativo “cuenta con un Plan de Atención a la Diversidad para atender las distintas necesidades educativas de sus estudiantes (EOPLANDIV)”, los resultados obtenidos indican que un 25% del profesorado se inclina por *a veces*, un 19% en *casi siempre* y un 56% en *siempre*. Para especificar aún más sobre si el Plan de Atención a la Diversidad “describe el conjunto de actuaciones para la atención a la diversidad (EOACTPLAN)”, un 6% dice que *casi nunca* se realiza, un 25% señala *a veces*, otro 25% que *casi siempre* y un 44% *siempre*. Y, en relación con si el Plan de Atención a la Diversidad “cuenta con los apoyos y recursos humanos y materiales suficientes para su realización (EORECPLAN)”, se menciona *casi nunca* según un 6%, *a veces* con un 13%, un 50% en *casi siempre* y un 31% en *siempre*.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 29. Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.



De este modo, las estrategias organizativas que se emplean en el centro educativo permiten especificar la participación de la comunidad educativa en la promoción de la inclusión, sobre todo en lo que tiene que ver con el rol que ocupa el equipo directivo en este proceso. Ejemplo de ello es mostrar actitudes positivas para implicar a toda la comunidad educativa en la atención a la diversidad.

Si bien el centro educativo cuenta con pocos recursos e infraestructura necesarios para atender a la diversidad, se evidencia el esfuerzo por desarrollar estrategias organizativas que tienen que ver con la evaluación de las acciones implementadas y la articulación de medidas que requieren de la colaboración entre los miembros y otros agentes externos al centro educativo.

Igualmente, se destaca el uso de documentos institucionales de los que hace uso el centro educativo, en cuyo caso podría contribuir a esclarecer las funciones y prácticas educativas que desarrolla la comunidad educativa para atender a la diversidad.

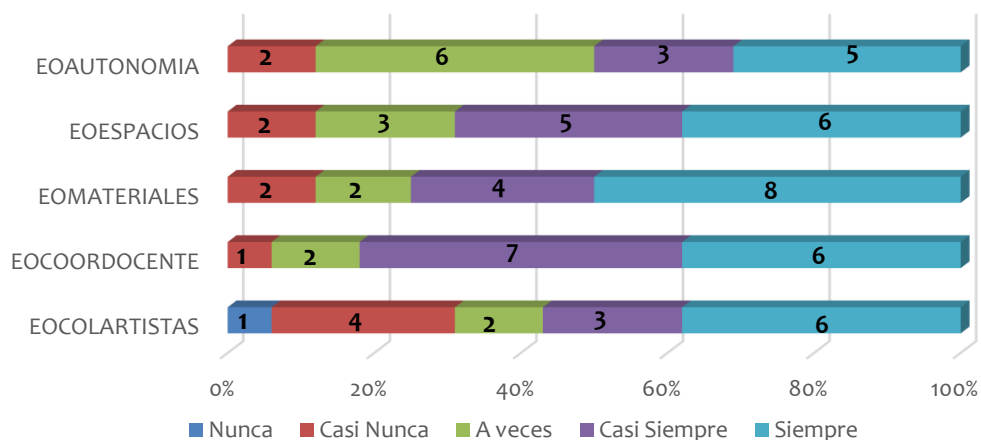
9.5.4. Descripción de estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos

Respecto a las estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos, se puede señalar que aquella sobre la “coordinación y trabajo colaborativo de los docentes con otros profesionales para la atención específica del alumnado (EOCOORDOCENTE)”, presenta mayor frecuencia de realización por parte del profesorado. De este modo, solo un 6% de ellos menciona *casi nunca* y un 12% *a veces*. Mientras que un 44% menciona *casi siempre* y un 38% *siempre*.

Le siguen aquellas estrategias organizativas sobre la “utilización de variedad de recursos y materiales didácticos para que el alumnado pueda manipular, experimentar y crear (EOMATERIALES)”, con un 75% del total en *casi siempre* y *siempre*, y la “utilización de espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (EOESPACIOS)”, con un 69% en *casi siempre* y *siempre*.

Por último, las estrategias organizativas que tienen que ver con el “desarrollo de experiencias colaborativas con artistas y/o exponentes culturales locales y nacionales para la concreción de proyectos escolares (EOCOLARTISTAS)” y “organización del espacio en el aula para favorecer la autonomía y movilidad del alumnado en su uso de manera flexible en las actividades de agrupamiento (EOAUTONOMÍA)”, presentan menor frecuencia de realización en comparación con las demás. De hecho, en EOCOLARTISTAS solo un 57% del total del profesorado se inclina entre *casi siempre* y *siempre*. Y en el caso de EOAUTONOMÍA el 50% entre *casi siempre* y *siempre*.

Gráfico 30. Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.



El profesorado del centro educativo otorga especial importancia al trabajo colaborativo entre los profesores para atender las necesidades específicas de su alumnado, lo que sin duda puede contribuir en la extensión y unificación de criterios pedagógicos en beneficio de la enseñanza de todo el alumnado.

Además, se suele valorar el uso de diferentes recursos materiales y espacios físicos con los que se puede contar para organizar las situaciones de enseñanza que pueden favorecer el aprendizaje, así

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

como crear condiciones para que el profesorado y el alumnado interactúen dentro de un clima propicio para la formación.

Si bien se evidencia un trabajo colaborativo entre los profesionales, es necesario también destinar tiempo para la colaboración con otros profesionales externos al centro educativo, teniendo en cuenta las finalidades educativas que persigue este tipo de centro educativo con perfil artístico.

9.5.5. Descripción de estrategias organizativas sobre grupos de trabajo

Con respecto a la estrategia organizativa sobre “aplicación de agrupamientos flexibles para atender a la diversidad (EOAGRUPAMIENTOS)”, el 6% del profesorado menciona que *casi nunca* es realizada por ellos. Sin embargo, un 18% del profesorado señala que se realiza *a veces*. Para otros, un 25% *casi siempre* y un 50% *siempre*.

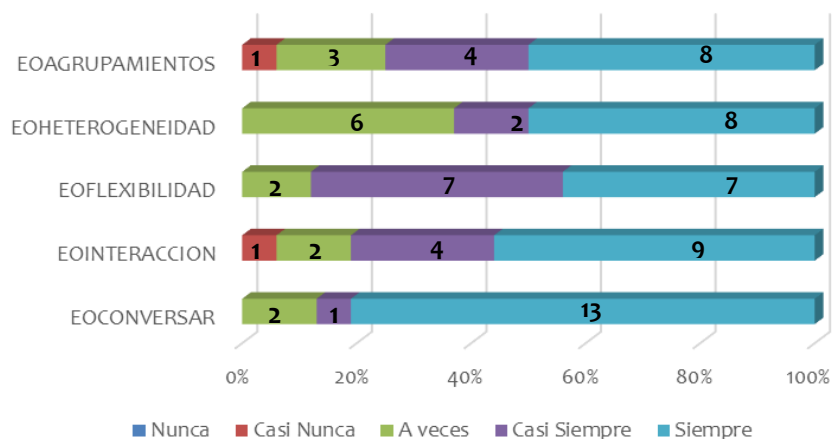
Sobre la estrategia organizativa “formación de grupos de aprendizaje de acuerdo con la heterogeneidad del alumnado (EOHETEROGENEIDAD)”, es desarrollada *a veces* según un 37%, en otros casos *casi siempre* de acuerdo con un 13% y en la mayoría de las ocasiones *siempre* con un 50%.

La estrategia organizativa sobre “utilización de modalidades flexibles de agrupamiento entre el alumnado que requiere de una atención educativa específica (EOFLEXIBILIDAD)”, presenta un alto porcentaje de frecuencia entre los ítems. Solo un 12% del profesorado indica *a veces*, mientras que la mayoría de ellos, un 88% se inclina por manifestar *casi siempre* (44%), o bien *siempre* (44%).

En cuanto a si los grupos de aprendizaje “aseguran la interacción entre todos los estudiantes de un equipo (EOINTERACCION)”, las opiniones del profesorado revelan que su frecuencia de aplicación suele ser en menor medida *casi nunca*, según un 6% de ellos. Otro grupo señala *a veces* (13%), en otros casos *casi siempre* (25%), o bien *siempre* (56%).

Por último, la estrategia organizativa más realizada por el profesorado es “conversar con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos (EOCONVERSAR)”. La mayoría de ellos (81%) menciona que se lleva a cabo *siempre*. Un 6% *casi siempre* y otro 12% *a veces*.

Gráfico 31. Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.



Por lo general, el profesorado del centro educativo desarrolla la mayoría de las estrategias organizativas sobre grupos de trabajo. La comunicación entre el profesorado y el alumnado es clave para establecer dinámicas de agrupamientos que contribuyan al proceso de enseñanza y aprendizaje, que atiendan a sus diferentes ritmos, estilos e intereses. Por ello, la estrategia organizativa EOCONVERSAR es aquella que cuenta con una mayor frecuencia de implementación.

De este modo, el profesorado puede acceder a más información sobre las características y necesidades educativas de su alumnado que serán de utilidad para coordinar estrategias de agrupamientos flexibles que faciliten la participación de cada uno de estos durante su formación en la etapa escolar, sin distanciarse de sus demás compañeros.

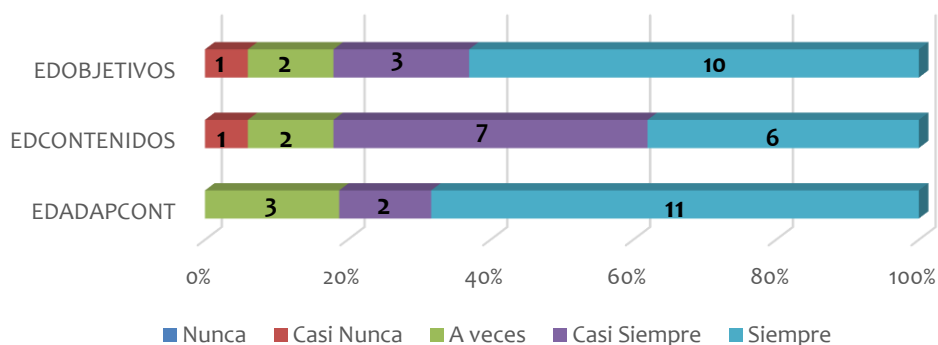
9.5.6. Descripción de estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos

La estrategia didáctica sobre objetivos y contenidos que tiene que ver con “establecer objetivos de clase de acuerdo con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes (EDOBJETIVOS)”, generalmente es empleada por los profesores. Aquí solo un 6% de ellos menciona *casi nunca*, y otro 12% *a veces*. Sin embargo, un 19% dice *casi siempre* y, más frecuentemente, un 63% *siempre*.

Respecto a “determinar contenidos de la asignatura según los conocimientos previos del alumnado (EDCONTENIDOS)”, los resultados muestran que según un 6% de ellos no se lleva a cabo *casi nunca*, y otro 12% *a veces*. No obstante, con mayor frecuencia el 44% del profesorado se inclina por *casi siempre* y otro grupo del 38% *siempre*.

La estrategia didáctica con mayor frecuencia de realización corresponde a “realizar adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos (EDADAPCONT)”. Aquí la mayoría del profesorado (69%) señala que se lleva a cabo *siempre*. Aunque un 12% menciona *casi siempre* y el otro 19% menciona que *a veces*.

Gráfico 32. Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos.



La respuesta del profesorado también es positiva cuando se trata de emplear diversas estrategias didácticas para atender a la diversidad. En cuanto a aquellas que se vinculan a los objetivos y contenidos de clase, el profesorado del centro educativo generalmente está dispuesto a realizar

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

adaptaciones curriculares en los contenidos de la clase. También, al establecer objetivos de clases según los contenidos, el ritmo de aprendizaje y los conocimientos previos del alumnado.

El constante uso de las estrategias didácticas vinculadas a los objetivos y contenidos permiten que estos sean accesibles a todo el grupo, o bien, facilitan la modificación de elementos del currículum que no son funcionales y aplicables para todo el alumnado en su conjunto.

9.5.7. Descripción de estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje

De acuerdo con los resultados, las estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje que el profesorado emplea con habitualidad son aquellas que se vinculan con el “diseño de actividades que permite diferentes posibilidades de ejecución, realización y dificultad (EDACTDIF)”, con “proponen actividades de aprendizaje que permiten reforzar conocimientos de los estudiantes (EDREFORZAMIENTO)”, y el “desarrollo de actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes (EDCREATIVIDAD)”. Se estima un porcentaje total del 88% entre *casi siempre* y *siempre* según las respuestas del profesorado, en donde solo el 12% de ellos se inclina por mencionar *a veces*.

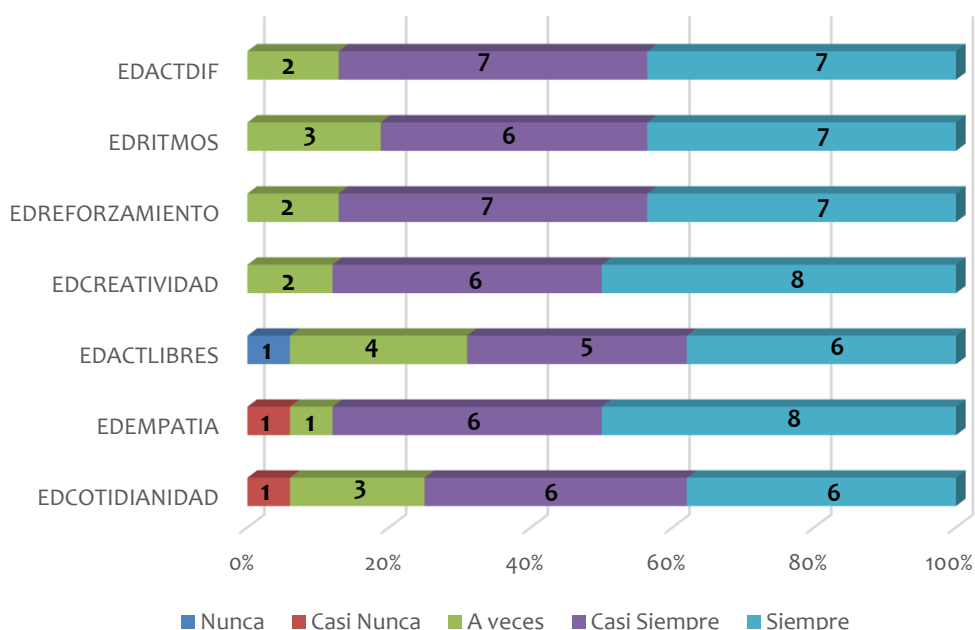
La estrategia didáctica que se refiere a la “promoción de actividades que permiten desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por los demás (EDEMPTÍA)”, también presenta una frecuencia de realización del 88% según el profesorado entre la suma de *casi siempre* y *siempre*.

Le sigue aquella estrategia didáctica sobre “organización de actividades en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes (EDRITMOS)”. Aquí un 19% de los profesores indica que la estrategia didáctica se desarrolla *a veces*. Un 37% expresa *casi siempre* y, mayormente, un 44% dice *siempre*.

Respecto a “propuesta de actividades de aplicación en la vida cotidiana (EDCOTIDIANIDAD)”, las opiniones del profesorado la señalan como una estrategia que igualmente se desarrolla de manera habitual según un 75% en *casi siempre* y *siempre*, pese a que un 6% de ellos se inclina por *casi nunca* y otro 19% por *a veces*.

Sin embargo, la estrategia didáctica con menor frecuencia de aplicación es la que se refiere a “planificación de actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes (EDACTLIBRES)”. Se estima que un 6% del profesorado menciona que dicha estrategia didáctica *nunca* es empleada. Otro grupo señala *a veces* de acuerdo con el 25% de ellos. Un mayor número de profesorado indica que *casi siempre* con un 31% y, en menor medida, un 38% señala que *siempre*.

Gráfico 33. Estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.



En función de los resultados obtenidos, las estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje que más se destacan son aquellas que facilitan el conocimiento en los estudiantes mediante su plena participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo son EDACTDIF, EDREFORZAMIENTO y EDCREATIVIDAD.

Las distintas estrategias didácticas que se emplean permiten que el alumnado se involucre cada vez más en experiencias de aprendizaje que fomentan su creatividad y pensamiento crítico, lo cual los motiva a la reflexión por sí mismos y sobre su propio conocimiento frente a problemáticas más complejas a las que se deberían enfrentar en su cotidianidad.

No obstante, es necesario señalar que el quehacer del profesorado no solo se limita a favorecer aspectos cognitivos y procedimentales en la enseñanza de su alumnado, sino también en potenciar aspectos actitudinales. Por ello, se proponen actividades desafiantes que promuevan valores como la empatía y el respeto por los demás.

9.5.8. Descripción de estrategias didácticas sobre metodología

Respecto a las estrategias didácticas sobre metodología para atender a la diversidad se puede mencionar que en cuanto a “realización de la clase según la disposición y agrupamiento del alumnado en el aula (EDDISPAULA)”, un 19% del profesorado se inclina por señalar que se trata de una estrategia didáctica que se desarrolla *a veces*. Sin embargo, un 31% menciona *casi siempre* y más frecuentemente el 50% dice *siempre*.

Las estrategias didácticas sobre “utilización de métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento (EDREFLEXION)” y la “utilización de metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria (EDARTISTICA)”, son implementadas habitualmente por el

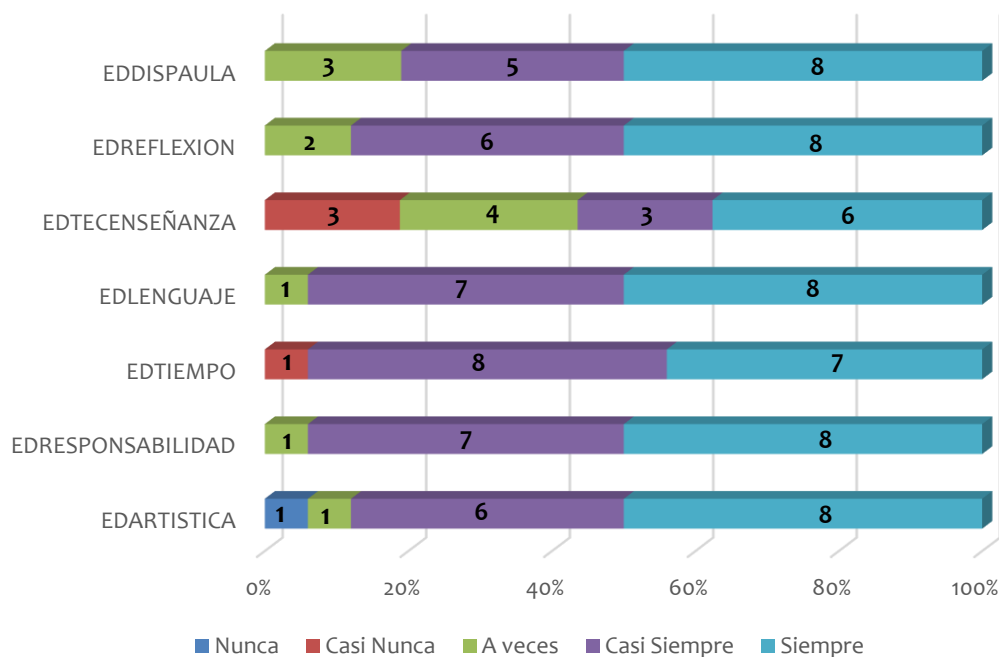
9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

profesorado. En ambos casos, un total del 12% señalan *nunca* y *a veces*. Sin embargo, se menciona *casi siempre* con un 38% y con un 50% en *siempre*.

Por otra parte, las estrategias didácticas que se refieren a “adecuación del lenguaje en los materiales de estudio según el nivel de comprensión de los estudiantes (EDLENGUAJE)”, “flexibilización de los tiempos de la clase según de la actividad propuesta y las necesidades de todos los estudiantes (EDTIEMPO)”, y “fomento de la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje (EDRESPONSABILIDAD)”, muestran mayor impacto en la ejecución. Aquí un total del 94% del profesorado distribuye sus opiniones en *casi siempre* y *siempre*. Solo un 6% se inclina en las alternativas *casi nunca*, o bien, *a veces*.

Sin embargo, la estrategia didáctica con menor frecuencia de implementación corresponde a “utilización de técnicas de enseñanza específicas como tutorizado, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc., según las necesidades educativas de los estudiantes (EDTECENSEÑANZA)”. Las opiniones del profesorado se sitúan en *casi nunca* con un 19%, un 25% en *a veces*, un 19% en *casi siempre* y un 37% en *siempre*.

Gráfico 34. Estrategias didácticas sobre metodología.



Ante todo, las estrategias didácticas sobre metodología implementadas por el profesorado contribuyen al aprendizaje del alumnado y en la consecución de los objetivos y competencias previamente definidas para la enseñanza. Especial atención tienen aquellas que buscan adecuar el lenguaje en los materiales y la flexibilización de los tiempos de la clase para una mejor comprensión del alumnado.

El uso de las diversas estrategias didácticas favorece una metodología didáctica flexible y abierta a la innovación, en donde sea posible dar respuesta a la diversidad en el aula, y distintas necesidades

educativas del alumnado con el suficiente margen para adaptar la programación curricular y alcanzar el éxito en el aprendizaje.

Además, se destaca la urgente necesidad de brindar al alumnado la facultad de responsabilidad de su propio aprendizaje, en un intento por promover la autoevaluación inicial de sus propios conocimientos, desde donde sea posible reforzar y ampliar las lecciones aprendidas.

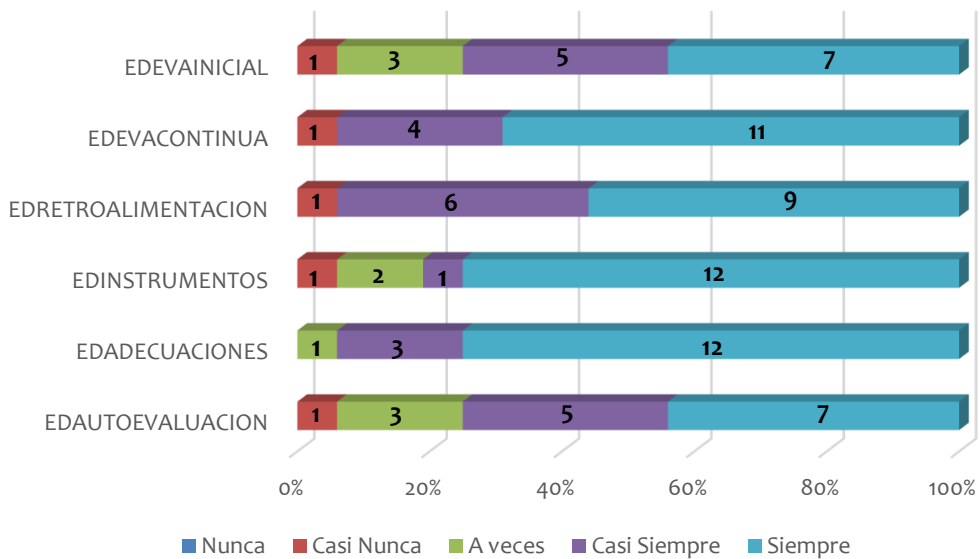
9.5.9. Descripción de estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación

Las estrategias didácticas vinculadas a la “realización de evaluación inicial previo al proceso de enseñanza y aprendizaje (EDEVAINICIAL)” y a la “potenciación de la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes (EDAUTOEVALUACION)”, muestran un 6% en *casi nunca* y 19% en *a veces*. No obstante, la gran mayoría del profesorado se inclina en *casi siempre* con un 31% y 44% en *siempre*.

Las estrategias didácticas con mayor porcentaje de aplicación comúnmente entre *casi siempre* y *siempre* (94%) son “valoración de la evaluación continua para el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes (EDEVACONTINUA)”, “retroalimentación de las evaluaciones realizadas a los estudiantes (EDRETROALIMENTACION)” y “realización de adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con necesidades educativas especiales (EDADECUACIONES)”. Solamente un 6% del profesorado se inclinó por señalar *casi nunca*, o bien, *a veces*.

Por último, la estrategia didáctica “utilización de variados instrumentos de evaluación (EDINSTRUMENTOS)” presenta menor porcentaje de realización en relación con las demás. Aquí un 6% de los profesores menciona que *casi nunca* se lleva a cabo. Por otra parte, el 13% de ellos señala *a veces*, un 6% *casi siempre* y más frecuentemente un 75% *siempre*.

Gráfico 35. Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.



De acuerdo con las estrategias didácticas vinculadas al proceso de evaluación, el profesorado del centro educativo mayormente se inclina por valorar la evaluación continua y facilitar espacios para

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

la retroalimentación de las evaluaciones. Se comprende que es importante para ellos priorizar en la progresión del rendimiento académico del alumnado, por tanto, las estrategias didácticas deben orientarse a reforzar los conocimientos adquiridos para que estos sean significativos en la formación del alumnado.

Al igual que en otros casos, la adaptación curricular continúa siendo fundamental para el proceso de evaluación. Al respecto, se puede observar que gran parte del profesorado está de acuerdo en adecuar los instrumentos de evaluación, sobre todo para aquellos estudiantes que requieren de una atención educativa específica.

El fomento de la autoevaluación de parte del alumnado ha resultado ser coherente ante el empeño del profesorado en fomentar la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje. Esto último como parte de las estrategias didácticas sobre metodología, puesto que les permite reflexionar sobre lo aprendido desarrollando la capacidad de aprender a aprender.

9.5.10. Descripción de actitudes hacia la atención a la diversidad

En cuanto a las actuaciones educativas que influyen positivamente en las actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad, los resultados obtenidos demuestran una amplia aceptación. Un ejemplo de ello es la actuación educativa que tiene que ver con la “comprensión de las diferencias de los estudiantes en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje (ACCOMPRESION)”. En este caso, la mayoría del profesorado se inclina a señalar que *siempre* se lleva a cabo, según el 69% de ellos. A esto hay que considerar que un 25% menciona *casi siempre*, y tan solo un 6% *a veces*.

En el caso de la actuación educativa que se refiere a la “preocupación por la enseñanza de todos los estudiantes independientemente de sus características y necesidades educativas (ACENSEÑANZA)”, igualmente un 69% de los profesores menciona que se desarrolla *siempre*, seguido de un 19% en *casi siempre*. Tan solo un 6% opina que *casi nunca* y otro 6% *a veces*.

Al igual que en el primer caso, la actuación educativa sobre “comprensión de las diferencias entre los estudiantes como oportunidades de aprendizaje (ACOPORTUNIDADES)” también indica que un 69% de los profesores se inclina por la alternativa *siempre*, un 25% en *casi siempre* y tan solo un 6% en *a veces*.

Respecto a si el profesorado “busca constantemente promover el aprendizaje de todos los estudiantes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica (ACPRACTICAPED)”, solo un 6% de ellos dice *nunca*, mientras un 13% menciona *casi siempre* y la gran mayoría *siempre* con un 81%.

De otro lado, la “valoración de las artes como recurso adecuado para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ACVALARTES)”, es mayormente realizada *siempre* según un 88% de los profesores, o bien, *casi siempre* de acuerdo con el 6% de ellos. No obstante, un 6% menciona que la actuación educativa *nunca* se desarrolla.

De acuerdo con la “facilitación de espacios para que los estudiantes expresen sus ideas y experiencias sobre las actividades (ACEXPIDEAS)”, un 6% menciona *nunca* y otro 6% *a veces*. Sin embargo, un total del 25% expresa *casi siempre* y mayormente el 63% indica *siempre*.

La actuación educativa sobre “interacción con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de actividades en el aula (ACINTERACCION)”, presenta una menor frecuencia de realización si se tiene en cuenta las demás, aunque continúa siendo representativa en su uso. De esta manera, un 12% de los profesores opina que *nunca* se lleva a cabo, un 19% se inclina en señalar *a veces*, un 25% *casi siempre* y 44% *siempre*.

Con respecto a la “creación de una atmósfera en el aula que favorezca el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes (ACCLIMAULA)”, un 19% del profesorado opina que *a veces* se lleva a cabo, mientras un 25% señala *casi siempre* y un 56% *siempre*.

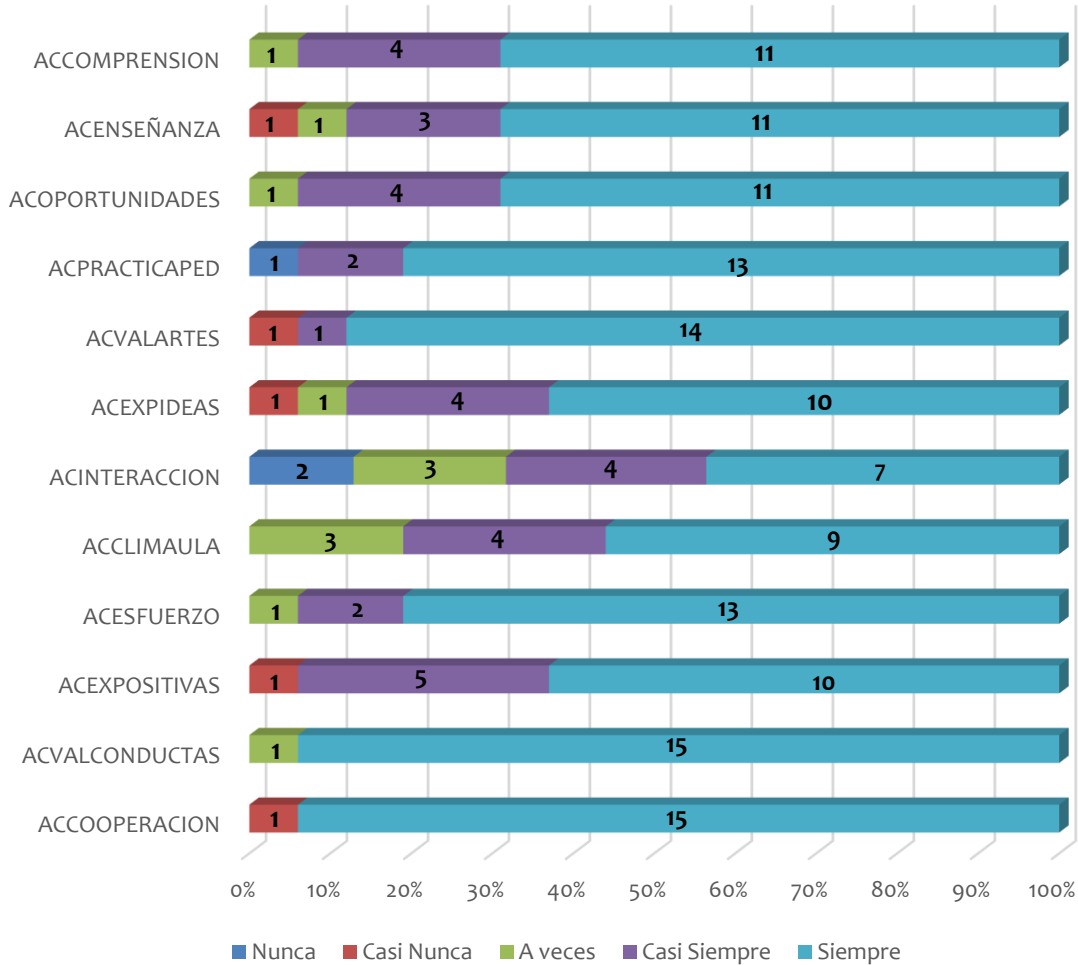
De otra parte, sobre “fomento del valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades de todos los estudiantes (ACESFUERZO)”, un 6% indica *a veces*, un 13% *casi siempre* y un 81% *siempre*.

Sobre “tener expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de todos los estudiantes (ACEXPOSITIVAS)”, los resultados muestran que solo un 6% señala *casi nunca*, mientras que un 31% menciona *casi siempre* y, en mayor medida, un 63% dice *siempre*.

Por último, las actuaciones educativas que presentan mayor frecuencia de implementación por parte del profesorado son aquellas que tienen que ver con la “valoración y el refuerzo de las actitudes y las conductas positivas de todos los estudiantes (ACVALCONDUCTAS)”, y la “promoción de la cooperación y la no competición entre los estudiantes (ACCOOPERACION)”. Los resultados muestran que solo un 6% de los profesores se inclina por manifestar que estas actuaciones educativas *casi nunca*, o bien, *a veces* se llevan a cabo. Mientras que la gran mayoría de los profesores, un 94%, menciona que *siempre* son desarrolladas.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 36. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.



En general, el profesorado del centro educativo manifiesta una actitud positiva hacia la atención a la diversidad que se evidencia con el uso frecuente de actuaciones educativas que favorecen el trabajo con la diversidad. De hecho, el principal interés de los profesores es influir en los aspectos actitudinales del alumnado, es por esto por lo que constantemente se valora y se refuerzan las actitudes y conductas positivas de los estudiantes. También, lo es inculcar valores inclusivos que alienten a la cooperación y la no competición entre el alumnado, para así favorecer un clima de aula positivo que genere confianza y aceptación de la diversidad.

Lo anterior se vincula con la urgencia de fomentar el valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades de todo el alumnado de manera que se garanticen mayores oportunidades de participación en el aprendizaje al tener expectativas positivas sobre el propio alumnado.

9.6. Análisis descriptivo de frecuencias: Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud

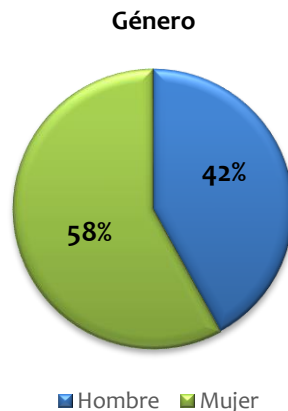
En este punto se presentan los resultados obtenidos en cada una de las variables del cuestionario según las opiniones del profesorado perteneciente al Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud. De este modo, se comienza por exponer los resultados obtenidos en la caracterización demográfica de los informantes, la cual es representada por la distribución del profesorado según género, edad y años de experiencia profesional. Luego, se desarrolla un análisis descriptivo de frecuencia sobre cada variable a analizar junto con sus respectivas dimensiones, las cuales se describen e interpretan según los datos que se indican en los diferentes gráficos. Estos últimos muestran los porcentajes obtenidos y su distribución según la escala tipo Likert de 1 a 5 que constituyó el cuestionario, donde Siempre: 5, Casi siempre: 4, A veces: 3, Casi Nunca: 2, Nunca: 1.

La presentación de los resultados obtenidos permite describir las actuaciones educativas y las estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad más y menos utilizadas según el profesorado del centro educativo.

9.6.1. Caracterización demográfica

La composición del profesorado de acuerdo con la variable género está distribuida en un 58% por mujeres y en un 42% por hombres.

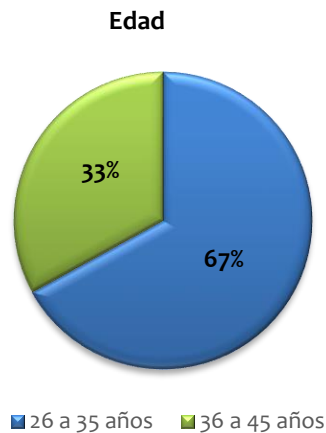
Gráfico 37. Distribución de género entre el profesorado.



En cuanto a la distribución por rango etario, del total de los profesores se puede señalar que un 67% se sitúa entre la edad de 26 a 35 años y, por último, un 33% posee una edad entre los 35 a 45 años.

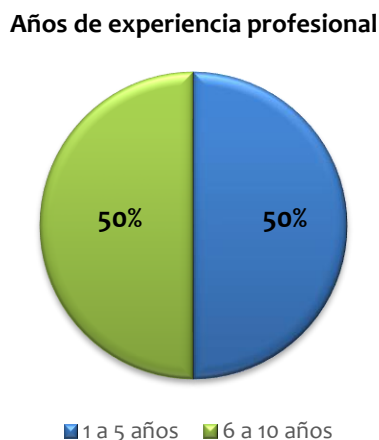
9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Gráfico 38. Distribución del rango etario entre el profesorado.



En el caso de la distribución por años de experiencia, del total de los profesores se puede señalar que un 50% posee entre 1 a 5 años de experiencia profesional, y, el otro 50% tiene una experiencia profesional de 6 a 10 años.

Gráfico 39. Distribución por años de experiencia profesional entre el profesorado.



9.6.2. Descripción sobre la cultura escolar de la diversidad

En lo que se refiere a las actuaciones educativas de la cultura escolar de la diversidad y su frecuencia de implementación señalada por el profesorado del centro educativo, se observa una frecuencia de realización de *siempre* (100%) en “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito cognitivo (AMBCOGNITIVO)” y “medidas concretas para reducir la exclusión y discriminación (MEDEXCLUSION)”.

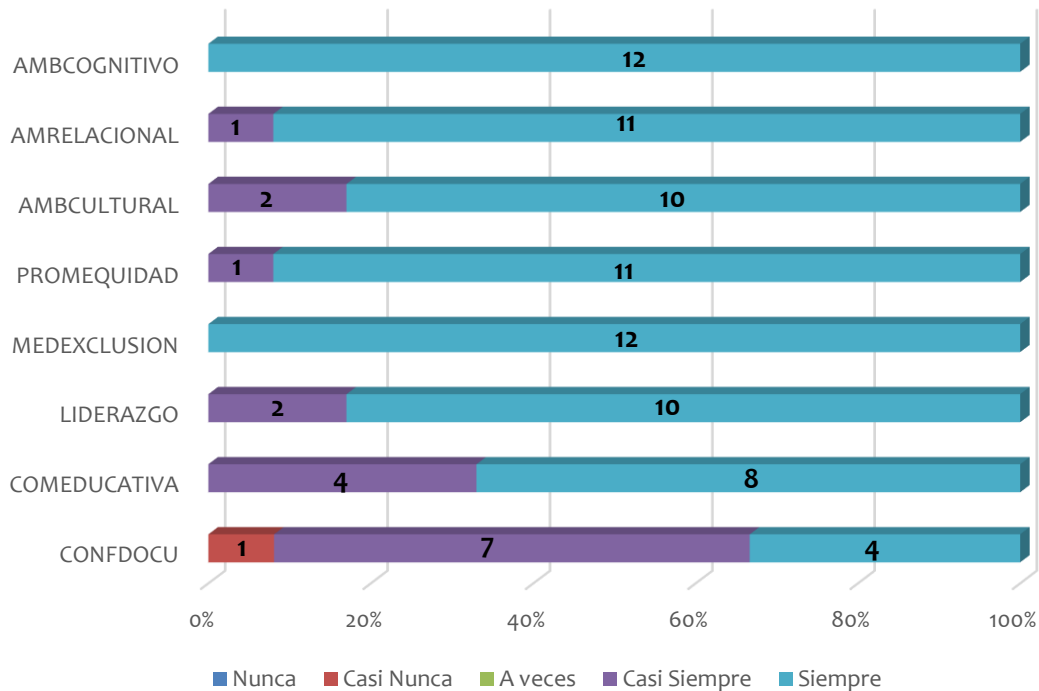
Seguido de las actuaciones educativas sobre “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional (AMBRELACIONAL)” y “promoción de la equidad entre todos los estudiantes para garantizar mayor participación en el aprendizaje (PROMEQUIDAD)”. En ambos casos, según el profesorado, son realizadas *casi siempre* con un 8% y *siempre* con un 92%.

Igualmente, aquellas actuaciones educativas que tienen que ver con la “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional (AMBRELACIONAL)” y la “promoción del liderazgo distribuido entre el equipo directivo y docente para atender a la diversidad (LIDERAZGO)”. Aquí cada una de las actuaciones se desarrolla *casi siempre* (17%) y más habitualmente *siempre* (83%).

La actuación educativa sobre si “la comunidad educativa se compromete con el proyecto educativo del centro escolar (COMEDUCATIVA)” también tiene una alta frecuencia de implementación. De acuerdo con el 33% del profesorado es realizada *casi siempre*, y mayormente el 67% de ellos señala *siempre*.

En último lugar, aparece la actuación educativa relacionada con “todos los miembros de la comunidad educativa participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar (CONFDOCU)”. Si bien, se evidencia una frecuencia de realización significativa en *casi siempre*, las respuestas del profesorado también muestran que la actuación se desarrolla de manera regular en el centro educativo, siendo *a veces* con un 33%, *casi siempre* con un 25% y *siempre* con un 42%.

Gráfico 40. Cultura escolar de la diversidad.



En resumen, los resultados obtenidos indican un fuerte compromiso por parte de la comunidad educativa hacia emprender un proyecto educativo orientado hacia la inclusión que se manifiesta en la comprensión de la diversidad del alumnado, para lo cual se plantean medidas concretas que ayuden a reducir los problemas asociados a la exclusión y discriminación.

Por otra parte, se evidencia una amplia participación de la comunidad educativa en el diseño de estrategias y actuaciones educativas que contribuyan a dar respuesta a la diversidad, ya sea mediante

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

la necesidad de promover un liderazgo distribuido, en donde tanto el equipo directivo como el profesorado puedan aportar en la promoción del proceso de inclusividad en el centro educativo.

9.6.3. Descripción de estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad

A partir de los resultados obtenidos, se evidencia un uso frecuente de las estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad. En este punto, las estrategias organizativas vinculadas a la gestión directiva indican una amplia participación del equipo directivo en la promoción de la inclusión en el centro educativo. Así, por ejemplo, en lo que se refiere a “asegurar la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo (EODIRECTIVO)”, los resultados muestran que el 100% de los profesores está de acuerdo en mencionar que la estrategia organizativa es desarrollada *siempre* por parte del equipo directivo.

En el caso de “proponer actividades colectivas para sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad (EOACTIVIDADES)”, las opiniones muestran un total del 17% en *casi siempre* y 83% en *siempre*. Y, en lo relativo a si el equipo directivo “muestra una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo (EOACTPOS)”, se señala que *casi siempre* corresponde a un 8%, y mayormente, *siempre* con un 92%.

A esto se añade que respecto a “proporcionar a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica (EOFORMACION)”, también indica *casi siempre* según un 8% y *siempre* con 92% según el total del profesorado.

Otra estrategia organizativa con mayor frecuencia de aplicación es la que se refiere a si “las estrategias de atención a la diversidad son descritas en documentos institucionales del centro educativo (EODOCUMENTOS)”, en donde se evidencia que es realizada *siempre* (100%) de acuerdo con el total de los profesores encuestados.

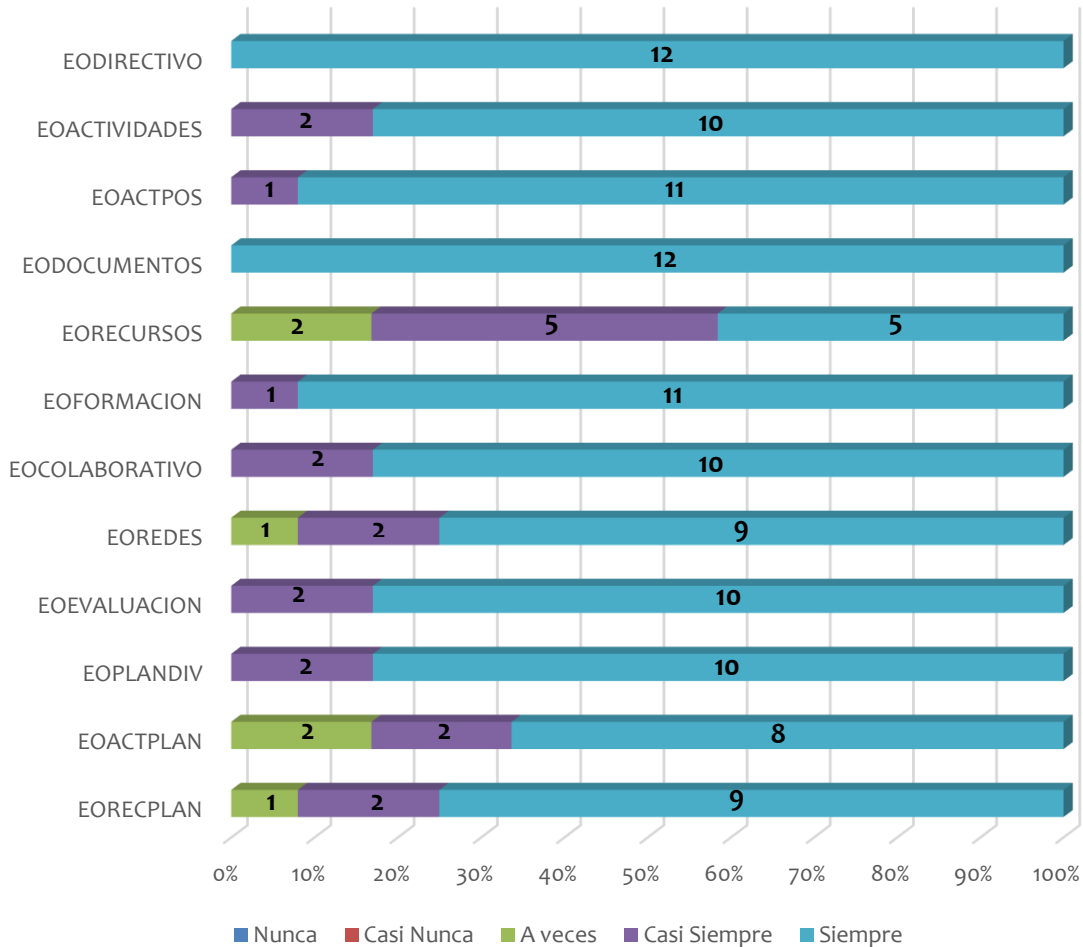
Sobre si el centro escolar “cuenta con infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada para favorecer la atención a la diversidad (EORECURSOS)”, algunas de las opiniones se inclinan en señalar *a veces* (16%), aunque 42% de los profesores indica *casi siempre* y otro 42% *siempre*.

En la estrategia organizativa sobre “contar con redes de colaboración con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno (EOREDES)”, se expone una frecuencia de realización de 8% en *a veces*, 17% en *casi siempre* y 75% en *siempre*.

De otro lado, las estrategias organizativas sobre “realizar trabajo colaborativo para contribuir en la participación y en la reflexión de los miembros en la atención a la diversidad (EOCOLABORATIVO)”, “las estrategias que se llevan a cabo para atender a la diversidad son evaluadas de forma continua y permanente en el centro educativo (EOEVALUACION)” y “cuenta con un Plan de Atención a la Diversidad para atender las distintas necesidades educativas de sus estudiantes (EOPLANDIV)”, *casi siempre* son desarrolladas según el 17% del profesorado, aunque más frecuentemente *siempre* según el 83% de estos.

Para profundizar en el Plan de Atención a la Atención a la Diversidad, la estrategia organizativa sobre “describe el conjunto de actuaciones para la atención a la diversidad (EOACTPLAN)”, muestra un 16% de realización en *a veces*, otro 17% en *casi siempre* y un 68% en *siempre*. Mientras tanto, respecto a “cuenta con los apoyos y recursos humanos y materiales suficientes para su realización (EORECPLAN)”, un 8% del profesorado indica una frecuencia de realización en *a veces*, un 17% en *casi siempre* y un 75% en *siempre*.

Gráfico 41. Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.



A la luz de los resultados se puede inferir el importante rol que desempeña el equipo directivo sobre vehicular un proyecto educativo inclusivo que constantemente busca implicar a su comunidad educativa a participar en la atención a la diversidad. De ahí, se comprende que en el centro educativo se desarrollen diversas estrategias organizativas para atender a la diversidad, las cuales constituyen el eje central de sus acciones para responder desde la equidad y calidad en la educación de su alumnado.

En este sentido, el centro educativo cuenta con un Plan de Atención a la Diversidad que constituye un marco de referencias desde donde la comunidad educativa puede orientar su respuesta educativa

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

hacia la diversidad, sobre la base de un conjunto de actuaciones y recursos para atender a la diversidad. No obstante, es necesario profundizar aún más en la gestión de recursos disponibles del centro educativo que favorezca el desarrollo de sus propios procesos educativos.

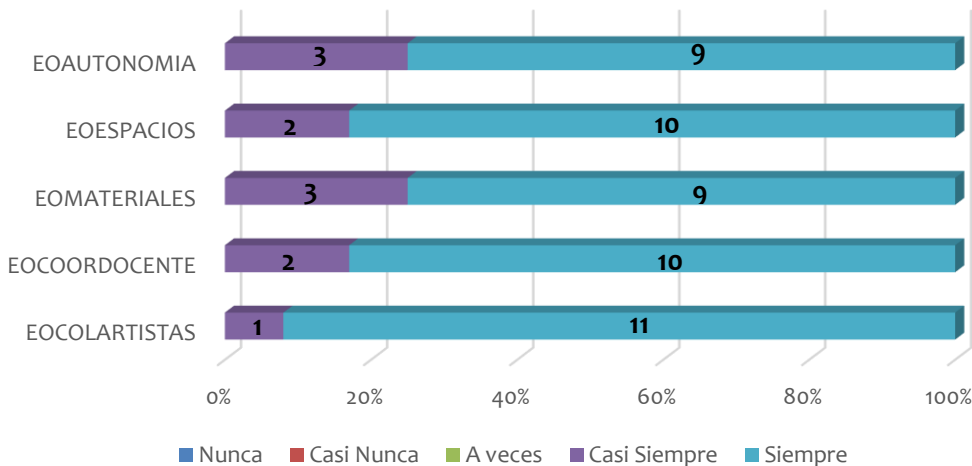
9.6.4. Descripción de estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos

En el caso de las estrategias organizativas sobre “organización del espacio en el aula para favorecer la autonomía y movilidad del alumnado en su uso de manera flexible en las actividades de agrupamiento (EOAUTONOMÍA)” y “utilización de variedad de recursos y materiales didácticos para que el alumnado pueda manipular, experimentar y crear (EOMATERIALES)”, un 25% del profesorado indica que se desarrollan *casi siempre*, mientras que el 75% de ellos menciona *siempre*.

De otro lado, en lo que se refiere a la “utilización de espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (EOESPACIOS)” y la “coordinación y trabajo colaborativo de los docentes con otros profesionales para la atención específica del alumnado (EOCOORDOCENTE)”, las opiniones de los profesores señalan un 17% en *casi siempre* y un 83% en *siempre*.

No obstante, la estrategia organizativa con mayor frecuencia de realización corresponde a “desarrollo de experiencias colaborativas con artistas y/o exponentes culturales locales y nacionales para la concreción de proyectos escolares (EOCOLARTISTAS)”. Para un 8% del profesorado, esta estrategia organizativa se lleva a cabo *casi siempre*, mientras que para el 92% se realiza *siempre*.

Gráfico 42. Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.



En lo concerniente a las estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos, los resultados obtenidos demuestran su uso frecuente por parte del profesorado del centro educativo, esto es *casi siempre*, o bien, *siempre*.

El acceso a los diferentes espacios físicos permite al profesorado multiplicar los recursos y ampliar su utilización, lo que les ayuda a promover mayores espacios para que el alumnado pueda exponer, descubrir y realizar diferentes actividades para experimentar.

Dichas estrategias organizativas permiten crear un ambiente de aula estimulante para el desarrollo de las distintas capacidades del alumnado. Además, favorece la utilización de la autónoma de todos y cada uno de los recursos y espacios físicos con los que se pueda contar para atender a la diversidad durante la formación escolar ya sea a través de actividades, visitas culturales, talleres, intercambios, entre otros.

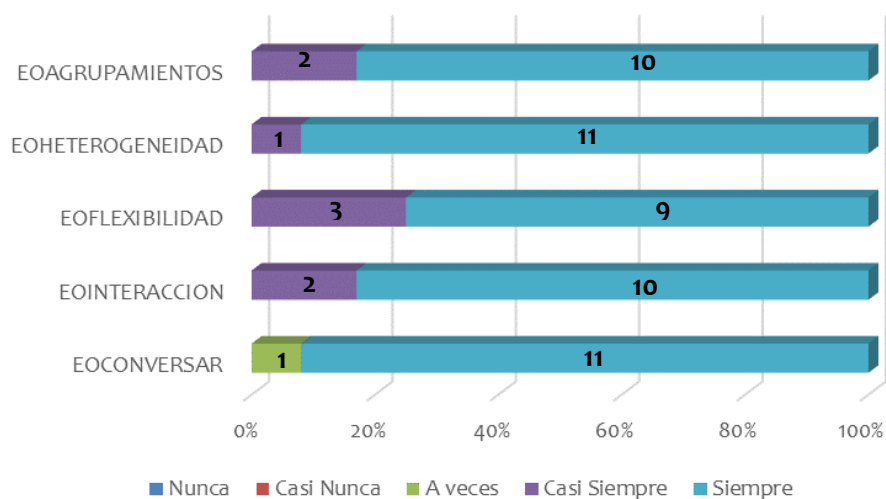
9.6.5. Descripción de estrategias organizativas sobre grupos de trabajo

Las estrategias organizativas sobre “aplicación de agrupamientos flexibles para atender a la diversidad (EOAGRUPAMIENTOS)” y si estos “aseguran la interacción entre todos los estudiantes de un equipo (EOINTERACCION)”, presentan una frecuencia de implementación del 17% en *casi siempre* y 83% en *siempre*.

En el caso de “formación de grupos de aprendizaje de acuerdo con la heterogeneidad del alumnado (EOHETEROGENEIDAD)”, junto con “conversar con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos (EOCONVERSAR)”, ambos muestran una frecuencia de implementación mayor en comparación con las demás estrategias organizativas sobre grupos de trabajo. Según las opiniones dadas, un 8% se inclina entre *a veces* y *casi siempre*, aunque la gran mayoría menciona *siempre*, equivalente al 92% del profesorado.

En cuanto a “utilización de modalidades flexibles de agrupamiento entre el alumnado que requiere de una atención educativa específica (EOFLEXIBILIDAD)”, la mayoría del profesorado se inclina por manifestar que se trata de unas estrategias que se desarrollan habitualmente en el centro educativo. Según un 25% de ellos, es realizada *casi siempre*. Mientras que el 75% restante indica *siempre*.

Gráfico 43. Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.



En términos generales, el profesorado del centro educativo en variadas ocasiones emplea estrategias organizativas sobre grupos de trabajo, como lo son los agrupamientos flexibles del

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

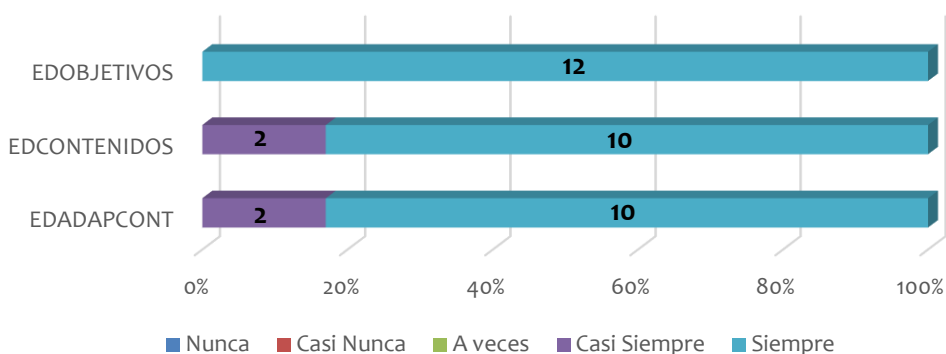
alumnado. Su uso frecuente posibilita una adecuada atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, desde donde se aprovechan al máximo las oportunidades de interacción que favorecen dinámicas interpersonales de ayuda, asistencia, soporte y refuerzo de los grupos.

9.6.6. Descripción de estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos

En relación con las estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos para atender a la diversidad, la que tiene que ver con “establecer objetivos de clase de acuerdo con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes (EDOBJETIVOS)”, obtiene el 100% en *siempre*.

Le siguen aquellas estrategias didácticas sobre “determinar contenidos de la asignatura según los conocimientos previos del alumnado (EDCONTENIDOS)” y “realizar adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos (EDADAPCONT)”. De acuerdo con los resultados, según el 17% del profesorado *casi siempre* se lleva a cabo, mientras que un 83% de ellos indica que *siempre*.

Gráfico 44. Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos.



Los resultados obtenidos evidencian una respuesta ampliamente positiva del grupo docente con respecto a la utilización de estrategias didácticas vinculadas a los objetivos y contenidos de aprendizaje para atender a la diversidad. En esta línea, la estrategia didáctica EDOJETIVOS presenta mayor frecuencia de realización, lo que facilita la organización y adaptación del contenido curricular en función de los ritmos y conocimientos previos de los estudiantes, como se observa en EDCONTENIDOS y EDADAPCONT.

9.6.7. Descripción de estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje

En las estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje se estima que aquellas que se vinculan al “diseño de actividades que permiten diferentes posibilidades de ejecución, realización y dificultad (EDACTDIF)”, “proponen actividades de aprendizaje que permiten reforzar conocimientos de los estudiantes (EDREFORZAMIENTO)”, “desarrollo de actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes (EDCREATIVIDAD)”, y

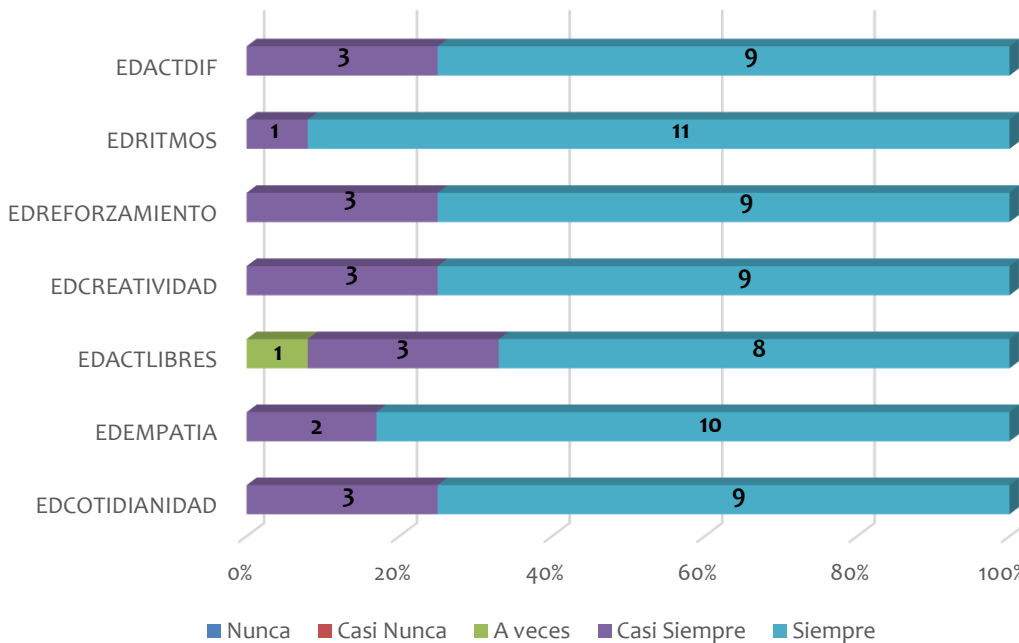
“propuesta de actividades de aplicación en la vida cotidiana (EDCOTIDIANIDAD)”, indican una realización de 25% en *casi siempre* y 75% en *siempre*.

La estrategia didáctica sobre “organización de actividades en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes (EDRITMOS)” es la que presenta mayor porcentaje de ejecución por parte del profesorado, en donde una parte menor de ellos indica que se lleva a cabo *casi siempre* (8%), seguido de un 92% que dice *siempre*.

En lo que se refiere a “planificación de actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes (EDACTLIBRES)”, un 8% del profesorado menciona que dicha estrategia didáctica se emplea *a veces*. Otro grupo indica *casi siempre* con un 25% y otro con un 67% señala *siempre*.

Para finalizar, aquella estrategia didáctica que corresponde a “promoción de actividades que permiten desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por los demás (EDEMPTÍA)”, revela que un 17% del profesorado expresa que es realizada por ellos *casi siempre*, mientras que un 83% señala *siempre*.

Gráfico 45. Estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.



El uso de las diferentes estrategias didácticas vinculadas a las actividades de enseñanza y aprendizaje que emplea la mayoría del grupo docente, posibilitan el desarrollo de procedimientos que sirven para aclarar dudas y promover el análisis, en la búsqueda por alcanzar el logro de los objetivos de enseñanza planificados. Tal y como sugieren EDACTDIF, EDREFORZAMIENTO y EDCREATIVIDAD.

Por otra parte, la estrategia EDCOTIDIANIDAD permite establecer una relación entre el alumno y lo que va a aprender, activando la motivación y el interés por el aprendizaje al conectarlo con la realidad de su entorno.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

9.6.8. Descripción de estrategias didácticas sobre metodología

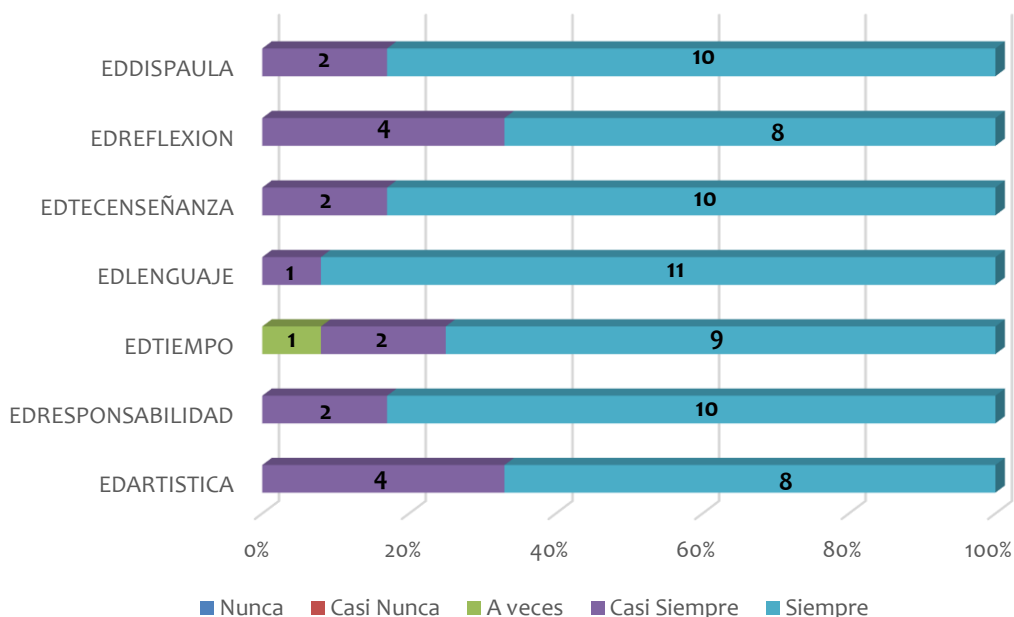
Las estrategias didácticas sobre “realización de la clase según la disposición y agrupamiento del alumnado en el aula (EDDISPAULA)”, “utilización de técnicas de enseñanza específicas como tutorizado, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc., según las necesidades educativas de los estudiantes (EDTECENSEÑANZA)”, y “fomento de la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje (EDRESPONSABILIDAD)”, son realizadas *casi siempre* según el 17% del profesorado, mientras el 83% restante se inclinan por manifestar *siempre*.

Sobre las estrategias didácticas “importancia en la utilización de métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento (EDREFLEXION)” y “utilización de metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria (EDARTISTICA)”, los resultados muestran una frecuencia de realización de un 33% en *casi siempre* y un 67% en *siempre*.

La estrategia didáctica que se refiere a “adecuación del lenguaje en los materiales de estudio según el nivel de comprensión de los estudiantes (EDLENGUAJE)”, muestra mayor porcentaje de realización. Según el 8% de los profesores, esta estrategia didáctica es realizada *casi siempre*. Mientras que el 92% restante menciona *siempre*.

Con respecto a “flexibilización de los tiempos de la clase según la actividad propuesta y las necesidades de todos los estudiantes (EDTIEMPO)”, un 8% del profesorado indica que se desarrolla *a veces*, otro 17% señalan *casi siempre* y un 75% de ellos menciona *siempre*.

Gráfico 46. Estrategias didácticas sobre metodología.



Las estrategias didácticas sobre metodología que utilizan los profesores del centro educativo ofrecen al alumnado diversas alternativas de ejecución para el desarrollo de las tareas y actividades de aula, dado que estos deben lograr una disposición favorable para aprender.

Principalmente, se procura adecuar el lenguaje en los materiales de clase para una mejor comprensión del alumnado. No obstante, también se utilizan estrategias didácticas que ayudan al alumnado a descubrir sus propias habilidades y competencias para aprender a aprender en forma autónoma. En cuyo caso, dependerá de la calidad de la interacción entre el profesorado y sus alumnos en un clima de aula positivo que motive el desarrollo personal del alumnado.

9.6.9. Descripción de estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación

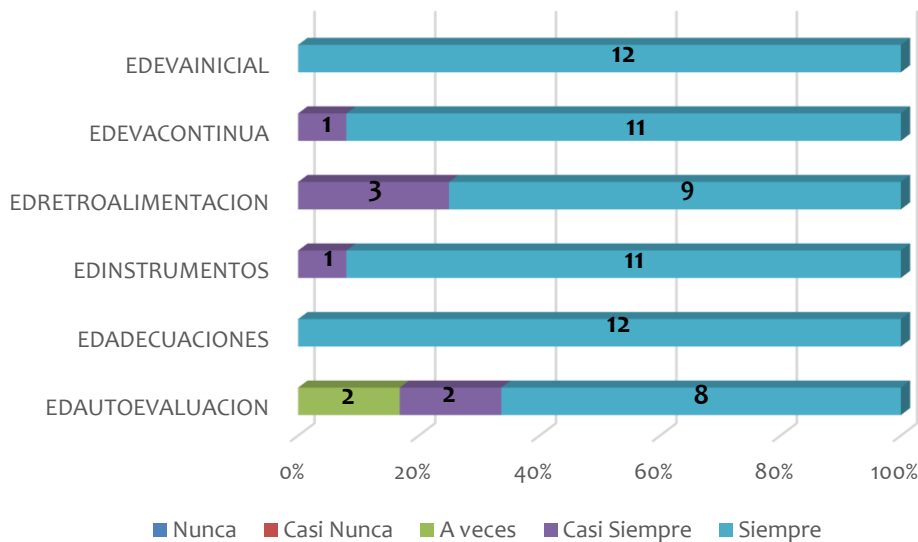
Se puede observar que tanto la estrategia didáctica “realización de evaluación inicial previo al proceso de enseñanza y aprendizaje (EDEVAINICIAL)” y “realización de adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con necesidades educativas especiales (EDADECUACIONES)”, presentan el mayor porcentaje de realización, siendo *siempre* (100%).

Le siguen aquellas estrategias didácticas vinculadas a “valoración de la evaluación continua para el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes (EDEVACONTINUA)” y “utilización de variados instrumentos de evaluación (EDINSTRUMENTOS)”. En ambos casos, presentan una realización del 8% en *casi siempre* y 92% en *siempre*.

En el caso de “retroalimentación de las evaluaciones realizadas a los estudiantes (EDRETROALIMENTACION)”, el 25% del profesorado se inclina por manifestar que las llevan a cabo *casi siempre*, mientras que el 75% señala *siempre*.

En último lugar, la estrategia didáctica respecto a “potenciación de la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes (EDAUTOEVALUACION)”, obtiene la puntuación más baja. Aquí, un 16% indica *a veces* y otro 16% *casi siempre*. No obstante, el 68% restante menciona *siempre*.

Gráfico 47. Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.



En este caso, el profesorado del centro educativo pone especial énfasis en la evaluación inicial y en la adecuación de las evaluaciones para el estudiante que requiere un apoyo educativo específico.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Igualmente, se valora la evaluación continua de manera que se perciba la progresión del aprendizaje y rendimiento académico del alumnado.

Por lo demás, el grupo docente ofrece variados instrumentos de evaluación que favorecen las posibilidades de aplicación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes según capacidades, intereses y motivaciones por el aprendizaje.

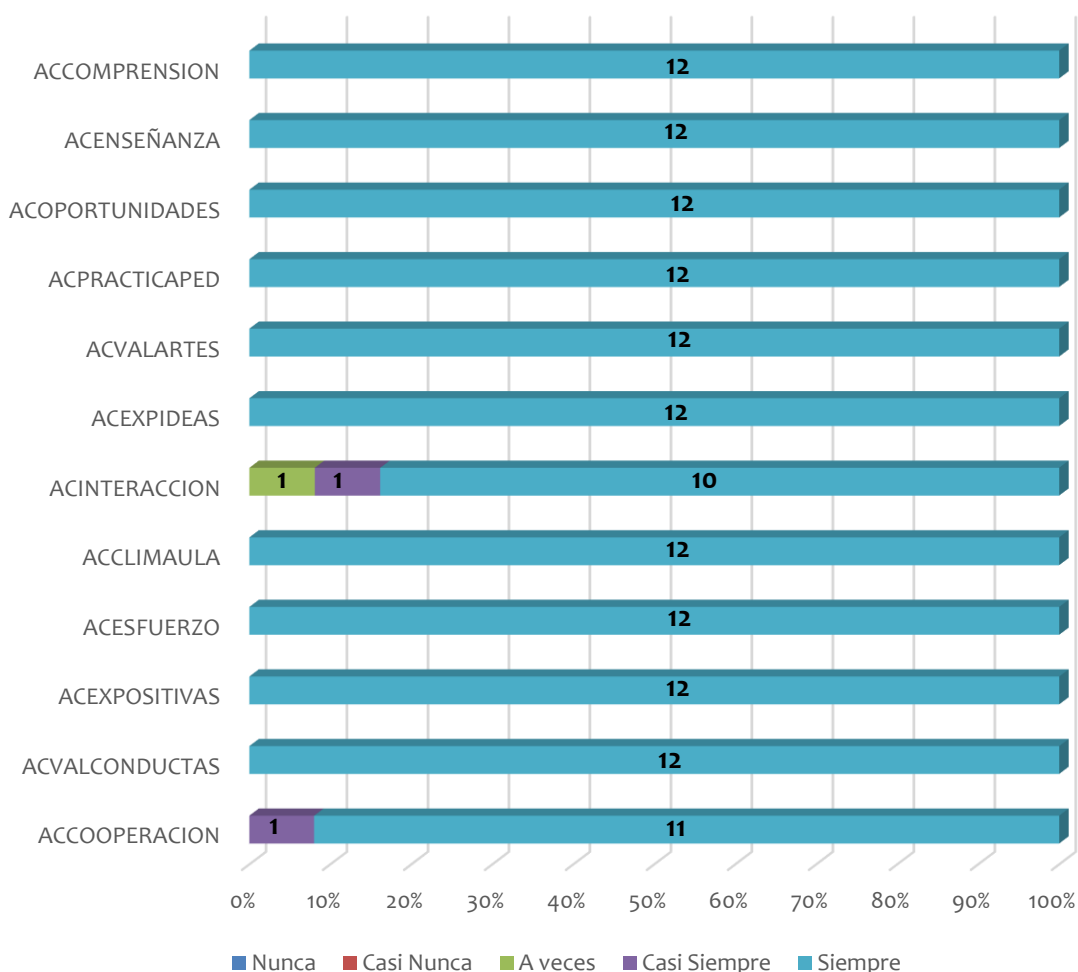
9.6.10. Descripción de actitudes hacia la atención a la diversidad

En cuanto a las actuaciones educativas que influyen positivamente en las actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad, se observa mayormente frecuencias de realización del 100% en *siempre*. Dichas actuaciones educativas corresponden a: la “comprensión de las diferencias de los estudiantes en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje (ACCOMPRESION)”, la “preocupación por la enseñanza de todos los estudiantes independientemente de sus características y necesidades educativas (ACENSEÑANZA)”, la “comprensión de las diferencias entre los estudiantes como oportunidades de aprendizaje (ACOPORTUNIDADES)”, “busca constantemente promover el aprendizaje de todos los estudiantes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica (ACPRACTICAPED)”, la “valoración de las artes como recurso adecuado para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ACVALARTES)”, la “facilitación de espacios para que los estudiantes expresen sus ideas y experiencias sobre las actividades (ACEXPIDEAS)”, la “creación de una atmósfera en el aula que favorezca el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes (ACCLIMAULA)”, el “fomento del valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades de todos los estudiantes (ACESFUERZO)”, el “tener expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de todos los estudiantes (ACEXPOSITIVAS)” y la “valoración y el refuerzo de las actitudes y las conductas positivas de todos los estudiantes (ACVALCONDUCTAS)”.

Les sigue aquella actuación educativa sobre la “promoción de la cooperación y la no competición entre los estudiantes (ACCOOPERACION)”, dado que se indica un 8% de realización en *casi siempre* y 92% en *siempre*.

Para finalizar, la actuación educativa sobre “interacción con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de actividades en el aula (ACINTERACCION)”, demuestra que es llevada a cabo *casi siempre* según el 8% del profesorado, y *siempre* por un total de 84% del profesorado. Otro 8% de ellos menciona *a veces*.

Gráfico 48. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.



El profesorado del centro educativo ampliamente señala desarrollar actuaciones educativas que contribuyen a mantener actitudes positivas hacia la atención a la diversidad de su alumnado.

Las distintas actuaciones educativas ayudan a promover la participación del alumnado en el proceso educativo, para lo cual se busca proporcionar una formación integral que garantice mayores oportunidades de acceso al aprendizaje para todos. La diversidad del alumnado constituye una oportunidad para la enseñanza, ya sea a través de la formación valórica, de la creación de un entorno favorable para la enseñanza, o bien para la mejora en la práctica pedagógica. Desde donde fortalecer las posibilidades de interacción y cooperación entre profesores sobre un mismo propósito de proporcionar formación en inclusión y de calidad al alumnado.

9.7. Análisis descriptivo global de los resultados entre centros educativos

Una vez analizadas las opiniones de los grupos docentes de cada centro educativo de estudio sobre las variables abordadas en el cuestionario, se analizan las estrategias y actuaciones educativas para la atención a la diversidad que más y menos se desarrollan según la totalidad de los profesores

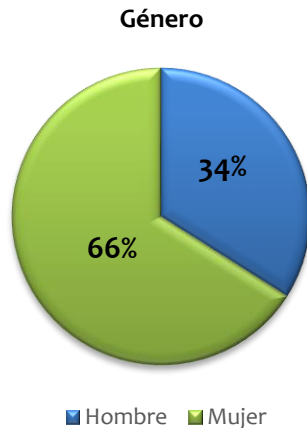
9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

informantes. Para ello, primero se entrega una descripción global de los resultados obtenidos en la caracterización demográfica, a fin de conocer las características de los informantes. Para luego, realizar un análisis descriptivo, en donde se revelan las medias, las desviaciones estándar, rangos (mín. y máx.), las frecuencias absolutas y los porcentajes por ítem y criterios de cada dimensión del cuestionario dirigido al profesorado. Este último, se calculó en torno a los criterios de “En desacuerdo” y “De acuerdo” como resultado de la escala Likert de calificación (1 a 5). El primer criterio representa el porcentaje total de los descriptivos según los niveles de medición *Nunca* y *Casi Nunca*, y el segundo por *Casi Siempre* y *Siempre*.

9.7.1. Caracterización demográfica

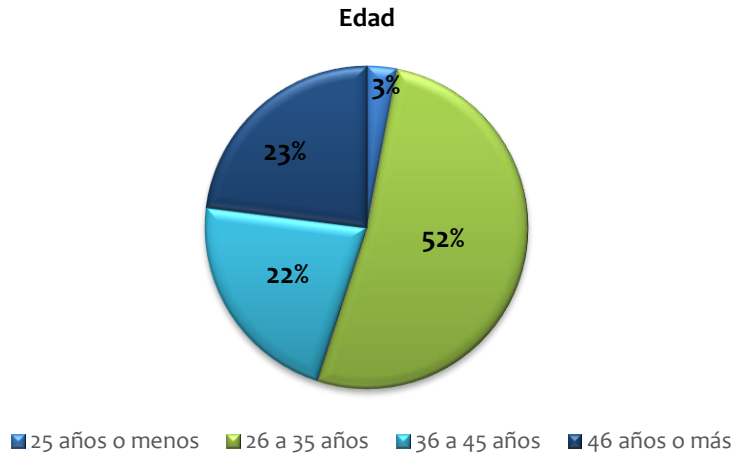
La composición del profesorado, de acuerdo con la variable género, está distribuida en un 66% por mujeres y un 34% por hombres.

Gráfico 49. Distribución del género entre el profesorado.



En relación con la edad de los profesores, se presentan algunas diferencias, ya que va de los 25 o menos a más de 46 años. De esta manera, el tramo que corresponde entre 26 a 35 años es el que concentra el mayor número de profesores, equivalente a un 52%. Le sigue el tramo que representa más de 46 años, con un porcentaje estimado en 23%. El tramo que corresponde entre 36 a 45 años tiene un porcentaje de 22%, de modo que presenta una leve diferencia con el tramo anterior. No obstante, el tramo de edad con menor porcentaje corresponde al de 25 años o menos, equivalente a un 3%.

Gráfico 50. Distribución del rango etario entre el profesorado.



Con respecto a los años de experiencia profesional de los profesores, los tramos de 1 a 5 años y de 6 a 10 años muestran un porcentaje de 33%, seguido de aquellos profesores cuya experiencia profesional fluctúa entre los tramos de 11 a 20 años y más de 21 años. Ambos representados a partir de un porcentaje de 17%.

Gráfico 51. Distribución por años de experiencia profesional entre el profesorado.



9.7.2. Descripción sobre la cultura escolar de la diversidad

En la siguiente Tabla 35 se exponen los datos descriptivos básicos de cada uno de los ítems que corresponden a la variable “Cultura escolar de la diversidad”:

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Tabla 35.
Descriptivos básicos Cultura escolar de la diversidad.

ÍTEM	N	MEDIA	DE	MÍN.	MÁX.	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
AMBCOGNITIVO	64	4,67	,492	4	5	4%	88%
AMBRELACIONAL	64	4,75	,452	4	5	4%	90%
AMBCULTURA	64	4,83	,389	4	5	4%	91%
PROMEQUIDAD	64	4,75	,452	4	5	4%	90%
MEDEXCLUSION	64	4,75	,452	4	5	2%	86%
LIDERAZGO	64	4,75	,622	3	5	7%	76%
COMEDUCATIVA	64	4,42	,515	4	5	6%	80%
CONFDOCU	64	4,08	,900	3	5	3%	75%

Fuente: Elaboración propia.

En esta variable la desviación estándar no supera la unidad en ninguno de los ítems, lo que indica que no presentan un mayor grado de dispersión.

En las respuestas de los profesores se evidencia una tendencia favorable hacia la cultura escolar de la diversidad, siendo mayor al 70% de la muestra, lo que indica que en la mayoría de los centros educativos estudiados se llevan a cabo diversas actuaciones educativas que favorecen la inclusión educativa, y lo que es más próximo en la atención a la diversidad.

La actuación educativa con mayor frecuencia de realización es la “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito cultural (AMBCULTURAL)” según el 91% del profesorado, cuya media es de 4,83. Le siguen la “comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional (AMBRELACIONAL)” y la “promoción de la equidad entre todos los estudiantes para garantizar mayor participación en el aprendizaje (PROMEQUIDAD)”. En ambos casos, representado a partir del 90% del profesorado, cuya media es 4,75.

Esto explica la preocupación del profesorado sobre respetar y comprender las diferencias de las estudiantes, frente a la necesidad de proponer un conjunto de estrategias que atiendan a la diversidad, mediante la actualización permanente de sus procesos educativos y la ampliación de sus posibilidades de actuación educativa.

No obstante, el ítem que detalla la “participación de la comunidad educativa en la confección de los documentos institucionales (CONFDOCU)”, presenta menor frecuencia de implementación según el 75% del profesorado. La actuación educativa presenta la media más baja, equivalente a 4,08. Se requiere profundizar en este punto para un mayor entendimiento sobre la organización y funcionamiento de los centros educativos en la gestión de la diversidad.

9.7.3. Descripción de estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad

En la siguiente Tabla 36 se exponen los datos descriptivos básicos de cada uno de los ítems que corresponden a la dimensión de “Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad”:

Tabla 36.

Descriptivo básico de Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.

ÍTEM	N	MEDIA	DE	MÍN.	MÁX.	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
EODIRECTIVO	64	4,67	,651	3	5	6%	78%
EOACTIVIDADES	64	4,67	,651	3	5	7%	78%
EOACTPOS	64	4,67	,492	4	5	2%	85%
EODOCUMENTOS	64	4,58	,515	4	5	5%	83%
EORECURSOS	64	3,67	1,073	2	5	9%	67%
EOFORMACION	64	4,17	,937	2	5	11%	73%
EOLABORATIVO	64	4,42	,996	2	5	10%	77%
EOREDES	64	4,17	,937	2	5	8%	81%
EOEVALUACION	64	4,25	,866	2	5	7%	77%
EOPLANDIV	64	4,75	,622	3	5	11%	78%
EOACTPLAN	61	4,42	,793	3	5	6%	77%
EORECPLAN	60	4,17	,835	3	5	5%	78%

Fuente: Elaboración propia.

En esta variable la desviación estándar no supera la unidad en la mayoría de los ítems, lo que indica que no presentan un mayor grado de dispersión.

La Tabla 36 muestra que un amplio grupo del profesorado está de acuerdo en señalar que en sus centros educativos generalmente se desarrollan todas las estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.

Se observa que las estrategias organizativas más desarrolladas son: “mostrar una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo (EOACTPOS)” (85% en de acuerdo), cuya media es la más alta con un 4,67; “describir las estrategias de atención a la diversidad en documentos institucionales del centro educativo (EODOCUMENTOS)” (85% en de acuerdo) con una media de 4,58; y “contar con redes de colaboración con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno (EOREDES)” (81% en de acuerdo), cuya media es 4,17.

Sin embargo, la estrategia organizativa sobre recursos presenta menor frecuencia de realización. Principalmente, la que se refiere a si los centros educativos pueden “contar con infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada para favorecer la atención a la diversidad (EORECURSOS)” (67% en de acuerdo), en cuyo caso la media 3,67 es la más baja en comparación con los demás ítems.

Esto permite comprobar el importante rol que desempeñan los equipos directivos para implicar a sus comunidades educativas en la construcción de un proyecto educativo inclusivo. Y, por tanto, en la promoción de los cambios que implican plantear una variedad de estrategias para responder a la diversidad.

También, se infiere que hace falta profundizar en la gestión de recursos que llevan a cabo los centros educativos, pues se evidencian dificultades en cuanto al acceso de recursos para atender a la diversidad.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

9.7.4. Descripción de estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos

En la siguiente Tabla 37 se exponen los datos descriptivos básicos de cada uno de los ítems que corresponden a la dimensión de “Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos” para atender a la diversidad:

Tabla 37.

Descripción de Estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.

ÍTEM	N	MEDIA	DE	MÍN.	MÁX.	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
EOAUTONOMIA	64	4,33	,888	3	5	9%	67%
EOESPACIOS	64	4,50	,522	4	5	5%	89%
EOMATERIALES	64	4,33	,492	4	5	7%	84%
EOCOORDOCENTE	64	4,67	,651	3	5	5%	81%
EOLARTISTAS	64	4,67	,492	4	5	11%	80%

Fuente: Elaboración propia.

En esta variable la desviación estándar no supera la unidad en ninguno de los ítems, lo que indica que no presentan un mayor grado de dispersión.

A partir de los resultados, se observa que un amplio grupo del profesorado reconoce realizar todas las estrategias organizativas sobre accesibilidad a recursos y espacios físicos.

Por una parte, la estrategia organizativa que más se desarrolla es: “utilizar distintos espacios de aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (EOESPACIOS)” (89% en de acuerdo), cuya media es de 4,50. Por otra parte, le sigue la estrategia organizativa: “utilizar variedad de recursos y materiales didácticos para que el alumnado pueda manipular, experimentar y crear” (EOMATERIALES)” (84% en de acuerdo), donde la media es de 4,33.

No obstante, la estrategia organizativa con menos frecuencia de realización es: “organizar el espacio en el aula de manera que favorezca la autonomía y movilidad del alumnado en su uso de manera flexible en las actividades de agrupamiento (EOAUTONOMÍA)” (67% en de acuerdo).

Esto permite señalar que el profesorado, por una parte, mayormente tiende a crear espacios educativos para facilitar el aprendizaje de su alumnado, desde donde se busca optimizar el uso de diferentes espacios físicos, recursos y materiales didácticos para atender a la diversidad. Por otra, la organización del espacio no garantiza que efectivamente se favorezca la autonomía y movilidad flexible del alumnado en las actividades de agrupamiento.

9.7.5. Descripción de estrategias organizativas sobre grupos de trabajo

La Tabla 38 expone los datos descriptivos básicos de las “Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo” para atender a la diversidad:

Tabla 38.

Descripción de Estrategias organizativas sobre grupos de trabajo.

ÍTEM	N	MEDIA	DE	MÍN.	MÁX.	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
EOAGRUPAMIENTOS	64	4,25	,866	3	5	5%	70%
EOHETEROGENEIDAD	64	4,42	,793	3	5	4%	74%
EOFLEXIBILIDAD	64	4,50	,798	3	5	2%	82%
EOINTERACCION	64	4,25	,754	3	5	5%	82%
EOCONVERSAR	64	4,50	,674	3	5	2%	87%

Fuente: Elaboración propia.

En esta variable la desviación estándar no supera la unidad en ninguno de los ítems, lo que indica que no presentan un mayor grado de dispersión.

Se evidencia que las estrategias organizativas sobre grupos de trabajo con mayor frecuencia de implementación por parte del profesorado son “conversar con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos (EOCONVERSAR)” (87% en de acuerdo) y “asegurar la interacción entre todos los estudiantes de un equipo (EOINTERACCION)” (82% en de acuerdo). En ambos casos, con una media de 4,50, la más alta en comparación con los demás ítems.

Las estrategias organizativas con menos frecuencia de implementación por parte del profesorado son: “formar grupos de aprendizaje de acuerdo con la heterogeneidad del alumnado (EOHETEROGENEIDAD)” (74% en de acuerdo) con una media de 4,25, y “aplicar agrupamientos flexibles para atender a la diversidad” (EOAGRUPAMIENTOS)” (70% en de acuerdo), cuya media corresponde a 4,25.

Se comprende que el profesorado se preocupa constantemente por generar espacios de interacción, ya sea entre profesor y alumnos, o bien, entre el alumnado en general, más allá de establecer dinámicas de grupo heterogéneo.

9.7.6. Descripción de estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos

La Tabla 39 muestra los datos descriptivos básicos de las “Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos” para atender a la diversidad:

Tabla 39.

Descriptivos básicos de las Estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos.

ÍTEM	N	MEDIA	DE	MÍN.	MÁX.	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
EDOBJETIVOS	64	4,42	,515	4	5	4%	89%
EDCONTENIDOS	64	4,42	,515	4	5	4%	89%
EDADAPCONT	64	4,50	,522	4	5	2%	87%

Fuente: Elaboración propia.

En esta variable la desviación estándar no supera la unidad en ninguno de los ítems, lo que indica que no presentan un mayor grado de dispersión.

De acuerdo con los resultados, la mayoría del profesorado desarrolla todas las estrategias didácticas sobre objetivos y contenidos para atender a la diversidad. De esta manera, las estrategias didácticas más desarrolladas por el profesorado son “establecer objetivos de clase de acuerdo con los

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes (EDOBJETIVOS)” y “determinar contenidos de la asignatura según los conocimientos previos del alumnado (EDCONTENIDOS)” (89% en de acuerdo). En ambos casos, la media es de 4,42.

La estrategia didáctica de menor frecuencia de realización es “realizar adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos (EDADAPCONT)” (87% en de acuerdo), cuya media es la más alta con un 4,50.

Lo anterior, comprueba que el profesorado organiza la planificación de clase en función de los ritmos de aprendizaje del alumnado, por tanto, se busca favorecer la participación de estos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

9.7.7. Descripción de estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje

La Tabla 40 muestra los datos descriptivos básicos de las “Estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje” para atender a la diversidad:

Tabla 40.

Descriptivos básicos de las estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje.

ÍTEM	N	MEDIA	DE	MÍN.	MÁX.	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
EDACTDIF	64	4,25	,754	3	5	2%	84%
EDRITMOS	64	3,92	,515	3	5	4%	83%
EDREFORZAMIENTO	64	4,42	,669	3	5	2%	88%
EDCREATIVIDAD	64	4,58	,669	3	5	2%	90%
EDACTLIBRES	64	3,75	,669	3	5	3%	74%
EDEMPATIA	64	4,75	,622	3	5	4%	89%
EDCOTIDIANIDAD	64	4,33	,778	3	5	4%	84%

Fuente: Elaboración propia.

En esta variable la desviación estándar no supera la unidad en ninguno de los ítems, lo que indica que no presentan un mayor grado de dispersión.

De acuerdo con los resultados, la mayoría del profesorado desarrolla todas las estrategias didácticas sobre actividades de enseñanza y aprendizaje para atender a la diversidad.

Se observa que las estrategias didácticas más implementadas por el profesorado son: “desarrollar actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes (EDCREATIVIDAD)” (90% en de acuerdo), cuya media es de 4,58; “promover actividades que permiten desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por los demás (EDEMPATÍA)” (89% en de acuerdo) con una media de 4,75; y “proponer actividades de aprendizaje que permiten reforzar conocimientos de los estudiantes (EDREFORZAMIENTO)” (88% en de acuerdo), cuya media es de 4,42.

La estrategia didáctica menos desarrollada por los profesores es “planificar actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes (EDACTLIBRES)” (74% en de acuerdo). En esta estrategia, la media de 3,75 es la más baja.

Así, mediante la realización de las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, el profesorado procura enseñar no solo para potenciar aspectos cognitivos y procedimentales de su alumnado, sino también incidir en sus aspectos actitudinales sobre la diversidad que promuevan la empatía y el respeto entre ellos mismos.

9.7.8. Descripción de estrategias didácticas sobre metodología

La Tabla 41 muestra los datos descriptivos básicos de la variable “Estrategias didácticas sobre metodología” para atender a la diversidad:

Tabla 41.
Descriptivos básicos de las Estrategias didácticas sobre metodología.

ÍTEM	N	MEDIA	DE	MÍN.	MÁX.	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
EDDISPAULA	64	4,25	,622	3	5	2%	80%
EDREFLEXION	64	4,25	,622	3	5	4%	84%
EDTECENSEÑANZA	64	4,17	,577	3	5	7%	77%
EDLENGUAJE	64	4,42	,515	4	5	2%	92%
EDTIEMPO	64	4,08	,515	3	5	4%	86%
EDRESPONSABILIDAD	64	4,42	,515	4	5	2%	91%
EDARTISTICA	64	4,33	,651	3	5	6%	85%

Fuente: Elaboración propia.

En esta variable se observa que no existe un mayor grado de dispersión entre las respuestas de los profesores, dado que la desviación estándar no supera la unidad en ninguno de los ítems que se muestran en la Tabla 41.

Más del 70% del profesorado está de acuerdo en señalar que con frecuencia se llevan a cabo todas las estrategias didácticas sobre metodología para atender a la diversidad. Sobre esto, la estrategia didáctica con mayor porcentaje de realización es “adecuar el lenguaje en los materiales de estudio según el nivel de comprensión de los estudiantes (EDLENGUAJE)” (92% en de acuerdo) con una media de 4,42.

También, la estrategia didáctica sobre “fomentar la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje (EDRESPONSABILIDAD)” (91% en de acuerdo), cuya media también es de 4,42.

De otro lado, la estrategia didáctica que menos porcentaje de realización presenta es “utilizar técnicas de enseñanza específicas como tutorizado, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc., según las necesidades educativas de los estudiantes (EDTECENSEÑANZA)” (77% en de acuerdo).

En general, el profesorado procura desarrollar metodologías de enseñanza que favorezcan la comunicación y el acceso al currículum escolar para todo el alumnado.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

9.7.9. Descripción de estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación

La siguiente Tabla 42 expone los resultados de los descriptivos básicos de la variable “Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación” para atender a la diversidad:

Tabla 42.

Descriptivos básicos de las Estrategias didácticas sobre el proceso de evaluación.

ÍTEM	N	MEDIA	DE	MÍN.	MÁX.	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
EDEVAINICIAL	64	4,50	,674	3	5	5%	81%
EDEVACONTINUA	64	4,42	,515	4	5	4%	90%
EDRETROALIMENTACION	64	4,50	,522	4	5	4%	90%
EDINSTRUMENTOS	64	4,75	,452	4	5	4%	88%
EDADECUACIONES	64	4,83	,389	4	5	2%	86%
EDAUTOEVALUACION	64	4,08	,515	3	5	5%	72%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la desviación estándar, los resultados obtenidos en los ítems muestran que no se supera la unidad, por tanto, no hay mayor grado de dispersión entre las respuestas del profesorado.

Sobre el proceso de evaluación, las estrategias didácticas más utilizada por los profesores son “valorar la evaluación continua para el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes (EDEVACONTINUA)” y “retroalimentar las evaluaciones realizadas a los estudiantes (EDRETROALIMENTACION)” (90% en de acuerdo). En la primera, la media es de 4,42, y la segunda es de 4,50.

En cambio, la estrategia didáctica menos implementada por los profesores es “potenciar la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes (EDAUTOEVALUACION)” (72% en de acuerdo).

Esto permite comprobar que el profesorado se preocupa más por llevar a cabo estrategias didácticas que refuercen los conocimientos adquiridos durante su formación. No obstante, se valora más la enseñanza supervisada por el profesorado que la propia que puede hacer el alumnado sobre su aprendizaje.

9.7.10. Descripción de actitudes hacia la atención a la diversidad

En la siguiente Tabla 43 se indican los datos descriptivos básicos de la variable “Actitudes hacia la atención a la diversidad”.

Tabla 43.
Descriptivos básicos de las Actitudes hacia la atención a la diversidad.

ÍTEM	N	MEDIA	DE	MÍN.	MÁX.	EN DESACUERDO	DE ACUERDO
ACCOMPRESION	64	4,83	,389	4	5	0%	97%
ACENSEÑANZA	64	4,83	,389	4	5	2%	93%
ACOPORTUNIDADES	64	4,83	,389	4	5	2%	95%
ACPRACTICAPED	64	4,75	,452	4	5	3%	95%
ACVALARTES	64	5,00	,000	5	5	4%	93%
ACEXPIDEAS	64	4,92	,289	4	5	4%	92%
ACINTERACCION	64	5,00	,000	5	5	5%	83%
ACCLIMAULA	64	4,83	,389	4	5	2%	93%
ACESFUERZO	64	4,92	,289	4	5	2%	97%
ACEXPOSITIVAS	64	4,83	,389	4	5	4%	97%
ACVALCONDUCTAS	61	4,92	,289	4	5	2%	97%
ACCOOPERACION	60	4,92	,289	4	5	4%	97%

Fuente: Elaboración propia.

En esta variable la desviación estándar tampoco supera la unidad en ninguno de los ítems que se presentan, de manera que no hay mayor grado de dispersión entre las respuestas dadas entre el profesorado.

De acuerdo con los resultados, el profesorado ampliamente suele estar de acuerdo en que desarrolla todas las actuaciones educativas que contribuyen a favorecer una mejor actitud en la atención a la diversidad.

Al respecto, son muchas las actuaciones educativas que presentan mayores porcentajes de realización por parte del profesorado, en cuyo caso corresponde al 97% en de acuerdo. Estas actuaciones educativas son: “comprender las diferencias de los estudiantes en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje (ACCOMPRESION)” (4,83 en la media); “fomentar el valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades de todos los estudiantes (ACESFUERZO)” (4,92 en la media); “tener expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de todos los estudiantes (ACEXPOSITIVAS)” (4,83 en la media); “valorar y reforzar las actitudes y las conductas positivas de todos los estudiantes (ACVALCONDUCTAS)” (4,92 en la media); y “promover la cooperación y la no competición entre los estudiantes (ACCOOPERACION)” (4,92 en la media).

No obstante, la actuación educativa con menos porcentaje de realización es “interactuar con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de actividades en el aula (ACINTERACCION)” (83% en de acuerdo) cuya media es de 5,00. Es el único ítem que muestra un porcentaje de realización que no supera el 90% entre las respuestas del profesorado.

Estos resultados explican que el profesorado manifiesta un fuerte compromiso con su alumnado respecto a desarrollar actuaciones educativas que potencien el trabajo con la diversidad. Existe mayor preocupación por atender aspectos de formación actitudinal, en donde se refuerzan valores y conductas positivas entre el alumnado. La base es comprender que las diferencias de las personas también representan una oportunidad para mejorar el aprendizaje.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

No obstante, también es importante que el profesorado puede dedicar más tiempo a mejorar la comunicación e interacción con sus compañeros de trabajo, a fin de comentar experiencias y desarrollar trabajos colaborativos para atender a las necesidades educativas de su alumnado.

9.8. Pruebas no paramétricas

En esta parte, se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba H d Kruskal-Wallis, cuyo propósito fue determinar si existían diferencias relevantes a nivel estadístico entre los grupos de la variable independiente “CESCOLAR” (centro educativo) con las variables dependientes “Cultura escolar de la diversidad” y “Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad”.

Principalmente, se consideran dichas variables para conocer si el centro educativo al que pertenece el profesorado influye en la utilidad que le atribuye a determinadas estrategias y actuaciones educativas para atender a la diversidad. Dado que la realización de cada estrategia y actuaciones educativas a las que aluden las variables anteriormente mencionadas, en gran medida, dependen de cómo se organizan y trabajan conjuntamente los miembros de una comunidad educativa determinada.

H₀: el centro educativo al que pertenece el profesorado no influye en la utilidad que le atribuye a la estrategia y/o actuación educativa para atender a la diversidad.

H₁: el centro educativo al que pertenece el profesorado influye en la utilidad que le atribuye a la estrategia y/o actuación educativa para atender a la diversidad.

9.8.1. Cultura escolar de la diversidad

La Tabla 44 muestra los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba H d Kruskal-Wallis sobre las subvariables vinculadas a la “Cultura escolar de la diversidad”.

Tabla 44.

Resultados de la prueba H d Kruskal-Wallis sobre subvariables de Cultura escolar de la diversidad.

	C.A.C.S.A.		C.C.C.A.		E.C.D.A.		C.E.A.A.		F	P
	M	R	M	R	M	R	M	R		
AMBCOGNITIVO	4,67	38,67	3,79	21,27	4,44	33,09	5,00	48,00	9,080	,000
AMBRELACIONAL	4,75	39,25	3,92	22,46	4,56	33,81	4,92	44,08	6,899	,001
AMBCULTURAL	4,83	42,67	4,00	24,38	4,31	29,44	4,83	42,67	5,165	,002
PROMEQUIDAD	4,75	38,25	3,96	22,92	4,63	34,63	4,92	43,08	6,265	,002
MEDEXCLUSIÓN	4,75	39,13	4,04	23,63	4,31	30,72	5,00	46,00	6,258	,001
LIDERAZGO	4,75	41,41	3,92	27,25	3,94	26,25	4,83	42,42	4,294	,007
COMEDUCATIVA	4,42	38,13	3,75	25,54	3,94	29,72	4,67	44,50	4,314	,010
CONFDOCU	4,08	33,50	3,96	31,04	4,00	31,25	4,17	36,08	,191	,850

Fuente: Elaboración propia.

Nota: C.A.C.S.A.= Colegio de Arte y Cultura San Antonio; C.C.C.A.= Colegio de Cultura y Difusión Artística; E.C.D.A.= Escuela de Cultura y Difusión Artística; y C.E.A.A.= Colegio Experimental Artístico Albores.

Se acepta la H1 y se concluye que el centro educativo al que pertenece el profesorado si influye en la utilidad que le atribuya a la actuación educativa “AMBCOGNITIVO” ($p=,000$). El profesorado de centro educativo C.E.A.A. (Media=4,67 y Rango=48,00) considera que AMBCOGNITIVO es más útil para atender a la diversidad que el resto del profesorado.

En cuanto a “AMBRELACIONAL” también se acepta la H1 dado el valor p de la prueba ($p=,001$). En este punto, C.E.A.A. también presenta mayor rango de puntuación (Media=4,92 y Rango=44,08). El profesorado de dicho centro educativo estima que la actuación educativa “AMBRELACIONAL” es más útil para atender a la diversidad que los demás profesores.

En el caso de “AMBCULTURAL” igual se acepta la H1. El valor de p de la prueba es menor a 0,05 ($p=002$). Aquí se comprueba que los centros educativos C.A.C.S.A. y C.E.A.A. presentan la mayor y misma puntuación (Media=4,83 y Rango= 42,67) en relación con los demás profesores de los otros centros educativos, por tanto, consideran de mayor utilidad la realización de dicha actuación educativa para atender a la diversidad.

Respecto de “PROMEQUIDAD” se acepta la H1, dado que presenta un valor de $p=002$. El centro educativo con mayor puntuación es C.E.A.A. (Media=4,92 y Rango= 43,08). Por lo mismo, el profesorado de dicho centro educativo estima de mayor utilidad la utilización de la actuación educativa “PROMEQUIDAD” que el resto del profesorado. Por su parte, el que presenta una puntuación significativamente menor es C.C.D.A. (Media= 3,96 y Rango= 22,92).

También se acepta la H1 en “MEDEXCLUSION” ($p=001$). En específico, el centro educativo con mayor puntuación en este ítem es C.E.A.A. (Media= 5,00 y Rango= 46,00). El profesorado de dicho centro educativo sopesa que la actuación educativa “MEDEXCLUSION” es de mayor utilidad para atender a la diversidad que los demás profesores. Aquí, igualmente, el centro educativo C.C.D.A presenta la menor puntuación (Media=4,04 y Rango= 23,63).

Tanto en “LIDERAZGO” como en “COMEDUCATIVA” se reconoce la H1 ($p=007$ y $p=010$, respectivamente). Si bien, en ambos casos, el centro educativo C.E.A.A. presenta las mayores puntuaciones en relación con los demás (Media=4,83 y Rango= 42,42/ Media=4,67 y Rango=44,50), se observan diferencias en los centros educativos con menor puntuación. En el caso de “LIDERAZGO” el centro educativo con menor puntuación es E.C.D.A. (Media=3,94 y Rango= 26,25), y en “COMEDUCATIVO” es C.C.D.A. (Media=3,75 y Rango= 25,54).

En cuanto a “CONFDOCU”, se rechaza la H0, puesto que el valor de $p=,850$ supera el 0,05. Por lo tanto, el centro educativo al que pertenece el profesorado no influye en la utilidad que se le atribuye a la actuación educativa “CONFDOCU” para atender a la diversidad.

9.8.2. Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad

La Tabla 45 expone los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba H d Kruskal-Wallis de las subvariables vinculadas a “Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad”.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Tabla 45.

Resultados de la prueba *H d* Kruskal-Wallis sobre subvariables de Estrategias organizativas institucionales para atender a la diversidad.

	C.A.C.S.A.		C.C.D.A.		E.C.D.A.		C.E.A.A.		F	P
	M	R	M	R	M	R	M	R		
EODIRECTIVO	4,67	38,79	3,79	23,10	4,25	31,75	5,00	46,00	6,297	,001
EOACTIVIDADES	4,67	42,00	3,63	23,33	4,13	29,50	4,83	45,33	7,047	,001
EOACTPOS	4,67	37,00	3,92	22,92	4,56	35,06	4,92	43,75	6,870	,002
EODOCUMENTOS	4,58	36,96	3,71	21,29	4,38	34,34	5,00	48,00	8,140	,000
EORECURSOS	3,67	28,88	4,08	36,58	3,38	24,38	4,25	38,79	2,392	,085
EOFORMACION	4,17	34,13	3,83	28,06	3,56	25,53	4,92	49,04	5,043	,002
EOCOLABORATIVO	4,42	38,71	3,67	23,40	4,06	31,50	4,82	45,83	4,596	,002
EOREDES	4,17	31,42	4,21	32,50	3,88	26,34	4,67	41,79	1,726	,133
EOEVALUACIÓN	4,25	35,67	3,63	24,06	4,06	31,22	4,83	47,92	5,454	,002
EOPLANDIV	4,75	41,00	3,50	23,54	4,31	32,56	4,38	41,83	5,882	,003
EOACTPLAN	4,42	35,29	3,81	26,21	4,06	29,38	4,50	37,25	1,589	,219
EORECPLAN	4,17	29,92	3,90	26,90	4,06	28,06	4,67	40,33	1,816	,126

Fuente: Elaboración propia.

Nota: C.A.C.S.A.= Colegio de Arte y Cultura San Antonio; C.C.D.A.= Colegio de Cultura y Difusión Artística; E.C.D.A.= Escuela de Cultura y Difusión Artística; C.E.A.A.= Colegio Experimental Artístico Albores.

En este caso, “EODIRECTIVO” si acepta la H_1 ($p=,001$). El profesorado que considera de más utilidad la realización de la estrategia organizativa pertenece al C.E.A.A., el cual presenta mayor rango de puntuación (Media=5,00 y Rango=46,00) en comparación con los demás.

Una situación similar ocurre con “EOACTIVIDADES” ($p=,001$), “EOACTPOS” ($p=,002$), y “EODOCUMENTOS” ($p=,000$). En todos los casos, se evidencia que el profesorado del C.E.A.A. estima de gran utilidad la aplicación de dichas estrategias organizativas para atender a la diversidad, por lo que se acepta la H_1 . De hecho, la puntuación más alta se presenta en “EODOCUMENTOS” (Media=5,00 y Rango=48,00). Por otro lado, el centro educativo con menor puntuación es C.C.D.A., en cuyo caso los resultados más bajos se sitúan en “EODOCUMENTOS” (Media=3,71 y Rango=21,29).

En cuanto a “EORECURSOS”, “EOREDES”, “EOACTPLAN” y “EORECPLAN”, en todos los casos el valor de p supera el 0,05. Por lo tanto, el centro educativo al que pertenece el profesorado no influye en la utilidad que se les atribuyen a relativas estrategias organizativas para la atención a la diversidad.

En “EOFORMACION” sí se acepta la H_1 ($p=,002$). El centro educativo con mejor puntuación es C.E.A.A. (Media=4,92 y Rango=49,04). No obstante, el centro educativo E.C.D.A. muestra menor puntuación sobre la estrategia organizativa vinculada a la formación continua del profesorado (Media=3,56 y Rango=25,53).

De otro lado, “EOCOLABORATIVO” y “EOEVALUACIÓN” también reconocen la H_1 . En ambos casos, el valor es $p=,002$. En cuanto a la utilidad de las estrategias organizativas, el C.E.A.A. presenta mayores puntuaciones en comparación con los demás centros educativos (Media=4,82 y Rango=45,83/Media=4,83 y Rango=47,92, respectivamente). El centro educativo con menor puntuación en relación con los demás es C.C.D.A. (Media=3,67 y Rango=23,40/Media=3,63 y Rango=24,06, respectivamente).

Por último, se evidencia aceptación de la H1 en “EOPLANDIV”, en cuyo caso el valor de $p=,003$. De acuerdo con los resultados, el profesorado que más utilidad confiere a esta estrategia organizativa es el perteneciente al C.E.A.A. (Media=4,38 y Rango=41,83). Sin embargo, el centro educativo C.A.C.S.A. presenta puntuaciones muy cercanas al anterior (Media=4,75 y Rango=41,00). Mientras que el C.C.D.A. muestra menores puntuaciones en este ítem (Media=3,50 y Rango=23,54).

9.9. Regresión lineal simple

Para conocer si las variables de SEXO, EDAD y EXPROFESIONAL están predichas por el desarrollo de estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad que desempeñan los profesores en los centros educativos, así como en las actitudes que estos tienen hacia la diversidad, se llevó a cabo una regresión jerárquica por modelos. Además, se incorporaron variables ficticias de acuerdo con los centros educativos estudiados, tales como CESCOLAR 0_3, CESCOLAR 1_3 y CESCOLAR 2_3 para determinar qué ocurre cuando se pasa de un centro a otro, teniendo como única comparación con el CESCOLAR 3, cuyos datos descriptivos revelan puntuaciones más altas en dicho centro educativo¹⁸.

Las siguientes Tablas muestran los índices de significancia, potencia estadística y tamaño del efecto en cuyas variables son adecuadas y que en conjunto predigan el valor de una variable en función de otra. De este modo, se observa en qué casos se relevan diferencias significativas entre las variables.

9.9.1. Estrategias organizativas para atender a la diversidad: Accesibilidad a recursos y espacios físicos

a. EOAUTONOMIA

El modelo predictivo final, compuesto por CESCOLAR_1_3 y CESCOLAR_2_3, explica un 17% de la variabilidad de EOAUTONOMIA ($F= 6,130$; $p= ,004$). Por una parte, cuando se pasa del centro 1 al 3 EOAUTONOMIA disminuye 0.96 pt (IC 95%: 0.4 y 1.5 PT). Por otra, cuando se pasa del centro 2 al 3 EOAUTONOMIA disminuye 0.85 pt (IC 95%: 0.2 y 1.5 PT).

Tabla 46.
Resultados análisis de regresión sobre variables EOAUTONOMIA.

Variable	F	R ²	ΔR ²	B	EE	t	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(6.130)	.167	.140				.004	
CESCOLAR 1_3				-.958	.294	-3.261	.002	(-1.546, -.371)
CESCOLAR 2_3				-.854	.329	-2.599	.012	(-1.511, -.197)

Fuente: Elaboración propia.

¹⁸ Nota: CESCOLAR₀= Colegio de Arte y Cultura San Antonio, CESCOLAR₁=Colegio de Cultura y Difusión Artística, CESCOLAR₂=Escuela de Cultura y Difusión Artística, y CESCOLAR₃= Colegio Experimental Artístico Albores.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Se concluye que el profesorado de CESCOLAR1 y CESCOLAR2 son menos propensos a desarrollar la estrategia organizativa sobre “organizar el espacio en el aula para favorecer la autonomía y movilidad de todos los estudiantes y su uso de manera flexible en las actividades y agrupamientos (EOAUTONOMIA)”, que el profesorado de CESCOLAR3.

b. EOESPACIOS

El modelo predictivo final, compuesto por CESCOLAR_2_3, explica un 10% de la variabilidad de EOESPACIOS ($F= 6,798$; $p= ,011$). Cuando se pasa del centro 2 al 3, EOESPACIOS disminuye 0.63 pt (IC 95%: 0.15 y 1.1 PT).

Tabla 47.
Resultados análisis de regresión sobre variables EOESPACIOS.

Variable	F	R2	$\Delta R2$	B	EE	t	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(6.798)	.099	.084				.011	
CESCOLAR 2_3				-.625	.240	-2.607	.011	(-1.104, -146)

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, el profesorado de CESCOLAR2 son menos propensos a emplear la estrategia organizativa que se refiere a “utilizar espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (EOESPACIOS)” en relación con el profesorado de CESCOLAR3.

c. EOMATERIALES

El modelo predictivo final, compuesto por CESCOLAR 1_3 explica un 7% de la variabilidad de EOMATERIALES ($F=4,844$; $p= ,031$). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EOMATERIALES disminuye 0,50 pt (IC 95%: 0.5 y 0.96 PT).

Tabla 48.
Resultados análisis de regresión sobre variables EOMATERIALES.

Variable	F	R2	$\Delta R2$	B	EE	t	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(4.844)	.072	.058				.031	
CESCOLAR 1_3				-.500	.227	-2.201	.031	(-954, -046)

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados, se obtiene que el profesorado de CESCOLAR1 tiene menos probabilidades de emplear la estrategia organizativa sobre “utilizar variedad de recursos y materiales didácticos para que los estudiantes puedan manipular, experimentar y crear (EOMATERIALES)”, que el profesorado del CESCOLAR3.

9.9.2. Estrategias organizativas para atender a la diversidad: Grupos de trabajo

a. EOAGRUPAMIENTOS

El modelo predictivo final, compuesto por CESCOLAR 1_3 y EDAD explica un 25% de la variabilidad de EOAGRUPAMIENTOS ($F=10,029$; $p=,000$). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EOAGRUPAMIENTOS disminuye 1 pt (IC 95%: 0.6 Y 1.5 PT). Cuando EDAD aumenta un año EOAGRUPAMIENTOS se incrementa 0.03 pt (IC 95%: 0.01 Y 0.05 PT).

Tabla 49.
Resultados análisis de regresión sobre variables EOAGRUPAMIENTOS.

Variable	F	R2	ΔR2	B	EE	t	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(10.029)	.247	.223				.000	
CECOLAR 1_3				-1.030	.239	-4.308	.000	(-1.508, -.552)
EDAD				.029	.011	2.619	.011	(.007, .051)

Fuente: Elaboración propia.

Por una parte, el profesorado de CESCOLAR1 tiene menos probabilidades de implementar la estrategia organizativa sobre “aplicar estrategias como agrupamientos flexibles, talleres, rincones, grupos cooperativos, plan de trabajo, etc. para atender a la diversidad (EOAGRUPAMIENTOS)”, en relación con el profesorado del CESCOLAR3.

Por otra parte, se concluye que a mayor edad del total entre el profesorado estos más se encuentran dispuestos a realizar la estrategia organizativa EOAGRUPAMIENTOS.

b. EOHETEROGENEIDAD

El modelo predictivo final, compuesto por CESCOLAR 1_3 explica un 8% de la variabilidad de EOHETEROGENEIDAD ($F=4,267$; $p=,027$). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EOHETEROGENEIDAD disminuye 0,53 pt (IC 95%: 0.6 y 1 PT).

Tabla 50.
Resultados análisis de regresión sobre variables EOHETEROGENEIDAD.

Variable	F	R2	ΔR2	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(4.450)	.076	.061				.027	
CECOLAR 1_3				-.533	.236	-2.261	.027	(-1.005, -.062)

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de CESCOLAR1 es menos propenso realizar la estrategia organizativa sobre “formar grupos de aprendizaje de acuerdo con la heterogeneidad de todos los estudiantes para proporcionar respuesta educativa diferenciada (EOHETEROGENEIDAD)”, que el profesorado del CESCOLAR3.

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

c. EOFLEXIBILIDAD

El modelo predictivo final, compuesto por CESCOLAR 1_3 explica un 9% de la variabilidad de EOFLEXIBILIDAD ($F=6,458$; $p=,014$). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EOFLEXIBILIDAD disminuye 0,50 pt (IC 95%: 0.10 y 0.90 PT).

Tabla 51.
Resultados análisis de regresión sobre variables EOFLEXIBILIDAD.

Variable	F	R ²	ΔR ²	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(6.458)	.094	.080				.014	
CESCOLAR 1_3				-.500	.197	-2.541	.014	(-.893, -.107)

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de CESCOLAR1 está menos propenso a implementar la estrategia organizativa sobre “presentar modalidades flexibles de agrupación cuando se trata de estudiantes que requieren una atención especial para el desarrollo de actividades (EOFLEXIBILIDAD)”, que el profesorado del CESCOLAR3.

d. EOINTERACCION

El modelo predictivo final, compuesto por CESCOLAR 1_3 explica un 28% de la variabilidad de EOINTERACCION ($F=5,246$; $p=,025$). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EOINTERACCION disminuye 0,50 pt (IC 95%: 0.06 y 0.92 PT).

Tabla 52.
Resultados análisis de regresión sobre variable EOINTERACCION.

Variable	F	R ²	ΔR ²	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(5.246)	.279	.078				.025	
CESCOLAR 1_3				-.492	.215	-2.290	.025	(-.921, -.063)

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de CESCOLAR1 tiene menos probabilidades de realizar la estrategia organizativa sobre “asegurar la interacción de los grupos de aprendizaje entre todos los estudiantes de un equipo (EOINTERACCION)”, que el profesorado del CESCOLAR3.

e. EOCONVERSAR

El modelo predictivo, compuesto por CESCOLAR 1_3 explica un 25% de la variabilidad de EOCONVERSAR ($F=4,051$; $p=,048$). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EOCONVERSAR disminuye 0,39 pt (IC 95%: 0.03 Y 0.77 PT).

Tabla 53.
Resultados análisis de regresión sobre variable EOCONVERSAR.

Variable	F	R ²	ΔR ²	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(4.051)	.248	.061				.048	
CESCOLAR 1_3				-.383	.190	-2.013	.048	(-.764, -.003)

Fuente: Elaboración propia.

Se concluye que, el profesorado de CESCULAR1 es menos propenso a realizar la estrategia organizativa sobre “conversar con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos (EOCONVERSAR)”, que el profesorado del CESCULAR3.

9.9.3. Estrategias didácticas para atender a la diversidad: Objetivos y contenidos

a. EDADAPCONT

El modelo predictivo, compuesto por CESCULAR 1_3 explica un 13% de la variabilidad de EDADAPCONT (F=9,404; p= ,003). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EDADAPCONT disminuye 0.60 pts. (IC 95%= 0.20 y 1 P).

Tabla 54.
Resultados análisis de regresión sobre variable EDADAPCONT.

Variable	F	R ²	ΔR ²	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(9.404)	.132	.118				.003	
CESCOLAR 1_3				-.600	.196	-3.067	.003	(-.991, -.209)

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de CESCULAR1 tiene menos probabilidades de emplear la estrategia didáctica que implica “realizar adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos (EDADAPCONT)”, en relación con el profesorado del CESCULAR3.

9.9.4. Estrategias didácticas para atender a la diversidad: Metodología

a. EDDISPAULA

El modelo predictivo final, compuesto por CESCULAR 1_3 y EDAD explica un 22% de variabilidad de EDDISPAULA (F=8,534; p= ,001). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EDDISPAULA disminuye un 0.80 pts. (IC 95%= 0.4 y 1.2 P). Cuando EDAD aumenta un año, EDDISPAULA se incrementa 0.03 pt (IC 95%: 0.01 Y 0.05 PT).

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Tabla 55.

Resultados análisis de regresión sobre variables EDDISPAULA.

Variable	F	R ²	ΔR ²	B	EE	t	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(8.534)	.219	.193				.001	
CESCOLAR 1_3				-.793	.214	-3.702	.000	(-1.221, -.365)
EDAD				.029	.010	2.986	.004	(.010, .049)

Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, el profesorado de CESCULAR1 tiene menos probabilidades de emplear la estrategia didáctica que se refiere a “realización de la clase según la disposición y el agrupamiento de los alumnos en el aula (EDDISPAULA)”, en relación con el profesorado del CESCULAR3.

Por otro lado, se obtiene que a mayor edad del profesorado más utilizan la estrategia didáctica que se refiere a EDDISPAULA.

b. EDREFLEXION

El modelo predictivo final, compuesto por CESCULAR 1_3 y EDAD explica un 16% de la variabilidad de EDREFLEXION (F=5,658; p= ,006). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EDREFLEXION disminuye un 0.65 pts. (IC 95%= 0.2 y 1 P). Cuando EDAD aumenta un año EDREFLEXION se incrementa 0.02 pt (IC 95%: 0.01 y 0.04 PT).

Tabla 56.

Resultados análisis de regresión sobre variable EDREFLEXION.

Variable	F	R ²	ΔR ²	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(5.658)	.156	.129				.006	
CESCOLAR 1_3				-.652	.219	-2.978	.004	(-1.090, -.214)
EDAD				.025	.010	2.486	.016	(.005, .045)

Fuente: Elaboración propia.

Por una parte, el profesorado de CESCULAR1 es menos propenso a implementar la estrategia didáctica sobre “poner mayor énfasis en métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento (EDREFLEXION)”, en relación con el profesorado del CESCULAR3. Por otra, se concluye que a mayor edad del profesorado más se encuentran dispuestos a desarrollar la estrategia didáctica sobre EDREFLEXION.

c. EDLENGUAJE

El modelo predictivo final, compuesto por CESCULAR 1_3, explica un 7% de la variabilidad de EDLENGUAJE (F=4,684; p= ,034). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EDLENGUAJE disminuye un 0.40 pts. (IC 95%= 0.03 y 0.79 P).

Tabla 57.

Resultados análisis de regresión sobre variable EDLENGUAJE.

Variable	F	R2	ΔR2	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(4.684)	.070	.055				.034	
CESCOLAR 1_3				-.408	.189	-2.164	.034	(-.786, -.031)

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de CESCULAR1 tiene menos probabilidades de emplear la estrategia didáctica que implica “adecuar el lenguaje empleado en los materiales de estudio al nivel de comprensión de todos los estudiantes (EDLENGUAJE)”, en relación con el profesorado del CESCULAR3.

d. EDARTISTICA

El modelo predictivo final, compuesto por SEXO explica un 9% de la variabilidad de EDARTISTICA (F=6,212; p= ,015). Cuando SEXO aumenta un punto, EDARTISTICA se disminuye 0.61 pt (IC 95%: 0.12 y 1 PT).

Tabla 58.

Resultados análisis de regresión sobre variable EDARTISTICA.

Variable	F	R2	ΔR2	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(6.212)	.091	.076				.015	
SEXO				-.613	.246	-2.492	.015	(-1.104, -.121)

Fuente: Elaboración propia.

Se concluye que los hombres docentes son menos propensos a realizar la estrategia didáctica sobre “emplear metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria (EDARTISTICA)” que las profesoras mujeres.

9.9.5. Estrategias didácticas para atender a la diversidad: Evaluación

a. EDEVACONTINUA

El modelo predictivo final, compuesto por CESCULAR 1_3 y EDAD explica un 15% de la variabilidad de EDEVACONTINUA (F=5,491; p= ,006). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EDEVACONTINUA disminuye 0.63 pt (IC 95%: 0.20 y 1 PT). Cuando EDAD aumenta un año EDEVACONTINUA se incrementa 0.02 pt. (IC 95%: 0.01 y 0.04 PT).

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Tabla 59.

Resultados análisis de regresión sobre variable EDEVACONTINUA.

Variable	F	R ²	ΔR ²	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
EDEVACONTINUA								
Modelo 3	(5.491)	.153	.125				.006	
CESCOLAR 1_3				-.627	.209	-2.991	.004	(-1.046, -.208)
EDAD				.023	.010	2.359	.022	(.003, .042)

Fuente: Elaboración propia.

Por una parte, el profesorado de CESCULAR1 tiene menos probabilidades de realizar la estrategia didáctica sobre “valorar la evaluación continua del trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes (EDEVACONTINUA)”, en relación con el profesorado del CESCULAR3.

Por otra, se concluye que a mayor edad del profesorado más se encuentran dispuestos a desarrollar la estrategia didáctica sobre EDEVACONTINUA.

b. EDINSTRUMENTOS

El modelo predictivo final, compuesto por CESCULAR 1_3 explica un 8% de la variabilidad de EDINSTRUMENTOS (F=5,307; p= ,025). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EDINSTRUMENTOS disminuye 0.50 pt (IC 95%: 0.07 y 0.92 PT).

Tabla 60.

Resultados análisis de regresión sobre variable EDINSTRUMENTOS.

Variable	F	R ²	ΔR ²	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
EDINSTRUMENTOS								
Modelo 3	(5.307)	.079	.064				.025	
CESCOLAR 1_3				-.492	.213	-2.304	.025	(-.918, -.065)

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de CESCULAR1 tiene menos probabilidades de realizar la estrategia didáctica que implica “utilizar variados instrumentos de evaluación como pruebas, trabajos, entrevistas, proyectos artísticos, lista de cotejos, rúbricas, etc. (EDINSTRUMENTOS)”, que el profesorado del CESCULAR3.

c. EDADECUACIONES

El modelo predictivo final, compuesto por CESCULAR 1_3 explica un 23% de la variabilidad de EDADECUACIONES (F=18,741; p= ,000). Cuando se pasa del centro 1 al 3, EDADECUACIONES disminuye 0.82 pt (IC 95%: 0.44 y 0.1 PT).

Tabla 61.
Resultados análisis de regresión sobre variable EDADECUACIONES.

Variable	F	R2	ΔR2	B	EE	t	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(18.741)	.232	.220				.000	
CESCOLAR 1_3				-.825	.191	-4.329	.000	(-1.206, -.444)

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de CESCULAR1 tiene menos probabilidades de llevar a cabo la estrategia didáctica sobre “realizar adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con N. E.E. (EDADECACIONES)”, que el profesorado del CESCULAR3.

9.9.6. Actitudes hacia la atención a la diversidad

a. ACVALARTES

El modelo predictivo final, compuesto por CESCULAR 1_3 explica un 15% de la variabilidad de ACVALARTES (F=10,571; p= ,002). Cuando se pasa del centro 1 al 3, ACVALARTES disminuye 0.60 pt (IC 95%: 0.23 y 1 PT).

Tabla 62.
Resultados análisis de regresión sobre variable ACVALARTES.

Variable	F	R2	ΔR2	B	EE	t	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(10.571)	.146	.132				.002	
CESCOLAR 1_3				-.608	.187	-3.251	.002	(-.982, -.234)

Fuente: Elaboración propia.

Se obtiene que el profesorado de CESCULAR1 es menos propenso a “valorar las artes como recurso adecuado para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ACVALARTES)”, que el profesorado del CESCULAR3.

b. ACEXPIDEAS

El modelo predictivo final, compuesto por CESCULAR 1_3, CESCULAR 2_3 y EDAD explica un 19% de la variabilidad de ACEXPIDEAS (F=4,719; p= ,005). Cuando se pasa del centro 1 al 3, ACEXPIDEAS disminuye 0.77 pt. (IC 95%: 0.32 y 1 PT). Cuando se pasa del centro 2 al 3, ACEXPIDEAS disminuye 0.53 pt. (IC 95%: 0.06 y 1 PT). En específico, la variable independiente EDAD, indica que cuando EDAD aumenta un año, ACEXPIDEAS se incrementa 0.02 pt. (IC 95%: 0.01 y 0.04 PT).

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Tabla 63. Resultados análisis de regresión sobre variable ACEXPIDEAS.

Variable								
ACEXPIDEAS	F	R ²	ΔR ²	B	EE	T	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(4.719)	.191	.150				.005	
CESCOLAR 1_3				-.772	.222	-3.479	.001	(-1.216, -.328)
CESCOLAR 2_3				-.532	.235	-2.262	.027	(-1.003, -.062)
EDAD				.019	.009	2.089	.041	(.001, .038)

Fuente: Elaboración propia.

Se concluye que el profesorado de CESCULAR1 y CESCULAR2 son menos propensos a “facilitar espacios para que los estudiantes expresen sus ideas y experiencias sobre las actividades que se desarrollan en clase (ACEXPIDEAS)”, que el profesorado de CESCULAR3.

También que, a mayor edad del profesorado, estos facilitan más espacios para que el alumnado exprese sus ideas y experiencias sobre las actividades que se desarrollan en clases.

c. ACINTERACCION

El modelo predictivo final, compuesto por CESCULAR 0_3, EXPROFESIONAL y EDAD explica un 22% de la variabilidad de ACINTERACCION ($F=5,659$; $p=,002$). Cuando se pasa del centro 0 al 3, ACINTERACCION se incrementa 0.84 pt. (IC 95%: 0.24 y 1 PT). En relación con las variables EXPROFESIONAL y EDAD, se obtiene que cuando EXPROFESIONAL aumenta un punto, ACINTERACCION disminuye 0.08 pt. (IC 95%: 0.03 y 0.1 PT). En caso contrario, cuando EDAD aumenta un año, ACINTERACCION se incrementa 0.05 pt. (IC 95%: 0.01 y 0.10 PT).

Tabla 64.

Resultados análisis de regresión sobre variables ACINTERACCION.

Variable								
ACINTERACCION	F	R ²	ΔR ²	B	EE	t	Sig.	IC 95% para B
Modelo 3	(5.659)	.221	.182				.002	
CESCOLAR 0_3				.838	.298	2.814	.007	(.242, 1.433)
EXPROFESIONAL				-.084	.028	-2.990	.004	(-.140, -.028)
EDAD				.052	.023	2.241	.029	(.006, .098)

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de CESCULAR0 tiene más posibilidades de “interactuar con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de las actividades en el aula (ACINTERACCION)” que el profesorado del CESCULAR3.

Se obtiene que a medida que aumentan los años de experiencia profesional, el profesorado desarrolla menos la actuación educativa ACINTERACCION. No obstante, este resultado se contradice si se compara con los resultados obtenidos sobre la variable EDAD, dado que se indica que a mayor edad el profesorado está más dispuesto a realizar dicha actuación educativa.

9.10. A modo de síntesis

En este capítulo se han expuesto los resultados derivados del análisis cuantitativo obtenido a través de la aplicación del cuestionario dirigido al profesorado de los centros educativos de estudio. En total fueron 64 profesores que facilitaron información sobre el tratamiento de la diversidad que se desempeña en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile participantes.

Los resultados se organizan a partir de cuatro dimensiones teóricas del estudio: (1) Cultura escolar de la diversidad, (2) Estrategias organizativas para la atención a la diversidad, (3) Estrategias didácticas para la atención a la diversidad y (4) Actitudes hacia la atención a la diversidad.

En la siguiente Tabla 65 se presenta una síntesis de los principales resultados cuantitativos considerando los apartados anteriores:

9. Análisis de resultados de la fase cuantitativa

Tabla 65.

Síntesis de los resultados cuantitativos.

DIMENSIONES	PRINCIPALES RESULTADOS
Cultura escolar de la diversidad	En los centros educativos estudiados se llevan a cabo diversas actuaciones educativas que favorecen la inclusión educativa, y lo que es más próximo en la atención a la diversidad.
	La comprensión de las diferencias de los estudiantes es la principal condicionante para atender a la diversidad, sobre todo en lo que respecta al reconocimiento del ámbito cultural del alumnado (91%). Seguido del ámbito relacional (90%).
	En los centros educativos principalmente se busca promover la equidad entre los estudiantes para garantizar mayor participación de estos en el aprendizaje (90%).
	El Colegio Experimental Artístico Albores es el principal ejecutor de las actuaciones que favorece la cultura escolar de la diversidad.
	La dificultad más acentuada entre los centros educativos es la confección conjunta de los documentos institucionales (75%).
Estrategias organizativas para la atención a la diversidad	El profesorado prioriza la utilización de espacios distintos al aula para realizar actividades tanto al interior como fuera de los centros educativos (89%).
	Los equipos directivos cumplen un rol importante en promover una mayor implicación de la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo (84%).
	Para el tratamiento de la diversidad, en los centros educativos se recurre a la utilización de Planes de Apoyo a la Inclusión (78%).
	El equipo directivo y profesorado del Colegio Experimental Artístico Albores es el principal ejecutor de estrategias organizativas para la atención a la diversidad en comparación con los demás centros.
	El profesorado del Colegio de Cultura y Difusión Artística es menos propenso a realizar estrategias organizativas vinculadas al acceso a recursos y espacios físicos, así como de establecer grupos de trabajo entre el alumnado.
	A mayor edad del profesorado más dispuestos están para aplicar estrategias de agrupamientos flexibles para atender a la diversidad.
	En general, los centros educativos no siempre cuentan con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza para la atención a la diversidad (67%).
Estrategias didácticas para la atención a la diversidad	La principal estrategia didáctica que desarrolla el profesorado es la adecuación del lenguaje en los materiales de estudio para la comprensión de todos los estudiantes (92%).
	El profesorado prioriza el desarrollo de actividades que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión (91%).
	En el proceso de evaluación el profesorado valora la evaluación continua y la retroalimentación de las actividades realizadas (91%).
	El profesorado del Colegio de Cultura y Difusión Artística es menos propenso a realizar estrategias didácticas vinculadas a los objetivos, contenidos, metodología y de evaluación.
	A mayor edad del profesorado, más tienen en cuenta la disposición y el agrupamiento del alumnado en el aula para el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje.
	Los hombres docentes son menos propensos a realizar la estrategia didáctica sobre emplear metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria, que las profesoras mujeres.
	A mayor edad del profesorado estos ponen mayor énfasis en métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento.
	La autoevaluación del aprendizaje del alumnado no suele ser recurrente (71%).
Actitudes hacia la atención a la diversidad	El profesorado valora y refuerza constantemente las actitudes y conductas positivas del alumnado (97%).
	El profesorado fomenta el valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades del alumnado (96%).
	El profesorado comprende las diferencias de las capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje de los estudiantes (96%).

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

	El profesorado tiene expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de alumnado (96%).
	A mayor edad el profesorado facilita mayores espacios para que el alumnado exprese sus ideas y experiencias sobre las actividades que se desarrollan en clases.
	El profesorado del Colegio de Arte y Cultura de San Antonio tiene más posibilidades de interactuar con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de las actividades en el aula.
	A mayor edad el profesorado está dispuesto a interactuar con otros docentes respecto de la propia práctica pedagógica para apoyar el diseño de las actividades. Sin embargo, resulta contradictorio, puesto que a mayores años de experiencia profesional dicha disposición disminuye.

Fuente: Elaboración propia.

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

En este capítulo se presenta el análisis de resultados derivados de las preguntas abiertas del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental de acuerdo con la codificación y categorización de la información recopilada con cada instrumento. De este modo, en el capítulo se recogen las diferentes descripciones y valoraciones de los informantes, principalmente profesores, directores, jefes de Unidad Técnica Pedagógica, coordinadores, etc. Asimismo, de los datos recogidos a partir del análisis de los documentos institucionales de cada centro educativo de estudio. En particular, del Proyecto de Educativo Institucional (PEI).

El análisis de las distintas aportaciones de los informantes junto con el análisis documental permite profundizar en la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile, ya que ayuda a contrastar y enriquecer el proceso de análisis e interpretación de los datos. El objeto de estudio en cuestión conduce la investigación hacia el abordaje de diferentes temáticas que no solo engloban el conjunto de estrategias y actuaciones posibles que los centros educativos pueden llevar a cabo para atender a la diversidad, sino que también facilita el análisis de la cultura escolar, las percepciones y actitudes de los profesionales ante la respuesta educativa a la diversidad. Por esto, la presentación del análisis de los resultados se lleva a efecto a través de la atención a los temas surgidos durante el proceso de análisis de datos, y que siguen la misma estructura de presentación que la de los resultados de la fase cuantitativa.

1. **Cultura escolar de la diversidad:** contempla las opiniones y valoraciones respecto al conocimiento sobre la inclusión educativa y aspectos relevantes asociados. También, incluye el sentido de la comunidad y colaboración y las principales finalidades educativas a través de la relación entre atención a la diversidad y proyecto educativo artístico. Por último, la accesibilidad a los diferentes recursos para responder a la diversidad.
2. **Estrategias organizativas para atender a la diversidad:** incluye la descripción del total de las estrategias organizativas de planteamiento directivo e institucionales para atender a la diversidad, además de las que pueda desarrollar en particular el profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. **Estrategias didácticas para atender a la diversidad:** describe el conjunto de estrategias didácticas que emplea el profesorado para atender a la diversidad, así como aquellas que han resultado positivas en la atención a la diversidad.
4. **Actitudes hacia la atención a la diversidad:** recoge las opiniones sobre las actitudes del equipo directivo en relación con la atención a la diversidad, y también describe informaciones y percepciones relevantes respecto al perfil del profesorado en el centro educativo correspondiente.
5. **Propuestas de mejora para la atención a la diversidad:** explora en las barreras que dificultan la atención a la diversidad en los centros educativos, para luego plantear los principales desafíos de las comunidades educativas frente a la inclusión educativa y su

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

respuesta en relación con la propuesta de diferentes estrategias y actuaciones para la mejora.

Es importante mencionar que los resultados derivados de las preguntas abiertas del cuestionario y de las entrevistas son las que guían la presentación de los siguientes resultados, a los que se incluyen referencias de los resultados derivados del análisis de los documentos institucionales, los cuales permiten corroborar y contrastar las informaciones proporcionadas por los informantes y que fue posible mediante el análisis cruzado de casos (Yin, 2009). De esta manera, se presentan los resultados de manera triangulada a partir de los informantes y los instrumentos para enriquecer aún más el análisis de los datos cualitativos (Figura 12).

Figura 12.
Triangulación de informantes e instrumentos.



Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar la comprensión, en la exposición de los resultados se muestran citas textuales de los informantes y del análisis documental que permiten ejemplificar las opiniones y valoraciones según el tratamiento de los temas. Todas las citas textuales finalizan con un código identificativo para facilitar la consulta de la fuente original de la que fueron extraídos. Para comenzar, todas las identificaciones comienzan con un código que distingue el centro educativo y su titularidad pública o particular subvencionado.

- Colegio de Arte y Cultura de San Antonio: “0CEP” (0= número identificativo del centro; y CEP= Centro Educativo Público).
- Colegio de Cultura y Difusión Artística: “1CEP” (1= número identificativo del centro; y CEP= Centro Educativo Público).
- Escuela de Cultura y Difusión Artística: “2CEP” (2= número identificativo del centro; y CEP= Centro Educativo Público).

- Colegio Experimental Artístico Albores: “3CEPS” (3= número identificativo del centro; y CEPS= Centro Educativo Particular Subvencionado).

Posteriormente, se incluyen las referencias al tipo de instrumento utilizado, informantes/objeto y número, este último atribuido al número de orden en la recepción de los datos y en el análisis de los casos como se muestra a continuación:

- Cuestionario (Preguntas abiertas): “CPROF_01” (C= Instrumento; PROF= Profesor; y 01= número de orden).
- Entrevista: “EDIR_01” (E= Instrumento; DIR= Directivo; y 01= número de orden).
- Análisis documental: “ADPEI_01” (AD= Instrumento; PEI= Proyecto Educativo Institucional; y 01= número de orden).

De este modo, la identificación (código) <0CEP_CPROF_01> indica que la cita fue extraída del cuestionario al profesor (CPROF) uno (01) del Colegio de Arte y Cultura San Antonio número cero (0), el cual es un centro educativo de titularidad pública (CEP). De otro lado, la identificación <1CEP_EDIR_05> señala que la cita fue extraída de la entrevista al directivo (EDIR) cinco (05) perteneciente al Colegio de Cultura y Difusión Artística número uno (1), el cual es un centro educativo de titularidad pública (CEP). En el caso de <3CEPS_ADPEI_04>, esta muestra que la cita fue extraída tras el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (ADPEI) del Colegio Experimental Artístico Albores (3) cuatro (04), en cuyo caso corresponde a un centro educativo de titularidad particular subvencionado (CEPS). Por último, es necesario señalar que únicamente en los códigos identificativos de las entrevistas y análisis documental se añade al final el número de página de la cita extraída.

Respecto a lo anterior, se presentan los siguientes ejemplos de formato de presentación de las citas textuales derivadas de los distintos instrumentos:

- Cuestionario:

La diversidad hace referencia a la variedad de formas de ser, de características físicas, cognitivas, emocionales, psicológicas, sexuales, etc.

(0CEP_CPROF_11)

- Entrevista:

Creo que es necesario generar acción que nos permita concientizar a la comunidad respecto a la importancia de la inclusión y la diversidad.

(2CEP_EDIR_06, 1)

- Análisis documental:

Nuestro compromiso fundamental es hacia la formación de niñas y niños autónomos, responsables, reflexivos, con pensamiento crítico y participativo interesados en desarrollarse de manera integral, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

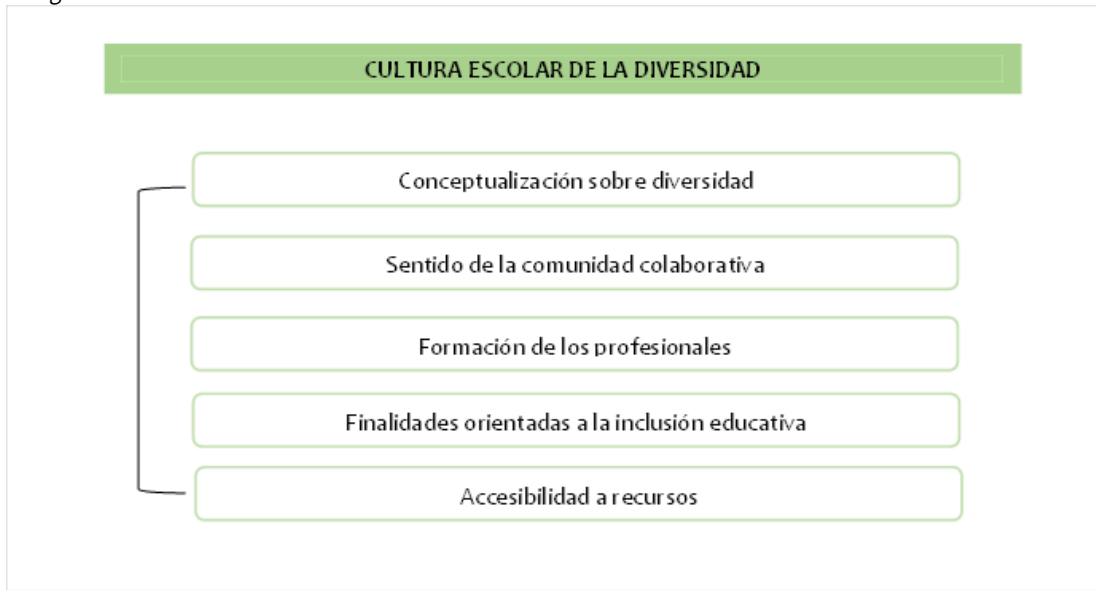
(3CEPS_ADPEI_04, 8)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

10.1. Cultura escolar de la diversidad

En este apartado se exponen los resultados relacionados con la “Cultura escolar de la diversidad”. El análisis de contenido realizado determinó la emergencia de códigos vinculados con las categorías: (1) Conceptualización sobre diversidad; (2) Sentido de la comunidad colaborativa; (3) Formación de los profesionales; (4) Finalidades orientadas a la inclusión educativa; y (5) Accesibilidad a recursos (ver Figura 13).

Figura 13.
Categorías de Cultura escolar de la diversidad.



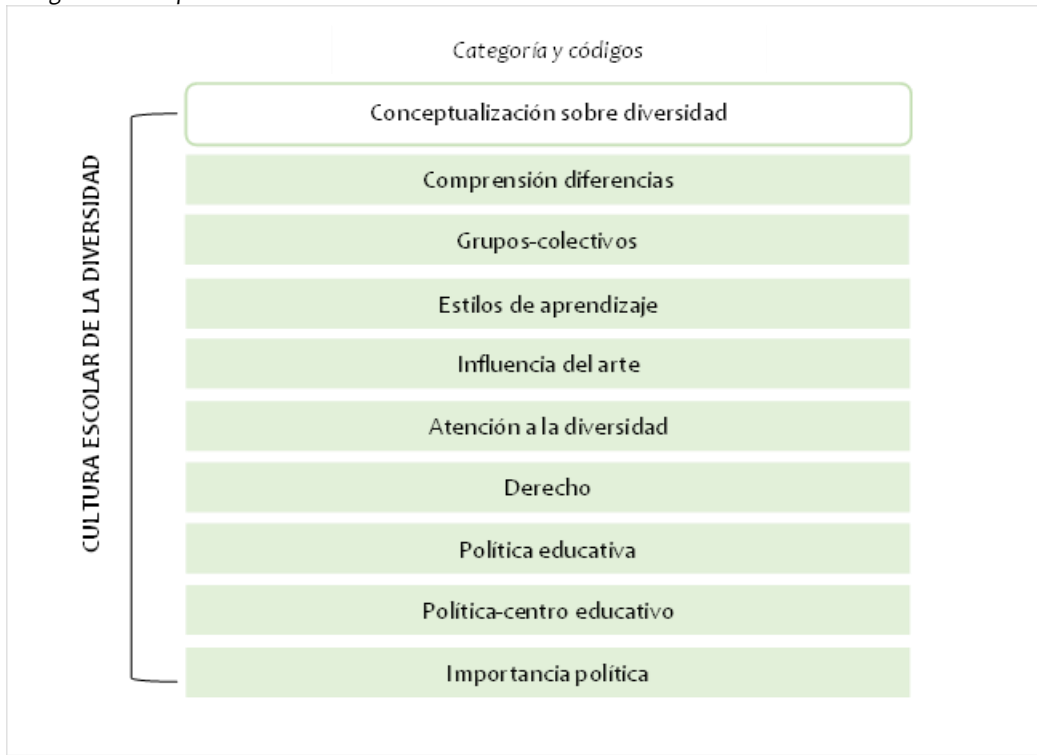
Fuente: Elaboración propia.

Las distintas opiniones y valoraciones de los informantes permiten caracterizar la respuesta educativa de las comunidades educativas hacia el tratamiento de la diversidad. Junto con ello, revelan algunas de las condiciones necesarias en la consecución de una educación y una cultura escolar orientadas a la inclusión educativa.

10.1.1. Conceptualización sobre diversidad

De la categoría “Conceptualización sobre diversidad” se desprenden nueve códigos que guían el análisis e interpretación de estos datos. La siguiente Figura 14 muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 14.
Códigos de Conceptualización sobre diversidad.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al concepto de diversidad en el contexto educativo, existe una sensación compartida por la mayoría del profesorado de que esta tiene que ver necesariamente con la comprensión de las diferencias de los estudiantes en sus distintos ámbitos y características (cognitivo, social, cultural, de género, estilos de aprendizaje, etc.).

La comprensión por las particularidades de los alumnos desde lo cultural, lo social y lo cognitivo.

(1CEP_CPROF_36)

Diversidad es la particularidad de cada alumno, ya sea en su forma de ser, en su forma de aprender, en su contexto, etc.

(3CEPS_CPROF_57)

De otro lado, un grupo de profesores considera que la diversidad en el contexto educativo tiene mucho que ver con el apoyo educativo a ciertos grupos de personas o colectivos, lo cual revela un cierto desconocimiento con respecto a la temática.

Son las características propias de cada persona dentro de un grupo.

(1CEP_CPROF_29)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Alumnos PIE, alumnos que vienen del campo, alumnos con diferente orientación sexual.

(1CEP_CPROF_16)

Se refiere a algunas características de los alumnos que requieren otro punto de vista u otra forma de enseñar los contenidos, por ejemplo, alumnado con problemas de aprendizaje, alumnado con TEA, con algún tipo de discapacidad, y a mí parecer todo lo que engloba la comunidad LGTBI.

(2CEP_CPROF_44)

Para muy pocos profesores el concepto de diversidad únicamente se relaciona con la diversidad de estilos de aprendizajes del alumnado.

Conjunto de diferencias orientadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

(1CEP_CPROF_26)

Por último, un grupo menor de profesores valora el concepto de diversidad desde la influencia que tiene el arte como consecuencia del proyecto educativo del centro escolar al que pertenece.

La diversidad hace alusión a las diferentes formas de aprendizaje que puedan tener los alumnos, además de la diversidad de cultura y social. Dentro del establecimiento la diversidad se enmarca en los gustos artísticos que tengan los alumnos.

(2CEP_CPROF_49)

Por lo general, las opiniones del profesorado se centran en llamar la atención sobre las diferencias del alumnado (cognitivas, sociales, culturales, de género, etc.), independientemente de los tópicos recurrentes asociados al concepto, y más allá de relacionar el trabajo que se desempeña desde la educación artística para propiciar la reflexión sobre la igualdad y la valoración de la diversidad.

Este conocimiento suscita la necesidad de proporcionar encarecidamente una respuesta a la diversidad existente en el contexto educativo. De ahí, que el profesorado además señale que es responsabilidad de los profesionales de cada centro educativo atender a la diversidad.

La diversidad en el contexto educativo es la aceptación y valoración de las características propias de los estudiantes, fomentando sus habilidades individuales sin estereotiparlos, ni enmarcarlos en un proceso rígido de aprendizaje. Con la diversidad se abre la oportunidad de que todos puedan aprender bajo su necesidad. Fomenta en los docentes realizar mejores acciones de trabajo, donde puedan participar la totalidad de los estudiantes y aprender un mismo contenido bajo distintas actividades.

(2CEP_CPROF_38)

La diversidad se puede entender como la individualidad de cada estudiante en un contexto colectivo, en donde cada individuo es diferente a otro en todos los ámbitos. Cuando se habla de este concepto es necesario reconocer las diferencias de cada uno, en cuanto a habilidades sociales, procesos cognitivos, formas de aprender y responder ante el aprendizaje, motivación, nivel sociocultural, etc.

(3CEP_CPROF_56)

En relación con lo anterior, las opiniones del profesorado también demandan de un compromiso real y auténtico de parte de las comunidades educativas hacia el tratamiento de la diversidad, que debe ser guiado y sostenido en el tiempo mediante un trabajo conjunto entre la Administración del Estado y el centro educativo.

Se considera a la comunidad educativa en su conjunto como heterogénea, y el Sistema Educativo se debe preocupar por abordar las distintas características del alumnado al entregar oportunidades reales del proceso enseñanza y aprendizaje.

(0CEP_CPROF_10)

Se entiende como el hecho de que todos los integrantes de una comunidad educativa son diferentes (...) y nosotros como centros escolares debemos atender a cada uno de ellos por igual, respondiendo a sus necesidades, para lograr de manera eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

(3CEPS_CPROF_59)

También, un grupo importante del profesorado expresa que el concepto de diversidad indudablemente está asociado con un sentido de derecho, que es inseparable del respeto por las diferencias de la persona humana y la igualdad de oportunidades.

Sin importar tanto las habilidades cognitivas, físicas y emocionales, los alumnos se integran por completo en una educación de calidad e igualitaria en oportunidades.

(0CEP_CPROF_04)

Derecho a ser diferentes y tener igualdad de oportunidades para aprender, educarse y desarrollarse.

(1CEP_CPROF_27)

Bajo esta perspectiva, los equipos directivos aprovechan de destacar que, a través de los años, el Sistema Educativo chileno ha avanzado mucho en materia de políticas educativas orientadas a la inclusión educativa. No obstante, la relación entre política y centro educativo no resulta ser del todo pragmática, puesto que desde la práctica se vuelve difícil desarrollar por diversos motivos que tienen que ver con una falta de formación profesional, diferencias generacionales y una inminente necesidad de promover un cambio cultural entre las personas, por mencionar algunos motivos.

Dentro de lo que es la política educativa en cuanto a la diversidad, hay un foco. Hay un interés. Hay una preocupación (...) Pero siento que las comunidades estamos como atrasadas en el proceso de formación.

(0CEP_EDIR_01, 1)

Las leyes que se han implementado en la inclusividad no han sido fáciles llevarlas a la práctica, porque hay diferencias generacionales de profesores en los establecimientos.

(1CEP_EDIR_03, 2)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Se ha ido avanzando, pero falta mucho en Chile. Falta mucho, y lo principal es un cambio cultural, o un cambio de mirada hacia el otro, de respetar a la otra persona.

(1CEP_EDIR_05, 1)

Aparentemente, la falta de formación continua en estos temas resulta clave para resolver la relación entre política y centro educativo. Lo anterior tiene repercusión precisamente en el conocimiento que tienen los equipos directivos sobre las políticas educativas existentes para favorecer la atención a la diversidad. Sin ir más lejos, cuando se les pregunta sobre los conocimientos que tienen sobre la legislación en favor de la inclusión educativa en Chile, una gran parte de ellos se detienen en nombrar de manera general ciertas políticas educativas vinculadas al tema, pero no profundizan en sus propósitos o grado de implicación a nivel de mejoramiento educativo.

Lo que tiene que ver con la Política de inmigrante, lo que tiene que ver con LGBTI.

(0CEP_EDIR_01, 1)

Lo que puedo escuchar desde el PIE, desde las reuniones que tenemos.

(0CEP_EDIR_02, 1)

La Ley 20.845 está detrás de toda la normativa de la inclusividad.

(1CEP_EDIR_03, 1)

A través de la creación de Programas de Integración o del Decreto n°83 o el Decreto n°67.

(2CEP_EDIR_06, 1)

En cuanto a la legislación, actualmente nosotros estamos trabajando bajo el Decreto n°67 de evaluación y de promoción para los estudiantes.

(2CEP_EDIR_07, 1)

Todo lo que es formal y las actualizaciones que van saliendo año a año, sobre todo la última que es Ley de Inclusión.

(3CEPS_EDIR_09, 1)

Esto es a partir como Ley del 2015, que es bastante nueva en consideración a que estas necesidades existen hace bastante tiempo atrás.

(3CEPS_EDIR_10, 1)

En la universidad nosotros tuvimos ramos relacionados con todo lo que era inclusión y profundizamos más en lo que era esto de la inclusión.

(3CEPS_EDIR_12, 1)

Principalmente, se refieren a la actual Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845/2015) que regula el acceso de los estudiantes al sistema educativo, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los centros educativos que reciben aportes del estado. Y también, relacionan la política educativa con el surgimiento de los Decretos e instructivos vigentes que norman la Educación

Especial en Chile, como lo son: el Decreto Supremo N°170/2009 (Proceso de Evaluación Diagnóstica Integral), el Decreto Exento N°83/2015 (Diversificación de la Enseñanza y Adecuaciones Curriculares), y el Decreto N°67/2018 (Evaluación, calificación y promoción). Sin embargo, en unos pocos se evidencia una sensación compartida de desconocimiento sobre el tema no más allá de lo que puedan conocer sobre los lineamientos del Programa de Integración Escolar y los conocimientos adquiridos desde la formación inicial en la Educación Superior.

Aun así, hay quienes destacan la importancia que tiene el surgimiento de las diferentes políticas educativas para avanzar precisamente en materia de inclusión educativa en el Sistema Educativo del país. Y de igual modo, se insiste en que los lineamientos de las políticas educativas futuras coincidan en un mismo punto para que se atienda de manera puntual a la realidad de los centros educativos y en relación con los requerimientos mínimos de los estudiantes para acceder a la educación.

Están bien dibujadas, están bien proyectadas y trazadas, pero hay poco recurso en cuanto a lo que se trabaja en la escuela.

(0CEP_EDIR_02, 1)

A pesar de que se ha avanzado harto a nivel nacional, todavía existen incongruencias en las políticas. (...) Se trata de que se vinculen todas las políticas, por ejemplo, de accesibilidad para las personas con discapacidad. Digamos en todo ámbito.

(3CEPS_EDIR_11, 1)

Con todo, para los equipos directivos, la relación entre política y centro educativo no termina de convencer desde el punto de vista práctico, puesto que la promulgación de las políticas educativas y su normativa suelen ser posterior al desarrollo de prácticas educativas que continuamente llevan a cabo las comunidades educativas para atender a la diversidad. De este modo, se prefiere continuar con el trabajo realizado en la atención a la diversidad de forma autónoma a los tiempos previstos en la política educativa.

Las políticas educativas están bien, pero ¿qué es lo que pasa? Que muchas veces estas prácticas nosotros las hemos llevado a cabo durante mucho tiempo. Sin tener el Decreto, porque siempre las normativas llegan tarde.

(2CEP_EDIR_07, 1)

Me parece muy bien que se hagan lineamientos, pero dentro de nuestras prácticas institucionales debería ser parte de nuestra idiosincrasia educativa tener buenas prácticas inclusivas y no esperar que salga una Ley para que nosotros las podamos implementar.

(3CEPS_EDIR_09, 1)

No obstante, tanto profesorado como directivos convergen en la necesidad de avanzar hacia una real integración entre la política y el centro educativo a través de la conformación de una verdadera cultura escolar de la diversidad. Si bien, es importante responder a la diversidad del alumnado desde

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

la didáctica y de la gestión de los recursos propios, también lo es la atención a las responsabilidades de los profesionales con respecto a la inclusión.

Cada ser es distinto y desde ahí debemos ser capaces de ver la realidad de cada uno para poder trabajar y lograr objetivos individuales e institucionales.

(3CEPS_CPROF_58)

En la práctica todavía nos quedan múltiples desafíos que tienen que ver con las culturas escolares y de cómo nos organizamos para ser una cultura escolar realmente inclusiva. No solo con los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino con todos.

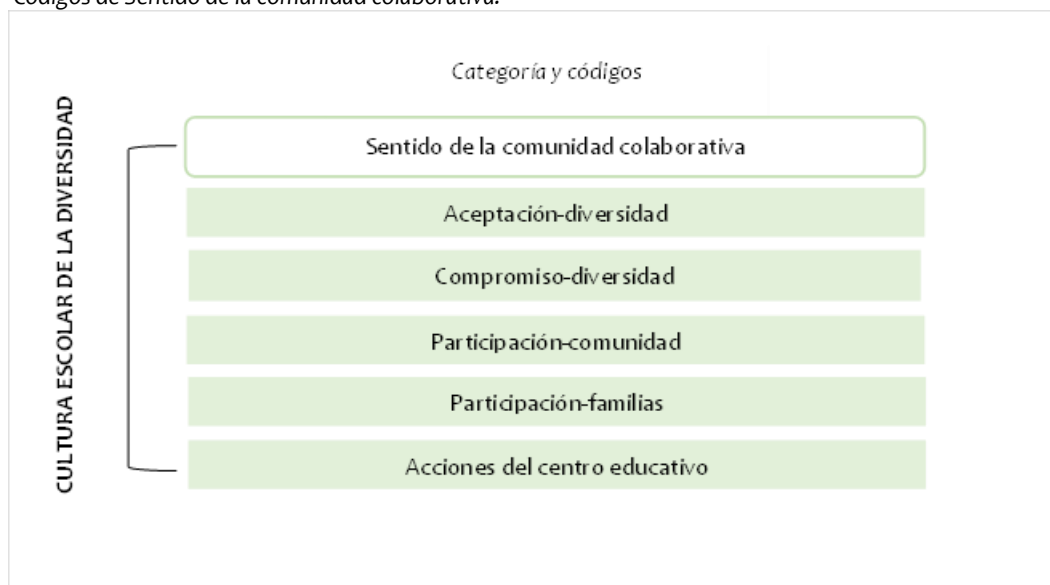
(2CEP_EDIR_06, 1)

Desde esta perspectiva, los distintos informantes reconocen que para apostar por el desarrollo de la inclusión en los centros educativos es conveniente que las comunidades educativas puedan progresar en la construcción de un conocimiento social y cultural relevante. Principalmente, encaminado hacia una respuesta positiva y de naturaleza colaborativa para la atención a la diversidad.

10.1.2. Sentido de la comunidad colaborativa

De la categoría “Sentido de la comunidad colaborativa” se desprenden cinco códigos que guían el análisis e interpretación de estos datos. La siguiente Figura 15 muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 15.
Códigos de Sentido de la comunidad colaborativa.



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la respuesta que tienen las comunidades educativas ante el impulso de la inclusión en los centros educativos, la mayoría de los miembros de los equipos directivos expresa que sus comunidades educativas ofrecen una respuesta positiva a la diversidad. Por una parte, constatan la voluntad de la comunidad por involucrarse en el desarrollo de un proyecto educativo orientado a la inclusión.

Por parte de la comunidad escolar, tenemos la sensación y la certeza de que al menos la escuela es un centro educativo inclusivo. Obviamente nos falta trabajar, pero a través de los métodos de trabajo del arte tratamos de tener un entorno de evaluación que atienda a la diversidad.

(2CEP_EDIR_07, 1)

La respuesta siempre es positiva y hoy en día el apoderado se ha empoderado un poco más. La comunidad educativa se ha empoderado más en reclamar que existan espacios para la diversidad.

(3CEPS_EDIR_12, 1)

Por otra parte, la respuesta hacia la diversidad desde las comunidades educativas se traduce en la aceptación y el respeto por la diversidad, ante la eventual necesidad de reducir barreras como la discriminación y la exclusión que pueda sufrir el alumnado al interior de los centros educativos. O bien, a través de la integración de las familias con el proyecto educativo.

No hay rechazo de parte de la comunidad educativa, tanto del profesorado como del alumnado, hacia el alumnado que presenta alguna diferencia. En todo caso hay más ayuda y mucha entrega por atender a las diferencias cognitivas, de género, etc.

(1CEP_EDIR_04, 2)

En general, la comunidad educativa acepta la diversidad. Siempre estamos trabajando para poder incluir al alumnado de otros países, incorporar a las familias, etc. También cuando hay alumnado con discapacidad.

(3CEPS_EDIR_11, 1)

Esta sensación compartida sobre aceptación y respeto conlleva a las comunidades educativas a declarar su compromiso con la diversidad ante la eventual necesidad de definir la razón de ser y de dirigir las metas institucionales a mediano y largo plazo de los centros educativos. De hecho, en todos los Proyectos Educativos Institucionales de cada centro educativo de estudio, la declaración sobre su compromiso con la diversidad se puede observar a través de la definición de sus diferentes componentes como lo son: la visión, la misión, y los principios y enfoques educativos.

Favorecedor de la diversidad e inclusión: potenciar el “Aprender a Vivir juntos” y “Aprender a Ser”, a través del desarrollo del arte integral como favorecedor de las habilidades diversas, la autoestima y la sana convivencia escolar.

(2CEP_ADPEI_03, 8)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Nuestro compromiso fundamental es hacia la formación de niñas y niños autónomos, responsables, reflexivos, con pensamiento crítico y participativo interesados en desarrollarse de manera integral, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

(3CEPS_ADPEI_04, 8)

Lo anterior, suscita a las distintas comunidades educativas a construir y promover una cultura de colaboración para hacer frente a los compromisos adoptados de manera conjunta y sostenida en el tiempo. Principalmente, porque a través de la participación de todos sus miembros se refuerza el ideal del compromiso y del sentido de identidad con la institución educativa de cara hacia avanzar a las metas y logros compartidos.

Para construir “Comunidades de Aprendizaje” es fundamental que la Institución “piense, planifique y ejecute” todo su accionar en el marco de este principio, pues la participación fomenta el compromiso y el sentido de identidad con la Institución. Por ello, esta comunidad y proyecto educativo se construye con el aporte de todos sus integrantes, en un espacio pluralista, laico, creativo, reflexivo y afectivo.

(0CEP_ADPEI_01, 3)

A través de la participación se busca aunar criterios para construir la escuela que queremos, donde todos y todas se sientan incluidos y avancen hacia metas compartidas y logros colectivos”.

(2CEP_ADPEI_03, 3)

Además, los equipos directivos destacan las actitudes positivas de las familias de sus respectivos alumnados. Existe un sentimiento común al declarar que la mayoría de las familias son receptivas y están abiertas a los cambios que conducen al tratamiento de la diversidad del alumnado. Precisamente, porque se sienten atraídas y confiadas de la identidad, los objetivos y la organización de los centros educativos con un enfoque artístico que a su modo de ver favorece a la formación de sus hijos y/o pupilos.

Como es un Colegio Artístico se sienten confiados de que los niños van a estar haciendo actividades distintas.

(1CEP_EDIR_04, 2)

Yo creo que las familias ahora en Chile están preocupadas de buscar este tipo de establecimientos. La sociedad está más preocupada de conocer los proyectos educativos de las escuelas. Se trata de conocer el proyecto. El tema de la inclusión es un aspecto que preocupa a las familias, entendiendo que no es solo la atención a niños con necesidades educativas especiales, sino que también una escuela que se preocupa por lo socioemocional.

(2CEP_EDIR_07, 1)

Sin embargo, en cuanto a la real participación de las familias en la dinámica escolar, surgen divergencias en las opiniones que expresan los equipos directivos. Por una parte, un miembro del equipo directivo comparte una experiencia sumamente cercana con las familias. Se puede apreciar

que las familias son comprometidas con el proyecto educativo y, generalmente, están dispuestas a colaborar con la institución educativa.

Es comprometida. Son bien participativos. Son colaboradores. Siempre se están ofreciendo a hacer algo y nos aportan cosas y postulan a proyectos en otros lados.

(0CEP_EDIR_01, 8)

Por otra parte, los demás equipos directivos de los centros educativos de estudio señalan que la participación de las familias con la dinámica escolar suele ser inconsistente, puesto que generalmente solo unos pocos se involucran en el proceso.

En el establecimiento sí existe apoyo, pero siempre falta involucrar más a todos, no a unos cuantos en los que se centran. Ojalá todos participaran y los apoderados se sientan más parte de esta comunidad. Y, asimismo, se involucren más y estén más activos a la información de lo que está sucediendo.

(2CEP_EDIR_08, 3)

Ante esta realidad, queda el desafío de promover actuaciones que favorezcan su participación. De hecho, hay quienes son enfáticos en señalar que es un deber de la comunidad educativa de cada centro, responsabilizarse y crear acciones que inviten a las familias a involucrarse con el proyecto educativo.

La responsabilidad de invitar a las familias la tiene el establecimiento. Uno tiene que atrapar a su gente, abrir las puertas y crear más actividades en familia.

(2CEP_EDIR_08, 3)

Principalmente, porque existen ciertas tendencias en algunas familias a desligarse de la educación del alumnado, ya que por lo común se manifiestan algunas creencias de que la educación personal y académica es únicamente responsabilidad del centro educativo.

Hay veces que participan mucho y están comprometidas, pero también hay ciertos apoderados que se aíslan. Ven el colegio como un lugar donde ir a dejar a sus hijos para cuidarlos y se desentienden de toda la labor. Todo lo que es el apoyo, la supervisión en el hogar y el tema de las habilidades parentales. Cuesta mucho, en ese sentido, tratar de hacer entender a la familia lo importante que es su rol.

(3CEPS_EDIR_11, 2)

Y también, por desconocimiento de las prácticas educativas que se desarrollan para atender a las distintas necesidades educativas de sus hijos, específicamente con aquellos estudiantes que requieren de apoyo específico en el aprendizaje.

Muchas veces en un curso X tenemos niños con necesidades educativas y se sacan buenas notas. Los papás no logran entender por qué tienen buenos resultados. Ahí entramos a explicarles que a ellos se les pasa el mismo contenido, pero se les evalúa de una manera distinta.

(3CEPS_EDIR_12, 2)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Para mejorar la participación de las familias, algunos equipos de directivos manifiestan que han desarrollado acciones para concientizar a las familias de la importancia de involucrarse con el proyecto educativo y lo necesario que es contar con su apoyo para construir y promover un fuerte sentido de comunidad colaborativa.

En un año regular se trata de hacer talleres enfocados a los apoderados, pero eso es un tema que todavía está en pañales, hay que mejorar ese aspecto, en el involucramiento de las familias, y también el tema es que ellos puedan ser capacitados con charlas, talleres, etc. Eso todavía no está muy llevado a cabo, todavía falta.

(2CEP_EDIR_07, 1)

A pesar de ello hay quienes señalan que en sus comunidades educativas hace falta generar más acciones y estrategias para concientizar a todos sus miembros con respecto a la importancia de la inclusión y la diversidad, y más allá de las directrices de la política educativa ya existentes para la construcción de comunidades escolares inclusivas.

Aunque normativamente hay regulación, en la práctica siento que todavía hay que avanzar en desarrollar la inclusión desde distintos ámbitos. Partiendo, por ejemplo, de cómo trabajamos colaborativamente con nuestros pares entre profesores, cómo tomamos nuestras decisiones pedagógicas y cómo gestionamos el desarrollo de las habilidades diversas del alumnado.

(2CEP_EDIR_06, 1)

Junto con lo anterior, se perciben ciertas resistencias de los equipos directivos hacia la atención y gestión de la diversidad, motivadas en la mayoría de las ocasiones por creencias culturales que limitan el proceso e inhiben llevar a cabo acciones de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.

Los adultos tenemos creencias culturales, generacionales y una formación inicial que nos ponen cortapisas para poder entender la Ley de Inclusividad.

(1CEP_EDIR_03, 2)

Todavía existen muchas resistencias. Aún está instalada esa convicción de que, si me pagan una cantidad de horas, se hace un cierto trabajo o no. También la idea de que no se interviene porque no se estudió diferencial en la universidad.

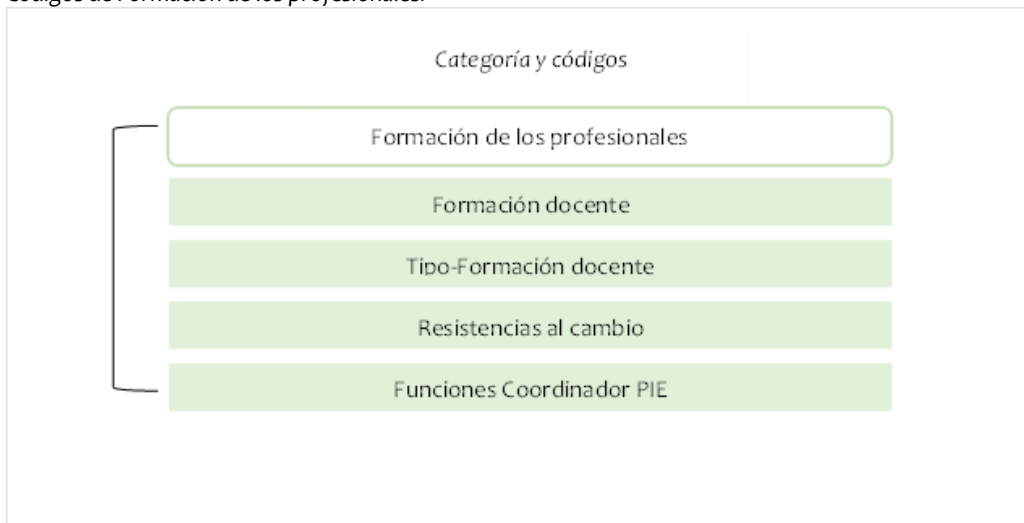
(2CEP_EDIR_08, 2)

Pese a esta realidad, la invitación de los equipos directivos hacia los miembros de los centros educativos es que deben seguir cambiando sus mentalidades día a día. Básicamente porque la diversidad es cada vez más amplia y lo va a seguir siendo. Por eso, corresponde comprender que esto enriquece la educación en particular, y también la sociedad en general.

10.1.3. Formación de los profesionales

De la categoría “Formación de los profesionales” surgen cuatro códigos que organizan el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 16 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 16.
Códigos de Formación de los profesionales.



Fuente: Elaboración propia.

Cuando se consulta a los miembros del equipo directivo sobre las estrategias que desarrollan en el centro educativo para que el profesorado conozca la política educativa en favor de la atención a la diversidad, la gran mayoría converge en señalar que la principal estrategia es la formación continua de los profesionales. Por lo común, entre los equipos directivos se promueve la asistencia del profesorado en diversas instancias formativas y de capacitación como lo son los talleres y charlas informativas.

Sí. De hecho, hacemos talleres.

(0CEP_EDIR_01, 2)

Nosotros buscamos perfeccionamiento en esa línea como equipo de gestión, para después ir haciendo la bajada al resto del personal.

(1CEP_EDIR_03, 2)

Sí, en la escuela hay un equipo PIE que siempre nos está colaborando con todo. También han existido talleres internos y hemos participado de talleres que ha organizado el DAE de Puerto Montt, Dirección Municipal de Educación, para que nosotros conozcamos el Decreto n°67 y la diversificación de la evaluación.

(2CEP_EDIR_07, 2)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Sí, hemos tenido capacitaciones, hemos trabajado a la par con nuestros colegas del Programa de Integración Escolar y estamos en constantes charlas. Si bien se hacían más seguidas cuando estábamos en la presencialidad ahora en la virtualidad se nos ha vuelto un poco difícil, pero no estamos ajenos, siempre está la instancia de preguntarlo.

(3CEPS_EDIR_12, 2)

Generalmente, los encargados de desarrollar este tipo de formación en los centros educativos son los profesionales del Programa de Integración Escolar. No obstante, también existen instancias de formación organizadas a nivel interno por los propios directivos y, en otros casos, por agentes externos. De hecho, en algunos de los Proyectos Educativos Institucionales la formación de los profesionales forma parte esencial de los objetivos estratégicos para avanzar hacia la mejora de los procesos educativos.

Fortalecer las habilidades de liderazgo y gestión profesional del equipo directivo y docentes, para asignar roles y responsabilidades que aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje y fortalezcan el desempeño laboral.

(1CEP_ADPEI_02, 12)

Incluir la participación de otros Profesionales en el desarrollo de la temática.

(3CEPS_ADPEI_04, 33)

Una de las finalidades es comunicar al profesorado las últimas actualizaciones de la política educativa chilena sobre el ámbito de la educación relacionado con la inclusión y la adaptación del Sistema Educativo a la diversidad. También, prepararlos en mediadores para la resolución de conflictos y para que conozcan metodologías de enseñanza para responder a todas las diversas necesidades educativas de su alumnado.

A través del trabajo colaborativo con el PIE, constantemente a los profesores se les invita a conocer la Ley y bajar la información necesaria.

(0CEP_EDIR_02, 2)

Nosotros dentro del establecimiento tenemos un día asignado que es solamente para talleres con el equipo PIE, tenemos un día para talleres técnicos generales y un día para talleres técnicos PIE; y es en ese momento donde nosotros tratamos de abordar todo lo que es legislación, estrategias, y todo lo que podamos trabajar a nivel de comunidad escolar.

(3CEPS_EDIR_09, 1)

Se trabaja en los planes y de hecho está dentro de los 6 planes que pertenecen a los programas educativos y uno de ellos es el Plan de Afectividad, Sexualidad y Género que habla netamente sobre la diversidad.

(3CEPS_EDIR_10, 1)

No obstante, este proceso de formación no está exento de dificultades, puesto que en algunas ocasiones el profesorado demuestra ciertas resistencias al cambio. Principalmente, algunos

profesores suelen tener un comportamiento desafiante con los profesionales del Programa de Integración Escolar como consecuencia de la introducción de nuevas ideas y métodos en la atención educativa.

Existe prejuicio de los docentes. Incapacidad o negación para abandonar malas prácticas. Resistirse a desarrollar adecuaciones curriculares y evaluaciones diversificadas.

(1CEP_CPROF_21)

Los profesores malentienden muchas veces y me atrevo a decir que incluso el equipo directivo. Se han cometido errores de decir, por ejemplo, que el PIE es el que tiene que estar a cargo de las adecuaciones curriculares, pero el Decreto 83 dice: el que está a cargo de la diversidad en el aula es el profesor.

(1CEP_EDIR_05, 3-4)

La discrepancia entre los profesionales podría estar motivada por una falta de conocimiento específico sobre las funciones de cada profesional, o bien, a una predisposición a delegar funciones en lugar de promover una cultura de colaboración entre profesionales. Más aún si se tiene en cuenta que dentro de las funciones de la coordinación del Programa de Integración Escolar no solo se busca atender a la labor administrativa y pedagógica, sino que también lo es lograr una cultura colaborativa entre los profesionales. Entre las funciones, algunos coordinadores del Programa de Integración Escolar señalan lo siguiente:

Organizar todo el trabajo desde los horarios. Por ejemplo, preocuparme de las coordinaciones de que se estén haciendo las reuniones, de que hay un seguimiento continuo de los niños. Sobre todo, ahora en pandemia, de las familias, de conocer no solamente su realidad pedagógica, sino que también emocional e incluso económica. (...) También es importante hacer un puente entre el Programa de Integración como tal, que no lo vean como una isla en el colegio, sino que lo vean como parte del mismo.

(1CEP_EDIR_05, 3)

Crear empatía y sensibilizar a los colegas sobre el trabajo colaborativo.

(2CEP_EDIR_08, 3)

Una es el trabajo en aula, apoyo en aula a 2 cursos, y como coordinadora estoy a cargo de un equipo de profesionales, de supervisar que todo funcione bien con respecto (...) a la documentación legal, ver ciertos funcionamientos de los equipos de aula. Que exista la coordinación para el tema de los horarios de los profesionales. Ser un ente mediador entre lo que es la docencia y los profesionales que apoyan.

(3CEPS_EDIR_11, 2-3)

De otro modo, las resistencias al cambio también pueden estar motivadas por la falta de oportunidades frente a la formación. Un miembro del equipo directivo señala que, por razones geográficas, el centro educativo de trabajo no tiene mayores oportunidades de acceso a perfeccionamiento docente.

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

El hecho de vivir en una isla a nosotros igual nos va costando acceder a ciertas cosas. Entonces, por ejemplo, todo lo que tiene que ver con inclusión, quizás malamente, pero lo tratamos de distribuir en el colegio a nivel de gestión con el equipo PIE.

(3CEPS_EDIR_09, 1)

Es aquí cuando la labor de los profesionales del Programa de Integración Escolar es valorada mucho más por el profesorado del centro educativo. Se trata de remarcar que dichas instancias de colaboración entre profesionales son de gran ayuda y, además, indispensable para la labor del docente.

Ha sido provechoso no solamente para nosotros, sino que también para ellos. Hay un crecimiento y aporte también a la labor. Y, en ese sentido, ha sido súper bueno la recepción que ha tenido el profesorado y los asistentes.

(3CEPS_EDIR_11, 2-3)

Los colegas con los que trabajamos en el aula constantemente nos explican, porque si bien ellos son más entendidos en la materia, nos explican y tratan de incorporarnos en su trabajo para que no quedemos ajenos con respecto a la educación.

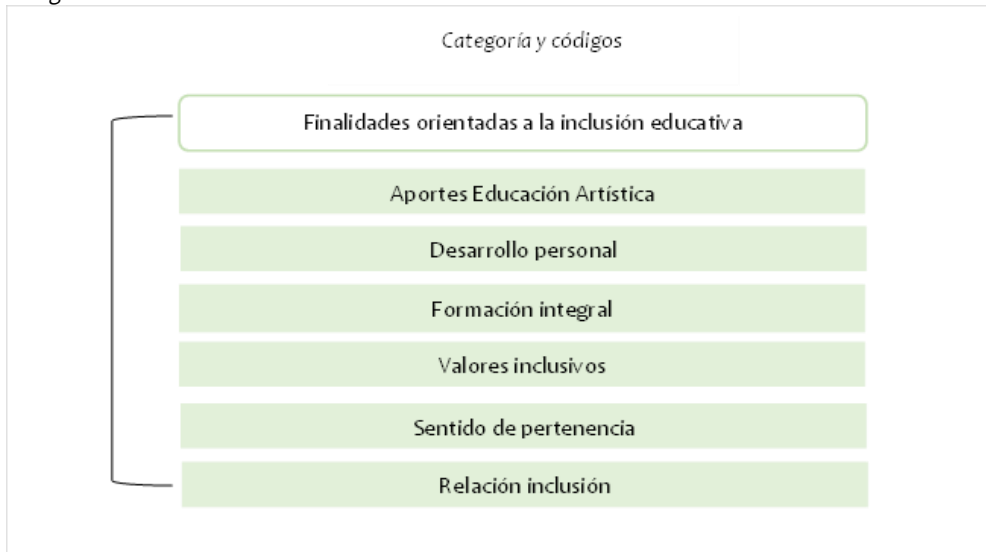
(3CEPS_EDIR_12, 2)

Al respecto, los equipos directivos concluyen que las experiencias colaborativas son la mayor contribución a la formación continua que pueden proporcionar al profesorado. Sobre todo, para renovar las creencias y fortalecer el desarrollo de las competencias necesarias para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad.

10.1.4. Finalidades orientadas a la inclusión educativa

De la categoría “Finalidades orientadas a la inclusión educativa” surgen seis códigos que organizan el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 17 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 17.
Códigos de Finalidades orientadas a la inclusión educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Ante la preocupación de orientar las finalidades educativas hacia la inclusión, varios responsables institucionales han destacado la importancia del modelo de enseñanza focalizado en la educación artística que actualmente se imparte en los centros educativos analizados. Para muchos, es de vital relevancia vincular los aportes de la educación artística con una educación de calidad y capaz de dar cabida a experiencias de inclusión que apoyen el tratamiento de la diversidad.

Alcanzar una educación de calidad significa dar oportunidades al alumnado para que pueda desarrollar habilidades y destrezas a través del arte y prepararse para la vida.

(2CEP_EDIR_07, 2)

Estamos convencidos de que el arte es clave para la vida de los seres humanos desde la cotidianidad. El arte como un medio de equilibrio, de apreciación de la belleza o como elemento, permite evaluar las distintas perspectivas propias para desarrollar tu creatividad.

(0CEP_EDIR_01, 3)

Hay quienes constatan que las experiencias educativas del alumnado vinculadas con la educación artística contribuyen significativamente en su formación. Para algunos, pueden favorecer procesos integradores de los conocimientos y el fortalecimiento de las habilidades. Para otros, influyen esencialmente en su desarrollo como personas.

La educación artística abre puertas y da oportunidades. A largo plazo genera mejores ciudadanos capaces de expresarse sanamente. Y también ciudadanos capaces de expresar sus talentos.

(2CEP_EDIR_06, 2)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Siento que el arte ha tenido una repercusión positiva. A través del arte hemos logrado aprendizajes y cambios conductuales muy importantes en el alumnado.

(3CEPS_EDIR_11, 4)

Lo anterior, se corrobora con lo descrito en los Proyectos Educativos Institucionales, en los cuales se declara la intencionalidad de promover una formación integral capaz de atender a sus diferentes capacidades cognitivas, así como socioemocionales.

Que todas y todos nuestros estudiantes crezcan desarrollando sus capacidades socioemocionales y cognitivas a través de métodos de enseñanza basados en la Educación Emocional, Pedagogía Teatral y Aprendizaje Basado en Proyectos, en un ambiente democrático, inclusivo y de cuidado mutuo.

(0CEP_ADPEI_01, 4)

Busca posicionarse como una institución educativa líder, que fomente en nuestros estudiantes, a través del trabajo riguroso y constante, el desarrollo de las habilidades artísticas, además de entregar una formación integral basada en la calidad, eficiencia y responsabilidad, donde la creatividad, autonomía y el respeto, permitan enfrentar los desafíos del mundo actual.

(1CEP_ADPEI_02, 9)

En cada uno de estos objetivos, el arte se aborda de manera transversal como eje unificador de nuestra Propuesta Educativa en el área académica, social, emocional, afectiva y cultural. Son estos objetivos, nuestras directrices para conducir procesos de mejoramiento continuo que favorezcan una identidad positiva y potencien el aprendizaje integral de nuestros estudiantes.

(2CEP_ADPEI_03, 4)

La voluntad de las comunidades educativas se inclina claramente por generar espacios promotores de la reflexión sobre la identidad, los valores ciudadanos y el respeto por la diversidad. Estos elementos forman parte de la base nuclear del proyecto educativo que los centros educativos analizados ponen a disposición de la sociedad.

Dentro de la escuela que soñamos y visionamos, queremos fomentar el trabajo en equipo, la empatía, y la capacidad de conocernos, respetarnos y admirarnos. A partir del arte, podemos generar cambios en actitudes y comportamientos del alumnado y disminuir ciertos vicios que existen en relación con la competitividad.

(3CEPS_EDIR_09, 2)

El trabajo que hemos hecho con el alumnado nos ha permitido ver cómo este se ha integrado en la comunidad. Se han hecho esfuerzos para constituir espacios idóneos para que el alumnado se sienta acogido y parte de un grupo en común que no rechaza y tampoco discrimina.

(1CEP_EDIR_04, 3)

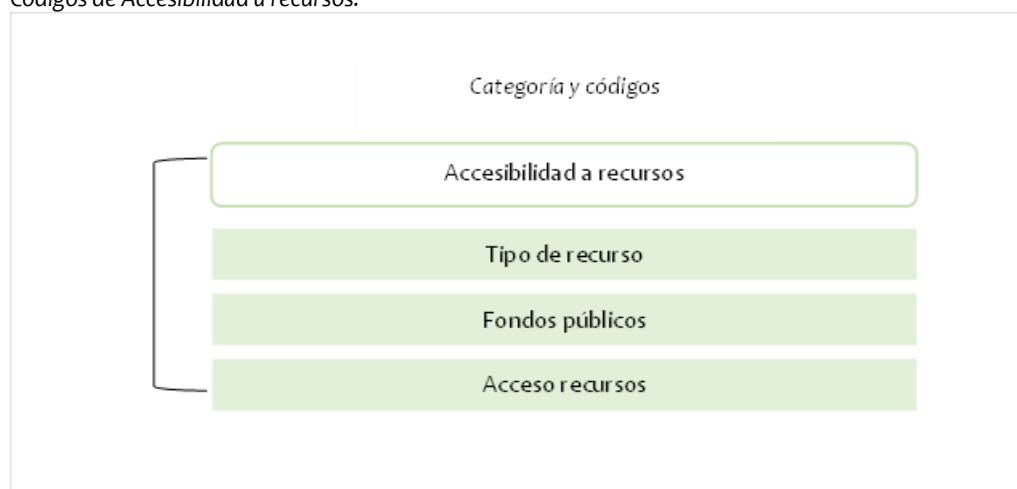
Ante el escenario educativo presente, los equipos directivos comparten la visión de que cabe dar un mayor impulso al arte en el Sistema Educativo. Entienden que el arte constituye un elemento

primordial para traer a la luz el debate sobre la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación. Sobre todo, cuando urge derribar ciertos mitos y creencias de una sociedad altamente competitiva y, en ocasiones, segregadora y discriminadora. Después de todo, trabajar el arte de manera dirigida y concientizada, proponiendo que los proyectos de aprendizaje de un centro educativo converjan bajo una misma estrategia de acción, puede suponer un aporte importante para mejorar la sociedad por medio de mejorar la educación.

10.1.5. Accesibilidad a recursos

De la categoría “Accesibilidad a recursos” aparecen tres códigos que organizan el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 18 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 18.
Códigos de Accesibilidad a recursos.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los recursos con los que cuentan los centros educativos para proporcionar atención educativa a la diversidad, los distintos informantes describen y caracterizan los recursos humanos, financieros, materiales y de infraestructura del que disponen. Cabe señalar que todos los recursos ayudan al desarrollo de los procesos pedagógicos y a la propia gestión que se realiza en los centros educativos.

En relación con lo anterior, los directivos destacan la importancia de contar con suficiente recurso humano para la atención del alumnado. En todos los centros educativos existe un amplio grupo de profesorado especializado y competente en las diferentes disciplinas que se imparten en sus diferentes áreas. En el caso del área formal, es posible contar con profesorado de Educación General, profesorado de asignatura, educadores diferenciales, psicopedagogos, terapeutas educacionales, fonoaudiólogos, entre otros. En el caso del área artística, se cuenta con el apoyo de profesorado de la especialidad artística, monitores de arte, artistas, gestores culturales, por mencionar algunos.

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

El Programa de Integración tiene bastante profesionales. Hay fonoaudiólogo, hay educadores diferenciales, asistente social, psicólogos. Los recursos humanos son de primera calidad, de primera línea.

(0CEP_EDIR_02, 3)

Tener un Programa de Integración Escolar ya es un plus. Hay especialistas, hay profesores para apoyar a los estudiantes. También el área artística es potente.

(1CEP_EDIR_05, 8)

En recursos humanos lo que nos diferencia es que la mitad de nuestros docentes son especialistas en el área que enseñan (Saxofón, Guitarra, Piano, Teatro, en Danza). Eso también nos diferencia de otras comunidades.

(2CEP_EDIR_06, 3)

Lo primero es con recursos profesionales, porque somos un buen equipo de profesionales que siempre estamos en constante crecimiento y capacitación. Hay un enorme trabajo cooperativo.

(3CEPS_EDIR_11, 5)

En cuanto al recurso material y de infraestructura, los directivos concuerdan en mencionar que disponen de equipamiento, mobiliario y espacios físicos mínimos requeridos para la enseñanza y en relación con los requerimientos de su contexto real, entre ellos aulas, salas temáticas para la educación artística, Bibliotecas CRA, medios audiovisuales y materiales didácticos, mobiliario específico para aulas y para atender las distintas condiciones físicas y tecnológicas necesarias para hacerlo accesible para todas las personas.

En lo físico tenemos lo mínimo que te exigen, porque la escuela es de escasos recursos. De una u otra forma, el sostenedor intenta cumplir con la normativa. Es por ello por lo que, contamos con rampas y baños para discapacitados. En algún momento tuvimos las puertas con Braille para los niños con problemas de ceguera. Tenemos un especialista en Braille y Lengua de señas.

(0CEP_EDIR_01, 4)

Es un colegio relativamente nuevo, donde se hizo ya con las rampas. Se hizo todo lo al menos de acceso mínimo de infraestructura.

(1CEP_EDIR_05, 8)

En la parte de recursos materiales este año se nos dio un fuerte impulso con la renovación casi completa del área musical, lo que nos permitió renovar gran parte de los instrumentos del área musical y ahora estamos trabajando fuertemente mediante recursos SEP, de recursos audiovisuales para el taller de Dibujo Audiovisual y todavía tenemos pendiente los talleres de Artes Escénicas que son los que nos ha costado un poco más financiar.

(2CEP_EDIR_06, 3)

En el colegio se ha ido adaptando la infraestructura. Hay mayor acceso para personas con discapacidad. Lo que quizás podría faltar es el sistema Braille en caso de que llegara una persona con discapacidad

visual. Son cosas puntuales, pero como no hemos visto la necesidad no se ha adquirido. Nosotros vamos analizando siempre dependiendo de lo que se requiera.

(3CEPS_EDIR_11, 5)

La principal fuente de recursos económicos es la reciben mediante la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual se suele distribuir en la contratación de funcionario y en la compra de recursos, equipamiento y mejora de infraestructura. También, lo es la subvención que reciben por contar con un Programa de Integración Escolar que acoge a estudiantes con necesidades educativas especiales, y facilita la contratación de profesionales especialistas. Sin embargo, muchos de estos centros educativos se encuentran funcionando en paralelo con el apoyo de asesorías externas que se pueden financiar con fondos del FNEA y otros fondos concursables que han sido de ayuda en la contratación de personal y en la adquisición de insumos y equipamiento artístico.

Movámonos por la Educación Pública, que te permite financiar proyectos comunitarios. El Fondo de Innovación de Educación Parvularia. También postulo al FAE, que es el fondo de Fomento del Arte en Educación. Nos ganamos un curso de Pedagogía Teatral. Este año estamos en un curso de implementación de producción artística con una Compañía de Teatro.

(0CEP_EDIR_01, 5)

Los fondos ministeriales que se dan son para la compra de instrumentos, por ejemplo. Después otros recursos que se han ganado a través de proyectos y con convenios con universidades, por ejemplo, con la Universidad de los Lagos, que ahora está postulando la escuela para la capacitación docente.

(2CEP_EDIR_07, 3)

Aunque cabe mencionar que el acceso a los diferentes fondos concursables otorgados por entidades ministeriales chilenas no garantiza la obtención permanente de los recursos financieros en los centros educativos. Se trata de procesos selectivos basados en la postulación de proyectos, en donde no siempre se puede participar y resultar beneficiario. Como es el caso de unos de los centros educativos, aquí algunos de sus directivos confirman que sí cuentan con algunos fondos concursables, no obstante, suelen ser escasos, puesto que muchas veces se ven impedidos de postular por atender otros temas administrativos. Además, como consecuencia de la falta de experiencia en la formulación de proyectos, muchas veces no resultan beneficiarios de algunos de los fondos concursables a los que postulan.

Nosotros hemos postulado a un par de concursos, a un par de proyectos que nos han permitido acceder a ciertos recursos ministeriales, pero aun así tenemos mucho tiempo dedicado a producir material o a entregar ciertos informes y resultados y poco tiempo de poder elaborar otro tipo de proyectos para implementar dentro del colegio.

(3CEPS_EDIR_09, 2)

Postulamos a ciertos programas tanto de recursos municipales como de recursos externos, pero nos resultaron los recursos municipales. Tampoco son muchos, pero sirvieron para implantar la sala de audio con instrumentos musicales. A la banda, con la compra de una batería, un par de guitarras eléctricas y un bajo. Año a año se está postulando, pero no siempre son positivos los resultados.

(3CEPS_EDIR_10)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Por eso, por parte de los entrevistados se plantea como consenso de que debería haber mayores posibilidades de financiamiento permanente para todos, sobre todo si se tiene en cuenta que las políticas educativas en favor de la educación artística se manifiestan claramente en una preocupación real por mantener el desarrollo de estos centros educativos en el tiempo.

A esto se suma que, para la mayoría de los directivos, los recursos materiales y de infraestructura no siempre son suficientes. Mas aún si es de conocimiento a nivel de Sistema Educativo que este tipo de centros educativos constantemente requiere del uso de equipamientos e infraestructuras de calidad que consideran la adquisición de materiales, instrumentos y espacios físicos para atender como se merece la enseñanza artística.

De infraestructura, se cuenta con una sala adaptada para el trabajo con los niños. No es suficiente, ojalá pudiesen tener una sala más grande, quizás dos, pero se cuenta por lo menos con un espacio.

(0CEP_EDIR_02, 3)

Tenemos problemas de infraestructura, en eso sí que está al debe el Ministerio. Al centro educativo le falta mucho por mejorar. Por ejemplo, nosotros no podemos recibir a un estudiante que tenga problemas de movilidad, porque no hay acceso a los segundos pisos, los baños no están adecuados y los espacios igual para todos los estudiantes son reducidos.

(2CEP_EDIR_07, 2)

Los recursos han ido aumentando con los años. La verdad es que tampoco es que tengamos mucho, somos un colegio pequeño donde los recursos que ingresan se invierten al cien. Todos los años nos ponemos metas para ir aumentando los recursos y tratamos de que se aborden varias áreas para atender a la diversidad. Necesitamos materiales o recursos que son netamente del área cognitiva y del área del lenguaje, pero también abordamos a que los niños se puedan desarrollar a través de la actividad del movimiento.

(3CEPS_EDIR_09, 2)

Del estudio realizado, el centro educativo que presenta más dificultades en cuanto a recursos materiales y de infraestructura es la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt. Al respecto, el profesorado menciona que hacen falta más recursos y espacios físicos para el desarrollo de algunas disciplinas formales y artísticas.

Tener espacios físicos para fomentar la Ciencia y Actividad Física.

(2CEP_CPROF_40)

Recursos e infraestructura adecuada para el arte.

(2CEP_CPROF_43)

Lo anterior, es corroborado por los miembros del equipo directivo del centro educativo. Si bien, como parte de los recursos humanos con los que cuentan, estos se decantan por recalcar la importante labor de los profesionales en la atención a la diversidad del alumnado, también dedican tiempo para mencionar que necesitan más recursos para mejorar la infraestructura, dado que es insuficiente y el espacio es poco adecuado para el trabajo de los distintos profesionales.

En cuanto al recurso humano, tenemos la capacidad de poder atender a la diversidad y tener distintos tipos de profesionales, pero nos faltan recursos de infraestructura.

(2CEP_EDIR_07, 2)

Siempre va a ser la piedra de tope, por ejemplo, la infraestructura. Nosotros como Programa de Integración Escolar tenemos una salita súper pequeña y no es un lugar adecuado para trabajar.

(2CEP_EDIR_08, 8)

De otro lado, el centro educativo que cuenta con mejores recursos e infraestructuras es el Colegio de Cultura y Difusión Artística, el cual cuenta con una moderna infraestructura, debido a que se trata de una construcción reciente. De parte de los distintos informantes, no se evidencia una preocupación por mejorar los espacios, sino más bien la mayoría procuran destacar que son afortunados al contar con los equipamientos y estructuras mínimas para el desarrollo de la enseñanza artística. De hecho, en el Proyecto Educativo Institucional se describen los diferentes recursos con los que se cuentan, no así en los demás centros educativos de estudio, en donde la adquisición de materiales y mejoramiento de la infraestructura se menciona dentro de las debilidades y propuestas de mejora.

Se encuentra totalmente implementada con un ala completa para desarrollar la parte artística, con salas de ensayo para el Ensemble Musical, así como para Danza, Teatro, Artes Visuales. Dispone, además, de un moderno auditorium preparado para recibir todo tipo de espectáculos, con capacidad para más de 240 personas. De forma complementaria, se dispone de una espaciosa ágora, para la realización de diversas obras al aire libre. Las nuevas instalaciones proveen de modernos laboratorios, tanto para el Idioma Extranjero, como laboratorio de Ciencias. En tanto, se dispone de un moderno gimnasio con capacidad para 400 espectadores y una multicancha. Finalmente, nuestro edificio corporativo, cuenta con un moderno casino para albergar 250 estudiantes, que en turnos reciben su alimentación, permitiendo fortalecer este proyecto educativo, cuyo principal lineamiento está enfocado a las Artes, Música, Danza y Teatro.

(1CEP_ADPEI_02, 6)

Al respecto, y teniendo en cuenta que dado las necesidades de desarrollo que tiene la educación artística, es fundamental que las comunidades educativas de estas instituciones puedan continuar buscando alternativas de financiamiento distintas a las que ya existen para aumentar las posibilidades de crecimiento y mejoramiento de los recursos en el contexto educativo. Aun así, existe entre los distintos informantes el relativo consenso de que en términos de uso se realizan grandes esfuerzos para emplear y sacar provecho de los recursos propios eficientemente.

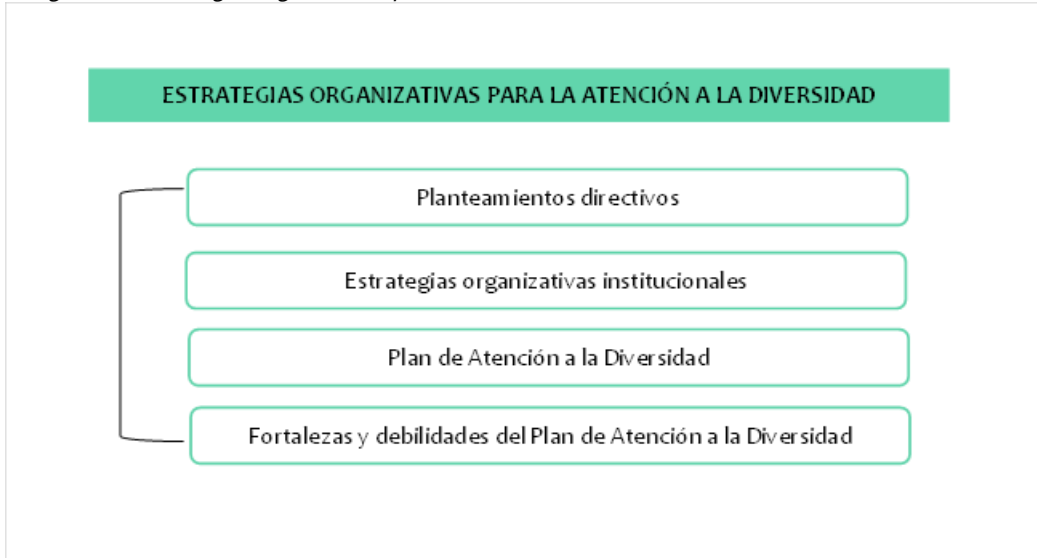
10.2. Estrategias organizativas para la atención a la diversidad

En este apartado se presentan los resultados obtenidos y que se relacionan con las “Estrategias organizativas para la atención a la diversidad”. El análisis de contenido llevado a cabo determinó la emergencia de variados códigos vinculados con las siguientes categorías: (1) Planteamientos directivos; (2), Estrategias organizativas institucionales; (3) Plan de Atención a la Diversidad; y (4)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad. La Figura 19 muestra la categorización y codificación vinculadas al tema.

Figura 19.
Categorías de Estrategias organizativas para la atención a la diversidad.



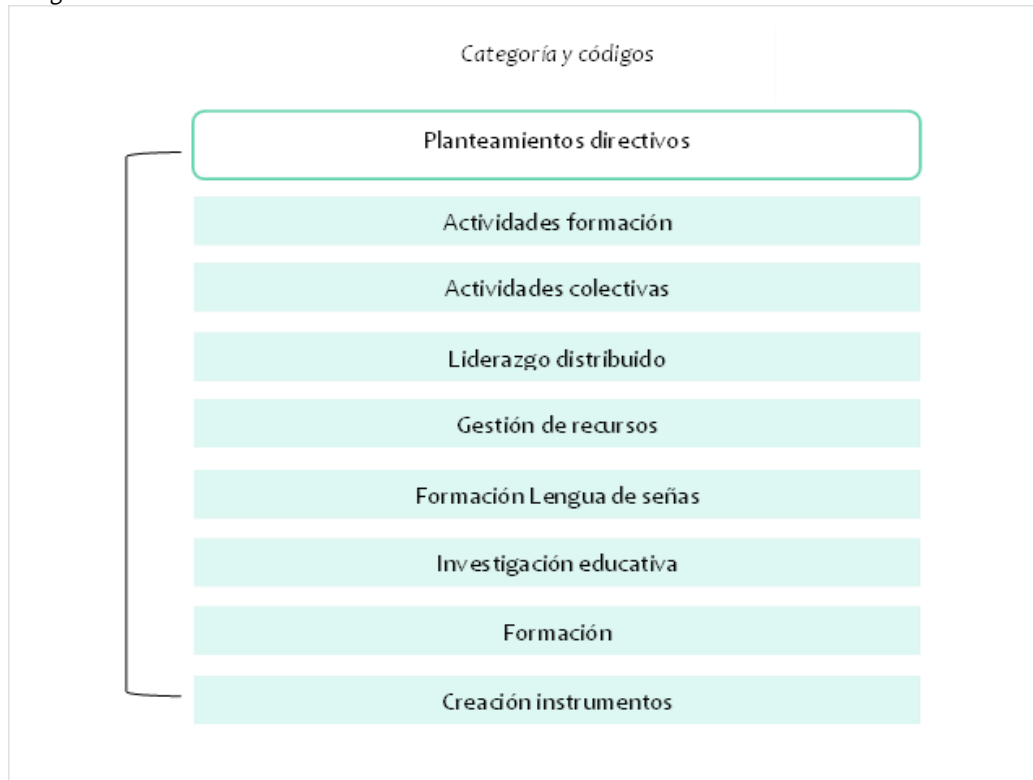
Fuente: Elaboración propia.

A través de los diferentes informantes y fuentes es posible caracterizar las diferentes estrategias organizativas que se llevan a cabo en los centros educativos para atender a la diversidad.

10.2.1. Planteamientos directivos

De la categoría "Planteamientos directivos" surgen ocho códigos que organizan el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 20 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 20.
Códigos de Planteamientos directivos.



Fuente: Elaboración propia.

Una primera apreciación sobre la labor de los equipos directivos en la atención a la diversidad permite precisar que, en su rol como promotor del cambio educativo, la principal estrategia organizativa que llevan a cabo es proporcionar a sus comunidades educativas mayores oportunidades de acceso a la formación para la socialización de los diversos diagnósticos del alumnado e importancia de su atención.

Formamos a los docentes. Hacemos escuelas para familias y formamos a los estudiantes sobre los lineamientos que tienen que ver con la convivencia escolar.

(0CEP_EDIR_01, 6)

Se fomenta la sensibilización de la comunidad sobre los diferentes diagnósticos del alumnado desde el perfil del docente y de los funcionarios.

(0CEP_EDIR_02, 4-5)

Nosotros hacemos la socialización y hacemos que vayan cayendo todos estos paradigmas con los cuales nos hemos formado inicialmente como familia y como profesionales en la universidad.

(1CEP_EDIR_03, 4)

Generar un ambiente donde los profesores sean capaces de sacar su máxima potencialidad.

(2CEP_EDIR_06, 6)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Apoyarnos en capacitaciones. En buscar gente externa que nos pueda acoplar y acompañar en todo esto que tenga que ver con la diversidad.

(3CEPS_EDIR_12, 4)

El buen desarrollo de esta estrategia de formación también se complementa con la necesidad que expresan encarecidamente los directivos sobre proponer actividades colectivas para sensibilizar a sus respectivas comunidades educativas. Esencialmente, para promover una cultura de colaboración sobre la base de la Educación Emocional.

Priorizamos también, por ejemplo, las actividades o efemérides a lo largo del año que van vinculadas al tema de la inclusión. Y dentro de la Educación Emocional trabajamos la rutina. En la mañana comenzamos con un momento de diálogo y de conciencia corporal. Ahí intentamos resolver nuestros conflictos dentro de ese mismo marco y también al interior de las clases.

(oCEP_EDIR_01, 6)

Se realizan actividades, por ejemplo, los niños que (...) son permanentes en el Programa de Integración (...) se les da clases de yoga, además de una atención más personalizada del educador diferencial.

(1CEP_EDIR_04, 4)

Las actividades colectivas que se promueven en los diferentes centros educativos contribuyen a generar un ambiente saludable y de respeto por las diferencias que permiten abrir espacios de participación y reflexión entre los distintos funcionarios.

Mejoramos el clima dentro de la comunidad formadora, retomando las confianzas y abriendo los espacios de dialogo y reflexión sobre la Escuela que queremos.

(oCEP_EDIR_01, 7-8)

Otra estrategia organizativa que llevan a cabo los directivos es promover el liderazgo distribuido entre el equipo directivo y profesorado para atender a la diversidad. El propósito es fomentar la toma de decisiones de manera conjunta, en conocimiento de que es beneficioso para el fortalecimiento de la cultura escolar y el desarrollo de sus propios procesos educativos.

Son políticas de gestión. Decisiones que nosotros tomamos y que de cierta forma siempre consultamos también a la comunidad. Se comunican ideas y se consulta ¿se podría hacer? Es bien democrático.

(oCEP_EDIR_01, 7)

Un liderazgo importante que en este caso permite que los profesionales del área de integración también puedan tomar decisiones frente a ciertos casos, (...) plantear también ideas y proponer formas de trabajar, por ejemplo, o formas de intervenir en casos puntuales referidos a la diversidad.

(3CEPS_EDIR_11, 6)

La estrategia referida al liderazgo distribuido es poco abordada en los documentos institucionales. Al respecto, en solo uno de ellos, se especifica como parte de los objetivos estratégicos y aspectos a

mejorar para el crecimiento del proyecto educativo. En particular, se busca fortalecer las habilidades de liderazgo del equipo directivo y el profesorado.

Fortalecer las habilidades de liderazgo y gestión profesional del equipo directivo y docentes, para asignar roles y responsabilidades que aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje y fortalezcan el desempeño laboral.

(1CEP_ADPEI_02, 12)

Además, se percibe una constante preocupación en el equipo directivo frente a la búsqueda de recursos, teniendo en cuenta que una de las mayores dificultades que presentan estos centros educativos son, precisamente, la obtención de recursos. Para ello, los directivos llevan a cabo variadas iniciativas para adquirir, organizar y aprovechar al máximo los recursos disponibles.

Han habido muchas instancias, en donde la directora promueve la postulación a proyectos para la obtención de recursos.

(0CEP_EDIR_02, 4)

Nosotros cada año postulamos a una asignación de desempeño colectivo. El año pasado nosotros tomamos el tema de la equidad de género y de verdad que aprendimos muchísimo, porque ahí nos dimos cuenta de todas aquellas creencias culturales que traemos.

(1CEP_EDIR_03, 4)

Otras estrategias organizativas que se mencionan tienen que ver preferentemente con los planteamientos directivos, en donde los directivos buscan institucionalizar ciertas actuaciones educativas para mejorar los procesos y la dinámica escolar en la atención a la diversidad. Estas estrategias organizativas se refieren a la adecuación al Lenguaje de señas, la investigación, la formación continua y la creación de instrumentos.

En los consejos de profesores se destina tiempo para el aprendizaje de Lenguaje de señas.

(0CEP_EDIR_02, 6)

Investigar herramientas.

(0CEP_EDIR_02, 6)

Perfeccionamiento de cómo administrar y gestionar los proyectos.

(1CEP_EDIR_03, 4)

Se elaboraron cuadernillos para Lenguaje, Historia y Ciencias de 7mo a 4to medio, entonces ese cuadernillo fue para todos los estudiantes, porque era un cuadernillo inclusivo con actividades que podían hacer en las casas.

(2CEP_EDIR_06, 3)

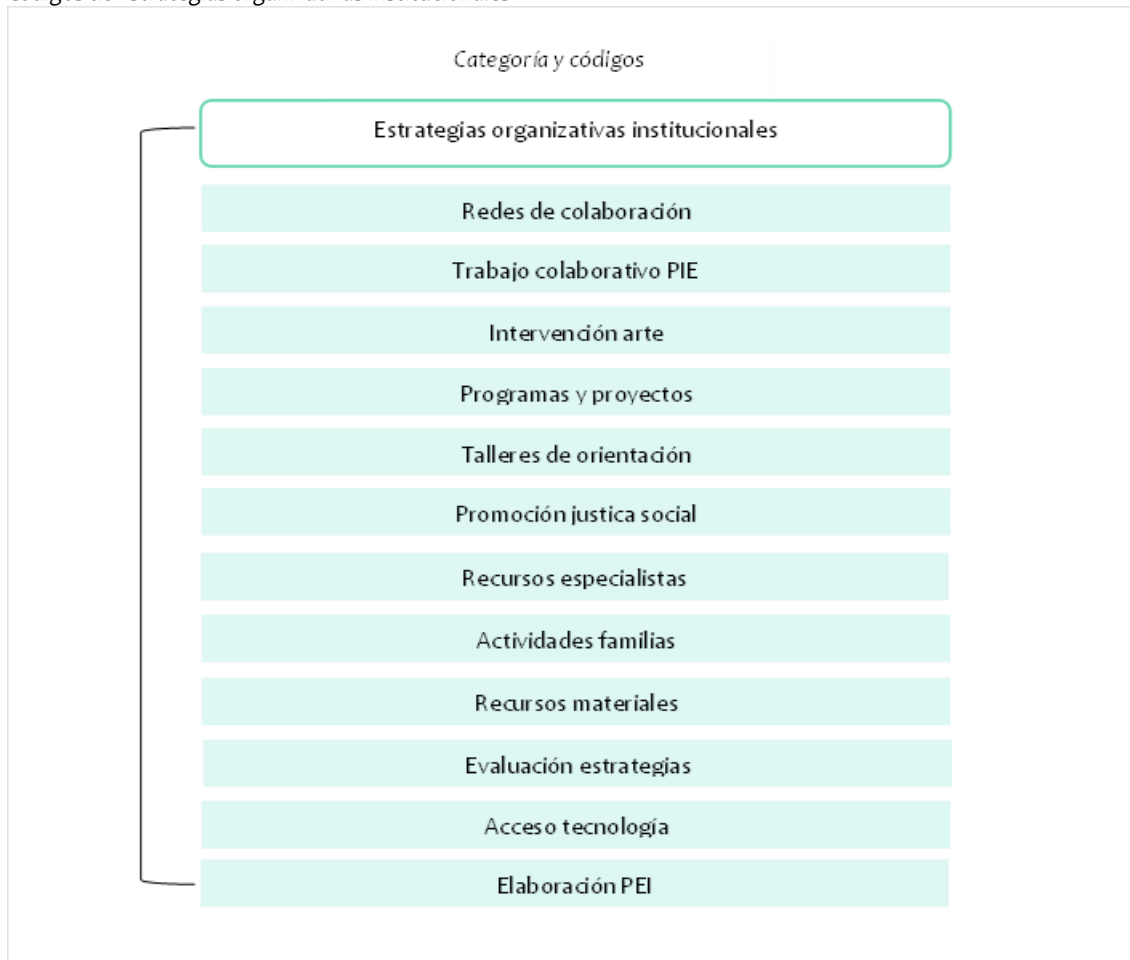
10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Cabría decir que los equipos directivos se consideran el principal nexo para poner en marcha el proyecto educativo inclusivo, lo que se traduce en el planteamiento de diferentes estrategias organizativas que tienen por objetivo en común implicar a sus respectivas comunidades educativas en la atención a la diversidad. Frente a lo cual, se busca generar las condiciones y el ambiente propicio para el crecimiento de las culturas colaborativas.

10.2.2. Estrategias organizativas institucionales

De la categoría “Estrategias organizativas institucionales” se desprenden doce códigos que organizan el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 21 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 21.
Códigos de Estrategias organizativas institucionales.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo comentado por los equipos directivos, la mayoría de los centros educativos cuentan con redes de colaboración con otras instituciones para apoyar el intercambio de información y/o experiencias de formación.

Redes con otras organizaciones para buscar apoyo e intercambiar información.

(0CEP_EDIR_02, 6)

Hay convenios con universidades. Con otros colegios también tenemos mucho intercambio de actividades.

(1CEP_EDIR_04, 5)

En otros casos, las redes de colaboración de estos centros educativos se desprenden de una red de apoyo institucional con organizaciones culturales y de servicio social como Bibliotecas, Museos, Juntas de vecinos, Municipalidad, Hospitales, Carabineros de Chile, Bomberos, entre otros. Particularmente, el Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud además cuenta con asesoría Ministerial directa para la red de Colegios Particulares Subvencionados, de acuerdo con lo mencionado en el Proyecto Educativo Institucional del centro educativo.

La mayoría de los directivos señala que las estrategias de redes de colaboración siempre han sido positivas para una mejor respuesta a la diversidad. Sobre todo, a nivel del alumnado, en donde las diversas experiencias de colaboración con otras instituciones les permite conocer otras realidades, compartir anécdotas con otras personas y participar de dinámicas y actividades de aplicación práctica para la vida.

Hicimos salidas a hospitales, museos y supermercados. Le dimos una cantidad de dinero para utilizar. Al salir de la escuela tenían que saber qué micro tomar, cuánto tenían que pagar, cuánto dinero tenía que recibir de regreso y dónde bajarse. Esa estrategia fue realmente significativa.

(2CEP_EDIR_08, 11)

Hemos participado también en campañas sobre la inclusión, en donde los estudiantes van en caravanas. He llevado a otros jóvenes al colegio para que con los demás estudiantes se conozcan y así aprendan de unos de otros sobre sus vidas. También, para que comprendan que todos necesitamos en algún momento alguna ayuda. Siempre hemos logrado que los mismos niños organicen actividades para poder apoyar a entidades como la Teletón o el Club De Leones, o bien entre los mismos compañeros del colegio o del curso.

(3CEPS_EDIR_12, 5)

En cuanto al trabajo colaborativo, principalmente, se destaca la coordinación y la cooperación entre el profesorado y los profesionales del Programa de Integración Escolar, puesto que este contribuye a facilitar la planificación de actividades de aula y avanzar hacia la mejora de la enseñanza para la atención específica de cada estudiante.

Nuestra base es el trabajo colaborativo. Somos capaces de conversar con nuestros pares y ponemos de acuerdo en algo en beneficio de nuestros estudiantes.

(2CEP_EDIR_06, 4)

Realizamos trabajo colaborativo y también monitoreamos las acciones.

(2CEP_EDIR_07, 4)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Nosotros trabajamos a la par con los educadores diferenciales y ellos nos interiorizan mucho en su trabajo.

(3CEPS_EDIR_12, 4)

De otro lado, hay algunos miembros del equipo directivo que señalan como una oportunidad y especial ventaja el contar con un proyecto educativo basado en la promoción y desarrollo de la enseñanza artística. Precisamente, porque permite ofrecer una variedad de talleres de disciplinas artísticas que constituyen el principal interés de los estudiantes. Esto último ha mejorado la relación entre profesorado y alumnado.

Tenemos este proyecto con un sello artístico.

(1CEP_EDIR_03, 5)

Ofrecer una diversidad de talleres.

(2CEP_EDIR_06, 3)

La mejor estrategia y la más potente durante este periodo ha sido darle fuerza a la parte artística. La relación entre el monitor, el profesor y sus estudiantes es distinta, puesto que es más cercana, debido a la afinidad que tiene el alumnado con la parte artística. Esto facilita que el profesor pueda monitorear más de cerca la asistencia a clases de los alumnos y conversar con estos cuando ocurren situaciones de inasistencias reiteradas, y entregar el material de las otras asignaturas pendientes. Ello ha permitido encantar a nuestros estudiantes.

(2CEP_EDIR_06, 5)

También, los equipos directivos destacan la posibilidad que tienen de desarrollar proyectos educativos y contar con programas que, a través de procesos de colaboración del profesorado con otros profesionales del centro educativo, permiten dar respuesta a la diversidad.

Está el Programa de Integración Escolar.

(1CEP_EDIR_04, 5)

Tenemos un Programa de Integración Escolar. Se enfoca en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, creemos que es necesario, en los próximos años, darle un sello que vaya alineado con las artes.

(2CEP_EDIR_06, 3)

Trabajar en base a proyectos de aula donde trabajamos una temática común todas las asignaturas de los niveles desde pre-básico a octavo básico. Hemos logrado de esa manera que los niños se vuelvan actores principales de su aprendizaje y muchas veces les enseñen a sus propios pares.

(3CEPS_EDIR_09, 3-4)

Otras estrategias organizativas que han sido positivas en el tratamiento de la diversidad en los centros educativos de estudio tienen que ver con el desarrollo de talleres de orientación, la promoción de la justicia social, el acceso de diferentes especialistas, el trabajo con las familias, la

evaluación de las estrategias implementadas en beneficio del alumnado y el acceso a tecnologías y materiales de estudio.

Talleres de formación que hacen en orientación.

(0CEP_EDIR_01, 7)

La principal estrategia es no hacer diferencias. Es que los niños tengan acceso a esta trayectoria educativa sin importar edad, características cognitivas y características físicas, haciendo las adaptaciones cuando es muy necesario para los niños.

(0CEP_EDIR_02, 7)

Tenemos hoy en día todos los profesionales que permiten hacer evaluaciones como corresponde, apoyado por DAEM llámese kinesiólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, también está presente en el colegio la educadora diferencial.

(1CEP_EDIR_03, 5)

Los docentes PIE están trabajando de forma alineada con los apoderados para el tema, la retroalimentación o el trabajo que tienen que hacer desde la casa y estar informando.

(1CEP_EDIR_03, 5)

Brindar oportunidades en el sentido de que los estudiantes que no tengan internet se puedan llevar material impreso.

(2CEP_EDIR_06, 4)

Algo que hemos implementado en los últimos años y que también lo estamos abordando ahora es el análisis de los resultados, pensando en la mejora de los aprendizajes y de esa forma poder identificar cuáles son los objetivos, las habilidades que están descendidas y ver cómo están los grupos curso.

(2CEP_EDIR_07, 3)

El colegio accedió a la compra de una plataforma que se llama Intégrate PIE. Esta plataforma del colegio funciona súper bien, porque tiene todo lo que conlleva el PIE, pero además nosotros también podemos incorporar a otros estudiantes. Podemos trabajar con todos los alumnos que presenten necesidades, con informes, con planes de apoyo y con bitácoras.

(3CEPS_EDIR_11, 6)

Por último, la elaboración conjunta del Proyecto Educativo Institucional también surge como estrategia organizativa durante la entrevista realizada a los equipos directivos. Dicha estrategia es mencionada en algunos de los PEI de los centros educativos de estudio. Por una parte, el Colegio de Arte y Cultura de San Antonio especifica algunos mecanismos de seguimiento para la evaluación del PEI y sus principales responsables (Equipo de Gestión y Consejo de Profesores). Por otra parte, la Escuela de Cultura y Difusión Artística determina los tiempos previstos para la evaluación del PEI (cuatro años) y según las demandas actuales de la sociedad y los planes de mejora de la comunidad educativa. En el caso del Colegio Experimental Artístico Albores, también se especifican los tiempos de evaluación para efectos de readecuación, optimización y reformulación del PEI. Además, de

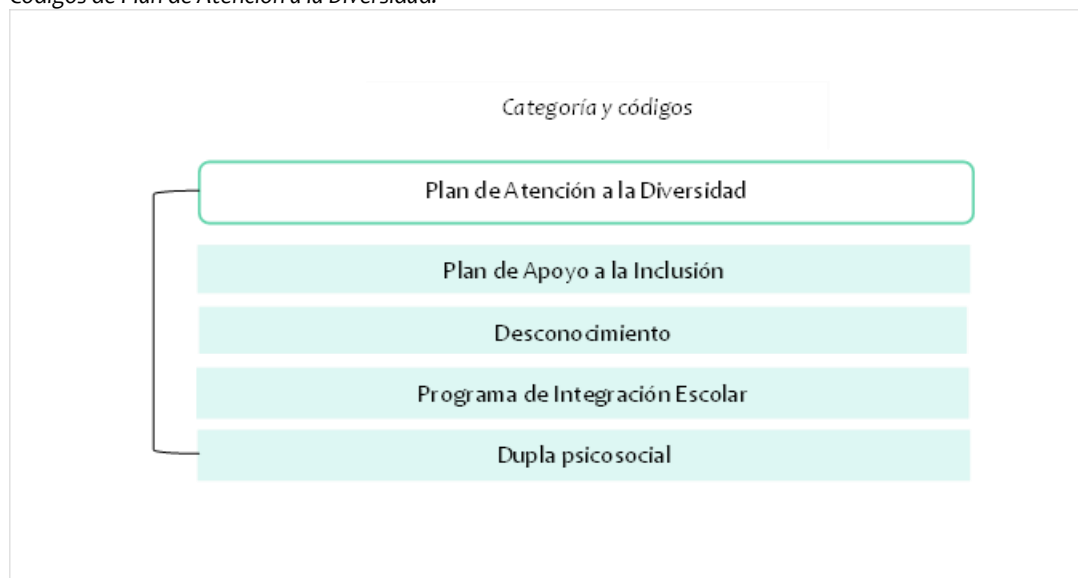
10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

mencionar los principales responsables del seguimiento y evaluación del PEI (directivos, docentes, apoderados y alumnos), que, a diferencia de los demás centros educativos, el proceso favorece la participación de más miembros de la comunidad educativa.

10.2.3. Plan de Atención a la Diversidad

De la categoría “Plan de Atención a la Diversidad” se desprenden cuatro códigos que organizan el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 22 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 22.
Códigos de Plan de Atención a la Diversidad.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la opinión de los equipos directivos, la mayoría de los centros educativos de estudio cuentan con diferentes documentos de apoyo a la inclusión que los provee de algunas directrices y criterios para la adecuación curricular. En específico, se refieren al Plan de Apoyo a la Inclusión propuesto por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

Hay un plan que es obligatorio: el Plan de Apoyo a la Inclusión. Ahí es donde nosotros incluimos todas las acciones vinculadas a la atención a la diversidad. Desde el uniforme que tienes que usar hasta el Lenguaje de señas. Está toda nuestra política de diversidad, aunque no son tantas cosas.

(0CEP_EDIR_01, 10)

Existe un Plan de Inclusión, que por normativa se pide a todos los establecimientos y también está asociado con otros planes como de Sexualidad, Afectividad y Género. El Plan de Gestión Pedagógica también está enfocado en atender a la diversidad.

(2CEP_EDIR_07, 4)

Tenemos un plan que, no recuerdo el nombre, creo que se llama Plan de Inclusión Escolar, de atención a la diversidad, debiésemos cambiarle el nombre, pero es de inclusión escolar. Y sí, existe para todos los niveles desde el ingreso al colegio está puesto en el programa.

(3CEPS_EDIR_11, 7)

Sin embargo, el único establecimiento que señala no contar con Planes de Apoyo a la Inclusión es el Colegio de Cultura y Difusión Artística, pero en la medida de lo posible existe preocupación e interés por elaborar sus propios documentos institucionales para estos fines.

Para este año 2020 justamente tengo un plazo de 15 días para poderlo implementar, porque no lo teníamos. Así que va a ser algo novedoso.

(1CEP_EDIR_03, 6)

El año pasado hicimos uno con la Encargada de aquel entonces de Convivencia Escolar. Además, se trabajó con distintos entes del colegio, representantes de distintos estamentos para hacer un Plan de Atención a la Diversidad. Se iba a compartir, pero nunca más lo vimos.

(1CEP_EDIR_05, 11)

Al respecto, los directivos de este centro educativo mencionan que el principal factor que limita la elaboración de un Plan de Atención a la Diversidad es el desconocimiento. No obstante, esto desencadena la búsqueda de conocimiento y de nuevos espacios de formación, aunque muchas veces las responsabilidades directivas suelen ser agobiantes, y no permiten espacios de tiempo para dedicar a otras labores igualmente importantes para la organización educativa.

Recién en el verano, con mi colega de Unidad Técnica Pedagógica, fuimos a ver a un curso de perfeccionamiento sobre cómo se gestiona el Programa de Integración Escolar. Conocimos muchas realidades de otros colegios. De repente estamos tan agobiados que al final nos pasó la cuenta el año y no alcanzamos a hacer mucho durante el año pasado.

(1CEP_EDIR_03, 7)

Por otra parte, también algunos directivos destacan contar con el Programa de Integración Escolar, el cual les ayuda a proporcionar actuaciones y estrategias educativas centradas en el apoyo específico de las necesidades de formación del alumnado. Además, su desarrollo favorece procesos de trabajo colaborativo, no solo con el profesorado, sino también con otros profesionales del centro educativo como lo son la Dupla Psicosocial.

El Programa de Integración tiene un rol de nivelación que atiende a todos los estudiantes.

(0CEP_EDIR_02, 8)

Y también está el equipo psicosocial donde está la Psicóloga y el Asistente Social. Y también el Encargado de Convivencia.

(1CEP_EDIR_04, 9)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

La Dupla Psicosocial está casi como bien ligada de la mano con el Programa de Integración Escolar, porque ambos tenemos que trabajar en conjunto. Muchas veces ellos nos van entregando información valiosa sobre el diagnóstico de los estudiantes del centro educativo.

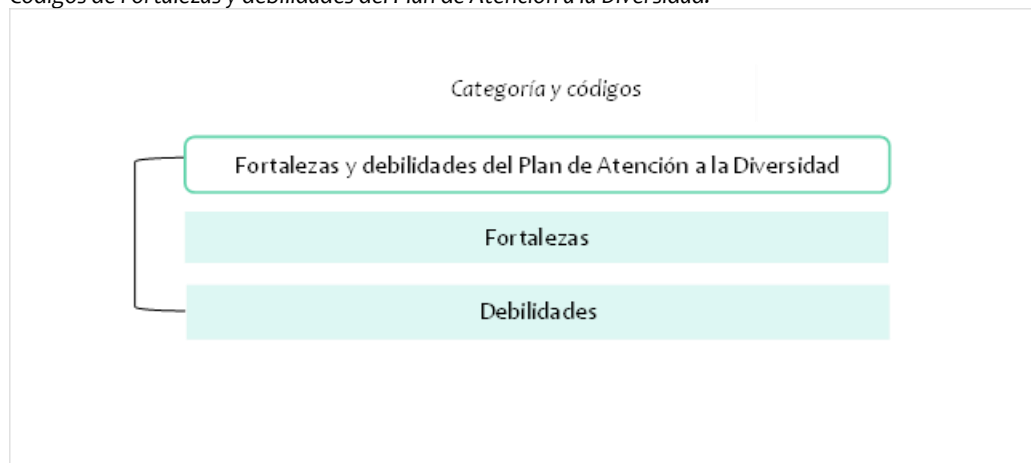
(2CEP_EDIR_08, 13)

Para los equipos directivos, los diferentes documentos de apoyo a la inclusión constituyen un marco de referencias para orientar sus propias actuaciones educativas de cara a ofrecer una respuesta educativa de calidad hacia la diversidad. Aunque aún manifiestan ciertas dudas con respecto al seguimiento y evaluación de sus propias actuaciones.

10.2.4. Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad

De la categoría “Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad” se desprenden dos códigos que organizan el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 23 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 23.
Códigos de Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad.



Fuente: Elaboración propia.

Los equipos directivos identifican diferentes fortalezas o puntos fuertes de los Planes de Apoyo a la Inclusión de los que hacen uso para proporcionar una mejor respuesta a la diversidad. Uno de ellos tiene que ver con la precisión de los lineamientos, las estrategias y actuaciones propuestas para atender a la diversidad, los cuales resultan pertinentes para llevarlos a cabo en un contexto real y práctico, puesto que se van adecuando a las necesidades emergentes de las respectivas comunidades educativas de acuerdo con un diagnóstico previo sobre la realidad institucional.

Siento que es un Plan preciso, enfocado en lo que se necesita y que se cumple. Y para mí eso es una fortaleza.

(0CEP_EDIR_01, 10)

Yo creo que la fortaleza es que nos hemos ido adecuando a estas necesidades emergentes. En ese sentido, el colegio ha sido bien proactivo. Nosotros, por ejemplo, comenzamos haciendo un diagnóstico socioemocional de los estudiantes antes de que el Ministerio nos invitara a hacer este diagnóstico socioemocional. Ya teníamos acciones para ello. Hicimos un diagnóstico integral propio para evaluar los objetivos de aprendizaje priorizados, luego aplicamos el diagnóstico entregado por el Ministerio.

(2CEP_EDIR_06, 6-7)

Otra fortaleza es que se trata de un documento que se vincula con otros Planes, lo cual permite combinar y aunar varios esfuerzos para mejorar la respuesta hacia la diversidad. Además, se procura mantener el sello artístico distintivo de este tipo de centros educativos.

La fortaleza es que incluye siempre al sello educativo, que es el sello artístico en todos los planes que se generan.

(2CEP_EDIR_07, 4)

No es un Plan aislado. Desde nuestra cultura de convivencia escolar nosotros logramos que todos nuestros planes tomen vida. Creo que es una fortaleza.

(3CEPS_EDIR_09, 6)

La responsabilidad compartida de todos los funcionarios en la respuesta a la diversidad también se considera una fortaleza, ya que ha contribuido al buen funcionamiento y respectivo seguimiento de las actuaciones que se promueven en los Planes de Apoyo a la Inclusión.

Todos los planes son trabajados por todos los funcionarios. Son compartidos por todos los funcionarios. Claramente hay un grupo que se preocupa de elaborarlo y de analizarlo en profundidad.

(3CEPS_EDIR_11, 7)

Cuando se pregunta a los equipos directivos sobre las debilidades que presentan sus Planes de Apoyo a la Inclusión, la mayoría entrega una respuesta que no se relaciona específicamente con lo consultado. De manera general, comunican algunas de las desventajas que tienen para atender a la diversidad, y que continúan abordando más adelante. Sin embargo, unos pocos están de acuerdo en señalar que el factor tiempo influye de alguna forma en la continuidad de realizar un trabajo colaborativo.

Es un desafío organizar a la comunidad para hacer compatibilizar el tiempo de todos sin generar agobio.

(2CEP_EDIR_06, 7)

El tiempo que nosotros dedicamos a trabajar la diversidad y la inclusión es poco.

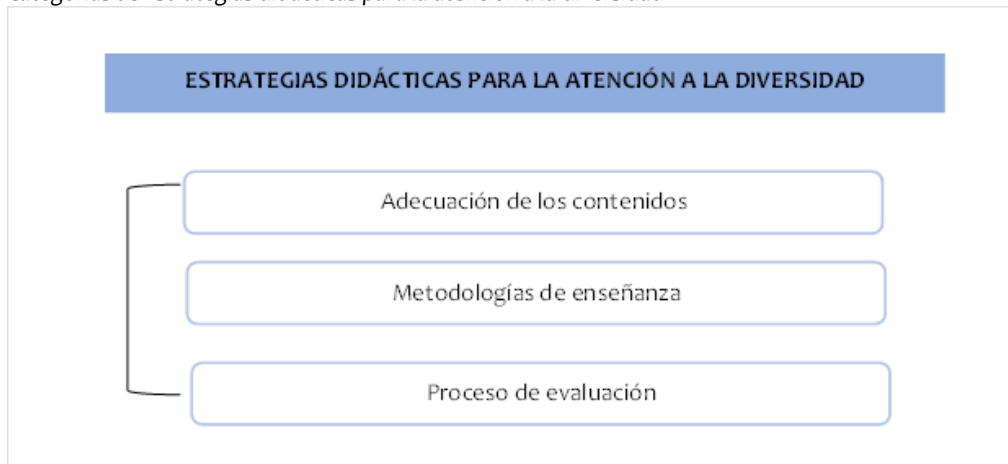
(3CEPS_EDIR_12, 6)

Principalmente, porque no siempre los tiempos de trabajo coinciden entre los profesionales, de manera que se vuelve más difícil realizar un seguimiento de las estrategias para la atención a la diversidad pese a las intenciones de la mayoría de estos por llevarlas a cabo.

10.3. Estrategias didácticas para la atención a la diversidad

En este apartado se exponen los resultados obtenidos que se vinculan con las “Estrategias didácticas para la atención a la diversidad”. El análisis de los datos cualitativos realizado determinó la emergencia de diferentes códigos vinculados con las siguientes categorías: (1) Adecuación de los contenidos; (2) Metodologías de enseñanza; y (3) Proceso de evaluación. La siguiente Figura 24 muestra la categorización y codificación vinculadas al tema.

Figura 24.
Categorías de Estrategias didácticas para la atención a la diversidad.



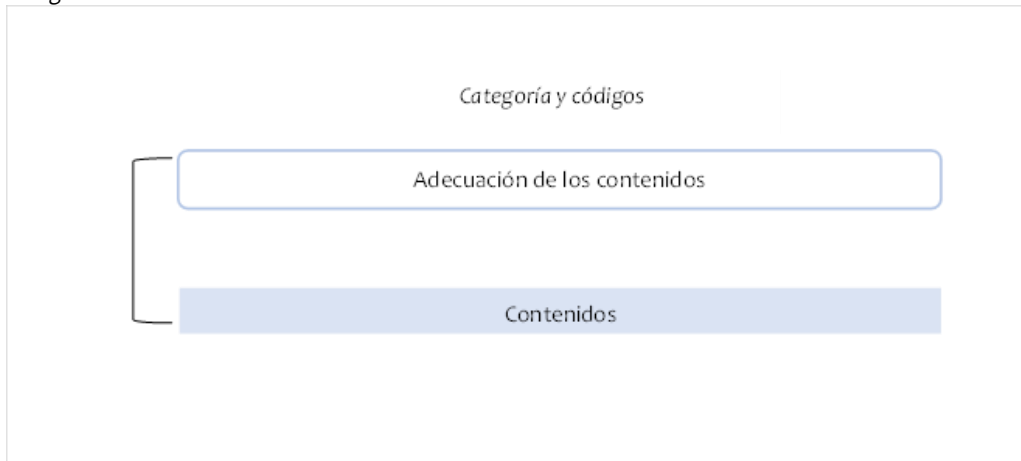
Fuente: Elaboración propia.

Los equipos directivos describen el conjunto de estrategias didácticas que emplea el profesorado para atender a la diversidad en respuesta a la acción pedagógica. Además, se realizan valoraciones sobre la adecuación curricular en cuyo caso permite reforzar el trabajo colaborativo del profesorado con otros profesionales, lo cual también repercute en el uso de las distintas metodologías y estrategias en el proceso de evaluación.

10.3.1. Adecuación de los contenidos

De la categoría “Adecuación de los contenidos” se desprende un código que guía el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 25 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 25.
Códigos de Adecuación de los contenidos.



Fuente: Elaboración propia.

Hay directivos que concuerdan en mencionar que el diseño o preparación de la enseñanza de cada profesor está sujeto a los diferentes ritmos de aprendizaje y conocimientos previos del alumnado. Esto implica que la determinación de los contenidos y posible adecuación curricular se planifique según criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos.

Cada profesor planifica su clase o su unidad a partir de los distintos tipos de aprendizajes, por lo tanto, prepara distintas actividades.

(3CEPS_EDIR_09, 4)

No obstante, este proceso no se lleva a cabo de manera aislada, sino más bien depende de la colaboración entre los profesionales docentes y profesionales del Programa de Integración Escolar o del área psicosocial. Según los equipos directivos, la preparación de la enseñanza también se acoge a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, razón por la cual obliga al profesorado a repensar las estrategias mediante un trabajo de colaboración y coordinación con otros profesionales.

Los principios DUA están relacionados con nuestro proyecto educativo. Hay lineamientos claros y específicos para el trabajo colaborativo entre profesionales.

(0CEP_EDIR_02, 6)

Durante el trabajo colaborativo el profesor realiza la adecuación curricular de los contenidos para atender a la diversidad de su alumnado.

(1CEP_EDIR_04, 5)

El trabajo colaborativo se destina mayormente a hablar sobre la diversificación. Entonces ocupamos las dos horas de una asignatura, más un trabajo semanal con cada uno de los profesores jefe y el Encargado de Convivencia Escolar.

(3CEPS_EDIR_10, 4)

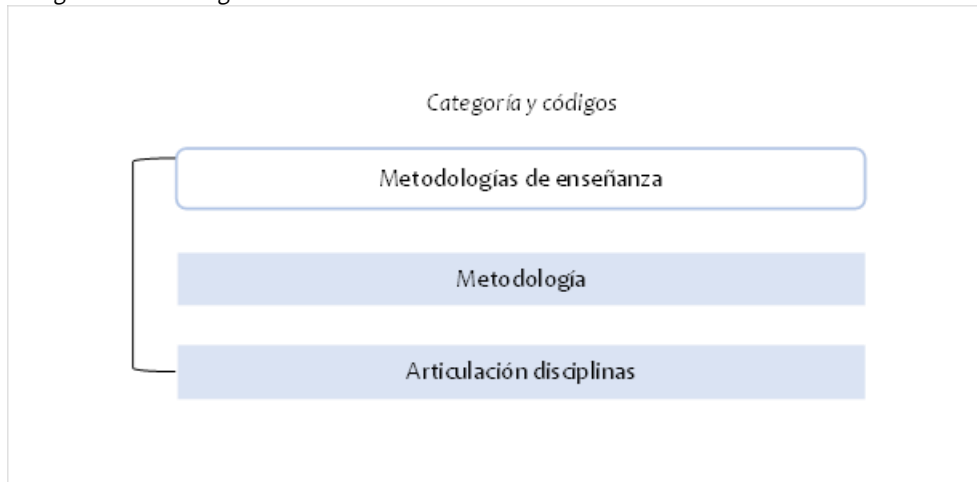
10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Algunas consideraciones finales de los equipos directivos identifican al profesorado como el principal responsable de la acción pedagógica. El trabajo colaborativo con otros profesionales debe aportar conocimientos y fortalecer sus propias competencias docentes para responder de mejor manera a las características y necesidades distintas de su alumnado. Siempre en consideración y en función de su progresión y rendimiento académico.

10.3.2. Metodologías de enseñanza

De la categoría “Metodologías de enseñanza” se desprenden dos códigos que organizan el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 26 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 26.
Códigos de Metodologías de enseñanza.



Fuente: Elaboración propia.

Un amplio grupo de directivos se preocupa por destacar aquellas estrategias didácticas vinculadas a la metodología artística de enseñanza. Aquí, la articulación de las disciplinas formales y artísticas resulta estratégicamente a fines con el desarrollo de un proyecto educativo basado en la educación artística.

Dado el sello artístico de este colegio, tratamos de complementar las nociones del arte con las distintas asignaturas.

(3CEPS_EDIR_12, 3)

Sin embargo, no está exento de dificultades, puesto que, a pesar de las estrategias implementadas, aún no se logra una total alineación entre las distintas disciplinas. Algunas dificultades se relacionan con la falta de Programas de Estudio propios, y también, dado los inconvenientes que surgen a la hora de coordinar el trabajo interdisciplinario entre profesionales.

La articulación artística todavía es compleja, porque nosotros no tenemos un currículum propio. A veces hay mayor implicación curricular entre algunas asignaturas, por ejemplo: Danza y Lenguaje.

(1CEP_EDIR_04, 7)

Se hace muy corto el tiempo para trabajar el tema artístico. El currículum nacional exige cierta cantidad de horas para ciertas áreas, pero en lo artístico es muy poco. Entonces cuesta mucho vincularlo también.

(3CEPS_EDIR_11, 4-5)

Ante esta situación, hay quienes mencionan que es fundamental que el profesorado del área formal esté dispuesto a colaborar con otros profesionales del área artística para avanzar en esta eventual articulación. Mientras que otros directivos se refieren a la necesidad de que los centros educativos cuenten con el apoyo de algún especialista, capaz de orientar, motivar y enseñar estrategias que favorezcan dicha articulación entre disciplinas.

De otro lado, la revisión de los documentos institucionales permite rescatar algunas metodologías de enseñanza que se promueven en los centros educativos y que involucran técnicas de enseñanza específicas como agrupamientos del alumnado, proyectos de investigación, trabajo colaborativo, entre otros.

Incrementar los aprendizajes de los estudiantes, niños, jóvenes o adultos, a través de la diversificación de estrategias de enseñanza, permanente actualización docente y materiales pertinentes, de manera que se refleje en las evaluaciones nacionales.

(1CEP_ADPEI_02, 12)

Estrategia grupal: enfocada en el aprender a “vivir juntos” a través de la identificación de nudos de transversalidad educativa, el aprendizaje basado en proyectos y los ensambles artísticos, añadiendo 04 horas semanales adicionales de educación artística (JEC).

(2CEP_ADPEI_03, 6)

Aplicación de Metodologías interactivas – participativas.

- Guía de autoaprendizaje.
- Uso de material didáctico.
- Participación en trabajos colaborativos.
- Disertaciones individuales y grupales.
- Técnicas innovadoras en trabajo grupal.
- Uso de la informática.

(3CEPS_APEI_04, 39)

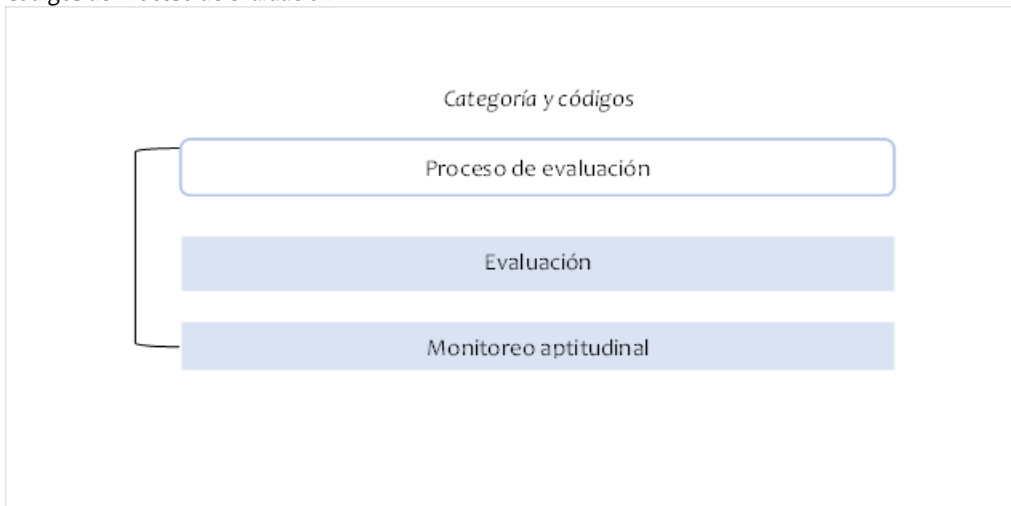
De acuerdo con los equipos directivos, las diversas metodologías de enseñanza que emplea el profesorado son flexibles en la medida que se determinan según las actividades de enseñanza propuestas y en función de las distintas necesidades educativas de todo el alumnado. Junto con esto, añaden que el énfasis está en proporcionar metodologías que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento del alumnado.

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

10.3.3. Proceso de evaluación

De la categoría “Proceso de evaluación” se desprenden dos códigos que guían el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 27 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 27.
Códigos de Proceso de evaluación.



Fuente: Elaboración propia.

Para el proceso de evaluación, el profesorado de los centros educativos de estudio recurre a la utilización de variados instrumentos para evaluar de manera diferente los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Preparar evaluaciones variadas.

(3CEPS_EDIR_09, 4)

En la evaluación se considera la diversidad de instrumentos de prueba.

(3CEPS_ADPEI_03, 40)

También, el profesorado potencia la autoevaluación dado que dicho ejercicio crítico ofrece oportunidades para aumentar la autoestima del alumnado mediante un proceso que implica la reflexión en sí mismo frente a su interés por el aprendizaje.

En la parte formal, se trabajó en algunos cursos focalizados las autoevaluaciones donde en cada asignatura había tres notas. La nota uno corresponde a actividades académicas, la nota dos también y la nota tres a la autoevaluación, que es una evaluación que se hace donde el profesor se sienta con el estudiante virtualmente, y la hacen en conjunto.

(2CEP_EDIR_06, 4)

Alumnos involucrados en la evaluación (auto y coevaluación).

(3CEPS_ADPEI_03, 40)

Lo anterior, se refuerza con lo realizado en la Escuela de Cultura y Difusión Artística, en donde el profesorado apoya su labor creando pautas de evaluación para el monitoreo aptitudinal de su alumnado.

Este año implementamos dos acciones del área artística, donde los profesores del área construyeron una pauta de evaluación aptitudinal, que es homogénea para todos los estudiantes del colegio y que se comparte con los apoderados en el mes de mayo. Hay profesores que ocuparon esta pauta en tres puntos distintos del año (junio, agosto, noviembre), para ir monitoreando la parte aptitudinal de los estudiantes y, principalmente, la responsabilidad, porque consideramos que este año eso es primordial.

(2CEP_EDIR_06, 4)

Por su parte, la revisión de los documentos institucionales muestra tan solo la promoción de evaluaciones diferenciadas en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Experimental Artístico Albores, el cual aparece descrito en el apartado de Evaluación del Proyecto Educativo.

Se aplica evaluación diferenciada a todos nuestros estudiantes que la requieran ya sea en forma permanente o temporal. A los estudiantes que tengan impedimento para cursar regularmente una asignatura o actividad de aprendizaje, pertenezcan o no al Programa de Integración Escolar (PIE).

(3CEPS_ADPEI_03, 40)

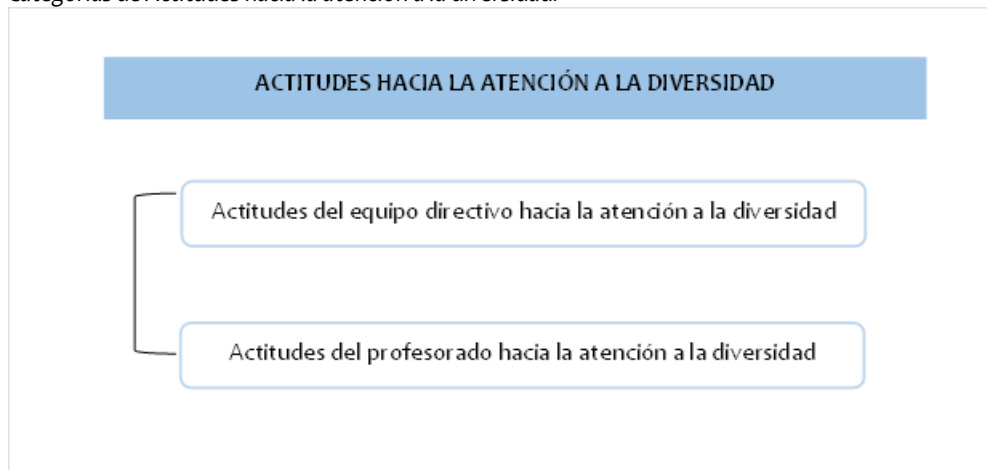
En tal caso, las distintas estrategias didácticas vinculadas al proceso de evaluación contribuyen a fomentar mayores experiencias significativas de formación para el alumnado, en el que se priorizan dinámicas de trabajo que favorezcan la adecuación de los instrumentos de evaluación en función de las necesidades educativas de todo el alumnado, no solo de aquellos con necesidades educativas especiales.

10.4. Actitudes hacia la atención a la diversidad

Aquí se muestran los resultados que derivan de las “Actitudes hacia la atención a la diversidad”. De este tema, se desprenden diversos códigos relacionados con las categorías: (1) Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad; y (2) Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad. La siguiente Figura 28 sintetiza la categorización y codificación del tema.

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Figura 28.
Categorías de Actitudes hacia la atención a la diversidad.



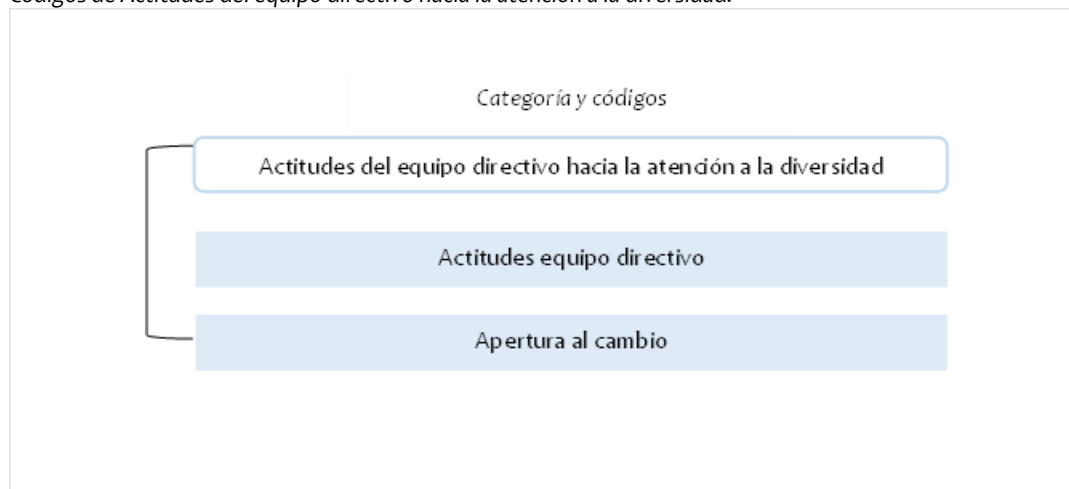
Fuente: Elaboración propia.

Las diferentes opiniones y fuentes que se recogen permiten identificar las actitudes del equipo directivo y profesorado de los centros educativos hacia la atención a la diversidad. Se comprende que existen actitudes positivas de parte de los profesionales que favorecen el desarrollo de buenas prácticas en beneficio de las comunidades educativas con énfasis en la transformación de la cultura escolar.

10.4.1. Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad

De la categoría “Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad” se desprenden dos códigos que guían el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 29 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 29.
Códigos de Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad.



Fuente: Elaboración propia.

Una parte importante de los entrevistados manifiesta ampliamente que, por lo general, los equipos directivos muestran actitudes positivas hacia la atención a la diversidad. Constantemente, están dispuestos a promover una cultura de colaboración junto con los demás profesionales. Lo importante es colaborar y apoyar las actividades que desarrollan otros miembros para brindar respuesta a la diversidad.

El equipo de gestión es abierto a recibir todo tipo de apoyo y de apoyar todo lo que ellos consideren que va en directo beneficio de los estudiantes.

(1CEP_EDIR_05, 10)

También, consideran que es importante generar espacios para la transformación de la cultura escolar, para el desarrollo de ideas y de experiencias que influyan en mejores actitudes de los profesionales hacia la atención a la diversidad.

El equipo directivo nos abre mucho la mente, porque si bien uno igual en un momento puede haber tenido ciertos sesgos, hoy en día, en el colegio no se ve y es por las gestiones que se realizan.

(3CEPS_EDIR_12, 4)

En relación con lo anterior, los equipos directivos manifiestan una postura mayormente abierta al cambio y al fomento de actuaciones educativas que permitan atender a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes.

Es un equipo de gestión que no tiene miedo a lo nuevo. No se asusta, porque le va a llegar un estudiante con mucha complicación física. No se asusta si le va a llegar un estudiante extranjero. Son bien positivos. También, es confiar en el personal.

(1CEP_EDIR_05, 9)

El proceso de análisis documental aporta información relevante que permite corroborar las valoraciones realizadas por los entrevistados. En uno de los Proyectos Educativos Institucionales de los centros educativos de estudio se especifica y define el perfil esperado del equipo directivo ante el desafío de administrar y guiar el buen funcionamiento de la dinámica escolar.

Nuestros Directivos deben ser personas profesionalmente capacitadas, actualizadas, comprometidas con el rol que desempeñan, con poder de gestión, con habilidades comunicacionales, empáticos, innovadores y eficientes; con capacidad de trabajo en equipo, con altas expectativas con respecto a logros académicos y artísticos y con una alta valoración del arte y la cultura.

(2CEP_ADPEI_03, 6)

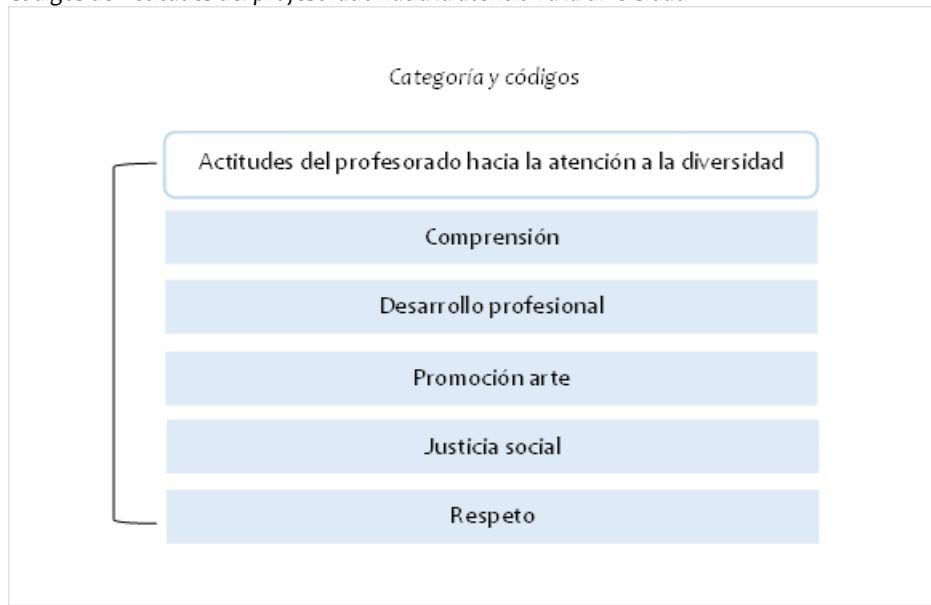
Sobre esto último, la mayoría de los entrevistados concuerdan en señalar que los distintos profesionales de los centros educativos de estudio idealmente deben manifestar cierta sensibilidad por las artes y la cultura a modo de extender el sentido de pertenencia con los principios y enfoques educativos de este tipo de institución escolar.

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

10.4.2. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad

De la categoría “Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad” se desprenden cinco códigos que guían el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 30 se muestra la categorización y codificación respectiva:

Figura 30.
Códigos de Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.



Fuente: Elaboración propia.

Hay quienes destacan la labor del profesorado ante una respuesta positiva a la diversidad. El grupo docente demuestra estar implicado en el proceso y tener buena disposición con el alumnado. Para algunos responsables institucionales, esto se debe a que parte del profesorado pertenece a un grupo etario más joven que los demás miembros de la comunidad educativa.

Hay profesores con muy buena disposición para trabajar el área y que se muestran preocupados por el aprendizaje del alumnado.

(1CEP_EDIR_05, 3)

Nosotros estamos muy abiertos a construir una comunidad diversa. Tenemos la ventaja de que el grupo etario es bastante joven, como también el rango etario de profesorado. Son personas muy permeables, adaptables y con ideas nuevas con respecto al caso.

(0CEP_EDIR_01, 1)

En todos los documentos institucionales de los centros educativos de estudio el perfil del profesorado incluye aspectos vinculados a la dimensión emocional, social y profesional a tenor con las responsabilidades en la organización escolar. Todos estos aspectos a consideración influyen en la mejora de las actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad. Una primera lectura permite identificar un profesorado altamente comprometido con la enseñanza del alumnado, disciplinado y

respetuoso con la diversidad. Su compromiso con la diversidad también se debe caracterizar por estar abierto a los cambios y a valorar las diferencias de los estudiantes como una oportunidad para avanzar en el aprendizaje.

Orientadores comprometidos con el proceso de crecimiento personal y académico de los estudiantes del establecimiento.

(1CEP_ADPEI_02, 10)

Es abierto a los cambios, dedicado a la tarea de educar.

(2CEP_ADPEI_03, 6)

Considera a los alumnos primero como personas.

(2CEP_ADPEI_03, 6)

Comprometido con el aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos.

(3CEPS_ADPEI_04, 21)

Estimula constantemente a sus estudiantes y posee altas expectativas para ellos.

(3CEPS_ADPEI_04, 21)

Más allá de las responsabilidades profesionales, se promueve que el profesorado esté altamente preparado en su disciplina humana y académicamente. El profesional constantemente debe estar interesado en aprender, en desarrollar e innovar en nuevos métodos de enseñanza que mejoren su práctica pedagógica.

Debe cumplir con las disposiciones de índole técnica-pedagógica impartidas por el MINEDUC, la dirección y por el Jefe de U.T.P., del establecimiento.

(0CEP_ADPEI_01, 15)

Amante de su profesión: Capaz de una entrega permanente.

(1CEP_ADPEI_02, 11)

Receptivo: Propenso a la puesta en práctica de nuevas experiencias y aportes.

(1CEP_ADPEI_02, 11)

Profesional altamente preparado en la disciplina que le implica, humana y académicamente.

(2CEP_ADPEI_03, 6)

Se preocupa por desarrollar métodos y formas creativas para entregar sus conocimientos.

(2CEP_ADPEI_03, 6)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Un profesor preocupado de perfeccionarse en sus conocimientos específicos o en aspectos generales, para luego aplicarlos en su Unidad Educativa.

(3CEPS_ADPEI_04, 21)

De acuerdo con el estrecho vínculo que mantiene con el centro educativo, el profesional docente debe ser un permanente agente motivador de las artes, colaborar y ser sensible ante las manifestaciones artísticas de las que participa el centro educativo. Un profesional capaz de valorar las artes como recurso adecuado para incluir a todo el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Contribuir en todo momento al correcto funcionamiento de la escuela y al Proyecto Educativo.

(0CEP_ADPEI_01, 15)

Innovador: Inclinado en nuevas estrategias metodológicas.

(1CEP_ADPEI_02, 11)

Es sensible a las manifestaciones artístico- culturales, participa activamente en las actividades educativo- culturales del establecimiento.

(2CEP_ADPEI_03, 6)

Ser un permanente agente motivador de las artes.

(3CEPS_ADPEI_04, 22)

También se especifica que el profesional docente sea capaz de educar en la diversidad, fomentando la enseñanza de valores y actitudes de respeto hacia la diversidad. Un profesional que facilita espacios de interacción entre el alumnado para que pueda expresar sus propias ideas, sus diferentes maneras de pensar y de promover justicia social.

Debe educar, enseñar, fomentar valores, hábitos, y actitudes de respeto, y disciplina con su ejemplo personal.

(0CEP_ADPEI_01, 14)

Están imbuidos de principios y valores sólidos y dan testimonio de ello en todo su quehacer.

(1CEP_ADPEI_02, 10)

Desarrolla en sus estudiantes el pensamiento reflexivo, crítico y de justicia por sus semejantes.

(3CEPS_ADPEI_04, 21)

Por otra parte, el profesorado debe ser un agente motivador que valora y refuerza las actitudes y las conductas del alumnado, porque constantemente promueve la cooperación entre las personas. Igualmente, tiene expectativas positivas sobre el progreso del aprendizaje de sus estudiantes.

Animadores y líderes, en los cuales los estudiantes puedan confiar, haciendo especial énfasis en motivar a los educandos.

(1CEP_ADPEI_02, 10-11)

Empático con los alumnos, entrega conocimientos de buena manera.

(2CEP_ADPEI_03, 6)

Facilitador de aprendizajes y formador de valores.

(3CEPS_ADPEI_04, 21)

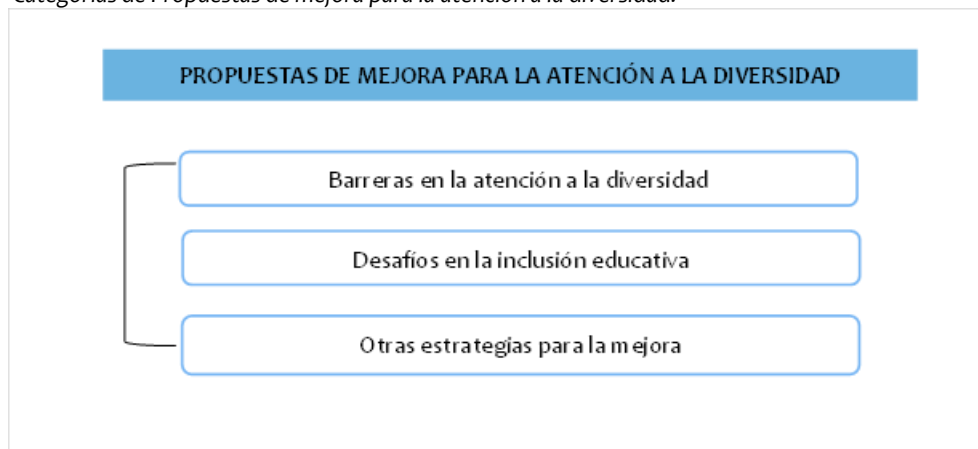
Para finalizar, es fundamental mencionar que, para influir en mejores actitudes hacia la atención a la diversidad, el desarrollo de las prácticas del profesorado debe quedar orientado por un conjunto de principios, vinculados a una filosofía democrática e igualitaria, basada en la aceptación de la diversidad.

10.5. Propuestas de mejora para la atención a la diversidad

Aquí se exponen los resultados obtenidos en “Propuestas de mejora para la atención a la diversidad”. De este tema, se desprenden diversos códigos relacionados con las categorías: (1) Barreras en la atención a la diversidad; (2) Desafíos en la inclusión educativa; y (3) Otras estrategias para la mejora. En la siguiente Figura 31 se resumen la categorización y codificación del tema.

Figura 31.

Categorías de Propuestas de mejora para la atención a la diversidad.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos revelan información sobre las principales barreras que dificultan la respuesta hacia la atención a la diversidad en los centros educativos de estudio. Lo anterior, permite explorar en los desafíos y propuestas de mejora para atender a la diversidad.

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

10.5.1. Barreras en la atención a la diversidad

De la categoría “Barreras en la atención a la diversidad” se desprenden nueve códigos que guían el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 32 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 32.
Códigos de Barreras en la atención a la diversidad.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los diferentes informantes, las creencias de las personas es la principal barrera que ha supuesto mayores inconvenientes para ofrecer una mejor respuesta educativa hacia la diversidad en los centros educativos de estudio. Para los directivos y el profesorado, las personas de por sí tienen ciertos prejuicios sociales y sesgos culturales que inhiben toda expectativa sobre cambiar las formas de pensar y de abandonar malas prácticas para replantear nuevas acciones en la respuesta hacia la diversidad.

Barreras culturales y populares de las personas, creencias que las diferencias personales no son un aporte a la sociedad.

(oCEP_CPROF_04)

Las barreras que siempre están presentes son las barreras culturales, donde es difícil cambiar las formas de pensar, ya que muchos hemos crecido con estereotipos establecidos. En el contexto educativo, como docentes, es difícil cambiar la forma de hacer las cosas para responder a la diversidad, ya que toda la

vida hemos estado inmersos en un sistema rígido, que solo se enfoca en los resultados y donde la mayoría repite patrones de enseñanza y aprendizaje con los que hemos sido educados.

(0CEP_CPROF_11)

Prejuicio de los docentes. Incapacidad o negación para abandonar malas prácticas. Resistirse a desarrollar adecuaciones curriculares y evaluaciones diversificadas.

(1CEP_CPROF_21)

Luego muchos de los apoderados de igual forma no apoyan el proceso de diversidad traspasando a sus hijos e hijas sus "trancas".

(1CEP_CPROF_24)

El tema cultural de los profesionales, sus percepciones sobre la educación.

(1CEP_EDIR_03, 5)

Muchas veces tiene que ver con las barreras que nosotros mismos tenemos como adultos, como seres humanos. Nosotros como profesionales muchas veces tenemos ciertas estructuras que nos limitan un poco y que cuando tratamos de salir nos encontramos con espacios que no permiten salirnos de los esquemas.

(3CEPS_EDIR_09, 5)

Al respecto, la mayoría de los informantes comparten la opinión sobre que las resistencias de los profesionales hacia al cambio tienen que ver con una falta de conocimiento respecto al tema, sobre cómo enseñar o promover aprendizaje teniendo en cuenta las características y necesidades educativas individuales de todo el alumnado. En el caso particular del profesorado, se refieren a una escasa formación recibida sobre diversificación de la enseñanza durante la etapa de formación inicial.

Por lo general, estas barreras son más que nada prejuicios que vienen de la desinformación y la ignorancia.

(2CEP_CPROF_44)

Los profesores en las universidades no se capacitan. No hay una asignatura que sirva para trabajar con niños que presenten diversas dificultades.

(1CEP_EDIR_04, 8)

Hay profesores que no están en conocimiento de algunos diagnósticos o de algunas necesidades de los alumnos.

(2CEP_EDIR_07, 4)

A esto se añade que el profesorado de los centros educativos de estudio manifiesta tener poca implicación en capacitaciones y otras instancias de perfeccionamiento. De este modo, la falta de formación docente continua se transforma en otra de las barreras que dificultan la respuesta hacia

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

la atención a la diversidad, puesto que el profesorado no se siente en conocimiento de diversas estrategias de enseñanza para atender a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.

Falta de conocimiento profundo de algunas metodologías por parte del equipo completo del colegio, ya sea profesores, asistentes, auxiliares, entre otros.

(0CEP_CPROF_02)

Barreras del tipo de capacitaciones, es decir falta que nos capaciten, orienten o perfeccionen a los profesores en este tema de la diversidad.

(1CEP_CPROF_25)

Nosotros el profesorado no estamos 100% preparado para atender o enseñar a la diversidad, necesitamos capacitaciones.

(1CEP_CPROF_27)

El desconocimiento de estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Falta de aplicación de pruebas que permitan identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

(1CEP_CPROF_30)

Poca capacitación de la comunidad escolar (cuerpo docente y asistentes de la educación) para la atención de la diversidad.

(2CEP_CPROF_42)

La falta de recursos humanos, materiales, económicos y de infraestructura también se convierten en una de las principales barreras para atender a las diferencias cognitivas, físicas, sensoriales y sociales del alumnado en el día a día de las aulas.

Recursos económicos y humanos.

(0CEP_CPROF_10)

La limitación de recursos para la implementación de recursos tanto de profesionales como fungibles o material didáctico.

(1CEP_CPROF_19)

Los espacios físicos no son adecuados para el desarrollo de ciertas disciplinas.

(2CEP_CPROF_40)

Algunas barreras que se pueden observar serían: la infraestructura de los establecimientos y la falta de recursos.

(3CEPS_CPROF_56)

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Es siempre lo económico, en términos de que a veces igual se necesita más gente. Quizás, la escuela debería tener un psicólogo derechamente las 44 horas y hacer la atención y trabajar también con los papás.

(0CEP_EDIR_01, 8)

La barrera más grande para poder diversificar algunas actividades es por el tema de los espacios o por la falta de recursos tecnológicos. No podemos ser muy innovadores, porque no tenemos las tecnologías que hoy en día llaman la atención a los estudiantes o para utilizar plataformas nuevas.

(2CEP_EDIR_07, 4)

Otra barrera importante es la familia y su vinculación con el proyecto educativo de los centros de estudio. Los distintos informantes concuerdan en que, así como hay familias comprometidas con la formación de sus hijos, hay otras que se limitan a participar en las actividades escolares, tienen poca empatía con el trabajo de los profesionales, y muchas veces se desentienden de las condiciones del alumnado, atribuyendo la responsabilidad de formación únicamente al centro educativo.

Poca participación de las familias en las actividades del colegio.

(1CEP_CPROF_35)

El poco interés de la familia hacia el aprendizaje de los niños.

(3CEPS_CPROF_35)

No sé si es de incompreensión, pero sí de desconocimiento del apoderado. Este muchas veces hace retroceder los avances que tú puedas tener en un ambiente inclusivo.

(3CEPS_EDIR_09, 5)

Es difícil asumir que algún hijo tenga una discapacidad o algún trastorno. A veces la familia se queda en un proceso de duelo que lamentablemente no favorece al estudiante. Finalmente, hacen que retroceda. No se puede realizar un trabajo con el estudiante.

(3CEPS_EDIR_11, 7)

De otra parte, un grupo importante del profesorado reconoce que las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje son una barrera que genera dificultades frente a la tarea de enseñar. Por lo general, hay estudiantes poco empáticos con sus propios compañeros, no siempre están dispuestos a colaborar y participar en las diversas actividades que se proponen para la enseñanza. Lo anterior, denota una evidente falta de motivación por el aprendizaje.

Falta de empatía entre estudiantes.

(1CEP_CPROF_16)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

La baja motivación y entusiasmo de los estudiantes frente a la adquisición de los aprendizajes.

(1CEP_CPROF_19)

La disposición de los estudiantes frente al trabajo.

(1CEP_CPROF_23)

Entre el colectivo de profesores se reconoce la disposición que tienen sobre rescatar y desarrollar al máximo el potencial del alumnado, pese a las diferentes actitudes que estos puedan mostrar frente al aprendizaje. No obstante, el proceso no está exento de dificultades, porque surgen otras barreras relacionadas con la falta de formación docente. En este sentido, hay profesores que señalan no contar con los conocimientos necesarios para desarrollar estrategias que atiendan a la diversidad y que contribuyan a lograr adecuaciones curriculares ajustadas a las necesidades educativas específicas de su alumnado.

Algunos colegas de trabajo no están dispuestos a realizar adecuaciones de trabajo para fomentar el aprendizaje, por lo que muchas veces es difícil para los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, porque no comprenden el contenido.

(2CEP_CPROF_38)

Falta especialización sobre los talleres y las habilidades necesarias especiales de cada disciplina.

(2CEP_CPROF_39)

Una de las principales barreras puede ser las pocas estrategias que podamos tener los docentes.

(3CEPS_CPROF_61)

Lo anterior, también se justifica ante una aparente falta de cultura de la colaboración entre los profesionales docentes, lo que limita las posibilidades de dialogar entre pares, de aprender y de valorar las experiencias positivas de los demás sobre el trabajo que llevan a cabo para atender a la diversidad.

La falta de coordinación, articulación y trabajo colaborativo real entre los diferentes estamentos.

(0CEP_CPROF_22)

Docentes poco colaboradores.

(1CEP_CPROF_26)

El tiempo de que disponen los profesionales para la preparación de la enseñanza es otra barrera que limita el aprendizaje y desarrollo de nuevas técnicas y estrategias de enseñanza. Por lo general, no cuentan con suficiente tiempo para destinar en la elaboración y evaluación de los recursos materiales dispuestos para la enseñanza. De acuerdo con el profesorado, la falta de tiempo trae como consecuencia una sobrecarga laboral considerable, que no hace más que acentuar la desmotivación

del grupo docente, puesto que muchas veces se encuentran cansados de atender asuntos administrativos, por lo que luego muy pocos están dispuestos a innovar.

El tiempo es escaso para atender a la diversidad, los tiempos escolares y los requerimientos y directrices del MINEDUC muchas veces no son coincidentes con los tiempos que necesitan los estudiantes.

(0CEP_CPROF_01)

Principalmente la carga administrativa que se exige, pero también podría señalar el temor a realizar acciones nuevas.

(3CEPS_CPROF_53)

Los colegas que están dentro del aula están saturados de trabajo. Muchas veces terminan ocupando horas del Programa de Integración para revisar guías o corregir trabajos que son propios de su labor en el aula.

(2CEP_EDIR_08, 12)

Por último, de acuerdo con el testimonio de uno de los responsables institucionales, la aplicación de pruebas estandarizadas también constituye una barrera en la atención a la diversidad.

Lamentablemente, las pruebas estandarizadas que entregan recursos a nivel estatal hacen que los colegios se deslumbren por tratar de alcanzar un objetivo con tal de recibir recursos. Al final se pierde el trabajo de la diversidad, pues uno opta por la calificación y por el número.

(3CEPS_EDIR_10, 5)

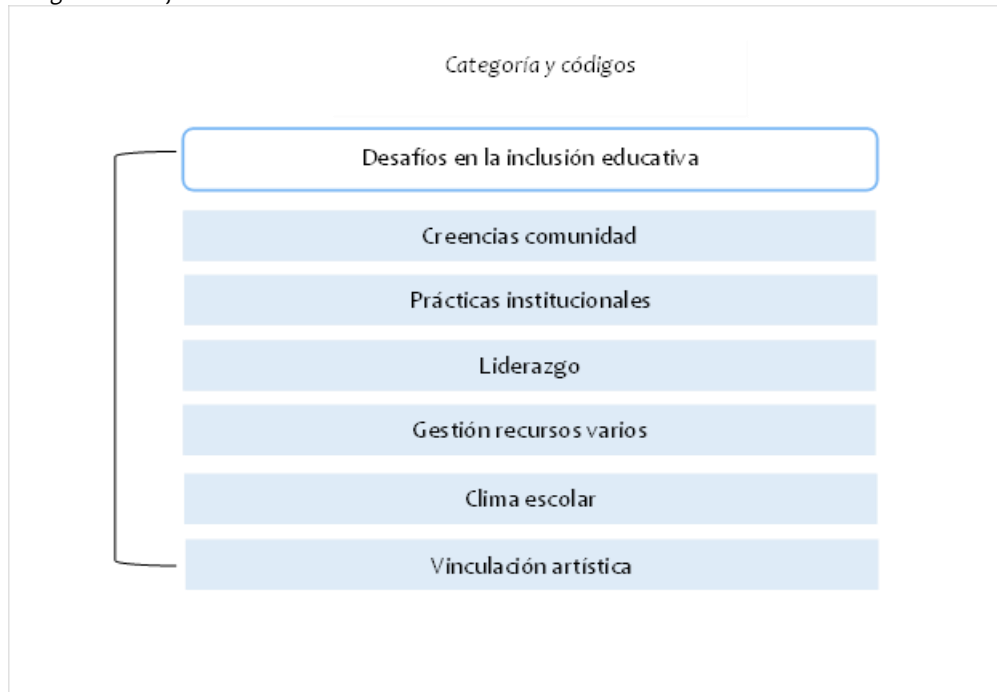
Generalmente, el profesorado dedica más esfuerzos para que el alumnado obtenga mejores puntuaciones en las pruebas estandarizadas para la obtención de recursos y otros tipos de reconocimientos, por lo que muchas veces se pierde el foco: obtener informaciones relevantes sobre los conocimientos adquiridos de los estudiantes.

10.5.2. Desafíos en la inclusión educativa

De la categoría “Desafíos en la inclusión educativa” aparecen seis códigos que organizan el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 33 se muestra la categorización y codificación respectiva.

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Figura 33.
Códigos de Desafíos en la inclusión educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Para concretar el anhelo de las comunidades educativas sobre apostar por la inclusión educativa, los responsables institucionales exponen algunos de los principales desafíos que propone la atención a la diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en los respectivos centros educativos de estudio. Cabe señalar, que los desafíos planteados surgen en respuesta a las distintas barreras que dificultan la atención a la diversidad.

El primer desafío que se expone tiene relación con transformar la propia cultura escolar, lo que implica destinar tiempos para concientizar a las comunidades sobre la importancia de responder a la diversidad y así enfrentar sin prejuicios y sin miedos los cambios educativos.

El desafío principal es deconstruirse. Es entender que hay otras culturas, que hay otras formas de ver la vida. Que hay gente que aprende diferente, que no todo el mundo aprende igual. Lo más importante es formar comunidad, es sentir que eres parte de una comunidad.

(oCEP_EDIR_01, 9)

El desafío pasa por tener un equipo de profesionales que tenga una forma de mirar similar. Más humana.

(oCEP_EDIR_02, 7)

Hay que trabajar en conjunto entre estudiantes, profesores y familias.

(3CEPS_EDIR_12, 5)

Un segundo desafío propone institucionalizar prácticas educativas que promuevan la búsqueda permanente de nuevas y variadas estrategias y actuaciones que sirvan de apoyo al tratamiento de la diversidad que ya se dispone.

Lograr institucionalizar practicas inclusivas y mantenerlas en el tiempo.

(3CEPS_EDIR_09, 5-6)

Constantemente, estar buscando nuevas estrategias para apoyar la diversidad. No quedarse con una sola estrategia si no que ir teniendo una retroalimentación anual para generar proyectos para el próximo año.

(3CEPS_EDIR_10, 5)

Un tercer desafío se instaura a nivel de liderazgo institucional, desde donde los equipos directivos puedan generar mayores acciones para involucrar a la comunidad educativa en las actividades y desafíos que propone la inclusión en el contexto educativo. Con ello, fomentar el sentido de pertenencia y de identidad escolar en sus respectivas comunidades.

En el área de liderazgo, yo creo que el sentido de pertenencia, la identidad escolar y de cómo nosotros desde la gestión escolar podemos entablar acciones para que las personas se sientan a gusto dentro de la escuela. Se sientan partícipe del proyecto educativo.

(2CEP_EDIR_06, 5)

El cuarto desafío se vincula a la gestión de los recursos con los que cuentan los centros educativos. En el caso de la Escuela de Cultura y Difusión Artística, se plantean desafíos que tienen que ver con aprovechar al máximo los recursos disponibles, pese a los pocos recursos materiales y de infraestructura que disponen.

En la parte de recursos hemos planteado muchos desafíos desde los accesos hasta la calidad de los insumos que ocupamos en las salas de clases, los materiales y los espacios. Se trata de ser creativos, de utilizar el poco espacio que tenemos y sacar el mayor provecho posible.

(2CEP_EDIR_06, 5)

A nivel de convivencia escolar, un quinto desafío pretende generar un clima escolar propicio para la comunicación e intercambio de ideas que asegure un adecuado desarrollo socioemocional de la comunidad educativa.

Uno de los desafíos es que todos los miembros de la comunidad conozcamos nuestros protocolos, conozcamos como debemos actuar en ciertas situaciones.

(2CEP_EDIR_07, 4)

Un último desafío tiene por finalidad abordar de manera transversal el arte, siendo este el principal eje unificador de la propuesta educativa en las diferentes áreas que abarcan lo académico, lo social, lo afectivo y lo cultural.

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Transversalizar el arte a todo el currículum escolar.

(2CEP_EDIR_06, 5)

Trabajar conjuntamente las asignaturas formales con las de artes. Hacer evaluaciones y actividades en conjunto.

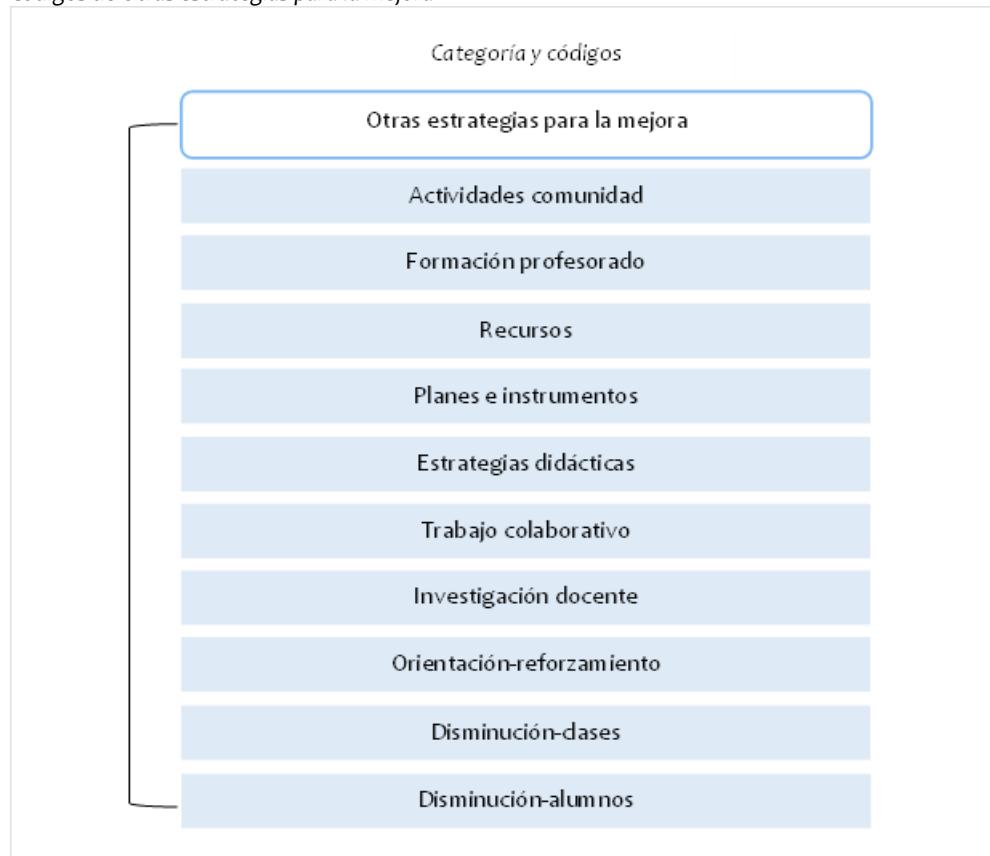
(2CEP_EDIR_07, 4)

Para los directivos, los desafíos propuestos constituyen las nuevas directrices desde donde sus respectivas comunidades educativas puedan guiar procesos de mejoramiento continuo que favorezcan los principios por los cuales se organiza la cultura escolar, y se prevalecen estrategias y actuaciones en beneficio de la formación integral del alumnado.

10.5.3. Otras estrategias para la mejora

De la categoría “Otras estrategias para la mejora” aparecen diez códigos que organizan el análisis e interpretación de los datos. En la siguiente Figura 34 se muestra la categorización y codificación respectiva.

Figura 34.
Códigos de Otras estrategias para la mejora.



Fuente: Elaboración propia.

En esta parte se recogen las propuestas de los distintos informantes (directivos y profesorado) sobre algunas estrategias de atención a la diversidad que consideran importantes de mencionar para mejorar la atención a la diversidad en el centro educativo. A estas propuestas, se añaden otras estrategias para la mejora descritas en los documentos institucionales de los centros educativos de estudio.

En primer lugar, se exponen estrategias relacionadas con el desarrollo de actividades dirigidas a la comunidad educativa para incentivar el compromiso y la participación de todos sus miembros con el proyecto educativo.

Capacitación de personal. Que la comunidad conozca en su totalidad los protocolos de acción del establecimiento.

(2CEP_CPROF_42)

Charlas a modo de concientizar a toda la comunidad en cuanto a que todos somos diversos y poseemos diferentes tipos de habilidades o inteligencias.

(2CEP_CPROF_44)

Hay que potenciar más aun el monitoreo socioemocional y también el tema del involucramiento de los padres y apoderados en el proceso.

(2CEP_EDIR_07, 4)

Dedicar dos horas semanales para Educación Emocional. No solamente hablar sobre necesidades educativas, sino en el bienestar emocional y psicológico de todos nuestros niños para ayudarlos a ser mejores personas.

(2CEP_EDIR_08, 14)

Incentivar a la comunidad educativa y al profesorado a participar en actividades extraescolares; que muestren a la escuela como un ente participativo.

(0CEP_ADPEI_01, 10)

Incrementar las actividades culturales y de extensión hacia la comunidad educativa, que permita demostrar las habilidades artísticas internalizadas por los estudiantes, en las diversas líneas de desarrollo cultural.

(1CEP_ADPEI_02, 13)

En segundo lugar, se exponen algunas estrategias relacionadas con la formación del profesorado, especialmente, para fortalecer la práctica pedagógica y el trabajo específico con los estudiantes mediante el uso de variadas estrategias y métodos de enseñanza.

Capacitaciones que muestren distintos métodos y entreguen diversas herramientas para enseñar.

(0CEP_CPROF_03)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Capacitaciones en el ámbito de la inclusión y experiencias comparadas.

(OCEP_CPROF_10)

Intervención de orientadores o psicólogos en mayor profundidad de la que hay en este momento.

(1CEP_CPROF_10)

Formar a los docentes a través de capacitaciones externas.

(1CEP_EDIR_05, 12)

En tercer lugar, se comparten opiniones sobre mejorar el acceso a diferentes recursos humanos, materiales y de infraestructura.

Incorporar otro tipo de profesionales y con más horas (psicólogos, fonoaudiólogos, especialistas en áreas científicas y artísticas, etc.).

(2CEP_CPROF_37)

Tener espacios físicos para fomentar la Ciencia y Actividad Física.

(2CEP_CPROF_40)

Recursos e infraestructura adecuada para el arte.

(2CEP_CPROF_43)

Mejorar los procedimientos y/o prácticas implementadas por el establecimiento, para asegurar una administración ordenada y eficiente de los recursos materiales, financieros y humanos con el fin de satisfacer las necesidades derivadas de la crisis sanitaria.

(2CEP_ADPEI_03, 4)

Se requiere contar con sala de informática y gimnasio propio del establecimiento.

(3CEPS_ADPEI_04, 17)

Otra estrategia para la mejora es el diseño de planes e instrumentos para el desarrollo y seguimiento de las acciones realizadas en la atención educativa del alumnado, y de las actividades de la comunidad en general.

Crear herramientas para poseer mayor conocimiento de las realidades que presentan cada estudiante, ya sea informativas, familiares, emocionales y económicas, etc.

(1CEP_CPROF_19)

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Materializar un trabajo basado en los estilos de aprendizaje relacionados con la programación neurolingüística y también con las inteligencias múltiples.

(1CEP_CPROF_22)

Un proyecto de Afectividad, Sexualidad y Género.

(3CEPS_CPROF_62)

Yo creo que uno tiene que construir planes que estén en virtud de lo que pueda sostener la comunidad formadora y en relación con sus tiempos.

(0CEP_EDIR_01, 11)

Desde lo pedagógico, se especifican algunas estrategias didácticas para la atención a la diversidad vinculadas a los contenidos, actividades y metodologías de enseñanza.

Incluir aún más a los alumnos en el proceso de creación o planificación de actividades.

(3CEPS_CPROF_53)

Promover la autonomía en los estudiantes.

(3CEPS_CPROF_55)

En virtualidad, quizás realizar clases por otra plataforma más dinámica. Por otro lado, en lo presencial, ampliar espacios para distensión y creación de los estudiantes.

(3CEPS_CPROF_57)

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

(3CEPS_CPROF_60)

Transmitir y fomentar la confianza en cada uno de los estudiantes.

(3CEPS_CPROF_61)

Por otra parte, se proponen estrategias para promover el trabajo colaborativo y la investigación educativa del grupo docente.

Adecuación de tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes para mejorar en estrategias de aprendizaje.

(0CEP_CPROF_01)

Hacer investigación desde adentro y tener suficiente autonomía en la educación para hacer los cambios que estimemos pertinentes. Todo ello debe ir de la mano con la apertura de la mentalidad de los profesionales.

(1CEP_EDIR_03, 7)

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

El análisis de los documentos institucionales revela las intenciones de las comunidades educativas de proponer talleres para la prevención y control del absentismo y abandono escolar.

Disminuir la deserción y el ausentismo escolar, incentivando a todos los estudiantes con una propuesta educativa innovadora, desafiante y lúdica.

(0CEP_ADPEI_01, 10)

Orientar de manera integral a nuestros alumnos, poniendo énfasis en los alumnos que terminan cuarto medio y segundo nivel adultos, para respaldar la toma de decisión al momento de seguir estudios superiores.

(1CEP_ADPEI_02, 13)

Disminuir la cantidad de anotaciones negativas de los estudiantes, realizando talleres y un plan de seguimiento mensual.

(1CEP_ADPEI_02, 13)

Por último, se recogen diversas estrategias para la mejora que tienen que ver con la disminución de las horas de clases y de la cantidad de alumnos por aula.

Eliminación de los bloques de clases por experiencias de aprendizajes.

(0CEP_CPROF_05)

Para mejorar la atención a la diversidad se deben disminuir las horas lectivas y así planificar para atender de forma más profunda.

(0CEP_CPROF_06)

Cursos más reducidos.

(1CEP_CPROF_18)

Esto último, a modo de reducir la sobrecarga laboral de los profesionales y proporcionar a los estudiantes una atención personalizada.

10.6. A modo de síntesis

En este capítulo se han expuesto los resultados derivados del análisis cualitativo obtenido a través de la realización de las entrevistas a los equipos directivos, las opiniones del profesorado en las preguntas abiertas del cuestionario y el análisis de los documentos de los Proyectos Educativos Institucionales.

Los resultados de la fase cualitativa se organizan a partir de cinco dimensiones teóricas de estudio: (1) Cultura escolar de la diversidad, (2) Estrategias organizativas para la atención a la diversidad, (3)

Estrategias didácticas para la atención a la diversidad, (4) Actitudes hacia la atención a la diversidad y (5) Propuestas de mejora para la atención a la diversidad.

En la siguiente Tabla 66 se presenta una síntesis de los principales resultados cualitativos obtenidos considerando los apartados anteriores:

10. Análisis de resultados de la fase cualitativa

Tabla 66.

Síntesis de los resultados cualitativos.

DIMENSIONES	PRINCIPALES RESULTADOS
Cultura escolar de la diversidad	Existe una sensación compartida por la mayoría del profesorado sobre necesariamente comprender y valorar las diferencias de los estudiantes para atender a la diversidad.
	Las comunidades educativas constatan la voluntad de involucrarse en el desarrollo de un proyecto educativo orientado a la inclusión, porque valoran y respetan la diversidad ante la necesidad de recudir las barreras de discriminación y exclusión que pueda sufrir el alumnado.
	Los equipos directivos buscan promover una cultura de colaboración para hacer frente a los compromisos adoptados de manera conjunta y sostenida en el tiempo.
	Si bien, los equipos directivos, valoran cada vez más la implicación de las familias con los proyectos educativos, así como la buena disposición del profesorado en la atención a la diversidad, también reconocen que es necesario gestionar acciones que permitan concientizar a todos los miembros de la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión y la diversidad.
Estrategias organizativas para la atención a la diversidad	Los equipos directivos emplean estrategias organizativas en su rol como promotor y facilitador de cambios para hacer viable el desarrollo del enfoque inclusivo en los centros educativos.
	La principal preocupación de los equipos directivos es organizar actividades colectivas para la sensibilización de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad. Se espera generar un ambiente propicio para una mejor reflexión de las actuaciones y una mayor participación de los funcionarios sobre la respuesta a la diversidad.
	En los centros educativos se desarrollan estrategias organizativas para la atención a la diversidad a las que se les atribuye un carácter institucional, porque dependen de las decisiones conjuntas adoptadas por los profesionales.
	Las estrategias organizativas institucionales dependen de la gestión y optimización de los recursos disponibles para atender a la diversidad.
	Las redes de colaboración con otras instituciones es la principal estrategia y más significativa que desarrollan los centros educativos, puesto que permiten resignificar el contacto con el entorno.
Estrategias didácticas para la atención a la diversidad	La preparación de la enseñanza del profesorado está sujeto a los diferentes ritmos de aprendizaje y conocimientos previos del alumnado. Esto implica, que la determinación de los contenidos y posible adecuación curricular se planifique según criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos.
	El trabajo colaborativo entre el profesorado y los profesionales del PIE facilita el planteamiento de nuevas estrategias para atender a la diversidad. Además, aporta conocimientos y fortalece las competencias y habilidades de los profesores.
	El profesorado emplea metodología artística de enseñanza a través de la articulación de las disciplinas formales y artísticas.
	La revisión de los documentos institucionales permite rescatar algunas metodologías de enseñanza que se promueven en los centros educativos y que involucran técnicas de enseñanza específicas como agrupamientos del alumnado, proyectos de investigación, trabajo colaborativo, entre otros.
	El profesorado de los centros educativos de estudio recurre a la utilización de variados instrumentos para evaluar de manera diferente los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.
	El profesorado potencia la autoevaluación dado que dicho ejercicio crítico ofrece oportunidades para aumentar la autoestima del alumnado mediante un proceso que implica la reflexión en sí mismo frente a su interés por el aprendizaje.
Actitudes hacia la atención a la diversidad	Los equipos directivos muestran actitudes positivas hacia la atención a la diversidad. Generalmente, están dispuestos a promover una cultura de colaboración junto con los demás profesionales.
	Los equipos directivos manifiestan una postura mayormente abierta al cambio y al fomento de actuaciones educativas que permitan atender a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes.

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

	Los equipos directivos idealmente deben manifestar cierta sensibilidad por las artes y la cultura a modo de extender el sentido de pertenencia con los principios y enfoques educativos de este tipo de institución escolar.
	El grupo docente demuestra estar implicado en el proceso y tener buena disposición con el alumnado.
	El profesorado de los centros educativos de estudio debe ser altamente comprometidos con la enseñanza del alumnado, disciplinado y respetuoso con la diversidad. Su compromiso con la diversidad también se debe caracterizar por estar abierto a los cambios y a valorar las diferencias de los estudiantes como una oportunidad para avanzar en el aprendizaje.
	El desarrollo de las prácticas del profesorado debe quedar orientada por un conjunto de principios, vinculados a una filosofía democrática e igualitaria, basada en la aceptación de la diversidad.
Propuestas de mejora para la atención a la diversidad	Esta dimensión plantea la atención de los informantes en reconocer las principales barreras en la atención a la diversidad, los desafíos para la inclusión educativa y otras estrategias para la mejora.
	Las creencias de las personas es la principal barrera que ha supuesto mayores inconvenientes para ofrecer una mejor respuesta educativa hacia la diversidad en los centros educativos de estudio. Las personas de por sí tienen ciertos prejuicios sociales y sesgos culturales que inhiben toda expectativa sobre cambiar las formas de pensar y de abandonar malas prácticas para replantear nuevas acciones en la respuesta hacia la diversidad.
	En relación con la barrera mencionada anteriormente, el principal desafío de las comunidades es transformar la propia cultura escolar, lo que implica destinar tiempos para concientizar a las comunidades sobre la importancia de responder a la diversidad y así enfrentar sin prejuicios y sin miedos los cambios educativos.
	Las propuestas de mejora que mencionan los profesionales se encuentran orientadas a la comunidad educativa y son estrategias organizativas que pretenden mejorar la respuesta hacia la diversidad.
	La mayoría de los profesionales consideran que es más urgente proponer estrategias relacionadas con el desarrollo de actividades para la comunidad educativa para incentivar el compromiso y la participación de todos sus miembros con el proyecto educativo.

Fuente: Elaboración propia.

11. Contrastación de resultados

En este capítulo se presenta la contrastación de los resultados a partir de la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos sobre los temas adoptados en cada fase de resultados presentados anteriormente. Por una parte, la triangulación se realiza para validar los datos derivados de los diversos informantes y fuentes, y por otra, para complementar descriptivamente los datos obtenidos mediante las distintas técnicas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos. De este modo, los datos que se triangulan provienen de los cuestionarios dirigidos al profesorado, de las entrevistas semiestructuradas realizada a los equipos directivos y del análisis documental del Proyecto Educativo Institucional de cada Escuela de Cultura y Difusión Artística participante en el estudio.

De acuerdo con Hernández y otros (2016), la triangulación, y particularmente, la que es concurrente, posibilita la recolección de datos de cada técnica de manera simultánea. Por lo demás, cabe señalar que la triangulación de datos puede realizarse en distintos procesos de la investigación, motivo por el cual se transforma en una estrategia de investigación necesaria y pertinente para el trabajo que nos convoca.

La presentación de la triangulación de los datos se lleva a cabo para cada dimensión y las respectivas categorías y subcategorías de análisis. En términos generales, sigue la misma estructura de exposición de resultados en las fases cuantitativa y cualitativa: (1) Cultura escolar de la diversidad; (2) Estrategias organizativas para la atención a la diversidad; (3) Estrategias didácticas para la atención a la diversidad; (4) Actitudes hacia la atención a la diversidad; y (5) Propuestas de mejora para la atención a la diversidad.

Para cada dimensión se presenta un cuadro resumen donde se evidencian los resultados cuantitativos relevantes de las categorías y subcategorías, triangulándose y complementándose con información cualitativa¹⁹. Cabe mencionar que, para facilitar la lectura y comprensión de la triangulación, en los aportes cuantitativos se han utilizado signos para distinguir los resultados obtenidos en las medias (M) a partir del análisis descriptivo de frecuencias. También, aquellos resultados que indican diferencias significativas entre las variables (D) y otros derivados de las pruebas de regresión lineal aplicadas (R), tal como podemos observar a continuación:

Ítem con media alta (> 3,75)	●
Ítem con media baja (< 3,75)	●
Ítem con diferencia significativa a favor de los centros educativos que más atienden a la diversidad.	◆
Ítem 0CEP con más o menos posibilidades de realización de la estrategia	▲
Ítem 1CEP con más o menos posibilidades de realización de la estrategia	▲
Ítem 2CEP con más o menos posibilidades de realización de la estrategia	▲
Ítem 3CEPS con más o menos posibilidades de realización de la estrategia	▲
Ítem constitutivo del factor EDAD	▲
Ítem constitutivo del factor SEXO	▲
Ítem constitutivo del factor AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL	▲

¹⁹ En Anexo CD se puede consultar 15.21. Matriz general para la triangulación de datos.

11. Contrastación de resultados

11.1. Cultura escolar de la diversidad

En este apartado se dan a conocer las diferentes valoraciones derivadas de la triangulación de datos para las distintas categorías de la dimensión “Cultura escolar de la diversidad”.

11.1.1. Conceptualización sobre diversidad

La triangulación de los datos para esta primera categoría se detiene en las siguientes subcategorías:

Tabla 67.

Triangulación de la categoría Conceptualización sobre diversidad.

Subcategoría: Comprensión de las diferencias		M	D	R
Cuestionario	Ítems 1,2, y 3. El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su: (1) ámbito cognitivo, (2) relacional y (3) contexto cultural.	●	◆	--
Preguntas abiertas	“La comprensión por las particularidades de los alumnos desde lo cultural, lo social y lo cognitivo” (1CEP_CPROF_36).			
Entrevista	oCEP_EDIR_02: “Nosotros no trabajamos etiquetando o separando. Para nosotros son todos nuestros niños y nuestras niñas con características diferentes” (oCEP_EDIR_02, 2).			
Análisis documental	“Favorecedor de la diversidad e inclusión: potenciar el “Aprender a Vivir juntos” y “Aprender a Ser” (2CEP_ADPEI_03, 8).			
Valoración	En todos los casos se mantiene la idea común de promover en los espacios educativos la comprensión de las diferencias del alumnado para favorecer la respuesta a la diversidad e inclusión. Por otra parte, el centro educativo 3CEPS es el principal ejecutor de esta actuación en comparación con los demás centros educativos.			
Subcategoría: Grupos colectivos		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Alumnado con problemas de aprendizaje, alumnado con TEA, con algún tipo de discapacidad, y a mí parecer todo lo que engloba la comunidad LGTBI” (2CEP_CPROF_44).			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	No existe concordancia entre los datos. Al respecto, una parte del profesorado considera que la diversidad en el contexto educativo se refiere a un grupo particular de alumnado.			
Subcategoría: Estilos de aprendizaje		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Conjunto de diferencias orientadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje” (1CEP_CPROF_26).			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	No existe concordancia entre los datos. Solo se observa que un grupo de profesorado relaciona el concepto de diversidad únicamente hacia los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.			
Subcategoría: Influencia del arte		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“La diversidad hace alusión a las diferentes formas de aprendizaje que puedan tener los alumnos, además de la diversidad de cultura y social. Dentro del establecimiento la diversidad se enmarca en los gustos artísticos que tengan los alumnos” (2CEP_CPROF_49).			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Valoración	No se evidencia concordancia entre los datos. Aquí, una parte del profesorado también reconoce que el concepto de diversidad se vincula a las preferencias artísticas de los estudiantes. Si bien, el tema del arte es comentado por las demás fuentes, esta no se refiere exclusivamente a lo señalado en esta subcategoría. Por tanto, no se procede la complementación de los datos.			
Subcategoría: Atención a la diversidad		M	D	R
Cuestionario	Ítem 5. El centro escolar toma medidas concretas para reducir los procesos de exclusión y discriminación al interior del establecimiento.	●	◆	--
Preguntas abiertas	“Con la diversidad se abre la oportunidad de que todos puedan aprender bajo su necesidad. Fomenta en los docentes realizar mejores acciones de trabajo donde puedan participar la totalidad de los estudiantes y aprender un mismo contenido bajo distintas actividades” (2CEP_CPROF_38).			
Entrevista	“Nosotros trabajamos colaborativamente con nuestros pares entre profesores, en como tomamos nuestras decisiones pedagógicas y gestión escolar que favorezca la inclusión y el desarrollo de las habilidades diversas de nuestros estudiantes” (2CEP_EDIR_06, 1).			
Análisis documental	“Nuestro compromiso fundamental es hacia la formación de niñas y niños autónomos, responsables, reflexivos, con pensamiento crítico y participativo interesados en desarrollarse de manera integral, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y equitativa” (3CEPS_ADPEI_04, 8).			
Valoración	En esta subcategoría se evidencia concordancia entre los datos obtenidos en cada instrumento. Se comprende que los centros educativos de estudio asumen el reto de atender a la diversidad. Para ello, las comunidades educativas establecen acciones a seguir para que posibiliten una mejor respuesta a la diversidad, lo que implica potenciar el desarrollo de las distintas habilidades del alumnado, otorgando mayores espacios de participación a fin de reducir procesos de exclusión y discriminación. El centro educativo 3CEPS es el principal ejecutor de esta actuación en comparación con los demás centros educativos.			
Subcategoría: Derecho		M	D	R
Cuestionario	Ítem 4. El centro escolar promueve la equidad entre todos los estudiantes que garantice mayor participación en el aprendizaje.	●	◆	--
Preguntas abiertas	“Derecho a ser diferentes y tener igualdad de oportunidades para aprender, educarse y desarrollarse” (1CEP_CPROF_27).			
Entrevista	“Los niños tienen el derecho completo a estar en una escuela no diferenciada” (1CEP_EDIR_04, 1).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Hay concordancia entre los datos provenientes del cuestionario y las entrevistas. Para las diversas fuentes, el concepto de diversidad se asocia indudablemente con el concepto de derecho. Este hace referencia a la equidad, para lo cual se deben respetar las diferencias de las personas, garantizar el acceso a la educación y promover la igualdad de oportunidades para todos. El centro educativo 3CEPS es el principal ejecutor de esta actuación en comparación con los demás centros educativos.			
Subcategoría: Política y centro educativo		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Se considera a la comunidad educativa en su conjunto como heterogénea, y el Sistema Educativo se debe preocupar por abordar las distintas características del alumnado al entregar oportunidades reales del proceso enseñanza y aprendizaje” (0CEP_CPROF_10).			
Entrevista	“Dentro de lo que es la política educativa en cuanto a la diversidad, hay un foco. Hay un interés. Hay una preocupación (...). Pero siento que las comunidades estamos como atrasadas en el proceso de formación” (0CEP_EDIR_01, 1). “Se ha ido avanzando, pero falta mucho en Chile. Falta mucho, y lo principal es un cambio cultural, o un cambio de mirada hacia el otro del respetar a la otra persona” (1CEP_EDIR_05, 1).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Para el profesorado, la atención a la diversidad del alumnado no solo depende de la respuesta del centro educativo, sino que también requiere de la atención y apoyo de la Administración del Estado. Sin embargo, los directivos consideran difícil llevar a la práctica este trabajo en conjunto. Si bien, reconocen que hay avances significativos en la política educativa para favorecer la diversidad, esta			

11. Contratación de resultados

	aun no es capaz de garantizar el logro de las metas propuestas para la inclusión en los centros educativos. A ello se suma que sus comunidades educativas no se sienten totalmente preparadas a nivel de formación y de cambio cultural para lograr una real inclusión.			
Subcategoría: Política educativa		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Lo que tiene que ver con la Política de inmigrante, lo que tiene que ver con LGBTI” (0CEP_EDIR_01, 1). “La ley 20.845 está detrás de toda la normativa de la inclusividad” (1CEP_EDIR_03, 1). “A través de la creación de Programas de Integración o del Decreto n°83 o el Decreto n°67” (2CEP_EDIR_06, 1).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	En esta subcategoría no existe concordancia entre los datos. Únicamente, los equipos directivos mencionan algunas de las políticas educativas del país que conocen y orientan su trabajo en respuesta a la diversidad. Aunque no ofrecen mayores descripciones sobre en qué consisten y cómo ha mejorado la atención a la diversidad en sus respectivos centros educativos.			
Subcategoría: Importancia de las políticas		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Me parece muy bien que se hagan lineamientos, pero dentro de nuestras practicas institucionales debería ser parte de nuestra idiosincrasia educativa tener buenas prácticas inclusivas y no esperar que salga una Ley para que nosotros las podamos implementar” (3CEPS_EDIR_09, 1).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	No se evidencia concordancia entre los datos. Los equipos directivos destacan la importancia de las políticas educativas para coordinar el trabajo de la diversidad en los centros educativos, pero también valoran el trabajo realizado de forma autónoma. Los centros educativos han de orientar sus prácticas hacia la configuración de una cultura escolar que atiende a la diversidad sin paliativos.			

Fuente: Elaboración propia.

11.1.2. Sentido de la comunidad colaborativa

La triangulación de los datos para esta segunda categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 68.

Triangulación de la categoría Sentido de la comunidad colaborativa.

Subcategoría: Aceptación de la diversidad		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“En general, la comunidad educativa acepta la diversidad. Siempre estamos trabajando para poder incluir al alumnado de otros países, incorporar a las familias, etc. También cuando hay alumnado con discapacidad” (3CEPS_EDIR_11, 1).			
Análisis documental	“Favorecedor de la diversidad e inclusión: potenciar el “Aprender a Vivir juntos” y “Aprender a Ser”, a través del desarrollo del arte integral como favorecedor de las habilidades diversas, la autoestima y la sana convivencia escolar” (2CEP_ADPEI_03, 8).			
Valoración	Existe concordancia de los datos provenientes de las entrevistas y el análisis documental. En todos los casos, se sostiene la idea de que las comunidades educativas de estudio son favorecedoras de la diversidad. Respetan y aceptan las diferencias de las personas y las consideran una oportunidad para formar culturas colaborativas.			
Subcategoría: Compromiso con la diversidad		M	D	R

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Por parte de la comunidad escolar, tenemos la sensación y la certeza de que al menos la Escuela es un centro educativo inclusivo. Obviamente nos falta trabajar, pero a través de los métodos de trabajo del arte tratamos de tener un entorno de evaluación que atienda a la diversidad” (2CEP_EDIR_07, 1).			
Análisis documental	“Que todas y todos nuestros estudiantes crezcan desarrollando sus capacidades socioemocionales y cognitivas a través de métodos de enseñanza basados en la Educación Emocional, Pedagogía Teatral y Aprendizaje Basado en Proyectos, en un ambiente democrático, inclusivo y de cuidado mutuo” (0CEP_ADPEI_01, 4).			
Valoración	Las comunidades educativas se sienten comprometidas con la atención a la diversidad. La mayoría comparte la sensación de que sus centros educativos son inclusivos. Sin embargo, reconocen que se deben seguir haciendo esfuerzos para mejorar la respuesta educativa. Y desde ese punto, rescatan contar con un proyecto educativo basado en la enseñanza artística, considerando los beneficios del arte para el desarrollo de la inclusión educativa.			
Subcategoría: Participación de la comunidad		M	D	R
Cuestionario	Ítem 7. La comunidad educativa se compromete con el proyecto educativo del centro escolar. Ítem 8. Todos los miembros de la comunidad educativa participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar.	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Cada vez hemos podido tener un establecimiento o una comunidad educativa mucho más receptiva a todas nuestras practicas inclusivas. Claramente han ido en evolución, porque (...) no todo puede lograrse de manera inmediata” (3CEPS_EDIR_09, 1).			
Análisis documental	Para construir “Comunidades de Aprendizaje” es fundamental que la Institución “piense, planifique y ejecute” todo su accionar en el marco de este principio, pues la participación fomenta el compromiso y el sentido de identidad con la Institución. Por ello, esta comunidad y proyecto educativo se construye con el aporte de todos sus integrantes, en un espacio pluralista, laico, creativo, reflexivo y afectivo” (0CEP_ADPEI_01, 3).			
Valoración	Se observa concordancia de los datos que provienen del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental. En todos los casos, se promueve construir comunidades educativas más comprometidas y participativas con el proyecto educativo en relación con las metas propuestas. Se extiende la invitación a colaborar conjuntamente en la construcción del Proyecto Educativo Institucional. El centro educativo 3CEPS es el principal ejecutor de esta actuación en comparación con los demás centros educativos.			
Subcategoría: Participación de las familias		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.			
Preguntas abiertas	“Poca participación de las familias en las actividades del colegio” (1CEP_CPROF_35). “El poco compromiso familiar, la poca empatía de los padres” (3CEPS_CPROF_58).			
Entrevista	“En el establecimiento sí existe apoyo, pero siempre falta involucrar más a todos, no a unos cuantos en los que se centran. Ojalá todos participaran y los apoderados se sientan más parte de esta comunidad. Y así mismo, se involucren más y estén más activos a la información de lo que está sucediendo” (2CEP_EDIR_08, 3).			
Análisis documental	“La familia, será complemento importante para el proceso de enseñanza – aprendizaje y se promoverá su participación tanto en actividades programáticas como extraprogramáticas” (3CEPS_ADPEI_03, 3).			
Valoración	Se evidencia concordancia en los datos del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental. Se considera que existe poca participación de las familias en las distintas actividades de los centros educativos. No obstante, se reconoce que hay familias comprometidas, por lo cual, siempre están dispuestas a colaborar en todo lo que respecta a la formación de sus hijos.			
Subcategoría: Acciones del centro educativo		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.			
Preguntas abiertas	No se especifica.			

11. Contrastación de resultados

Entrevista	“En un año regular se trata de hacer talleres enfocados a los apoderados, pero eso es un tema que todavía está en pañales, hay que mejorar ese aspecto, en el involucramiento de las familias, y también el tema es que ellos puedan ser capacitados con charlas, talleres, etc. Eso todavía no está muy llevado a cabo, todavía falta” (2CEP_EDIR_07, 1).
Análisis documental	“Se incentivará el participar en la planificación de la tarea de los niños y niñas, orientándolos sobre distintos aspectos del crecimiento y desarrollo de sus hijos e hijas, a través, de reuniones, talleres y convivencias” (3CEPS_ADPEI_04, 3).
Valoración	Sobre la participación de las familias, se considera que es responsabilidad de cada centro educativo proponer acciones para involucrar a más familias con el proyecto educativo. Generalmente, en los centros educativos de estudio se realizan talleres, aunque no se especifican las temáticas. El desafío es realizar más charlas y convivencias con los familiares para conocer la dinámica escolar.

Fuente: Elaboración propia.

11.1.3. Formación de los profesionales

La triangulación de los datos para la tercera categoría se realiza en las siguientes subcategorías:

Tabla 69.

Triangulación de la categoría Formación de los profesionales.

Subcategoría: Formación docente		M	D	R
Cuestionario	Ítem 14. El centro escolar proporciona a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica.	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Sí, hemos tenido capacitaciones, hemos trabajado a la par con nuestros colegas del Programa de Integración Escolar y estamos en constantes charlas. Si bien se hacían más seguidas cuando estábamos en la presencialidad ahora en la virtualidad se nos ha vuelto un poco difícil, pero no estamos ajenos, siempre está la instancia de preguntarlo” (3CEPS_EDIR_12, 2).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado de los centros educativos de estudio sí recibe formación docente continua con el objeto de favorecer la práctica pedagógica y dotar de conocimiento sobre algunas condiciones necesarias para la atención a la diversidad (políticas educativas y diversificación de la enseñanza). Generalmente, los profesionales del Programa de Integración Escolar están a cargo de la formación del profesorado. Aunque también suelen ser responsables los equipos directivos y otros agentes externos. El centro educativo 3CEPS es el principal ejecutor de esta actuación en comparación con los demás centros educativos.			
Subcategoría: Tipo de formación		M	D	R
Cuestionario	Ítem 15. El trabajo colaborativo contribuye a la participación y reflexión entre los miembros para gestionar medidas de atención a la diversidad.	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Nosotros dentro del establecimiento tenemos un día asignado que son solamente talleres con el equipo PIE, tenemos un día para talleres técnicos digamos generales y un día para talleres técnicos PIE; y es en ese momento donde nosotros tratamos de abordar todo lo que es legislación, estrategias, y todo lo que podamos trabajar a nivel comunidad escolar” (3CEPS_EDIR_09, 1).			
Análisis documental	“Fortalecer las habilidades de liderazgo y gestión profesional del equipo directivo y docentes, para asignar roles y responsabilidades que aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje y fortalezcan el desempeño laboral” (1CEP_ADPEI_02, 12).			
Valoración	Lo más común es facilitar formación al profesorado a través del trabajo colaborativo con los profesionales del Programa de Integración Escolar. Ello implica destinar tiempos para la planificación y adecuación curricular de la enseñanza. Sin embargo, se reconoce la necesidad de formación en			

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

	otros temas que tienen relación con el fortalecimiento de las habilidades de liderazgo y de gestión profesional. El centro educativo 3CEPS es el principal ejecutor de esta actuación en comparación con los demás centros educativos.			
Subcategoría: Resistencias al cambio		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Existe prejuicio de los docentes. Incapacidad o negación para abandonar malas prácticas. Resistirse a desarrollar adecuaciones curriculares y evaluaciones diversificadas” (1CEP_CPROF_21).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	En esta subcategoría no se identifica concordancia entre los datos. De acuerdo con los directivos, generalmente, el profesorado suele tener ciertas resistencias al cambio para ejecutar tareas que dependen del trabajo colaborativo con los profesionales del Programa de Integración Escolar. Uno de los motivos que se exponen es el desconocimiento de las funciones entre los profesionales.			
Subcategoría: Funciones Coordinación PIE		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Preocuparme de las coordinaciones de que se estén haciendo las reuniones, de que hay un seguimiento continuo de los niños” (1CEP_EDIR_05, 3). “Ser como la principal, incluso ahora de crear empatía, sensibilizar a los colegas ante la situación siempre con el trabajo y colaboración de mis colegas” (2CEP_EDIR_08, 3).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	En esta subcategoría no se identifica concordancia entre los datos. Si bien, el Coordinador del Programa de Integración Escolar se ocupa de organizar y coordinar la labor administrativa y pedagógica del proyecto educativo, también funciona como un agente motivador para el fortalecimiento de la cultura colaborativa entre profesionales.			

Fuente: Elaboración propia.

11.1.4. Finalidades orientadas a la inclusión educativa

La triangulación de los datos para la cuarta categoría se realiza en las siguientes subcategorías:

Tabla 70.

Triangulación de la categoría Finalidades orientadas a la inclusión educativa.

Subcategoría: Aportes de la Educación Artística		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Alcanzar una educación de calidad significa dar oportunidades al alumnado para que pueda desarrollar habilidades y destrezas a través del arte y prepararse para la vida” (2CEP_EDIR_07, 2).			
Análisis documental	“Busca posicionarse como una institución educativa líder, que fomente en nuestros (as) estudiantes a través del trabajo riguroso y constante, el desarrollo de las habilidades artísticas, además de entregar una formación integral basada en la calidad, eficiencia y responsabilidad, donde la creatividad, autonomía y el respeto, le permitan enfrentar los desafíos del mundo actual” (1CEP_ADPEI_02, 9).			
Valoración	Se evidencia concordancia entre los datos provenientes de las entrevistas y el análisis documental. Se especifica que la Educación Artística es fundamental para alcanzar una educación de calidad, ya que permite potenciar en el alumnado diferentes habilidades y destrezas esenciales para la vida.			

11. Contrastación de resultados

Subcategoría: Desarrollo personal		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“La Educación Artística abre puertas y da oportunidades. A largo plazo genera mejores ciudadanos capaces de expresarse sanamente. Y también ciudadanos capaces de expresar sus talentos” (2CEP_EDIR_06, 2).			
Análisis documental	“En cada uno de estos objetivos, el arte, se aborda de manera transversal como eje unificador de nuestra Propuesta Educativa en el área académica, social, emocional, afectiva y cultural. Son estos objetivos, nuestras directrices para conducir procesos de mejoramiento continuo que favorezcan una identidad positiva y potencien el aprendizaje integral de nuestros estudiantes” (2CEP_ADPEI_03, 4).			
Valoración	Hay concordancia de los datos correspondientes a las entrevistas y el análisis documental. Se comparte la idea de que participar en experiencias relacionadas con la educación artística facilita la formación integral del alumnado, ya que fortalece habilidades y conocimientos sumamente favorecedores para su desarrollo personal.			
Subcategoría: Formación integral		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Siento que el arte ha tenido una repercusión positiva. A través del arte hemos logrado aprendizajes y cambios conductuales muy importantes en el alumnado” (3CEPS_EDIR_11, 4).			
Análisis documental	“Nuestro principal sello es formar personas con competencias y habilidades artísticas, propiciando que las artes se encuentren al servicio del desarrollo cognitivo, en la formación de ciudadanos íntegros, creativos, innovadores, participativos, socialmente comprometidos y capaces de conseguir metas personales y profesionales con esfuerzo y perseverancia, habilidades que pondrán en práctica a lo largo de su vida” (2CEP_ADPEI_03, 6).			
Valoración	Hay concordancia de los datos correspondientes a las entrevistas y el análisis documental. La voluntad de las comunidades educativas es formar personas íntegras, participativas y comprometidas con su aprendizaje. Con ello, se busca atender las diferentes capacidades cognitivas del alumnado, así como las socioemocionales.			
Subcategoría: Valores inclusivos		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Dentro de la escuela que soñamos y visionamos, queremos fomentar el trabajo en equipo, la empatía, y la capacidad de conocernos, respetarnos y admirarnos. A partir del arte, podemos generar cambios en actitudes y comportamientos del alumnado y disminuir ciertos vicios que existen en relación con la competitividad” (3CEPS_EDIR_09, 2).			
Análisis documental	“Convencidos que la educación es la única herramienta que permite a las personas proyectarse y aspirar a un futuro de bienestar y movilidad social, nuestra entidad educativa promueve el acceso a nuestro establecimiento de todas y todos quienes quieran formar parte de ella, sin hacer distinción de ningún tipo, con el propósito de caminar juntos hacia una establecimiento verdaderamente inclusivo y equitativo, pensado en el pleno desarrollo de todos quienes formen parte de nuestra comunidad educativa” (3CEPS_ADPEI_03, 8).			
Valoración	Solo se evidencia concordancia de los datos relativos a las entrevistas y el análisis documental. Para las comunidades educativas responder a la diversidad también implica promover valores inclusivos que inviten a la colaboración entre los profesionales.			
Subcategoría: Sentido de pertenencia		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“El trabajo que hemos hecho con el alumnado nos ha permitido ver cómo este se ha integrado en la comunidad. Se han hecho esfuerzos para constituir espacios idóneos para que el alumnado se sienta acogido y parte de un grupo en común que no rechaza y tampoco discriminada” (1CEP_EDIR_04, 3).			

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Análisis documental	Para construir “Comunidades de Aprendizaje” es fundamental que la Institución “piense, planifique y ejecute” todo su accionar en el marco de este principio, pues la participación fomenta el compromiso y el sentido de identidad con la Institución” (oCEP_ADPEI_01, 3).			
Valoración	Solo se evidencia concordancia de los datos relativos a las entrevistas y el análisis documental. Una de las principales motivaciones de las comunidades educativas es conseguir que todo el alumnado se sienta incluido. El centro educativo tiene que ser un espacio seguro e idóneo para que el alumnado se sienta valorado y desarrolle un sentido de identidad con la organización educativa.			
Subcategoría: Relación con la inclusión		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Deberían haber más escuelas artísticas, dar un impulso mayor al arte, también considerando ciertos problemas que tiene nuestra sociedad, tenemos una sociedad altamente competitiva, donde lo artístico va quedando en segundo plano por factores económicos, donde también tenemos altos índices de enfermedades de salud mental, entonces trabajar el arte de manera dirigida y concientizada, yo creo que podría ser un aporte tremendo a la sociedad” (2CEP_EDIR_06, 2).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	No se evidencia concordancia de datos entre los instrumentos. De igual modo, respecto a la subcategoría sobre relación con la inclusión, se concluye que en el ámbito educativo se debiese dar mayor cabida al arte, puesto que este ayuda a prevenir ciertos vicios de una sociedad altamente competitiva.			

Fuente: Elaboración propia.

11.1.5. Accesibilidad a recursos

La triangulación de los datos para esta quinta categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 71.
Triangulación de la categoría Accesibilidad a recursos.

Subcategoría: Tipo de recursos		M	D	R
Cuestionario	Ítem 13. El centro escolar cuenta con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada que favorezca la atención a la diversidad.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Tener un Programa de Integración Escolar ya es un plus. Hay especialistas, hay profesores para apoyar a los estudiantes. También el área artística es potente” (1CEP_EDIR_05, 8). “Está lo físico que es lo mínimo que te exigen en realidad. De una u otra forma lo que hace el sostenedor es cumplir con la normativa, las rampas, los baños para discapacitados” (oCEP_EDIR_01, 4).			
Análisis documental	“Se encuentra totalmente implementada con un ala completa para desarrollar la parte artística, con salas de ensayo para el ensamble musical, así como para danza, teatro, artes visuales. Dispone, además, de un moderno auditorium preparado para recibir todo tipo de espectáculos, con capacidad para más de 240 personas” (1CEP_ADPEI, 02, 6).			
Valoración	Todos los centros educativos cuentan con un equipo de profesionales de diferentes disciplinas. El recurso humano, es lo principal que destacan las comunidades educativas. También disponen de salas temáticas para la enseñanza de las artes, Bibliotecas CRA, medios audiovisuales y mobiliario. No obstante, la mayoría considera que hacen falta mayores recursos para atender a la diversidad, sobre todo en lo que respecta a conseguir equipamientos e infraestructuras de calidad para el desarrollo de la enseñanza artística.			
Subcategoría: Fondos públicos		M	D	R
Cuestionario	Ítem 13. El centro escolar cuenta con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada que favorezca la atención a la diversidad.	●	--	--

11. Contratación de resultados

Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	Movámonos por la Educación Pública, que te permite financiar proyectos comunitarios. El Fondo de Innovación de Educación Parvularia. También postulo al FAE, que es el fondo de Fomento del Arte en Educación. Nos ganamos un curso de Pedagogía Teatral. Este año estamos en un curso de implementación de producción artística con una compañía de teatro” (oCEP EDIR 01, 5).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	La principal fuente de recursos económicos es la que reciben mediante la Subvención Escolar Preferencial (SEP). También, lo es la subvención que reciben por contar con un Programa de Integración Escolar. Sin embargo, muchos de los centros educativos cuentan con el apoyo de asesorías externas que se pueden financiar a través de fondos del FNEA y otros fondos concursables.			
Subcategoría: Acceso a recursos				
	M	D	R	
Cuestionario	Ítem 13. El centro escolar cuenta con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada que favorezca la atención a la diversidad.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Postulamos a ciertos programas tanto recursos municipales como de recursos externos, pero nos resultaron los recursos municipales. Tampoco son muchos, pero sirvieron para implantar la sala de audio con instrumentos musicales. A la banda, con la compra de una batería, un par de guitarras eléctricas y un bajo. Año a año se está postulando, pero no siempre son positivos los resultados” (3CEPS EDIR 10).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El acceso a los diferentes fondos concursables otorgados por entidades ministeriales chilenas no garantiza la obtención permanente de los recursos financieros en los centros educativos. Se trata de procesos selectivos basados en la postulación de proyectos, en donde no siempre se puede participar y resultar beneficiario.			

Fuente: Elaboración propia.

11.2. Estrategias organizativas para la atención a la diversidad

En este apartado se dan a conocer las diferentes valoraciones derivadas de la triangulación de datos para las distintas categorías de la dimensión “Estrategias organizativas para la atención a la diversidad”.

11.2.1. Planteamientos directivos

La triangulación de los datos para esta primera categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 72.

Triangulación de la categoría Planteamientos directivos.

Subcategoría: Actividades de formación				
	M	D	R	
Cuestionario	Ítem 14. El centro escolar proporciona a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica.	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Se fomenta la sensibilización de la comunidad sobre los diferentes diagnósticos del alumnado desde el perfil del docente y de los funcionarios” (oCEP EDIR 02, 4-5).			

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Existe concordancia entre los datos derivados del cuestionario y las entrevistas. El equipo directivo proporciona formación a los profesionales sobre los diversos diagnósticos del alumnado e importancia de su atención. El equipo directivo del 3CEPS es el principal ejecutor de esta estrategia organizativa en relación con los demás centros educativos.			
Subcategoría: Actividades colectivas		M	D	R
Cuestionario	Ítem 10. El equipo directivo propone actividades colectivas para sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad (inteligencia emocional de los profesionales y estudiantes, entre otros).	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Mejoramos el clima dentro de la comunidad formadora, retomando las confianzas y abriendo los espacios de diálogo de reflexión sobre la escuela que queremos” (oCEP_EDIR_01, 7-8).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Las actividades colectivas que se promueven en los diferentes centros educativos contribuyen a generar un ambiente saludable y de respeto por las diferencias que permite abrir espacios de participación y reflexión entre los distintos funcionarios. El equipo directivo del 3CEPS es el principal ejecutor de esta estrategia organizativa en relación con los demás centros educativos.			
Subcategoría: Liderazgo distribuido		M	D	R
Cuestionario	Ítem 6. Se promueve el liderazgo distribuido entre el equipo directivo y docente para atender a la diversidad.	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Un liderazgo importante que en este caso permite que los profesionales del área de integración también puedan tomar decisiones frente a ciertos casos (...) plantear también ideas y a proponer formas de trabajar por ejemplo o formas de intervenir a casos puntuales referidos a la diversidad” (3CEPS_EDIR_11, 6).			
Análisis documental	“Fortalecer las habilidades de liderazgo y gestión profesional del equipo directivo y docentes, para asignar roles y responsabilidades que aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje y fortalezcan el desempeño laboral” (1CEP_ADPEI_02, 12).			
Valoración	Existe concordancia entre los datos derivados del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental. El consenso general es que los equipos directivos favorecen el liderazgo distribuido lo que permite fortalecer el desempeño laboral del profesorado. El equipo directivo del 3CEPS es el principal ejecutor de esta estrategia organizativa en relación con los demás centros educativos.			
Subcategoría: Gestión de recursos		M	D	R
Cuestionario	Ítem 9. El equipo directivo asegura la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo del centro escolar.	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Han habido muchas instancias, en donde la Directora promueve la postulación a proyectos para la obtención de recursos” (oCEP_EDIR_02, 4).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Los equipos directivos se preocupan de la consecución de recursos para el beneficio de los centros educativos. Se trata también de organizar y dar seguimiento y uso al máximo de los recursos disponibles. El equipo directivo del 3CEPS es el principal ejecutor de esta estrategia organizativa en relación con los demás centros educativos.			
Subcategoría: Otras estrategias de planteamiento directivos		M	D	R

11. Contrastación de resultados

Cuestionario	Ítem 9. El equipo directivo asegura la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo del centro escolar.	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	<p>“En los consejos de profesores se destina tiempo para el aprendizaje de Lenguaje de señas” (oCEP_EDIR_02, 6).</p> <p>“Investigar herramientas” (oCEP_EDIR_02, 6).</p> <p>“Perfeccionamiento de cómo administrar y gestionar los proyectos” (1CEP_EDIR_03, 4).</p> <p>“Se elaboraron cuadernillos para Lenguaje, Historia y Ciencia de 7mo a 4to medio” (2CEP_EDIR_06, 3).</p>			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	<p>Las estrategias organizativas que se refieren a la adecuación al Lenguaje de señas, la investigación, la formación continua y la creación de instrumentos, se instauran como prácticas inclusivas institucionales para mejorar los procesos y la dinámica escolar.</p> <p>El equipo directivo del 3CEPS es el principal ejecutor de esta estrategia organizativa en relación con los demás centros educativos.</p>			

Fuente: Elaboración propia.

11.2.2. Estrategias organizativas institucionales

La triangulación de los datos para esta segunda categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 73.

Triangulación de la categoría Estrategias organizativas institucionales.

Subcategoría: Redes de colaboración		M	D	R
Cuestionario	Ítem 16. El centro escolar cuenta con redes de colaboración (apoyo con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno).	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	<p>“Redes con otras organizaciones para buscar apoyo e intercambiar información” (oCEP_EDIR_02, 6).</p> <p>“Hay convenios con universidades. Con otros colegios también tenemos mucho intercambio de actividades” (1CEP_EDIR_04, 5).</p>			
Análisis documental	<p>2CEP_ADPEI_03: Mantiene redes de trabajo colaborativo con Universidades locales.</p> <p>3CEPS_ADPEI_04: Cuenta con asesoría Ministerial directa para la red de Colegios Particulares Subvencionados. Además, mantiene redes de apoyo institucional en el sector con Junta de vecinos, Municipalidad, Hospital, Carabineros, Bomberos y OPD.</p>			
Valoración	Se evidencia concordancia entre los datos. Todos los centros educativos de estudio cuentan con redes de colaboración con instituciones educativas, sociales y de índole cultural para el intercambio y mejora en la experiencia de educación.			
Subcategoría: Trabajo colaborativo PIE		M	D	R
Cuestionario	Ítem 15. El trabajo colaborativo contribuye a la participación y reflexión entre los miembros para gestionar medidas de atención a la diversidad.	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Nuestra base es el trabajo colaborativo, todas estas cosas surgen cuando nosotros como profesores somos capaces de conversar con nuestros pares y ponernos de acuerdo en algo en beneficio de nuestros estudiantes” (2CEP_EDIR_06, 4).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado desarrolla trabajo colaborativo con los profesionales del Programa de Integración Escolar, principalmente para la planificación de actividades en la atención específica del alumnado. Los profesionales del 3CEPS desarrollan más trabajo colaborativo en relación con los demás.			

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Subcategoría: Intervención arte		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Tenemos este proyecto con un sello artístico” (1CEP_EDIR_03, 5). “Ofrecer una diversidad de talleres” (2CEP_EDIR_06, 3).			
Análisis documental	En los documentos institucionales se define el sello educativo de las organizaciones educativas y se destaca la importancia de la Educación Artística para la formación integral.			
Valoración	Para los equipos directivos, la propuesta educativa basada en la enseñanza artística es fundamental para el trabajo con la diversidad.			
Subcategoría: Programas y proyectos		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Tenemos un Programa de Integración Escolar. Se enfoca en los estudiantes con necesidades educativas especiales” (2CEP_EDIR_06, 3). “Trabajar en base a proyectos de aula” (3CEPS_EDIR_09, 3-4).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Todos los centros educativos de estudio cuentan con el Programa de Integración Escolar. Otros centros educativos trabajan en base a proyectos de aula.			
Subcategoría: Evaluación de estrategias		M	D	R
Cuestionario	Ítem 17. Las estrategias o actuaciones de intervención que se llevan a cabo para atender a la diversidad son evaluadas de forma continua y permanente en el centro escolar.	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Algo que hemos implementado en los últimos años y que también lo estamos abordando ahora es el análisis de los resultados, pensando en la mejora de los aprendizajes y de esa forma poder identificar cuáles son los objetivos, las habilidades que están descendidas y ver cómo están los grupos curso” (2CEP_EDIR_07, 3).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Un directivo señala que en su centro educativo se lleva a cabo un proceso de evaluación y análisis de resultados de las acciones para la atención a la diversidad del alumnado. Los profesionales del 3CEPS realizan con más habitualidad esta estrategia organizativa.			
Subcategoría: Elaboración PEI		M	D	R
Cuestionario	Ítem 8. Todos los miembros de la comunidad educativa participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo Institucional).	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	En los PEI del 0CEP_ADPEI_01, 2CEP_ADPEI_03, 3CEPS_ADPEI_04 se describen información sobre los procesos de evaluación del PEI y los principales responsables.			
Valoración	De acuerdo con el profesorado, toda la comunidad educativa participa en la elaboración del PEI. Sin embargo, solamente en algunos documentos institucionales se especifica dicha información.			
Subcategoría: Otras estrategias organizativas		M	D	R
Cuestionario	Ítem 12. Las estrategias o actuaciones de intervención de la diversidad son descritas en documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular, etc.).	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			

11. Contratación de resultados

Entrevista	“Talleres de formación que hacen en orientación” (0CEP_EDIR_01, 7). “Brindar oportunidades en el sentido de que los estudiantes que no tengan internet se puedan llevar material impreso” (2CEP_EDIR_06, 4). “El colegio accedió a la compra de una plataforma que se llama intégrate PIE” (3CEPS_EDIR_11, 6).
Análisis documental	No se especifica.
Valoración	Otras estrategias organizativas que se especifican son: talleres de orientación, la promoción de la justicia social, el acceso de diferentes especialistas, el trabajo con las familias y el acceso a tecnologías y materiales de estudio. Todas han sido positivas para la atención a la diversidad. El centro educativo 3CEPS lleva a cabo mayormente la estrategia organizativa sobre describir las actuaciones educativas para la atención a la diversidad en los documentos institucionales.

Fuente: Elaboración propia.

11.2.3. Plan de Atención a la Diversidad

La triangulación de los datos para esta tercera categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 74.

Triangulación de la categoría Plan de Atención a la Diversidad.

Subcategoría: Plan de apoyo a la inclusión		M	D	R
Cuestionario	Ítem 18. El centro escolar cuenta con un Plan de Atención a la diversidad para atender las distintas necesidades educativas de sus estudiantes.	●	◆	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Existe un Plan de Inclusión, que por normativa se pide a todos los establecimientos y también está asociado con otros Planes como de Sexualidad, Afectividad y Género. El Plan de Gestión Pedagógica también está enfocado en atender a la diversidad” (2CEP_EDIR_07, 4).			
Análisis documental	0CEP_ADPEI_01, y 2CEP_ADPEI_03, especifican que cuentan con el uso del Plan de Apoyo a la Inclusión (MINEDUC).			
Valoración	El Plan de Apoyo a la Inclusión entrega directrices y criterios para la adecuación curricular. El Colegio de Arte y Cultura de San Antonio, la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt y el Colegio Experimental Artístico Albores utilizan un Plan de Apoyo a la Inclusión. Este último es quien más recurre al apoyo de dicho documento para atender a la diversidad.			
Subcategoría: Desconocimiento		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Básicamente, el desconocimiento. (...) También porque de repente estamos tan agobiados que al final nos pasó la cuenta del año y lo alcanzamos a hacer nada durante el año pasado” (1CEP_EDIR_03, 7).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Para uno de los directivos el desconocimiento y el agobio laboral son los factores que irrumpen el proceso de elaboración de un Plan de Atención a la Diversidad.			
Subcategoría: Otros proyectos para la atención a la diversidad		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“El Programa de Integración tiene un rol de nivelación que atiende a todos los estudiantes” (0CEP_EDIR_02, 8). “Y también está el equipo psicosocial donde está la Psicóloga y el Asistente social. Y también el Encargado de Convivencia” (1CEP_EDIR_04, 9).			
Análisis documental	No se especifica.			

Valoración	Algunos directivos destacan el Programa de Integración Escolar, y las intervenciones de la Dupla Psicosocial para la atención específica del alumnado.
------------	--

Fuente: Elaboración propia.

11.2.4. Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad

La triangulación de los datos para esta cuarta categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 75.

Triangulación de la categoría Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad.

Subcategoría: Fortalezas		M	D	R
Cuestionario	Ítem 19. El Plan de Atención a la Diversidad debe presentar un conjunto de actuaciones, medidas organizativas y curriculares para la atención de todos los estudiantes del centro escolar.	●	--	--
	Ítem 20. El centro escolar cuenta con apoyos y distintos recursos humanos y materiales para poner en práctica el Plan de Atención a la Diversidad.	●		
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Yo creo que la fortaleza es que nos hemos ido adecuando a estas necesidades emergentes” (2CEP_EDIR_06, 6-7). “Todos los planes son trabajados por todos los funcionarios. Son compartidos por todos los funcionarios. Claramente hay un grupo que se preocupa de elaborarlo y de analizarlo en profundidad” (3CEPS_EDIR_11, 7).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Los Planes de Atención a la Diversidad consideran estrategias y actuaciones que se adecuan a las necesidades emergentes ante la respuesta a la diversidad. Además, se hace uso al máximo de los recursos disponibles. La principal fortaleza es la participación de los profesionales en el desarrollo de las actuaciones para la diversidad.			
Subcategoría: Debilidades		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.			
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Es un desafío organizar a la comunidad para hacer compatibilizar el tiempo de todos sin generar agobio” (2CEP_EDIR_06, 7). “El tiempo que nosotros nos dedicamos a trabajarlo, si dedicáramos un poco más de tiempo a trabajar la diversidad la inclusión” (3CEPS_EDIR_12, 6).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El tiempo limitado de que disponen los profesionales dificulta la organización y buen desarrollo de todas las estrategias y actuaciones para la atención a la diversidad.			

Fuente: Elaboración propia.

11.2.5. Accesibilidad a recursos y espacios físicos

La triangulación de los datos para esta quinta categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 76.

Triangulación de la categoría Accesibilidad a recursos y espacios físicos.

Subcategoría: Autonomía del alumnado		M	D	R
Cuestionario	Ítem 21. Se organiza el espacio en el aula para favorecer la autonomía y movilidad de todos los estudiantes y su uso de manera flexible en las actividades y agrupamientos.	●	--	▲▲

11. Contrastación de resultados

Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado organiza el espacio del aula para favorecer la autonomía. El profesorado del 1CEP y 2CEP tiene menos posibilidades realizar la estrategia que el 3CEPS.			
Subcategoría: Espacios distintos al aula		M	D	R
Cuestionario	Ítem 22. Se utilizan espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (participación en encuentros artísticos y/o visitas guiadas a instituciones culturales, etc.).	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	"Hicimos salidas a hospitales, museos, supermercados. Le dimos una cantidad de dinero y desde todo solo, tenían que salir de la escuela y ser autónomos. Saber qué micro tomar, saber cuánto tenían que pagar, cuánto tenían que recibir de dinero, dónde bajarse y todo. Esa estrategia fue realmente súper significativa" (2CEP_EDIR_08, 11).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado de los centros educativos utiliza diferentes espacios, tanto al interior como fuera del centro educativo. El profesorado del 2CEP es menos propenso a realizar la estrategia que el 3CEPS.			
Subcategoría: Variedad de materiales		M	D	R
Cuestionario	Ítem 23. Se favorece la utilización de variedad de recursos y materiales didácticos para que los estudiantes puedan manipular, experimentar y crear.	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	"Brindar oportunidades en el sentido de que los estudiantes que no tengan internet se puedan llevar material impreso" (2CEP_EDIR_06, 4).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado pone a disposición del alumnado diferentes recursos materiales para el uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado del 1CEP es menos propenso a emplear la estrategia que el 3CEPS.			
Subcategoría: Coordinación docente		M	D	R
Cuestionario	Ítem 24. Se trabaja de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales para el trabajo específico con estudiantes. (profesores de apoyo, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, entre otros).	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	"Nosotros trabajamos a la par con los educadores diferenciales y como te mencionaba ellos nos interiorizan mucho en su trabajo" (3CEPS_EDIR_12, 4).			
Análisis documental	"Es respetuoso con sus pares, trabaja en equipo y reconoce en sus colegas sus competencias, promoviendo el aprendizaje entre pares" (3CEPS_ADPEI_03, 21).			
Valoración	El profesorado trabaja con los profesionales del Programa de Integración Escolar para la atención de todo el alumnado.			
Subcategoría: Colaboración con artistas		M	D	R
Cuestionario	Ítem 25. Se desarrollan experiencias colaborativas con artistas y/o exponentes culturales locales y nacionales para la concreción de proyectos escolares.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	"Se ha intentado mucho, quizás combinar el área de Música con Matemática" (2CEP_EDIR_08, 7).			

Análisis documental	“Estrategia grupal: enfocada en el aprender a “vivir juntos” a través de la identificación de nudos de transversalidad educativa, el aprendizaje basado en proyectos y los ensambles artísticos, añadiendo 04 horas semanales adicionales de educación artística (JEC)” (2CEP_ADPEI_03, 6).
Valoración	El profesorado de los centros educativos realiza trabajo colaborativo con los profesionales del área artística a través de proyectos interdisciplinarios.

Fuente: Elaboración propia.

11.2.6. Grupos de trabajo

La triangulación de los datos para esta sexta categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 77.

Triangulación de la categoría Grupos de trabajo.

Subcategoría: Agrupamientos flexibles		M	D	R
Cuestionario	Ítem 26. Se aplican estrategias como agrupamientos flexibles, talleres, rincones, grupos cooperativos, plan de trabajo, etc. para atender a la diversidad.	●	--	▲▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	“Aplicación de Metodologías interactivas – participativas. <ul style="list-style-type: none"> • Participación en trabajos colaborativos. • Disertaciones individuales y grupales. • Técnicas innovadoras en trabajo grupal” (3CEPS_APEI_04, 39).			
Valoración	El profesorado aplica diversas estrategias de agrupamientos flexibles para atender a la diversidad. El profesorado del 1CEP es menos propenso a realizar la estrategia que el 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más desarrollo de la estrategia hay.			
Subcategoría: Grupos heterogéneos		M	D	R
Cuestionario	Ítem 27. Los grupos de aprendizaje se forman de acuerdo con la heterogeneidad de todos los estudiantes (características personales y sociales, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.) para proporcionar respuesta educativa diferenciada.	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	De acuerdo con el profesorado, la mayoría define las estrategias de agrupamiento según la heterogeneidad del alumnado. El profesorado del 1CEP tiene menos probabilidades de realizar la estrategia que el 3CEPS.			
Subcategoría: Modalidades flexibles		M	D	R
Cuestionario	Ítem 28. Se presentan modalidades flexibles de agrupación cuando se trata de estudiantes que requieren una atención especial para el desarrollo de actividades.	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	De acuerdo con el profesorado, las modalidades flexibles de agrupamiento también se organizan según las necesidades individuales del alumnado. El profesorado del 1CEP tiene menos posibilidades de emplear la estrategia que el 3CEPS.			
Subcategoría: Interacción de los estudiantes		M	D	R

11. Contrastación de resultados

Cuestionario	Ítem 29. Los grupos de aprendizaje aseguran la interacción entre todos los estudiantes de un equipo.	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Para el profesorado las modalidades de agrupamiento flexibles permiten asegurar la interacción entre los estudiantes. El profesorado del 1CEP tiene menos posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.			
Subcategoría: Conversar con los estudiantes		M	D	R
Cuestionario	Ítem 30. Se conversa con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos.	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado conversa con el estudiante sobre las actividades haciéndolo parte de las decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado del 1CEP tiene menos posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.			

Fuente: Elaboración propia.

11.3. Estrategias didácticas para la atención a la diversidad

En este apartado se dan a conocer las diferentes valoraciones derivadas de la triangulación de datos para las distintas categorías de la dimensión “Estrategias didácticas para la atención a la diversidad”.

11.3.1. Objetivos y contenidos

La triangulación de los datos para esta primera categoría repasa en las siguientes subcategorías:

Tabla 78.

Triangulación de la categoría Objetivos y contenidos.

Subcategoría: Objetivos de clases		M	D	R
Cuestionario	Ítem 31. Se establecen objetivos de clase de acuerdo con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado establece los objetivos de la clase atendiendo los contenidos, los ritmos y conocimientos previos de los estudiantes.			
Subcategoría: Contenidos		M	D	R
Cuestionario	Ítem 32. Algunos contenidos de la asignatura se determinan según los conocimientos previos de todos los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“La preparación de la enseñanza donde cada profesor planifica prepara su clase o su unidad a partir de los distintos tipos de aprendizajes por lo tanto prepara distintas actividades” (3CEPS_EDIR_09, 4).			

Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado determina los contenidos de las clases según los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos del alumnado.			
Subcategoría: Adaptación de contenidos		M	D	R
Cuestionario	Ítem 33. Se realizan adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos.	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	"Durante el trabajo colaborativo el profesor realiza la adecuación curricular de los contenidos para atender a la diversidad de su alumnado" (1CEP_EDIR_04, 5).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado, principalmente, adecua los contenidos junto al trabajo colaborativo que lleva a cabo con los profesionales del Programa de Integración Escolar. El profesorado del 1CEP tiene menos probabilidades de emplear la estrategia que el 3CEPS.			

Fuente: Elaboración propia.

11.3.2. Actividades de enseñanza y aprendizaje

La triangulación de los datos para esta segunda categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 79.

Triangulación de la categoría Actividades de enseñanza y aprendizaje.

Subcategoría: Actividades diferentes		M	D	R
Cuestionario	Ítem 34. Se diseñan actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución, realización y dificultad.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado diseña actividades de clase que favorecen diferentes posibilidades de realización.			
Subcategoría: Ritmos de aprendizaje		M	D	R
Cuestionario	Ítem 35. Se organizan actividades de forma diferente, lineal y cíclica en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Las actividades que propone el profesorado se organizan en función de los ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.			
Subcategoría: Reforzamiento		M	D	R
Cuestionario	Ítem 36. Se proponen actividades de aprendizaje que permitan reforzar conocimientos de los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			

11. Contrastación de resultados

Valoración	El profesorado propone actividades de aprendizaje que permiten reforzar los conocimientos del alumnado.			
Subcategoría: Actividades para la creatividad		M	D	R
Cuestionario	Ítem 37. Se desarrollan actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado propone actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado.			
Subcategoría: Actividades de libre ejecución		M	D	R
Cuestionario	Ítem 38. Se planifican actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	En algunas ocasiones, el profesorado propone actividades de libre ejecución de acuerdo con los intereses de su alumnado.			
Subcategoría: Empatía		M	D	R
Cuestionario	Ítem 39. Se promueven actividades que permitan desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por los demás.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Las actividades de enseñanza y aprendizaje refuerzan valores positivos entre el alumnado.			
Subcategoría: Actividades para la vida		M	D	R
Cuestionario	Ítem 40. Las actividades propuestas tienen aplicación en la vida cotidiana de todos los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	La mayoría de las actividades de aprendizaje que desarrolla el profesorado tienen aplicación práctica para la vida.			

Fuente: Elaboración propia.

11.3.3. Metodología de enseñanza

La triangulación de los datos para esta tercera categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 80.

Triangulación de la categoría Metodología de enseñanza.

Subcategoría: Disposición del aula		M	D	R
Cuestionario	Ítem 41. Para la realización de la clase se tiene en cuenta la disposición y el agrupamiento de los alumnos en el aula.	●	--	▲▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	“Aplicación de Metodologías interactivas – participativas. <ul style="list-style-type: none"> • Guía de autoaprendizaje. • Uso de material didáctico. • Participación en trabajos colaborativos. • Disertaciones individuales y grupales. • Técnicas innovadoras en trabajo grupal. • Uso de la informática” (3CEPS_APEI_04, 39). 			
Valoración	El profesorado considera importante la disposición y agrupamiento del alumnado para el desarrollo de la clase. El profesorado del 1CEP es menos propenso a realizar la estrategia que el 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más desarrollan la estrategia.			
Subcategoría: Reflexión		M	D	R
Cuestionario	Ítem 42. Se pone mayor énfasis en métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento.	●	--	▲ ▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado prioriza la realización de métodos de aprendizaje que favorecen la reflexión, la comunicación y el descubrimiento. El profesorado del 1CEP es menos propenso a realizar la estrategia que el 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más desarrollan la estrategia.			
Subcategoría: Técnicas de enseñanza		M	D	R
Cuestionario	Ítem 43. Se emplean técnicas de enseñanza específicas como enseñanza tutorizada, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc. según las necesidades educativas de los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	“Aplicación de Metodologías interactivas – participativas. <ul style="list-style-type: none"> • Guía de autoaprendizaje. • Uso de material didáctico. • Participación en trabajos colaborativos. • Disertaciones individuales y grupales. • Técnicas innovadoras en trabajo grupal. • Uso de la informática” (3CEPS_APEI_04, 39). 			
Valoración	Las diferentes técnicas de enseñanza específicas que emplea el profesorado se organizan según las necesidades educativas del alumnado.			
Subcategoría: Adecuación del lenguaje		M	D	R
Cuestionario	Ítem 44. El lenguaje empleado en los materiales de estudio se adecua al nivel de comprensión de todos los estudiantes.	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado adecua el lenguaje utilizado en los materiales de estudio para una mejor comprensión de los contenidos. El profesorado del 1CEP es menos propenso a emplear la estrategia que el 3CEPS.			
Subcategoría: Tiempos flexibles		M	D	R
Cuestionario	Ítem 45. Los tiempos de la clase son flexibles según la actividad propuesta y las necesidades de todos los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			

11. Contrastación de resultados

Entrevista	No se especifica.				
Análisis documental	No se especifica.				
Valoración	El profesorado es flexible con los tiempos que se disponen en función de las actividades y necesidades del alumnado.				
Subcategoría: Responsabilidad del estudiante			M	D	R
Cuestionario	Ítem 46. Se fomenta la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje.	●	--	--	
Preguntas abiertas	No se especifica.				
Entrevista	No se especifica.				
Análisis documental	No se especifica.				
Valoración	El profesorado fomenta la responsabilidad de los estudiantes respecto a su propio aprendizaje.				
Subcategoría: Metodología artística			M	D	R
Cuestionario	Ítem 47. Se emplea metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria.	●	--	▲	
Preguntas abiertas	No se especifica.				
Entrevista	No se especifica.				
Análisis documental	"Dado el sello artístico de este colegio, tratamos de complementar las nociones del arte con las distintas asignaturas" (3CEPS EDIR 12, 3).				
Valoración	El profesorado utiliza metodología artística, específicamente, a través de proyectos interdisciplinarios. Los hombres docentes son menos propensos a realizar la estrategia didáctica que las profesoras mujeres.				

Fuente: Elaboración propia.

11.3.4. Proceso de evaluación

La triangulación de los datos para esta cuarta categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 81.

Triangulación de la categoría Proceso de evaluación.

Subcategoría: Evaluación inicial			M	D	R
Cuestionario	Ítem 49. Se realiza una evaluación inicial previo al proceso de enseñanza-aprendizaje.	●	--	--	
Preguntas abiertas	No se especifica.				
Entrevista	No se especifica.				
Análisis documental	No se especifica.				
Valoración	El profesorado realiza evaluaciones iniciales previamente al proceso de enseñanza y aprendizaje.				
Subcategoría: Evaluación continua			M	D	R
Cuestionario	Ítem 50. La evaluación continua valora el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes.	●	--	▲	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.				
Entrevista	No se especifica.				
Análisis documental	No se especifica.				
Valoración	El profesorado valora la evaluación continua para potenciar el interés y la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado del 1CEP es menos propenso a realizar la estrategia que el 3CEPS.				

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

	A mayor edad del profesorado, más desarrollan la estrategia.			
Subcategoría: Retroalimentación		M	D	R
Cuestionario	Ítem 51. Se retroalimenta a los estudiantes sobre las evaluaciones realizadas.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado realiza retroalimentación respecto a las evaluaciones realizadas al alumnado.			
Subcategoría: Variedad de instrumentos		M	D	R
Cuestionario	Ítem 52. Se utilizan variados instrumentos de evaluación (pruebas, trabajos, entrevistas, proyectos artísticos, lista de cotejos, rúbricas, etc.).	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	"Preparar evaluaciones variadas" (3CEPS_EDIR_09, 4).			
Análisis documental	"En la evaluación se considera la diversidad de instrumentos de prueba" (3CEPS_ADPEI_03, 40).			
Valoración	El profesorado utiliza variados instrumentos de evaluación para atender a las diferentes necesidades educativas del alumnado. El profesorado del 1CEP tiene menos probabilidades de realización de la estrategia que el profesorado 3CEPS.			
Subcategoría: Adecuación de evaluación		M	D	R
Cuestionario	Ítem 53. Se realizan adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con N. E.E.	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	"Se aplica evaluación diferenciada a todos nuestros estudiantes que la requieran ya sea en forma permanente o temporal. A los estudiantes que tengan impedimento para cursar regularmente una asignatura o actividad de aprendizaje, pertenezcan o no al programa de Integración Escolar (PIE)" (3CEPS_ADPEI_03, 40).			
Valoración	El profesorado de los centros educativos aplica evaluaciones diferenciadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales. El profesorado del 1CEP tiene menos posibilidades de llevar a cabo la estrategia que el profesorado de 3CEPS.			
Subcategoría: Autoevaluación		M	D	R
Cuestionario	Ítem 54. Se potencia la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	"En la parte formal, se trabajó en algunos cursos focalizados las autoevaluaciones donde en cada asignatura había tres notas. La nota uno corresponde a actividades académica, la nota dos también y la nota tres a la autoevaluación, que es una evaluación que se hace donde el profesor se sienta con el estudiante virtualmente, y la hacen en conjunto" (2CEP_EDIR_06, 4).			
Análisis documental	"Alumnos involucrados en la evaluación (auto y coevaluación)" (3CEPS_ADPEI_03, 40).			
Valoración	El profesorado potencia la autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Asimismo, promueve la coevaluación.			

Fuente: Elaboración propia.

11. Contrastación de resultados

11.4. Actitudes hacia la atención a la diversidad

En este apartado se dan a conocer las diferentes valoraciones derivadas de la triangulación de datos para las distintas categorías de la dimensión “Actitudes hacia la atención a la diversidad”.

11.4.1. Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad

La triangulación de los datos para esta primera categoría repasa en las siguientes subcategorías:

Tabla 82.

Triangulación de la categoría Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad.

Subcategoría: Actitudes positivas		M	D	R
Cuestionario	Ítem 11. El equipo directivo muestra una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“El equipo de gestión es abierto a recibir todo tipo de apoyo y de apoyar todo lo que ellos consideren que va en directo beneficio de los estudiantes” (1CEP_EDIR_05, 10).			
Análisis documental	“Nuestros Directivos deben ser personas profesionalmente capacitadas, actualizadas, comprometidas con el rol que desempeñan, con poder de gestión, con habilidades comunicacionales, empáticos, innovadores y eficientes; con capacidad de trabajo en equipo, con altas expectativas con respecto a logros académicos y artísticos y con una alta valoración del arte y la cultura” (2CEP_ADPEI_03).			
Valoración	Se evidencia concordancia entre los datos del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental. El equipo directivo demuestra tener actitudes positivas en la atención a la diversidad.			
Subcategoría: Apertura al cambio		M	D	R
Cuestionario	Ítem 11. El equipo directivo muestra una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Es un equipo de gestión que no tiene miedo a lo nuevo. No se asusta, porque le va a llegar un estudiante con mucha complicación física. No se asusta si le va a llegar un estudiante extranjero. Son bien positivos. También, es confiar en el personal” (1CEP_EDIR_05, 9).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Existen concordancia de los datos del cuestionario y de las entrevistas. El equipo directivo constantemente está dispuesto a promover y transmitir cambios a favor de la atención a la diversidad.			

Fuente: Elaboración propia.

11.4.2. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad

La triangulación de los datos para esta segunda categoría repasa en las siguientes subcategorías:

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Tabla 83.

Triangulación de la categoría Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad.

Subcategoría: Comprensión de las diferencias de los estudiantes		M	D	R
Cuestionario	Ítem 55. Comprende que los estudiantes son diferentes en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	"Hay profesores con muy buena disposición para trabajar el área y que se muestran preocupados por el aprendizaje del alumnado" (1CEP_EDIR_05, 3).			
Análisis documental	"Considera a los alumnos primero como personas" (2CEP_ADPEI_03, 6).			
Valoración	El profesorado tiene buena disposición con el aprendizaje del alumnado al tener en cuenta sus características y necesidades educativas.			
Subcategoría: Enseñanza para todos		M	D	R
Cuestionario	Ítem 56. Se preocupa de enseñar a todos los estudiantes, independiente de sus características y necesidades educativas.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	"Empático con los alumnos, entrega conocimientos de buena manera" (2CEP_ADPEI_03, 6).			
Valoración	El profesorado es empático y constantemente se preocupa de proporcionar conocimientos a su alumnado.			
Subcategoría: Oportunidades de aprendizaje		M	D	R
Cuestionario	Ítem 57. Comprende que las diferencias entre los estudiantes son oportunidades de aprendizaje.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado considera que las diferencias de los estudiantes son oportunidades de aprendizaje.			
Subcategoría: Práctica pedagógica		M	D	R
Cuestionario	Ítem 58. De manera constante busca promover el aprendizaje de todos los estudiantes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	"Un profesor preocupado de perfeccionarse en sus conocimientos específicos o en aspectos generales, para luego aplicarlos en su Unidad Educacional" (3CEPS_ADPEI_04, 21).			
Valoración	El profesorado constantemente se preocupa de perfeccionarse para potenciar su desarrollo profesional.			
Subcategoría: Valoración de las artes		M	D	R
Cuestionario	Ítem 59. Valora las artes como recurso adecuado para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	●	--	▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	"Es sensible a las manifestaciones artístico- culturales, participa activamente en las actividades educativo-culturales del establecimiento" (2CEP_ADPEI_03, 6).			

11. Contrastación de resultados

Valoración	El profesorado es un agente motivador de las artes para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje del alumnado. El profesorado del 1CEP es menos propenso a valorar la actuación educativa que el profesorado de 3CEPS.			
Subcategoría: Facilita espacios		M	D	R
Cuestionario	Ítem 60. Facilita espacio para que los estudiantes expresen sus ideas y experiencias sobre las actividades que se desarrollan en clase.	●	--	▲▲▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	“Desarrolla en sus estudiantes el pensamiento reflexivo, crítico y de justicia por sus semejantes” (3CEPS ADPEI 04, 21).			
Valoración	El profesorado facilita espacios a su alumnado para que pueda expresar sus ideas y experiencias en el aprendizaje. El profesorado del 1CEP y 2CEP son menos propensos a realizar la actuación educativa que el profesorado del 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más desarrollan la estrategia.			
Subcategoría: Interacción entre profesorado		M	D	R
Cuestionario	Ítem 61. Interactúa con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de las actividades en el aula.	●	--	▲▲▲
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado está dispuesto a interactuar con otros profesionales para potenciar su práctica pedagógica. El profesorado del oCEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más desarrollan la estrategia. A mayores años de experiencia, es menor la disposición del profesorado para realizar la estrategia.			
Subcategoría: Clima del aula		M	D	R
Cuestionario	Ítem 62. Crea una atmósfera en el aula que favorece el aprendizaje e interacción entre los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado crea una atmósfera adecuada para favorecer el aprendizaje e interacción entre los estudiantes.			
Subcategoría: Fomentar valores		M	D	R
Cuestionario	Ítem 63. Fomenta el valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades en todos los estudiantes.		--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	“Animadores y líderes, en los cuales los estudiantes puedan confiar, haciendo especial énfasis en motivar a los educandos” (1CEP ADPEI 02, 10-11).			
Valoración	El profesorado fomenta el valor del esfuerzo, constantemente está motivando al alumnado para preocuparse por su propio aprendizaje.			
Subcategoría: Expectativas positivas		M	D	R

Cuestionario	Ítem 64. Tiene expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de todos los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	“Estimula constantemente a sus estudiantes y posee altas expectativas para ellos” (3CEPS_ADPEI_04, 21).			
Valoración	El profesorado demuestra tener expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje del alumnado.			
Subcategoría: Conductas positivas		M	D	R
Cuestionario	Ítem 65. Valora y refuerza las actitudes y las conductas positivas de todos los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	“Debe educar, enseñar, fomentar valores, hábitos, y actitudes de respeto, y disciplina con su ejemplo personal” (oCEP_ADPEI_01, 14).			
Valoración	El profesorado fomenta la enseñanza de valores y refuerza las conductas y actitudes de respeto entre el alumnado.			
Subcategoría: Cooperación entre estudiantes		M	D	R
Cuestionario	Ítem 66. Promueve la cooperación y la no competición entre los estudiantes.	●	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	“Facilitador de aprendizajes y formador de valores” (3CEPS_ADPEI_04, 21).			
Valoración	El profesorado fomenta la enseñanza de valores y la cooperación entre los estudiantes.			

Fuente: Elaboración propia.

11.5. Propuestas de mejora para la atención a la diversidad

En este apartado se dan a conocer las diferentes valoraciones derivadas de la triangulación de datos para las distintas categorías de la dimensión “Propuestas para la mejora en la atención a la diversidad”.

11.5.1. Barreras en la atención a la diversidad

La triangulación de los datos para esta primera categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 84.

Triangulación de la categoría Barreras en la atención a la diversidad.

Subcategoría: Creencias		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Barreras culturales y populares de las personas, creencias que las diferencias personales no son un aporte a la sociedad” (oCEP_CPROF_04).			
Entrevista	“El tema cultural de los profesionales, sus percepciones sobre la educación” (1CEP_EDIR_03, 5).			
Análisis documental	No se especifica.			

11. Contrastación de resultados

Valoración	Una de las principales barreras que dificulta la atención a la diversidad tiene que ver con las creencias de las personas por desconocimiento de la respuesta educativa hacia la diversidad.			
Subcategoría: Formación inicial-continua		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Por lo general, estas barreras son más que nada prejuicios que vienen de la desinformación y la ignorancia” (2CEP_CPROF_44).			
Entrevista	“Poca capacitación de la comunidad escolar (cuerpo docente y asistentes de la educación) para la atención de la diversidad” (2CEP_CPROF_42).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Los profesionales de los centros educativos sostienen que reciben poca formación con respecto a la atención a la diversidad.			
Subcategoría: Recursos		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“La limitación de recursos para la implementación de recursos tanto de profesionales como fungibles o material didáctico” (1CEP_CPROF_19).			
Entrevista	“La barrera más grande para poder diversificar algunas actividades es por el tema de los espacios o por la falta de recursos tecnológicos. No podemos ser muy innovadores, porque no tenemos las tecnologías que hoy en día llaman la atención a los estudiantes o para utilizar plataformas nuevas” (2CEP_EDIR_07, 4).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Los recursos que disponen los centros educativos son limitados, lo que dificulta la innovación en la didáctica.			
Subcategoría: Familias		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Poca participación de las familias en las actividades del colegio” (1CEP_CPROF_35). “El poco interés de la familia hacia el aprendizaje de los niños” (3CEPS_CPROF_35).			
Entrevista	“Es difícil asumir que algún hijo tenga una discapacidad o algún trastorno. A veces la familia se queda en un proceso de duelo que lamentablemente no favorece al estudiante. Finalmente, hacen que retroceda. No se puede realizar un trabajo con el estudiante” (3CEPS_EDIR_11, 7).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Las familias participan muy poco en las actividades que organizan los centros educativos, y desconocen el trabajo que realizan los profesionales hacia la atención a la diversidad de sus hijos.			
Subcategoría: Actitudes de los estudiantes		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“La baja motivación y entusiasmo de los estudiantes frente a la adquisición de los aprendizajes” (1CEP_CPROF_19).			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado considera que en ocasiones el alumnado tiene poco entusiasmo en su aprendizaje.			
Subcategoría: Adecuación curricular		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Algunos colegas de trabajo no están dispuestos a realizar adecuaciones de trabajo para fomentar el aprendizaje, por lo que muchas veces es dificultoso para los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, porque no comprendan el contenido” (2CEP_CPROF_38).			
Entrevista	No se especifica.			

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado sostiene que algunos profesionales no están dispuestos a realizar adecuaciones curriculares por desconocimiento de estrategias para la atención específica del alumnado.			
Subcategoría: Trabajo colaborativo		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.			
Preguntas abiertas	“La falta de coordinación, articulación y trabajo colaborativo real entre los diferentes estamentos” (oCEP_CPROF_22).			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	En ocasiones el trabajo colaborativo con otros profesionales suele ser una barrera, debido a la falta de coordinación y articulación del trabajo que se propone desarrollar para atender a la diversidad.			
Subcategoría: Factor tiempo		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.			
Preguntas abiertas	“El tiempo es escaso para atender a la diversidad, los tiempos escolares y los requerimientos y directrices del MINEDUC muchas veces no son coincidentes con los tiempos que necesitan los estudiantes” (oCEP_CPROF_01).			
Entrevista	“Los colegas que están dentro del aula están saturados de trabajo. Muchas veces, terminan ocupando horas del Programa de Integración para revisar guías o corregir trabajos que son propios de su labor en el aula” (2CEP_EDIR_08, 12).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Los profesionales de los centros educativos consideran que los tiempos previstos para la preparación de la enseñanza es escaso, lo que limita las acciones de los profesionales en la respuesta a la diversidad.			
Subcategoría: Pruebas estandarizadas		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.			
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Lamentablemente, las pruebas estandarizadas que entregan recursos a nivel estatal hacen que los colegios se deslumbren por tratar de alcanzar un objetivo con tal de recibir recursos. Al final se pierde el trabajo de la diversidad, pues uno opta por la calificación y por el número” (3CEPS_EDIR_10, 5).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Para uno de los directivos, las pruebas estandarizadas de las que participan los estudiantes no contribuyen al tratamiento de la diversidad, puesto que los objetivos de estas se desentienden del trabajo que se persiguen, en beneficio del alumnado.			

Fuente: Elaboración propia.

11.5.2. Desafíos en la inclusión educativa

La triangulación de los datos para esta segunda categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 85.

Triangulación de la categoría Desafíos en la inclusión educativa.

Subcategoría: Creencias de la comunidad		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.			
Preguntas abiertas	“El desafío pasa por tener un equipo de profesionales que tengan una forma de mirar similar. Más humana” (oCEP_EDIR_02, 7).			
Entrevista	“Hay que trabajar en conjunto entre estudiantes, profesores y familias” (3CEPS_EDIR_12, 5).			

11. Contrastación de resultados

Análisis documental	No se especifica.				
Valoración	El principal desafío es mejorar las creencias de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad.				
Subcategoría: Prácticas institucionales			M	D	R
Cuestionario	No se especifica.				
Preguntas abiertas	No se especifica.				
Entrevista	“Lograr institucionalizar practicas inclusivas y mantenerlas en el tiempo” (3CEPS_EDIR_09, 5-6).				
Análisis documental	No se especifica.				
Valoración	Los equipos directivos consideran necesario institucionalizar prácticas educativas sobre la atención a la diversidad y mantenerlas en el tiempo.				
Subcategoría: Liderazgo			M	D	R
Cuestionario	No se especifica.				
Preguntas abiertas	No se especifica.				
Entrevista	“En el área de liderazgo, yo creo que el sentido de pertenencia, la identidad escolar y de cómo nosotros desde la gestión escolar podemos entablar acciones para que las personas se sientan a gusto dentro de la escuela. Se sientan partícipe del proyecto educativo” (2CEP_EDIR_06, 5).				
Análisis documental	No se especifica.				
Valoración	Para los directivos es fundamental ejercer un liderazgo que promueve el sentido de pertenencia de la comunidad educativa hacia el tratamiento de la diversidad.				
Subcategoría: Gestión de recursos varios			M	D	R
Cuestionario	No se especifica.				
Preguntas abiertas	No se especifica.				
Entrevista	“En la parte de recursos hemos planteado muchos desafíos desde los accesos hasta la calidad de los insumos que ocupamos en las salas de clases, los materiales y los espacios. Se trata de ser creativos, de utilizar el poco espacio que tenemos y sacar el mayor provecho posible” (2CEP_EDIR_06, 5).				
Análisis documental	No se especifica.				
Valoración	Para los directivos la consecución de recursos es un desafío importante de considerar, sobre todo en lo que respecta a la organización y uso de los recursos disponibles al máximo.				
Subcategoría: Clima escolar			M	D	R
Cuestionario	No se especifica.				
Preguntas abiertas	No se especifica.				
Entrevista	“Uno de los desafíos es que todos los miembros de la comunidad conozcamos nuestros protocolos, conozcamos como debemos actuar en ciertas situaciones” (2CEP_EDIR_07, 4).				
Análisis documental	No se especifica.				
Valoración	No existe concordancia entre los datos. Para el equipo directivo, otro desafío para mejorar la inclusión educativa es generar un clima escolar propicio para responder a la diversidad.				
Subcategoría: Vinculación artística			M	D	R
Cuestionario	No se especifica.				
Preguntas abiertas	No se especifica.				
Entrevista	“Trabajar conjuntamente las asignaturas formales con las de artes. Hacer evaluaciones y actividades en conjunto” (2CEP_EDIR_07, 4).				

Análisis documental	No se especifica.
Valoración	Los equipos directivos tienen por desafío transversalizar el arte en todas las disciplinas que se imparten para proporcionar mayores experiencias de aprendizaje artístico.

Fuente: Elaboración propia.

11.5.3. Otras estrategias para la mejora

La triangulación de los datos para esta tercera categoría repara en las siguientes subcategorías:

Tabla 86.

Triangulación de la categoría Otras estrategias para la mejora.

Subcategoría: Actividades de la comunidad		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Charlas a modo de concientizar a toda la comunidad en cuanto a que todos somos diversos y poseemos diferentes tipos de habilidades o inteligencias” (2CEP_CPROF_44).			
Entrevista	“Dedicar dos horas semanales para Educación Emocional. No solamente hablar sobre necesidades educativas, sino en el bienestar emocional y psicológico de todos nuestros niños para ayudarlos a ser mejores personas” (2CEP_EDIR_08, 14).			
Análisis documental	“Incrementar las actividades culturales y de extensión hacia la comunidad educativa, que permita demostrar las habilidades artísticas internalizadas por los estudiantes, en las diversas líneas de desarrollo cultural” (1CEP_ADPEI_02, 13).			
Valoración	Existe concordancia entre los datos derivados del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental. Se mantiene la idea común de que para mejorar la atención a la diversidad es fundamental implementar actividades para mejorar la participación de la comunidad educativa con el proyecto de la organización escolar.			
Subcategoría: Formación		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Intervención de orientadores o psicólogos en mayor profundidad de la que hay en este momento” (1CEP_CPROF_10).			
Entrevista	“Formar a los docentes a través de capacitaciones externas” (1CEP_EDIR_05, 12).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Para los profesionales de los centros educativos, el profesorado debería participar en mayores actividades de perfeccionamiento docente, y recibir asesoría y colaboración de otros profesionales del área psicosocial para la atención del alumnado.			
Subcategoría: Recursos		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Incorporar otro tipo de profesionales y con más horas (psicólogos, fonoaudiólogos, especialistas en áreas científicas y artísticas, etc.)” (2CEP_CPROF_37).			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	“Mejorar los procedimientos y/o prácticas implementadas por el establecimiento, para asegurar una administración ordenada y eficiente de los recursos materiales, financieros y humanos con el fin de satisfacer las necesidades derivadas de la crisis sanitaria” (2CEP_ADPEI_03, 4).			
Valoración	Se propone mejorar los recursos de los centros educativos a través de la contratación de más especialistas. También, se promueve el desarrollo de prácticas que faciliten la gestión de los recursos para su máximo aprovechamiento.			
Subcategoría: Planes e instrumentos		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--

11. Contrastación de resultados

Preguntas abiertas	“Crear herramientas para poseer mayor conocimiento de las realidades que presentan cada estudiante, ya sea información como familiar, emocional, económico, etc.” (1CEP_CPROF_19).			
Entrevista	“Yo creo que uno tiene que construir planes que estén en virtud de lo que pueda sostener la comunidad formadora y en relación con sus tiempos” (0CEP_EDIR_01, 11).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Para los profesionales de los centros educativos se debería destinar más tiempo para la creación de instrumentos que sirvan de apoyo para el seguimiento de las acciones realizadas en la atención a la diversidad.			
Subcategoría: Estrategias didácticas		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Incluir aún más a los alumnos en el proceso creación o planificación de actividades” (3CEPS_CPROF_53). “El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación” (3CEPS_CPROF_60).			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado considera que deben dar mayores oportunidades al alumnado en la toma de decisiones sobre el aprendizaje. Además, reconoce que requiere hacer mayor uso de las TIC.			
Subcategoría: Factor tiempo		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Adecuación de tiempos para trabajo colaborativo entre docentes para mejorar en estrategias de aprendizaje” (0CEP_CPROF_01).			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado requiere de más tiempo para desarrollar trabajo colaborativo con otros profesionales en la atención a la diversidad.			
Subcategoría: Investigación docente		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	“Hacer investigación desde adentro y tener suficiente autonomía en la educación para hacer los cambios que estimemos pertinentes. Todo ello, debe ir de la mano con la apertura de la mentalidad de los profesionales” (1CEP_EDIR_03, 7).			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	Los equipos directivos creen necesario que los profesionales del centro educativo puedan destinar más tiempo para la investigación educativa.			
Subcategoría: Orientación y reforzamiento		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	No se especifica.			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	“Disminuir de la deserción y el ausentismo escolar, incentivando a todos los estudiantes con una propuesta educativa innovadora, desafiante y lúdica” (0CEP_ADPEI_01, 10).			
Valoración	En los documentos institucionales se especifica la necesidad de prevenir y hacer seguimiento del absentismo y abandono escolar a través del desarrollo de diferentes talleres de orientación para el acceso a la Educación Superior y otros sobre reforzamiento educativo.			
Subcategoría: Disminución de las clases		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Preguntas abiertas	“Para mejorar la atención a la diversidad se deben disminuir las horas lectivas para una planificación y atención más profunda” (oCEP_CPROF_06).			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado considera que se deberían disminuir las horas lectivas para disponer de mayor tiempo para la preparación de la enseñanza.			
Subcategoría: Disminución de la cantidad de alumnos		M	D	R
Cuestionario	No se especifica.	--	--	--
Preguntas abiertas	“Cursos más reducidos” (1CEP_CPROF_18).			
Entrevista	No se especifica.			
Análisis documental	No se especifica.			
Valoración	El profesorado cree que se debería reducir la cantidad de estudiantes en las salas de clase para brindar una atención más individualizada.			

Fuente: Elaboración propia.

Queda mencionar que la evidencia aportada por la triangulación de los datos nos permite conducir el proceso de análisis de resultados hacia la discusión y diversas conclusiones que emanan del estudio, tal y como se desarrolla más adelante en el marco conclusivo.

12. ¿Qué proponemos? El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

En este capítulo abordamos la propuesta de Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad (PAD) dirigido a las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile participantes del estudio. En primer lugar, se contextualiza y describe la propuesta de diseño del PAD. En segundo lugar, se especifican sus principales componentes de la propuesta de mejora. En tercer lugar, se establecen algunas consideraciones para su aplicación. Por último, se concreta el proceso de validación por jueces que se ha llevado a cabo, y se presenta la versión definitiva resultante.

12.1. Introducción

El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad surge ante la necesidad de definir una respuesta educativa institucional que facilite las directrices de trabajo de la cultura escolar sobre la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística participantes en el estudio. La propuesta inicial del PAD deriva del desarrollo del marco teórico desde el posicionamiento de diversas fuentes, del marco aplicado y del posterior proceso de análisis e interpretación de los resultados de esta investigación.

El PAD considera y pone en cuestión dos puntos centrales para avanzar en el crecimiento de comunidades educativas chilenas que respondan a los desafíos de la inclusión educativa: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad en los centros educativos. Desde esta perspectiva, la propuesta del PAD puede servir de utilidad para los centros educativos de estudio si lo que se pretende es garantizar una respuesta educativa de calidad hacia la atención a la diversidad. Las comunidades educativas necesitan poner en práctica diversas estrategias para atender a la diversidad que proporcionen soluciones ajustadas a la realidad del alumnado, procurando atender a sus identidades, necesidades y motivaciones reales.

El trabajo de campo realizado ha demostrado que los diferentes documentos de Apoyo a la Inclusión con los que cuentan los centros educativos de estudio constituyen un marco de referencia general sobre las estrategias a desarrollar en la atención a la diversidad. No obstante, carecen de precisión y de una necesaria organización de la gestión educativa para determinar las estrategias de atención a la diversidad más adecuadas al contexto socioeducativo real. También, de un mecanismo de seguimiento y evaluación de las propias prácticas educativas propuestas para estos fines.

De este modo, el PAD recoge de forma flexible y abierta diferentes estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad que sirven de guía para las comunidades educativas. Igualmente, propone un mecanismo de seguimiento y evaluación del PAD mediante un sistema de fases que repara en la intervención educativa.

12.2. Propuesta inicial del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

El diseño de la propuesta inicial del PAD tuvo en consideración los siguientes componentes: (1) Introducción; (2) Objetivos del Plan para la mejora de la Atención a la Diversidad; (3) Estrategias organizativas para atender a la diversidad; (4) Estrategias didácticas para atender a la diversidad; y (5) Seguimiento y evaluación²⁰.

La introducción del PAD buscaba contextualizar a modo general el actual escenario político del Sistema Educativo chileno, el cual sugiere avanzar hacia la construcción de comunidades educativas inclusivas mediante el desarrollo de Planes de Apoyo a la Inclusión que orienten las actuaciones de una cultura escolar capaz de garantizar una educación libre de discriminación arbitraria, basada en la valoración y el respeto por la diversidad (MINEDUC, 2016a).

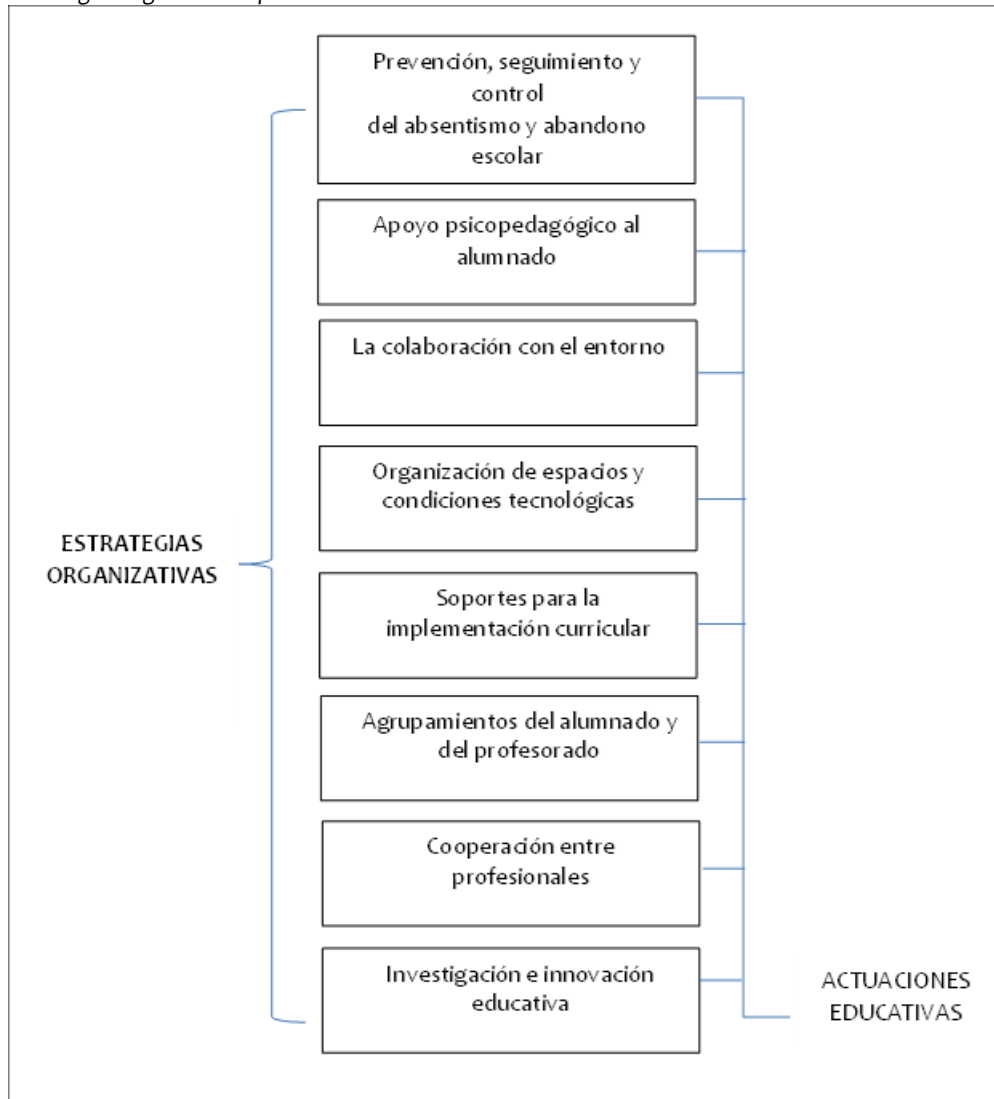
El objetivo general que perseguía el documento fue: Mejorar la inclusión educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile a través de la implementación de un Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. La concreción del objetivo general propuso los siguientes objetivos específicos: (a) Facilitar la incorporación de estrategias organizativas y didácticas para favorecer la atención a la diversidad en los centros educativos; (b) Proponer un mecanismo de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad; y (c) Favorecer la consolidación de la cultura escolar de la diversidad en los centros educativos.

Para hacer posible el alcance de los objetivos propuestos, la propuesta inicial del PAD incorporaba dos apartados sobre estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad. En ambos casos, estas abarcaron el conjunto de actuaciones que las comunidades educativas pudieran poner en práctica para responder a la diversidad. Para dichos efectos, en cada estrategia organizativa y didáctica para la atención a la diversidad se proponía una planificación para la realización de las actuaciones respectivas mediante una tabla que especificaba el objetivo, las estrategias, las actuaciones a realizar, los principales responsables de la actuación y los recursos a considerar.

El apartado de “Estrategias organizativas para atender a la diversidad” reparó en ocho estrategias que sirvieran de guía para satisfacer las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos. Así, las comunidades educativas podrían ampliar sus posibilidades de responder a la diversidad más allá de las que estos pudieran ofrecer a nivel interno. La siguiente Figura 35 sintetiza las ocho estrategias organizativas para la atención a la diversidad consideradas en la propuesta inicial del PAD:

²⁰ Ver en Anexos CD 15.22. Propuesta inicial del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.

Figura 35.
Estrategias organizativas para la atención a la diversidad PAD.



Fuente: Elaboración propia.

Cada estrategia organizativa para la atención a la diversidad proponía un conjunto de actuaciones educativas que reparaba en diferentes ámbitos de intervención:

- **Estrategia 1.** *Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar:* repara en el conjunto de actuaciones educativas que garantizan el apoyo al acceso y la permanencia del alumnado en el centro educativo.
- **Estrategia 2.** *Apoyo psicopedagógico al alumnado:* abarca el conjunto de actuaciones educativas que brindan apoyo específico al alumnado que requiera de una atención psicopedagógica cuando han sido víctima de situaciones o circunstancias fuera de su control.
- **Estrategia 3.** *La colaboración con el entorno:* las distintas actuaciones educativas que expone fomentan la colaboración del centro educativo con el entorno a través del

12. ¿Qué proponemos? El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

convenio con diferentes instituciones y organismos públicos y privados en favor de ofrecer mayores experiencias educativas de participación para la comunidad educativa.

- **Estrategia 4.** *Organización de espacios y condiciones tecnológicas:* presenta actuaciones educativas que reflejen la mejora en la renovación de las condiciones físicas y tecnológicas del centro educativo para hacerlo accesible a todas las personas.
- **Estrategia 5.** *Soportes para la implementación curricular:* el conjunto de actuaciones educativas promueve la solicitud de ayudas técnicas y equipamientos específicos para favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículum de todo el alumnado.
- **Estrategia 6.** *Agrupamientos del alumnado y del profesorado:* repara en la manera en la que se organiza el alumnado y el profesorado en función de las necesidades y características del centro educativo.
- **Estrategia 7.** *Cooperación entre profesionales:* expone el conjunto de actuaciones educativas para promover la cooperación y el trabajo conjunto entre los profesionales del centro educativo, y también con otros agentes externos vinculados al proyecto educativo.
- **Estrategia 8.** *Investigación e innovación educativa:* describe actuaciones educativas que promueven espacios para la investigación e innovación educativa del profesorado ante la necesidad de analizar y detectar la actuación educativa más pertinente para atender a la diversidad.

La siguiente Tabla 87 ejemplifica la planificación de las actuaciones educativas vinculadas a una de las diferentes estrategias organizativas para atender a la diversidad descrita anteriormente.

Tabla 87.

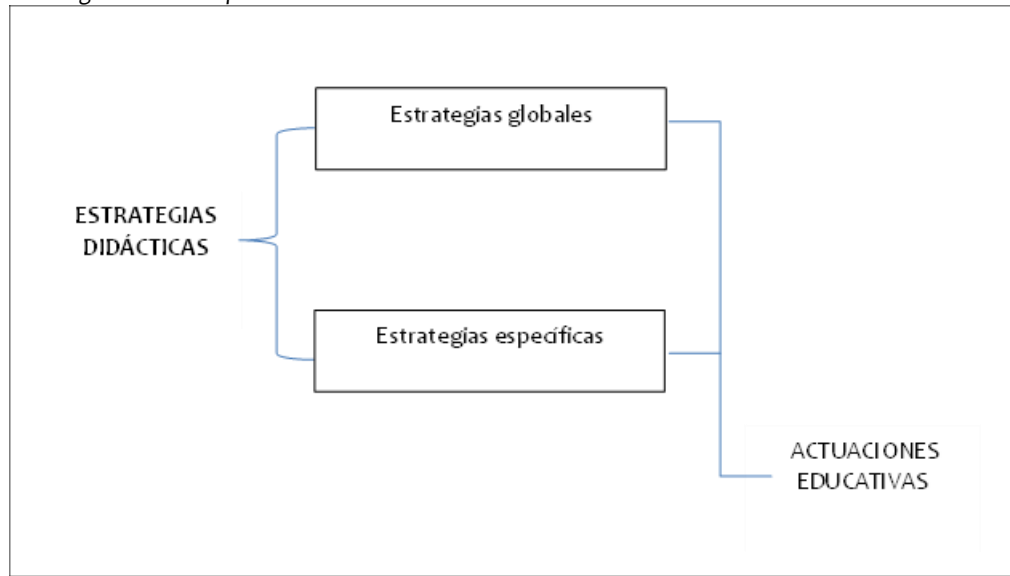
Extracto de la planificación de la Estrategia 1. Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.

Estrategia 1: Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar		
Objetivo: Apoyar el acceso y permanencia de todo el alumnado en el centro educativo.		
Actuaciones: Prevenir el absentismo y abandono escolar	Responsables	Recursos
Realizar control diario de las faltas de asistencia de todo el alumnado y de las informaciones que se proporcionan a las familias.	Equipo Directivo y Profesorado	Propios del centro educativo (materiales, soportes tecnológicos, entre otros).
Elaborar un plan de acogida para la atención del alumnado de nuevo ingreso al centro educativo, así como de aquellos que se reincorporan por situación de abandono escolar.	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, económicos soportes tecnológicos, entre otros).
Realizar jornadas de puertas abiertas y charlas informativas a las familias para que conozcan la realidad del centro educativo en el que está o estará escolarizado el hijo o la hija.	Equipo Directivo y Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, económicos, soportes tecnológicos, de infraestructura y mobiliario, recursos humanos, etc.).
Desarrollar actividades y talleres educativos que representen medidas alternativas a la expulsión.	Equipo Directivo y Profesorado	Propios del centro educativo (materiales, económicos, soportes tecnológicos, de infraestructura y mobiliario, recursos humanos, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el apartado de “Estrategias didácticas para atender a la diversidad” se fijó en la intervención de las estrategias globales y específicas que pudieran emplear el profesorado para favorecer la integralidad del alumnado. Las estrategias didácticas tomadas en consideración buscaban proporcionar una atención educativa más individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la siguiente Figura 36:

Figura 36.
Estrategias didácticas para la atención a la diversidad PAD.



Fuente: Elaboración propia.

Cada estrategia global y específica proponía un conjunto de actuaciones educativas para atender a la diversidad del alumnado:

- *Estrategias globales*: exponen el conjunto de actuaciones educativas que facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículum escolar. Se dirigen a la totalidad del alumnado con el propósito de favorecer la participación y autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Estrategias específicas*: las actuaciones educativas se dirigen al alumnado en concreto que requiere una atención educativa específica y, por lo tanto, conlleva la aplicación de cambios en el currículum escolar y su organización.

La siguiente Tabla 88 ejemplifica la planificación de las actuaciones educativas vinculadas a una de las diferentes estrategias didácticas para atender a la diversidad comentadas.

12. ¿Qué proponemos? El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

Tabla 88.

Extracto de la planificación Estrategias globales.

Estrategias globales		
Objetivo: Favorecer la participación y la autonomía del alumnado en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.		
Actuaciones	Responsables	Recursos
Accesibilidad a recursos materiales: acceder a diferentes recursos materiales del centro educativo para su utilización en la programación curricular.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, etc.).
Accesibilidad a espacios físicos: acceder a diferentes espacios físicos para la realización de actividades al interior o fuera del aula.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Recursos propios y externos al centro educativo (mobiliario, infraestructura, etc.).
Adecuación de objetivos y contenidos: realizar adecuación de los objetivos y contenidos de la clase según los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos del alumnado.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Actividades de libre ejecución: planificar actividades de libre ejecución en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses del alumnado.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, espacios físicos, etc.).
Aprendizaje cooperativo: organizar la clase en grupos heterogéneos de 4 a 6 estudiantes para aprovechar al máximo la interacción simultánea, el trabajo individual y colectivo.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, espacios físicos, etc.).
Aprendizaje por proyecto: fomentar la realización de proyectos sobre un tema que tiene aplicación práctica en un contexto real.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, espacios físicos, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

El último apartado sobre “Seguimiento y evaluación” describía el proceso de evaluación de las estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad sugeridas desde el funcionamiento del PAD en el centro educativo. El mecanismo sugerido para el seguimiento y evaluación del PAD conllevó algunas consideraciones para su aplicación que se explican en el siguiente apartado.

12.3. Consideraciones para su aplicación

Para realizar el seguimiento y evaluación del PAD se propuso determinar al Equipo de Gestión Directiva de cada centro educativo como el principal encargado de guiar la puesta en marcha del PAD. En tal caso, este pudiera definir las estrategias más pertinentes para realizar de manera efectiva la evaluación del planteamiento institucional en colaboración con su respectiva comunidad educativa, al menos por un periodo de tres cursos escolares para los que se previó su implementación.

Para ello, se estableció un mecanismo de seguimiento y evaluación por fases que pudiera servir de apoyo a los principales responsables de la evaluación del PAD. Las fases determinadas fueron las siguientes:

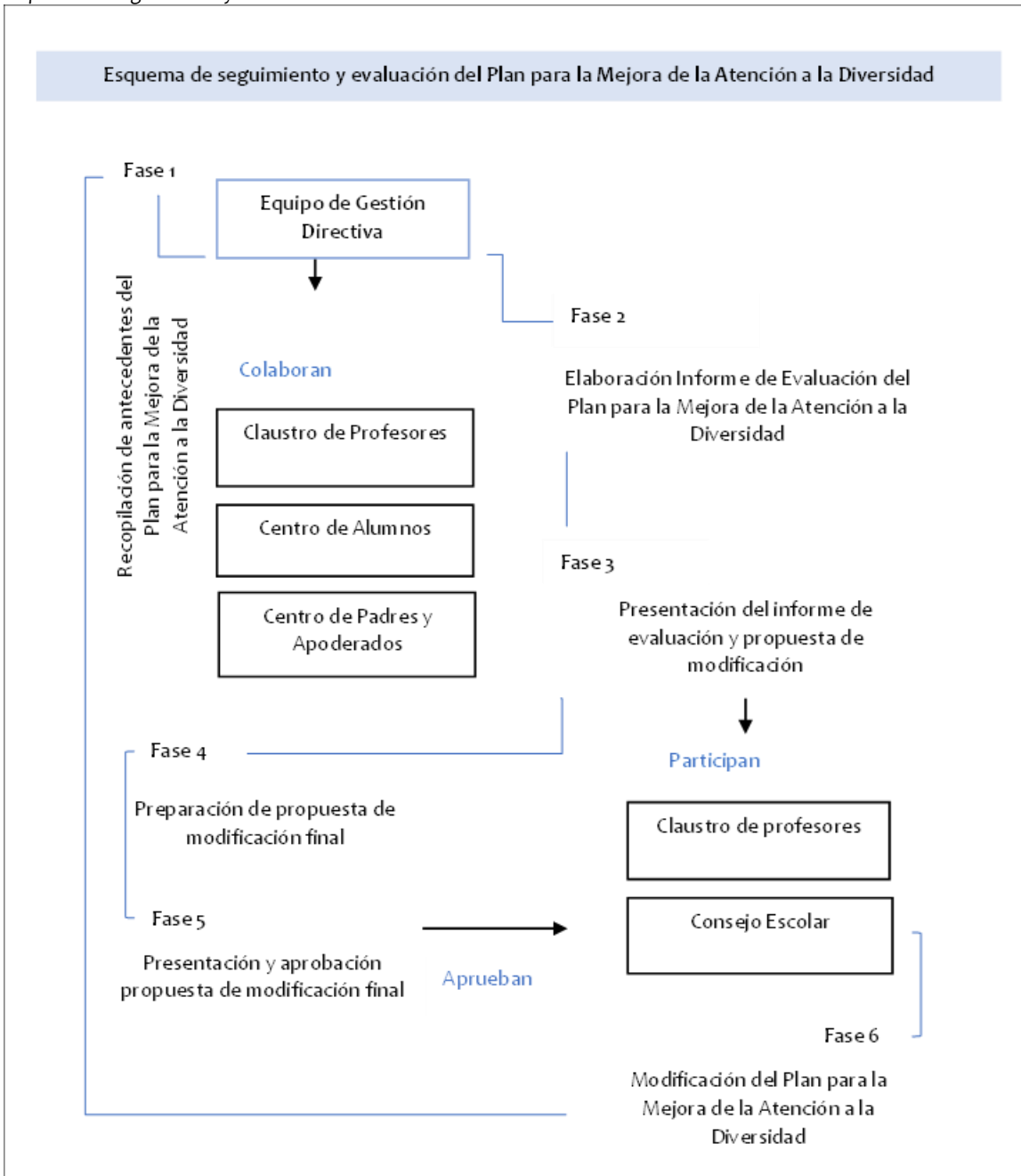
- **Fase 1.** Recopilación de antecedentes para el registro de seguimiento del PAD de acuerdo con la información transmitida por el Equipo Directivo, Claustro de Profesores, Centro de Alumnos y Centro General de Padres y Apoderados.
- **Fase 2.** Elaboración de un informe de evaluación y propuesta de modificación del PAD.
- **Fase 3.** Presentación del informe de evaluación y propuesta de modificación del PAD al Claustro de Profesores y Consejo Escolar, quienes analizan y valoran el desarrollo y propuesta de modificación.
- **Fase 4.** Preparación de una propuesta de modificación final del PAD.
- **Fase 5.** Presentación de la propuesta de modificación final del PAD para posterior aprobación del Consejo Escolar.
- **Fase 6.** Modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.

El mecanismo de seguimiento y evaluación del PAD anteriormente mencionado reparó en la intervención educativa de acuerdo con el siguiente esquema de la Figura 37:

12. ¿Qué proponemos? El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

Figura 37.

Esquema de seguimiento y evaluación del PAD.



Junto con ello, se diseñó una propuesta de planificación de las fases con el propósito de contribuir en la organización y ejecución de las diferentes actividades sugeridas en un espacio de tiempo determinado (Tabla 89).

La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

Tabla 89.

Planificación del procedimiento de seguimiento y evaluación del PAD.

Fases	Actividades	Responsables/Funciones	Temporalización
Fase 1: Recopilación de antecedentes del PAD	<ul style="list-style-type: none"> Organizar y realizar reuniones entre el personal involucrado en la concreción de la fase. Obtener información inicial sobre la puesta en marcha del PAD mediante registro de seguimiento. Registro de propuestas de mejora. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: encargados de la recolección de datos iniciales relevantes.</p> <p>Claustro de Profesores, Centro de Alumnos y Centro de Padres y Apoderados: indican propuestas de mejora para el documento institucional.</p>	Marzo (2023)- Julio (2024)
Fase 2: Elaboración de Informe de evaluación del PAD	<ul style="list-style-type: none"> Organizar y concretar reuniones entre miembros del Equipo de Gestión Directiva. Elaborar un Informe de Evaluación. 	Equipo de Gestión Directiva: quienes elaboran el Informe de evaluación sobre la aplicabilidad del PAD.	Agosto- Diciembre (2024)
Fase 3: Presentación del Informe de evaluación y propuesta de modificación	<ul style="list-style-type: none"> Organizar y concretar jornadas de reflexión con el personal involucrado en el proceso. Presentar el Informe de evaluación y propuesta de modificación del PAD. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: Organizan y preceden jornadas de trabajo con el personal involucrado para el análisis del Informe de evaluación y propuesta de modificación.</p> <p>Claustro de Profesores y Consejo Escolar: quienes revisan, analizan y valoran el desarrollo y propuesta de modificación.</p>	Enero-Julio (2025)
Fase 4: Preparación de propuesta de modificación final del PAD	<ul style="list-style-type: none"> Organizar y concretar reuniones entre miembros del Equipo de Gestión Directiva. Diseñar una propuesta de modificación final del PAD de acuerdo con las valoraciones del Claustro de Profesores y el Consejo Escolar. 	Equipo de Gestión Directiva: quienes diseñan la propuesta de modificación final del PAD	Agosto (2025)- Febrero (2026)
Fase 5: Presentación y aprobación de la propuesta de modificación final	<ul style="list-style-type: none"> Coordinar y concretar reunión de equipos y personal involucrado en el proceso. Presentar propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: Organizan y preceden jornadas de reflexión con el personal involucrado para el análisis del Informe de evaluación y propuesta de modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.</p> <p>Consejo Escolar: revisan y aprueban la propuesta de modificación final del Plan de Atención a la Diversidad</p>	Marzo-Junio (2026)
Fase 6: Modificación del PAD	<ul style="list-style-type: none"> Organizar y realizar jornadas de trabajo colaborativo. Modificar Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. 	Equipo de Gestión Directiva: quienes realizan cambios en el Plan para la mejora de la Atención a la Diversidad.	Julio-Diciembre (2026)

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, se proponía evaluar la efectividad de las estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad, y dar cabida al surgimiento de otras propuestas de mejora en beneficio de la realidad contextual de cada organización y las necesidades educativas de su respectivo alumnado.

12.4. Diseño y validación por jueces expertos

El proceso de validación de la propuesta inicial del PAD estuvo sujeto a la valoración de jueces expertos mediante un grupo de discusión. Para ello, se realizaron diversos procedimientos que facilitaron posteriormente la elaboración de la propuesta final del PAD.

El diseño del guion de discusión se preparó en función de las dimensiones derivadas del PAD, y que en su gran mayoría se encuentran vinculadas a los elementos teóricos observados y analizados con anterioridad en este estudio:

- **Introducción y objetivos del PAD:** considera la pertinencia de los aspectos contextuales sobre la atención a la diversidad en los centros educativos, y el grado de consecución de los objetivos planteados en el documento.
- **Estrategias organizativas para atender a la diversidad:** se fija en la pertinencia, adecuación a las necesidades educativas y el grado de aplicación de las estrategias organizativas para atender a la diversidad que recoge el PAD.
- **Estrategias didácticas para atender a la diversidad:** repasa en la pertinencia, adecuación a las necesidades educativas y el grado de aplicación de las estrategias didácticas para atender a la diversidad planteadas en el PAD.
- **Seguimiento y evaluación del PAD:** considera la pertinencia y grado de aplicación posible para evaluar la efectividad de las estrategias organizativas y didácticas de atención a la diversidad en funcionamiento del PAD.
- **Plan para la Mejora en la Atención a la Diversidad:** recoge la opinión general sobre la propuesta inicial del PAD.

La determinación de cada dimensión permitió concretar aún más el tema en cuestión mediante el planteamiento de subdimensiones que a su vez facilitaron la formulación de las preguntas generales a las que se quería dar respuesta para valorar los aportes del PAD dirigido a los centros educativos de estudio. De este modo, las preguntas generales son las que guían el instrumento elaborado para apoyar el proceso de validación del PAD a través de la técnica de grupo de discusión. La siguiente Tabla 90 expone la matriz general en la que se recogen las dimensiones, subdimensiones y preguntas que se derivan para el guion de discusión²¹:

²¹ Ver en Anexos CD 15.23. Matriz general para el diseño del guion de discusión y 15.24. Guion del grupo de discusión.

Tabla 90.

Extracto de la matriz general para el diseño del guion de discusión.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	PREGUNTAS
Introducción y objetivos del PAD	Introducción	Reconocer la pertinencia de los aspectos contextuales tratados en el PAD.	¿Qué les parece el apartado de introducción para dar a conocer el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?
	Objetivos	Valorar el grado de consecución de los objetivos planteados en el documento.	¿Qué piensan sobre el grado de consecución de los objetivos planteados en el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?
Estrategias organizativas para atender a la diversidad	Aspectos generales	Conocer la opinión sobre aspectos generales como la pertinencia, la adecuación a las necesidades y el grado de aplicación de las estrategias.	¿Qué opinan sobre las estrategias organizativas propuestas para atender a la diversidad?
	Propuestas de mejora	Identificar nuevas propuestas de mejora en las estrategias organizativas.	¿Qué otras estrategias organizativas se podrían tener en cuenta para el trabajo con la diversidad?

Fuente: Elaboración propia.

Para iniciar el proceso de validación se contactó a través de correo electrónico a un total de nueve personas vinculadas al tema en cuestión, entre ellos, a los equipos directivos y profesorado de los centros educativos, académicos de universidades y profesionales del área de Educación Social. El objetivo fue solicitar su colaboración como jueces expertos en el proceso de validación del PAD (ver Cuadro 6):

Cuadro 6.

Esbozo de la solicitud de colaboración enviada a los jueces expertos.

<p>Estimado Director/a: ¡Muy buenas tardes!</p> <p>Me presento, mi nombre es Cony Villarroel Raimilla doctoranda en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Me comunico con usted para conocer si estuviese interesado en participar en un grupo de discusión con el fin de validar un Plan de Atención a la Diversidad.</p> <p>El documento constituye una propuesta de mejora diseñado en el marco de la investigación doctoral "La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Diseño y validación de un Plan de Atención a la Diversidad".</p> <p>El grupo de discusión se realizará el 20 de abril (a las 12:00 horas aprox.). No obstante, la fecha puede estar sujeta a cambios. En un principio, se enviará el documento para la revisión y luego se convocará una reunión online con todos los participantes para realizar la validación mediante el grupo de discusión.</p> <p>En este proceso, su opinión al respecto sobre la inclusión y el trabajo que desarrollan las comunidades educativas en la atención a la diversidad es muy valiosa para este estudio, sobre todo si se tiene en cuenta que el proyecto educativo en el que pertenece favorece la formación integral de sus estudiantes.</p> <p>Quedo atenta a sus comentarios y desde ya muchas gracias por su tiempo.</p> <p>Saludos cordiales,</p> <p>Cony Fernanda Villarroel Raimilla</p>
--

Fuente: Elaboración propia.

De los nueve jueces expertos contactados solo 5 respondieron a la solicitud, cuyas respuestas fueron recopiladas durante el mes de abril de 2022:

Cony Fernanda Villarroel Raimilla

12. ¿Qué proponemos? El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

Tabla 91.

Jueces expertos participantes en el grupo de discusión.

JUEZ EXPERTO		INSTITUCIÓN
Académicos en universidad	Marcela Brevis Yeber	Universidad Central de la Serena
Directivos y profesorado en centros educativos	Felipe Barros Domínguez	Escuela Experimental de Música Jorge Peña Hen
	Beatriz Aravena Valenzuela	Escuela Aurora de Chile
	Álvaro Maldonado Fernández	Escuela de Cultura y Difusión Artística
Profesionales Educación Social	Eugenia García Arévalo	Universitat de Barcelona

Fuente: Elaboración propia.

Una vez aceptadas las solicitudes, a los cinco jueces expertos se les hizo llegar un correo electrónico en el que se adjuntaban la propuesta inicial del PAD y una carta de consentimiento informado²² que daba a conocer más ampliamente los objetivos de la investigación (ver Cuadro 7):

Cuadro 7.

Esbozo de las informaciones enviadas sobre el grupo de discusión.

<p>Estimado Director/a:</p> <p>Muchas gracias por su interés y disposición de participar en este proceso. Es importante para nosotros contar con su colaboración.</p> <p>Quisiera aprovechar este correo para enviar el documento que estará sujeto a validación. De esta manera, usted pueda tener tiempo de revisar el documento previamente a realizarse el grupo de discusión, el cual se llevaría a cabo el 20 de abril en el horario de las 12:00 horas vía zoom. También, le adjunto una carta de consentimiento informado para que se encuentre en conocimiento de su participación en la investigación. Le pediría que este documento me lo pudiera remitir firmado el mismo día de la sesión, si es posible.</p> <p>Quedo atenta a cualquier duda que se pudiera presentar y desde ya muchas gracias nuevamente por su colaboración.</p> <p>Saludos cordiales,</p> <p>--</p> <p>Cony Fernanda Villarroel Raimilla</p>
--

Fuente: Elaboración propia.

El grupo de discusión tuvo lugar el 20 de abril de 2022 mediante la plataforma de videoconferencia Google Meet, a lo cual el grupo participante consideró oportuno. Al inicio del grupo de discusión se procedió a presentar a la moderadora (investigadora) y ayudantes. Igualmente, se compartieron aspectos generales sobre el estudio. Para ello, se explicó la mecánica del grupo de discusión y se señalaron las normas de convivencia y procedimientos a seguir en la sesión. De este modo, se obtuvo la aprobación verbal de los participantes para la grabación de voz y transcripción de los datos.

Para el desarrollo del grupo de discusión se contó con el guion de discusión previamente diseñado para estos fines. También se dispuso de un bloc de notas para anotar aquellas ideas expresadas por

²² Ver en Anexos CD 15.25. Carta de consentimiento informado para grupo de discusión.

los jueces expertos o, bien, deducidas por la investigadora durante la sesión. Finalmente, la duración total del grupo de discusión fue de 1 hora y 14 minutos, un poco más del tiempo previsto para su realización.

Una vez realizado el grupo de discusión, se inició el proceso de tratamiento de los datos. Primero, se procedió a traspasar el registro de audio al ordenador para así crear un único archivo del grupo de discusión realizado. Posteriormente, se realizó la transcripción del audio sobre el propio guion de discusión para organizar las respuestas²³, y también se digitalizaron las notas manuscritas durante el desarrollo de la sesión.

A partir de las transcripciones se comenzó a realizar el vaciado de las respuestas de los jueces expertos. Para ello, se elaboró una matriz de análisis en donde se recopilaron los comentarios y las observaciones realizadas sobre el PAD. El vaciado de las respuestas de los jueces expertos se organizó en la matriz de análisis vinculando las dimensiones y las preguntas del guion de discusión. De ahí, se incorporó un apartado para realizar consideraciones finales con respecto a la propuesta del PAD. En la siguiente Tabla 92 se puede consultar un ejemplo del vaciado mediante un extracto de la matriz de análisis para validación del PAD²⁴.

²³ Ver en Anexos CD. 15.26. Transcripción del grupo de discusión.

²⁴ Ver en Anexos CD. 15.27. Matriz de análisis para la validación del PAD.

12. ¿Qué proponemos? El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

Tabla 92.

Extracto del vaciado de la matriz de análisis para la validación del PAD.

DIMENSIÓN	PREGUNTAS Y CONSIDERACIONES DE LOS JUECES	CONSIDERACIONES FINALES
Introducción y objetivos	¿El apartado de introducción proporciona información relevante y concisa sobre dar a conocer el Plan de Atención a la Diversidad?	-La mayoría de los jueces opina que el término inclusión es adecuado, por lo tanto, no se modifica por integración.
	GD_JE_01. En términos generales, hay una buena introducción, lo que sí hay errores conceptuales. Por ejemplo, cuando se habla de los desafíos de la inclusión, ese concepto no se ocupa. Se ocupa el concepto de integración.	-Se debería desarrollar aún más el concepto de diversidad en el contexto educativo en el apartado de introducción.
	GD_JE_01. Cabe cuestionar si este principio es aplicable a todos los proyectos educativos artísticos, porque en muchos casos rellenan de perfiles de estudiantes definidos, porque acá se habla en términos generales de la inclusión como a tabla rasa. Y resulta que hay proyectos educativos que tienen distintas características y distintos perfiles de estudiantes.	-Se especifica el enfoque científico humanista, con énfasis en la enseñanza artística de los centros educativos de estudio.
	GD_JE_02. Desde el punto de vista conceptual, no sé ministerial, pero conceptual la integración es previa a la inclusión. Yo integro, primeramente, porque inclusión lo entendemos como un cambio cultural, más que un hecho puntual. Desde mi mirada técnica, me parece que el término inclusión sería más apropiado que el de integración.	
	GD_JE_03. Aquí en la universidad y en los centros educativos se utiliza la palabra inclusión, no integración. Incluir. Entonces, a mí la introducción me ha parecido que se ajusta a la realidad, se especifican los principales puntos a tratar, desde donde se aborda la inclusión en Chile, y los desafíos de los centros educativos para llevarlo a cabo.	
GD_JE_04. También es cierto lo que dicen (...), que el término acertado sería inclusión, porque cuando estamos integrando, es como un grupo separado de la sociedad común. Entonces se supone que desde el término inclusión todos tenemos que ser incluidos, porque todos tenemos diversidad en el aprendizaje. Ahora, a mí también me pareció acertada la introducción.		

Fuente: Elaboración propia.

Hay que señalar que se asignó un código identificativo en cada comentario de los jueces expertos para mantener el anonimato. Así, cuando se menciona <GD_JE_01> indica que se refiere al comentario de juez experto (JE) número uno (01) realizado en el grupo de discusión (GD).

Como resultado de los comentarios de los jueces expertos y las consideraciones finales se realizaron las siguientes modificaciones en el PAD:

- En la introducción:
 - Se desarrolla el concepto de diversidad en el contexto educativo para incorporar mayores referencias sobre el tema en cuestión.
 - Se especifica que los centros educativos de estudio promueven el enfoque científico humanista, con fuerte énfasis en la enseñanza artística.

- En los objetivos:
 - En el objetivo general el verbo “Mejorar” se cambia por “Desarrollar”.
 - Para los objetivos específicos se propone ir directamente a la finalidad. Por ejemplo, “facilitar la incorporación” por “incorporar...”.
- En los apartados de estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad:
 - Se incorpora en cada una de las planificaciones de las estrategias una sección sobre medios de verificación y una sugerencia de temporalización.
- En seguimiento y evaluación:
 - Se añade un cronograma de actividades que organiza las fases de seguimiento y evaluación del PAD según la temporalización estimada.
 - Se incorpora un instrumento de evaluación a modo de sugerencia para realizar seguimiento de las estrategias organizativas y didácticas propuestas en el PAD.

A partir de las modificaciones se culminó el proceso de validación del PAD, el cual mantuvo la descripción de sus componentes a pesar de los cambios incorporados. No obstante, estos cambios aportaron mayor especificación en la concreción de la respuesta educativa que las comunidades de los centros educativos de estudio pueden considerar una vez iniciada la puesta en marcha del PAD.

12.5. El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

En este apartado se presenta la propuesta final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad, el cual puede considerarse como un planteamiento de carácter institucional para el apoyo del desarrollo de la inclusión educativa de cada proyecto educativo de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile participantes en el estudio.

El PAD considera la atención a la diversidad como un principio que debe movilizar a toda una comunidad educativa a través de una acción articulada de naturaleza propiamente colaborativa. Se trata de asumir un compromiso real hacia la institucionalización de estrategias organizativas y didácticas para que respondan a la diversidad, permitan valorar su efectividad y replantear futuras propuestas de mejora.



Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de la Educació
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació

Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

2023-2026

Propuesta de mejora educativa en el marco de la investigación doctoral “La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile” desarrollado en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona 2018-2022.

Autores:

Cony Fernanda Villarroel Raimilla

villarroelcony@gmail.com

Departamento de Pedagogía Aplicada UAB

José Luís Muñoz Moreno

Jose Luis.munoz@uab.cat

Departamento de Pedagogía Aplicada UAB

Agradecimientos y financiación:

El primer autor contó con el apoyo económico de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/Programa de Beca/DOCTORADO EN EL EXTRANJERO BECAS CHILE/ 2019-72200235

Barcelona, 2022

1. INTRODUCCIÓN

La actual Reforma Educacional de Chile pone especial énfasis en construir un sistema educativo inclusivo con el objetivo de garantizar el derecho de todas las personas a una educación pública, gratuita y de calidad. Para avanzar en esta dirección, se propone impulsar el crecimiento de comunidades educativas inclusivas para que respondan a los desafíos de la inclusión educativa desde dos puntos centrales: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad (Agencia de Calidad en la Educación, 2018; MINEDUC, 2016).

Por una parte, la eliminación de la discriminación en los centros educativos sugiere asegurar el derecho a la educación extensivo a todas las personas, en tanto se establezcan las medidas necesarias para atenuar las barreras y los obstáculos relativos a la exclusión en los procesos educativos que eventualmente puedan sufrir algunos grupos sociales o colectivos.

Por otra parte, el abordaje de la diversidad debe constituirse en un principio que inspire a la comunidad educativa y propicie la apertura de una verdadera cultura escolar de la diversidad, por cuanto cada persona posee características, capacidades y ritmos particulares. Las comunidades educativas necesitan poner en práctica diversas estrategias para atender a la diversidad que proporcionen soluciones ajustadas a la realidad del alumnado, procurando atender a sus identidades, necesidades y motivaciones reales.

El tema de la diversidad en el contexto educativo enlaza múltiples disciplinas y enfoques. Es un hecho político, sociocultural, psicopedagógico y organizativo-didáctico. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad conlleva a cuestionar las singulares dimensiones que abarca cada centro educativo considerando sus culturas, políticas y prácticas sobre las que se trabaja tradicionalmente (Rojas y Haya 2018). Y que son indispensables para que todo el alumnado pueda avanzar en el sistema educativo (Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2018).

La Ley N°20.845 de Inclusión Escolar promulgada en el año 2015 configura un marco normativo y legal que contribuye a reducir la segregación escolar en los centros educativos chilenos, en cuanto facilita algunas condiciones generales para avanzar hacia un sistema educacional inclusivo. Principalmente, mediante la eliminación de la selección en los procesos de admisión y el fin del copago en los centros educativos que reciben subvención del Estado. Complementariamente, la Ley establece la inminente necesidad de que todos los centros educativos desarrollen Planes de Apoyo a la Inclusión, que orienten las acciones de una cultura escolar capaz de garantizar una educación libre de discriminación arbitraria, basada en la valoración y el respeto por la diversidad (MINEDUC, 2016).

En el marco de la investigación doctoral titulada “La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile”, se propone el presente Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad para contribuir en la mejora de la inclusión educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile.

La propuesta educativa surge ante la importante necesidad de definir una respuesta educativa institucional que proporcione las directrices de trabajo de la cultura escolar sobre la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística participantes del estudio:

- **Colegio de Arte y Cultura San Antonio:** fundado el 13 de junio de 1734 en la ciudad de Curicó, VII Región del Maule, Chile. El tipo de dependencia del centro educativo es municipal, y principalmente, atiende los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica.
- **Colegio de Cultura y Difusión Artística:** fundado en el año 1976 en la ciudad de La Unión, XIV Región de Los Ríos, Chile. El centro educativo es de dependencia municipal, y en la actualidad atiende a los niveles de enseñanza de Educación Básica y Educación Media.
- **Escuela de Cultura y Difusión Artística:** fundada el 17 de mayo de 1973. Se encuentra ubicada en la ciudad de Puerto Montt, X Región de Los Lagos, Chile. El centro educativo es de carácter municipal y actualmente imparte los niveles de enseñanza de Educación Básica y Educación Media.
- **Colegio Experimental Artístico Albores:** el centro educativo de carácter particular subvencionado fue fundado en el año 2013 en la ciudad de Ancud, X Región de Los Lagos, Chile. Principalmente, atiende a los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica.

Estos centros educativos se caracterizan por promover un enfoque científico humanista, con un fuerte énfasis en la enseñanza artística. Cada organización educativa considera esencial formar a su alumnado a través del desarrollo de habilidades artísticas y herramientas para la vida. Para ello, se implementan talleres de disciplinas artísticas dentro de la Jornada Escolar Completa.

El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile se considera un documento de apoyo a la inclusión en el marco del Proyecto Educativo Institucional de cada organización escolar. De este modo, el documento recoge de manera flexible y abierta las estrategias organizativas y didácticas que los centros educativos puedan poner en práctica para atender a la diversidad de la comunidad educativa. Para hacerlo posible, se exponen variadas propuestas de estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad desde el posicionamiento de diferentes autores y del trabajo de campo realizado en el marco de la investigación educativa llevado a cabo (Álvarez, Grau y Tortosa, 2014; Cabrerizo y Rubio, 2007; Gairín, 1998; Giné, Duran, Font y Miquel, 2016; Gómez, 2005; Lozano et al., 2018; Moreno, 2016; Rojas y Haya, 2018).

De igual manera, el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad propone el seguimiento y la evaluación del documento institucional por parte de las comunidades educativas con el propósito de analizar las acciones destinadas a una mejor inclusión educativa en la organización escolar.

La atención a la diversidad es un principio que debe movilizar la organización y el funcionamiento de los centros educativos a través de una actuación articulada de naturaleza colaborativa que permita consolidar la coordinación, la reflexión, la planificación y la toma de decisiones compartidas por toda una comunidad educativa. Supone el compromiso real del centro educativo y su comunidad hacia institucionalizar las estrategias organizativas y didácticas más pertinentes para el trabajo con la diversidad, lo que implica valorar su efectividad y reorientar las propuestas futuras.

2. OBJETIVOS DEL PLAN PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para atender a la diversidad del alumnado en el centro educativo se plantea el siguiente objetivo general del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad:

Objetivo General:

- Desarrollar la inclusión educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile a través de la implementación de un Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.

La concreción de este objetivo general se plasma en los siguientes objetivos específicos que se propone con la implementación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad:

Objetivos específicos:

- Incorporar estrategias organizativas y didácticas para favorecer la atención a la diversidad en los centros educativos.
- Proponer un mecanismo de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.
- Consolidar la cultura escolar de la diversidad en los centros educativos.

3. ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Las estrategias organizativas para atender a la diversidad son todas aquellas que un centro educativo pone en práctica para satisfacer las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes. Para ello, el centro educativo debe organizar los medios y optimizar recursos para determinar las estrategias organizativas de atención a la diversidad más adecuadas y pertinentes a sus requerimientos.

Esencialmente, el centro educativo debe estar preparado para afrontar los cambios continuos de la sociedad mediante la actualización permanente de sus procesos educativos. Así mismo, facilitar la ampliación de sus posibilidades en la actuación educativa más allá de las que se puedan generar a nivel interno para responder a la diversidad.

A continuación, se detallan algunas estrategias organizativas para atender a la diversidad, que representan el conjunto de actuaciones que, de manera sistemática, aplican o pueden aplicar los centros educativos para promover mayor equidad y calidad en la oferta educativa para todos.

3.1. Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar

El absentismo escolar se ha convertido en uno de los principales conflictos a los que se deben enfrentar los centros educativos. En muchos casos, la asistencia irregular del alumnado en el espacio educativo puede desencadenar dificultades en la consecución de sus competencias básicas aumentando las posibilidades de sufrir retraso escolar. De igual manera, dicha interferencia en el ritmo formativo del alumnado también puede derivar en problemas sociales y en el abandono escolar.

Para atenuar el fenómeno en el centro educativo, es fundamental reparar en la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar a través del desarrollo de diversas estrategias organizativas con el objetivo de apoyar el acceso y permanencia de todo el alumnado en el centro educativo. La siguiente Tabla 1 especifica algunas actuaciones para tener en cuenta en la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar. Asimismo, se repasa en los principales responsables de la actuación, los recursos implicados en su desarrollo, entre otros elementos:

Tabla 1.

Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.

Estrategia 1: Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar						
Objetivo: Apoyar el acceso y permanencia de todo el alumnado en el centro educativo.						
Actuaciones: Prevenir el absentismo y abandono escolar	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3er			
Realizar control diario de las faltas de asistencia de todo el alumnado y de las informaciones que se proporcionan a las familias.				-Lista de asistencia -Registro de atención de apoderados	Equipo Directivo y Profesorado	Propios del centro educativo (materiales, soportes tecnológicos, entre otros).
Elaborar un plan de acogida para la atención del alumnado de nuevo ingreso al centro educativo, así como de aquellos que se reincorporan por situación de abandono escolar.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, económicos soportes tecnológicos, entre otros).
Realizar jornadas de puertas abiertas y charlas informativas a las familias para que conozcan la realidad del centro educativo en el que está o estará escolarizado el hijo o la hija.				-Fotografías y publicación en página web -Encuesta de satisfacción	Equipo Directivo y Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, económicos, soportes tecnológicos, de infraestructura y mobiliario, recursos humanos, etc.).
Desarrollar actividades y talleres educativos que representen medidas alternativas a la expulsión.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Encuesta de satisfacción	Equipo Directivo y Profesorado	Propios del centro educativo (materiales, económicos, soportes tecnológicos, de infraestructura y mobiliario, recursos humanos, etc.).

Elaborar un programa para la mejora en el aprendizaje y rendimiento escolar del alumnado.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Instrumento de validación	Equipo Directivo y Profesorado	Propios del centro educativo (materiales, digitales, entre otros).
Realizar cursos de orientación para la continuidad de estudios superiores dirigido a todo el alumnado de Enseñanza Media.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases	Profesionales del área Psicosocial y colaboradores externos al centro educativo (educadores, académicos, etc.)	Propios y externos al centro educativo (materiales, digitales, de infraestructura, mobiliario, recursos humanos, etc.).
Elaborar programas de formación profesional para mejorar las expectativas de formación personal, y facilitar el acceso al ámbito laboral y continuidad de estudios.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Instrumento de validación	Profesionales del área Psicosocial y colaboradores externos al centro educativo (educadores, académicos, etc.)	Propios y externos al centro educativo (materiales, digitales, de infraestructura, recursos humanos, etc.).
Actuaciones: Contribuir en la respuesta al absentismo y abandono escolar	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3er			
Elaborar programas individuales para la intervención con el alumnado, familia y entorno cercano en situación de absentismo y abandono escolar.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo	Profesionales del área psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, digitales, recurso humano, etc.)
Organizar actividades extraescolares y formativas complementarias a la formación académica del alumnado en el centro educativo.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Encuesta de satisfacción	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, económicos, de infraestructura, recursos humanos, entre otros).
Diseñar e implementar un programa de educación a distancia dirigido al alumnado en todos los niveles de enseñanza.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Instrumento de validación	Profesional de Apoyo SEP, Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, recurso humano, etc.).
Actuaciones: Promover el seguimiento, la revisión y la evaluación de las estrategias de absentismo y abandono escolar.	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3er			
Diseñar instrumentos para llevar a cabo el seguimiento, la revisión y la evaluación de las estrategias y/o actuaciones sobre el absentismo y abandono escolar.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (materiales y digitales).
Establecer protocolos de coordinación entre los miembros de la comunidad educativa para velar en el seguimiento, revisión y				-Registro de asistencia Consejo de Profesores	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (materiales, digitales, recursos humanos, etc.).

evaluación de las estrategias sobre absentismo y abandono escolar.				-Registro de la actividad		
Convocar jornadas de reflexión dirigidas a todos los profesionales del centro educativo, en donde sea posible llevar a cabo el seguimiento, revisión y evaluación de las actuaciones implementadas a nivel interno.				-Registro de asistencia Consejo de Profesores -Registro de la actividad	Equipo Directivo y Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, económicos, digitales, de infraestructura, mobiliario, recursos humanos, etc.).
Realizar charlas informativas para incentivar la participación y colaboración de las familias en el desarrollo de los protocolos de seguimiento, revisión y evaluación del absentismo y abandono escolar.				-Fotografías y publicación en página web -Registro de asistencia -Encuesta de satisfacción	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (materiales, digitales, económicos, de infraestructura, mobiliario, recursos humanos, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Apoyo psicopedagógico al alumnado

En muchas ocasiones, el alumnado de un centro educativo mayormente requiere de una atención y apoyo psicopedagógico en específico cuando han sido víctimas de situaciones o circunstancias de terrorismo, catástrofe natural, abandono, discriminación racial, violencia de género y acoso escolar, por mencionar algunos.

En este sentido, el apoyo psicopedagógico que un centro educativo puede brindar al alumnado puede contribuir en su desarrollo y formación integral, porque no solo se presta atención en sus competencias cognitivas, sino también en aquellas que tienen que ver con sus competencias socioafectivas y de inserción social. En la siguiente Tabla 2, se describen algunas estrategias organizativas, y que tienen por propósito apoyar psicológica y educativamente al alumnado que requiera de una prestación psicopedagógica:

Tabla 2.

Apoyo psicopedagógico al alumnado.

ESTRATEGIA 2: Apoyo psicopedagógico al alumnado						
Objetivo: Brindar apoyo psicológico y educativo al alumnado que requiera de una atención psicopedagógica.						
Actuaciones	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3er			
Incorporar suficientes especialistas en el área psicosocial (psicólogos, asistente social, encargados de convivencia, etc.), incluyendo personal de los Servicios de Salud Mental Infantil y Juvenil de la comuna para la atención del alumnado en el centro educativo.				-Registro de asistencia -Registro de entrevista	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (Recursos económicos, recursos humanos, etc.).

Realizar evaluaciones integrales de alta calidad a todo el alumnado que permitan comprender la naturaleza física y psicológica de los problemas que presentan.				-Lista de asistencia -Monitoreo aptitudinal	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, digitales, entre otros).
Desarrollar programas y/o actividades que permitan educar al alumnado y las familias en temas vinculados a la igualdad de género, violencia, abusos, acoso escolar, cyberbullying, terrorismo, catástrofes naturales, o cualquier otra circunstancia de la que pudieran ser víctimas.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Fotografías y publicación en página web	Profesionales de Atención Educativa Complementaria y Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, digitales, económicos, mobiliario, recursos humanos, etc.).
Determinar y aplicar protocolos señalados en el Plan de Convivencia Escolar para prevenir y ofrecer apoyo psicológico al alumnado víctima de cualquiera de las circunstancias anteriormente señaladas.				-Acta de sesión -Portafolio de trabajo área psicosocial	Orientadores y Encargados de Convivencia Escolar	Propios del centro educativo (materiales, digitales, entre otros).
Proporcionar formación y apoyo al profesorado en la prestación psicopedagógica del alumnado.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Encuesta de satisfacción	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, digitales, entre otros).
Realizar trabajo colaborativo entre el profesorado y los profesionales del área psicosocial para la atención del alumnado.				-Registro en cuaderno de sesión	Profesorado y Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, digitales, entre otros).
Establecer colaboración con centros psicológicos especializados para la detección temprana de los problemas del alumnado que presenta alguna situación fuera de la atención o área de competencia que pueda brindar el centro educativo y sus profesionales.				-Invitaciones -Acta de sesión -Registro portafolio de trabajo	Equipo directivo	Recurso humano
Realizar tutoría individual y grupal con el alumnado sobre temas relacionados con la convivencia escolar.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases	Profesorado	Propios del centro educativo (materiales, digitales, recursos humanos, entre otros).

Fuente: Elaboración propia.

3.3. La colaboración con el entorno

La atención a la diversidad que se acoge en los centros educativos requiere significativamente de una colaboración con el entorno a través de diferentes instituciones y organismos públicos o privados para ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado. Dicha colaboración pretende apoyar el

trabajo que las comunidades educativas emprenden en su responsabilidad para orientar una enseñanza basada en la promoción de la inclusión y valoración por la diversidad.

En la siguiente Tabla 3 se repara en algunas actuaciones para fomentar la colaboración del centro educativo con otras instituciones y organismos del entorno. Así como también, en sus principales responsables de la actuación, los recursos a valorar, los medios de verificación y la temporalización:

Tabla 3.

La colaboración con el entorno.

ESTRATEGIA 3: La colaboración con el entorno						
Objetivo: Fomentar la colaboración del centro educativo con el entorno						
Actuaciones	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3ro 3er			
Establecer planes de asociación con otras instituciones y organismos públicos que implementan programas en educación, arte y cultura (Ministerios, Universidades, Centros de Formación Técnica, Centros Educativos de Formación Artística, Bibliotecas, Museos, etc.)				-Invitaciones -Acta de sesión -Registro portafolio de trabajo	Equipo de Gestión Directiva y Coordinadores Artísticos	Propios y externos al centro educativo (materiales, digitales, económicos, recursos humanos, etc.).
Participar en programas de colaboración con Servicios Médicos y con Servicios Sociales dirigidos a atender y educar en las necesidades específicas del alumnado.				-Invitaciones -Acta de sesión -Regístro portafolio de trabajo	Toda la comunidad educativa	Recursos externos (recursos humanos, materiales y de infraestructura, entre otros).
Participar en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEID) del Ministerio de Educación de Chile.				-Invitaciones -Registro de asistencia -Encuentra de satisfacción	Equipo Directivo, Coord. PIE, Coord. Artísticos, Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria Profesionales del centro educativo	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, materiales, etc.).
Organizar encuentros o espacios de intercambio entre profesionales sobre la investigación y la práctica en el ámbito de la educación, las artes y la cultura.				-Invitaciones -Fotografía y publicación en página web -Encuentra de satisfacción	Equipo de Gestión Directiva y Coordinadores Artísticos	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económico, materiales, etc.).
Fomentar la participación de los profesionales del centro educativo en congresos, seminarios, mesas regionales y otras instancias de reflexión, difusión y colaboración				-Invitaciones -Fotografía y publicación en página web	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos,

sobre las experiencias educativas desarrolladas en el centro educativo a nivel local, nacional e internacional.						económico, materiales, etc.)
Promover la participación del alumnado en encuentros artístico-cultural a nivel local y nacional.				-Invitaciones -Fotografía y publicación en página web -Encuesta de satisfacción	Profesorado	Propios del centro educativo (recursos humanos, económicos, materiales, etc.)

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Organización de espacios y condiciones tecnológicas

Indudablemente, para atender a la diversidad del alumnado los centros educativos deben ser accesibles para todas las personas. En este sentido, se debe procurar la puesta en marcha de diferentes estrategias organizativas o actuaciones que reflejen la mejora y la renovación de las condiciones físicas y tecnológicas con los que cuenta cada centro educativo.

En la Tabla 4 se muestran aquellas actuaciones y aspectos implicados en la estrategia organizativa vinculada a la organización de espacios y condiciones tecnológicas de manera que sea posible garantizar el derecho que tienen todas las personas de participar en la educación:

Tabla 4.
Organización de espacios y condiciones tecnológicas.

ESTRATEGIA 4: Organización de espacios y condiciones tecnológicas						
Objetivo: Mejorar las condiciones físicas y tecnológicas del centro educativo para hacerlo accesible a todas las personas.						
Actuaciones	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3er			
Asegurar condiciones de comodidad para todas las personas procurando que los espacios del centro educativo cuenten con temperatura, ventilación e iluminación adecuadas, servicios de agua, electricidad e internet. Así como de los servicios sanitarios en condiciones óptimas y adaptados a las condiciones físicas de las personas.				-Acta de sesión -Registro de asistencia -Certificado de los compromisos adoptados. -Fotografías y publicación en página web.	Equipo Directivo, Administración Educativa y Sostenedor(es)	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).
Habilitar espacios para el desarrollo de ensayos y prácticas en salas temáticas para la enseñanza artística, en bibliotecas, en laboratorios de ciencias, en salas de computación, etc.				-Documentos de adjudicación de recursos -Fotografías y publicación en página web.	Equipo Directivo, Administración Educativa y Sostenedor(es)	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).
Habilitar espacios para el entretenimiento y las actividades deportivas.				-Documentos de adjudicación de recursos	Equipo Directivo, Administración	Propios y externos al centro educativo (recursos

				-Fotografías y publicación en página web.	Educativa y Sostenedor(es)	humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).
Suprimir barreras arquitectónicas y establecer plazas de aparcamiento para personas con discapacidad.				-Documentos de adjudicación de recursos -Fotografías y publicación en página web.	Equipo Directivo, Administración Educativa y Sostenedor(es)	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).
Gestionar proyectos de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).				-Registro de asistencia de trabajo -Portafolio de validación	Equipo de Gestión Directiva	Propios del centro educativo (recursos humanos, económicos, materiales, etc.)
Proporcionar formación al profesorado sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).				-Fotografías y publicación en página web -Registro de asistencia -Encuesta de satisfacción	Equipo de Gestión Directiva y Administración Educativa	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).
Gestionar la información y comunicación entre apoderados y profesorado mediante Plataformas digitales.				-Plataforma digital -Encuesta de satisfacción	Equipo Directivo y Profesorado	Propios del centro educativo (recursos digitales, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Soportes para la implementación curricular

Los centros educativos que fomentan la inclusión educativa deben tener en consideración la incorporación de acciones que promuevan la solicitud de ayudas técnicas y equipamientos específicos para favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículum escolar para todo el alumnado, y sin distinción.

La siguiente Tabla 5 repasa en aquellas actuaciones que se pueden implementar en la estrategia organizativa sobre soportes para la implementación curricular, en las que se pone especial énfasis en la organización del mobiliario específico para el alumnado, la utilización de sistemas alternativos de la comunicación y las ayudas de acceso al currículum:

Tabla 5.

Soportes para la implementación curricular.

ESTRATEGIA 5: Soportes para la implementación curricular						
Objetivo: Favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículum de todo el alumnado.						
Actuaciones	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3er			
Contar con suficiente mobiliario para atender a la diversidad del alumnado,				-Acta de sesión -Registro de asistencia -Certificado de los compromisos adoptados.	Equipo Directivo, Administración	Propios del centro

procurando que estos se adapten a sus condiciones físicas (sillas y mesas adaptadas para todas las personas).				-Fotografías y publicación en página web.	Educativa y Sostenedores	educativo (mobiliario).
Contar con herramientas y equipamiento artístico suficiente y adecuado para la enseñanza y desempeño del alumnado en el área artística.				-Documentos de adjudicación de recursos -Fotografías y publicación en página web.	Coordinadores Artísticos	Propios del centro educativo (herramientas y equipamiento artístico).
Contar con equipamientos fisioterapéutico para el alumnado con discapacidad física, procurando colaborar en su rehabilitación para aumentar su calidad de vida tanto a nivel social y familiar.				-Documentos de adjudicación de recursos -Fotografías y publicación en página web.	Coordinadores del Programa de Integración Escolar	Propios del centro educativo (Equipamientos fisioterapéuticos).
Emplear sistemas alternativos para la comunicación como por ejemplo máquinas de Braille, computadores habilitados con programa Lambda, entre otros para la atención educativa del alumnado ciego.				-Documentos de adjudicación de recursos -Fotografías y publicación en página web.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (máquinas de braille, computadores, entre otros).
Contar con un sistema de comunicación, rehabilitación de la audición, la lengua oral y escrita para la enseñanza a estudiantes con sordera.				-Acta de sesión -Portafolio de trabajo área de integración	Coordinadores del Programa de Integración Escolar	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, económicos, etc.).
Promover la formación docente en lenguaje de señas para la atención educativa con el alumnado sordo mudo.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Encuesta de satisfacción	Coordinadores del Programa de Integración Escolar	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, económicos, etc.).
Contar con Programa de Integración Escolar para mejorar el acceso al currículum del alumnado con necesidades educativas especiales.				-Registro en cuaderno de sesión	Coordinadores del Programa de Integración Escolar	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, económicos, etc.).
Gestionar la solicitud de proyectos o fondos concursables para la obtención de recursos económicos, o bien materiales y de infraestructura.				-Acta de sesión -Registro de postulación	Coordinadores del Programa de Integración Escolar y Coordinadores Artísticos	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales,

						digitales, económicos, etc.).
--	--	--	--	--	--	-------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

3.6. Agrupamientos del alumnado y del profesorado

Otras estrategias organizativas que pueden tener en cuenta los centros educativos para atender a la diversidad son aquellas relativas a los agrupamientos del alumnado y del profesorado. Principalmente, se requiere poner especial énfasis en la manera en la que se organiza el alumnado y el profesorado en función de las necesidades y características del centro educativo.

En este sentido, es fundamental reparar en la organización de la comunidad educativa y los grupos de alumnos, la utilización de los espacios, la coordinación y el trabajo conjunto entre los profesionales del centro educativo y otros colaboradores y agentes externos. Algunas actuaciones que reparan en la estrategia organizativa sobre agrupamientos del alumnado y del profesorado se muestran en la siguiente Tabla 6:

Tabla 6.

Agrupamientos del alumnado y del profesorado.

ESTRATEGIA 6: Agrupamientos del alumnado y del profesorado						
Objetivo: Organizar el agrupamiento del alumnado y el profesorado en función de las necesidades y características del centro educativo.						
Actuaciones	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3er			
Promover un liderazgo eficaz y distribuido entre los distintos profesionales del centro educativo.				-Registro de asistencia -Acta de sesión -Encuesta de satisfacción	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos).
Dinamizar los procesos de planificación, ejecución y evaluación de los proyectos, programas y actividades del centro educativo.				-Acta de sesión -Instrumento de seguimiento y evaluación	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, etc.)
Elaborar juntamente con la comunidad educativa un Proyecto Educativo Inclusivo que refleje las ideas, acciones, estrategias y medidas educativas para lograr la inclusión educativa y atender a la diversidad.				-Registro de asistencia a taller -Portafolio de trabajo -Acta de sesión	Toda la Comunidad Educativa	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Elaborar instrumentos, pautas o registros de colaboración para la planificación de actividades de la comunidad educativa, la descripción de los recursos del centro educativo y posterior organización.				-Registro de asistencia a taller -Portafolio de trabajo -Acta de sesión	Equipo de Gestión Directiva	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Planificar la organización del alumnado en función de las estrategias didácticas de				-Acta de sesión	Profesorado y Profesionales de Atención	Propios del centro educativo (recursos

atención a la diversidad que se implementan en el centro educativo.				-Instrumento de seguimiento y evaluación	Educativa Complementaria	humanos, materiales, digitales, etc.).
Organizar los horarios en función de las necesidades y características del centro educativo según criterios normativos y específicos que se requieren.				-Acta de sesión -Instrumento de seguimiento y evaluación	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (materiales, digitales, etc.).
Elaborar pautas de seguimiento sobre los distintos espacios y los bienes inmuebles con los que cuenta el centro educativo con el fin de especificar el tipo de uso para atender al alumnado y mejorar el desarrollo del proceso educativo.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Instrumento de validación	Equipo de Gestión Directiva	Propios del centro educativo (materiales, digitales, etc.).
Fomentar el trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro educativo, colaboradores y agentes externos para una mejor atención a la diversidad del alumnado.				-Acta de sesión -Registro de entrevistas -Invitaciones	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Especificar los modelos de coordinación entre todos los agentes internos y externos que intervienen en el centro educativo.				-Registro de entrevistas	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Flexibilizar horarios para el trabajo conjunto entre los agentes internos y externos para una mejor planificación y organización en la respuesta educativa del alumnado.				-Acta de sesión -Registro de asistencia	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Diseñar propuestas para espacios de esparcimiento entre los grupos y especificación de las normas de convivencia para la comunidad educativa.				-Acta de sesión -Registro de postulación	Equipo Directivo y Encargados de Convivencia Escolar	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Realizar talleres de mediación escolar para resolver los distintos problemas advenidos con el tiempo.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Encuesta de satisfacción	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

3.7. Cooperación entre profesionales

La coordinación y el trabajo conjunto entre los profesionales y agentes externos vinculado a un centro educativo constituye parte esencial de un proyecto educativo que tiene en común atender a la diversidad del alumnado.

La instancia de cooperación entre profesionales supone una oportunidad para reflexionar y dialogar sobre la práctica y la labor pedagógica. Así mismo, constituye una instancia idónea para que los distintos profesionales puedan detectar necesidades, compartir experiencias y tomar decisiones que tiene por finalidad apoyar el aprendizaje de todo el alumnado.

En la siguiente Tabla 7, se muestran algunas actuaciones, principales responsables, los recursos asociados que los centros educativos pueden considerar para promover la cooperación entre los profesionales vinculados al centro educativo, en otros aspectos a considerar:

Tabla 7.

Cooperación entre profesionales.

ESTRATEGIA 7: Cooperación entre profesionales						
Objetivo: Promover la cooperación y el trabajo conjunto entre los profesionales y agentes externos vinculados al centro educativo.						
Actuaciones	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3er			
Establecer pautas de coordinación y colaboraciones entre el profesorado y profesionales de atención educativa complementaria.				-Acta de sesión -Registro de asistencia	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Ampliar horarios para el trabajo conjunto entre los distintos profesionales para una mejor planificación y organización en la respuesta educativa al alumnado.				-Registro en cuaderno de sesión	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Realizar planificaciones semanales de una asignatura en jornadas de trabajo colaborativo.				-Registro en cuaderno de sesión -Registro de la actividad en el libro de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Realizar adecuación curricular en las evaluaciones para todo el alumnado en jornadas de trabajo colaborativo.				-Registro en cuaderno de sesión -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Proporcionar formación al profesorado sobre estrategias y medidas para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas.				-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Encuesta de satisfacción	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Colaborar con otros profesionales externos para el intercambio de información, evaluaciones e informes psicopedagógicos del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.				-Invitaciones -Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Encuesta de satisfacción	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

3.8. Investigación e innovación educativa

Las prácticas del profesorado vinculadas a la investigación e innovación educativa son esenciales, y cada vez más indispensables para analizar y determinar la intervención educativa más pertinente para responder y atender a la diversidad en los centros educativos.

En este sentido, convoca valorar el proceso de indagación, promoviendo estrategias en el centro educativo que motiven al profesorado a desarrollar diversas actuaciones vinculadas a la innovación educativa y atención a la diversidad, tales como las que se pueden observar en la siguiente Tabla 8:

Tabla 8.

Investigación e innovación educativa.

ESTRATEGIA 8: Investigación e innovación educativa						
Objetivo: Promover espacios para la investigación e innovación educativa del profesorado en el centro educativo						
Actuaciones	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3ro			
Proporcionar formación al profesorado en investigación educativa.				-Registro de asistencia de trabajo de encuesta de satisfacción	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, económicos, digitales, etc.).
Flexibilizar tiempos para la investigación educativa del profesorado.				-Registro en cuaderno de sesión	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, económicos, digitales, etc.).
Desarrollar proyectos de innovación e investigación que proporcionen respuestas sobre la atención a la diversidad del alumnado.				-Registro de asistencia de trabajo de instrumento de validación	Profesorado	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, económicos, digitales, etc.).
Desarrollar proyectos de innovación e investigaciones didácticas y educativas a través de procesos de colaboración del profesorado con otros agentes externos al centro educativo.				-Registro de asistencia de trabajo de instrumento de validación	Profesorado	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

El despliegue de las diferentes estrategias didácticas para la atención a la diversidad favorece la respuesta educativa del profesorado hacia su alumnado, puesto que contribuyen a proporcionar una

atención educativa más individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin irrumpir los objetivos del currículum que se persiguen en la etapa escolar.

Para especificar el tipo de intervención y apoyo educativo, se exponen algunas estrategias didácticas globales y específicas que el profesorado y otros profesionales de un centro educativo pueden determinar y llevar a cabo en consciencia de las características, necesidades y motivaciones reales del alumnado sobre su aprendizaje.

4.1. Estrategias globales

Las estrategias globales para atender a la diversidad están orientadas a la integralidad de cada alumnado. Son todas aquellas que facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículum escolar hacia el contexto sociocultural de los centros educativos y hacia las características del alumnado.

Para ello, se pretende articular un currículum lo suficientemente flexible para atender a la diversidad, dado que las estrategias globales se dirigen a totalidad del alumnado con el fin de favorecer su participación y autonomía en el propio proceso de aprendizaje.

En la labor pedagógica del profesorado, estas estrategias globales se caracterizan por ser preventivas, ya que generalmente se encuentran incorporadas a la organización y a la programación del currículum escolar.

En la siguiente Tabla 9, se exponen diferentes estrategias globales a desarrollar por el profesorado y otras profesionales, así como otros elementos a considerar para apoyar la labor pedagógica en la atención a la diversidad:

Tabla 9.
Estrategias globales para atender a la diversidad.

ESTRATEGIAS GLOBALES						
Objetivo: Favorecer la participación y la autonomía del alumnado en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.						
Actuaciones	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3ro			
Accesibilidad a recursos materiales: acceder a diferentes recursos materiales del centro educativo para su utilización en la programación curricular.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Material de apoyo -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, etc.).
Accesibilidad a espacios físicos: acceder a diferentes espacios físicos para la realización de actividades al interior o fuera del aula.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Recursos propios y externos al centro educativo (mobiliario, infraestructura, etc.).
Adecuación de objetivos y contenidos: realizar adecuación de los objetivos y				-Lista de asistencia	Profesorado y Profesionales de	Propios del centro educativo (recursos)

contenidos de la clase según los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos del alumnado.				-Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase	Atención Educativa Complementaria	humanos, materiales, digitales, etc.).
Actividades de libre ejecución: planificar actividades de libre ejecución en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses del alumnado.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, espacios físicos, etc.).
Aprendizaje cooperativo: organizar la clase en grupos heterogéneos de 4 a 6 estudiantes para aprovechar al máximo la interacción simultánea, el trabajo individual y colectivo.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, espacios físicos, etc.).
Aprendizaje por proyecto: fomentar la realización de proyectos sobre un tema que tiene aplicación práctica en un contexto real.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Informes de la actividad -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, espacios físicos, etc.).
Aprendizaje por descubrimiento: facilitar al alumnado diversos instrumentos para que pueda descubrir lo que desea aprender mediante un trabajo personal.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Material de apoyo -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos materiales y didácticos, instrumentos, etc.).
Grupos interactivos: proponer la formación de agrupaciones heterogéneas para realizar una actividad en concreto bajo la tutela de más de una persona adulta.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, etc.).
Apoyo en el grupo: proporcionar refuerzo individualizado a un pequeño grupo cuando hay estudiantes que poseen algún desfase en una asignatura.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, etc.).
Tutorías entre iguales: promover el trabajo en parejas determinada por una relación asimétrica para promover el aprendizaje cooperativo.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, etc.).
Adecuación del tiempo: flexibilizar los tiempos de la enseñanza y de las actividades para la realización de las tareas del alumnado en el aula.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, etc.).

Inclusión de las TIC: utilizar diferentes Tecnologías de la Información y Comunicación tanto para la enseñanza como para la realización de actividades.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos digitales).
Talleres de mediación artística: realizar talleres de mediación artística para promover la creación artística y garantizar un espacio seguro y de confianza con el alumnado.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase -Encuesta de satisfacción -Fotografías y publicación en web	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales y didácticos, equipamiento artístico, etc.).
Lenguajes de la mediación artística: Proponer al alumnado la actividad basada en los lenguajes de la mediación artística para promover la resiliencia, el empoderamiento y reflexión sobre los procesos de simbolización.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Informe del proyecto -Planificación de clase -Fotografías y publicación en web	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales y didácticos, equipamiento artístico, etc.).
Proyectos para el desarrollo comunitario: impulsar el desarrollo de proyectos artísticos extensivos al territorio local para acercar al alumnado a la comunidad.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Informe del proyecto -Planificación de clase -Encuesta de satisfacción -Fotografías y publicación en web	Profesorado, Profesionales de Atención Educativa Complementaria y colaboradores externos vinculados al centro educativo	Recursos propios y externos al centro educativo (recursos humanos, materiales y didácticos, económicos, etc.).
Vinculación área formal y área artística: trabajar colaborativamente entre los profesionales del área formal y artística a través de proyectos o actividades que permitan vincular las diferentes áreas.				-Cuaderno de sesión colaborativa -Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase -Fotografías y publicación en web	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales y didácticos, instrumentos, salas temáticas, etc.).
Fomento de la autodeterminación de estudiantes con N.E.E.: favorecer la independencia y desarrollo personal de los estudiantes, proporcionado un ambiente acorde a sus necesidades, estímulos adecuados para el aprendizaje, adaptación curricular y un				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase -Cuaderno de sesión colaborativa	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales y didácticos, instrumentos, etc.).

marco contenedor para los estudiantes y sus familias.						
Organización de sistemas de refuerzo: trabajar de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales del centro educativo que intervienen con el alumnado (profesores de apoyo, educadores diferenciales, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, entre otros).				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase -Cuaderno de sesión colaborativa	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales e instrumentos, etc.).
Retroalimentación: proponer al alumnado diferentes actividades para contribuir en la retroalimentación de los contenidos mínimos previo a una evaluación.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Instrumentos de evaluación: utilizar variados instrumentos de evaluación para conocer los conocimientos adquiridos por el alumnado.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Instrumentos de evaluación -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Autoevaluación: fomentar la autoevaluación del alumnado sobre su propio desempeño en las actividades de enseñanza y aprendizaje.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Instrumentos -Planificación de clase	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Estrategias específicas

Las estrategias específicas para la atención a la diversidad pueden aplicarse sobre alumnado en concreto, puesto que conlleva cambios en el currículum escolar y su organización. Para su aplicación se requiere del uso de recursos específicos en la atención a la diversidad. No obstante, como criterio general de actuación, las estrategias específicas deberían ser aplicadas una vez agotadas las posibilidades de intervención de las estrategias globales.

La Tabla 10 muestra diversas estrategias específicas para atender a la diversidad que el profesorado y otros profesionales pueden implementar para brindar apoyo educativo específico al alumnado que lo requiera:

Tabla 10.

Estrategias específicas para atender a la diversidad.

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS						
Objetivo: Brindar apoyo educativo específico al alumnado						
Actuaciones	Año			Medios de verificación	Responsables	Recursos
	1er	2do	3ro			
Adaptaciones curriculares significativas: realizar adaptaciones curriculares en los objetivos generales y contenidos esenciales o básicos de las diferentes asignaturas para atender a la diversidad de estudiantes con N.E.E.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase - Cuaderno de sesión colaborativa	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Adaptaciones curriculares de acceso: ofrecer una adecuada ubicación en el aula al estudiante con discapacidad, proporcionando o modificando el mobiliario, equipamientos y materiales específicos.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase - Cuaderno de sesión colaborativa	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Ampliación y/o enriquecimiento del currículum: proponer experiencias y actividades adicionales para enriquecer el currículum para el estudiante considerado con altas capacidades intelectuales.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase - Cuaderno de sesión colaborativa	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Adecuación del lenguaje: realizar adecuación del lenguaje en los materiales de estudios según el nivel de comprensión del alumnado, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase - Cuaderno de sesión colaborativa	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Evaluación diferenciada: realizar evaluaciones diferenciadas que se adecuen a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase - Cuaderno de sesión colaborativa	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, instrumentos, etc.).
Programas de español para extranjeros: elaborar un programa u optativa de español para estudiantes extranjeros que carecen de habilidades lingüística para hablar este idioma.				-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase - Cuaderno de sesión colaborativa	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (recursos humanos, económicos, material didáctico, digital, etc.).

Aulas ocupacionales: promover el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos mediante una metodología adaptada a las necesidades e intereses del estudiante.			-Lista de asistencia -Registro de actividad en el libro de clases -Planificación de clase - Cuaderno de sesión colaborativa	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, instrumentos, etc.).
Programas de refuerzo curricular: elaborar un programa de refuerzo curricular para favorecer la superación de las dificultades del alumnado que ha repetido cursos.			-Registro de asistencia -Portafolio de trabajo -Instrumento de validación	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, material didáctico, digital, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

El seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad se ha de realizar a lo largo de tres cursos académicos. El Equipo de Gestión Directiva de cada centro educativo es el encargado de guiar el proceso y determinar las estrategias más pertinentes que permitan realizar de manera efectiva la evaluación del documento institucional en colaboración con la comunidad educativa.

La evaluación debe tener en cuenta la efectividad de las estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad adoptadas de acuerdo con la realidad contextual de la organización y las necesidades educativas del alumnado. Principalmente, en qué medida ha permitido dar respuesta a la diversidad en la comunidad educativa de cada centro educativo. De este modo, es posible incorporar modificaciones al Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad en la determinación de los criterios de aplicación de algunas estrategias organizativas y didácticas que el documento ya incorpora.

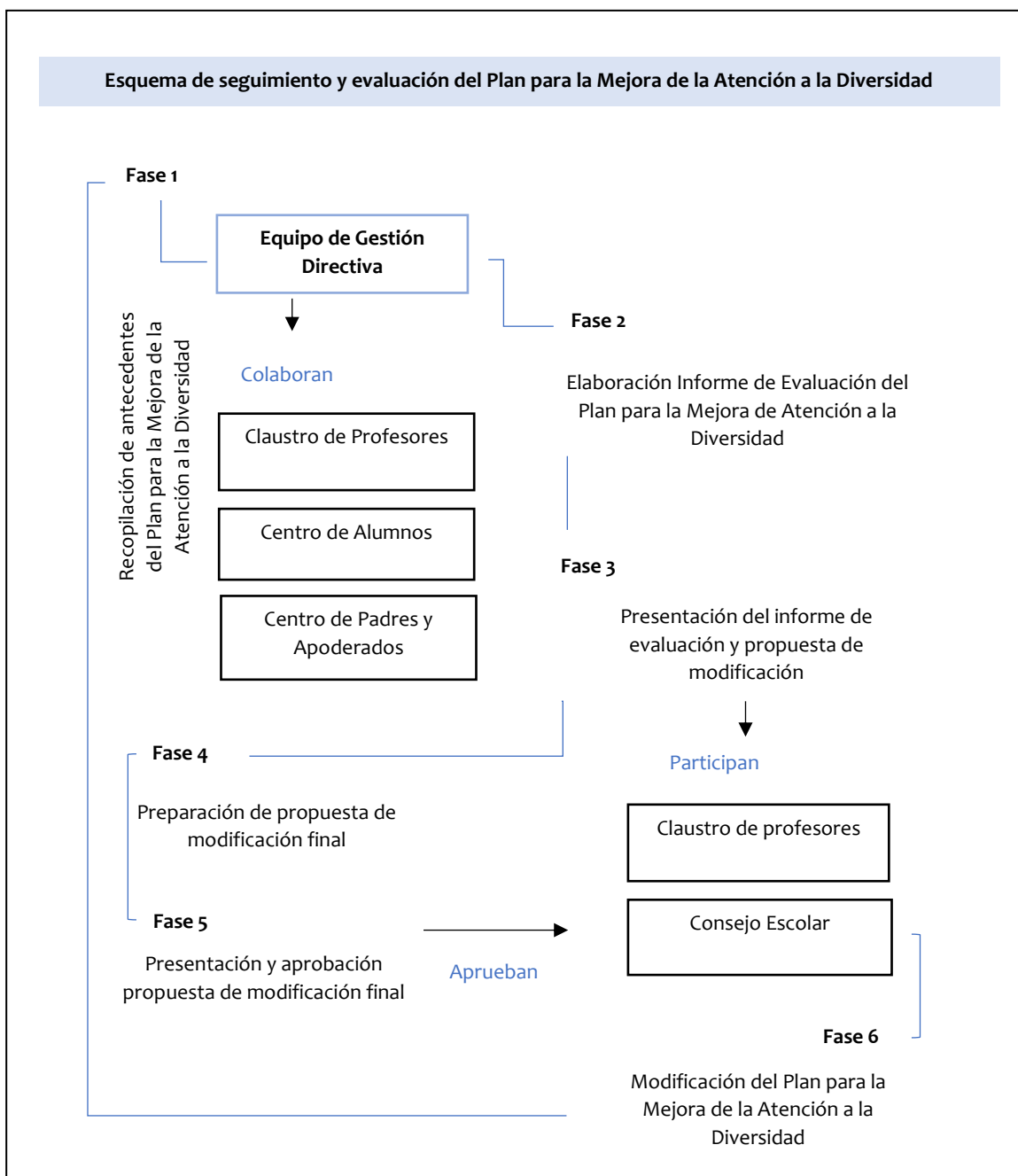
Para ello, es conveniente que el Equipo de Gestión Directiva de cada centro educativo tenga en consideración el siguiente mecanismo de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad:

- **Fase 1.** Recopilación de antecedentes para el Registro de seguimiento del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad de acuerdo con la información transmitida por el Equipo Directivo, Claustro de Profesores, Centro de Alumnos y Centro General de Padres y Apoderados.
- **Fase 2.** Elaboración de un informe de evaluación y propuesta de modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.
- **Fase 3.** Presentación del informe de evaluación y propuesta de modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad al Claustro de Profesores y Consejo Escolar, quienes analizan y valoran el desarrollo y propuesta de modificación.

- **Fase 4.** Preparación de una propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.
- **Fase 5.** Presentación de la propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad para posterior aprobación del Consejo Escolar.
- **Fase 6.** Modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.

El mecanismo de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad anteriormente mencionado repara en la intervención educativa de acuerdo con el siguiente esquema en la Figura 1:

Figura 1.
Esquema de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.



Fuente: Elaboración propia.

Para la concreción del proceso de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad se diseña la siguiente planificación del procedimiento de trabajo con el objeto de contribuir en la organización y ejecución de las distintas actividades en un espacio de tiempo determinado, el cual se observa en la siguiente Tabla 11:

Tabla 11.

Planificación del procedimiento de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.

Fases	Actividades	Responsables/Funciones	Temporalización
<p>Fase 1: Recopilación de antecedentes del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y realizar reuniones entre el personal involucrado en la concreción de la fase. • Obtener información inicial sobre la puesta en marcha del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad mediante registro de seguimiento. • Registro de propuestas de mejora. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: encargados de la recolección de datos iniciales relevantes.</p> <p>Claustro de Profesores, Centro de Alumnos y Centro de Padres y Apoderados: indican propuestas de mejora para el documento institucional.</p>	<p>Marzo (2023)- Julio (2024)</p>
<p>Fase 2: Elaboración Informe de evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y concretar reuniones entre miembros del Equipo de Gestión Directiva. • Elaborar un Informe de Evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: quienes elaboran el Informe de evaluación sobre la aplicabilidad del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.</p>	<p>Agosto- Diciembre (2024)</p>
<p>Fase 3: Presentación del Informe de evaluación y propuesta de modificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y concretar jornadas de reflexión con el personal involucrado en el proceso. • Presentar el Informe de evaluación y propuesta de modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: Organizan y preceden jornadas con el personal involucrado para el análisis del Informe de evaluación y propuesta de modificación.</p> <p>Claustro de Profesores y Consejo Escolar: quienes revisan, analizan y valoran el desarrollo y propuesta de modificación.</p>	<p>Enero-Julio (2025)</p>
<p>Fase 4: Preparación de propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y concretar reuniones entre miembros del Equipo de Gestión Directiva. • Diseñar una propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad de acuerdo con las valoraciones del Claustro de Profesores y el Consejo Escolar. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: quienes diseñan la propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.</p>	<p>Agosto (2025)- Febrero (2026)</p>
<p>Fase 5: Presentación y aprobación de la propuesta de modificación final</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar y concretar reunión de equipos y personal involucrado en el proceso. • Presentar propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: Organizan y preceden jornadas con el personal involucrado para el análisis del Informe de evaluación y propuesta de modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.</p> <p>Consejo Escolar: revisan y aprueban la propuesta de</p>	<p>Marzo-Junio (2026)</p>

		modificación final del Plan de Atención a la Diversidad	
Fase 6: Modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y realizar jornadas de trabajo colaborativo. • Modificar Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. 	Equipo de Gestión Directiva: quienes realización cambios en el Plan para la mejora de la Atención a la Diversidad.	Julio-Diciembre (2026)

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se expone el cronograma de actividades para el seguimiento y evaluación de la puesta en marcha del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad, como se muestra en la Figura 2:

Figura 2.
Cronograma de actividades.

FASES	TEMPORALIZACIÓN																							
	2023						2024						2025						2026					
ACTIVIDADES	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N
	F	A	J	A	O	D	F	A	J	A	O	D	F	A	J	A	O	D	F	A	J	A	O	D
FASE 1. RECOPIACIÓN DE ANTECEDENTES DEL PLAN PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD																								
Organizar y realizar reuniones entre el personal involucrado en la concreción de la fase.																								
Obtener información inicial sobre la puesta en marcha del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.																								
Registro de propuestas de mejora.																								
FASE 2. ELABORACIÓN INFORME DE EVALUACIÓN DEL PLAN PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD																								
Organizar y concretar reuniones entre miembros del Equipo de Gestión Directiva.																								
Elaborar un Informe de Evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.																								
FASE 3. PRESENTACIÓN DEL INFORME DE EVALUACIÓN Y PROPUESTA DE MODIFICACIÓN																								
Organizar y concretar jornadas de trabajo con el personal involucrado en el proceso.																								
Presentar el Informe de evaluación y propuesta de modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.																								
FASE 4. PREPARACIÓN DE PROPUESTA DE MODIFICACIÓN FINAL DEL PLAN PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD																								
Organizar y concretar reuniones entre miembros del Equipo de Gestión Directiva.																								
Diseñar una propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad de acuerdo con las valoraciones del Claustro de Profesores y el Consejo Escolar.																								
FASE 5. PRESENTACIÓN Y APROBACIÓN DE LA PROPUESTA DE MODIFICACIÓN FINAL																								
Coordinar y concretar reunión de equipos y personal involucrado en el proceso.																								
Presentar propuesta de modificación final del Plan																								

7. ANEXOS

REGISTRO DE SEGUIMIENTO DEL PLAN PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Objetivo: Recoger información sobre la aplicabilidad del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad	
Grupo:	Fecha:
Encargado/a de seguimiento:	

1. Grado de satisfacción con respecto a la estructura del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

Valora entre una escala de 1 (mín.) a 5 (máx.).

Criterios	1	2	3	4	5
(Definir criterios...)					

Señala algunas propuestas para mejorar la estructura del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.

Propuesta de mejora

2. Grado de satisfacción de las estrategias organizativas para la atención a la diversidad

Valora con una X en una escala de 1 (mín.) a 5 (máx.).

Estrategias organizativas	1	2	3	4	5
Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.					
Apoyo psicopedagógico al alumnado.					
La colaboración con el entorno.					
Organización de espacios y condiciones tecnológicas.					
Soportes para la implementación curricular.					
Agrupamientos del alumnado y del profesorado.					
Cooperación entre profesionales.					
Investigación e innovación educativa.					

Señala algunas propuestas de mejora en las estrategias organizativas para la atención a la diversidad.

Propuestas de mejora

3. Grado de satisfacción de las estrategias didácticas globales para la atención a la diversidad

Valora con una X en una escala de 1 (mín.) a 5 (máx.).

Estrategias globales	1	2	3	4	5
Accesibilidad a recursos materiales					
Accesibilidad a espacios físicos					
Adecuación de objetivos y contenidos					
Actividades de libre ejecución					
Aprendizaje cooperativo					
Aprendizaje por proyecto					
Aprendizaje por descubrimiento					
Grupos interactivos					
Apoyo en el grupo					
Tutorías entre iguales					
Adecuación del tiempo					
Inclusión de las TIC					
Talleres de mediación artística					
Lenguajes de la mediación artística					
Proyectos para el desarrollo comunitario					
Vinculación área formal y área artística					
Fomento de la autodeterminación de estudiantes con N.E.E.					
Organización de sistemas de refuerzo					
Retroalimentación					
Instrumentos de evaluación					
Autoevaluación					

Señala algunas propuestas de mejora en las estrategias didácticas globales para la atención a la diversidad.

Propuestas de mejora

4. Grado de satisfacción de las estrategias didácticas específicas para la atención a la diversidad

Valora entre una escala de 1 (mín.) a 5 (máx.).

Estrategias específicas	1	2	3	4	5
Adaptaciones curriculares significativas					
Adaptaciones curriculares de acceso					
Ampliación y/o enriquecimiento del currículum					
Adecuación del lenguaje					
Evaluación diferenciada					
Programas de español para extranjeros					
Aulas ocupacionales					
Programas de refuerzo curricular					

Señala algunas propuestas de mejora en las estrategias didácticas específicas para la atención a la diversidad.

Propuesta de mejora

BLOQUE IV

MARCO CONCLUSIVO

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

En este capítulo se exponen las principales conclusiones derivadas del desarrollo de la investigación. En primer lugar, se presenta la discusión de los resultados en relación con los aspectos teóricos. En segundo lugar, se dan a conocer las conclusiones que surgen a raíz de la investigación y que se vinculan con los objetivos específicos del estudio. Por último, se mencionan algunas limitaciones emanadas durante la investigación para luego apuntar algunas vías para seguir indagando en nuevos estudios a modo de prospectiva.

13.1. Discusión de resultados

En esta parte de la investigación se discuten los resultados estrechamente vinculados a los aspectos teóricos abordados en el Bloque II de Marco Teórico y las dimensiones analizadas en el Bloque III del Marco Aplicado. De esta manera, la discusión de los resultados sigue la misma estructura de presentación de los resultados abordados en las fases cuantitativa y cualitativa del trabajo de campo: (1) Cultura escolar de la diversidad; (2) Estrategias organizativas para la atención a la diversidad; (3) Estrategias didácticas para la atención a la diversidad; (4) Actitudes hacia la atención a la diversidad; y (5) Propuestas de mejora para la atención a la diversidad.

13.1.1. En relación con la cultura escolar de la diversidad

Para muchos autores, la cultura escolar de la diversidad es un elemento sumamente enriquecedor para la dinámica en los centros educativos, puesto que es esencial para la transformación hacia modelos de educación más inclusivos (Gutiérrez et al., 2018; Jiménez y Mesa, 2020). Por hoy, las comunidades educativas deben estar abiertas al cambio, comprometidas con la calidad de la educación y preparadas para la constante transformación de las responsabilidades académicas y el ambiente propicio para una formación integral del alumnado (Andrades et al., 2021; Granados, 2016). A la luz de los resultados analizados, las comunidades educativas de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística se distinguen por ser acogedoras, estimulantes, abiertas a la diversidad, y también a los cambios educativos que convocan en la organización escolar a nivel cultural.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), la cultura escolar de la diversidad constituye una de las tres dimensiones claves para avanzar hacia el cambio institucional de los centros educativos orientados a la inclusión, junto con las políticas y las prácticas educativas, por lo que el estudio realizado confirma la preocupación de las comunidades educativas de atender a la diversidad como una manera de responder a los desafíos de la inclusión educativa.

La Unesco (2009) se refiere a la inclusión educativa como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad, lo que implica atender las necesidades de todo el alumnado por medio de actividades que favorezcan mayores oportunidades de participación en el aprendizaje. Si bien, tras el estudio realizado se evidencian diferentes impresiones de los profesionales sobre aquello que se entiende por diversidad en el contexto educativo, también existe una visión común entre las

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

comunidades educativas que a través de la atención a la diversidad se abre la oportunidad de que todo el alumnado pueda aprender en función de sus propias necesidades educativas.

En el caso particular de los centros educativos de estudio, atender a la diversidad ha implicado potenciar el desarrollo de habilidades diversas del alumnado, principalmente vinculadas al área artística. No obstante, de igual modo, el trabajo realizado otorga mayores espacios de participación para la transformación social y el desarrollo comunitario con el propósito de reducir la exclusión y discriminación dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior, se encuentra directamente relacionado con lo sostenido por Graeme (2003), Moreno (2016) y la UNESCO (2010), cuando señalan que las artes son una herramienta importantísima para intervenir en contextos problemáticos, por lo que son consideradas como una forma de responder a las necesidades sociales.

La absoluta comprensión de que cada alumno es único y, por lo tanto, se caracteriza por sus diferencias desde lo cognitivo, relacional, social y cultural (Cabrerizo y Rubio, 2007) ha influenciado, de alguna manera, en las percepciones que tienen los profesionales sobre la atención a la diversidad. Por ejemplo, la mayoría del profesorado opta por educar en el respeto a la diversidad, porque considera que trabajar desde esa mirada le permite organizar una mejor respuesta a las necesidades y potencialidades de su alumnado. Y es que, tal como señalan García y Delgado (2017), el reconocimiento de la diversidad posibilita configurar una nueva manera de comprender las relaciones socioeducativas y culturales, también de pensar, actuar y proponer alternativas para generar un aprendizaje funcional y para la vida.

Por otra parte, entre el profesorado todavía está muy presente la noción sobre que el respeto a la diversidad que profesa necesariamente implica que se debe garantizar el derecho de todas las personas a participar en la educación y, además, en igualdad de oportunidades. Lo anterior confirma el compromiso de los profesionales sobre responder a los desafíos de la inclusión. Respecto a lo mismo, Sandoval et al. (2019), Escribano y Martínez (2013), Gómez (2012) y UNESCO (2017) han sido enfáticos en señalar que hablar de inclusión educativa supone reconocer, respetar y valorar la diversidad de las personas desde comprender que independientemente de sus diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, de aprendizaje, etc. todos deben tener las mismas oportunidades para avanzar en el sistema educativo.

En este sentido, desde la lógica de las comunidades educativas, es primordial reparar en ciertos condicionantes que respondan a criterios ideológicos y metodológicos en favor del tratamiento de la diversidad, y que se relacionan con lo propuesto por Cabrerizo y Rubio (2007) y Lozano et al. (2018). Es el caso de: reconocer y respetar la diversidad desde la comprensión de las diferencias del alumnado con respecto a su ámbito cognitivo, relacional y el contexto cultural; promover la equidad entre todo el alumnado para garantizar una mayor participación en el aprendizaje; y adoptar medidas concretas que reduzcan los procesos de exclusión y discriminación en los espacios educativos. Se trata de ofrecer una respuesta positiva a la diversidad. Al respecto, cabe insistir en la voluntad de las comunidades educativas por involucrarse en el desarrollo de un proyecto educativo orientado a la inclusión (Manghi et al., 2018; Matus y Haye, 2015).

Para hacerlo posible, las comunidades educativas buscan conseguir que todo el alumnado se sienta incluido. Tal y como sostiene la UNESCO (2020), el centro educativo tiene que ser un espacio seguro,

en donde cada uno de los alumnos se sienta valorado. Esta afirmación se transforma en una de las principales motivaciones de la cultura escolar de los centros educativos para traer en debate aquellas inquietudes sobre la crisis identitaria, las desigualdades sociales y la sostenibilidad (MINCAP, 2019, MINCAP, 2020; Moreno, 2016). Por eso, se generan escenarios que fomentan el diálogo sobre la identidad, los valores inclusivos y el respeto hacia la diversidad, como una manera de fortalecer el sentido de pertenencia del alumnado con el centro educativo. Se trata de asumir el compromiso ético y social de garantizar mayores oportunidades de éxito escolar e inclusión social para todos, tal como sugieren Granados (2016) y Valdés et al. (2019).

De este modo, la respuesta de las comunidades educativas hacia la diversidad a menudo se traduce en estimular valores inclusivos y guiar decisiones orientadoras de procesos de cambio e innovación educativa, tan necesarios para atender a la diversidad. Para Baeza et al. (2021), Escarbajal et al. (2012), Gairín (2012), Jiménez y Mesa (2020) y Sandoval et al. (2019) los centros educativos inclusivos y de calidad enlazan claramente con un escenario abierto en el que se da tratamiento a la diversidad como un valor social y educativo, que constantemente busca compensar las desigualdades, se compromete con la realidad social y determina mecanismos de mejora permanente.

Lo anterior, supone emprender procesos de transformación individual y colectiva, en donde conviene priorizar una visión compartida de la diversidad como un elemento enriquecedor de la dinámica escolar (Ballesteros et al., 2014; Gutiérrez et al., 2018). Por consiguiente, se asiste a la consolidación de unas auténticas culturas escolares de la diversidad.

Sobre lo mismo, es preciso señalar que los directivos sienten que sus comunidades educativas están comprometidas con la diversidad, puesto que comparten la sensación de que los centros educativos de estudio son inclusivos. Principalmente, porque representan unas experiencias educativas que propician el acercamiento hacia una educación equitativa y de calidad vinculada con un mejor desarrollo de la educación artística.

Para organizaciones como UNICEF (2006) y la UNESCO (2010) el desarrollo de la educación artística constituye una parte esencial en el entorno de aprendizaje, no solo porque asegura el derecho de las personas a participar de la vida artística y cultural, sino que también contribuye a satisfacer las necesidades de creatividad y de sensibilización cultural.

La educación artística se considera una herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas, dado que ayuda a impulsar el desarrollo emocional e intelectual desde donde es posible comprender y conectarse con los otros (Aragay, 2017; CNCA, 2011; CNCA, 2016; Giménez, 2020; Wimmer, 2020). Así, la cultura escolar de esta tipología de centros educativos se distingue por valorar fuertemente las contribuciones que el aprendizaje del arte hace en la formación académica y el desarrollo personal y social del alumnado. Especialmente, por cuanto refuerza los valores inclusivos y su desarrollo como ciudadanos, más allá de proporcionar una simple formación profesionalizante de las disciplinas artísticas.

Si bien, el buen desarrollo de una cultura escolar de la diversidad en los centros educativos puede depender de muchos factores, ya sean personales, sociales y culturales (Gutiérrez et al., 2018), idealmente demanda de una respuesta institucional de naturaleza colaborativa de la que se puedan

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

beneficiar todos los miembros de la comunidad educativa (Lozano et al., 2018). Pensar en una cultura escolar de la diversidad implica el compromiso y la plena participación de todos sus miembros en la construcción de una visión compartida y común para el impulso de la inclusión (Rojas y Haya, 2018).

Si bien, los responsables institucionales valoran cada vez más la implicación de las familias con los proyectos educativos, así como la buena disposición del profesorado en la atención a la diversidad, también se reconoce que es necesario gestionar acciones que permitan concientizar a todos los miembros de la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión y la diversidad. Principalmente, para que la atención a la diversidad no sea responsabilidad de unos pocos, sino de toda la comunidad educativa.

En los centros educativos de estudio es preciso mejorar la participación de toda la comunidad educativa para lidiar con algunas barreras y resistencias al cambio, como, por ejemplo, la poca participación de las familias o las creencias de los profesionales que obstaculizan el trabajo colaborativo entre profesionales (Booth y Ainscow, 2015; González et al., 2019; López, 2011; Maldonado et al., 2021; San Martín et al., 2020). Lo que probablemente se deba a algunas de las limitaciones que presentan y que tienen que ver con el acceso a material y formación continuada para desempeñar la labor pedagógica.

13.1.2. En relación con las estrategias organizativas para la atención a la diversidad

Como consecuencia de la transformación hacia modelos educativos más inclusivos, se vuelve más explícita la conceptualización sobre la atención a la diversidad como un reto que abarca al total de la comunidad educativa y, por supuesto, en particular al alumnado, en el que resulta conveniente e imprescindible poner a funcionar un conjunto de estrategias que den respuesta a la diversidad (Álvarez et al., 2014; Gairín, 2012; Gómez, 2005; Lozano et al., 2018).

Para Giné et al. (2016) la atención a la diversidad en los centros educativos exige una necesaria intervención en los ámbitos organizativos, curricular y comunitario, de cara a proponer estrategias de intervención más adecuadas y contextualizadas a la realidad de la comunidad educativa y, en particular, de las necesidades de formación del respectivo alumnado.

El estudio realizado determinó que en los centros educativos se llevan a cabo diferentes estrategias organizativas para la atención a la diversidad que ponen en evidencia el trabajo que desempeñan los diferentes profesionales, ya sea individualmente o por medio de la coordinación y cooperación entre ellos y otros agentes externos a los centros educativos.

Un primer análisis derivó en la gestión de la diversidad que realizan los equipos directivos para atender a la diversidad, en relación con su rol como promotores y facilitadores de cambios para hacer viable el desarrollo del enfoque inclusivo en los centros educativos. Esta tiene que ver con los planteamientos directivos, y que agrupamos en un conjunto de estrategias fundadas bajo el ejercicio de un liderazgo eficaz. Álvarez et al. (2014) relacionan el liderazgo de los equipos directivos con el rol principal de dinamizador de procesos que favorecen la atención a la diversidad tales como:

- Asegurar la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo.

- Proporcionar formación y acceso al material en beneficio de la labor pedagógica del profesorado.
- Organizar actividades colectivas para la sensibilización de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad.
- Gestionar los recursos del centro educativo para atender a la diversidad.
- Gestionar acciones de formación, orientación y medios como programas y proyectos enfocados al profesorado. Un ejemplo de ello es la especialización en Lenguaje de señas, la creación de instrumentos y también la postulación a proyectos de fondos públicos para la educación artística.

Por otra parte, se observan otras estrategias de los equipos directivos relacionadas directamente con lo propuesto por Lozano et al. (2018):

- Consentir un liderazgo distribuido entre los equipos directivos y el profesorado del centro educativo.
- Incentivar la investigación para la renovación de herramientas en beneficio de la atención a la diversidad.

De todas las estrategias organizativas mencionadas, el profesorado y los equipos directivos convienen en señalar que la principal y más significativa ha sido: organizar actividades colectivas para la sensibilización de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad. La identificación de esta estrategia resulta significativa, en tanto que contribuye a generar un ambiente propicio para una mejor reflexión de las actuaciones y una mayor participación de los funcionarios sobre la respuesta a la diversidad. Por lo mismo, también los profesionales llaman a desarrollar más actividades colectivas en favor de mejorar la atención a la diversidad que desempeñan.

Un segundo análisis reveló la aplicación de estrategias organizativas para la atención a la diversidad a las que se les atribuye un carácter institucional, porque dependen de las decisiones conjuntas adoptadas por los profesionales de los centros educativos. Son propuestas y desarrolladas con el fin de garantizar al alumnado un proceso de escolarización en igualdad de oportunidades para compensar las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (Lozano et al., 2018). Por lo mismo, depende de la organización de las comunidades educativas y de su gestión y optimización de los recursos disponibles para atender a la diversidad.

Las estrategias organizativas para la atención a diversidad que se desarrollan en los centros educativos y que coinciden entre las propuestas por Álvarez et al. (2014), Giné et al. (2016) y Lozano et al. (2018), son las siguientes:

- Establecer redes de colaboración o de apoyo con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno, familias y la Administración pública.
- Desarrollar el trabajo colaborativo entre los profesionales del centro educativo y otros agentes externos.

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

Si se tienen en cuenta únicamente las propuestas por Álvarez et al. (2014), se evidencian las siguientes estrategias organizativas:

- Describir las estrategias o actuaciones de intervención de la diversidad en los documentos institucionales del centro educativo.
- Elaborar el Proyecto Educativo Institucional de forma conjunta entre toda la comunidad educativa.
- Evaluar los procesos y estrategias realizadas para atender a la diversidad.

En relación con las estrategias organizativas para la atención a diversidad planteadas por Gaín (1998) y Gómez (2005) se reconoce la siguiente:

- Contar con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada en favor de la atención a la diversidad.

Otras estrategias organizativas que se desarrollan y vinculan con las señaladas por Lozano et al. (2018) corresponden a:

- Facilitar el acceso a la educación para todos sin importar la edad y otras características cognitivas, físicas, culturales y socioeconómicas.
- Evaluación inicial generalizada sobre las habilidades del alumnado para tomar decisiones sobre su formación.
- Proporcionar orientación educativa al alumnado y a las familias a través de talleres.
- Adaptar materiales de aprendizaje. Un ejemplo de ello es proporcionar material impreso al alumnado que no tiene acceso a internet.
- Incorporar recursos tecnológicos.
- Proponer actividades para la atención específica como la evaluación psicopedagógica del alumnado.
- Contar con diferentes profesionales especialistas para la atención y apoyo psicopedagógico del alumnado.
- Contar con Programas y Proyectos de Apoyo a la Inclusión.

La estrategia organizativa institucional que más resuena entre el profesorado y los equipos directivos es: establecer redes de colaboración o de apoyo con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno, familias y la Administración pública. La colaboración entre instituciones constituye una oportunidad para que las comunidades educativas puedan detectar y mejorar las necesidades de atención a la diversidad mediante la cooperación entre distintas culturas asociativas. De hecho, esto permite corroborar lo señalado por el CNCA (2011, 2015), sobre que las Escuelas de Cultura y Difusión Artística se destacan por su constante apertura a la comunidad mediante variadas experiencias de colaboración y redes de alianzas estratégicas.

Por último, existen estrategias organizativas que el profesorado puede implementar en función de organizar y optimizar los diferentes recursos disponibles en el centro educativo para atender a la diversidad de su alumnado, tales como sugieren Gaírín (1998) y Gómez (2005). De los resultados del estudio se obtiene que el profesorado lleva a cabo las siguientes estrategias organizativas para atender a la diversidad y que se agrupan en un conjunto de actuaciones educativas:

- Accesibilidad a recursos y espacios físicos:
 - Organizar el espacio en el aula para favorecer la autonomía y movilidad de todo el alumnado de manera flexible en las actividades y agrupamientos.
 - Utilizar espacios distintos al aula para realizar actividades al interior y fuera del centro educativo.
 - Utilizar variedad de recursos y materiales didácticos para que el alumnado pueda manipular, experimentar y crear.
 - Trabajar de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales para la atención específica de estudiantes.
 - Participar de experiencias colaborativas con artistas y/o exponentes culturales locales y nacionales para la concreción de proyectos escolares.
- Grupos de trabajo:
 - Aplicar estrategias de agrupamientos flexibles, talleres, rincones, grupos cooperativos, plan de trabajo, etc.
 - Formar grupos de aprendizaje de acuerdo con la heterogeneidad de todo el alumnado.
 - Promover modalidades flexibles de agrupación cuando se trata de estudiantes que requieren una atención especial para el desarrollo de actividades.
 - Asegurar la interacción entre todos los estudiantes de un equipo.
 - Conversar con el alumnado sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupo.

La aplicación de estas estrategias organizativas también se relaciona con las mencionadas por Giné et al. (2016) sobre el aprendizaje entre alumnos y lo señalado por Lozano et al. (2018) respecto a la organización de los grupos, espacios, coordinación y trabajo conjunto de los profesionales.

De acuerdo con el profesorado, la estrategia organizativa para atender a la diversidad que más desarrollan es: utilizar espacios distintos al aula para realizar actividades al interior y fuera del centro educativo, lo cual refuerza el uso de la estrategia organizativa sobre las redes de colaboración.

Con todo, lo que hace falta desarrollar aún más en los centros escolares tiene que ver con proponer estrategias organizativas sobre la realización de programas y actividades para la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar. De igual modo, estrategias organizativas vinculadas a la adecuación de las condiciones físicas y tecnológicas de los centros educativos, y la búsqueda de ayudas técnicas individuales y de equipamiento específico (Lozano et al., 2018).

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

13.1.3. En relación con las estrategias didácticas para la atención a la diversidad

Las estrategias didácticas para la atención a la diversidad son claves en la actividad discente, puesto que favorecen el logro del aprendizaje mediante una planificación multivariada de actividades. De acuerdo con Gairín (1998), Gómez (2005), Lozano et al. (2018) y Tomlison (2005), las estrategias didácticas para la atención a la diversidad son todas aquellas que el profesorado considera necesarias para favorecer la integralidad cada alumnado. Por lo mismo, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículum sin interrumpir los objetivos que se persiguen en la etapa escolar.

A raíz de los resultados obtenidos, se puso en evidencia que el profesorado de los centros educativos efectivamente lleva a cabo estrategias didácticas para atender a la diversidad. No obstante, la frecuencia más o menos de realización depende del momento y del contexto de intervención. Así, se estima que, durante el desarrollo habitual de la programación curricular, el profesorado emplea estrategias didácticas vinculadas a los objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, metodología y evaluación que directamente están relacionadas con las propuestas por Gairín (1998), Gómez (2005), Hinostroza (2018), Lozano et al. (2018), Moreno (2016) y Tomlison (2005). En específico se refieren a:

- Objetivos y contenidos:
 - Establecer objetivos de clases de acuerdo con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y los conocimientos previos del alumnado.
 - Determinar los contenidos de la asignatura según los conocimientos previos del alumnado.
 - Realizar adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos.

En relación con los objetivos y contenidos, la estrategia didáctica que presenta mayor frecuencia de realización por parte del profesorado es: determinar los contenidos de la asignatura según los conocimientos previos del alumnado. Ello sugiere que el profesorado principalmente se preocupa de planificar la clase en función de los ritmos de aprendizaje del alumnado, lo que por consiguiente favorece la comprensión del alumnado sobre los aprendizajes (Gairín, 1998; Gómez, 2005).

- Actividades de enseñanza y aprendizaje:
 - Diseñar actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución, realización y dificultad.
 - Organizar actividades de forma diferente, lineal y cíclica en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses del alumnado.
 - Proponer actividades de aprendizaje que permitan reforzar conocimientos del alumnado.
 - Desarrollar actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado.
 - Planificar actividades de libre ejecución según los intereses del alumnado.

- Promover actividades que permitan desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por los demás.
- Proponer actividades de aplicación práctica para la vida cotidiana.

Con respecto a las actividades de enseñanza y aprendizaje, la estrategia didáctica más utilizada para atender a la diversidad es: desarrollar actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado. Esto permite potenciar el desarrollo personal del alumnado frente a su propio conocimiento en un ambiente que propicia la estimulación de actividades significativas (Escarbajal et al., 2012; García y Delgado, 2017; UNESCO, 2009).

- Metodologías de enseñanza:
 - Organizar la clase de acuerdo con la disposición y el agrupamiento de los alumnos.
 - Realizar métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento.
 - Emplear técnicas de enseñanza específicas como tutorías, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc.
 - Adecuar el lenguaje empleado en los materiales de estudio para la comprensión de todo el alumnado.
 - Establecer tiempos flexibles para la realización de actividades de clases.
 - Fomentar la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje.
 - Emplear metodología artística de enseñanza.

Para el profesorado la estrategia didáctica sobre metodología que más utiliza es: adecuar el lenguaje empleado en los materiales de estudio para la comprensión de todo el alumnado. Y en caso de los directivos se destacan las estrategias didácticas que tienen que ver con el uso de metodologías interactivas-participativas y el uso de metodología artística de enseñanza. Esta última relacionada estratégicamente a fines con el proyecto educativo basado en la educación artística (CNCA, 2011; CNCA, 2016). La intervención con el arte permite fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la gestión emocional e identitaria del alumnado, tal como sugieren Palacios (2006), Moreno (2016) e Hinostroza (2018).

- Evaluación:
 - Realizar evaluación inicial previamente al proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - Valorar la evaluación continua en el trabajo en clases, el interés y la participación del alumnado.
 - Retroalimentar a los estudiantes sobre las evaluaciones realizadas.
 - Utilizar variados instrumentos de evaluación.
 - Realizar adecuaciones en las evaluaciones.
 - Potenciar la autoevaluación y coevaluación del aprendizaje del alumnado.

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

De las estrategias didácticas vinculadas a la evaluación, se corrobora que la más empleada por el profesorado es: utilizar variados instrumentos de evaluación para atender a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

Sin embargo, en la labor del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se hace necesaria la definición de estrategias didácticas específicas para la atención de estudiantes que requieren de un apoyo educativo particular y, por tanto, es necesario realizar cambios de adaptación curricular y de organización colaborativa con profesionales del área psicopedagógica.

13.1.4. En relación con las actitudes hacia la atención a la diversidad

Promover la inclusión educativa en los centros educativos supone atender efectivamente a la diversidad. Hay investigaciones en este ámbito que sostienen fervientemente que en el contexto educativo es importante reconocer y responder de manera sensible, y con calidad, a las diversas particularidades en las que se desarrolla, comunica y relaciona el alumnado, derivadas de sus contextos sociales, culturales, económicos y educativos más cercanos (Echeita, 2016; UNESCO, 2017).

Para Adame (2015), Jiménez y Montecinos (2018) y Spratt y Florian (2015), este conocimiento es inherente a la responsabilidad personal y ética de los profesionales del sistema educativo para determinar las actuaciones educativas más pertinentes que se deben adaptar a las necesidades educativas de todo el alumnado. Frente a esto, las actitudes que asuman hacia la atención a la diversidad, positivas o negativas, acontecen decisivas tanto para favorecer la inclusión educativa, como para generar barreras que limiten el aprendizaje y la participación del alumnado en sus procesos formativos (Días y Cadime, 2016).

A la luz de los resultados obtenidos en el estudio realizado, ha sido posible estimar diversas valoraciones que resultan concluyentes. Por una parte, los equipos directivos demuestran tener actitudes positivas hacia la atención a la diversidad, las cuales se manifiestan en la plena disposición para promover en el proyecto educativo una cultura basada en la colaboración. A lo cual también influye el fomentar mejores actitudes de los demás miembros de la comunidad educativa hacia la atención a la diversidad. Lo anterior se relaciona con lo propuesto por Álvarez et al. (2014) sobre que los equipos directivos esencialmente deben mostrar una actitud positiva en la atención a la diversidad y que motive la implicación de toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo.

De igual manera, el equipo directivo demuestra tener una postura abierta al cambio y al fomento de estrategias organizativas de atención a la diversidad que revelan el real compromiso que tienen en la tarea de contribuir a una educación de calidad para todos. Desde esta perspectiva, tal como sugieren García et al. (2018), Gómez et al. (2017) y Sevilla et al. (2017), los equipos directivos de los centros educativos de estudio reconocen que para una mejor atención a la diversidad es de vital importancia modificar las creencias implícitas para que todo el alumnado pueda aprender, independientemente de sus características, capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje.

Por otra parte, el profesorado también demuestra tener actitudes positivas hacia la atención a la diversidad. Según lo expuesto por los equipos directivos, el grupo de profesores generalmente está implicado en el proceso de atención a la diversidad y tiene buena disposición con el alumnado. Desde los planteamientos de Spratt y Florian (2015), el profesorado opta por abordar la práctica pedagógica en función de las necesidades educativas del alumnado, para lo cual tiene en cuenta sus diferencias a la vez que considera importante hacerlos partícipes de su propio aprendizaje.

De entrada, se constata la influencia significativa de algunos factores y, principalmente, de ciertas actuaciones educativas que contribuyen a que el profesorado participante tenga unas actitudes más positivas hacia la atención a la diversidad. En relación con el factor conocimiento, existen diferentes impresiones sobre aquello que se entiende por diversidad en el contexto educativo y que advierte, en algunos casos, una falta de conocimiento con respecto al concepto. Posiblemente se deba ello a una escasa formación inicial y continuada que fomenta creencias equivocadas con respecto al alumnado y el tratamiento de sus necesidades educativas (Apablaza, 2016; García et al., 2018). No obstante, la mayoría del profesorado tiene una cierta claridad sobre el carácter polisémico del concepto, como resultado de las diferencias entre las personas y que pueden darse individual y colectivamente, ya sea por factores de ámbito sociológico (contexto social, cultural y económico) y factores de ámbito geográfico, étnico y religioso, aunque también por factores de ámbito pedagógico tales como las capacidades, los intereses y las motivaciones frente al aprendizaje (Echeita, 2016).

Ante el reconocimiento de las diferencias del alumnado, se suman las impresiones de los profesores que recalcan la responsabilidad que tienen los centros educativos para favorecer actuaciones que atiendan a la diversidad, y la importancia de asociar significativamente el concepto de diversidad con una perspectiva de los derechos. En este sentido, tener conciencia de que en la realidad educativa conviene crear condiciones que aseguren el acceso a la educación para todos, al tiempo que se garantice responder con equidad y calidad a la diversidad (Booth y Ainscow, 2015), contribuye con firmeza a desprenderse de las creencias arraigadas que inhiben las transformaciones en la cultura escolar y, por tanto, el desarrollo de una prometedora inclusión social y educativa para todos.

En otros estudios realizados por Chiner (2011) y González et al. (2016) se ha constatado que los factores relacionados con el género, la edad y los años de experiencia profesional son condicionantes de las actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad. Los resultados conseguidos en nuestro estudio han revelado la influencia destacada entre los factores género, edad y años de experiencia profesional. Por una parte, las profesoras mujeres tienen mayor disposición para emplear metodología artística de enseñanza que los hombres docentes. Por otra, se estima que a mayor edad el profesorado es capaz de facilitar más espacios para que el alumnado exprese sus ideas y experiencias sobre las actividades que desarrolla en las clases, y también la disposición de interactuar con otros profesores en relación con la práctica pedagógica para apoyar el diseño de actividades en el aula. Sin embargo, se acentúa una cierta contrariedad, porque los resultados indican que, a mayores años de experiencia, se disminuye la disposición de interactuar con otros profesores. Esta situación entronca con lo señalado por González et al. (2016), cuando sostienen que el profesorado muestra menor disposición para transformar las culturas escolares y las prácticas educativas por cansancio del ejercicio docente.

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

Pese a esto, se denota un sólido compromiso por parte del profesorado hacia proporcionar al alumnado una formación integral que le garantice mayores oportunidades de participación para todos (MINCAP, 2019). Esto es evidente cuando se refuerzan valores inclusivos en el aula, se comprenden las necesidades educativas del alumnado, y se comparte una visión basada en la aceptación de la diversidad como un elemento enriquecedor para la formación del alumnado, al tener expectativas positivas sobre su aprendizaje. Precisamente en esto coinciden autores como Adame (2015), Moliner y Sánchez (2018) y Spratt y Florian (2015).

Igualmente, cuando el profesorado valora las artes como recurso adecuado para incluir a todo el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, abre la oportunidad de sensibilizar y favorecer el aprendizaje intercultural en las respectivas comunidades educativas. Autores como Aragay (2017), CNCA (2016), Giménez (2020), MINCAP (2020), Siung (2020) y Wimmer (2020), han defendido la gran influencia que ejercen las artes en el desarrollo de la vida social y cultural de las personas, lo cual invita a la sociedad a ampliar la mirada hacia lo que nos rodea para analizar e interpretar los conflictos desde perspectivas innovadoras.

13.1.5. En relación con las propuestas de mejora para la atención a la diversidad

A raíz del estudio realizado, los diferentes informantes dieron a conocer las principales barreras que dificultan la atención a la diversidad en los centros educativos, las cuales se relacionan con las creencias, la formación de los profesionales, los recursos de infraestructura disponibles, el trabajo colaborativo, la participación de las familias, la actitud del alumnado, los tiempos y el enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Estas barreras van en la línea de lo señalado en las investigaciones realizadas por Booth y Ainscow (2015), González et al. (2019), López (2011), Maldonado et al. (2021) y San Martín et al. (2020).

Como consecuencia de estas barreras, los distintos profesionales manifiestan algunos desafíos que les convocan el desarrollo de la inclusión en los centros educativos. Así como también señalan otras estrategias que contribuyan a dar una mejor respuesta a la diversidad.

Muchos de los desafíos que se proponen se vinculan a los descritos por Ainscow (2017), Barrio de la Puente (2009) y UNESCO (2017), y que buscan:

- Mejorar las creencias de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad.
- Institucionalizar prácticas educativas de atención a la diversidad.
- Ejercer un liderazgo que promueva el sentido de pertenencia entre la comunidad educativa.
- Generar un clima escolar propicio para responder a la diversidad.
- Transversalizar el arte entre las diferentes disciplinas que se imparten en los centros educativos.

De otro lado, las propuestas de mejora que mencionan los profesionales se encuentran orientadas a la comunidad educativa y son estrategias organizativas que pretenden mejorar la respuesta hacia la diversidad:

- Implementar actividades para mejorar la participación de la comunidad educativa con el proyecto educativo.
- Aumentar la participación del profesorado en actividades de formación y/o perfeccionamiento docente.
- Mejorar la gestión de los recursos disponibles para su máximo aprovechamiento.
- Proporcionar más tiempo para la creación de instrumentos que sirvan de apoyo al seguimiento de las acciones realizadas en la atención a la diversidad.
- Incrementar el uso de las TIC.
- Proporcionar más tiempo para el trabajo colaborativo con otros profesionales en la atención a la diversidad.
- Facilitar más tiempo a los profesionales docentes para realizar investigación educativa.
- Realizar talleres de orientación y reforzamiento para prevenir y hacer seguimiento del absentismo y abandono escolar.
- Disminuir las horas lectivas para disponer de mayor tiempo para la preparación de la enseñanza.
- Disminuir la cantidad de estudiantes en las salas de clase para brindar una atención más individualizada.

Todas estas propuestas de mejora se vinculan con lo señalado por Álvarez et al. (2014), Giné et al. (2016) y Lozano et al. (2018).

13.2. Conclusiones con respecto a los objetivos

En este apartado se desarrollan las conclusiones del estudio llevado a cabo. Las conclusiones están realizadas de acuerdo con los objetivos específicos que nos propusimos, los cuales han permitido definir las etapas del estudio, estableciendo un orden y coherencia para el desarrollo de la investigación. Eran estos:

- Analizar los principales elementos teóricos relacionados con la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.
- Explorar las percepciones y actitudes de los principales protagonistas de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística implicados en la atención a la diversidad.
- Caracterizar las estrategias y actuaciones que se realizan en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística para promover la atención a la diversidad.

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

- Diseñar un Plan de Atención a la Diversidad para el impulso de la inclusión educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.
- Validar el Plan de Atención a la Diversidad para la mejora de la inclusión educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.

Al respecto, destacamos algunas de las principales conclusiones derivadas del trabajo de investigación.

13.2.1. Analizar los principales elementos teóricos relacionados con la atención a la diversidad

Apostar por el desarrollo de la inclusión educativa en los centros educativos requiere de una reflexión profunda por parte de los miembros que componen la comunidad educativa. Conscientes de esto, conviene progresar en la construcción de un conocimiento social y cultural relevante para encaminar una respuesta positiva, y de naturaleza colaborativa, hacia la atención a la diversidad.

A veces es necesario cambiar la propia mirada para comprender que en nuestras aulas es cada vez más urgente atender a las diversas necesidades educativas del alumnado, puesto que hoy día tienen mayor presencia en el sistema educativo (Sepúlveda y Castillo, 2021; Valdés et al., 2019). La diversidad debe ser comprendida como un elemento que enriquece al centro educativo y su cultura escolar propiamente como tal. Nunca debiera considerarse como una amenaza que irrumpe negativamente en el buen desarrollo de la labor educativa de los profesionales (Echeita y Ainscow, 2011).

Hay que establecer un compromiso ante el ideal de proponer medidas que atiendan a la diversidad, y que sean beneficiosas para todo el alumnado, posibilitando la transformación de las culturas escolares, así como de las políticas y las prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2015; Plancarte, 2017). Si bien es preciso tener conocimiento sobre los lineamientos y las normativas de las políticas para el impulso de la inclusión educativa en los centros educativos, es también fundamental que las comunidades educativas no escatimen en interpretar los apoyos requeridos (MINEDUC, 2016). Los centros educativos han de orientar sus prácticas hacia la configuración de una cultura escolar que atiende a la diversidad sin paliativos. Desde abajo y hacia arriba, porque no se puede esperar que los cambios en educación sólo vengan de arriba hacia abajo.

La investigación realizada ha traído a la luz el diálogo sobre la respuesta que las comunidades educativas mantienen con la atención a la diversidad. En tal caso, ha procedido caracterizar la cultura escolar y sus actuaciones sobre la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas. Son unos centros educativos que representan un aporte imprescindible al actual escenario educativo del Sistema Educativo chileno, en tanto que el tratamiento de la diversidad que operan permite resignificar las formas de participación, aprendizaje y reconocimiento de la diversidad desde la lógica de unas comunidades educativas inclusivas. Además, las Escuelas de Cultura y Difusión Artística son referentes en impulsar el crecimiento de unas culturas escolares de la diversidad, y transformar los escenarios educativos de cara a un mejor funcionamiento de las dinámicas escolares.

13.2.2. Explorar las percepciones y actitudes hacia la atención a la diversidad

En el contexto educativo de estudio existen diferentes impresiones de los profesionales sobre aquello que se entiende por diversidad, y que advierte, en algunos casos, una falta de conocimiento con respecto al concepto. Principalmente, atribuido a una escasa formación inicial y continuada que provoca creencias equivocadas con respecto al alumnado y el tratamiento de sus necesidades educativas. Sin embargo, existe un consenso entre las comunidades educativas en el que se promueve una amplia valoración y respeto por la diversidad como resultado de las diferencias entre las personas y que pueden darse a nivel individual y colectivo. Con ello, se acrecientan las posibilidades de que las comunidades educativas ofrezcan una respuesta educativa adecuada y de calidad a las diversas necesidades del alumnado.

Las comunidades educativas de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística se caracterizan por ser acogedoras, estimulantes y abiertas al tratamiento de la diversidad. Lo anterior, confirma la voluntad de los distintos profesionales (profesorado y equipo directivo) sobre generar cambios significativos en la organización escolar en general, y en el aprendizaje del alumnado en el aula, en particular. Incluso, a pesar de que no se sienten totalmente preparados a nivel de formación y de cambio cultural para lograr una real inclusión.

En este desafío por lograr la inclusión, los equipos directivos demuestran tener actitudes positivas hacia la atención a la diversidad, que son transmitidas y percibidas por la mayoría de los miembros de sus comunidades educativas. De hecho, el profesorado valora el rol que desempeñan los equipos directivos alrededor de la promoción de una cultura inclusiva basada en la colaboración, el trabajo multidisciplinar y una visión compartida de la diversidad como elemento primordial para garantizar mayores oportunidades de aprendizaje para el alumnado.

La gestión de la diversidad que desempeñan los equipos directivos, de alguna manera, influye en las actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad. Por lo general, el profesorado manifiesta tener actitudes positivas, por lo que constantemente está dispuesto a responder a las distintas necesidades educativas del alumnado. En este proceso, el profesorado siente que cuenta con el apoyo de los equipos directivos para llevar a cabo un conjunto de actuaciones que favorezcan la atención a la diversidad.

Las actuaciones del profesorado quedan orientadas por un conjunto de principios relacionados con una filosofía democrática e igualitaria, basada en el respeto hacia la diversidad, el acceso universal al currículo, el trabajo colaborativo y la eventualidad de flexibilizar las estrategias y la planificación curricular para brindar una mejor respuesta a la diversidad.

Desde luego, son básicas para medrar en las actitudes del profesorado y, a su vez, son decisivas para iniciar procesos de cambio e innovación en los centros educativos desde la práctica pedagógica. Esto anima y estimula al profesorado a descubrir, en la gestión de la diversidad, una oportunidad para mejorar la calidad educativa tanto en la enseñanza del alumnado como en su propio desarrollo profesional docente.

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

Al respecto, se puede concluir que en la medida que los profesionales aumentan su sensibilidad y condición crítica para implementar acciones significativas en sus comunidades educativas, mayor es el impulso que demuestran para desencadenar transformaciones en la dirección del desarrollo organizacional y cultural de la institución educativa.

Por eso, es primordial que los centros educativos puedan proporcionar la atención merecida a las actitudes de sus profesionales hacia la diversidad. Básicamente, en lo que concierne a la manera en que se configuran las relaciones socioculturales entre los actores educativos, y el rol que ocupa cada uno de ellos en la promoción del cambio y la dinamización de los procesos involucrados en la respuesta a la diversidad.

13.2.3. Caracterizar las estrategias y actuaciones para promover la atención a la diversidad

En los centros educativos de estudio se desarrollan un conjunto de estrategias para atender a la diversidad de sus estudiantes. Específicamente, son estrategias organizativas y didácticas que responden a medidas y actuaciones que cada centro educativo ha adoptado para lograr la formación integral de sus estudiantes, y que involucran una necesaria intervención en ámbitos organizativo, curricular y comunitario.

Las diferentes estrategias organizativas y didácticas han sido diseñadas y desarrolladas tanto por el equipo directivo como por el profesorado de los centros educativos y, la mayoría de ellas, enlazan con estrategias muy coincidentes y próximas a las que ya propusieron Gairín (1998), Álvarez et al (2014), Gómez (2005), Tomlison (2005), Lozano et al. (2018) y Giné et al. (2016).

Para caracterizar las estrategias organizativas para la atención a la diversidad que se desarrollan en los centros educativos, se determinaron las siguientes categorías que resumen el tratamiento de las estrategias implementadas para responder a la diversidad. Estas son: (a) planteamientos directivos, (b) estrategias organizativas institucionales y (c) estrategias organizativas del profesorado.

a) Planteamientos directivos

- Los equipos directivos asumen un rol de dinamizador de procesos que favorecen la atención a la diversidad. Son promotores y facilitadores de cambios para vehicular el proyecto educativo inclusivo.
- Los equipos directivos plantean y ejecutan diversas estrategias para atender a la diversidad bajo el ejercicio de un liderazgo eficaz y distribuido.
- Los planteamientos directivos responden a nivel de gestión y organización escolar que desempeñan los equipos directivos, por lo que tienen que ver con asegurar la planificación y evaluación del proyecto educativo, la gestión de los recursos, la formación profesional, las actividades colectivas y el desarrollo de programas y proyectos, entre otras cuestiones.
- La estrategia principal y más significativa que realizan los equipos directivos tiene que ver con la organización de actividades colectivas para la sensibilización de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad.

b) Estrategias organizativas institucionales

- Las estrategias organizativas institucionales involucran la participación de varios agentes vinculados al centro educativo, como es el caso de aquellos más cercanos a su entorno próximo.
- Se proponen para garantizar al alumnado un proceso de escolarización en igualdad de condiciones y oportunidades.
- Requieren de la gestión y optimización de los recursos disponibles en los centros educativos para atender a la diversidad.
- La naturaleza de las estrategias organizativas institucionales generalmente es colaborativa, por ello, se determinan actuaciones que tienen que ver con el trabajo colaborativo entre profesionales, las redes de colaboración con instituciones, la elaboración conjunta de documentos institucionales y proyectos educativos, entre otros.
- La principal estrategia organizativa institucional es establecer redes de colaboración o de apoyo con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno, de las familias y de la Administración pública.
- La cooperación entre profesionales con el entorno se transforma en la mejor oportunidad para detectar y mejorar las necesidades formativas del alumnado.

c) Estrategias organizativas del profesorado

- El profesorado desarrolla estrategias organizativas que favorecen la organización y optimización de los diferentes recursos disponibles en los centros educativos para atender a la diversidad.
- Principalmente, tienen que ver con la accesibilidad a recursos y espacios físicos, y con la flexibilización en cuanto a los grupos de trabajo con el alumnado.
- También involucran la coordinación y el trabajo conjunto de los profesionales con otros para la atención educativa específica del alumnado.
- La estrategia organizativa más utilizada por el profesorado es utilizar espacios distintos al aula para realizar actividades al interior y fuera del centro educativo.

Para concluir se puede mencionar que las estrategias organizativas pueden distribuirse en los ámbitos del centro educativo y aula. Básicamente, dependen de un compromiso socioeducativo alto por parte de los profesionales y de la comunidad educativa en general, porque también exigen de la participación de muchos miembros y agentes externos al centro educativo para articular un entorno que favorezca la inclusión. Aquí, el papel de los equipos directivos cobra vital importancia en la planificación, implementación y evaluación de las estrategias organizativas desarrolladas sobre todo cuando se trata de la gestión de los recursos y de la configuración de las redes colaborativas con otras organizaciones.

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

Para caracterizar las estrategias didácticas para la atención a la diversidad que desarrolla el profesorado se consideran las siguientes: (a) Finalidades, (b) objetivos y contenidos, (c) actividades de enseñanza y aprendizaje, (d) metodologías de enseñanza, y (e) evaluación.

(a) Finalidades

- Las estrategias didácticas para la atención a la diversidad son implementadas para favorecer la integralidad de cada alumnado.
- Facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, metodología y evaluación.

(b) Objetivos y contenidos

- Al implementar estrategias didácticas vinculadas a los objetivos y contenidos, el profesorado demuestra su preocupación por articular el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de los ritmos de aprendizaje del alumnado.

(c) Actividades de enseñanza y aprendizaje

- Las actividades de enseñanza y aprendizaje que organiza el profesorado buscan potenciar el desarrollo personal del alumnado frente a su propio aprendizaje, y que sean de aplicación práctica para la vida.

(d) Metodologías de enseñanza

- Las metodologías de enseñanza suelen ser variadas, y se organizan en función del agrupamiento del alumnado.
- Son interactivas y fomentan la participación del alumnado en el aprendizaje. También fomentan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento.
- Las estrategias didácticas sobre metodología más utilizadas tienen que ver con la adecuación del lenguaje empleado en los materiales de estudio para la comprensión de todo el alumnado.
- El uso de metodologías de enseñanza artística también suele destacarse porque contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y la gestión emocional e identitaria del alumnado.

(e) Evaluación

- Para el proceso de evaluación el profesorado utiliza varias estrategias didácticas que implican el seguimiento de la evaluación inicial y continuada del aprendizaje.
- La estrategia didáctica vinculada a la evaluación más empleada es la utilización de variados instrumentos para atender a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

El profesorado es el principal responsable de la implementación de las estrategias didácticas para la atención a la diversidad. Estas se orientan al buen uso de los diferentes recursos materiales, humanos

y funcionales que aportan experiencias educativas pedagógicamente significativas para el alumnado. Precisamente, porque facilitan la diversificación de la enseñanza y la promoción de los principios de democracia, solidaridad y cooperación.

13.2.4. Diseñar un Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

La propuesta de diseñar un Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad (PAD) es el resultado del análisis derivado del estudio, en función de las necesidades que se observaron en el proceso de investigación llevado a cabo.

La principal motivación que lo justifica surge ante la necesidad de definir una respuesta educativa institucional que facilite las directrices del trabajo que desempeñan las comunidades educativas para atender a la diversidad en sus respectivos centros educativos.

Si bien es cierto que existe interés de parte de las comunidades educativas por responder con calidad a la diversidad, también lo es que falta coherencia y lineamiento entre las estrategias y actuaciones de naturaleza colaborativa que se ponen en marcha para que sea efectiva. Sin ello, se corre el riesgo de caer en el trabajo individualizado de los profesionales de los centros educativos. Con todo, la dificultad más acentuada tiene que ver con progresar en el esfuerzo por atender a la diversidad en conexión con la implantación de una verdadera cultura escolar de la diversidad.

Para diseñar el PAD se ha considerado pertinente valorar los siguientes aspectos que dicha propuesta tiene que contemplar:

- Proponer estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad que reflejen las metas y propuestas de mejora de las comunidades educativas. Para ello, es necesario incorporar estrategias ya desarrolladas por las mismas y derivadas del estudio realizado, pero también otras que pueden ser complementarias a fin de fortalecer la atención a la diversidad.
- Incentivar el planteamiento y desarrollo de estrategias organizativas relacionadas con la creación de programas y actividades para la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.
- Especificar estrategias organizativas vinculadas a la adecuación de las condiciones físicas y tecnológicas de los centros educativos, y la búsqueda de ayudas técnicas individuales y de equipamiento específicos.
- Incorporar estrategias didácticas específicas para la atención de estudiantes que requieren de un apoyo educativo particular.
- Facilitar la construcción de instrumentos y mecanismos para evaluar los procesos seguidos y los resultados logrados tras la aplicación de las estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad.

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

13.2.5. Validar el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

La validación por jueces expertos mediante el grupo de discusión ha facilitado llegar a las siguientes conclusiones para mejorar la propuesta inicial de Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad (PAD):

- La descripción de cada componente del PAD es clara y concisa en muchos aspectos para facilitar su implementación en los centros educativos de interés.
- Las estrategias organizativas y didácticas que incorpora en los diferentes ámbitos son plausibles, porque fomentan la autonomía y el desarrollo competencial del alumnado.
- Es fundamental especificar los medios de verificación y tiempos mínimos para el desarrollo de las estrategias organizativas y didácticas propuestas.
- La evaluación del PAD considera un tiempo mínimo de tres años, para un mejor reconocimiento del impacto de las estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad.
- Es necesario presentar sugerencias de instrumentos de evaluación para el seguimiento del PAD, a modo de contribuir en la dinámica organizativa de los profesionales sobre el trabajo colaborativo.
- Las propuestas del PAD se pueden articular con otros planes tales como el Plan de Convivencia Escolar.
- El PAD propuesto puede ser aplicable a diferentes centros educativos, no solamente a las Escuelas de Cultura y Difusión Artística. Sin embargo, siempre es recomendable una aplicación contextualizada a tenor de las particularidades que presenta cada realidad institucional.

13.3. Otras conclusiones

Indudablemente, la puesta en marcha de estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad ha influido en la mejora del proceso de inclusión educativa emprendido en los centros educativos de estudio. Y lo ha hecho a partir de profundizar en la autonomía institucional y pedagógica de la que disponían para impulsar cambios institucionales, pero también a nivel de aula. De todas las estrategias, destacan aquellas que han supuesto mejoras educativas sustanciales y que tienen que ver con los planteamientos directivos, las redes de colaboración con otras instituciones, y la planificación conjunta y en equipo.

El rol del equipo directivo frente a la promoción de los cambios que conlleva diseñar y desarrollar las estrategias organizativas ha sido determinante. Especialmente para estimular y vehicular un proyecto educativo inclusivo en los centros educativos, pero de igual modo para propiciar la implicación de los miembros de la comunidad educativa en la consecución de los propósitos institucionales en un ejercicio de apertura al entorno. La preocupación real sobre promover la

educación artística para facilitar la inclusión ha permitido brindar apoyo a la gestión de proyectos y establecimiento de redes de colaboración. Esto, además, ha enriquecido las decisiones adoptadas con respecto a la incorporación de los procesos de innovación educativa para mejorar las respuestas dadas frente a la atención a la diversidad.

La experiencia educativa en los centros educativos es de interés por cuanto se puede considerar como “una propuesta innovadora que permite mejorar las capacidades del Sistema Escolar chileno” (CNCA, 2011, p. 5), haciéndolo a través del aprendizaje artístico y desde la perspectiva de una formación integral del alumnado. Para su desarrollo, las Escuelas de Cultura y Difusión Artística han contado con una programación curricular especializada en la formación científico-humanista y la formación artística aglutinando talleres de artes escénicas, visuales y musicales. Aquí, el arte ocupa un lugar privilegiado en la formación del alumnado, por cuanto les permite participar en un entorno de aprendizaje y enriquecimiento social y cultural relevante para sus vidas.

Además, este característico tipo de centros educativos se evidencia como un aporte significativo para el desarrollo social, educativo y cultural de su comunidad, porque su contribución directa y cercana con la localidad en la que se encuentran insertas ha propiciado una fuerte aceptación y valoración positiva de estos en sus entornos.

Los diferentes profesionales de dichos centros educativos reconocen en la formación artística otros aspectos relevantes que van a contribuir significativamente en la vida del alumnado más allá de generar mejores resultados académicos, como lo son mejorar el desarrollo de la convivencia escolar, la relación con el entorno y el desarrollo personal y sentido ciudadano. Por lo mismo, es importante continuar promoviendo una mejor articulación entre la formación artística y el currículum general, sobre todo para justificar y aunar esfuerzos hacia la creación de otras políticas educativas centrada en el fortalecimiento, difusión y masificación de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística a lo largo del país.

Por último, cabe señalar que la mayoría de los centros educativos de estudio son de titularidad municipal. No obstante, pese a recibir una Subvención Escolar Preferencial, siguen teniendo limitaciones para alcanzar la infraestructura requerida. Todavía carecen de más espacios físicos para el discurrir de las clases de arte. Además, necesitan de una mayor financiación en fondos concursables desde las entidades ministeriales chilenas, si se quieren que sean sostenibles en el tiempo y realmente prosigan con el éxito acumulado que tiene este singular tipo de institución educativa.

Ser una Escuela de Cultura y Difusión Artística en Chile conlleva asumir esfuerzos, ejercer autonomía institucional y disponer de variados recursos tanto humanos como materiales en la lucha diaria por su reconocimiento de parte de las entidades ministeriales. Requiere ello transformar de manera trascendental la oferta educativa, contar con varios profesionales especialistas en las diferentes disciplinas impartidas, poseer infraestructura y equipamiento artístico adecuado y organizar y gestionar procesos institucionales y pedagógicos que faciliten el funcionamiento de los proyectos educativos.

13. Discusión de resultados, conclusiones y nuevas propuestas

13.4. Limitaciones de la investigación

Varias han sido las limitaciones que han surgido con la realización de este trabajo de investigación y conviene explicarlas para ajustar el sentido de los hallazgos encontrados.

- Suspensión del proceso de trabajo de campo en las fechas previstas para la recogida de datos en los centros educativos a estudiar en al menos dos oportunidades. La primera comprendida durante los meses de noviembre a diciembre de 2019, debido a la paralización de actividades en la mayoría de los centros educativos de Chile por parte de los Gremios de Educación Municipal. La segunda durante los meses de abril y mayo de 2020, dada la suspensión de clases en todos los centros educativos del país, debido a la situación de la pandemia mundial del COVID-19.
- Dificultad para encontrar centros educativos que quieran participar en la investigación. Dado la contingencia nacional, algunos centros educativos optaron por atender otros asuntos escolares que requerían de su detención temprana.
- Retraso del trabajo de campo por un periodo de 6 a 7 meses en al menos tres centros educativos, debido a la gran demanda laboral que tienen los profesionales por su incorporación a la nueva modalidad de formación online, lo que ha provocado un desfase de tiempo considerable en el estudio de un centro educativo a otro.
- Las lejanías físicas de los centros educativos estudiados ha sido otra limitación que ha dificultado el trabajo campo, limitando los tiempos para la recogida de datos. Sin embargo, el uso de las distintas plataformas del internet posibilitó la continuidad del estudio.
- Dificultades de conexión a internet durante la realización de algunas entrevistas, lo que afectó a la recolección de datos. Dado que en algunos periodos de tiempo no se grabaron algunas ideas de los informantes.

13.5. Nuevas propuestas de estudio

Este trabajo de investigación nos ha brindado la oportunidad de concebir algunos posibles nuevos estudios en esta misma línea de investigación en la que nos situamos. En síntesis, podrían ser los siguientes:

- Estudiar el rol de los equipos directivos para atender a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas. Su interés reside en la mayor importancia que van cobrando los equipos directivos para promover la inclusión educativa en estos centros educativos.
- Analizar la influencia de las redes de colaboración que mantienen las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile con otras instituciones en relación con la mejora de la inclusión educativa. El interés surge a raíz de investigaciones actuales que destacan las redes de

colaboración como una respuesta próxima para enfrentar los desafíos de la inclusión educativa.

- Analizar la participación de las familias en la inclusión educativa del alumnado de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Principalmente, desde la relación que se desarrolla entre las familias y el centro educativo para así determinar estrategias que contribuyan a mejorar la participación y colaboración de la comunidad educativa en beneficio de una formación integral para el alumnado.
- Explorar las percepciones del alumnado sobre la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas. Es importante reflexionar sobre los retos que conlleva la inclusión educativa en contextos de diversidad intercultural y comprender cómo lo vivencian los principales protagonistas de la atención educativa.
- Establecer una comparación sobre la atención a la diversidad que desarrollan centros educativos de otros países y con características similares a las Escuelas de Cultura y Difusión Artística chilenas. En la actualidad somos testigos de cómo año a año emergen importantes avances en los ámbitos de diversidad en contextos artísticos, y que son de interés por cuanto permiten explorar territorios comunes de enriquecimiento para las culturas inclusivas.
- Analizar la política educativa relacionada con la inclusión educativa mediante la promoción de la educación artística en Chile. Dado que la utilización del arte abre espacios para la innovación social y educativa, favorece la movilización colectiva y permite avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva.

BLOQUE V

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

14. Referencias bibliográficas

- Adame, V. (2015). Actitudes del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales [Tesis de pregrado, Universidad de Extremadura]. <http://hdl.handle.net/10662/3263>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe Nacional de la Educación: los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4488>
- Ainscow, M. (1995). Education for All: Making it happen [Educación para Todos: Hacer que suceda]. *Support for Learning*, 10(4), 147-155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x>
- Ainscow, M. (2003, 29-31 de octubre). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* [ponencia]. Congreso Guztientzako Eskola, La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, San Sebastián, España. <http://hdl.handle.net/11162/152450>
- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En J. Gairín y S. Antúnez. (Eds). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 282-287). Wolters Kluwer.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional (Making schools more inclusive: lessons from international research). *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 5, (1): 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership [Desarrollo de sistemas educativos inclusivos: el papel de las culturas organizacionales y los líderes]. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://dx.doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alarcón, P., Alegría, M. y Cisterna, T. (2016). *Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas*. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/10193>
- Albalá, M., Guido, J. y Alfonso, M. (2020). Actitudes hacia la diversidad en la formación del profesorado: factores psicopolíticos implicados. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 453-462. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1809>
- Albert, M. (2007). *La investigación Educativa, clases teóricas*. Mc Graw Hill.
- Aleman, I. y Villuenda, M.D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1572>
- Alfaro, J. y Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>

14. Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y San Fabián. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Álvarez, J., Grau, S. y Tortosa, M. (2014). Estrategias organizativas para una escuela inclusiva. *Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 53-62. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.776>
- Andrades, J., Cornejo, J. y Pérez, E. (2021). Estudiantes de pedagogía y su conocimiento sobre la inclusión escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(44), 164-182. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.010>
- Apablaza, M. (2016). Discursos de Diferencia en Educación: Análisis de la Política de Diversidad/Inclusión Chilena. *Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 336-345. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/617>
- Aragay, J. (2017). La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. *RES, Revista de Educación Social*. (25), 411-414. <https://eduso.net/res/revista/25/resenas/la-mediacion-artistica-arte-para-la-transformacion-social-la-inclusion-social-y-el-desarrollo-comunitario>
- Ayuda MINEDUC. (s.f.). Formación ciudadana. <https://formacionciudadana.mineduc.cl/#:~:text=Por%20%C3%BAltimo%2C%20la%20ley%20crea,formaci%C3%B3n%20ciudadana%20como%20ejercicio%20democr%C3%A1tico>
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature [Actitudes de los profesores hacia la integración / inclusión: una revisión de la literatura]. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Azorín, C. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173- 186. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
- Baeza, J., Bustos, C., Guzmán, A., Imbarack, P. y Mercado, J. (2021). Migrantes en escuelas católicas chilenas: Desafíos para una cultura inclusiva. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(42), 257-271. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042baeza15>
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Baltes, B., Reese, H. y Nesselrode, J. (1981). *Métodos de investigación en psicología evolutiva: enfoque del ciclo vital*. Morata.
- Baltá, J. (2020). Vincular la educación y la cultura para construir ciudades sostenibles. En Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (Eds). *Monográfico Ciudad, Cultura y Educación* (pp. 32-37). AICE.

- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools [Actitudes e intenciones de los profesores de educación primaria griegos y chipriotas hacia la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias]. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, P. (2008). La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana. [Tesis de Magíster, Universidad de Chile] https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106653/blanco_p.pdf?sequence=3
- Boer, A., Pijl, S., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literatura [Actitudes de los maestros de escuela primaria regulares hacia la educación inclusiva: una revisión de la literatura]. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Grafía.
- Bustos, R. y Díaz, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123-148. [10.18504/PL2651-005-2018](https://doi.org/10.18504/PL2651-005-2018)
- Cabada, J. (2017). Los caminos de la inclusión y los peligros de la exclusión. En M. Martín y E. Sebastián. (Eds.). *Hacia un modelo educativo de calidad y transformador* (pp.177-184). Santillana.
- Cabrera, C. (2015). Educación Inclusiva en Chile: la historia de los pequeños incluidos. [Tesis de Pregrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145165>
- Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Prentice Hall.
- CACSA. (2022). *Proyecto Educativo Institucional-PEI del Colegio de Arte y Cultura San Antonio*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/2747/ProyectoEducativo2747.pdf>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*. Vol. 6, (1): 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100002&script=sci_abstract
- Casanova, M. (2014). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En M. Casanova y H. Rodríguez. (Eds.). *La educación inclusiva, un horizonte de posibilidades* (pp. 11-46). La Muralla.

14. Referencias bibliográficas

- CCDA. (2021). *Proyecto Educativo Institucional-PEI del Colegio de Cultura y Difusión Artística*. <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/7128/ProyectoEducativo7128.pdf>
- CEAA. (2021). *Proyecto Educativo Institucional-PEI de Colegio Experimental Artístico Albores*. <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/12772/ProyectoEducativo12772.pdf>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Comisión de Expertos de Educación Especial. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial informe de la comisión de expertos / 2004*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/609>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Estudio de caracterización de las Escuelas Artísticas*. <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/ESTUDIO-I-CNCA.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). *Estado de avance del Plan Nacional de Artes en la Educación 2015-2018*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/05/estado-avance-plan-nacional-artes-educacion.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Educación artística y diversidad cultural. Caja de herramientas de Educación Artística*. Recuperado de: http://www.cultura.gob.cl/wpcontent/uploads/2016/02/cuaderno05_web.pdf
- Contreras, L. (2011). *Tendencias de los paradigmas de investigación en educación*. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 161-178. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872011000200006&script=sci_abstract
- Cornejo, C. (2017). *Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo*. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 77-96. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). *Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa*. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2), 12-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Creswell, J. y Plano, C. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* [El diseño y la realización de la investigación de métodos mixtos]. Sage.
- Cruz, I. (2009). *Breve evolución de los sistemas educativos latinoamericanos: necesidad de la educación para el desarrollo sostenible*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4972048>

- Decreto 1 de 2000. (2000, 11 de febrero). Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=155849&f=2000-02-11&p=>
- Decreto 179 de 2010. (2010, 21 de abril). Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570&idParte=8912177&idVersion=2010-04-21>
- Delgado, U., Martínez, F., Flores, M. y Lechuga, A. (2016). Inclusión Educativa en América Latina. Una mirada más allá de la educación especial. *Revista Conciencia EPG*, 1(1), 94-106. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.1-1.10>
- De Miguel, M. (1998). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Eds). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-81). Narcea.
- Donoso, S., Benavides, N., Castro, M., Alarcón, J. & Sánchez, S. (2012). La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Chile. En J. Gairín. (Eds). *La organización y la atención a la diversidad en los centros de educación secundarias de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 61-79). Red Age.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2): 31-50. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.7749>
- ECDA. (2022). *Proyecto Educativo Institucional-PEI de la Escuela de Cultura y Difusión Artística*. <https://www.ecdapm.cl/proyecto-educativo/>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2016). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel. (Eds). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-36). Horsori.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Errázuriz, L. (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Pontificia Universidad Católica de Chile Ediciones.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquillón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. & Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *La inclusión educativa y el profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.

14. Referencias bibliográficas

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención de los derechos del niño*. UNICEF. <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, (22-23), 239-267. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20693>
- Gairín, J. (2012). *La organización y la atención a la diversidad en los centros de educación secundaria de Iberoamérica*. Reflexiones y experiencias. Red Age.
- Gairín, J. y Muñoz, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, (26), 187-206. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/693>
- García, C., Herrera, C. y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- García, F. y Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/265/276>
- García, R. y López, V. (2019). Políticas de Educación Especial en Chile (2005 - 2015): continuidades y cambios. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100001>
- García, X., Massani, J. & Bermúdez, L. (2016). La educación inclusiva en la formación de profesionales de la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 118-121. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Giménez, C. (2020). Carta a los municipios sobre Ciudad, Cultura y Educación. En Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (Eds). *Monográfico Ciudad, Cultura y Educación* (pp. 8-15). AICE.
- Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2016). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Horsori.
- Godoy, M., Meza, M., y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/610>
- Gómez, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/5435>
- Gómez, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender a la diversidad en el aula. *Pulso*, (28), 199-214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370936>
- Gómez, L., Castillo, R., Camacho, A., Sánchez, Y. y De la Peña, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 181-198. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/275/281>

- González, G. y Lizama, M. (2013, noviembre 12). EducArte: Análisis de la educación artística en Chile. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/noticias/96376/educarte-analisis-de-la-educacion-artistica-en-chile>
- González, F., Martín, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González, F., Martín, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- González, M., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico. *PSYKHE: Revista de la Escuela de Psicología*, 21(1), 37-53. <https://psycnet.apa.org/record/2013-05328-003>
- González, Y. y Triana, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Paidós.
- Granados, J. (2016). La perspectiva de clase en los discursos sobre la diversidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 159-172. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/259/253>
- Guba, EG y Lincoln, YS (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences [Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes]. En N. Denzin y Y. Lincoln. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research [El manual de Sage de investigación cualitativa]* (pp. 191-215). Publicaciones Sage Ltd.
- Gutiérrez, M., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325/355>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hinostroza, F. (2018). El Arte como Metodología de Enseñanza en la Educación formal; para fomentar: Pensamiento divergente, Gestión emocional e Identidad cultural. *ReiDoCrea*, 7, 202-247. <https://www.ugr.es/~reidocrea/7-18.pdf>
- Hopkins, D. y Ainscow, M. (1993). Making sense of school improvement: an interim account of the Improving the Quality of Education for All Project [Dar sentido a la mejora escolar: una cuenta provisional del proyecto 'Mejorando la calidad de la educación para todos']. *Cambridge Journal of Education*, 123(3), 287-304. <https://doi.org/10.1080/0305764930230307>
- Jiménez, B. y Tejada, J. (2004). *Procesos y métodos de investigación*. CIFO.

14. Referencias bibliográficas

- Jiménez, C. (2011). La importancia de la Educación Artística en la formación integral del alumno. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/9118>
- Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Revista de Investigación Latinoamericana*, 52(1), 84-94. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.7>
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado ediciones.
- Lawrence, D. y Sapon, M. (2014). *Condition critical: Key principles for equitable and inclusive education* [Condición crítica: principios clave para una educación equitativa e inclusiva]. Teachers College Press.
- Ley 20.201 de 2007. (2007, 31 de julio). Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=263059&idParte=7348835>
- Ley 20.422 de 2010. (2010, 10 de febrero). Ministerio de Planificación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Ley 20.845 de 2015. (2015, 8 de junio). Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idVersion=2019-04-25&idParte=9605181>
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry* [Investigación naturalista]. Sage.
- Lindqvist, B. (1994, 10 de junio). *Necesidades educativas especiales: Marco conceptual, planificación y factores políticos* [Disertación]. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, (38), 147-156. <https://library.co/document/zpoggovq-grupo-discusion-estrategia-metodologica-investigacion-aplicacion-caso.html>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. <http://hdl.handle.net/10347/6223>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., y Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Lozano, J, Cerezo, M. y Alcaraz, S. (2018). *Plan de Atención a la Diversidad*. Alianza Editorial.

- Maldonado, M., Norzagaray, C. y González, M. (2021). Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad. *RAES*, 13(22), 126-141. http://www.revistaraes.net/revistas/raes22_dos8.pdf
- Manghi, D., Saavedra, C. y Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200003>
- Marshall, C. (1990). Goodness criterio [Criterios de bondad]. En E.G. Guba. (Ed.). *The paradigm dialog* [El diálogo del paradigma] (pp.188-197). Sage.
- Martín, E. y Mauri, T. (1996). La atención a la diversidad en la educación secundaria. Horsori Editorial.
- Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, 41(nº Especial), 135-146. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Mayorga, M. y Tójar, J. (2004). *El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria*. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/5/09%20el%20grupo%20de%20discusion.pdf>
- Mckinsey and Company. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/*/media/Reports/UKI/Education_report.ashx
- Mela, J. (2020). Educación artística y el desarrollo de competencias interculturales: una propuesta para el fortalecimiento de la diversidad cultural en la enseñanza básica chilena. *ARTSEDUCA*, (27), 200-213. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.15>
- Memoria Chilena. (2017). *Educación artística escolar*. <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3367.html>
- Mesa Técnica Educación Especial. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad: Política Nacional de Educación Especial*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/466>
- Ministerio de Educación. (2015a). *Diversificación de la enseñanza*. Decreto N°83/2015. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14490>
- Ministerio de Educación (2015b). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>
- Ministerio de Educación. (2015c). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/445>

14. Referencias bibliográficas

- Ministerio de Educación (2016a). *Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/491>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2022>
- Ministerio de Educación. (2018). *Plan de Fortalecimiento de la Educación Artística*. <https://artistica.mineduc.cl/presentacion-unidad-educacion-artistica/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019). *Caja de herramientas para la educación artística*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/caja-de-herramientas-educacion-artistica/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (s.f.). *Mesas Regionales de Educación Artística*. <https://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/mesas-regionales/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2020). *Educación más Arte. Trabajo por proyectos*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17000>
- Mitchell, D. y Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies* [Lo que realmente funciona en la educación especial e inclusiva. Uso de estrategias de enseñanza basadas en la evidencia]. Routledge.
- Moliner, O., y Sánchez, T. (2018). Reconstruyendo la figura del asesor en educación inclusiva: Estudio de los procesos de movilización del conocimiento en la formación continua del profesorado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 291-310. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/417>
- Monje, J. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía Didáctica*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montanez, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243-265. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v8i2.3297>
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. <https://www.undp.org/es/publicaciones/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-informe-de-2015>
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación. Hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- OECD/CEPPE. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study* [Estándares de aprendizaje, estándares de enseñanza y estándares para la

escuela Directores: un estudio comparativo]. https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-standards-teaching-standards-and-standards-for-school-principals_5k3tsjqtp90v-en

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Educación en la diversidad*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/EducarenladiversidadUNESCO.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17662>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre política de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa?1=null&queryId=b4d073de-da47-48e3-9702-f9148127dafd

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030. Declaración Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, (46), 1-22. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/mx/mx-024/index/assoc/D7660.dir/valor.pdf>

Palacios, B., Sánchez, M. y Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. En M. Pacheco, M. Vicente y T. González. (Eds.). *Acta II Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación* (pp. 581-596). Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.

Palomares, A. (2000). La escuela pública y la atención a la diversidad. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 261-268. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2293019>

14. Referencias bibliográficas

- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://doi.org/10.18359/reds.897>
- Payà, A. (2017). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209>
- Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732019000100145&script=sci_abstract
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Ponce, A. (2018). El estudio de caso múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. *Revista Publicando*, 5(15/2), 21-34. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1359>
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (49), 82-111. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Revista de Educación. (s.f.). Nuevo currículum escolar 2020. <http://www.revistadeeducacion.cl/nuevo-curriculum-escolar-2020/>
- Ripamonti, V. (2010). Academia de Pintura en Chile: sus momentos previos. *Intus-Legere Historia*, 4(1), 127-153. <https://doi.org/10.15691/%25x>
- Rodríguez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>
- Rodríguez, E. (2016). Efectividad de un proyecto de Integración en la interacción en las Salas de clases. Estudio de casos. [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/21588/ELSA%20CECILIA%20RODR%C3%81GUEZ%20%C3%81VILA.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rojas, M. (2016a). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. [Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación de Chile].

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911429.pdf>

- Rojas, M. (2016b). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10192/txt1464.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas, S. y Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Universidad Cantabria.
- Rubio, F. (2009). *Principios de Normalización, Integración e Inclusión. Innovación y experiencias educativas*. <https://docplayer.es/13555752-Principios-de-normalizacion-integracion-e-inclusion.html>
- Sáenz de Jubera, M. y Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789-809. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7268793>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers [El manual de codificación para investigadores cualitativos]*. Sage.
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. En H. Rodríguez y L. Torrego. (Eds.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp. 107-119). Wolters Kluwer.
- Sandín, M. (2003a). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mcgraw Hill.
- Sandín, M. (2003b). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (21), 37-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=865636>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Editorial Síntesis.
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Santos, M. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 76-80. <http://hdl.handle.net/11162/31946>
- Sepúlveda, F. y Castillo, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(44), 183-197. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.011>

14. Referencias bibliográficas

- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S187053082017000200083&lng=es&nrm=iso
- Siung, J. (2020). Las instituciones culturales como plataformas de educación permanente, creatividad y diálogo intercultural. En Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (Eds). *Monográfico Ciudad, Cultura y Educación* (pp. 24-31). AICE.
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university based course to classroom action [Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la educación inicial formación docente: de un curso basado en la universidad a la acción en el aula]. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 133-140. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Spratt, J. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody' [Pedagogía inclusiva: Del aprendizaje a la acción. Apoyar a cada individuo en el contexto de 'todos']. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.
- Stott, L. y Ramil, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Centro de Innovación en Tecnología para el Desarrollo Humano.
- Symeonidis, V. y Schwarz, J. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland [Enseñanza y aprendizaje basados en fenómenos a través de los lentes pedagógicos de la fenomenología: La reciente reforma curricular en Finlandia]. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31-47. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458>
- Tamayo, M.; Carvallo, M.; Sánchez, M.; Besoain-Saldaña, A. y Rebolledo, J. (2017). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6450113>
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823-831. <http://hdl.handle.net/10486/660955>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Tomlison, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós.

- Valdés, R., López, V. y Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Valenzuela, C. y Cortese, I. (2017). *Transitando hacia una educación inclusiva: breve revisión a los paradigmas y leyes*. http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/FormacionDeComunidad/Fichas/Ficha_educaci%C3%B3n_inclusiva_breve_revisi%C3%B3n_a_los_paradigmas_y_leyescompressed.pdf
- Vilchis, A., Ruíz, F. y Estrada, R. (2021). Revisión Bibliográfica: Estrategia del Aprendizaje basado en Fenómenos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1820-1835. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.386
- Viloria, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio de Caroní de Venezuela*. [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. <http://hdl.handle.net/10803/394056>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, (Nº Extraordinario), 45-73.
- Wimmer, M. (2020). La expresión artística y la cultura en la educación. En busca de nuevos campos de colaboración. En Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (Eds). *Monográfico Ciudad, Cultura y Educación* (pp. 16-23). AICE.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* [Investigación de estudio de caso: Diseño y métodos]. Sage.
- Zapata, R. y Sánchez, E. (2011). *Manual de investigación cualitativa en la ciencia política*. Tecnos.

BLOQUE VI

ANEXOS EN CD

15. Anexos en CD

- 15.1. Plantilla de matriz general para el diseño del cuestionario y de la entrevista**
- 15.2. Matriz general para el diseño del cuestionario y de la entrevista.**
- 15.3. Plantilla matriz de análisis documental**
- 15.4. Matriz de análisis documental**
- 15.5. Plantilla de validación de instrumentos: cuestionario y entrevista**
- 15.6. Plantilla de validación del cuestionario**
- 15.7. Matriz de validación del cuestionario por jueces expertos**
- 15.8. Cuestionario dirigido al profesorado (Formato Word)**
- 15.9. Plantilla de validación de la entrevista**
- 15.10. Matriz de validación de la entrevista**
- 15.11. Guion de entrevista a equipo directivo**
- 15.12. Plantilla Excel resultados de datos cuantitativos del cuestionario**
- 15.13. Bloques de las variables y subvariables del cuestionario con respectivos códigos**
- 15.14. Carta de consentimiento informado entrevista**
- 15.15. Transcripción de las entrevistas**
- 15.16. Transcripción de las preguntas abiertas del cuestionario**
- 15.17. Listado de categorías y códigos por instrumento y por centro educativo**
- 15.18. Matriz de información de las entrevistas**
- 15.19. Matriz de información de las preguntas abiertas**
- 15.20. Matriz de información del análisis documental**
- 15.21. Matriz general para la triangulación de datos**
- 15.22. Propuesta inicial del Plan para la Mejora de la Atención a la diversidad**
- 15.23. Matriz general para el diseño del guion de discusión**
- 15.24. Guion del grupo de discusión**

15. Anexos en CD

15.25. Carta de consentimiento informado para grupo de discusión

15.26. Transcripción del grupo de discusión

15.27. Matriz de análisis para la validación del PAD

15. Anexos en CD

15.1. Plantilla de matriz general para el diseño del cuestionario y de la entrevista

Objetivo:	Caracterizar las estrategias y actuaciones que se realizan en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística para promover la atención a la diversidad		
Dimensión	Subdimensión	Preguntas Cuestionario	Preguntas Entrevista
Cultura escolar de la diversidad			
Estrategias organizativas para la atención a la diversidad			
Estrategias didácticas para la atención a la diversidad			
Objetivo:	Explorar las percepciones y actitudes del profesorado y equipo directivo de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística implicados en la atención a la diversidad		
Actitudes hacia la atención a la diversidad			
Percepciones hacia la atención a la diversidad			

15.2. Matriz general para el diseño del cuestionario y de la entrevista

Objetivo:	Caracterizar las estrategias y actuaciones que se realizan en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística para promover la atención a la diversidad		
Dimensiones	Subdimensión	Preguntas Cuestionario	Preguntas Entrevista
Cultura escolar de la diversidad desde la inclusión educativa	Comprensión de las diferencias de los estudiantes (atender a la diversidad)	El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito cognitivo.	No aplica
		El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito afectivo	
		El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional.	
	Promoción justicia social	El centro escolar proporciona igualdad de oportunidades a sus estudiantes frente a su participación en el aprendizaje.	¿Conoce la legislación sobre la inclusión educativa de nuestro Sistema Educativo?
	Reducción de la exclusión	El centro escolar se preocupa por reducir los procesos de exclusión y discriminación al interior del establecimiento.	¿Qué piensa sobre las políticas educativas sobre la atención a la diversidad?
	Liderazgo	Se promueve el liderazgo transformativo entre el equipo directivo y docente para identificar necesidades educativas de los estudiantes y plantear estrategias para atender a la diversidad.	¿Quiénes se encargan de atender a la diversidad en el centro escolar en el que trabaja?
	Estrategia organizativa institucional	Los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, asistentes de la educación, familias y estudiantes, etc.) participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar.	¿De qué manera se trabaja colaborativamente en el centro para atender a la diversidad?
	Trabajo colaborativo	El centro escolar promueve el trabajo colaborativo entre docentes, familias y estudiantes mediante estrategias de comunicación y grupos de trabajo para atender a la diversidad.	
	Recursos para los docentes	El centro escolar apoya el acceso de los docentes a distintos recursos materiales y espacios físicos para atender a la diversidad.	¿Con qué recursos cuenta el centro educativo y cómo estos se adecuan al trabajo con la diversidad?
	Formulación de estrategias	El equipo docente participa en la toma de decisiones y diseño de estrategias metodológicas para atender a la diversidad.	No aplica
Formación docente	El equipo docente participa en actividades formativas sobre la atención a la diversidad.	¿El equipo docente participa en actividades formativas sobre la atención a la diversidad?	
Formación docente	El centro escolar proporciona espacio y tiempo para la formación del equipo docente en la atención a la diversidad.		
Estrategias organizativas para la	Planteamientos directivos	El equipo directivo se encarga de planificar, ejecutar y evaluar la creación de proyectos educativos para atender a la diversidad.	¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?

atención a la diversidad		El equipo directivo manifiesta una actitud positiva en la atención a la diversidad incentivando a toda la comunidad educativa.	
		El equipo directivo propone actividades colectivas para sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad	
	Estrategias organizativas institucionales	Las estrategias o actuaciones de intervención de la diversidad son descritas en documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular, etc.).	¿Con qué finalidades se atiende a la diversidad de los estudiantes en el centro escolar que trabaja?
		Los miembros de la comunidad educativa participan en la elaboración de un Proyecto específico para la mejora de Educación Inclusiva o atención a la diversidad.	¿Existe algún proyecto educativo específico para atender a la diversidad en el centro escolar? ¿Quiénes participan?
		Se trabaja de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales para el trabajo específico con estudiantes. (profesores de apoyo, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, entre otros).	¿Qué estrategias organizativas se desarrollan en el centro escolar para atender a la diversidad?
		El centro escolar cuenta con redes de colaboración (apoyo con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno) para atender a la diversidad.	
		En el centro escolar propone actividades de mediación escolar para resolver conflictos que se desarrollan con el tiempo.	
		Las estrategias o actuaciones de intervención que se llevan a cabo para atender a la diversidad son evaluadas de forma continua y permanente en el centro escolar.	
	Accesibilidad a materiales y espacios físicos	Los materiales o recursos didácticos que utilizar en la clase se revisan con anterioridad.	
Los materiales o recursos didácticos que utilizar en la clase son coherentes con la programación de la misma.			
Se organiza el espacio en el aula para favorecer la atención a la diversidad de los estudiantes y su uso de manera flexible en las actividades de clase.			
Se utilizan espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera			
Los tiempos de la clase son flexibles según de la actividad propuesta y las necesidades del alumnado.			
Se reduce el ruido y el movimiento errático al mínimo durante una actividad para mayor concentración de los estudiantes.			
Disponen de un plan de trabajo para aquellos estudiantes que terminan pronto una tarea.			

	Grupos de trabajo	<p>Se aplican estrategias como agrupamientos flexibles, talleres, rincones, grupos cooperativos, plan de trabajo, etc. para atender a la diversidad.</p> <p>Los grupos de aprendizaje se forman de acuerdo con la heterogeneidad de sus participantes.</p> <p>Se presentan modalidades flexibles de agrupación cuando se trata de estudiantes que requieren una atención especial para el desarrollo de actividades.</p> <p>Hacen que los estudiantes asuman responsabilidad por su aprendizaje.</p> <p>Conversan con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos.</p>	
Estrategias didácticas para la atención a la diversidad	Objetivos y contenidos	Se establecen objetivos de clase de acuerdo con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes.	¿Cómo es el trabajo de los docentes en relación con las necesidades educativas de los estudiantes?
		Los objetivos de clase que se proponen son totalmente diferentes a los propuestos en los Planes y/o Programas de estudio.	
		Se priorizan algunos objetivos para una aplicación práctica en futuros aprendizajes de los estudiantes.	
		Los contenidos de la asignatura se determinan según los conocimientos previos de los estudiantes.	
		Se realizan adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos.	
	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Se diseñan actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución, realización y dificultad.	
		Se organizan actividades de forma diferente, lineal y cíclica en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.	
		Se diseñan diversas actividades para trabajar un mismo contenido según los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.	
		Se proponen actividades de aprendizaje que permitan reforzar conocimientos de los estudiantes.	
		Se planifican actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes.	
Se promueven actividades que permitan desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por los demás.			
Las actividades propuestas tienen aplicación en la vida cotidiana.			
Metodología	Se realizan más clases prácticas que de explicación teórica.		

		<p>Para la realización de la clase se tiene en cuenta la disposición y el agrupamiento de los alumnos en el aula.</p> <p>Se pone mayor énfasis en métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento.</p> <p>Se emplean técnicas de enseñanza específicas como enseñanza tutorizada, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc. según las necesidades educativas de los estudiantes.</p> <p>El lenguaje empleado en los materiales de estudio se adecua al nivel de comprensión de los estudiantes, especialmente para los estudiantes con necesidades educativas especiales.</p> <p>Se proporciona más tiempo a los estudiantes para la realización de tareas en clases.</p> <p>Algunos contenidos son trabajados mediante su vinculación con otras áreas de conocimiento.</p> <p>Se favorece la utilización de variedad de recursos y materiales para que los estudiantes puedan manipular y experimentar.</p>	
	Evaluación	<p>Se realiza una evaluación inicial previo al proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>La evaluación continua valora el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes.</p> <p>Se retroalimenta a los estudiantes los contenidos mínimos a estudiar previa a una evaluación.</p> <p>Se utilizan variados instrumentos de evaluación (pruebas, trabajos, entrevistas, etc.).</p> <p>Se realizan adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con N. E.E.</p> <p>Se potencia la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes.</p>	
Objetivo:	Explorar las percepciones y actitudes del profesorado y equipos directivos de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística implicados en la atención a la diversidad		
Actitudes hacia la atención a la diversidad	Comprensión de las diferencias	Comprende que los estudiantes son diferentes en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje.	No aplica
	Igualdad de oportunidad	Se preocupa de enseñar a todos los estudiantes, independiente de sus características y necesidades educativas.	No aplica
	Oportunidad para el aprendizaje	Comprende que las diferencias entre los estudiantes son oportunidades de aprendizaje.	No aplica
	Mejorar práctica pedagógica	De manera constante busca promover el aprendizaje de sus estudiantes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica.	No aplica

	Participación de los estudiantes	Facilita espacio para que los estudiantes expresen sus ideas y experiencias sobre las actividades que se desarrollan en clase.	No aplica
	Interacción docente	Interactúa con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de las actividades en el aula.	No aplica
	Evaluación de prácticas pedagógicas	Permite la evaluación de sus prácticas pedagógicas por parte de otros profesionales en el área de trabajo.	No aplica
	Aspecto motivacional	Crea una atmósfera integradora entre los estudiantes en el aula.	No aplica
		Incentiva el esfuerzo y las tareas realizadas a todos los estudiantes.	No aplica
		Tiene expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	No aplica
		Valora y refuerza las actitudes y las conductas positivas de todos los estudiantes.	No aplica
		Dramatiza las equivocaciones y hace generalizaciones excesivas sobre la conducta de los estudiantes.	No aplica
Generalmente busca alternativas a cualquier tipo de sanción.	No aplica		
Promueve la cooperación y la no competición entre los estudiantes.	No aplica		
Percepciones sobre la atención a la diversidad	Concepción sobre la atención a la diversidad	¿Qué entiende por diversidad en el contexto educativo?	¿Qué entiende por diversidad en el contexto educativo?
	Percepciones o actitudes sobre la diversidad	¿Qué ha significado para ti trabajar con la diversidad en la escuela?	¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?
	Barreras en la atención a la diversidad	Menciona algunas barreras para el aprendizaje y participación de los estudiantes que dificultan el trabajo con la diversidad.	¿Qué barreras para el aprendizaje y participación de los estudiantes dificultan el trabajo con la diversidad?
	Propuestas de mejora	¿Qué otra estrategia de intervención propones para mejorar la atención a la diversidad?	¿Qué otra estrategia de intervención propones para mejorar la atención a la diversidad?

15. 3. Plantilla matriz de análisis documental

Tipo de documento: Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Número de documentos: 4 (uno por centro educativo)		
Objetivo:	Analizar los principales elementos teóricos relacionados con la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística		
Dimensión	Subdimensión	¿Qué implica?	¿Qué se observa en estos centros educativos?
Cultura escolar de la diversidad			
Estrategias organizativas para la atención a la diversidad			
Estrategias didácticas para la atención a la diversidad			
Actitudes hacia la atención a la diversidad			
Propuesta de mejorar para la atención a la diversidad			

15. 4. Matriz de análisis documental

Tipo de documento: Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Número de documentos: 4 (uno por cada centro educativo)		
Objetivo:	Analizar los principales elementos teóricos relacionados con la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística		
Dimensión	Subdimensión	¿Qué implica?	¿Qué se observa en estos centros educativos?
Cultura escolar de la diversidad	Análisis del contexto	Recoger información sobre el contexto real	Tan solo el Colegio Experimental Artístico Albores es de carácter particular subvencionado, los demás son de dependencia municipal. Dos centros escolares atienden niveles educativos de Parvularia y Básica. Los otros dos, trabajan con estudiantes de Enseñanza Básica y Media. Con respecto a las características de los estudiantes, solo tres centros escolares exponen información sobre la matrícula, la cual en cada caso alude entre 150 a 210 estudiantes. No obstante, uno de ellos menciona que entre sus estudiantes un 46% son prioritarios, manteniendo un índice de vulnerabilidad del 86%. El Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión tiene una matrícula de 813 alumnos.
	Compromiso con la diversidad	Declarar el compromiso con la diversidad y finalidades	En la misión institucional en todos los centros escolares se hace referencia a: <i>“Que todas y todos nuestros estudiantes crezcan desarrollando sus capacidades socioemocionales y cognitivas a través de métodos de enseñanza basados en la educación emocional, pedagogía teatral y aprendizaje basado en proyectos, en un ambiente democrático, inclusivo y de cuidado mutuo”</i> (C.A.C.S.A, 2020, p. 4). Todos los centros escolares presentan un área educativa basada en la enseñanza de las artes, la cual funciona de manera transversal, como elemento unificador de las propuestas educativas en el área académica, social, emocional, afectiva y cultural. De esta manera, el enfoque educativo pretende ser: <i>“Favorecedor de la diversidad e inclusión: potenciar el “Aprender a Vivir juntos” y “Aprender a Ser”, a través del desarrollo del arte integral como favorecedor de las habilidades diversas, la autoestima y la sana convivencia escolar”</i> (E.C.D.A., 2020, p. 8).
	Participación en el proyecto	El diseño de los documentos institucionales supone la integración y participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa.	Tanto en el PEI del Colegio de Arte y Cultura de San Antonio como del Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud, se declara la necesaria colaboración de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, para cual se promueve su participación en diferentes actividades: <i>“Se incentivará el participar en la planificación de la tarea de los niños y niñas, orientándolos sobre distintos aspectos del crecimiento y desarrollo de sus hijos e hijas, a través, de reuniones, talleres y convivencias”</i> (C.E.A.A., 2020, p. 3). Por otra parte, en los demás centros escolares se insta la participación de los docentes, <i>“a través de la incorporación de prácticas pedagógicas participativas que conlleven a</i>

			desarrollar la creatividad, autonomía de los educandos y a la integración de la comunidad en este proceso” (PEI E.C.D.A., 2015, p. 3)
	Liderazgo	Declarar el compromiso del equipo directivo en la tarea de guiar el proyecto educativo y animar procesos de inclusión.	Solo en los PEI del Colegio de Arte y Cultura San Antonio, la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt y del Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión, se especifica el rol del equipo directivo en base a la consecución de los objetivos planteados en los documentos. De esta manera, se expresa que: <i>“Nuestros Directivos deben ser personas profesionalmente capacitadas, actualizadas, comprometidas con el rol que desempeñan, con poder de gestión, con habilidades comunicacionales, empáticos, innovadores y eficientes; con capacidad de trabajo en equipo, con altas expectativas con respecto a logros académicos y artísticos y con una alta valoración del arte y la cultura”</i> (PEI E.C.D.A., 2021).
Estrategias organizativas para la atención a la diversidad	Elaboración PEI	Implica la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo por parte de la comunidad educativa.	En el Colegio de Arte y Cultura San Antonio el PEI será evaluado con los actores principales: <ul style="list-style-type: none"> • Equipo de gestión: será el encargado de hacer las correcciones o modificaciones, que considere necesarias para lograr su cumplimiento en plenitud. • El Consejo de Profesores: deberá aprobar o rechazar las modificaciones u observaciones que sean necesarias. • Evaluación: al término del primer semestre y al finalizar el año escolar, a fin de tener en cuenta dichas modificaciones para el año próximo y ponerlas en vigencia. En la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt, la evaluación del PEI se realizará cada cuatro años, según las demandas actuales de la sociedad y los planes de mejora de la comunidad educativa. En el Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud se especifica además que el PEI será evaluado de manera continua para efectos de readecuaciones, optimizaciones y reformulaciones. Ello implica: <ul style="list-style-type: none"> • Realizar evaluaciones sumativas semestrales y anuales. • Privilegiar la opinión de los docentes, apoderados y alumnos, estableciendo mecanismos que recojan la opinión de estos actores. • Las evaluaciones deben centrarse en los aprendizajes significativos de los alumnos y en su formación valórica. • Aplicación de evaluaciones cuantificables y con instrumentos funcionales tendientes a verificar indicadores y conductas observables. En el Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión no se especifica información sobre la planificación, ejecución y evaluación del PEI.
	Formación docente	Propiciar espacios para la formación docente de manera continua	En la mayoría de los PEI, existe poca información con respecto a la formación docente. No obstante, en algunos centros como el Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud y el Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión, supone un objetivo estratégico que hay que mejorar: <i>“Fortalecer las habilidades de liderazgo y gestión profesional del equipo directivo y docentes, para asignar roles y responsabilidades que aporten al proceso de enseñanza y</i>

			aprendizaje y fortalezcan el desempeño laboral”_(C.C.D.A., 2020, p. 12).
	Redes de colaboración	Relación e interacción con diversas instituciones, públicas y privadas, que conforman la red social del centro escolar	Por una parte, el Colegio Experimental Artístico Albores cuenta con asesoría Ministerial directa para la red de Colegios Particulares Subvencionados. Además, mantiene redes de apoyo institucional en el sector con Junta de vecinos, Municipalidad, Hospital, Carabineros, Bomberos y OPD. Por otra, la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt, mantiene redes de trabajo colaborativo con Universidades. No se especifica información con respecto a las redes de colaboración que poseen los otros centros escolares.
	Plan de Atención de la Diversidad	Describir el uso de Planes o Proyectos de apoyo a la inclusión y a la atención a la diversidad	En el caso de la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt se menciona el uso del Plan de Apoyo a la Inclusión. En el Colegio de Arte y Cultura de San Antonio, se señala la utilización del documento oficial del MINEDUC sobre Diversificación de la Enseñanza, el cual entrega las directrices para implementar criterios y orientaciones de adecuación curricular.
	Accesibilidad a recursos y espacios físicos	Mencionar tipos de recursos con los que cuentan los centros escolares	Todos los centros escolares cuentan con un equipo de profesionales de diferentes disciplinas, entre ellos, especialistas en las diversas áreas curriculares, asignaturas formales y artísticas, así como profesores diferenciales, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, etc. Además, la mayoría de los centros escolares cuenta con salas temáticas para la enseñanza de las artes, bibliotecas CRA, medios audiovisuales para el trabajo en el aula y mobiliario en buen estado y apropiado para los diferentes niveles, entre otros. No obstante, la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt cuenta una infraestructura insuficiente por la falta de espacios y aulas temáticas para la enseñanza artística, laboratorio de Ciencias y de Informática. De manera contraria, el Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión posee una moderna infraestructura, con salas de ensayo, modernos laboratorios para el idioma extranjero y para Ciencias, auditorium, ágora, y gimnasio, entre otros. También cuentan con el uso de variados recursos digitales tales como: -Plataforma web (DAEM, LIRMI, Classroom Google, plataforma propia, otras). -Recursos de comunicación (WhatsApp, Email, 10ineduc10, Meet, otras) -Portales Educativos (aprendoenlinea.mineduc.cl, recursos youtube, otros). -Materiales elaborados por los docentes. -Otros recursos (Textos escolares, material del Ministerio de Educación, entre otros).
	Grupos de trabajo	Explicar estrategia de grupos de trabajo para potenciar el área curricular	Todos los centros escolares en su propuesta curricular manifiestan la estrategia grupal enfocada a la transversalidad educativa, el aprendizaje basado en proyectos y los ensambles artísticos (agrupar variedad de talleres artísticos según temáticas complementarios). También, en relación con la actual crisis sanitaria por el COVID-19, los centros escolares han llevado a cabo el apoyo a los aprendizajes a distancia.

Estrategias didácticas para la atención a la diversidad	Objetivos y contenidos	Considerar esencial la determinación de objetivos y contenidos en beneficio de los estudiantes	Generalmente, se aplica en la planificación curricular de los docentes. Para ello, se especifica que en la planificación semanal se debe considerar: <ul style="list-style-type: none"> - Resultados prueba de diagnóstico. - El subsector de aprendizaje y su relación con otros subsectores. - Los objetivos fundamentales. - Los objetivos transversales. - Los contenidos de cada unidad.
	Actividades de enseñanza-aprendizaje	Proponer una variedad de actividades de enseñanza-aprendizaje	A nivel general en los centros escolares se refuerzan actividades que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión. Se potencian actividades que permita a los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> -Buscar, analizar y sintetizar información. -Participar en grupos de discusión. -Proponer hipótesis. -Desempeñar tareas individuales y en equipo. -Entre otros. Por lo demás, las actividades propuestas tienen aplicación a la vida cotidiana, lo que se encuentra motivado por estrategias de extensión que buscan: <p>“visibilizar el aprendizaje y el desarrollo artístico a través de la difusión de la cultura a nivel local y regional” (E.C.D.A., 2020, p. 6).</p>
	Metodología	Mencionar el conjunto de metodologías que tienen por objeto apoyar la acción didáctica favoreciendo el aprendizaje	A nivel general se pueden resumir las siguientes las metodologías: <ul style="list-style-type: none"> -Guía o PPT de contenidos -Guía de actividades -Elaboración de mapas conceptuales -Documentales, videos educativos o películas -Páginas con recursos digitales -Link con actividades digitales -Elaboración de productos: póster, tríptico, trabajo de investigación, cápsulas digitales, grabaciones, ensayos, etc. -Aplicación de Metodologías interactivas – participativas. Participación en trabajos colaborativos -Disertaciones individuales y grupales -Técnicas innovadoras en trabajo grupal -Uso de la informática Cabe destacar, que la lista de dichas metodologías aparece como sugerentes para la práctica pedagógica.
	Evaluación	Especificar tipo de evaluaciones y finalidades	Todos los centros escolares especifican que la evaluación considera la diversidad de instrumentos de prueba, auto y coevaluación, actividades formativas, y evaluación diferenciada a estudiantes que requieran en forma permanente o temporal. Algunos instrumentos de evaluación pueden ser: <ul style="list-style-type: none"> -Guías con solucionario -Pautas de autoevaluación -Foro en Classroom -Trabajo en plataforma -Retroalimentación a través de correo electrónico -Rúbrica de auto-evaluación del trabajo -Cápsula explicativa subida a classroom -Cuestionario online con revisión automática
Actitudes hacia la atención a la diversidad	Respeto por la diversidad	Declarar el respeto y compromiso	Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt: El docente “considera a los alumnos primero como personas, es sensible a las manifestaciones artístico- culturales,

		del docente hacia la atención a la diversidad	participa activamente en las actividades educativo-culturales del establecimiento y finalmente es respetuoso, responsable y puntual” (E.C.D.A., 2020, p. 6). Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud: “Asociar la labor docente a la formación valórica afectiva, concibiendo la tarea del profesor como la de un orientador y guía en lo que respecta a la vida personal” (C.E.A.A., 2020, p. 22).
	Comprensión del aprendizaje	Comprender las diferencias de los estudiantes y valorarlas como una oportunidad para el aprendizaje	Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión: Los docentes deben ser “orientadores comprometidos con el proceso de crecimiento personal y académico de los estudiantes del establecimiento, buscando en ellos el desarrollo de sus habilidades y competencias, siendo animadores y líderes” (C.C.D.A., 2020, p. 10). Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud: El criterio del docente debe estar “orientado en el principio de una formación integral, debiendo existir en la labor docente, un equilibrio en la entrega de conocimientos y labor orientadora formadora, en el plano afectivo valórico” (C.E.A.A., 2020, p. 22).
	Promoción de la justicia social	Valorar la integración de las diferentes maneras de pensar, vivir y convivir sin distinción	Colegio de Arte y Cultura San Antonio: El docente “debe educar, enseñar, fomentar valores, hábitos, y actitudes de respeto, y disciplina con su ejemplo personal” (C.A.C.S.A., 2020, p. 14). Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud: “Desarrolla en sus estudiantes el pensamiento reflexivo, crítico y de justicia por sus semejantes” (C.E.A.A., 2020, p. 21).
	Desarrollo profesional	Especificar acciones y propuestas de trabajo del docente para mejorar la práctica pedagógica	Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión: Algunas de las características fundamentales que debe poseer un docente son: -Amante de su profesión: Capaz de una entrega permanente. -Consecuente: Congruente en su decir y hacer. -Receptivo: Propenso a la puesta en práctica de nuevas experiencias y aportes. -Innovador: Inclinado a la puesta de nuevas estrategias metodológicas. Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud: “Un profesor preocupado de perfeccionarse en sus conocimientos específicos o en aspectos generales, para luego aplicarlos en su Unidad Educacional” (C.E.A.A, 2020, p. 21). “Es respetuoso con sus pares, trabaja en equipo y reconoce en sus colegas sus competencias, promoviendo el aprendizaje entre pares” (C.E.A.A, 2020, p. 21).
	Promoción de las artes	Promover el desarrollo de las artes de manera transversal en las diferentes disciplinas	En todos los centros escolares se especifica que, dentro de los roles del docente, este debe ser un permanente agente motivador de las artes, sensible ante las manifestaciones artísticas y activo en la participación de actividades artístico-culturales de los centros escolares.
Propuestas de mejora	Medidas educativas	Exponer algunas medidas	Colegio de Arte y Cultura San Antonio: - Mejorar el rendimiento académico de todos nuestros estudiantes.

		<p>educativas que favorezcan la inclusión y atención a la diversidad</p>	<p>-Disminuir de la deserción y el ausentismo escolar, incentivando a todos los estudiantes con una propuesta educativa innovadora, desafiante y lúdica.</p> <p>-Lograr un compromiso de todos los padres y apoderados(as) para con la escuela y el aprendizaje de sus hijos.</p> <p>- Incentivar a la comunidad educativa y al profesorado a participar en actividades extraescolares; que muestren a la escuela como un ente participativo.</p> <p>Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión:</p> <p>- Disminuir la cantidad de anotaciones negativas de los estudiantes, para esto se realizarán talleres, y un plan de seguimiento mensual.</p> <p>-Incrementar las actividades culturales y de extensión hacia la comunidad educativa, que permita demostrar las habilidades artísticas internalizadas por los estudiantes, en las diversas líneas de desarrollo cultural.</p> <p>-Orientar de manera integral a nuestros alumnos, poniendo énfasis en los alumnos que terminan cuarto medio y segundo nivel adultos, para respaldar la toma de decisión al momento de seguir estudios superiores.</p> <p>Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt:</p> <p>- Infraestructura: mantención y falta de espacios.</p> <p>- Acceso a mayores insumos para las áreas de artes visuales y escénicas.</p> <p>- Mejor cohesión entre los funcionarios docentes y asistentes de la educación para mejorar el clima laboral.</p> <p>- Trabajo colaborativo.</p> <p>Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud:</p> <p>-Se requiere contar con sala de informática y Gimnasio propio del establecimiento.</p> <p>- Mayor acceso a capacitación para los profesionales.</p>
--	--	--	--

15.5. Plantilla de validación de instrumentos: cuestionario y entrevista

Estimado experto/a:

Para efectos de titulación del Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, la srta. Cony Villarroel Raimilla, está realizando la investigación doctoral titulada “La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Diseño y validación de un Plan de Atención a la diversidad”, la cual tiene por objetivos de estudio:

Objetivo general:

- Diseñar y validar un Plan de Atención a la Diversidad para la mejora de la actuación educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile.

Objetivos específicos:

- Analizar los principales elementos teóricos relacionados con la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.
- Explorar las percepciones de los principales protagonistas de las Escuelas de Cultura y Difusión Artística implicados en la atención a la diversidad.
- Caracterizar las actuaciones que se realizan en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística para promover la atención a la diversidad.
- Diseñar un Plan de Atención a la Diversidad para el impulso de la educación inclusiva en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.
- Validar el Plan de Atención a la Diversidad para la mejora de la educación inclusiva en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.

Para dar continuidad al estudio, se requiere de su participación en el proceso de validación de instrumentos para la recogida de datos. Estos corresponden a un cuestionario para docentes y una entrevista dirigida al equipo directivo perteneciente a Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile.

Su participación es voluntaria, por lo que solicitamos su confianza y honestidad tras revisar las preguntas de cada instrumento, emitir comentarios y mejoras sobre los mismos. Por último, se requiere que la revisión de cada pregunta de los instrumentos sea mediante criterios de validación según:

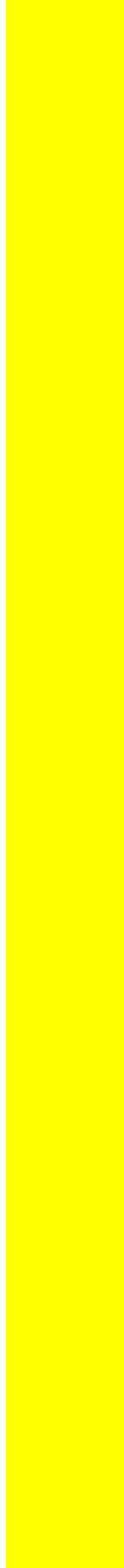
- **Univocidad:** Se refiere a que el ítem propuesto tiene un solo significado (sí o no).
- **Pertinencia:** Se refiere a que el ítem propuesto está relacionado con el tema que se está tratando (sí o no).
- **Importancia:** en una escala de 1 a 5, donde 1 es lo menos importante y 5 lo más importante.

15.6. Plantilla de validación del cuestionario

	Univocidad						Pertinencia				
	Sí	No	%sí	%no	N/R	%N/R	Sí	No	%sí	%no	N/R
1	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
2	9	0	100%	0%	0	0%	8	1	89%	11%	0
3	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
4	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
5	7	2	78%	22%	0	0%	8	1	89%	11%	0
6	5	3	63%	38%	0	0%	8	0	100%	0%	0
7	5	2	71%	29%	0	0%	5	2	71%	29%	0
8	6	1	86%	14%	0	0%	6	1	86%	14%	0
9	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
10	4	0	100%	0%	0	0%	4	0	100%	0%	0
11	6	3	67%	33%	0	0%	7	2	78%	22%	0
12	8	1	89%	11%	0	0%	8	1	89%	11%	0
13	7	2	78%	22%	0	0%	9	0	100%	0%	0
14	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
15	6	3	67%	33%	0	0%	8	1	89%	11%	0
16	8	1	89%	11%	0	0%	9	0	100%	0%	0
17	8	1	89%	11%	0	0%	9	0	100%	0%	0
18	7	1	88%	13%	0	0%	8	0	100%	0%	0
19	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
20	4	4	50%	50%	0	0%	7	1	88%	13%	0
21	5	3	63%	38%	0	0%	7	1	88%	13%	0
22	4	3	57%	43%	0	0%	4	3	57%	43%	0
23	6	0	86%	0%	0	0%	5	1	71%	14%	0
24	6	1	86%	14%	0	0%	7	0	100%	0%	0
25	6	1	86%	14%	0	0%	6	1	86%	14%	0
26	9	0	100%	0%	0	0%	8	1	89%	11%	0
27	7	2	78%	22%	0	0%	8	1	89%	11%	0
28	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0
29	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0
30	6	1	86%	14%	0	0%	7	0	100%	0%	0
31	8	1	89%	11%	0	0%	7	2	78%	22%	0
32	7	2	78%	22%	0	0%	6	3	67%	33%	0
33	8	1	89%	11%	0	0%	9	0	100%	0%	0
34	6	3	75%	38%	0	0%	5	3	63%	38%	0
35	5	2	71%	29%	0	0%	5	3	71%	43%	0
36	8	1	89%	11%	0	0%	9	0	100%	0%	0
37	6	2	75%	25%	0	0%	4	4	50%	50%	0
38	9	0	900%	0%	0	0%	9	0	900%	0%	0
39	5	3	63%	38%	0	0%	2	6	25%	75%	0
40	7	1	88%	13%	0	0%	6	2	75%	25%	0

41	6	2	75%	25%	0	0%	6	2	75%	25%	0
42	8	0	100%	0%	0	0%	7	1	88%	13%	0
43	7	2	78%	22%	0	0%	9	0	100%	0%	0
44	7	1	88%	13%	0	0%	8	0	100%	0%	0
45	5	3	63%	38%	0	0%	5	3	63%	38%	0
46	6	2	86%	29%	0	0%	6	2	86%	29%	0
47	7	0	100%	0%	0	0%	6	1	86%	14%	0
48	5	2	71%	29%	0	0%	5	2	71%	29%	0
49	4	4	50%	50%	0	0%	6	2	75%	25%	0
50	6	2	75%	25%	0	0%	6	2	75%	25%	0
51	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
52	8	1	89%	11%	0	0%	9	0	100%	0%	0
53	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0
54	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
55	9	0	100%	0%	0	0%	6	3	67%	33%	0
56	9	0	100%	0%	0	0%	7	2	78%	22%	0
57	9	0	100%	0%	0	0%	8	1	89%	11%	0
58	8	0	100%	0%	0	0%	7	1	88%	13%	0
59	6	3	67%	33%	0	0%	6	3	67%	33%	0
60	7	0	88%	0%	0	0%	7	0	88%	0%	0
61	6	2	75%	25%	0	0%	7	1	88%	13%	0
62	7	1	88%	13%	0	0%	8	0	100%	0%	0
63	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
64	3	6	33%	67%	0	0%	9	0	100%	0%	0
65	6	3	67%	33%	0	0%	5	2	56%	22%	0
66	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0
67	9	0	100%	0%	0	0%	8	1	89%	11%	0
68	8	1	89%	11%	0	0%	8	1	89%	11%	0
69	8	1	89%	11%	0	0%	8	1	89%	11%	0
70	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
71	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
72	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
73	7	0	100%	0%	0	0%	7	0	100%	0%	0
74	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0
75	7	1	88%	13%	0	0%	8	0	100%	0%	0
76	6	1	86%	14%	0	0%	6	1	86%	14%	0
77	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0
78	6	1	86%	14%	0	0%	7	0	100%	0%	0
79	6	1	86%	14%	0	0%	5	1	71%	14%	0
80	6	2	75%	25%	0	0%	8	0	100%	0%	0
81	7	1	88%	13%	0	0%	8	0	100%	0%	0
82	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0
83	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0
84	4	3	57%	43%	0	0%	4	2	57%	29%	0

85	5	2	71%	29%	0	0%	5	2	71%	29%	0
86	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0
87	9	0	100%	0%	0	0%	9	0	100%	0%	0
88	8	1	89%	11%	0	0%	9	0	100%	0%	0
89	7	2	78%	22%	0	0%	9	0	100%	0%	0
90	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0



	Importancia									
%N/R	1	%	2	%	3	%	4		5	%
0%	0	0%	0	0%	1	11%	1	11%	7	78%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	11%	8	89%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	11%	8	89%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	11%	8	89%
0%	0	0%	1	11%	0	0%	1	11%	7	78%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%
0%	1	14%	0	0%	1	14%	0	0%	5	71%
0%	1	14%	0	0%	0	0%	1	14%	5	71%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	100%	7	78%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	100%
0%	0	0%	1	11%	0	0%	0	0%	8	89%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100%
0%	0	0%	0	0%	2	22%	0	0%	7	78%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100%
0%	0	0%	1	11%	1	11%	1	100%	6	67%
0%	0	0%	0	0%	1	11%	1	11%	7	78%
0%	0	0%	1	11%	0	0%	0	0%	8	89%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100%
0%	0	0%	1	13%	1	13%	1	13%	5	63%
0%	2	25%	0	0%	1	13%	0	0%	5	63%
0%	1	14%	3	43%	0	0%	0	0%	3	43%
0%	0	0%	1	14%	0	0%	0	0%	5	71%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14%	6	86%
0%	0	0%	0	0%	1	14%	0	0%	6	86%
0%	0	0%	0	0%	1	11%	0	0%	8	89%
0%	0	0%	1	11%	0	0%	2	22%	6	67%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	7	100%
0%	0	0%	1	11%	1	11%	0	0%	7	78%
0%	1	11%	1	11%	2	22%	1	11%	4	44%
0%	0	0%	0	0%	1	11%	1	11%	7	78%
0%	2	25%	1	13%	1	13%	0	0%	4	50%
0%	1	14%	1	14%	0	0%	1	14%	4	57%
0%	0	0%	0	10%	0	0%	1	20%	8	89%
0%	2	25%	1	13%	1	13%	0	0%	4	50%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%
0%	3	38%	0	0%	2	25%	1	13%	2	25%
0%	1	13%	0	0%	1	13%	1	13%	5	63%

0%	0	0%	0	0%	1	13%	1	13%	6	75%
0%	0	0%	0	0%	1	13%	0	0%	7	88%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	11%	8	89%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%
0%	1	13%	1	13%	1	13%	1	13%	4	50%
0%	1	14%	0	0%	1	14%	0	0%	6	86%
0%	1	14%	0	0%	0	0%	1	14%	5	71%
0%	2	29%	1	14%	0	0%	0	0%	4	57%
0%	1	13%	0	0%	1	13%	2	25%	4	50%
0%	1	13%	0	0%	1	13%	2	25%	5	63%
0%	0	0%	0	0%	1	11%	1	11%	7	78%
0%	0	0%	0	0%	2	22%	0	0%	7	78%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%
0%	0	0%	0	0%	1	11%	2	22%	6	67%
0%	1	11%	1	11%	0	0%	1	11%	6	67%
0%	0	0%	1	11%	0	0%	1	11%	7	78%
0%	1	11%	0	0%	1	11%	0	0%	7	78%
0%	0	0%	0	0%	1	13%	1	13%	6	75%
0%	1	11%	0	0%	1	11%	2	22%	5	56%
0%	0	0%	0	0%	1	13%	0	0%	7	88%
0%	0	0%	0	0%	2	25%	1	13%	5	63%
0%	0	0%	0	0%	1	13%	1	13%	6	75%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100%
0%	0	0%	0	0%	1	11%	3	33%	5	56%
0%	0	0%	2	22%	1	11%	2	22%	3	33%
0%	0	0%	0	0%	1	13%	0	0%	7	88%
0%	1	11%	0	0%	0	0%	0	0%	8	89%
0%	1	11%	0	0%	0	0%	1	11%	7	78%
0%	1	11%	0	0%	1	11%	2	22%	5	56%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	11%	8	89%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	7	100%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%
0%	0	0%	1	14%	0	0%	0	0%	6	86%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	29%	5	71%
0%	0	0%	1	14%	1	14%	0	0%	5	71%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%
0%	0	0%	0	0%	1	13%	1	13%	6	75%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%
0%	1	14%	0	0%	1	14%	0	0%	4	57%

0%	0	0%	0	0%	2	29%	0	0%	5	71%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	11%	8	89%
0%	0	0%	0	0%	1	11%	1	11%	7	78%
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%

			Total
Media	N/R	%N/R	
4,67	0	0%	9
4,89	0	0%	9
4,89	0	0%	9
4,89	0	0%	9
4,56	0	0%	9
4,75	0	0%	8
4,14	0	0%	7
4,29	0	0%	7
4,78	0	0%	9
5,00	0	0%	4
4,67	0	0%	9
5,00	0	0%	9
4,56	0	0%	9
5,00	0	0%	9
4,33	0	0%	9
4,67	0	0%	9
4,67	0	0%	9
4,88	0	0%	8
5,00	0	0%	9
4,25	0	0%	8
3,75	0	0%	8
3,14	0	0%	7
3,86	0	0%	7
4,86	0	0%	7
4,71	0	0%	7
4,78	0	0%	9
4,44	0	0%	9
4,88	0	0%	8
5,00	0	0%	8
5,00	0	0%	7
4,44	0	0%	9
3,67	0	0%	9
4,67	0	0%	9
3,38	0	0%	8
3,86	0	0%	7
4,89	0	0%	9
3,38	0	0%	8
4,00	0	0%	1
2,88	0	0%	8
4,13	0	0%	8

1,8

4,63	0	0%	8
4,75	0	0%	8
4,89	0	0%	9
5,00	0	0%	8
3,75	0	0%	8
4,86	0	0%	7
4,29	0	0%	7
3,43	0	0%	7
4,00	0	0%	8
4,63	0	0%	8
4,67	0	0%	9
4,56	0	0%	9
4,75	0	0%	8
4,56	0	0%	9
4,11	0	0%	9
4,56	0	0%	9
4,33	0	0%	9
4,63	0	0%	8
4,11	0	0%	9
4,75	0	0%	8
4,38	0	0%	8
4,63	0	0%	8
5,00	0	0%	9
4,44	0	0%	9
3,33	0	0%	9
4,75	0	0%	8
4,56	0	0%	9
4,44	0	0%	9
4,11	0	0%	9
5,00	0	0%	9
5,00	0	0%	9
4,89	0	0%	9
5,00	0	0%	7
5,00	0	0%	8
5,00	0	0%	8
4,57	0	0%	7
4,88	0	0%	8
4,71	0	0%	7
4,29	0	0%	7
4,75	0	0%	8
4,63	0	0%	8
5,00	0	0%	8
5,00	0	0%	8
3,43	0	0%	7

15.7. Matriz de validación del cuestionario por jueces expertos

DIMENSIÓN	PREGUNTAS Y CONSIDERACIONES DE LOS JUECES	CONSIDERACIONES FINALES	
Cultura escolar de la diversidad	7.El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito afectivo. Experto 10: “Es difícil de pesquisar en una encuesta, ya que hay distintas significaciones ámbito afectivo”.	La pregunta 7 es eliminada, debido al bajo resultado en univocidad y pertinencia (67%) y el comentario de la experta.	
	8.El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional. Experto 10: “Operacionalizar que se entiende por ámbito relacional”.	La pregunta 8 especifica el ámbito relacional al que se refiere el experto: (entorno personal, social y familiar).	
	9.El centro escolar proporciona igualdad de oportunidades a sus estudiantes frente a su participación en el aprendizaje. Experto 9: “Yo creo que, más que igualdad, podría ser la equidad en el trato. El aprendizaje del estudiante igual depende de la motivación intrínseca, al igual que el contexto, la realidad socioeconómica, etc.”.	En la pregunta 9 se sustituyó el término igualdad por equidad: “El centro escolar promueve la equidad entre todos los estudiantes que garantice mayor participación en el aprendizaje”	
	11.El centro escolar se preocupa por reducir los procesos de exclusión y discriminación al interior del establecimiento. Experto 3: “Sustituir “preocupa por “toma medidas concretas”.	En la pregunta 11 se cambia la palabra “preocupa” por “toma medidas concretas”.	
	12.Se promueve el liderazgo transformativo entre el equipo directivo y docente para identificar necesidades educativas de los estudiantes y plantear estrategias para atender a la diversidad. Experto 3: “Confusión entre dirección más docente, necesidades más estrategias”.	Se cambio el concepto liderazgo transformativo por “distribuido” y se prescinde de especificar sobre las necesidades educativas. En su lugar, se pregunta directamente sobre la atención a la diversidad.	
	13.Los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, asistentes de la educación, familias y estudiantes, etc.) participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar. Experto 4: “Acotar con referencia a qué... porque en un establecimiento hay un centenar de documentos”.	Al final de la pregunta se especifica el tipo de documento institucional: “(Proyecto Educativo Institucional)”.	
	17.El equipo docente del centro escolar participa en actividades formativas sobre la atención a la diversidad. Experto 3: “Unificar pregunta 17 y 18”. Experto 8: “¿actividades formativas? ¿cómo cuáles? No queda clara la pregunta”.	Se unifica pregunta 17 y 18 quedando de la siguiente manera: “El centro escolar proporciona a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica”.	
	Estrategias organizativas para la atención a la diversidad	26. El equipo directivo se encarga de planificar, ejecutar y evaluar la creación de proyectos educativos para atender a la diversidad. Experto 11: “Señalar si el equipo asegura las condiciones para que colaborativamente o distribuir las tareas para poner en marcha los proyectos”	Pregunta 26 es modifica quedando de la siguiente manera: “El equipo directivo asegura la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo del centro escolar”.
		27.El equipo directivo manifiesta una actitud positiva en la atención a la diversidad incentivando a toda la comunidad educativa. Experto 9: “Fomentar actividades enfocadas a la inteligencia emocional de los profesionales que intervienen, y la propia inteligencia emocional de los estudiantes”.	En la pregunta 27 se especifica tipo de actividades para sensibilizar a la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad.
		37.Se utilizan espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera.	

	Experto 2: “Reformúlala para que esté orientada a la atención a la diversidad”.	La pregunta es reformulada en relación con las sugerencias del juez experto.
Estrategias didácticas para la atención a la diversidad	50.Los contenidos de la asignatura se determinan según los conocimientos previos de los estudiantes.	Al final de la pregunta se agrega la información sugerida por el juez experto.
	Experto 2: “Quizás agregar de todos los estudiantes”.	
	54.Se diseñan diversas actividades para trabajar un mismo contenido según los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.	La pregunta 54 es eliminada.
	Experto 11: “Es reiterativa. Esta contenida en las dos anteriores”.	
	58.Las actividades propuestas tienen aplicación en la vida cotidiana.	En la pregunta se especifica que es para todos los estudiantes.
	Experto 4: “Revisar, no queda claro hacia dónde se dirige”.	
	63.El lenguaje empleado en los materiales de estudio se adecua al nivel de comprensión de los estudiantes, especialmente para los estudiantes con necesidades educativas especiales.	Se especifica que las estrategias de atención a la diversidad son para “todos” los estudiantes.
	Experto 11: “Se asocian a una perspectiva restringida de la inclusión más asociada al modelo de la integración”.	
	64.Se proporciona más tiempo a los estudiantes para la realización de tareas en clases.	En el caso de la pregunta 64 se especifica que la estrategia de atención a la diversidad es para “todos” los estudiantes y se unifica con pregunta 38.
	Experto 4: “De todas formas la redactaría de otra forma, no queda claro”.	
	65.Algunos contenidos son trabajados mediante su vinculación con otras áreas de conocimiento.	Se especifica la metodología artística de enseñanza.
Experto 3: “Reformular: interdisciplinariedad”		
66.Se favorece la utilización de variedad de recursos y materiales para que los estudiantes puedan manipular y experimentar.	La pregunta 66 se traslada a la sección de materiales y espacios físicos.	
Experto 11: “Debe ir en la otra dimensión de materiales y creo que está planteada”.		
Actitudes hacia la atención a la diversidad	76.De manera constante busca promover el aprendizaje de sus estudiantes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica.	Se especifica que la actuación se dirige a “todos” los estudiantes.
	Experto 2: “De todos los estudiantes”.	
Otros aportes	Experto 11: “Me parece que está ausente un tema central, lo particular del estudio de caso, referido a lo artístico-cultural. Tal como está diseñado, no da cuenta de esto y no permitirá el logro de los objetivos propuestos. Sugiero matizar y complementar en el tema de las percepciones con relacionado con diversidad y desarrollo artístico, recoger el sello de la institución y construir enunciados”.	Se incorporan nuevas preguntas: “El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su contexto cultural”. “El centro escolar cuenta con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada que favorezca la atención a la diversidad” “El centro escolar cuenta con redes de colaboración (apoyo con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno)”. “Se utilizan espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (participación en encuentros artísticos y/o visitas guiadas a instituciones culturales, etc.)”.

		<p>“Se favorece la utilización de variedad de recursos y materiales didácticos para que los estudiantes puedan manipular, experimentar y crear”.</p> <p>“Se desarrollan experiencias colaborativas con artistas y/o exponentes culturales locales y nacionales para la concreción de proyectos escolares”.</p> <p>“Se emplea metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria”.</p> <p>“Valora las artes como recurso adecuado para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.</p>
--	--	---

15.8. Cuestionario dirigido al profesorado (Formato Word)

El presente instrumento se enmarca en la investigación doctoral “La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Diseño y validación de un Plan de Atención a la Diversidad”. Este estudio ofrece la posibilidad de contribuir al conocimiento en los centros escolares desde la exploración de las percepciones de los profesionales, sus actuaciones para promover la atención a la diversidad y su mejora en la dirección de la inclusión educativa.

Toda la información obtenida en el proceso de recogida de datos será totalmente confidencial y anónima, por lo que le pedimos su valiosa colaboración y máxima sinceridad posible.

Si tiene alguna duda acerca de cualquier aspecto del cuestionario, o si desea más información sobre el estudio, puede ponerse en contacto con la doctoranda mediante el siguiente correo electrónico: villarroelcony@gmail.com.

A. INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL

Marque con una X en los casilleros y complete los datos donde corresponda

1. Género: Mujer Hombre Otros
2. Edad: _____
3. Profesión: _____
4. Cargo actual: _____
5. Experiencia docente: _____
6. Nombre de centro escolar: _____

Instrucciones

A continuación, encontrará algunos indicadores y preguntas abiertas. Lea cada uno de ellos y responda. Marque con una X en la opción que corresponda. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las opciones de respuesta en los indicadores son las siguientes:

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

B. CULTURA ESCOLAR DE LA DIVERSIDAD DESDE EL ENFOQUE INCLUSIVO

En el centro escolar en el que se enmarca...	S	CS	AV	CN	N
1.El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito cognitivo.					
2.El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional (entorno personal, social y familiar).					
3.El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su contexto cultural.					
4.El centro escolar promueve la equidad entre todos los estudiantes que garantice mayor participación en el aprendizaje.					
5.El centro escolar toma medidas concretas para reducir los procesos de exclusión y discriminación al interior del establecimiento.					
6.Se promueve el liderazgo distribuido entre el equipo directivo y docente para atender a la diversidad.					
7.La comunidad educativa (directivos, docentes, asistentes de la educación, familias y estudiantes, etc.) se compromete con el proyecto educativo del centro escolar.					

8.Todos los miembros de la comunidad educativa participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo Institucional).					
---	--	--	--	--	--

C. ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Estrategias organizativas que se desarrollan en el centro escolar...	S	CS	AV	CN	N
12. El equipo directivo asegura la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo del centro escolar.					
10.El equipo directivo propone actividades colectivas para sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad (inteligencia emocional de los profesionales y estudiantes, entre otros).					
11.El equipo directivo muestra una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo.					
12.Las estrategias o actuaciones de intervención de la diversidad son descritas en documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular, etc.).					
13.El centro escolar cuenta con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada que favorezca la atención a la diversidad.					
14.El centro escolar proporciona a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica.					
15-El trabajo colaborativo contribuye a la participación y reflexión entre los miembros para gestionar medidas de atención a la diversidad.					
16.El centro escolar cuenta con redes de colaboración (apoyo con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno).					
17.Las estrategias o actuaciones de intervención que se llevan a cabo para atender a la diversidad son evaluadas de forma continua y permanente en el centro escolar.					
18.El centro escolar cuenta con un Plan de Atención a la diversidad para atender las distintas necesidades educativas de sus estudiantes					
En caso de contar con un Plan de Atención a la Diversidad, por favor, responda los siguientes ítems:					
19.El Plan de Atención a la Diversidad debe presenta un conjunto de actuaciones, medidas organizativas y curriculares para la atención de todos los estudiantes del centro escolar.					
20.El centro escolar cuenta con apoyos y distintos recursos humanos y materiales para poner en práctica el Plan de Atención a la Diversidad.					
Accesibilidad a recursos y espacios físicos	S	CS	AV	CN	N
21.Se organiza el espacio en el aula para favorecer la autonomía y movilidad de todos los estudiantes y su uso de manera flexible en las actividades y agrupamientos.					
21.Se utilizan espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (participación en encuentros artísticos y/o visitas guiadas a instituciones culturales, etc.).					
22.Se favorece la utilización de variedad de recursos y materiales didácticos para que los estudiantes puedan manipular, experimentar y crear.					
23.Se trabaja de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales para el trabajo específico con estudiantes. (profesores de apoyo, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, entre otros).					
24.Se desarrollan experiencias colaborativas con artistas y/o exponentes culturales locales y nacionales para la concreción de proyectos escolares.					
Grupos de trabajo	S	CS	AV	CN	N
25.Se aplican estrategias como agrupamientos flexibles, talleres, rincones, grupos cooperativos, plan de trabajo, etc. para atender a la diversidad.					
26.Los grupos de aprendizaje se forman de acuerdo con la heterogeneidad de todos los estudiantes (características personales y sociales, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.) para proporcionar respuesta educativa diferenciada.					

27. Se presentan modalidades flexibles de agrupación cuando se trata de estudiantes que requieren una atención especial para el desarrollo de actividades.					
28. Los grupos de aprendizaje aseguran la interacción entre todos los estudiantes de un equipo.					
29. Se conversa con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos.					

D. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Objetivos y contenidos	S	CS	AV	CN	N
30. Se establecen objetivos de clase de acuerdo con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes.					
31. Algunos contenidos de la asignatura se determinan según los conocimientos previos de todos los estudiantes.					
32. Se realizan adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos.					
Actividades de enseñanza-aprendizaje	S	CS	AV	CN	N
33. Se diseñan actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución, realización y dificultad.					
34. Se organizan actividades de forma diferente, lineal y cíclica en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.					
35. Se proponen actividades de aprendizaje que permitan reforzar conocimientos de los estudiantes.					
36. Se desarrollan actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes.					
37. Se planifican actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes.					
38. Se promueven actividades que permitan desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por los demás.					
39. Las actividades propuestas tienen aplicación en la vida cotidiana de todos los estudiantes.					
Metodología	S	CS	AV	CN	N
40. Para la realización de la clase se tiene en cuenta la disposición y el agrupamiento de los alumnos en el aula.					
41. Se pone mayor énfasis en métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento.					
42. Se emplean técnicas de enseñanza específicas como enseñanza tutorizada, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc. según las necesidades educativas de los estudiantes.					
43. El lenguaje empleado en los materiales de estudio se adecua al nivel de comprensión de todos los estudiantes.					
44. Los tiempos de la clase son flexibles según de la actividad propuesta y las necesidades de todos los estudiantes.					
45. Se fomenta la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje.					
46. Se emplea metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria.					
47. En caso de emplear metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria, especifique alguna estrategia educativa que mayormente desarrolla: _____					
Evaluación	S	CS	AV	CN	N
48. Se realiza una evaluación inicial previo al proceso de enseñanza-aprendizaje.					
49. La evaluación continua valora el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes.					
50. Se retroalimenta a los estudiantes sobre las evaluaciones realizadas.					
51. Se utilizan variados instrumentos de evaluación (pruebas, trabajos, entrevistas, proyectos artísticos, lista de cotejos, rúbricas, etc.).					

52. Se realizan adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con N. E.E.					
53. Se potencia la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes.					

E. ACTITUDES HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En el centro escolar en el que se enmarca...	S	CS	AV	CN	N
54. Comprende que los estudiantes son diferentes en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje.					
55. Se preocupa de enseñar a todos los estudiantes, independiente de sus características y necesidades educativas.					
56. Comprende que las diferencias entre los estudiantes son oportunidades de aprendizaje.					
57. De manera constante busca promover el aprendizaje de todos los estudiantes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica.					
58. Valora las artes como recurso adecuado para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.					
59. Facilita espacio para que los estudiantes expresen sus ideas y experiencias sobre las actividades que se desarrollan en clase.					
60. Interactúa con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de las actividades en el aula.					
61. Crea una atmósfera en el aula que favorece el aprendizaje e interacción entre los estudiantes.					
62. Fomenta el valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades en todos los estudiantes.					
63. Tiene expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de todos los estudiantes.					
64. Valora y refuerza las actitudes y las conductas positivas de todos los estudiantes.					
65. Promueve la cooperación y la no competición entre los estudiantes.					

F. PERCEPCIONES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Preguntas abiertas	Comentario
66. ¿Qué entiende por diversidad en el contexto educativo?	
67. Menciona algunas barreras para el aprendizaje y participación que dificultan el trabajo con la diversidad.	
68. ¿Qué otra actuación o estrategia de intervención crees que sería importante de considerar para un Proyecto específico que proponga mejorar la atención a la diversidad en tu centro escolar?	

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

15.9. Plantilla de validación de la entrevista

	Univocidad						Pertinencia			
	Sí	No	%si	%no	N/R	%N/R	Sí	No	%si	%no
1	7	2	78%	22%	0	0%	8	0	89%	0%
2	7	2	78%	22%	0	0%	6	2	67%	22%
3	7	1	88%	13%	0	0%	7	0	88%	0%
4	6	2	75%	25%	0	0%	6	0	75%	0%
5	4	2	67%	33%	0	0%	5	0	83%	0%
6	7	2	78%	22%	0	0%	8	0	89%	0%
7	7	2	78%	22%	0	0%	7	1	78%	11%
8	7	2	78%	22%	0	0%	8	0	89%	0%
9	7	2	78%	22%	0	0%	7	1	100%	11%
10	7	1	88%	13%	0	0%	7	0	100%	0%
11	8	0	100%	0%	0	0%	7	0	88%	0%
12	7	1	88%	13%	0	0%	7	0	88%	0%
13	8	0	100%	0%	0	0%	7	0	88%	0%
14	8	0	100%	0%	0	0%	7	0	88%	0%
15	7	1	88%	13%	0	0%	7	0	88%	0%

		Importancia									
N/R	%N/R	1	%	2	%	3	%	4		5	%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	11%	8	89%
0	0%	0	0%	1	11%	1	11%	0	0%	7	78%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	6	75%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	33%	4	67%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	22%	7	78%
0	0%	1	11%	0	0%	1	11%	1	11%	6	67%
0	0%	0	0%	1	11%	0	0%	2	22%	6	67%
0	0%	0	0%	1	11%	1	11%	0	100%	7	78%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%
0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	0	0%	7	88%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	100%	8	100%

			Total
Media	N/R	%N/R	
4,89	0	0%	9
4,44	0	0%	9
4,88	0	0%	8
4,25	0	0%	8
4,67	0	0%	6
4,78	0	0%	9
4,22	0	0%	9
4,44	0	0%	9
4,44	0	0%	9
4,75	0	0%	8
5,00	0	0%	8
4,88	0	0%	8
4,75	0	0%	8
4,88	0	0%	8
5,00	0	0%	8
			0

1,8

15.10. Matriz de validación de la entrevista

DIMENSIÓN	PREGUNTAS Y CONSIDERACIONES DE LOS JUECES	CONSIDERACIONES FINALES
Cultura escolar de la diversidad	1.¿Conoce la legislación sobre la inclusión educativa de nuestro Sistema Educativo? De ser así ¿Qué piensa sobre las políticas educativas sobre la atención a la diversidad?	Con respecto a la pregunta 1, esta se mantiene y se agrega la pregunta que sugiere el experto: “¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?”. En la pregunta 1 se separan ideas a fin de mantener univocidad, sin embargo, la segunda complementaría la respuesta de la primera.
	Experto 2: “Agregar ¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?” Experto 5: “Pregunta 1 confusa”. Experto 11: “Se sugiere separar y la primera transformarla para que no se responda con un sí o no...”.	
	3.¿De qué manera se trabaja colaborativamente en el centro para atender a la diversidad?	Se modifica la pregunta para que enfatice la presencia de la comunidad educativa, quedando de la siguiente manera: “¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar hacia el enfoque inclusivo? ¿Y por parte de las familias?”
	Experto 3: “Partes de un implícito”. Experto 6: “¿Qué estrategias colaborativas se utilizan para atender a la diversidad en tu centro?”	
	4.¿Con qué recursos cuenta el centro educativo y cómo estos se adecuan al trabajo con la diversidad?	La pregunta 4 se modifica tal como sugiere el experto, sin embargo, la segunda complementaría la respuesta de la primera. “¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar con la diversidad?” (Pregunta 4). “¿Cómo estos se adecuan al trabajo con la diversidad?”
	Experto 10: Propone separar pregunta en dos según la siguiente manera: “¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar con la diversidad?” “¿Cómo estos se adecuan al trabajo con la diversidad?”	
5.¿El equipo docente participa en actividades formativas sobre la atención a la diversidad? De ser así ¿Qué tipo de formación reciben?	Pregunta 5 es eliminada por proximidad con pregunta 3.	
Experto 3: “dos preguntas en uno, y una de ellas binaria”. Experto 8: “¿Qué actividades formativas?” ¿De qué tipo?		
Estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad	7.¿Con qué finalidades se atiende a la diversidad de los estudiantes en el centro escolar	La pregunta 7 se modifica poniendo énfasis en el Proyecto Educativo del centro escolar y se desplaza a la dimensión de “cultura escolar de la diversidad”.
	Experto 5: “Pregunta 7 confusa”.	
Percepciones hacia la atención a la diversidad	11.Con sus palabras ¿Qué entiende por diversidad en el contexto educativo?	La pregunta 11 y 12 se eliminan ambas preguntas. En lugar de la pregunta 11, se decide reformularla de la siguiente manera: “¿Qué desafíos propone la atención a la diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?”.
	12.¿Considera que es importante atender a la diversidad de los estudiantes? ¿Por qué?	
	Experto 11: “Me parece reiterativa”.	
	13.¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?	Pregunta 13 es modifica quedando de la siguiente manera: “¿Qué estrategias del centro escolar cree
Experto 3: “hay un implícito”.		

		que son positivas para el trabajo con la diversidad?”. La pregunta 15 es eliminada.
	15.¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención son fundamentales de considerar en un Plan de Atención a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar? Experto 3: “Demasiado genérico”.	
Otros comentarios	Experto 11: “Me parecen que faltan dimensiones o preguntas relacionadas a la especificidad del establecimiento, y sobre indagar si existen condiciones para implementar un plan tal como lo plantea el objetivo de su trabajo”.	Se incorporan preguntas relacionadas con la especificidad del centro escolar tal como sugiere el experto. Y preguntas sobre la implementación de un Plan de Atención a la Diversidad. “Teniendo en cuenta el Proyecto Educativo del centro escolar ¿De qué manera cree usted que contribuye o puede aportar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad?” “¿Qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?” “¿Existe un Plan de Atención a la diversidad en el centro escolar u otro proyecto educativo específico para esos fines?” “Si la respuesta es positiva ¿qué fortalezas y debilidades puede reconocer de este proyecto?” “Si la respuesta es negativa, ¿qué factores han influido para que no se haya realizado aún?”

15.11. Guion de entrevista a equipo directivo

El presente instrumento se enmarca en la investigación doctoral titulada “*La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Diseño y validación de un Plan de Atención a la Diversidad*”. Este estudio ofrece la posibilidad de contribuir al conocimiento en los centros escolares en la atención a la diversidad, sus percepciones y actuaciones para mejora en la dirección de la inclusión educativa.

Toda la información obtenida en el proceso de recogida de datos será totalmente confidencial y anónima, por lo que le pedimos su valiosa colaboración y máxima sinceridad posible.

Estructura de la entrevista:

- I. **Aspectos generales:** descripción personal, formación académica, trayectoria profesional.
- II. **Cultura escolar de la diversidad:** conocimientos sobre la inclusión educativa, sentido de la comunidad y colaboración, finalidades educativas hacia la inclusión educativa, relación de atención a la diversidad y desarrollo artístico, accesibilidad a los recursos.
- III. **Estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad:** organización del centro escolar, estrategias organizativas y didácticas, organización de sistemas de refuerzo.
- IV. **Percepciones hacia la atención a la diversidad:** conceptualización y percepciones sobre la diversidad en el contexto educativo, barrera y propuesta de mejora.
- V. **Otros:** comentarios

I. Aspectos generales

Nombre: _____

Edad: _____

Profesión: _____

Años de experiencia profesional: _____ Cargo: _____

Años de experiencia en la organización educativa actual: _____

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

II. Cultura escolar de la diversidad:

1. ¿Qué conocimientos tiene sobre la legislación en favor de la inclusión educativa en nuestro Sistema Educativo? Sobre esto, ¿Qué piensa con respecto a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad?
2. ¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar hacia el enfoque inclusivo? ¿Y por parte de las familias?
3. ¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?
4. Teniendo en cuenta el Proyecto Educativo del centro escolar ¿De qué manera cree usted que contribuye o puede aportar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad?
5. ¿Qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?
6. ¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar la diversidad? ¿cómo estos se adecuan al trabajo con la diversidad?

III. Estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad

7. ¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?
8. ¿Qué estrategias organizativas se desarrollan en el centro escolar para atender a la diversidad?
9. ¿Qué actuaciones se despliegan en la acción pedagógica para abordar la atención a la diversidad?
10. ¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?
11. ¿Qué barreras para el aprendizaje y participación dificultan el trabajo con la diversidad?

IV. Percepciones hacia la atención a la diversidad

12. ¿Qué desafíos propone la atención a la diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar? ¿Qué rol podría desempeñar usted?
13. ¿Existe un Plan de Atención a la diversidad en el centro escolar u otro proyecto educativo específico para esos fines?
14. Si la respuesta es positiva ¿qué fortalezas y debilidades puede reconocer de este proyecto?
15. Si la respuesta es negativa, ¿qué factores han influido para que no se haya realizado aún?
16. ¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un Plan de Atención a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar?

V. Otros

Comentarios

¡Muchas gracias por su colaboración!

15.12. Plantilla Excel resultados de datos cuantitativos del cuestionario

FN	SEXO	EDAD	PROFESION	
4-1-2020 3:58:39		1	26	2
4-1-2020 17:12:21		1	26	2
4-3-2020 19:37:14		1	32	2
4-3-2020 20:57:12		1	58	1
4-3-2020 20:58:41		1	31	1
4-6-2020 18:59:11		1	33	4
4-6-2020 21:03:23		1	34	4
4-6-2020 22:16:35		1	53	2
4-7-2020 16:44:22		1	47	2
4-9-2020 18:13:52		1	31	2
4-9-2020 21:16:53		1	45	2
4-11-2020 0:31:14		1	24	3
4-13-2020 7:36:43		1	54	2
9-7-2020 20:19:25		1	40	4
9-7-2020 21:29:50		1	38	0
9-7-2020 21:49:39		1	34	4
9-8-2020 21:47:22		1	41	2
9-8-2020 21:59:31		1	36	1
9-8-2020 22:19:40		1	31	2
9-8-2020 22:19:48		1	43	2
9-9-2020 16:39:30		1	55	3
9-11-2020 20:22:34		1	32	3
9-12-2020 1:48:01		1	32	1
10-8-2020 23:19:34		1	39	2
10-10-2020 13:16:25		1	31	3
11-23-2020 22:09:03		1	29	3
11-25-2020 20:24:26		1	30	2
11-27-2020 19:32:58		1	36	1
11-27-2020 19:49:08		1	27	3
11-27-2020 19:53:20		1	27	1
11-27-2020 20:01:04		1	36	5
11-27-2020 20:26:22		1	27	2
11-27-2020 21:04:43		1	31	1
12-23-2020 1:20:14		1	60	2
12-23-2020 3:11:58		1	38	3
12-29-2020 3:22:38		1	28	6
12-29-2020 19:22:38		1	30	4
12-29-2020 21:05:36		1	48	2
12-29-2020 21:16:41		1	51	2
12-30-2020 16:16:25		1	60	1
1-1-2021 17:27:52		1	29	2
1-4-2021 12:45:34		1	29	2

CARGO	EXPROFESIONAL	CESCOLAR	AMBCOGNITIVO	
	0	3	1	4
	0	3	1	4
	0	7	1	2
	0	15	1	5
	0	5	1	1
	1	6	1	3
	4	12	1	4
	3	23	1	3
	0	26	1	3
	3	8	1	5
	0	21	1	4
	1	2	1	4
	0	10	1	5
	0	10	0	4
	0	15	0	4
	0	7	0	5
	0	15	0	5
	3	11	0	5
	0	12	0	4
	0	12	0	4
	1	25	0	5
	4	9	0	5
	0	6	0	5
	0	10	2	5
	1	4	2	4
	1	6	3	5
	3	5	2	5
	0	10	3	5
	1	4	3	5
	0	3	3	5
	4	7	3	5
	0	4	3	5
	0	5	3	5
	0	37	1	4
	1	15	1	3
	1	5	2	4
	0	4	2	4
	0	20	1	4
	0	22	1	5
	0	18	1	5
	0	4	2	5
	0	5	1	4

AMBRELACIONAL	AMBCULTURAL	PROMEQUIDAD	MEEXCLUSION	
	4	4	3	3
	4	4	4	4
	1	1	1	5
	5	5	5	5
	2	2	2	3
	4	4	4	4
	4	4	4	4
	4	4	3	3
	3	3	3	4
	5	5	5	5
	4	4	4	4
	3	5	4	4
	5	5	5	5
	5	5	5	4
	4	4	4	4
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	4	5	4	5
	4	5	4	5
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	4	4	4	3
	5	5	5	5
	5	4	4	4
	5	5	5	5
	4	5	5	5
	5	4	4	5
	5	4	5	5
	4	4	4	4
	3	3	3	2
	4	4	4	4
	4	4	4	3
	5	4	5	5
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	3	4	5	4

LIDERAZGO

COMEDUCATIVA

CONFDOCU

EODIRECTIVO

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

EOACTIVIDADES	EOACTPOS	EODOCUMENTOS	EORECURSOS	
	4	4	3	3
	4	3	4	4
	5	5	5	5
	5	5	4	5
	2	2	3	4
	4	4	4	4
	3	3	3	3
	4	4	3	5
	3	3	2	4
	5	5	5	5
	3	4	4	4
	2	4	3	4
	5	5	5	5
	5	4	4	3
	3	4	4	2
	4	4	4	2
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	5	5	5	4
	5	5	5	4
	5	5	5	4
	4	5	5	4
	5	4	4	3
	5	5	5	5
	4	5	5	4
	5	5	5	4
	5	5	5	4
	4	5	5	4
	5	5	5	4
	5	4	5	4
	4	5	5	4
	5	5	5	5
	5	5	5	3
	2	3	3	5
	1	3	1	1
	4	4	5	3
	4	4	3	1
	3	4	4	5
	5	5	4	3
	4	5	5	5
	3	5	5	4
	3	3	4	4

EOFORMACION	EOCOLABORATIVO	EOREDES	EOEVALUACION	
	3	4	4	3
	4	4	5	4
	4	5	2	5
	5	4	4	4
	2	2	5	3
	4	3	3	4
	3	3	4	3
	5	4	5	4
	3	2	4	3
	5	5	5	5
	2	4	4	4
	5	4	5	2
	5	5	5	5
	4	5	4	4
	4	4	3	4
	3	3	4	4
	5	4	5	5
	5	5	5	5
	4	5	4	4
	4	5	4	4
	5	5	5	5
	4	5	4	4
	2	2	2	2
	5	5	5	5
	3	5	3	5
	5	5	5	4
	3	4	5	4
	5	4	5	5
	5	5	5	5
	4	5	5	5
	5	5	5	5
	5	4	4	5
	5	5	3	4
	4	3	5	2
	3	1	2	1
	4	5	5	4
	1	3	2	3
	3	4	4	3
	5	5	5	5
	4	4	3	4
	5	3	4	3
	4	4	4	4

EOPLANDIV

EOACTPLAN

EORECPLAN

EOAUTONOMIA

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

EOESPACIOS

EOMATERIALES

EOCOORDOCENTE

EOCOLARTISTAS

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

EOAGRUPAMIENTOS	EOHETEROGENEIDAD	EOFLEXIBILIDAD	EOINTERACCION	
3		3	4	4
4		5	4	4
2		5	5	5
5		5	5	4
3		2	3	2
4		4	4	4
3		3	3	3
4		3	3	3
3		4	4	4
5		5	5	5
3		3	3	3
3		4	5	5
5		5	5	5
3		5	4	4
3		3	3	3
4		5	5	4
4		4	4	4
5		5	5	5
5		5	5	4
5		5	5	4
5		5	5	5
4		4	5	5
3		3	3	3
5		5	4	5
4		5	5	5
5		5	5	5
2		3	4	4
5		5	5	5
5		5	5	5
5		5	4	5
5		5	5	4
4		4	4	4
5		5	5	5
3		4	4	5
1		1	2	2
4		3	4	4
3		3	3	3
4		4	4	4
5		5	5	5
4		4	5	5
5		3	4	4
3		3	3	3

EOCONVERSAR	EDOBJETIVOS	EDCONTENIDOS	EDADAPCONT	
	4	4	4	4
	4	5	5	4
	5	5	5	5
	5	5	5	4
	5	3	5	3
	4	5	4	4
	3	3	3	3
	3	3	3	3
	5	5	4	4
	5	5	5	5
	4	4	4	4
	5	5	4	5
	5	5	5	4
	4	4	5	4
	4	4	4	4
	5	5	4	4
	5	4	4	4
	5	5	5	5
	4	4	4	5
	4	4	4	5
	5	5	5	5
	5	4	4	4
	3	5	5	4
	5	5	5	5
	5	5	4	5
	5	5	4	5
	5	4	5	4
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	3	5	5	5
	5	5	4	4
	5	5	5	5
	2	1	1	1
	5	5	4	5
	5	4	4	4
	5	5	4	4
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	3	4	3	4

EDACTDIF	EDRITMOS	EDREFORZAMIENTO	EDCREATIVIDAD	
	4	4	4	5
	4	4	5	4
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	3	2	4	5
	4	4	4	4
	3	3	3	3
	3	3	3	4
	5	4	5	4
	5	5	5	5
	4	4	4	4
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	4	4	4	5
	4	3	4	3
	3	3	3	5
	5	4	4	5
	5	4	5	5
	4	4	5	5
	4	4	5	5
	5	5	5	5
	4	4	4	4
	5	4	5	5
	5	5	5	5
	5	4	5	4
	5	5	5	5
	4	3	5	5
	4	5	5	5
	5	5	5	5
	5	5	5	4
	5	5	5	5
	5	5	4	4
	4	4	4	5
	5	5	5	5
	1	1	2	1
	4	4	4	4
	4	4	4	4
	5	5	5	5
	5	5	5	5
	4	4	5	5
	4	4	5	4
	3	3	3	3

EDREFLEXION

EDTECENSEÑANZA

EDLENGUAJE

EDTIEMPO

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

EDRESPONSABILIDAD	EDARTISTICA	EDEVAINICIAL	EDEVACONTINUA
4	4	5	4
3	3	4	4
5	5	5	5
5	5	5	5
4	4	3	4
4	4	5	4
3	3	2	3
4	4	4	4
5	5	4	4
5	5	5	5
4	4	3	4
5	5	2	3
3	3	5	5
4	4	4	4
4	4	5	4
4	4	5	4
5	5	5	5
4	4	5	5
4	4	4	4
4	4	4	4
4	4	4	4
5	5	4	5
4	4	4	4
5	5	3	5
4	4	4	5
4	4	4	4
4	4	5	4
4	4	3	5
5	5	4	5
4	4	5	5
5	5	4	5
5	5	4	5
5	5	5	5
5	5	4	5
5	5	5	5
5	5	4	5
1	1	1	1
4	4	4	4
5	5	4	5
5	5	5	5
5	5	5	5
5	5	4	5
5	5	1	5
3	3	3	3

EDRETROALIMENTACION	EDINSTRUMENTOS	EDADECUACIONES	EDAUTOEVALUACION
5	4	4	5
4	3	3	4
5	5	5	5
5	4	4	4
5	5	5	3
4	4	4	4
3	3	3	3
3	3	3	3
5	5	5	3
5	5	5	5
4	4	4	3
3	5	5	2
5	5	5	5
4	4	4	4
4	4	4	4
4	4	4	4
5	5	5	4
5	5	5	4
4	5	5	5
4	5	5	4
4	5	5	4
5	5	5	5
4	5	5	4
4	5	5	4
4	5	5	5
4	5	5	5
5	5	5	3
5	5	5	5
4	5	5	3
5	5	5	5
5	5	5	5
4	5	5	3
5	5	5	5
1	1	1	1
5	5	5	4
5	5	5	3
5	5	5	5
5	5	5	5
5	5	5	4
4	5	5	5
3	3	3	3

15.13. Bloques de las variables y subvariables del cuestionario con respectivos códigos

1. Carácter general

ÍTEMS	CÓDIGOS
Género	SEXO
Edad	EDAD
Profesión	PROFESION
Cargo	CARGO
Experiencia Profesional	EXPROFESIONAL
Nombre del Centro Escolar	CESCOLAR

2. Variable de cultura escolar para atender a la diversidad

a. En el centro escolar en el que se enmarca: considerar los 8 ítems.

ÍTEMS	CÓDIGOS
El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito cognitivo.	AMBCOGNITIVO
El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su ámbito relacional (entorno personal, social y familiar).	AMBRELACIONAL
El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su contexto cultural.	AMBCULTURAL
El centro escolar promueve la equidad entre todos los estudiantes que garantice mayor participación en el aprendizaje.	PROMEQUIDAD
El centro escolar toma medidas concretas para reducir los procesos de exclusión y discriminación al interior del establecimiento.	MEDEXCLUSION
Se promueve el liderazgo distribuido entre el equipo directivo y docente para atender a la diversidad.	LIDERAZGO
La comunidad educativa (directivos, docentes, asistentes de la educación, familias y estudiantes, etc.) se compromete con el proyecto educativo del centro escolar.	COMEDUCATIVA
Todos los miembros de la comunidad educativa participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo Institucional).	CONFDOCU

3. Variable estrategias organizativas para atender a la diversidad

a. Estrategias organizativas que se desarrollan en el centro escolar...

ÍTEMS	CÓDIGOS
El equipo directivo asegura la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo del centro escolar.	EODIRECTIVO
El equipo directivo propone actividades colectivas para sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad (inteligencia emocional de los profesionales y estudiantes, entre otros).	EOACTIVIDADES
El equipo directivo muestra una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo.	EOACTPOS
Las estrategias o actuaciones de intervención de la diversidad son descritas en documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular, etc.).	EODOCUMENTOS

El centro escolar cuenta con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada que favorezca la atención a la diversidad.	EORECURSOS
El centro escolar proporciona a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica.	EOFORMACION
El trabajo colaborativo contribuye a la participación y reflexión entre los miembros para gestionar medidas de atención a la diversidad.	EOCOLABORATIVO
El centro escolar cuenta con redes de colaboración (apoyo con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno).	EOREDES
Las estrategias o actuaciones de intervención que se llevan a cabo para atender a la diversidad son evaluadas de forma continua y permanente en el centro escolar.	EOEVALUACION
El centro escolar cuenta con un Plan de Atención a la Diversidad para atender las distintas necesidades educativas de todos los estudiantes	EOPLANDIV
El Plan de Atención a la Diversidad debe presentar un conjunto de actuaciones, medidas organizativas y curriculares para la atención de todos los estudiantes del centro escolar.	EOACTPLAN
El centro escolar cuenta con apoyos y distintos recursos humanos y materiales para poner en práctica el Plan de Atención a la Diversidad.	EORECPLAN

b. Accesibilidad a recursos y espacios físicos...

ÍTEMS	CÓDIGOS
Se organiza el espacio en el aula para favorecer la autonomía y movilidad de todos los estudiantes y su uso de manera flexible en las actividades y agrupamientos.	EOAUTONOMIA
Se utilizan espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (participación en encuentros artísticos y/o visitas guiadas a instituciones culturales, etc.).	EOESPACIOS
Se favorece la utilización de variedad de recursos y materiales didácticos para que los estudiantes puedan manipular, experimentar y crear.	EOMATERIALES
Se trabaja de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales para el trabajo específico con estudiantes. (profesores de apoyo, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, entre otros).	EOCOORDOCENTE
Se desarrollan experiencias colaborativas con artistas y/o exponentes culturales locales y nacionales para la concreción de proyectos escolares.	EOCOLARTISTAS

c. Grupos de trabajo...

ÍTEMS	CÓDIGOS
Se aplican estrategias como agrupamientos flexibles, talleres, rincones, grupos cooperativos, plan de trabajo, etc. para atender a la diversidad.	EOAGRUPAMIENTOS
Los grupos de aprendizaje se forman de acuerdo con la heterogeneidad de todos los estudiantes (características personales y sociales, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.) para proporcionar respuesta educativa diferenciada.	EOHETEROGENEIDAD
Se presentan modalidades flexibles de agrupación cuando se trata de estudiantes que requieren una atención especial para el desarrollo de actividades.	EOFLEXIBILIDAD
Los grupos de aprendizaje aseguran la interacción entre todos los estudiantes de un equipo.	EOINTERACCION
Se conversa con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos.	EOCONVERSAR

4. Variable estrategias didácticas para atender a la diversidad

a. Objetivos y contenidos...

ÍTEMS	CÓDIGOS
Se establecen objetivos de clase de acuerdo con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes.	EODOBJETIVOS

Algunos contenidos de la asignatura se determinan según los conocimientos previos de todos los estudiantes.	EDCONTENIDOS
Se realizan adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos.	EDADAPCONT

b. Actividades de enseñanza-aprendizaje...

ÍTEMS	CÓDIGOS
Se diseñan actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución, realización y dificultad.	EDACTDIF
Se organizan actividades de forma diferente, lineal y cíclica en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.	EDRITMOS
Se proponen actividades de aprendizaje que permitan reforzar conocimientos de los estudiantes.	EDREFORZAMIENTO
Se desarrollan actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes.	EDCREATIVIDAD
Se planifican actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes.	EDACTLIBRES
Se promueven actividades que permitan desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por los demás.	EDEMPATIA
Las actividades propuestas tienen aplicación en la vida cotidiana de todos los estudiantes.	EDCOTIDIANIDAD

c. Metodología...

ÍTEMS	CÓDIGOS
Para la realización de la clase se tiene en cuenta la disposición y el agrupamiento de los alumnos en el aula.	EDDISPAULA
Se pone mayor énfasis en métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento.	EDREFLEXION
Se emplean técnicas de enseñanza específicas como enseñanza tutorizada, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc. según las necesidades educativas de los estudiantes.	EDTECENSEÑANZA
El lenguaje empleado en los materiales de estudio se adecua al nivel de comprensión de todos los estudiantes.	EDLENGUAJE
Los tiempos de la clase son flexibles según de la actividad propuesta y las necesidades de todos los estudiantes.	EDTIEMPO
Se fomenta la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje.	EDRESPONSABILIDAD
Se emplea metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria.	EDARTISTICA

d. Evaluación...

ÍTEMS	CÓDIGOS
Se realiza una evaluación inicial previo al proceso de enseñanza-aprendizaje	EDEVAINICIAL
La evaluación continua valora el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes.	EDEVACONTINUA
Se retroalimenta a los estudiantes sobre las evaluaciones realizadas.	EDRETROALIMENTACION
Se utilizan variados instrumentos de evaluación (pruebas, trabajos, entrevistas, proyectos artísticos, lista de cotejos, rúbricas, etc.).	EDINSTRUMENTOS
Se realizan adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con N. E.E.	EDADECUACIONES
Se potencia la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes.	EDAUTOEVALUACION

5. Variable actitudes hacia la atención a la diversidad

a. En el centro escolar en el que se enmarca...

ÍTEMS	CÓDIGOS
Comprende que los estudiantes son diferentes en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje.	ACCOMPRESION
Se preocupa de enseñar a todos los estudiantes, independiente de sus características y necesidades educativas.	ACENSEÑANZA
Comprende que las diferencias entre los estudiantes son oportunidades de aprendizaje.	ACOPORTUNIDADES
De manera constante busca promover el aprendizaje de todos los estudiantes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica.	ACPRACTICAPED
Valora las artes como recurso adecuado para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	ACVALARTES
Facilita espacio para que los estudiantes expresen sus ideas y experiencias sobre las actividades que se desarrollan en clase.	ACEXPIDEAS
Interactúa con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de las actividades en el aula.	ACINTERACCION
Crea una atmósfera en el aula que favorece el aprendizaje e interacción entre los estudiantes.	ACCLIMAULA
Fomenta el valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades en todos los estudiantes.	ACESFUERZO
Tiene expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de todos los estudiantes.	ACEXPOSITIVAS
Valora y refuerza las actitudes y las conductas positivas de todos los estudiantes.	ACVALCONDUCTAS
Promueve la cooperación y la no competición entre los estudiantes.	ACCOOPERACION

15.14. Carta de consentimiento informado entrevista

Estimado/a Participante:

La doctoranda Cony Fernanda Villarroel Raimilla se encuentra realizando una investigación doctoral titulada “La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Diseño y validación de un Plan de Atención a la Diversidad”, dirigida por el Dr. José Luis Muñoz Moreno, académico del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. El presente documento tiene como propósito explicar los detalles del estudio y solicitar su consentimiento informado para participar en él. El objetivo de esta investigación es analizar la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile para la mejora de la inclusión educativa. El estudio requiere conocer en profundidad la experiencia de estos centros escolares en la atención a la diversidad, explorando tanto en las percepciones y actitudes de los equipos directivos y docentes, así como en las prácticas o estrategias que desarrollan en el trabajo con la diversidad.

En el marco de esta investigación, se le ha invitado a usted participar en una entrevista dirigida a los equipos directivos de dichos centros escolares. En ella, se le solicitará responder una variedad de preguntas sobre el tema de esta investigación anteriormente mencionado, con una duración aproximada entre 30 a 60 minutos. Cabe señalar que la información obtenida será únicamente utilizada para fines académicos. Para registrar la información es necesario su autorización para grabar la conversación, la cual será resguardada por la investigadora. Tanto la investigadora como su Director de Tesis Doctoral tendrán acceso a la información recabada en la grabación para posterior transcripción y análisis.

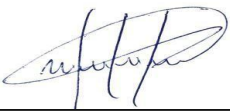
Su participación en este estudio es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar parcialmente o total en cualquier momento del estudio sin justificación previa ni perjuicio para usted. Si usted participa en este estudio, lo hace a través de su consentimiento informado que firma y autoriza. Por lo demás, si en algún momento tuviera una consulta sobre la investigación, cuando lo estime conveniente, usted puede mencionarla con el fin de clarificarla a la brevedad.

Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima. La entrevista recibirá un código para resguardar su identidad, así como para identificar la información obtenida, su pertenencia con el instrumento y el momento en que se realizó la entrevista.

Participar en este estudio no involucra incentivos económicos ni de ningún otro tipo. Tampoco implica ningún daño o peligro para su salud física o mental. Usted puede consultar la información que se ha recabado en cualquier momento durante el desarrollo de la investigación. De igual manera, al concluir este, se le enviará un informe con los resultados del estudio a su correo electrónico respectivo, así como también, la copia de artículos científicos que se puedan generar. En caso de presentar alguna duda sobre la investigación, puede ponerse en contacto con la doctoranda a través de su correo electrónico: villarroelcony@gmail.com o al siguiente número de teléfono: +34 625591485.

Yo _____, RUT: _____ declaro conocer los términos de esta carta de consentimiento informado y acepto participar en este estudio de acuerdo con las condiciones en ella mencionada.

Firma Participante



Firma Investigadora

15.15. Transcripción de las entrevistas

Códigos por cada centro educativo y directivo

CENTRO EDUCATIVO Y PROFESORADO	CÓDIGO
Colegio de Arte y Cultura San Antonio	0CEP
Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión	1CEP
Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt	2CEP
Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud	3CEPS
Directivo+ número identificativo por orden de respuesta	EDIR_01 EDIR_02 etc.

CÓDIGO	0CEP_EDIR_01
	<p>¿Qué conocimientos tiene sobre la legislación en favor de la inclusión educativa en el sistema educativo chileno? (Conexión interrumpida desde minuto 00:14 al 00:42). S: Directamente... (Conexión interrumpida 00:43 al 00:45) vinculado al... (Palabra irreconocible). Pero también lo que tiene que ver con la política de inmigrante, lo que tiene que ver con LGBTI. Espérate, a ver, se me va uno. Con el tema de, por ejemplo, del uniforme escolar, ahí, creo. (Sección irreconocible, ambos involucrados hablan al mismo tiempo; Desde minuto 01:18 al 01:19). Las leí una vez, pero no me las sé por artículo.</p> <p>¿Qué piensa con respecto de las políticas educativas sobre la atención a la diversidad? ¿Qué opino? Siento que de una u otra manera las políticas, en el último tiempo, en términos de atención a la diversidad, han avanzado bastante. Evidentemente lo que se ha pretendido, incluso de la misma Ley de Inclusión y de las orientaciones que han surgido sobre los LGBTI, por ejemplo, dentro de lo que es la política educativa en cuanto a la diversidad, hay un foco, hay un interés, hay una preocupación. Por eso, los niños estudiantes de una u otra manera construyen esta diversidad educativa. Pero siento que las comunidades estamos como atrasadas en esto, en el proceso de formación, que tal vez a nosotros como comunidades nos falta educarnos mucho más en cuanto a lo que es diversidad. Aparece la política y las escuelas estamos en otra, desde incluso de la formación docente, la formación directiva. No sé si me arranco un poco.</p> <p>Sobre lo mismo que usted mencionaba, ¿Qué respuesta se tiene de la comunidad ante el impulso del centro escolar hacia el enfoque inclusivo? ¿Nosotros como comunidad formadora?, a eso te refieres? Exacto. Ya, como comunidad formadora que hacemos nosotros para... Claro, exacto ¿Qué respuesta tienen ustedes ante el impulso de un centro escolar inclusivo?... Es favorable su respuesta, hay una buena actitud. Nosotros como establecimiento, somos muy abiertos, muy abiertos términos de poder construir una comunidad muy diversa. El grupo que tengo tiene esa ventaja. El grupo etario es bastante joven, como el rango etario de profesores, entonces son personas muy permeables, muy adaptables y que también vienen con ideas nuevas con respecto al caso. Por lo tanto, siempre y sobre todo, por ejemplo cuando discutimos las orientaciones, hace dos años atrás más o menos, LGBTI que hasta ahí era LGBTI que ni siquiera incluía a los... (Palabra irreconocible), Estábamos todos dispuestos, desde el cambio en los mismos, en las mismas palabras que utilizábamos, en la forma de tratarnos. La verdad es que hemos sido muy abiertos y con ganas de participar, de hecho, la misma escuela hay Lengua de señas, que es por el otro lado en el ámbito de la inclusión que ni siquiera tiene que ver con que tengamos niños sordos, sino que sabemos que como sociedad tenemos que hacernos cargo y que tenemos que poder comunicarnos con las personas que son sordos y que en realidad son hartas.</p> <p>¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación? Sí, siempre hemos hecho talleres.</p> <p>¿Podría especificar el tipo de formación que han recibido, sobre qué temas particularmente? LGBTI, Equidad de Género, es que tampoco tenemos inmigrantes. No han llegado, porque la escuela es chiquitita, entonces no nos hemos visto en esa situación, o hablar de los inmigrantes. En necesidades educativas especiales, hemos tenido talleres que incorporamos parte de la información en la escuela, sobre la Lengua de señas y de vincularnos con personas de la cultura sorda. Eso principalmente.</p> <p>Teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro escolar, ¿De qué manera cree usted que contribuye o puede aportar más la educación artística, para alcanzar una educación equitativa y de calidad? ¿Cómo puede aportar más? ¿Cómo puede contribuir o aportar más la educación artística?</p>

¿A la inclusión?

Para alcanzar una educación equitativa y de calidad.

Equitativa y de calidad. Es que nosotros como estamos en crecimiento por tener un sello de arte y cultura, igual somos convencidos de que el arte es fundamental para la vida de los seres humanos, desde la cotidianidad, no necesariamente porque vayan a ser personas que se dediquen al ámbito artístico, que desarrollen algún talento artístico como para vivir, que bueno, si lo quieren hacer, perfecto. Pero si el arte como un medio de equilibrio, como un medio de apreciación de la belleza, como un elemento que te permite evaluar las distintas perspectivas a desarrollar tu creatividad. Indagar también sobre ciertos aspectos, porque el arte vinculado a la metodología de la... (Palabra irreconocible), que son las cosas que nosotros realizamos. Es como una fórmula mágica donde vas construyendo personas con perfil investigador, entonces de una u otra manera te permite tener una amplitud de mente, ser más abierto, ser más sensible, ser más accesible. En el poder igualarte a partir de las artes, porque las artes, cuando uno vivencia un espectáculo musical, es algo transversal, no es que sea una sensibilidad de uno, sino que es de todos. Entonces evidentemente las artes en sí te aceptan y a nosotros nos pasa que, por ejemplo, tenemos una niña que es TEA, y que ella también nos ha enseñado mucho a través de las artes. Está desde prekínder acá en la escuela. Cuando ella llegó igual fue un desafío para nosotros, porque no teníamos los conocimientos o la formación sobre como trabajar con niños TEA, porque es distinto, no es igual. De hecho, hay que ser especialistas en niños TEA y la escuela no tenía especialistas en niños TEA, en la educación diferencial. Al principio igual era difícil porque, en las clases de danza la niña no se quería mover y en cambio la estructura de la clase de Danza hacía que la niña se alterara. Entonces tuvimos que buscar otra forma y ahí ya fue como las Artes Visuales fue la que la fueron acercando. Ahora la mamá está feliz, porque la niña habla, interactúa ya pareciera que ni siquiera tiene TEA entonces, y de a poco se fue incorporando en los videos, y aprende, y comparte, le gusta venir y saluda a todo el mundo. Entonces nosotros creemos que absolutamente es por eso, es porque se fue vinculando también con los otros niños, con las otras experiencias que viven que son artísticas y a perderle el miedo, a verlo como un espacio seguro, a gente de confianza. Entonces, evidentemente todas las experiencias que están vinculadas al arte sensibilizan y hacen que tengamos una mirada más transversal y hacen que te comuniqués de "Tú a tú" de "Humano a Humano" independiente de tu condición social, económica, da lo mismo, en eso no hay diferencia.

¿Qué importancia cree usted que ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?

¿Importancia?, el 100 por ciento (Risas). Sí, porque también tengo la fortuna de que gran parte del equipo, incluso quienes no son específicamente del área artística están vinculados al ámbito artísticos de una u otra manera. Entonces compartimos una mirada sobre las artes. Entonces importancia es total, todo lo que tiene que ver con el arte para nosotros es principal. Es la prioridad, siempre.

Es lo que mueve el proyecto educativo.

Claro, que nos une también.

¿Con que recursos cuenta el centro educativo para trabajar la diversidad?

¿Recursos económicos?

Recursos económicos, infraestructura...

Si hablamos por ejemplo de infraestructura, está lo físico, que es lo mínimo que te exigen en realidad, porque acá en la escuela es de escasos recursos. Entonces, de una u otra forma, lo que hace el sostenedor es cumplir con la normativa, las rampas, los baños para discapacitados. En algún momento tuvimos, por ejemplo, en las puertas con Braille para los niños con problemas de ceguera. El nombre técnico que teníamos con Braille, porque tenemos un especialista en Braille. Estaba con Lengua de señas, 4to C los nombres, pero de lo demás, en cosas concretas no, porque los recursos se generalizaban para todos, no específicamente como políticas "De", eso solamente.

¿Qué tipos de recursos financieros recibe el centro escolar?

SEP, que es la Subvención de Educación Preferencial.

Y ¿de algún programa de arte?

¿Otro fondo?

¡Claro! ¿Un fondo de ministerio?

Es que tenemos varios fondos. Está la SEP, que es la Subvención Escolar Preferencial. La SEP son anuales 48 millones más o menos, eso va subiendo en relación hacia el mayor índice de vulnerabilidad. Entre más vulnerable son los niños más fondos SEP hay, pero como tenemos poquitas matrículas esos son los fondos que hay: 48 millones que tú puedes distribuir entre contratación de funcionarios y compra de recursos. "Miti-mota" (Dicho referente a igualdad entre las partes). Como 60-40/50-50. Ese es una. El otro fondo es mantención, que eso son 2 millones, que eso se ocupa para todo el año y que se ocupa para cumplir la normativa mínima que es desratización, desinsectación, cambio de extintores, cambio de vidrios y se acaba. El otro fondo que tenemos es el fondo PIE, que es un Programa de Integración Escolar. Ahí se contratan los funcionarios que son educador diferencial, kinesiólogo, psicólogo, trabajador social, la fonoaudióloga. Tienen poquitas horas, pero que están, son partes de cómo del equipo. Otro fondo que tenemos, que es casi permanente y anual, llega un año, otro no, es Movámonos por la Educación Pública. Esos son como \$1.500.000 pesos, \$1.800.000. Que tú los construyes como en proyectos comunitarios que la

comunidad escoge en que se gasta esos fondos. Lo que yo hago es como postular a proyectos, yo postulo a hartos proyectos. Por ejemplo, he postulado a Fondo de Innovación de Educación Parvularia, donde ahí construimos una salita... (Frase irreconocible desde minuto 16:19 al 16:21), bien bonita. También postulo al FAE, que es el Fondo de Fomento del Arte en Educación y con ese todos los años nos hemos ganado un FAE y tuvimos los programas propios. También otro año nos ganamos un curso de Pedagogía Teatral, este año estamos en un curso de implementación de producción artística, con una compañía de teatro, donde ha parecido interesante, porque la dirige Patricio Achurra, ósea el hijo, Ignacio Achurra.

Eso, esos son como los fondos. Y también postulamos, por ejemplo, a un Fondo de Deporte. El próximo año vamos a tener talleres, capoeira, que está pensado para las niñas. Para que aprendan defensa personal y gimnasia artística, como ambas vinculadas a nuestro sello también, como son de arte y cultura.

En cuanto a las estrategias organizativas que genera la organización para atender a la diversidad, ¿Que hace en particular el equipo directivo para gestionarla?

Nosotros, por ejemplo, lo que hemos hecho es cuando apareció el LGBTI o las orientaciones que vienen desde el Ministerio en cuanto a este tema de la inclusión, pide la atención a la diversidad en general. Nosotros como gestión siempre lo que hacemos es formar. Primero, formamos a los docentes, formamos a los papás también, porque en las reuniones de apoderados hacemos escuelas para padres y formamos a los estudiantes. Ósea esos son los lineamientos que siempre salen, van como de la mano con la convivencia escolar. Entonces, desde ahí toda la información se baja a: Profesores, apoderados, estudiantes. Con los estudiantes hacemos Orientación. Hemos ido trabajando las temáticas y vamos conversando. Además que priorizamos también las actividades o efemérides a lo largo del año que van vinculadas al tema de la inclusión. Sí hablamos del día de la diversidad sexual, si trabajamos, por ejemplo, en el 12 de octubre con el tema del inmigrante y de la incorporación del ámbito cultural. En noviembre siempre estamos en la celebración del día de la Educación Diferencial. En el caso de la mujer también. Ahora vienen en noviembre también lo que es la no violencia contra la mujer, el día de la mujer también en agosto.... Ósea en marzo. La verdad es que nuestras celebraciones de efemérides a nivel general siempre están vinculadas a ese ámbito: a los derechos del niño. Son otras cosas más que celebramos, no celebramos el día de la madre, del padre, ni del niño, ni día de carabinero tampoco, tampoco el 21 de mayo. La verdad es que no estamos vinculados al tema militar, en general. Entonces rescatamos estas otras fechas que son más significativas para nosotras, We Tripantu, por ejemplo. Entonces formamos y resaltamos estas actividades desde nuestra institución y además de eso, por ejemplo, hemos construido pautas de vínculo. Nosotros en la escuela tenemos algo que se llama Educación Emocional, y dentro de la Educación Emocional trabajamos la rutina. En la mañana comenzamos con un momento de diálogo y de conciencia corporal. Ahí intentamos resolver nuestros conflictos y dentro de ese mismo marco y también al interior de las clases. Por ejemplo, tenemos una pauta de identidad de género, de observación de aula, donde intentamos ver cómo los profesores o los niños se comunican entre ellos, desde el lenguaje. Si los que levantan la mano, se les da más favor a los hombres, se le atiende más a ellos, se les escucha más a ellos, si se les dice niña/niño, solo niño, hay como una construcción que va dirigida hacia ese ámbito. El mismo tema de los talleres de la lengua de señas que se van incorporando, todas esas son políticas de gestión, decisiones que nosotros tomamos y que de cierta forma siempre consultamos también a la comunidad, Llevo ideas. Se consulta ¿se podría hacer? Es como bien democrático.

¿Qué actuaciones se despliegan en la acción pedagógica para abordar en la atención a la diversidad?

En la labor pedagógica, Lengua de señas se incorpora. Tenemos como un mínimo de conceptos que se hacen en Lengua de señas, eso es como institucional: ¡Hola!, ¿Cómo estás?, ¿Puedo ir al baño? ¡Puede sentarse!, ¡Silencio! ¡Peligro! Son varias señas que tenemos incorporadas institucionalmente por video que mandan cápsulas. Los profesores también lo hacen.

Por ejemplo, específicamente el trabajo que desarrollan los docentes con los estudiantes...

Los mismos talleres de formación que hacen en Orientación, las rutinas que hacen en las mañanas, que son cosas que están institucionalizadas y que ellos son quiénes las abordan.

¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?

Todas han sido positivas. Yo creo que fue muy positivo, por ejemplo, el tema de las orientaciones LGBTI. Cuando hicimos los talleres de formación hemos conversado mucho de eso. Estamos hablando previo a la pandemia, después de la pandemia es otro cuento. Nosotros lo que vemos en general, dentro de la comunidad de los niños, es que hay muy buen trato. Son muy respetuosos y todo el tiempo intentan incorporar. Ese es un cambio que se generó a nivel institucional. Yo me acuerdo de que cuando partimos con el proyecto a tope, hace unos cuatro años atrás, nosotros teníamos problemas todos los días y problemas muy fuertes. Los niños se odiaban, un tema de las formas de reaccionar que tenían. El clima era invivible en realidad, incluso dentro de la comunidad formadora había muchos problemas, muchas rencillas, muchos resquemores, entonces...

¿Cómo se fueron resolviendo esos problemas internos en el centro escolar?

Primero partimos con el trabajo desde Convivencia Escolar. También yo creo que es toda una cadena, entonces, primero mejoramos el clima dentro de la comunidad formadora, retomando las confianzas, abriendo los espacios de dialogo de reflexión, a nosotros nos hizo muy bien el poder hacer nuestros programas propios. Nos hizo muy bien como comunidad, que fue lo primero que hicimos, porque nos permitió trazar, conversar y reflexionar sobre la

escuela que queríamos. Entonces en esa escuela que queríamos fue que pudimos ver el tema del arte y lo que buscábamos. Hacia allá apuntábamos, pero también el tema de la transversalidad emocional. Entonces cuando nosotros empezamos a hablar de eso y cambiamos el trato también dentro de nuestro rango, yo tengo muy buen trato con los chiquillos, porque son todas jóvenes, entonces nos entendemos. La jerarquía se nota en el rol, porque a veces hay cosas que yo tengo que tomar decisiones, porque son mi responsabilidad, pero de cierta forma no es como una relación vertical. Es más horizontal, porque todos aportan a la comunidad. Entonces después de que ocurre esto, eso también se nos va hacia abajo, con los mismos niños. Entonces hay otra forma también de resolver con los niños a la hora de un conflicto, ya no es como que, te anoto y te expulso, sino que me instalo contigo conversamos y nos damos ese tiempo de resolver. Es como el darse el tiempo de ver a la persona, a los niños más que nada, antes de seguir avanzando y avanzando. Habría que ver eso primero, la forma de tratarse, cómo instalar una nueva forma de vincularse para después mejorar el clima escolar. Mejora el mundo académico, dejemos de quitarle el apuro al educar. Les sacamos el apuro al SIMCE, que una nos costó bajar de categoría, pero los niños tienen otra escuela. Es muy distinto a lo que nosotros vivimos cuando estábamos recién que estábamos llenos de conflictos a lo que es ahora, o al tipo de apoderados que llegan ahora, también es distinto, porque ven una comunidad que es distinta también, no sé si me explico. Quizás me enredo.

Y ¿Cómo es la participación de la familia en el proyecto educativo?

Es comprometida. Se ofrecen mucho, colaboran mucho, aportan también, les preguntamos mucho. Ahora en pandemia les hemos preguntado todo. Al final se está haciendo lo que ellos quieren en término. O bueno, lo que a ellos les acomoda. Entonces, son bien participativos, son colaboradores, siempre se están ofreciendo a hacer algo, nos aportan cosas, postulan a proyectos en otros lados. Hay mucho cariño.

¿Qué otras barreras dificultan el trabajo con la diversidad?

Yo creo que lo que dificulta, es siempre lo económico, en términos de que a veces igual se necesita más gente. Por ejemplo, es como un poco como circo chamorro que todos hacen muchas cosas. La escuela debiera tener un psicólogo derechamente las 44 horas y hacer la atención y trabajar también con los papás. Trabajar con los niños, pero son siempre los recursos los que topamos, lo económico. Piensas hacer muchas cosas, el principal obstáculo es que nos quedamos sin gente, se enferma uno y hay que cubrirlo entonces, a veces como que hay que responder mucho a lo inmediato. La burocracia es mucha también, mucho papeleo, mucha entrevista, mucha reunión y eso yo creo que va generando también cansancio, como todo el mundo se multiplica, es un espacio más bien que agota. Si hubiese más gente sería más fácil implementar más recursos.

¿Qué desafíos propone la atención a diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?

¿Qué desafíos? Yo creo que lo que hace es tener que reformar como comunidad formadora. Es como deconstruirse, porque vivimos sobre todo en Curicó, es una sociedad muy elitista, arribista, xenofóbica y homofóbica. Viene de una comunidad muy latifundista, muy campesina, entonces aquí es muy marcado el arribismo. Es una zona muy conservadora también. Entonces, el desafío principal, por más abierto que sea uno, por más cosas que haya visto, es deconstruirse. Es entender que hay otras culturas, que hay otras formas de ver la vida, que hay gente que aprende diferente, que no todo el mundo aprende igual. Que tienes que diversificarte en estrategias para poder llegar a más, que tienes que también luchar por tener una escuela donde no hayan más de 20 niños dentro de una sala de clases, porque para poder avocarse a la diversidad tienes que realizar un trabajo más personalizado y entre más niños, menos atención a la diversidad hay. Entonces son políticas que van muy en contra, o son decisiones y acciones que van muy en contra de la educación del Estado que quiere meter sesenta niños dentro de una sala, porque eso es más subvención, es más dinero y es todo. Pero es menos para los niños. Entonces yo creo que desde esa perspectiva los desafíos pasan por eso, por formarse de nuevo, por atender a las miradas que traen los padres desde fuera y también ahí unificar las visiones. Yo creo que eso es principal, como mirar todos para el mismo lado, tener un objetivo y compartir ese objetivo y luchar por eso. Solo se logra cuando unificas las miradas y entiendes que van todos para el mismo lado, independientemente que se hagan las cosas bien o mal o más o menos. Lo más importante es formar comunidad, el sentir que eres parte de una comunidad.

¿En este contexto, que rol podría desempeñar usted, específicamente?

Me siento súper responsable. Creo que parte por mí también, por la forma en que yo doy espacio a otros, a que puedan opinar, a que puedan hablar, a que puedan vivir el construir comunidad, que ellos sientan que el proyecto también es de todos. Eso significa escuchar a todo el mundo, preguntarle a todo el mundo, atender las ideas, potenciar, motivar, enojarse también, poner límites. No sé si enojarse sea la palabra, pero poner límites, demarcar lineamientos. Yo creo que si uno como director/a, como parte del liderazgo del proyecto, si no das un buen ejemplo, no hay forma que te crean. Entonces si uno no se deconstruye, si uno no quiere consultar, por más que una lo diga, por más que aparezca en mis políticas, la escuela no lo va a hacer tampoco y tiene que verlo desde el ejemplo. Yo creo que variamos todos responsables, si yo me vuelvo loca aquí... y yo a veces lo he notado, que hay veces en que ando muy seria, porque ando muy agotada o me pasó algo afuera y me costó desconectarme y todo el mundo sabe y se nota, se transmite. Entonces yo me siento absolutamente responsable de todo lo que pueda ocurrir, a veces de

más, porque ni siquiera tengo la culpa yo de lo bueno y lo malo, entonces... toda la responsabilidad, creo que tengo ese deber, un poco.

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar u otro proyecto educativo específico para estos fines?

El Plan que te exigen... Ministerial. Hay un Plan que es obligatorio, el Plan de Inclusión. Ahí es donde nosotros incluimos todas las acciones vinculadas a la atención a la diversidad, desde el uniforme que tienes que usar, la Lengua de señas, toda nuestra política de diversidad, que tampoco son tantas cosas, porque, de todas maneras, en las escuelas siempre son muchas las cosas a las que hay que atender y para ser realista, más que las políticas sostengan el papel, la idea es que el proyecto sostenga el papel ¿me entiendes? Entonces es distinto.

¿Qué fortalezas y debilidades puede reconocer en este proyecto?

¿En la escuela?

En el Plan de Atención a la Diversidad que me mencionaba.

¿Qué ventajas y desventajas?

Sí, qué fortalezas y debilidades...

¿Qué fortalezas y debilidades? Yo siento que las fortalezas son que primero que es un Plan acotado. Entonces que se intente llevar a la práctica, prácticamente todo, no es como que sea el papel el que resista, sino que las acciones del papel que se realizan. Siento que es un Plan preciso, enfocado en lo que se necesita y que se cumple. Y para mí eso es una fortaleza. Y en cuanto a una debilidad, ahora que me lo preguntas, quizás el tema de los inmigrantes no está tan abordado, porque como no hemos tenido. Tuvimos, después se fueron. Entonces nunca tuvimos como una realidad permanente dentro de la escuela, yo creo que nos falta eso.

Por último. ¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un Plan de Atención a la Diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar?

De nuevo, que es muy larga la pregunta.

¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un plan de atención a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar?

¿Serían fundamentales? ¿Lo que tiene que estar sí o sí dentro del Plan?

Del Plan, exactamente.

Yo creo que sí o sí, como te señalaba, hay que ser realista. Yo creo que uno tiene que construir Planes que estén en virtud de lo que pueda sostener la comunidad formadora, en relación con sus tiempos también. Entonces, tiene que ser súper aterrizado, en términos de estrategias. Ahora que debería estar sí o sí evidentemente la atención a los niños, las distintas áreas del ser humano. Por ejemplo, tiene que estar sí o sí a niños de las distintas áreas del ser humano, ósea, a lo cognitivo, que se trabaja a partir del Programa de Integración. Atención a lo cultural en el tema de los inmigrantes como te digo, debería estar involucrado. Ahora nosotros lo que potenciamos hartito en el ámbito cultural es el tema de los pueblos originarios, eso sí está. Atender a las religiones, nosotros como escuela también somos escuela Laica, por más que nos llamemos Escuela San Antonio. Nosotros no impartimos religión en la escuela, porque con los programas propios son 2 horas más de artes visuales. Atender al ámbito de género, sexual, a la diversidad sexual, sí o sí, porque yo creo que es uno de los grandes problemas de bullying que hay al interior de las escuelas. Cuántos niños se decían amanerados, un montón de cosas. Cuántos sobrenombres y maltrato sufrieron y siguen sufriendo dentro de nuestras instituciones. Hace poco se hablaba de los casos que ocurrían de maltrato al interior de las fuerzas armadas a jóvenes que eran homosexuales. Entonces yo creo que eso es una deuda pendiente que tiene que estar sí o sí en atención al tema de la diversidad. Que hay que hablar de la violencia contra la mujer y que hay que resaltar el rol que juega la mujer al interior de la sociedad y revalorizarla. Y en el ámbito cultural también atender a estas necesidades o a esta diversidad que existe, por ejemplo, desde la Lengua de señas conectamos una cultura sorda, porque es una cultura sorda. Y... más que nada, sí o sí como procedimiento tiene que estar la formación. Eso lo puedes hacer desde la investigación del ABP, incorporarlo, nosotros lo que hacemos mucho es que nuestras actividades... por ejemplo, en el día de la mujer, nosotros partimos como diagnóstico con conceptos del día de la mujer, lectura del día de la mujer, entonces incorporamos lo pedagógico a las efemérides, a nuestros ABP, entonces los productos van vinculados a eso. Por ejemplo, no sé si tuvimos un We tripantu, es una relación muy estrecha entre lo pedagógico y la diversidad. Entonces, tenemos We tripantu y se hace un plan en donde el producto final se presenta para el We tripantu, ¿Me entiendes? Vinculado a un proceso estadístico, previo a un proceso de investigación, entonces siempre está eso; Se investiga, se forma y luego se crea. Y está muy vinculado a los procesos pedagógicos que se realizan en la cotidianidad, no es como que paramos todo y vamos a hablar de esto hoy día, ¡No! Hay todo un proceso ahí, hay toda una articulación.

¿Quisiera agregar algún comentario o destacar algún tema abordado en el trabajo que desarrolla el centro escolar con la diversidad?

Mira yo creo que es algo muy... Es algo muy lindo para nosotros y que ha sido un proceso de cambio también y de transformación es la Lengua de señas. El haberse vinculado a la cultura sorda es otra cosa, porque es muy desconocido a nivel general, creen que es una enfermedad, en realidad es una condición. Entonces ahí hay todo un respeto, una valorización, hay todo un lenguaje distinto. Bueno, es una lengua en sí misma, pero esa lengua contiene

ideas, creencias, formas, revalorización. Un rescate a lo que es el humano en sí, más allá de la condición que tengan. Eso a nosotros nos ha abierto muchos caminos y yo creo que lejos es uno de los procesos más lindos que hemos vivido. Creo que debería estar en todos lados, es parte de la condición de todos. Como el Mapudungun/Mapuzungun, o la Lengua Originaria del lugar donde nos vinculamos. Ahora está lleno de haitianos y deberíamos todos aprender Creol, tenemos que vivir esa interacción. Entonces yo creo que eso es lo genial, a mí en términos de políticas estatales, a mí me gusta, sobre todo. No ahora con Sebastián Piñera, no. Yo creo que se avanzó mucho en los temas de inclusión con Michelle Bachelet y ahí aparecieron todas estas orientaciones que iban apuntando a hacer una escuela que fuese mucho más transversal, mucho más abierta y mucho más cercana, mucho más centrada en el ser humano. Entonces ahí es cuando surgieron las orientaciones LGBTI que después se perdieron en el camino, no aparecieron más. Entonces yo creo que hubo un esfuerzo por avanzar y me gustaba, y de ahí como que se produjo un ¡Brick!, algo ocurrió. No sabemos lo que es, pero algo ocurrió, eso nada más.

¡Muchas gracias por su colaboración!

CÓDIGO	oCEP_EDIR_o2
<p>¿Qué conocimientos tiene sobre la legislación en favor de la inclusión educativa en el sistema educativo chileno?</p> <p>No, nada. O sea, lo que puedo escuchar desde el PIE, desde las reuniones que tenemos, pero, así como yo leer normativas, no.</p> <p>¿Y qué conoce sobre el Programa de Integración?</p> <p>¿Del colegio?</p> <p>Sí...</p> <p>Conozco las formas de trabajar, los lineamientos técnicos, los propósitos, la organización interna de cómo abordan el trabajo con los niños, pedagógicos, nuestra práctica.</p> <p>¿Qué piensa sobre las políticas educativas en relación con la atención a la diversidad en Chile, a nivel general del sistema educativo?</p> <p>Son súper necesarias. Siempre que son como bien. Hay como buenas intenciones. Están bien dibujadas, están bien proyectadas, trazadas, pero hay poco recurso en cuanto a lo que se trabaja en la escuela. Pocos recursos no tanto, o sea en lo económico y también a lo mejor quizás en esta administración. No lo sé, lo que yo he visto desde la escuela o de lo que yo he trabajado dentro del sistema es como que hay poca disponibilidad de recursos. Por ejemplo, si faltan profesores no hay reemplazos instantáneos, hay una presión (se escucha cortado el audio). Yo siento que es como una sobre, un sobre trabajo, una sobrecarga al trabajo de los PIE. Mucha burocracia, todo tiene que estar registrado, hay pocos plazos que son como muy agobiantes para los profesores. También para el mismo Programa, por lo que yo puedo ver. No sé me llama la atención el tema de las evaluaciones, no sé si se hará en las mejores condiciones también, no sé si serán tan viables, tan confiables. No sé tampoco que hasta qué punto son confiables los resultados para poder, o sea cuando antes se realizan diagnósticos. Siento que de repente se sobre interviene a los niños...</p> <p>¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar hacia el enfoque inclusivo?</p> <p>C: ¿Qué mirada tiene la comunidad ante la inclusión educativa? ¿Cuál es su respuesta? ¿es positiva?</p> <p>Sí, es que estoy pensando en que va más allá de incluir. En nuestro caso, por lo menos, va más allá de la inclusión. O sea, para nosotros es como un cartel prácticamente lo que se llama inclusión. Para nosotros no, o sea siento que nosotros no trabajamos etiquetando o separando. Nosotros son todos nuestros niños, nuestras niñas, con características diferentes, que como hay uno que será más rápido para la matemática, hay otro que le costará más correr, no sé tener menos habilidad para el deporte, otro tendrá menos habilidad. Entonces son características. Nosotros vemos que son características de los niños, por lo menos nosotros como Colegio lo abordamos así.</p> <p>No se hace distinción....</p> <p>No, las tenemos clara porque hay que trabajar sobre algunos conocimientos con respecto a los niños para poder potenciarlos, y tal como lo hacemos con otros niños también. Si hay otros niños que nosotros vemos que no sé tiene problemas socioemocionales, porque en su casa tiene problemas afectivos, nosotros partimos desde ese conocimiento para trabajar con el niño. Y también es acá, o sea si tenemos un niño que probablemente no tiene problemas socioemocionales, no tiene problemas afectivos en la casa, pero sí tiene un problema a lo mejor cognitivo, partimos de esa base para poder trabajar. Más que nada los diagnósticos y todo, nosotros lo vemos como, como el conocimiento que debemos tener para poder desde ahí potenciarlos, pero no para separarlos, para, para, para, diferenciarlos. No sé cómo explicarlo. No para diferenciarlos de una manera, discriminarlos incluso de una manera positiva tampoco, o sea, nosotros son todos nuestros niños y con características distintas.</p> <p>¿La diferencia es como una oportunidad para el aprendizaje?</p> <p>¡Claro! Sí. Además, que el equipo PIE es muy bueno. Y ellos tienen esa mirada. Parten desde ahí. Desde ahí se expande toda esa visión, ese enfoque que le dan. Hay un compromiso, pero enorme. Yo siento que se asumen como hijos propios los niños de PIE. Entonces, para los mismos profesionales que trabajan directamente con ellos, porque son los</p>	

que están en más contacto con ellos, pero yo te puedo decir que cualquier profesor de aula, con plan común, que no es educador diferencial, o sea trabaja de la misma manera con todos, y los papás están, son conscientes también de eso, entonces no hay una separación de, de algo. No.

¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?

Sí, el PIE lo ha hecho. El PIE lo hace dentro del trabajo colaborativo, lo que pasa es que también la coordinadora como que es una pequeña directora dentro del colegio. Entonces ella mueve su estamento, mueve su programa y para dentro del equipo de gestión. Está constantemente hablando a los profesores sobre eso, pero desde una manera como pedagógica más que nada. No nos sentamos, por ejemplo, a leer la Ley, sino que la Bony siempre se encarga de bajar la información de una manera más didáctica.

Teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro escolar ¿De qué manera cree usted que contribuye, o puede aportar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad?

Yo creo y es por lo mismo que te estaba diciendo, por las características distintas a la de los niños. Y el arte en este aspecto, en este sentido es transversal, porque el arte tiene que ver con la expresión. Entonces un niño con un diagnóstico no sé estoy inventando de TEA a uno que no lo tenga, la base de estos dos niños igual es la expresión, y también hay una base en común que es la sensibilidad y que existe, sensibilidad a lo estético, a lo hermoso, a la emocionalidad. Una sensibilidad al afecto que también está cruzado por el arte, al juicio crítico como te decía, desde lo personal. La base es la expresión que está, es inherente a todas las personas. Nosotros todos nos expresamos de una u otra forma. Entonces, en ese aspecto el, el arte es primordial porque como te digo es transversal. No tiene que ver con diagnóstico ni nada de eso. Ni siquiera con características personales. Desde ahí potenciar.

Bajo esa perspectiva ¿qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de los estudiantes de su comunidad educativa?

Mira, hay un autor que se llama Gianni Rodari que él como que resumen muy bien en una síntesis. El propósito del... en este caso el teatro en los niños. Entonces, yo no recuerdo la frase textual, pero me gusta mucho, que dice algo así como que para qué enseñar teatro en la escuela, por ejemplo, y él mismo se responde y dice: no para que todos sean actores, sino para que nadie sea esclavo. Yo creo que eso es, es como el objetivo principal o el real sentido. En este caso era del proyecto educativo, de cómo las artes influyen en la formación integral. Como te decía el tener de base la expresión, eres libre en el momento en que puedes expresarte y que lo puedes hacer de una manera respetuosa y comunicable, entendible para el mundo te sientes en libertad. Y al mismo tiempo, el tema de lo que te decía de la sensibilidad que existe o que está de base en todas las personas. La persona que es capaz de sensibilizarse por, por la belleza, por la emocionalidad del otro, por la obra de un otro, independiente de que sea un artista connotado o un compañero de curso que crea algo y que este otro niño es capaz de conmoverse, sensibilizarse, mirarlo y encontrar al otro en una obra. Imagínate lo que significa para el mundo eso. En otras palabras, es hacer un mundo mejor.

Y ¿con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar la diversidad?

¿Recurso materiales?

Ya sea recursos materiales... (se interrumpe la comunicación).

¿o cualquier recurso?

... humanos, de infraestructura. Si tiene un acceso... (se interrumpe la comunicación).

Tenemos el Programa de Integración, que este es un muy buen programa, que tiene bastante profesionales. Todos diversos, hay fonoaudiólogo, hay educadores diferenciales, asistente social, psicólogo. Desde los recursos humanos son de primera calidad, de primera línea. De infraestructura, se cuenta con una sala adaptada para el trabajo con los niños. No es suficiente, ojalá pudiesen tener una sala más grande, quizás dos, pero se cuenta por lo menos con un espacio. Están los equipos, quizás lo que nos ha fallado muchas veces es lo que te decía que de repente algún educador, algún profesional se enferma y no está el reemplazo inmediatamente. Se sobrecargan los otros profesionales. Por ahí se produce un agobio que recae de todas maneras siempre en los niños, pero esos recursos ya no pasan por nosotros, porque nosotros no generamos recursos económicos.

¿y tienen acceso ... (se interrumpe la conversación)

nosotros siempre con...

a fondos concursables del Ministerio?

Sí, siempre. La directora, está constantemente moviendo esa posibilidad de estar postulando a proyectos y se han ganado varios. No son necesariamente en relación estricta con el PIE, pero sí impacta en el PIE porque son para todos.

Podría comentar sobre ¿qué proyectos han postulado?

Hemos postulado y ganado, por ejemplo, el proyecto de Fomento de las Artes en la Educación, al FAE. También, el financiamiento de Educación Parvularia, lo ganamos también. Ahora postulamos a proyectos inter y extraescolares. Trabajo extraescolar, en este caso deportivo, también se han ganado. Se han postulado a proyectos que tienen que ver con infraestructura, se ha ganado. Otros que tienen que ver con el medio ambiente y la escuela. O sea, ha habido muchas instancias, en donde la directora sobre todo lo promueve.

Por otra parte ¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?

Trabajar desde el perfil del docente. De hecho, para eso trabajamos y postulamos al FAE, que fue el Fomento de la Educación en las Artes para generar, desarrollar un perfil docente, o de funcionar en este caso de la comunidad que

podiese estar a la altura de lo que significa el trabajo con los niños. Yo, en realidad me cuesta hablar un poco de la inclusión, y cosas así, porque para mí los niños son todos los niños, y el perfil docente apunta a los que son PIE, o no son PIE, da lo mismo. O sea, el perfil docente tiene estas características: capaz de promover en los niños, fomentar esta sensibilización, promover la expresión, independiente que sea PIE o no PIE, con diagnóstico o sin diagnóstico, con diferencias, sin diferencias, da lo mismo. El equipo directivo se preocupa constantemente de eso, de que los docentes que trabajan con los niños directamente o que los funcionarios que trabajan con ellos tengan estas cualidades, o que las desarrolle, las potencie.

¿Cuál sería su rol para la gestión de la diversidad en el centro escolar?

Yo creo que mi rol tiene que ver... A lo mejor estoy equivocada y no es la respuesta que tú quieres, pero mi rol siento que mi rol no tiene que ver con el cargo. Mi rol tiene que ver con la visión que tengo de la educación. Está impactada en el ámbito de la inclusión o en ese espacio de la inclusión. Y lo que te acabo de decir, yo considero como un conocimiento, por ejemplo, la característica de cada niño, pero para poder potenciar. No sé si ser referente es la palabra, pero por lo menos que me escuchen desde la posición en la que estoy de cómo pienso, como miro la educación. En este caso, las diferencias que puede haber entre niños y desde ahí construir. Es como más humana yo creo, no tiene que ver con el puesto.

Generar una relación más humana en el equipo.

Yo creo que más centrada en lo que te estoy diciendo, lo que te estaba comentando. Me cuesta encontrar las palabras. De la visión más o menos. O sea, igual me lo han dicho, por ejemplo, la Educadora de Párvulos que tiene varios niños PIE, de Programa PIE, también piensa lo mismo, y también me ha dicho que es importante eso, lo que está detrás de los cargos, no sé cómo explicarlo... No sé, que los cargos son algo más administrativos que tú, que, si tú lo aprendes, y lo aprendes a hacer bien, lo haces bien, pero eso no tiene ninguna consistencia si tú no tienes una convicción de un proyecto. Entonces, mi rol como te decía no tiene que ver con el cargo, tiene que ver como más con la... con mi aporte desde lo personal que puedo hacer.

¿Qué estrategias organizativas se desarrollan en el centro escolar para atender a la diversidad?

Desde la organización interna de la escuela, desde ahí parte. De como nosotros abordamos, por ejemplo, los consejos de profesores, donde tenemos los primeros diez minutos lengua de señas. Como te decía gestionamos el perfil docente, el perfil de la comunidad formadora. Desde ahí viene la organización interna para poder establecer ciertas redes con los demás. Las actividades que se hacen, que son institucionales tampoco miran diferencias, y si hay necesidad de adaptar algunas se hace. La coordinadora establece con el asistente social, ha establecido redes con otras organizaciones para poder no derivar, pero sí buscar apoyo intercambiar información. También se han (... no se entiende una palabra) ya desde lo más formal encuentros. También como te decía dentro de la organización de cómo se abordan los consejos de profesores. Por ejemplo, se está constantemente enseñando sobre qué esperan los niños. Tienen no sé, autismo ¿Cuáles son las formas de llegar a ellos? De trabajar. O sea, no se dejan a los niños como a la suerte solamente de un educador. Es para que todos trabajemos en conocimiento de cómo es la mejor herramienta para trabajarlos con ellos... Son nuestros. O sea, todos los niños son nuestros. O sea, no hay un niño de un profesor exclusivo. Claro, habrá uno con el que trabaja más, porque es el especialista y sabe que, por ejemplo, con cierto grado de autismo tiene que abordarlo de esta manera cosa que yo como no soy educadora diferencial no lo sé. Yo también trabajo con él, y necesito las herramientas para yo poder, necesito investigar herramientas para yo poder abordarlo. O sea, parte todo desde la organización interna, creo yo.

¿Qué actuaciones se despliegan en la acción pedagógica para abordar la atención a la diversidad?

Siempre se incorpora dentro del trabajo con todos los niños. Los principios DUA, están como súper también relacionados con nuestro proyecto educativo que tiene que ver con lo artístico, lo visual, lo kinestésico, con la sensibilización, con lo sensorial. Hay lineamientos claros, específicos, hay trabajo colaborativo entre UTP, entre PIE, para que eso se vea y se garantice en las clases. O, en los espacios de no clases, que son reuniones, no sé de curso, extraescolares.

¿Qué barreras para el aprendizaje y participación dificultan el trabajo con la diversidad?

Yo creo que no saber. Eso. No saber. Cuando tenemos a un profesor o uno mismo, yo también, cuando te enfrentas a un niño en donde sus características son distintas a otro y no saber cómo abordarlo eso genera una barrera gigante. Por eso la Coordinadora del equipo PIE siempre está constantemente informando, enseñando. También el perfil de educador de la escuela es investigador, busca estrategias, busca alternativas para romper esa barrera. Pero la principal, yo creo que es esa, no ver al niño. No identificarse, no encontrarse en él.

¿Y qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?

Diría que una estrategia es lo que tiene que ver con la trayectoria educativa del colegio. Nosotros tenemos trayectoria educativa, es decir, ciertos pilares que se mantienen desde la NT1 hasta 8º básico, que son como nuestras líneas de acción, que independiente del nivel en el que están los niños de curso, independiente de los niveles en el que están igual tienen acceso a esa forma de trabajo. Entonces yo creo que la principal estrategia es no hacer diferencias. Es que lo niños tengan acceso, todos, todas a esta trayectoria educativa sin importar edad, características cognitivas, características físicas... haciendo las adaptaciones cuando es muy necesario para los niños.

¿Qué desafíos propone la atención a la diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?

Yo creo que un desafío importante es el tema del perfil docente, porque eso tiene que ver con una formación personal que viene desde la casa, que viene desde la historia de la persona. Entonces, si tu traes una cosmovisión de lo que significa los niños con algunas características o si tú tienes una estigmatización con todo lo que tiene que ver con el concepto de inclusión y con las características que pueden tener ciertos niños que están a tu cargo. Yo creo que, desde ahí, ese es el principal desafío. O sea, para mí el tema, tú puedes tener un bunker, no sé un castillo, un palacio implementado con miles de recursos, pero si tú no tienes a las personas adecuadas, con la sensibilidad correcta o idónea para abordar eso, no se hace nada. Entonces, para mí el desafío no pasa por recursos ni nada de eso, pasa por tener un equipo de profesionales que tengan una forma de mirar similar. Humana.

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar u otro proyecto educativo específico para esos fines?

El único que tenemos es el PIE, no sé si la respuesta es la correcta...

¿Cuentan con algún documento institucional para apoyar su trabajo con la diversidad?

Tenemos, por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional. No sé si está actualizado, pero sí tenemos como incorporado dentro del proyecto educativo también se hace mención anualmente en el Plan de Mejoramiento Educativo, que es de donde nosotros gestionamos los recursos económicos. Ahí está declarado también que el PIE tiene un rol que no es de reforzamiento, sino que es de nivelación. Tal como nosotros lo hacemos con los niños no PIE, que los nivelamos para poder potenciarlos. O sea, también hay protocolos de inclusión, Plan de Inclusión, como documentos tenemos, sí.

¿Y qué fortalezas y debilidades puede reconocer de estos proyectos para apoyar la inclusión?

Fortaleza yo digo inmediatamente el equipo que es de primera línea. Es de primera, de alta gama. Es un compromiso altísimo con el trabajo que se tiene. Esa es una fortaleza. Otra fortaleza, es que se cuentan con estrategias como con los recursos económicos hasta hoy día, tenemos la sala, tenemos un espacio con infraestructura. La forma en que se relaciona el Programa de Integración con la comunidad escolar, no hay diferencias, no hay distanciamiento, no hay distancia, no es como que el PIE es aparte de.... No. Es parte de nosotros. O sea, todos somos nosotros, todos somos equipo. Hay una articulación muy potente. Otra fortaleza es como se enfrenta y se aborda el trabajo pedagógico que tiene que ver con la codocencia colaborativa con los profesores de aula de plan común y artístico. Se hace trabajo en conjunto, se comparten estrategias. Y los profesionales también atienden a niños que no son PIE. Así como nosotros también atendemos niños PIE. O sea, estamos todos con todos en realidad, esa es una fortaleza gigante.

Debilidad, yo podría poner o amenaza, quizás no sé, lo que es la exigencia de repente un poco desquiciadas de las autoridades, ya medias irracionales, yo creo que esa no es una debilidad, es una amenaza yo creo. De la presión que te ponen para cumplir con ciertas cosas que no son tan importantes. No son relevantes, a nadie le importan.

¿Cómo qué cosas específicamente?

Por ejemplo, presionarte para evaluar más niños en menor tiempo o en igual cantidad de tiempo.

¿Las evaluaciones estandarizadas?

Sí, cosas que uno no entiende. Otra cuestión es esa, yo creo que ayuda la evaluación estandarizada dentro de lo poco probablemente que yo conozco de lo que es, no sé, el mundo de la psicología probablemente sí apoya, ayuda, importa. Te ayuda para establecer como el diagnóstico que yo te decía, pero lo que no me gusta en general. No de este programa de integración mi colegio, pero en general, es que hay mucho etiquetamiento para los niños, cuando en realidad los niños son niños y están en un proceso de formación, con miles de posibilidades de desarrollo y cuando los coartan, los encasillan con el autismo cuando probablemente el niño tiene un tremendo potencial y está no sé pasando por un problema emocional. O sea, los diagnósticos equivocados me dan miedo. Me dan miedo. Esas son debilidades, pero yo creo que van de línea general.

Por último ¿Qué actuaciones o medidas de intervención serían fundamentales de considerar en un Plan de Atención a la Diversidad para la mejora de la inclusión en el centro escolar?

Una estrategia es eso, invertir en eso, en formación y te digo no solo invertir en solamente plata, sino que tiempo también porque en el formar ese tipo de profesionales, darte el espacio para poder guiarlos, hacerles ver cosas, sensibilizarlos. Eso es la principal, yo creo que es la principal estrategia, desde ahí te parte todo si tu con nada puedes hacer mucho solamente teniendo esa convicción o esa idea clara, que tiene que ver con la formación personal.

Para finalizar ¿quisieras agregar algún comentario con respecto a lo abordado sobre la atención a la diversidad en el centro escolar?

Que está muy bien hecho, es un trabajo súper consciente, cariñoso, amoroso, preocupado en el otro, preocupado de que sea de calidad. Es un trabajo que no se menosprecia en el sentido de que si no va a llegar más allá. No. Aquí, tiene que llegar más allá. Yo creo que eso es como las cosas importantes.

¡Muchas gracias por su colaboración!

¿Qué conocimiento tiene sobre la legislación en favor de la inclusión educativa en nuestro sistema educativo?

De verdad que es la ley 20.520 la que está detrás de toda la normativa de la inclusividad.

¿Qué nos puede contar sobre la ley general de educación?

Una lleva a la otra. Nos norman a nosotros como establecimiento, como Proyecto educativo, cuáles son las acciones que tenemos que realizar. A partir de eso, uno tiene que estar en el rol como director, buscando a través de la superintendencia y su página web todos los Decretos que van avalando estas leyes que acabo de mencionar anteriormente.

Con respecto a eso ¿qué piensa con respecto a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad?

En el caso de la política educativa. Al igual que muchas leyes en distintos ámbitos del quehacer nacional en la parte educacional quedó impostada, eso qué significa, que hay que entender que dentro de un... (se corta). En el fondo las leyes que se han implementado en la inclusividad no han sido fácil su llevada a la práctica porque hay diferencias generacionales de profesores en los establecimientos. Hay diferencias en la formación inicial que han tenido los profesores. Lo mismo se alcanza a ver la parte directiva... (se corta). También tiene que ver con creencias como un nivel cultural de cada uno de ellos.

¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar hacia un enfoque inclusivo?

La verdad es que es muy buena una pregunta, porque básicamente la mejor respuesta de parte de los estudiantes y ellos en general son mucho más inclusivos (se corta). Los adultos tenemos creencias culturales, generacionales, formación inicial que a nosotros nos ponen cortapisas para poder entender la Ley de Inclusividad y los niños por algo, por una esencia natural, tiene una mejor baja a estas leyes de inclusividad que los adultos.

Y, por ejemplo, por parte de la familia ¿Cómo se da esa respuesta?

He tenido casos con un estudiante donde la familia al principio siente un resentimiento hacia alguna niña con necesidad, pero los mismos hijos en el diálogo interno de la familia logran quebrar este lineamiento y después, efectivamente los padres, los apoderados y las familias empiezan a apoyar, ya no con el liderazgo del profesor jefe, a realizar acciones de inclusividad.

En el centro educativo, ¿se han desarrollado estrategias para que los docentes conozcan también la legislación?

En mi rol de inspector general hace dos años y ahora de director, como ya informé, siempre estoy preocupado de la normativa que está sabiendo lo que entra en vigor. Una vez que tomó conocimiento de eso en forma personal o al llegarle información desde el DAEM, en los consejos de profesores inmediatamente se informa en asamblea a los docentes y si corresponde. En algún momento también a los Asistente de Educación que forman parte del proceso. Y aparte de eso, nosotros buscamos perfeccionamiento en esa línea como equipo de gestión, para después ir haciendo la bajada al resto del personal.

¿Usted realiza alguna dinámica para sensibilizar a los miembros? ¿algún taller?

Yo recién llevo un año y un mes más como director interino, pero si lo que busco yo, una vez que tengo esa información, es hacer la bajada, conversar, que tengo dos coordinadoras del equipo PIE y que son muy espectaculares, ya que también a ellas les interesas, porque la normativa nos dice que tenemos que dar a conocer lo que es el plan de integración escolar y obviamente siempre vamos a estar buscando las instancias para poder dar a conocer a la comunidad y para que pueda atender al resto de la comunidad, apoyando a estos profesionales que están trabajando en esta área.

Teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro escolar, ¿De qué manera contribuye o puede aportar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad?

La verdad que, si tú me preguntas, yo he estudiado bastante los proyectos educativos, ya que a mí me encantaría que el resto de los funcionarios lograran entender que estamos arreando una mina de oro. Yo te digo, niños con dificultades de aprendizaje en el aula, yo no veo en el escenario y que de verdad son una maravilla. Entonces yo creo que el arte, la música, la danza, el teatro son elementos primordiales para dar igualdad y equidad a muchos niños que el sistema de alguna forma los castiga con las evaluaciones que tenemos. Entonces es ahí donde el profesor de la especialidad, básicamente del área científico humanista, tiene que estar alineado y es un punto, para mi hoy día como director, de tensión en que por lo visto no ha logrado producirse este lineamiento, este trabajo colaborativo, que es lo que falta mucho en el proyecto específico en el cual estoy trabajando.

¿Qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?

Yo diría que el 95 por ciento de los estudiantes que tenemos en este colegio, porque es un Colegio de Cultura y Difusión Artística, el sentido de pertenencia es altísimo. El año pasado hice una encuesta a los estudiantes, de satisfacción, entonces el cuarto medio, y ahí el 95 por ciento reconoce que está acá porque es un Colegio de Cultura y Difusión Artística donde puede practicar alguna de las cuatro áreas del arte que nosotros les ofrecemos a ellos, más todo el resto de los talleres.

El alumnado que asiste en el colegio, generalmente ¿es porque tienen una inclinación hacia las artes o han ido por otras circunstancias a ese establecimiento?

En los últimos dos años hacia atrás de inspector general y el año pasado como director, efectivamente me he dado cuenta de que los “clientes” que son nuestros estudiantes y sus apoderados, vienen acá, a este proyecto educativo,

justamente porque se está fortaleciendo la parte artística, porque yo en mi casa, como padre le enseño el resto. Entonces, si hay una decisión porque las artes están primando acá y a los alumnos, se le refuerza más ese sector de aprendizaje.

¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar la diversidad?

Tengo tres líneas de financiamiento. Uno es la subvención normal, porque igual permite que los estudiantes estén acá y eso permite que haya infraestructura y todo lo que corresponde en ese sentido. También el Plan de Integración está alineado porque es una normativa con el plan de mejoramiento educativo a través de la Ley SEP, ya que también pone recursos para poder hacer acciones nosotros y reforzar la inclusividad. Y finalmente el proyecto de integración escolar como sí también tiene una subvención. En este momento nosotros tenemos para este año 2020, 147 estudiantes bajo esa rama y cada uno con distinto tipo de necesidades educativas.

¿Cómo estos recursos se adecuan al trabajo con la diversidad?

Se generan acciones para poder fortalecer la inclusividad. Entonces el PIE como proyecto en sí tiene recursos financieros. También está insumado por el tema de Subvención Escolar Preferencial, la SEP, y también por la Subvención Normal a través del personal del DAEM.

¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?

Nosotros cada año postulamos a una asignación de desempeño colectivo que se llama. El año pasado nosotros tomamos el tema de la equidad de género y de verdad que aprendimos muchísimo porque ahí nos dimos cuenta todas aquellas creencias culturales que traemos, percepciones que traemos familiares y que de alguna forma entran el acceso a la equidad, la igualdad y a la exclusividad. Entonces significa que nosotros siempre estamos atentos a la normativa que está vigente. Como nosotros hacemos la socialización y como nosotros hacemos que vayan cayendo todos estos paradigmas con los cuales nos hemos formado inicialmente como familia y como profesionales en la universidad y que de alguna forma también están entrapando la llegada de la inclusividad efectiva al colegio.

Con respecto a la estrategia organizativa que se desarrolla en el centro para atender a la diversidad, ¿qué tipo de estrategia se desarrolla?

Básicamente, acá la primera estrategia que se tiene una coordinadora que es alguien, que como es un colegio tan grande y a uno como director o con su unidad técnica pedagógica no le da el alcance para todo, entonces tenemos la coordinación y esa coordinación está encargada de insumarnos directamente la realidad de todos nuestros niños con necesidades educativas especiales. Por una parte, y por otro lado, también los requerimientos de los profesionales en cuanto a material que necesite o perfeccionamiento mismo. Y eso ha hecho que, como digo, en el último año he tenido dos coordinadoras que por un tema de maternidad hemos tenido que hacer los cambios, pero las dos han ido permitiendo conocer lo que es el Proyecto de Integración Escolar y obviamente para nosotros como equipo también necesitamos. Ahora en el verano estuvimos todo el equipo de gestión en perfeccionamiento de cómo administrar y gestionar los proyectos. De integración escolar en Santiago durante la semana. Y la verdad es que por la formación que teníamos no lo conocíamos y ahora sí podemos trabajar a la par con la coordinadora del equipo.

¿Hay una estrategia que esté enfocada todos los estudiantes, independiente de formar parte del Programa de Integración Escolar?

Tenemos este Proyecto con un sello artístico. Entonces la verdad es que cuando las artes, la danza, el teatro no hacen distinción de los estudiantes, sí te puedo insistir, el área artística es la que está más avanzada ahora el área científico humanista es la que tiene que dar un gran salto para poder sacar todos estos bemoles que tienen respecto al programa de integración.

¿Qué actuaciones se despliegan en la acción pedagógica para abordar la atención a la diversidad?

Este año se levantó por norma el decreto 67 de evaluación, donde efectivamente los profesores dan atención diferenciada, con lo cual obviamente se va a producir mucho más avance con nuestros niños y niñas que tenemos en el colegio. Y, obviamente eso hace que también los profesores estén obligados a estudiar que hay distintos tipos de realidad, distintos contextos dentro del aula, distintos tipos de inteligencia y de alguna otra forma lo están obligando a que ellos se perfeccionen.

¿Qué estrategia del centro escolar han sido positivas en la atención a la diversidad?

El nexo que hay entre los educadores y los profesores de aula, porque había mucha reticencia en el trabajo colaborativo, había una suerte de desprecio del docente de aula hacia el docente PIE. Eso por una parte y lo otro el personal, en este caso los docentes PIE, están trabajando de forma alineada con los apoderados para el tema, la retroalimentación o el trabajo que tienen que hacer desde la casa y estar informando. Y lo otro que como colegio también tenemos hoy día todos los profesionales que permiten hacer evaluaciones como corresponde, apoyado por DAEM llámese kinesiólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, también está presente en el colegio como educadora diferencial (se corta).

¿Cómo se ha logrado ese trabajo colaborativo que usted menciona?

No ha sido fácil es un trabajo que tiene que ver con la formación inicial, con las mismas tensiones, los caracteres, la mala convivencia dentro del colegio, pero cuando los educadores, en este caso diferenciales, han logrado hacer un trabajo en que los profesores de aula ven el avance en sus estudiantes empieza a fortalecerse. ¿Por qué? Porque en general, te digo, los profesores a nivel nacional acá en Chile y no han sido formados en el trabajo colaborativo, sino

más bien la profesión del profesor es un trabajo solitario, individualista y hoy día con la evaluación docente es súper competitivo. Entonces cuando viene otro profesor al aula, sobre todo con competencia. Ahí donde nosotros como equipo de gestión hemos tenido que respaldar al equipo PIE e insistir que esto en algún momento va a despegar. No obstante, hemos tenido que hacer cambios de personal, este año sacar personas del equipo PIE para que los profesores logren entender que el educador diferencial va a ser un apoyo para sus niños.

¿Qué barreras dificultan la promoción de la diversidad y el aprendizaje en su centro escolar?

Básicamente la barrera tiene que ver con lo mencionado, con un tema cultural de los profesionales que están acá. Tienen que ver con las percepciones que tengan algunos profesionales de la educación y también para mí una gran limitante es que el proceso de formación inicial que hemos recibido, porque generacionalmente, en mi caso, yo empecé hace 25 años y nunca se habló de la parte curricular. Hoy día las nuevas generaciones de profesionales sí están saliendo con eso (se corta). Podemos quebrar este punto de inflexión, como director lo he visto solamente con el perfeccionamiento (se corta) de lo que ofrece la Agencia Calidad o Superintendencia, en este caso en Valdivia, sino lo que tiene que ver con el perfeccionamiento de mediano y largo plazo. Estamos hablando de diplomado y postgrado y ahí se logra entender esta nueva concepción y cambiar los paradigmas en los que fuiste educado.

Con respecto a eso ¿qué desafíos propone la atención a la diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?

Para mí lo primordial sería que se siga insistiendo, se siga trabajando, se siga fomentando el trabajo colaborativo entre docentes y para ello la comunidad de aprendizaje sería genial. Hoy día como director estoy fortaleciendo y ya tengo un grupo de colegas que están trabajando con proyectos de aula donde trabajamos varios profes de distintas especialidades para levantar un proyecto en forma comunitaria, eso, por una parte. Seguir insistiendo en el perfeccionamiento, porque en general el profesor es un profesional entre comillas, muy cómodo (no se entiende, se corta). Para que preparen su clase y tenían un espacio, pero en general yo diría que el camino va por el tema del perfeccionamiento para los profesores que tienen que abrirse y que tienen que dejar ese estado de comodidad en el que ellos viven.

¿Y qué rol podría desempeñar usted en este desafío por un proyecto educativo inclusivo?

Lo primero es mantenerme en mis convicciones. La inclusividad es una herramienta al éxito, ya que hoy día son nuevos tiempos que tienes que hacer un cambio de switch en todo esto y que exista el trabajo y la ayuda mutua entre profesionales. Yo creo que va el conversar es hacer filosofía en vez de criticar. Las críticas deben existir, van a existir, pero tienen que ser constructivas. ¿Cuánto yo apoyo como profesor, en este caso como director, a este proyecto educativo que hacia adelante? Afortunadamente, mantenernos en el tiempo en hacer una carrera dentro del colegio ha ido que vaya aumentando gente, sobre todo darles la posibilidad a aquellos que quieren, los primeros que quieren el perfeccionamiento, porque el resto va a tener que sumarse y sí no tiene que bajarse de este proyecto educativo. Entonces uno tiene que estar liderando en todos los ámbitos.

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar u otro proyecto educativo específico para estos fines?

Para este año 2020 justamente tengo un plazo de 15 días para poderlo implementar porque no lo teníamos. Así que va a ser algo novedoso. Afortunadamente el año pasado en el curso directores estuve haciendo un plan, así que algo tengo de insumos y vamos a poder, de hecho, lo que digo vamos a tener que hacer encuesta entre los profesores, entre los asistentes y obviamente entre los estudiantes. Cuáles son las necesidades de requerimiento del establecimiento, porque no tenemos nada en este momento.

¿Usted que factores cree que han influido para que no se haya realizado aún este plan de atención a la diversidad?

Básicamente, por una parte, el desconocimiento, porque nosotros recién ahora en el verano con mi colega de Unidad Técnica Pedagógica, fuimos a ver a un curso de perfeccionamiento cómo se gestiona el programa de integración escolar. Conocimos muchas realidades de otros colegios y muy en cuenta también porque de repente estamos tan agobiados que al final nos pasó la cuenta del año y lo alcanzamos a hacer nada durante el año pasado.

¿Por las situaciones externas? En este caso ¿sociales?

Correcto, sí.

¿Qué actuación, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un plan de atención a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa en su centro escolar?

Qué pregunta más hermosa, con esto resumo todo. Para mí e insisto el contexto, conocer la realidad. Hacer investigación desde adentro sería una de las puntas de lanza. Lo otro, tener la autonomía en la educación para hacer los cambios que estimemos pertinentes y, por otro lado, para todo esto tiene que ir de la mano con una apertura de mentalidad de los profesionales que tenemos. Y eso se logra como insisto (se corta) lo pactado con el perfeccionamiento, pero no un perfeccionamiento de dos semanas o una semana, sino que el mínimo sería un año, un año y medio. Cada profesional en esta área y lo otro también, que aquí que aquellas leyes que impone el Estado, como muchas que hay, conozcan la realidad particular de la región. Por último, porque realmente de repente se implementan Leyes o Decretos que a nosotros nos dejan en el statu quo porque no lo conocemos o los plazos son muy encima. Y he visto cómo hay mucha improvisación a nivel gubernamental en la política de educación. Eso sería. Y último fortalecer el tema del trabajo colaborativo. (interferencia, se corta).

¿Tiene algún comentario o alguna cosa que aportar a esta entrevista que usted quisiera mencionar?

Uno como profesional siempre tiene que estar abierto y que lamentablemente yo lo veo no todos son así. Acá en el colegio ya te digo de acá, el 30 por ciento está comprometido con el proyecto educativo, es decir, el 70 por ciento tendría que emigrar o irse. Y lamentablemente hoy día el Sistema del Estatuto Docente protege a los profesores que no hagan (se corta). Está muy metida a nivel de edad y cuando nosotros como equipo directivo queremos hacer los cambios, sacar gente que no está rindiendo, nos la vuelven a meter por los famosos favores políticos y voto aparte que ahora va a marchar en un periodo eleccionario de alcalde. Entonces al final es un desgaste gigante como equipo directivo, porque tienes que reunirte con tu equipo, hacer evaluación del personal, el personal mal evaluado tú lo pones a disposición y lo vuelven a mandar al colegio. Entonces no hay autonomía, hay desgaste, hay estrés y al final el Proyecto no funciona o no funciona bien.

¡Muchas gracias por su colaboración!

CÓDIGO	1CEP_EDIR_04
<p>¿Qué conocimientos tiene sobre la legislación en favor de la inclusión educativa en nuestro sistema educativo? Ahora el tema por ejemplo de los niños que antes asistían a escuelas diferenciadas, ya los niños tienen el derecho completo a estar en una escuela no diferenciada (interferencia) exactamente no sé desde cuando rige esa Ley, pero creo que no es tan vieja como 5 años atrás, o más, como 10 años.</p> <p>¿Qué piensas con respecto a la política educativa sobre la atención a la diversidad? Observando la realidad de (interferencia) yo creo que aún es poco lo que se puede entregar a los estudiantes que necesitan alguna atención diferenciada, pensando principalmente en los niños que tienen, por ejemplo, alguna discapacidad. El tema de la integración aún no se establece al 100% el tema en los establecimientos, hay un rechazo de parte de los profesores, entonces igual... (interferencia). Realmente el Programa de Integración consiste en que, entre un educador diferencial al aula junto con el docente a trabajar con los niños que tienen más dificultades de aprendizaje. Entonces como que todavía ese trabajo colaborativo siento que no se ha logrado en un 100% en los establecimientos educacionales. No en todos.</p> <p>¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar por el enfoque inclusivo? Voy a hablar de toda la diversidad en general, no hay como un rechazo de parte de la comunidad educativa, tanto como de los profesores y estudiantes hacia los niños que presentan alguna diversidad, pero en todo sentido, ya sea desde su sexualidad hasta este tema más cognitivo. Es más, al contrario, hay mucha ayuda, mucha entrega, no hay un rechazo.</p> <p>Y ¿por parte de las familias? Igual. De hecho, por ejemplo, todos los años ha llegado un estudiante con alguna dificultad. Por ejemplo, empezó un niño en Pre-kinder que tenía Síndrome de Down y otra familia escuchó y también su niña, que tenía síndrome de Down. Como es un Colegio Artístico también yo creo (no se entiende) y como que se sienten confiados de que los niños van a estar haciendo actividades distintas.</p> <p>En el centro educativo ¿se han desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación? Hacen reuniones donde se habla el tema de la diversidad (no se entiende) Ellos organizan programas, se realizan también reuniones específicas, donde los que componen el Programa de Integración dan a conocer los niños que hay, qué dificultades tienen, cómo tratar de trabajar con ellos y todo.</p> <p>¿Esas reuniones son para verificar el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales? ¿solo para ellos? Sí, lo que pasa es que, por ejemplo, el otro tema de diversidad, si la llamamos, por ejemplo, el tema de la sexualidad de los estudiantes, yo en lo personal siento que no es mucho tema en el colegio. Los niños... hay niñas que pololean con niñas y como que no es mucho el tema, a no ser situaciones puntuales donde ellos han sentido algún tipo de discriminación por parte de algún adulto o algún par, pero ha sido como muy poco. En todo caso de eso está a cargo el equipo psicosocial del colegio.</p> <p>Teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro escolar ¿de qué manera cree usted que contribuye o puede aportar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad? La educación artística es muy inclusiva, entonces, cualquier trabajo que uno hace con los estudiantes independientemente si tienen alguna discapacidad eh... ellos se integran. A mí en lo personal trabajé en un colegio donde el 40% de los estudiantes que yo tenía en mi taller eran del programa de integración, y fuimos a giras y muy bien. Estaban en el coro, los niños cantaban, tocaban instrumentos. Entonces yo creo que es como el espacio idóneo para que ellos se sientan muy acogidos y parte de un grupo en común, que no se sientan apartados ni discriminados.</p> <p>¿Considera que es importante entonces la educación artística para la formación y sobre todo para lograr la inclusión en el centro? Sí, de todas maneras.</p> <p>Con respecto a eso mismo, ¿qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?</p>	

Es una parte súper importante, ya que los niños durante todo el año se están, por ejemplo, presentando, están montando obras y... es como una parte fundamental y de hecho durante todo el año ellos están viendo espectáculos artísticos. Entonces se les saca de una clase y van a teatro a ver una obra de teatro, a ver un concierto. Y eso es todos los meses.

¿Con que recursos cuenta el centro educativo para trabajar la diversidad?

Hay recursos puntuales para el Programa de Integración, que eso viene desde el Ministerio que son los recursos "PIE" y además también están los recursos (no se entiende) que también ahí se utilizan para actividades o compra de materiales y esas cosas. Contratación de personal igual.

¿Cómo estos recursos que tiene el centro se adecuan al trabajo con la diversidad?

Por ejemplo, la contratación de personal. Si hay un niño que tiene síndrome de Down tiene que contratarse un especialista específico para el niño, o debiese ser así, pero el problema de acá de la unión (interferencia) entonces hay un recorte de recursos en todos los colegios municipales de la comuna. Esa plata que yo te menciono, el Programa de Integración que debiese ser específicamente para este tipo de cosas, no se está utilizando el 100% en ellas. Entonces el Programa de Integración ha estado con una baja de recursos.

Sobre las estrategias organizativas que se desarrollan en el centro escolar ¿qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?

Por ejemplo, se realizan actividades. Los niños que son permanentes en el Programa de Integración tienen clases de yoga. Además de una atención más personalizada del educador o educadora diferenciales. Es que en realidad no se hace diferencia con los niños, más que esa yo creo es como la única diferencia que se hace con ellos.

¿Cómo participa el equipo directivo en ti? Dispone de recursos, realiza esas mismas actividades...

Ellos disponen de los recursos y la contratación de personal, por ejemplo, ellos arreglan eso.

¿Qué estrategias organizativas se desarrollan en el centro escolar para atender a la diversidad?

Está el Programa de Integración, que está en todos los colegios de básica de la comuna. Está el psicólogo, la psicóloga, la asistente social y ellos se contratan para ver también este tipo de situaciones.

¿Ustedes cuentan con redes de colaboración con otras instituciones?

Sí, también hay convenios con universidades, con otros colegios también. Tenemos mucho intercambio de actividades, se invita a otros establecimientos educacionales a actividades del colegio.

¿Me podrías contar sobre esos convenios que tienen con las universidades?

Sí, lo que pasa es que el colegio organiza la feria universitaria, entonces todos los años se invita a todas las universidades de Chile. No vienen todas obviamente, pero sí vienen hartas y también es (interferencia) estudiantes de tercero y cuarto medio de la comuna y también de octavo y séptimo, a participar de esta feria universitaria. Y es durante todo el día, entonces ahí se tiene comunicación o convenios con las universidades, de eso está a cargo el Encargado de convivencia.

En el ámbito curricular ¿qué actuaciones se despliegan en la acción pedagógica para abordar la atención en la diversidad?

Se hace una adecuación curricular de los contenidos para los niños, que eso lo hace el educador diferencial, junto con el trabajo colaborativo que tiene que hacer con la profesora de la asignatura. Lo malo es que no se hace en todas las asignaturas, se hace solamente en Matemáticas, Lenguaje, Ciencias y las demás asignaturas no hay acompañamiento del educador diferencial, entonces no hay una adecuación. El profesor es el que hace la adecuación curricular. No el especialista diferencial.

¿Cómo acontece el trabajo con lo artístico, con lo interdisciplinario, es a nivel de todas las asignaturas o solamente lo artístico se trabaja?

Como trabajo colaborativo no se ha logrado realizar con todas las asignaturas, entonces... porque tampoco tenemos como programas de estudio propios, todavía seguimos con los del ministerio y por lo tanto tratamos de hacerlos en conjunto, pero eh... primero comenzamos (interferencia)... Lo que te decía era que lo de la articulación artística todavía es complejo porque nosotros no tenemos un currículum propio, entonces, como no hemos diseñado todavía los currículums por falta de recursos, hacemos trabajos colaborativos, pero... (interferencia) mezclamos Teatro, Música, Artes Visuales, Audiovisual y a veces, en algunas asignaturas tenemos curricular en conjunto, por ejemplo, Danza y Lenguaje...

¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para atender a la diversidad?

El incluir en todo momento el tema de los educadores diferenciales que trabajan con los estudiantes, pero en todo lo demás, no se les deja fuera de nada. Entonces, a menos que sean actividades como en específico, ya tiene que ver con el Programa de Integración que realizan con ello y el tema del yoga. Los niños van a los talleres de música, pueden ir a los talleres de danza, pueden ir a todos los talleres que los papás quieren que los niños vayan, o ellos mismos. Hay muchos talleres además en el colegio.

¿Qué barreras dificultan la promoción de la diversidad y el aprendizaje en su centro escolar?

Yo creo que la barrera es que los profesores en las universidades no se capacitan. No hay como una asignatura que sea para trabajar con niños que presenten diversas dificultades. Yo creo que esa es una gran barrera, sobre todo, por

ejemplo, a los profesores de mayor edad les cuesta un poco trabajar con los niños estando en el aula, entonces yo creo que ahí sí hay un vacío.

¿Qué desafíos propone la atención a la diversidad a la atención de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar, en tu centro escolar?

(reconexión)

Yo creo que la mayor dificultad en el colegio es el tema de que todo se alinea respecto a la diversidad de los estudiantes, como te decía delante, en la pregunta anterior a algunos profes todavía les cuesta trabajar solos con los niños que tienen alguna dificultad, se produce un rechazo. No se sienten capacitados para trabajar con ellos porque no tienen los lineamientos ni las técnicas. Yo creo que eso es como el mayor desafío. Que todos se alineen en el tema de la inclusión.

¿Qué rol podrías desempeñar tú en esta promoción del proyecto educativo inclusivo?

En mi rol, los niños participan de todas las actividades artísticas. En ningún momento se dejan fuera de las actividades. Eso va en el tema del trabajo en equipo que nosotros realizamos, que en realidad el equipo artístico del colegio es súper unido y es como bien potente. Los niños participan de todas las actividades. Ahora en forma más macro, difícil la pregunta porque no se dan muchos espacios para hacer un trabajo más en conjunto para la diversidad. Es un tema de que los profesores tenemos muchas clases, después de clases: reuniones, la planificación del material, la revisión de las evaluaciones, el trabajo colaborativo con los educadores diferenciales. Entonces son muy pocas las instancias que tenemos son una vez al mes, como de reunirnos todos, o dos veces al mes de reunirnos todos y proponer algo más. Pero yo siento que dentro del área artística está totalmente compactado con el tema de la diversidad, los niños participan de todas las actividades, los papás los van a ver... (interferencia).

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar u otro proyecto educativo específico para estos fines?

Sí, y terapeuta ocupacional. Y también está el equipo psicosocial, donde está la psicóloga y el asistente social también. Y el encargado de convivencia.

¿Qué fortalezas y debilidades puedes reconocer en este proyecto?

El tema de que haya una diversidad de profesionales que están en el equipo, desde el psicólogo, hasta la terapeuta, el fonoaudiólogo y los educadores diferenciales y psicopedagogos, que ellos igual están al cien por ciento enfocados en los niños. Ahora la debilidad es que el colegio todavía no se adecua, o el programa no se adecua al colegio o el colegio no se adecua al programa. Entonces, todavía hay como un cierto rechazo por parte de los profesores, de que el programa no funciona al cien por ciento. Ha costado un poquito que se instaure. Yo creo que esa es una gran debilidad que ojalá ya el próximo año se solucione en un noventa, cien por ciento.

¿Qué medidas, actuación o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar para un plan de atención a la diversidad que contribuya a la mejora en la inclusión educativa?

Principalmente capacitar a los profesores para atender las necesidades de los distintos estudiantes, siento que se invierte muy poco en capacitar a los docentes. Por lo mismo muchas veces utilizan las normas técnicas. No sé, solamente dictan o escriben en la pizarra. Te lo estoy hablando en general, no digo que esto pase al cien por ciento en el colegio donde yo trabajo, pero sí siento que ese es un gran vacío que, si se impulsara un proyecto de capacitación a la diversidad yo creo que funcionaríamos mucho mejor y mejoraría mucho la educación también. Yo creo que a los niños les gusta escribir, a algunos solamente les gusta escuchar o les gusta ver, tienen distintos tipos de inteligencia también, por lo mismo, el arte aporta mucho en estas cosas. Si pudiéramos hacer un trabajo colaborativo con las demás asignaturas que yo creo que también se puede hacer un plan. También sería muy beneficioso, porque los niños a través del arte pueden aprender cómo funciona la Ciencia... o a través de una obra de Teatro, que pasa en la Historia... o a través de la Música, las fracciones en Matemáticas. En realidad, nosotros tratamos igual de que ellos lo asocien, pero como te mencionaba, no está el programa establecido. Entonces yo creo que eso ya es un proyecto a corto plazo que nosotros sí vamos a realizar como establecimiento para mejorar. Pero el tema de las capacitaciones, igual hay un tema de recursos de por medio, eso.

Para finalizar, ¿quisieras comentar o destacar algún otro tema que no se haya abordado en la entrevista anteriormente?

Yo considero que en realidad es bastante interesante que se aborden este tipo de investigaciones para mejorar. Ojalá se pudiera mejorar mucho más la educación en Chile, que en realidad es bastante desigual. Así que interesante la entrevista, y te agradezco que me hayas considerado.

Muchas gracias a usted. Agradezco su interés y colaboración en este estudio.

CÓDIGO

1CEP_EDIR_05

¿Qué piensas con respecto a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad en el Sistema Educativo Chileno?

¿Las políticas? Bueno, haber partiendo como de lo micro puede ser, de donde yo me desempeño en un Programa de Integración Escolar que está bajo el alero del Decreto N° 170 del 1300. Personalmente, nunca me ha gustado el formato del Programa de Integración Escolar, porque estigmatiza mucho a los estudiantes y reduce mucho el apoyo y se relaciona mucho a temas de subvención. A temas de dinero. Funciona así mucho el Programa de Integración Escolar, debes tener los cinco o los siete niños, bueno ahí va a depender también de la mirada que tenga cada DAEM en las ciudades. Así que personalmente no me gusta el formato del Programa de Integración Escolar. De hecho, dice "Programa de Integración", cuando esa palabra ahora ya debiera estar obsoleta, usar ya inclusión. Y siento que estamos años luz de la inclusión. O sea, siento que hay que cambiar mucho desde la incorporación en los ramos de las Universidades de todas las carreras, por ejemplo, que tengan algo relacionado con la inclusión, con la diversidad, que no es solo los niños con un diagnóstico, lo evidente de una condición de Síndrome de Down. O los colegios que deba tener un estigma, porque para mí es eso. O sea, que tenga TEA, que tenga esto. ¡Claro! El Decreto nos exige que debe tener un diagnóstico para que pueda ingresar, para que pueda (... no se entiende la palabra) subvención. Entonces, ¡hay que hacerlo! ¡hay que hacerlo! porque todos en algún minuto presentamos alguna, alguna dificultad por ejemplo en el aprendizaje. Y todos en algún minuto somos más buenos para algo, nos cuesta más algo, y se relaciona mucho con las metodologías también, de los profesores. Se va avanzando en Chile, pero falta mucho. O sea, eso del 1% cuando salió la Ley de incorporar a personas con alguna discapacidad, donde prácticamente están obligados a tener ese 1% y políticas como sea, sí se ha ido avanzando. Se ha ido avanzando, pero falta mucho en Chile. Falta mucho, y lo principal es un cambio cultural, o un cambio de mirada hacia el otro del respetar a la otra persona como... primero como persona, que todos somos distintos, somos diferentes. Así que yo creo que ahí falta mucha educación desde las necesidades para el profesional que va a salir. Por ejemplo, el área educativa, que obviamente somos una tremenda fuerza en el área educativa para cambiar esos paradigmas y sacar esos prejuicios. Somos parte muy fundamental. En ese sentido, siento que somos primera línea como se dice ahora, del área de la salud. Nosotros como la parte educativa, somos primera línea en eso. En educar constantemente el respeto a la diversidad y que no nos enmarquemos solo en un diagnóstico o en algo físico evidente. En la Teletón, por ejemplo, o cosas por el estilo. Así que sí se ha avanzado, tampoco podemos decir que en Chile no hay nada, pero falta mucho y siento que es difícil. Siento que es difícil, porque es un cambio de acá, un cambio de mentalidad y sobre todo basado en el respeto. En el respeto. Diariamente, hasta uno de repente que se considera comillas "normal" de repente se siente discriminada, o siente que no están las condiciones en cosas básicas, yo que soy baja, por ejemplo, de repente me encuentro con cosas que para mí... (no se entiende la palabra) me siento atochada, o siento que no están las condiciones. Así que no, falta mucho. En Chile falta mucho en cuanto a políticas públicas.

Y en el centro escolar ¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso de un proyecto educativo inclusivo?

Un proyecto educativo inclusivo. Bueno, se supone que, en los colegios municipales acá, tienen el logo de educación inclusiva y de calidad. Eso es un tremendo letrero que tienen. Te puedo hablar desde inclusividad, porque hay niños extranjeros, es como más notorio. Se han aceptado niños extranjeros, se abrió la posibilidad de tener a dos pequeños con Síndrome de Down, que pese a que sus papás pasaron por varias escuelas y las escuelas dicen una u otra excusa por el miedo a no recibir a niños con esta condición, porque yo trabajé antes en otro colegio, donde una de las pequeñas que está actualmente en el Colegio Cultura, yo sé que fue a buscar matrícula cuando yo estaba trabajando, y a ella, se le cerraron las puertas. Como no hay cupo, no tenemos los especialistas necesarios, cosa que no debiera ser. Según la Ley uno no debiera responder así, de que no están los especialistas para atender a la pequeña. Y llegó acá al colegio y acá se le abrieron las puertas. Se le abrieron las puertas, porque igual hay un equipo, principalmente porque hay un equipo. Un programa de Integración Escolar con especialistas mínimos, por decirlo de alguna manera, porque igual nos faltarían más para atenderla. Que se de esa opción para la familia, para la niña y para los mismos estudiantes y profesores del colegio. Es un colegio artístico, como lo dice, por lo tanto, igual ahí esa parte es súper potente, porque generalmente nuestros pequeños con dificultades en el área humanista por decirlo de alguna manera, en el área académica tienen muy desarrollado el área artística y casi todos están participan, ya sea en danza, teatro en la variedad de talleres que el colegio. Así que ahí vemos muchas veces a nuestros pequeños destacar. De ahí ellos se sienten obviamente felices, capaces de que ellos sí pueden lograr algo. Hay una que toca el piano espectacular, que tocan guitarra, cantan, actúan, que uno los ve en la sala más introvertidos, pero luego uno los ve en el escenario. Así que es súper potente el área artística, porque desarrolla otro tipo de habilidades en nuestros estudiantes, que quizás lo van a preparar mucho mejor para la vida que aprender a sumar, restar, multiplicar o dividir. Así que el colegio igual ha ido avanzando encuentro yo en la (No se entiende) a la diversidad en abrir caminos, pero yo sé que es porque confían en un equipo que hay en el colegio o quizás dejan la responsabilidad en ese equipo y se ve bien como qué profesional, qué docente de aula, podría tomar, acoger a este estudiante. Cuando se habla de una condición como Down, por ejemplo. Realmente, el que va del extranjero, se incorpora al curso que le corresponde y ahí se va avanzando. El año pasado, por ejemplo, se integró un pequeño que era 1° Medio, con Hipoacusia. Igual tuvimos que hacer todo un trabajo, una sensibilización con los padres, porque el usaba audífonos. O sea, obviamente había que hablarle de cierta manera. Él leía los labios también, había que hacer toda una sensibilización que obviamente el PIE lo

mueve, lo genera y los profesores en general, hay de todo, porque es un colegio muy grande, pero hay profesores con muy buena disposición. Muy buena disposición a trabajar el área y preocupados por los estudiantes para que aprendan.

¿Qué piensa con respecto a la participación y compromiso de las familias con el Proyecto Educativo Escolar?

La familia siempre es como un tope, más ahora en pandemia. Ha sido complejo. Es complejo, porque nos ha tocado familias. O sea, siempre se habla que hasta 4° Básico vemos siempre a papás más comprometidos más presentes. De 5° hacia arriba ya se empieza a notar las diferencias. No sé si quieren que sus hijos sean más autónomos, no sé qué mirada tendrán los papás, pero se desligan un poco. Desde nuestra mirada es como desligarse un poco de esa responsabilidad, pero sí, en general, son papás comprometidos de ir a las entrevistas, asistir a las clases cuando había clases. Y en pandemia, desde un comienzo en abril comenzamos con las clases sincrónicas, a través de Meet, de manera individual y, lógicamente con los más pequeños necesitábamos el compromiso de los papás, que estén ahí para conectarlos y ellos súper felices y agradecidos, porque muchas veces no se sentían con las herramientas para apoyar a sus hijos, no sabían cómo apoyarlos desde casa. Así que yo siento que fuimos un tremendo aporte para la familia, y las familias, en su gran mayoría, supieron responder, porque igual tenemos familias intervenidas por OPD. También ya cuando es enseñanza media, o niños más grandes, independiente, igual uno necesita un adulto a cargo, porque son menores de edad, pero muchas veces los estudiantes ya no tenían interés, no querían, inventaban una u otra cosa, pero en general los papás si uno los llamaba, porque contamos con asistente social en el equipo también, si uno los llamaba y les preguntaba qué estaba pasando ahí no, muchas veces algunos de los apoderados dicen: “no, es que yo pensé que estaba conectado, él me dice que hace todo”. Así es una comunicación bastante fluida con los papás y que no tuvimos problemas en cuanto a la comunicación remota. Y en el Colegio cuando estaba presencial siempre hay casos específicos, pero en general, hay papás que de repente nos piden que por favor no demos de alta a sus hijos, porque ellos quieren seguir con el apoyo del especialista, porque ven que sus hijos avanzan. Eh... así que no sé, desde mi mirada, por lo menos encuentro que los apoderados en general, como digo siempre hay excepciones, son comprometidos.

¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes y demás personal conozcan la legislación educativa?

Personalmente creo que poco. Poco. Nosotros como Programa de Integración, todos los años, dentro de una de nuestras estrategias como Programa de Integración siempre va a estar la sensibilización, independiente de que el Programa lleve 10 años, es una de nuestras estrategias que todos los años hay que insistir, por decirlo de alguna manera, ya sea porque hay docentes nuevos. Siempre hay cambios en los colegios. Entonces, una de nuestras prioridades es esa, siempre dar a conocer el Programa, la cantidad de niños, cómo se trabaja. Nosotros, por ejemplo, hemos intentado hablar mucho del Decreto 83, que lo tengan claro que el Decreto 83 es para todo colegio, tenga o no tenga Programa de Integración Escolar. Sobre todo, eso, porque los profesores malentienden muchas veces y me atrevo a decir que incluso el equipo directivo de gestión muchas veces, malentienden. No se incluyen en las funciones que tiene una Programa de Integración, los profesionales que hay allí. Y sí han cometido errores de decir, por ejemplo, que el PIE es el que tiene que estar a cargo de las adecuaciones curriculares, el PIE tiene que estar a cargo de esto, y esto, y lo hace así. El Decreto 83, lo dice clarito, que el que está a cargo de su diversidad en el aula es el profesor. Obviamente, si hay un Programa de Integración Escolar, apoyamos, por supuesto. Y ahí se coordina todo lo que uno puede hacer. El colegio es tan grande, y el equipo de gestión es pequeño. Es pequeño. Tienen tantas cosas que hacer, que de mi parte yo encuentro que ahí están al debe. Ahí está al debe, que el equipo directivo apoye realmente y 100% al PIE, para que el PIE no esté solo luchando contra esto como de dar a conocer, porque cada Decreto, cada cosa que sale nosotros bajamos la información. Se supone que bajo el formato PIE hay reuniones semanales con los profesores, que se conversan en las reuniones y después vamos a una reunión general y se les presenta lo mismo, y es como: “¡Oh! ¡Esto es nuevo! Y es como ¡Oh! ¡Si nosotros se lo presentamos! Así que yo creo que ahí está, de utilizar más estrategias donde se da a conocer, y sobre todo se deje claro roles y funciones.

¿Cuál es la función que cumple usted al interior del Programa de Integración?

Como coordinadora estoy a cargo en el colegio del PIE. Este año con pandemia, desde Kinder a 1° Medio. No alcanzamos a incorporar a los Pre-Kinder, porque obviamente eran nuevos. No se alcanzó a evaluar, y hay dos cursos por nivel, así que son hartos. En mi equipo somos 12 personas, 11 personas, porque hay una que está con postnatal. Dos que tengo con postnatal. Son 11 personas, y mi rol fundamental es organizar. Organizar todo el trabajo desde los horarios, por ejemplo, preocuparme de las coordinaciones, que se estén haciendo las reuniones, que haya un seguimiento continuo de los niños. Sobre todo, ahora en pandemia de las familias, de conocer no solamente su realidad pedagógica, sino que también emocional y hasta económica. Este año nos movimos mucho en ese sentido, de gestionar desde una caja de abarrotes, comprar internet, que lo hicimos nosotros de manera voluntaria que así funciona el ámbito educativo, sobre todo el municipal, pero preocuparnos de eso, de que las familias estén bien también. Lo hablo sobre todo en pandemia, porque cambia mucho el panorama en pandemia a estar de manera presencial. Es increíble, ahora nos hemos acercado más a la familia, conocemos mucho más sus realidades, los papás también se acercan a uno con más confianza, nos escriben. Y yo también, por ejemplo, como coordinadora participo de las reuniones comunales, que las hacen prácticamente una vez al mes, que ahí tenemos una coordinadora comunal que nos va bajando la información de ir cumpliendo con los plazos, con la documentación que obviamente PIE exige.

Que (No se entiende) preocupar que estén los materiales, los cuadernillos, también es como se lleva parte de todo lo administrativo, también es importante el ser el puente entre el Programa de Integración como tal, que no lo vean como una isla en el Colegio, sino que lo vean como parte del Colegio. Puente entre mi Programa, o sea de mi equipo, perdón. Yo le digo mi equipo y el equipo de gestión, por ejemplo. Que ahí se genere una alianza, que se conozca bien nuestro trabajo, y también que el equipo de gestión nos apoye frente a los docentes, por ejemplo. Frente a los docentes, frente a los apoderados propiciar un buen ambiente laboral también entre el equipo. Y gracias a Dios a un buen ambiente. Siento que eso igual es lo importante, no solo la parte técnica-administrativa. Es que son tantas cosas, pero es mucha cosa administrativa, principalmente, pero también uno tiene que tratar de ser lo más empática posible para que el equipo avance o funcione, y estar presente en el Colegio. Estar presente, que se note el Programa de Integración en el Colegio.

¿Cuáles son las labores específicas de cada uno de los miembros que componen el Programa de Integración Escolar?

Bueno, las educadoras diferenciales están a cargo de tres o cuatro cursos cada una. Más, algún estudiante con necesidad educativa permanente, eso va a depender, netamente de la carga horaria que tenga cada uno. Obviamente tienen que apoyar a los estudiantes académicamente, y también hacer las reuniones, las coordinaciones con los profesores de asignatura. Es como grosso modo lo principal, los expedientes al día, participar de las reuniones PIE. Verdad, eso también lo hago semanal como coordinadora. Después tenemos fonoaudiólogo, que obviamente estimular el área del lenguaje expresivo, comprensivo del área, las habilidades comunicativas, perdón. El fonoaudiólogo, que él en pandemia se dedicó a trabajar de manera individual. Hizo un trabajo, pero así de lujo que en la realidad son tres niños cada media hora. Ahora, no sé cómo lo hizo, pero trabajo personalmente, individualmente con cada estudiante. Obviamente se trabaja con los niños TEL, pero también apoya, por ejemplo, a un niño que era TEL y cambió a diagnóstico FIL, pero obviamente hay un rezago todavía que hay que trabajar, tratamos de apoyar al máximo. Después está la psicóloga, que se incorporó en agosto recién a nuestro equipo, pero que ha sido un tremendo aporte, que lógicamente trabaja con Diagnósticos DIL y los diagnósticos FIL. También, apoya todo lo que es área cognitiva. Ella fue hablando con las familias en este caso, con los papás, y fueron viendo qué era lo más importante, que los papás preferían trabajar. Como estábamos en pandemia, la psicóloga podía hacer el área emocional, el área conductual, el área cognitiva, así que, ahí dependiendo de la necesidad de la familia se fue acomodando el trabajo, y con el diagnóstico también obviamente. Después tenemos el asistente social que ella trabaja en dupla con la psicóloga de recibir las derivaciones del mismo equipo PIE cuando tenemos una dificultad o perdemos algún estudiante o no tenemos información. Se envía a la dupla psicopsocial, con el asistente social que hace visitas domiciliarias. Por ejemplo, si es necesario, participa de la entrega de canastas JUNAEB. Muchas veces le tocó ir casa por casa entregando algunas canastas, por x motivos no podían ir los apoderados, y gestionar ayudas, o apoyo a los papás para postular a algunas cosas. Eso, principalmente. Tenemos una asistente PIE también, de manera presencial ella apoyaba principalmente a nuestros diagnósticos, a nuestros dos niños con Síndrome de Down, y tenemos otra pequeña contratos múltiples. Ahí se dividía su tiempo. También apoyaba en el área de materiales al fonoaudiólogo y a las educadoras que necesitamos apoyo al material concreto para realizarlo. Ese es el apoyo. Y en pandemia igual apoyaba algunas clases sincrónicas con algún estudiante. Creo que esos somos todos en el equipo.

¿Cómo se desarrolla el trabajo colaborativo de los profesionales del equipo del Programa de Integración y los demás docentes del centro escolar?

El trabajo colaborativo. Bueno, obviamente hay que cumplir la parte normativa, que es que tengan sus reuniones una vez a la semana, pero ahí nos encontramos con dificultades, porque hay docentes, personalmente considero que no sirven. No están preparados para trabajar con el Programa de Integración Escolar, ni obviamente con los niños que aparecen ahí. Desde mi parte hay una discriminación hacia algunos estudiantes, son profesores puntuales, y no son específicamente, decir: “¡Ah! ¡Los profesores mayores! No, no es así, hay gente joven que tienen una mente muy cerrada y de repente confunden los roles. O sea, el profesionalismo queda de lado, porque se prioriza como el ¡me caes bien! ¡me caes mal!, en vez de realmente trabajar. Así que en pandemia se hicieron más notorias esas dificultades, porque se suponía que las reuniones los hacíamos por Meet, pero hubo docentes que no quisieron y se hacían por correo electrónico asincrónico. Lo que ya dificulta un trabajo fluido lo que tu escribes, lo puedes escribir con una emocionalidad, y tonalidad y la otra persona la puede leer totalmente diferente. Así que sí hay docentes que no permitieron eso, porque no querían, no porque no podían y no tenían los medios. Así que ahí igual es complejo. Es complejo el trabajo colaborativo con algunos profesores, y a la vez, otras reuniones, ni siquiera te hablo de co-docencia, porque la co-docencia prácticamente no existe, o sea era entrar a sala y en general estar como una asistente ahí en el aula, y uno preocupada de sus pequeños, de ir apoyando lo que la profesora dice, pero que realmente se haga una co-docencia muy muy poco. Yo hago el inicio, el desarrollo, yo hago esta guía, tú haces la otra, hagámosla juntas. Que es lo que realmente se promueve en el Programa de Integración, pero si me preguntan, personal y fríamente digo que eso no ocurre en el Colegio. No sé qué te habrán dicho en las otras entrevistas, pero yo veo que eso no pasa. Eso no, no pasa. Hay muy pocos profesores, muy pocos profesores que entienden un poco más lo que es el Programa de Integración Escolar, pero lo que pasa en general en ese Colegio, hablo del Colegio en particular, es que es como: ¡Ah! ¡Este niño es PIE, es tú responsabilidad! Tú... (no se entiende lo que dice, se corta el audio). Nos sentamos en la reunión a conversar del tiempo, o a esperar que el Educador Diferencial exponga todo lo que hizo en la semana, yo apoyé al

niño, hizo esto, no hizo lo otro, pero no hay un: “profesor usted ¿cuál es su contenido? ¿cuál es la estrategia? ¿cómo quiere que yo le enseñe al estudiante para que vayamos en la misma línea? ¡No! Sabe que mi estudiante no va a aprender así, yo le recomiendo que sea así ¿le parece? Yo hago la guía, usted hace la guía, la revisa, la hacemos juntos, que eso es lo que realmente hay que realizar. Bueno, o sea, basarme en el objetivo, ahora tenemos los objetivos priorizados, dígame cuál es el objetivo que usted va a trabajar ¿cómo lo puedo apoyar? Ya yo voy a ver estudiantes. De hecho, mis colegas muchas veces trabajan en el aire, o hacían sus propias guías, porque la guía de la profesora nunca llegaba, llegaba después de que ya se había hecho el reforzamiento. Entonces eso igual genera dificultades, porque los papás muchas veces reclamaban, porque estaban haciendo doble guía, doble trabajo. O sea, la de la educadora diferencial más la del profesor de aula, cosa que de un principio se dijo que no se podía pasar, no podíamos sobrecargar a los estudiantes. Así que la co-docencia es casi nula. Hemos estado trabajando. En ese Colegio se instauró muy mal el Programa de Integración cuando inició, sino me equivoco fue el 2017, yo llegué el 2018. Y ahí quedaron muchos prejuicios que no dejan avanzar, que no dejan avanzar y desde el equipo directivo hacia abajo, lamentablemente la mirada sigue siendo no buena. A mí me dicen palabras bonitas, pero yo sé que no es así. Y ahí hay muy buenos elementos en el equipo. Hay muy buenos elementos en el equipo que hemos tratado de sacar adelante el Programa, y se ha trabajado mucho para primero que los profesores acepten que el docente va a entrar a la sala, el educador diferencial, pero no va a entrar a vigilarlo a él, que lo va a ir a acusar, sino que uno va a apoyar a los estudiantes. Eso se ha avanzado mucho, podríamos decir que no hay problema, por lo menos ya dicen: ¡ya no me queda otra tienen que entrar nomás! Así que eso sí se ha podido, pero queda harto. Queda harto camino para poder hacer trabajo colaborativo real. Hemos intentado trabajar colaborativamente con el equipo artístico, que igual ahí seríamos muy potente, pero no se ha podido. Así que si yo soy bien sincera para mí el trabajo colaborativo es simplemente las reuniones semanales que hay hacer, porque hay que llenar algo. Y obviamente uno no puede andar tan perdida de qué está trabajando el estudiante, cómo lo vamos a reforzar. O no sé si estoy muy negativa, pero desde mi mirada eso es el trabajo colaborativo que se da en el Colegio.

¿Y cuánto tiempo disponen para este trabajo colaborativo?

Es semanal y es entre 1 hora, hora y media. Lo que pasa es que, por ejemplo, hasta 4° básico el mismo profesor hace Lenguaje y Matemática. Entonces, el educador diferencial tiene que hacer reunión con una sola profesora y de las 3 horas PIE que se les entrega, acá así lo hacen por lo menos. Las 3 horas PIE que se les entrega a los docentes, esas se tienen que dividir, perdón. Se tienen que dividir entre la reunión colaborativa y le queda después tiempo para hacer trabajos ellos como docentes. Entonces el profesor que hace las dos asignaturas tiene una hora por asignatura para reunión y le queda una tercera hora para ella, personalmente. Los profesores que hacen Lenguaje y Matemática son profesores distintos. El de Matemática de 5° es el mismo de 6°, y el mismo de 7°, y puede ser que en los tres cursos haya educadores distintos, entonces tiene que coordinar con cada una. Así que ahí se tiene que ir poniendo de acuerdo con el tiempo. Entre media hora a una hora y media. Va a depender de cada realidad, de cada docente.

Teniendo en cuenta el Proyecto Educativo del centro escolar ¿De qué manera cree que contribuye o pueda aportar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad?

¿La educación artística? Bueno, la educación artística acá en el Colegio tiene harto (no se entiende, se corta el audio). Ello, aporta mucho. Igual hay ahí algunos conflictos de repente, porque obviamente tienen que sacar a los estudiantes para ensayar en ciertos horarios. Todos tienen bien claro que la prioridad es la parte artística. Se ganan (no se entiende lo que dice, se corta el audio). Y yo creo que no sé si está bien dirigida mi respuesta, ahí tú me dices, pero yo siento que el Colegio tiene la matrícula que tiene, y el alcance en la ciudad, principalmente por el área artística. Por el excelente trabajo que realiza el área artística, muy ordenado, muy coordinado y lógicamente tienen todos los insumos que se necesitan. O sea, hay instrumentos que nadie más tiene. Eso llama la atención, y cuando hacen su selección, obviamente, como es Colegio Artístico hace su propia selección, y una de las preguntas es como qué le gusta hacer. No necesariamente que el niño lo sepa hacer, o que tenga la habilidad para hacerlo, porque la idea es desarrollarlo. Si un niño le gusta algo, hay que desarrollarlo en el Colegio. Así que entran con una mirada (se corta el audio) ... o, al menos así debería ser. Los niños y los apoderados con la mirada de que es un Colegio Artístico y la parte artística desarrollan muchas habilidades blandas. Muchas habilidades blandas, porque hay un trabajo en equipo sí o sí, tienen que hacer un trabajo en equipo, donde cada parte es importante, para que un todo funcione. La empatía, el compañerismo, porque como es un Colegio municipal donde la índole no es valórica, por ejemplo, como un Colegio Católico, que yo sí he trabajado en eso, siento que, de manera intrínseca, el área artística desarrolla todo esto. Desarrolla todas estas habilidades y valores a la vez. Así que encuentro que es súper potente. Y el equipo como yo digo, tienen hartos proyectos, se preocupan de fortalecer y que la gran mayoría de los estudiantes apoye, por ejemplo, para hacer alguna competencia, algún programa para el aniversario del Colegio. Hubo muchos videos de “Mi talento”, llegaron muchos porque los niños se motivan y se entusiasman. Todos se proyectaron y mostraron para que nadie quede con la penita de que no fue tomada en cuenta. Así que considero que es súper importante el área artística y está bien posicionada en el Colegio.

¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar con la diversidad? Entiéndase como recurso humano, económico, de infraestructura.

Infraestructura, porque es un Colegio relativamente nuevo, donde se hizo ya con las ramplas, se hizo con todo, al menos de acceso mínimo de infraestructura. También, tener un Programa de Integración Escolar ya es un plus. Hay especialistas, hay profesores para apoyar a los estudiantes. También el área artística es potente. Es potente para trabajar la diversidad. (No se entiende, se corta el audio). No sé a qué más te refieres, nómbrame algo y te puedo decir si está o no está.

Recursos económicos, si han postulados a fondos concursables del Ministerio...

Mira lo que pasa, ahí no me manejo mucho. Si yo te hablo del Programa de Integración a nosotros nos tienen con cifras rojas hace mucho rato. Así que nada de lo que pidamos, nada llega. El equipo de gestión trata de gestionar a través de PME, a través de otros Programas que ellos tengan recursos para nosotros como Programa de Integración Escolar. Y ya lo demás, siempre se ganan proyectos, pero ahí ya se maneja más el equipo directivo. Pero yo sé que el equipo directivo es muy movido. El equipo de gestión trata de no perder nada de las opciones que tenga de proyectos y cosas por el estilo. Hasta de si no me equivoco era de SERNATUR ¿puede ser? Que donde se ganaban unas pasantías, pero igual viajaron un par de veces. Una vez a Chiloé, otra al Norte con el área artística. Así que ahí se manejan ellos, pero yo sé que sí se mueven mucho con fondos concursables y todo eso.

¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?

¿Qué hace el equipo directivo? Buena pregunta. Que no sé si yo estoy muy crítica. La atención a la diversidad como equipo de gestión tiene que estar dispuesto a atender a la diversidad. Más como Colegio municipal, no se puede discriminar la matrícula ni nada. Pero sí yo eso destaco, que es un equipo de gestión que no tiene miedo a lo nuevo. O sea, no se asusta porque le va a llegar un estudiante con mucha complicación física. No se asusta si le va a llegar un estudiante extranjero. Eso sí lo destaco. Son bien positivos en ese sentido, como la parte más humana. Y como yo digo, es confiar en personal que tienen también. Es que quizás mi área de PIE es muy limitada por decirlo de alguna manera. De hecho, me llamó la atención, porque dice que tu entrevista es para equipos de gestión justamente, equipo de directivos. Por ejemplo, yo como coordinadora debería ser parte del equipo directivo, pero yo no soy parte del equipo directivo. Para algunas cosas, algunas reuniones me avisan, me llaman y estoy, pero no siempre estoy. Entonces, lógicamente no manejo muchas cosas, no estoy informada de muchas cosas, así que no. Desde mi mirada como Programa de Integración, qué veo que hace el Colegio, digo el equipo directivo, perdón. Es un equipo directivo pequeño, pero es un equipo súper trabajólico, súper apañador en lo que uno les vaya a decir, mientras los recursos lo permitan. Como yo digo el PIE está súper limitado, pero es lo que más destaco en ellos. Ahora de parte más administrativa y todo, desde fondos PIE no se puede hacer mucho, no se puede hacer prácticamente nada, porque nos tienen en cifras rojas. Entonces, todo lo que quizás se quiera pedir o hacer, ellos lo tratan de hacer con otras (no se entiende, se corta el audio) o gestionar por otros medios.

¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?

Invitar a Colegios en la zona rural. El área que es muy movida y hace cosas bien interesantes es el área de Educación Parvularia. Ellos también hacen muchas cosas literarias. Y ahí un año invitaron a escuelas rurales que vayan a participar de esto. Entonces, ahí se gestiona todo esto que es el conocer otras realidades de los niños, compartir con otros estudiantes. Ellos hacen hartas cosas, hacen un carnaval de invierno, tienen hartos proyectos internos. Cada vez que me preguntan algo así, me voy siempre al área artística, porque ahí están muy cohesionados. Hacen muchas cosas geniales. Ahora están haciendo un concurso de "Quedarte en casa", siempre están haciendo cosas para motivar a los niños e incluirlos. Y como yo digo, esa es el área donde se destacan más los chicos que tienen alguna necesidad educativa especial. Tienen como su momento para brillar, porque obviamente, lo que es Lenguaje y Matemática que es lo que apoyamos nosotros principalmente, les cuesta. Les cuesta. Para ellos, no es algo fácil, no es algo agradable, pero sí el área artística apoya mucho todo lo que ellos hagan como proyecto o talleres. Cuando estamos ... (no se entiende) ... (se retoma el audio) ... gestionamos yoga para quienes veíamos que lo necesitaban y funcionaba súper bien. Se gestionó también, hay terapeuta ocupacional y kinesióloga, ahí los papás la llevaban, pero igual poquitas horitas estaba el apoyo de otro profesional. Por eso digo que nos falta profesionales, sería ideal tenerlos nosotros, y tener nuestra sala, tener todo para apoyar a los chicos. Mientras más integral sea la intervención, saldrían adelante mucho más rápida. ¿Qué otras estrategias? Se apoyan mucho el Programa de habilidades para la vida, por ejemplo, que igual trabaja en el Colegio, y que igual hace un trabajo bien importante con el curso en general. Van hablando temáticas de acuerdo con la realidad, ya sea diversidad. Ellos me hablaban de diversidad en los cursos pequeñitos, los instauran desde otra mirada más dinámica, así que por eso digo que el equipo es bien. El equipo de gestión es abierto a recibir todo tipo de apoyo y de apoyar todo lo que ellos consideren que va en directo beneficio de los estudiantes. Eso sí yo lo destaco y no pierden proyecto en el que puedan postular, yo sé que ellos lo postulan.

Por otro lado ¿Qué barreras dificultan la promoción de la diversidad o el trabajo con la diversidad?

Lo primero que se me viene a la mente es el mismo profesorado. La mentalidad, el paradigma de algunos profesores, porque claro, yo digo muchos de ellos no tuvieron ni medio ramo de algo parecido a lo que es la inclusividad, diversidad, Proyecto de Integración en la universidad, pero también está mucho la voluntad. La voluntad para trabajar con este pequeño que le cuesta más. Esa es la principal barrera que hemos tenido como Programa de Integración Escolar, y yo también sé que el equipo directivo se ha encontrado, no solo para trabajar con PIE, sino que en otras áreas se ha encontrado en el Colegio, con profesores tercicos, profesores llevados a su idea. Profesores que delante de

uno dicen: “sí, sí, sí” y, después al final no lo hacen, o hacen lo que ellos quieran dentro de la sala. No aprecian, no valoran lo potente que puede ser un trabajo colaborativo, un trabajo real colaborativo con los profesionales que hay sacarle el jugo al profesional que hay ahí, no preocuparme de: “Ay, no voy a trabajar con ella, porque me cae mal, porque camina así”. Porque lamentablemente eso se da, eso se da en el Colegio. Es la principal barrera, porque yo creo que es y como persona estuviésemos más abiertas. Con decirte que una vez una profesora, llegó una estudiante, que ya no está con discapacidad física y también obviamente intelectual y caminaba obviamente distinto y la profesora dijo... y es una niña joven como de mi edad, más joven: “no, yo no voy a trabajar con ella, porque cómo a mí nadie me enseñó” y, hacía un tremendo escándalo, un tremendo escándalo, nosotros quedábamos, así como ¡plop!; cómo reacciona así! Entonces ese tipo de cosas nos encontramos en el Colegio. O, de preocuparse del estudiante que le va pésimo cuando ya hay que cerrar el año, y como “¡Ah! ¡Es PIE, la responsabilidad es del PIE! ¿Qué hizo el PIE? Entonces, insisto que la principal barrera son algunos docentes y no entender las funciones y los roles que tiene cada uno, y centrarnos en el estudiante. Que nuestro objetivo es el estudiante, que él es el que tiene que salir adelante y que el alrededor, el mundo tiene que adaptarse, tiene que flexibilizar todo lo necesario para que el estudiante salga adelante. No ser el estudiante el que se tiene que cambiar, el estudiante tiene que poner más de su parte, porque siempre es como la culpa del estudiante o de la familia, pero no tenemos una autocrítica, de ver que quizás mi metodología, mis estrategias, mi forma de hablar, de mirarlo no ayudan para que el estudiante salga adelante. Esa es la principal barrera y más difícil de eliminar. Y obviamente la barrera económica, que ahí ya mucho no podemos hacer.

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar?

El año pasado me acuerdo de que hicimos uno con la Encargada de aquel entonces de Convivencia, de Plan de Atención a la Diversidad. Entonces, se trabajó con distintos entes del Colegio, representantes de distintos estamentos para hacer un Plan de Atención a la Diversidad, pero no sé si se referirá a eso, porque se hizo el año pasado, se iba a compartir y ya nunca más lo hablamos, nunca más lo vimos. No sé si se referirá específicamente. Yo recuerdo que sí hicimos algo relacionado con el tema de la diversidad, porque ahí hablábamos de las distintas religiones, porque obviamente es un tema de religión valórico lo que se imparte, de los pequeños extranjeros que habían llegado. Obviamente, los niños con dificultades con necesidades educativas especiales transitorias o permanentes, todo eso. Y todo lo que el Colegio hacía también para integrar, para incluir a todo con los carnavales, lo que yo te comentaba. Así que me imagino que eso se refiere el Plan de Atención a la Diversidad.

¿Qué fortalezas y debilidades puedes reconocer en este proyecto o Plan de Atención a la Diversidad?

¿Fortalezas? El Colegio tiene muchas herramientas para hacer cosas maravillosas, eso sí lo destaco. Una infraestructura maravillosa, unos estudiantes muy buenos en el sentido de que son niños respetuosos. Yo trabajo más en el Primer Ciclo, pero veo a niños ordenaditos. Se nota que el papá es preocupado de (no se entiende la palabra). En todos los cursos siempre hay excepciones, pero no es la gran mayoría. Yo trabajé en otros Colegios donde sí se veía mucha necesidad, mucha dificultad, mucha pobreza por decirlo de alguna manera. Aquí es un Colegio, donde los papás, en general, sí responden, porque les gusta el proyecto por el tema artístico. Entonces los papás tienen que estar colocando plata de sus bolsillos muchas veces para el traje, para esto, para lo otro y, ahí están los niños impecables. Y salen cosas muy lindas. O sea, toda la parte artística, todos los instrumentos, el área de Danza... Yo encuentro maravilloso que los estudiantes tengan como una asignatura Danza, que tengan Teatro como asignatura. Lo encuentro espectacular, porque de ahí se despliega, se envuelve y se desarrollan de otra manera. No solo estar detrás ahí sentaditos escribiendo y todo. Así que encuentro que es súper bueno, y como digo hay profesores que trabajan súper bien con los profesores de asignaturas con el área artística, y desarrollan proyectos muy bonitos. En general, siempre el Colegio se ve muy alegre, pero casi todo es proyecto artístico, cualquier cosa artística. Así que, como fortaleza, un equipo directivo que apoya todo lo que sea darse a conocer al mundo que los estudiantes hacen. Los niños de Enseñanza Media, las veces que me ha tocado compartir con ellos, por ejemplo, en los Consejos Escolares que están los representantes o, en algunas reuniones, tienen mucha personalidad y tienen mucha facilidad para dirigirse a un público. Lo que sí me llamó la atención comparándolos con otros lados donde yo he trabajado y lo encuentro súper positivo. Ellos pueden participar de un conversatorio súper bien. Hay niños muy preparados, muy empoderados de dar sus opiniones. De expresar con respeto sí están o no están de acuerdo. Se desarrolla mucho eso en los estudiantes como fortaleza. El Colegio qué más tiene como fortaleza es obviamente como Programa de Integración con los especialistas que estamos allí, siempre dispuestos a aportar no solo lo que legalmente se exige, sino que hay otro estudiante que por x motivo llegó después, no entró en el Programa nosotros igual lo apoyamos. La infraestructura del Colegio es una tremenda fortaleza, eso. El área de CRA, donde está la señora Nori igual es súper potente, porque a ella le encanta lo que es los cuentos, leer a los chicos, y ahí obviamente articulan, coordinan con los profesores jefes. También se trata de desarrollar, fomentar toda esa parte de comprensión lectora y todo aquello. Y debilidades en el Colegio, la convivencia entre docentes. Yo considero que el equipo de gestión es muy pequeño para abarcar a tanto docente. Quizás ellos están cómodos siendo poquitos, dirigen de mejor manera no lo sé, pero yo considero que igual se llevan mucho trabajo. Son muy poquitos para todo lo que hay que realizar. Entonces muchas veces no dan a vasto, o no logran responder a todas las necesidades que uno tiene. Por ejemplo, una conversación, simplemente de ir a hablar algo, no se puede porque están muy llenos de cosas. Que uno lo entiende, pero queda esa parte coja, por decirlo de alguna manera. La convivencia, en general, porque ahí se pierden un poco los roles y las funciones, y se pierde el

objetivo de que el estudiante el que nos importa, como debilidad. Así que, y de repente, también en cuanto al Programa de Integración que igual se ha ido mejorando, que se empodere más el equipo de gestión en lo que significa un Programa de Integración Escolar. Que conozcan realmente. Este año, UTP ingresó como un apoyo a nosotros. Han hecho, me acuerdo de que me contaban que hicieron un curso en febrero para impregnarse más de todo esto. Ha sido un apoyo, pero ojalá siga así y sigan instruyéndose mucho más en lo que es el Programa de Integración. Y no solo instruyéndonos, sino que también apoyándonos. Apoyándonos realmente, no solo de estar en una reunión y escucharnos, sino que cuando corresponda sí sacar la voz y la cara por el Programa. Que no todo lo que hacemos está malo, al contrario. Y eso sabes por qué lo digo, porque como coordinadora en algún minuto me tocó llamar a todos los apoderados, y no sé un ejemplo de 80 apoderados que llamé, yo diría que 70 me hablaron bien, y estaban súper contentos del apoyo. Entonces, ahí yo dije: “Ya listo, me doy por pagada. Estoy tranquila, el equipo ha trabajado y hemos llegado a donde teníamos que llegar, lo demás no importa”.

Por último ¿qué estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un Plan de Atención a la Diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar?

Yo creo que partir por capacitar. Por capacitar a los docentes, pero tiene que ser una capacitación externa, porque quizás es lo mismo que le vamos a decir nosotros. En el área de PIE uno maneja mucho más algunas cosas y las maneja bien, pero pareciera que no tienen el mismo peso si se los dice uno, a que se lo vengán a decir alguien externo. Eso lo hemos luchado desde que estoy ahí el 2018, tratando de que haya capacitaciones, porque a veces hay capacitaciones, pero nos envían a nosotros mismos y nosotros decimos para qué, nosotros ya sabemos esto. Los cupos son muy limitados, entonces como colegio, considero que es súper importante capacitar sobre la diversidad, sobre el Decreto 83, sobre el DUA. Que nosotros también hemos estado tratando de decir porqué el 83 no se lleva a cabo si ya es Ley hace rato, deberíamos estar incorporándolo, pero en las planificaciones en las clases no hay DUA, no se nota. La clase es para todos igual, la guía es para todos igual. No nos preocupamos de saber cómo aprende mejor el estudiante. Hemos peleado mucho eso, es lo que más hemos estado pidiendo que se parta por capacitar a nuestros docentes constantemente. Constantemente se capaciten a todos con respecto a la atención a la diversidad. Yo creo que de ahí partiría ¿Cómo no vamos a llegar a alguien en una capacitación para poquito ir mejorando este trabajo? Yo creo que por ahí podría partir como la primera estrategia que se me ocurre y macro, como que sería como muy genial que ocurriera, pero como siempre no hay plata, ahí chocamos porque somos muchos docentes en este Colegio.

Para terminar, ¿quisieras agregar algún comentario o destacar algún tema abordado en el trabajo que desarrolla el centro escolar con la atención a la diversidad?

Estamos a años luz de llegar a una real inclusión. Cuesta. Sobre todo, porque creo yo que es un tema cultural y un tema de paradigma y de voluntad. A veces trabajamos en base a las voluntades.

¡Muchas gracias por su colaboración!

CÓDIGO

¿CEP_EDIR_o6

¿Qué piensa usted con respecto a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad en el sistema educativo chileno?

Yo creo que, durante los últimos años, se ha dado un fuerte paso hacia la inclusión. Primero a través de la creación de Programas de Integración o del Decreto n°83 o el Decreto n°67. Sin embargo, desde de la teoría, desde los documentos creo que vamos en un camino correcto, pero en la práctica todavía nos quedan múltiples desafíos que tienen que ver con las culturas escolares. ¿Cómo nos organizamos para ser una cultura escolar realmente inclusiva? No solo con los estudiantes con necesidades educativas, sino que con todos.

¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso de un centro escolar con enfoque inclusivo?

Como te decía, creo que es necesario generar acción que nos permita concientizar a la comunidad respecto a la importancia de la inclusión y la diversidad. Si bien, normativamente esto está regulado, en la práctica siento que al menos en nuestro establecimiento todavía hay que avanzar hacia desarrollar la inclusión desde distintos ámbitos. Partiendo, por ejemplo, de cómo nosotros trabajamos colaborativamente con nuestros pares entre profesores, en cómo tomamos nuestras decisiones pedagógicas y gestión escolar que favorezca la inclusión y el desarrollo de las habilidades diversas de nuestros estudiantes. Creo que ahí tenemos un desafío pendiente. Creo que los estudiantes están más preparados para la inclusión que los adultos, ellos realmente no tienen grandes dificultades con la inclusión, ni en este ni en otros colegios. Nosotros como adultos, como profesionales tenemos que seguir cambiando nuestra mentalidad día a día, porque la diversidad cada vez es más amplia y básicamente va a seguir siéndolo, y debemos comprender que eso enriquece nuestra sociedad y no por el contrario.

Y por parte de las familias, ¿cómo es la respuesta?

Mira, en nuestro establecimiento debido al contexto pandemia, no hemos tenido mucho intercambio con las familias, es decir, hay un porcentaje importante que participa, pero realmente se van repitiendo. No obstante, lo que he visto acá en el sistema municipal es la mayoría de las familias aceptan la diversidad. Yo creo que, estoy hablando del sistema municipal, yo creo que este es un sistema que está hecho para la diversidad y para la inclusión. Nosotros recibimos

estudiantes de todo estrato social, de todas las condiciones, con distintas habilidades, con distintas necesidades, con distintas vulneraciones también. Es un espacio que sí o sí tiende a la inclusión. Yo creo que todas las familias, si bien hay situaciones distintas, son situaciones aisladas.

¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?

Particularmente este año, hemos profundizado la legislación en cuanto al trabajo colaborativo, a los Decretos del Ministerio de Educación y a la implementación del Decreto n°67. Fue muy fuerte cambiar esta mentalidad con la que nosotros evaluamos. En este mismo contexto hemos profundizado el conocimiento de la legislación sobre la vulneración hacia los derechos de nuestros estudiantes, situación que nos preocupa, ya que, el aislamiento y la falta de comunicación con los estudiantes, podría provocar un aumento de este tipo de situaciones, entonces en eso hemos hecho hincapié este año.

Teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro escolar, ¿De qué manera cree usted que contribuye o puede aportar más la educación artística, para alcanzar una educación equitativa y de calidad?

La educación artística abre puertas, da oportunidades, permite a los estudiantes expresarse, permite a los estudiantes manejar sus emociones, canalizar sus emociones. En el fondo la educación artística a largo plazo permite generar mejores ciudadanos, ciudadanos que son capaces de expresarse sanamente. Por una parte, ciudadanos que son capaces de expresar sus talentos diversos. O sea que, en un curso de 30 estudiantes, haya un alumno que toque el saxofón, otro que pinte, otro que cante, otro que le guste el teatro, otro que le guste la informática, yo creo que esa es una forma adecuada de favorecer la diversidad de los estudiantes, de potenciar sus habilidades. Sí creo que debiese haber más escuelas artísticas, debiese darse un impulso mayor al arte, también considerando ciertos problemas que tiene nuestra sociedad, tenemos una sociedad altamente competitiva, donde lo artístico va quedando en segundo plano por factores económicos, donde también tenemos altos índices de enfermedades de salud mental. Entonces trabajar el arte de manera dirigida y concientizada, yo creo que podría ser un aporte tremendo a la sociedad.

¿Qué importancia cree usted que ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?

Bueno, esta es la única Escuela de Cultura que hay en Puerto Montt. La única Escuela de Artes, y en realidad ocupa un lugar central, en el sentido que los estudiantes saben que este es un espacio distinto. Los estudiantes podrán reconocer que este no es un espacio igual al colegio que está dos cuadras más allá. Este es un espacio en que los estudiantes tienen más horas de arte, se ofrece una cantidad de alrededor de 14 talleres de arte, donde la matrícula es reducida. Tenemos 211 estudiantes, y eso permite que el trabajo se más cercano. Por otra parte, este año le tratamos de dar un énfasis mayor al arte en cuanto a la responsabilidad, porque en la implementación del Decreto n°67 y en el contexto de la pandemia lo que hicimos fue que sea un requisito para los estudiantes participar en el Plan de Apoyo en el área artística, en porcentaje, en notas, en calificaciones, tiene un rol mucho más importante que las otras asignaturas. Es decir, el promedio de artes es más importante que Lenguaje, Matemáticas, Historia, Ciencias e Inglés, que son las otras asignaturas realizadas. Entonces de esta manera creemos que los estudiantes, primero entendiendo que esta es una escuela artística; segundo comprendiendo que el arte requiere disciplina; y tercero, también comprendiendo que cuando los estudiantes están encerrados y alejados, la mejor forma de protegerse y cuidarse es desarrollando sus talentos. Entonces creemos que eso debe tener una respuesta en notas, uno generalmente deja de lado la asignatura artística, porque quizás la prueba de Matemáticas es más importante. Eso es lo que tratamos de evitar. Hoy día, hemos logrado que los estudiantes le tomen más el peso al área artística y con todos, los 211 de manera remota con sus talleres artísticos, sea igual de importante que el resto de las asignaturas. También para eso implementamos instrumentos musicales, se hizo un Plan de Apoyo remoto para aquellos sin posibilidades de conectarse a internet, pero la idea es esa, que, a pesar de la pandemia y suspensión de clases presenciales, los estudiantes sigan diferenciándose de otros estudiantes, porque también eso contribuye a un sentido de equidad institucional.

¿Con que recursos cuenta el centro educativo para trabajar la diversidad?

¿Recursos humanos o recursos materiales?

Sí, puede ser recurso humano, económico, de infraestructura.

Nosotros no tenemos un financiamiento que sea distinto al de los otros establecimientos, sin embargo, nuestros gastos sí son distintos a los de los otros establecimientos. En la parte de recursos humanos, lo que nos diferencia quizás, es que la mitad de nuestros docentes son especialistas en el área que enseñan (Saxofón, Guitarra, Piano, Teatro, en Danza. Eso también nos diferencia de otras comunidades, y en la parte de recursos materiales este año se nos dio un fuerte impulso con la renovación casi completa del área musical, lo que nos permitió renovar gran parte de los instrumentos y ahora estamos trabajando fuertemente mediante recursos SEP. Recursos audiovisuales para el taller de Dibujo Audiovisual y todavía tenemos pendiente los talleres de Artes Escénicas que son los que nos ha costado un poco más financiar. Para eso también tenemos como un gran desafío en la comunidad poder vincularnos con los fondos artísticos que son varios, y hemos estado ausentes de eso por distintos motivos, pero ya desde el próximo año pensamos llevar el liderazgo con respecto a la postulación de estos proyectos. Este año también postulamos al Proyecto de Educación Artística, el Fondo de Educación Artística. Es un convenio con la Universidad de los Lagos, con la carrera de Pedagogía en Artes, así que esperamos que eso nos resulte favorablemente y también postulamos a otro

proyecto con Matucana 100 que también va en beneficio de la formación de nuestros profesores y también en la formación de nuestros estudiantes, así que esperamos que resulte.

¿Qué estrategias organizativas se desarrollan en el centro escolar para atender a la diversidad?

Tenemos un Programa de Integración Escolar. Este se enfoca en los estudiantes con necesidades educativas, sin embargo, creemos que es necesario en los próximos años darle un sello que sea alineado con las artes, porque yo creo que vamos hacia un espacio, hacia un lugar al que tenemos que transitar. Dejar de lado la integración y pasar realmente a la inclusión, y en ese sentido creo que nuestro real desafío es maximizar este programa, en el cual la integración forma parte y fusionarlo con las otras áreas del establecimiento, que son la convivencia escolar, el área artística y como lo es el área académica. La inclusión va desde la accesibilidad al colegio, desde la infraestructura, hasta la forma en la que tratamos a los estudiantes y la forma en la que principalmente potenciamos sus habilidades. Yo creo que ya el hecho, de ofrecer una diversidad de talleres y que los estudiantes se sientan cómodos en esos talleres y que se desarrollen, yo creo que eso es verdadera inclusión. Ahora en la práctica nosotros cumplimos con todo lo que es el PIE, se hace las adecuaciones curriculares para los estudiantes, este año tratamos de avanzar un poquito más y el Programa de Integración de trabajo colaborativo fue para todos los estudiantes. En ese sentido, se elaboraron cuadernillos para Lenguaje, Historia y Ciencia de 7mo a 4to medio. Era un cuadernillo inclusivo con actividades que podían hacer en las casas, eso, por una parte. Por otra parte, vuelvo a decir, yo creo que nuestra base es el trabajo colaborativo, todas estas cosas surgen cuando nosotros como profesores somos capaces de conversar con nuestros pares y ponernos de acuerdo en algo en beneficio de nuestros estudiantes. **¿Qué actuaciones de despliegan en la acción pedagógica para abordar la atención a la diversidad?**

Este año implementamos dos acciones del área artística, donde los profesores del área construyeron una pauta de evaluación aptitudinal, que es homogénea para todos los estudiantes del colegio y que se comparte con los apoderados en el mes de mayo. Hay profesores que ocuparon esta pauta en tres puntos distintos del año (junio, agosto, noviembre) para ir monitoreando la parte aptitudinal de los estudiantes, y principalmente la responsabilidad, porque consideramos que este año eso es primordial, más que el producto mismo. En la parte formal, se trabajó en algunos cursos focalizados las autoevaluaciones donde en cada asignatura había tres notas. La nota uno corresponde a actividades académica, la nota dos también y la nota tres a la autoevaluación, que es una evaluación que se hace donde el profesor se sienta con el estudiante virtualmente y la hacen en conjunto. Esto lo aplicamos de manera piloto en 4to medio para ver cómo nos funciona para el próximo año, pero la verdad es que ya nos reunimos con los colegas para probarlo un poco. Hay estudiantes que intentan subir sus notas con esto y hay otros estudiantes que las bajan innecesariamente, que eso fue lo que más se ha repetido. Ahí también vamos a aplicar otras remediales que son algo que, si bien imaginábamos, no pensábamos que fuera a ser tanto el rango, pero sí efectivamente muchos estudiantes se bajaron sus notas con la autoevaluación, entonces ese ejercicio crítico es muy importante. Yo creo que ese ejercicio crítico abre oportunidades, porque por otra parte tu aumentas la autoestima de los estudiantes, los hace ser críticos sobre su mismo trabajo, los haces expresarse y los haces analizarse y lo reflexionan. Entonces esa yo creo que es una buena estrategia para la inclusión. En general en este tiempo de pandemia y lo otro que en realidad es difícil hablar de inclusión en este contexto actual, porque la inclusión se rompe cuando tienes un 40% de los estudiantes que no tienen accesibilidad a internet, entonces ahí inmediatamente no podemos hablar de inclusión. Lo que hemos hecho es tratar de brindar oportunidades en el sentido de que los estudiantes que no tengan internet se puedan llevar material impreso, pero aun así eso no logra generar inclusión, porque claro el estudiante se lleva material impreso, conversa por teléfono con el profesor, conversan por WhatsApp, pero aun así eso no es lo mismo que un estudiante que tiene la posibilidad de acceder a una clase virtual y de en vivo consultarle sus dudas al profesor. hoy día el gran desafío de este año es la inclusión, pero de recursos, en cuanto a la accesibilidad a la educación que se rompió con la pandemia. **¿Qué barreras dificultan el trabajo con la diversidad?**

Bueno era lo que te comentaba recién, yo creo que en este momento la dificultad, la falta de accesibilidad a los recursos. Nosotros pensábamos que todos nuestros estudiantes que tenían teléfono tenían acceso a muchas cosas, pero nos damos cuenta de que no era así, que una cosa era tener acceso y otra es la calidad de los recursos que tenemos para tener acceso. Un plan (móvil) sirve para “whatsappear”, pero no sirve para conectarse a una clase virtual, entonces yo creo que esas es una gran barrera. Hay una barrera cultural también, pero yo creo que la principal barrera es la desigualdad en el acceso a la educación, en el acceso a cultura, en el acceso a recursos.

¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?

Yo creo que la mejor estrategia y la más potente durante este periodo ha sido darle fuerza a la parte artística, porque muchos estudiantes, si bien no estaban interesados en la parte regular, sí están interesados en la parte artística. Además, como los talleres artísticos son más acotados, la relación entre el monitor, el profesor y sus estudiantes es distinta. Esto permite que los profesores puedan monitorear más de cerca. Por ejemplo, un estudiante tenía asistencia perfecta al taller de Violín, pero que en todo el año no asistía a ninguna otra clase virtual, entonces este mismo profesor se encargó de conversar con este estudiante, de juntarle el material de las otras asignaturas, de comunicarse con dirección, entonces hemos logrado así encantar a nuestros estudiantes. Les pusimos un señuelo que era el arte que les interesaba, y hemos tratado de distribuir así la cantidad de estudiantes apáticos que en un principio fueron un punto. Bueno tú sabes que al principio hubo muchos mensajes difusos, en algún momento se habló de aprobación

automática, nosotros habíamos empezado a hacer un trabajo fuerte, pero cuando este tema salió en discusión, ese trabajo bajó inmediatamente. Bajó la participación de los estudiantes, perdimos un par de meses y ahora que se vio que eso no iba a prosperar están volviendo los estudiantes, es parte una sociedad que está viviendo una crisis y yo creo que nadie estaba preparado para enfrentarlo.

¿Qué desafíos propone la atención a diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?

Yo creo que tiene desafío en las cuatro áreas de la gestión. En gestión pedagógica, en cómo nosotros trabajamos de manera integrada, colaborativa, transversal el arte a todas las asignaturas. Cómo somos capaces de trabajar en base proyectos, donde los estudiantes puedan expresarse ante los distintos roles. Puedan asumir distintos compromisos. Ese es un desafío importante: transversalizar el arte a todo el currículum escolar. En la parte de convivencia escolar, yo creo que el gran desafío es poder generar un ambiente que sea propicio. Un ambiente donde los estudiantes puedan expresarse libremente, donde los estudiantes puedan aprender a partir del juego, aprender a partir de las ideas, a partir de la expresión, donde los estudiantes pueden ser partícipe de la escuela, que sean parte de este. En el área de liderazgo, yo creo que el sentido de pertenencia, la identidad escolar y cómo nosotros desde la gestión escolar podemos entablar acciones para que las personas se sientan a gusto dentro de la escuela. Y se sientan partícipe del proyecto educativo, que no se sientan menos estudiantes que vienen a participar de una Escuela de Arte, sino que se sientan parte de este proyecto educativo, que eso es algo que está muy fortalecido y que tenemos que seguir haciendo. Y en la parte de recursos, hemos planteado muchos desafíos desde los accesos hasta la calidad de los insumos que ocupamos en las salas de clases, los materiales y los espacios. Nosotros somos una escuela que está en un edificio de muchos años, que tiene dificultades de espacio, entonces ahí hemos tratado de ser creativos. Hemos recibido este año, por suerte, la ayuda del sostenedor y, por ejemplo, vamos a implementar salas temáticas, para que así los estudiantes tengan la oportunidad de acceder a un Laboratorio de Ciencias, una Sala de Computación, una Sala de Historia. Además de las salas de sus respectivos talleres, utilizando el poco espacio que tenemos, sacándole el mayor provecho posible.

¿Qué rol podría desempeñar usted en este desafío?

Bueno nosotros como te comentaba, este es nuestro primer año acá. Nos tocaron varias situaciones particulares, una de ellas es que la escuela está en renovación en el mes de marzo y esa renovación de infraestructura terminó en el mes de mayo-junio, entonces estuvimos muchos meses sin tener espacios adecuados para trabajar y sin por ello poder citar a los profesores al colegio. Entonces alcanzamos a vernos dos veces antes de que ocurriera la suspensión de clases. Sin embargo, hicimos un análisis FODA en un principio, para ver cuáles era nuestros desafíos como equipo directivo y también observábamos mucho. Y, en ese sentido creo que la gestión escolar es el segundo factor de cambio en un colegio después de lo que ocurre en una sala de clases, pero para que ocurra algo de la sala de clases tienen que generarse condiciones previas. Yo creo que ahí está nuestro nexo, cómo podemos generar un ambiente donde los profesores sean capaces de sacar su máxima potencialidad. Creo que acá no hay profesores ni buenos ni malos, acá hay profesores que tenemos que generar las condiciones para que puedan lucirse a máximo dentro de la sala de clases y eso parte por sentirse respetados como profesores, por trabajar en un ambiente adecuado para hacer su labor, por tener una comunidad participativa tanto de apoderados como de los estudiantes como de profesores, porque ahí vuelvo a decir, lo he repetido hartas veces, yo creo que nuestro gran talón de Aquiles, nuestro desafío es aumentar el trabajo colaborativo en todas las áreas.

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar u otro proyecto educativo específico para estos fines?

SÍ, tenemos un Plan de Apoyo a la Inclusión, que, por razones de la crisis sanitaria, ese Plan de Apoyo a la Inclusión fue enfocado en la accesibilidad a la continuidad de aprendizajes para todos los estudiantes. Es decir, hay estudiantes que están en un nivel bastante más descendido que otros que están muy avanzados, entonces este Plan tiene una alternativa A, una alternativa B y una alternativa C y hasta una D. Desde la clase virtual que es para todos hasta material adecuado para los que no tienen internet. Hasta las clases individuales para aquellos que están más descendidos que también se hizo, hay hartos estudiantes que están en clases personalizadas, por lo menos unos 30 de 200 estudiantes, entonces son estudiantes que requieren un apoyo más específico. El Plan de Inclusión se focalizó en la accesibilidad a la continuidad de aprendizajes, pero yo creo que hay que incluir nuevos desafíos para los años venideros.

¿Qué fortalezas y debilidades puede reconocer en este proyecto?

¿Del Plan de Inclusión?

Sí, del que me comentaba recién.

Yo creo que la fortaleza es que nos hemos ido adecuando a estas necesidades emergentes. En ese sentido el colegio ha sido bien proactivo, nosotros por ejemplo comenzamos haciendo un diagnóstico socioemocional de los estudiantes antes de que el Ministerio nos invitara a hacer este diagnóstico. Hicimos un diagnóstico integral propio para evaluar los objetivos de aprendizaje priorizados, luego aplicamos el diagnóstico entregado por el Ministerio también, hemos hecho pausas para proteger la salud mental, tanto de nuestros estudiantes como de nuestros profesores. Hemos hecho varias pausas a lo largo del año escolar, porque es necesario apagar el computador un poco, yo creo que en eso hemos sido muy proactivos. Y los desafíos tienen que ver con cosas de cómo nosotros podemos hacer un trabajo más articulado, de la comunicación fluida de forma más expedita, donde podamos en el fondo compatibilizar realmente

esta situación que se da lamentablemente este año, donde los profesores deben mezclar su vida personal con su vida laboral. En el fondo trabajar desde la casa involucra trabajar con un ojo en la clase virtual y con el otro en los hijos, en la familia. Eso ocupa el tiempo personal, yo creo que es un desafío, cómo podemos organizar a la comunidad para hacer compatibilizar el tiempo de todos sin generar agobio.

Por último. ¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un plan de atención a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar?

Yo creo que dado nuestro sello lo principal es diversificar, mantener la diversificación y diversificar aún más el acceso al desarrollo artístico de nuestros estudiantes, porque si bien nosotros tenemos una fuerte variedad de talleres, la diversidad es más que eso. Entonces siempre nos va a faltar y tenemos que estar preparados para atender a esos estudiantes que, por ejemplo, el estudiante este año toca Viola y nosotros tenemos Violín, entonces el profesor se adecuó a esa realidad, u otro estudiante toca flauta travesa, nosotros no ofrecemos taller de Flauta travesa. Ofrecemos Saxofón, pero el profesor también se acomodó para enseñar flauta travesa, entonces ese desafío de poder diversificar la oferta que le tenemos a nuestros estudiantes es muy importante. Además de que el arte no puede ser concebido como algo de mito. Yo creo que el arte en un colegio municipal tiene que estar en la base de todo y hoy día los jóvenes se manifiestan de distintas formas. Tampoco puede ser algo sesgado, no tiene que ser algo reducido a un área en específico, en general tiene que estar relacionado con la ciencia, tiene que estar relacionado con el deporte, tiene que ser relacionado con la vida saludable. En ese sentido nosotros podríamos dar cabida a otro tipo de manifestaciones artísticas, a la Danza urbana, al Circo, a la Gimnasia Artística y a otras dimensiones que confluyen con el arte y que también deberían tener su expresión acá, eso es un desafío importante. El otro desafío tiene que ver con cómo nosotros trabajamos con nuestros estudiantes con necesidades educativas, como podemos fortalecer su autoestima a través del desarrollo del arte, que eso es algo muy importante, cómo nosotros podemos canalizar a nuestros estudiante para que se desarrollen, porque esa es la gracia de un proyecto artístico, la gracia de que a pesar de que quizás un estudiante tenga una necesidad transitoria en Matemáticas, pueda ser el mejor tocando un instrumento musical, puede ser el mejor en Pintura. Eso a largo plazo es general un impacto positivo en la autoestima de los jóvenes, de los futuros ciudadanos, pero para que genere ese impacto tenemos que ser más fuertes en reconocerlo y ahí hemos quedado cojos, en reconocer estos logros, en reconocer las cosas buenas que hacen nuestros estudiantes. Por otra parte, tenemos el desafío muy importante de transversalizar el arte entre todos los profesores y para eso requerimos potenciar el trabajo colaborativo y también vincularnos de forma más efectiva con el medio entre muchos otros desafíos que tenemos.

¿Quisiera agregar algún comentario o destacar algún tema abordado en el trabajo que desarrolla el centro escolar con la diversidad?

Sí, bueno yo sé que la Escuela de Cultura es una escuela que tiene un nicho acá en Puerto Montt, es una escuela que tiene por ejemplo muy buenos indicadores en los indicadores de desarrollo personal y social que es algo que es muy relevante en convivencia escolar y en autoestima. También es una escuela que tiene una tendencia al alza en sus resultados académicos y eso ocurre por algo, eso no ocurre al azar, eso ocurre porque se hizo en los periodos anteriores, porque se ha hecho un trabajo, y porque finalmente el arte ese es el plus que genera a largo plazo. Lamentablemente este año como te digo no pudimos concretar los aspectos que tenemos en mente, porque la realidad nos dijo otra cosa, pero la verdad es que también para los estudiantes, parte de la enseñanza de la vida es que tú te tienes que adecuar. Y así como le hemos pedido a los profesores y a los estudiantes que se adecuen, nosotros también nos tenemos que adecuar a esta nueva realidad, que parece que todavía está lejana a terminar. Así que yo creo que los próximos años nuestros desafíos también van a ir asociados a pandemia, porque esto por lo menos el próximo año nos va a acompañar todavía y va a cambiar nuestra rutina estándar. Eso, agradecerte también por tu entrevista, por tu trabajo y esperar ansioso para leerlo después.

¡Muchas gracias por su colaboración!

CÓDIGO

¿CEP_EDIR_07

¿Qué conocimientos tiene sobre la legislación en favor de la inclusión educativa en el sistema educativo chileno?

En cuanto a la legislación, actualmente nosotros estamos trabajando bajo el Decreto n°67 de evaluación y de promoción para los estudiantes, que su enfoque es la inclusión para la atención de la diversidad y el alcance de los aprendizajes.

Sobre esto, ¿Qué piensa con respecto de las políticas educativas sobre la atención a la diversidad?

Mira, lo que pasa es que están bien, pero ¿qué es lo que pasa? Que muchas veces estas prácticas nosotros las hemos llevado a cabo durante mucho tiempo sin tener el Decreto, porque siempre las normativas llegan tarde, que son prácticas que ya se han ido instalando, pero también nos damos cuenta de que en el ejercicio docente falta capacitación, especialmente eso.

¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso de un centro escolar inclusivo?

Mira yo creo que, por parte de la comunidad escolar, nosotros tenemos la sensación y la certeza de que al menos la Escuela de Cultura es un centro educativo inclusivo. Obviamente nos falta trabajar, pero a través de los métodos de trabajo del arte y con las otras asignaturas tratamos de tener un entorno de evaluación que atienda a la diversidad.

Y por parte de las familias ¿cuál es la respuesta que tienen ante un centro escolar con enfoque inclusivo?

Yo creo que las familias ahora en Chile están preocupadas de buscar este tipo de establecimientos. También la sociedad está más preocupada de conocer los proyectos educativos de las escuelas, ya no es simplemente ir a matricular a un estudiante a una escuela x, sino que conocer de que se trata el proyecto. Y el tema de la inclusión es un aspecto que preocupa a las familias, entendiendo que no es solo la atención a niños con necesidades educativas especiales, sino que también una escuela que se preocupa por lo socioemocional.

¿La familia se ha involucrado en este proceso de atender a la diversidad que ha tenido el colegio?

Mira, en un año regular se trata de hacer talleres enfocados a los apoderados, pero eso es un tema que todavía está en pañales. Hay que mejorar ese aspecto, en el involucramiento de las familias, y también el tema es que ellos puedan ser capacitados con charlas y talleres, etc. Eso todavía no está muy llevado a cabo, todavía falta.

¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?

Sí, bueno en la escuela hay un equipo PIE que siempre nos está colaborando y trabajando colaborativamente con todos. También han existido talleres internos y hemos participado de talleres que ha organizado el DAE de Puerto Montt, Dirección Municipal de Educación, para que nosotros conociéramos el Decreto n°67, conocer la diversificación de la evaluación, así que sí hemos tenido preparación.

Teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro escolar, ¿De qué manera cree usted que contribuye o puede aportar más la educación artística, para alcanzar una educación equitativa y de calidad?

Es que el proyecto de la Escuela de Cultura se enfoca en desarrollar habilidades y destrezas a través del arte, entonces el enfoque de alcanzar una educación de calidad. Pasa por darle una oportunidad a todos los estudiantes para que se puedan desarrollar a través de estas habilidades. También el proyecto declara que uno forma estudiantes que sean capaces de poder acceder a la educación superior, prepararlos para la vida universitaria.

¿Qué importancia cree usted que ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?

Un rol fundamental, porque no solamente es la preparación teórica y práctica de las artes, sino que tiene que ver con aprender responsabilidades, aprender otros valores que se aprenden en el trabajo en grupo, eso.

¿Con que recursos cuenta el centro educativo para trabajar la diversidad? Entiéndase como recurso económico, humano, de infraestructura, entre otros.

Los recursos... como todos los colegios en Chile nosotros estamos acogidos a la Ley SEP que permite contratar personal especializado, tanto para los talleres artísticos como para los otros departamentos de la escuela, para contratar personal psicológico, asistentes sociales, también está conformado el equipo PIE que eso es con otro tipo de recurso. En cuanto a la infraestructura, tenemos problemas. En eso sí que está al debe el Ministerio, el año pasado nosotros pasamos por un proceso en el que los estudiantes se tomaron la escuela y ahí inyectaron un poco de recursos para el mejoramiento del establecimiento, pero aun así a la escuela le falta mucho por mejorar. De partida, por ejemplo, nosotros no podemos recibir a un estudiante que tenga problemas de movilidad, porque no hay acceso a los segundos pisos, los baños no están adecuados, los espacios igual para todos los estudiantes son reducidos. En cuanto al recurso humano, tenemos la capacidad de poder atender a la diversidad y tener distintos tipos de profesionales, pero en cuanto a los recursos de infraestructura, nos falta.

¿Cómo estos recursos de adecuan al trabajo con la diversidad?

Todos los gastos que se realizan en el establecimiento son para atender a los estudiantes, para que todos logren tener aprendizaje, pero como te digo los recursos son escasos. Entonces recién se está viendo que están llegando, por ejemplo, para la asignatura de Ciencias algunos recursos didácticos. En el tema del arte sí, todos los años llegan instrumentos nuevos, pero están enfocados más bien en eso. Recursos tecnológicos son muy pocos.

¿El centro escolar ha accedido a algunos fondos ministeriales?

Los fondos ministeriales que se dan son para la compra de instrumentos, por ejemplo. Después otros recursos que se han ganado a través de proyectos y con convenios con universidades. Por ejemplo, con la Universidad de los Lagos, que ahora está postulando a la escuela para la capacitación docente.

¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?

Mira, ahora en la escuela hubo un cambio de equipo directivo, entonces el enfoque que se está dando igual es distinto. Y justo ellos ingresaron en este contexto de pandemia, yo considero que se han adecuados bien al contexto y todos los desafíos que ha implicado esto, y ellos han potenciado mucho el trabajo colaborativo, pero que se lleve a cabo en productos para poder aprender o evaluar a los estudiantes en este contexto de pandemia. El equipo PIE, por ejemplo, ha elaborado cuadernillos que son didácticos para las conectividades que son lúdicas, pero eso enfocado para todos los estudiantes.

¿Qué estrategias organizativas se desarrollan en el centro escolar para atender a la diversidad?

Trabajo colaborativo y también el monitoreo de las acciones.

¿Qué otras actuaciones se despliegan en la acción pedagógica para abordar en la atención a la diversidad?

Mira, algo que hemos implementado en los últimos años y que también lo estamos abordando ahora es el análisis de los resultados, pensando en la mejora de los aprendizajes y de esa forma poder identificar cuáles son los objetivos, las habilidades que están descendidas y ver cómo están los grupos curso. Nosotros también tenemos la ventaja de cómo no son tantos estudiantes, podemos hacer un trabajo que sea más personalizado.

¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?

El trabajo en artes, eso ha ayudado a potenciar el trabajo con todos los estudiantes, porque los estudiantes se sienten más a gusto en la escuela. Se puedan desarrollar también la confianza que tienen con sus profesores, la cercanía, entonces esto también los ayuda a que puedan enfrentar sus dudas sin temor, porque eso se da en muchas escuelas. Hay muchos estudiantes que no son atendidos en sus necesidades de aprendizaje, porque no son capaces de acercarse y preguntar. También ayuda el hecho de que seamos una escuela pequeña, que todos estamos informados de lo que pasa con cada estudiante.

¿Qué barreras dificultan el trabajo con la diversidad?

Mira, de repente es el tema de que a veces hay profesores que no están en conocimiento de algunos diagnósticos o de algunas necesidades de los alumnos, pero eso por lo general se soluciona de manera rápida. Como te digo, nosotros tenemos un equipo PIE que ellos nos informan. El equipo directivo también está consciente y preocupado de informarnos lo que acontece con los estudiantes y tratamos de buscar estrategias para saber lo que pasa con todos los estudiantes. La barrera más grande para poder diversificar algunas actividades es por el tema de los espacios o por la falta de recursos tecnológicos, no podemos ser muy innovadores, pero es porque no tenemos las tecnologías que hoy en día llaman la atención a los estudiantes o para utilizar plataformas nuevas, creo que eso también es una barrera.

¿Qué desafíos propone la atención a diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?

Mira, yo creo que uno de los desafíos es que todos los miembros de la comunidad conozcamos nuestros protocolos, conozcamos cómo debemos actuar en ciertas situaciones y también otro de los desafíos es lograr trabajar conjuntamente las asignaturas formales con las de artes a través de evaluaciones o actividades en conjunto.

En este proceso de cambio de un proyecto educativo inclusivo ¿qué rol podría desempeñar usted?

Trabajar colaborativamente con mis colegas y también capacitarme para poder atender mejor a todos los estudiantes.

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar u otro proyecto educativo específico para estos fines?

Existe un Plan de Inclusión, que por normativa se pide a todos los establecimientos y también está asociado a otros planes como de Sexualidad, Afectividad y Género. El Plan de Gestión Pedagógica también está enfocado en atender a la diversidad.

¿Qué fortalezas y debilidades puede reconocer en este proyecto?

Mira, fortaleza es que ya es un proyecto que todos los años se va mejorando, y yo creo que eso también va asociado a una debilidad que es que existe un desconocimiento por parte de los miembros de la comunidad educativa. No todos lo conocen a cabalidad, entonces yo creo que ese es un desafío y una debilidad también. Ahora, fortaleza es que incluye siempre al sello educativo, que es el sello artístico en todos los planes que se generan.

Por último ¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un plan de atención a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar?

Mira, yo creo que hay que potenciar más aun el monitoreo socioemocional y también el tema del involucramiento de los padres y apoderados en el proceso. Sobre todo, ahora que con el Decreto n°67, por ejemplo, nosotros debemos elevar informes acerca de todos los aspectos de lo que pasa con un estudiante, de lo académico, de lo socioemocional, porque prácticamente nosotros no podemos como se dice acá dejar repitiendo a un estudiante. Nosotros tenemos que hacer un portafolio con todas las evidencias para tomar una decisión y decir finalmente el estudiante reprobó por este aspecto. En lo socioemocional necesita apoyo y, por lo tanto, no es bueno que quede repitiendo. Y no sé qué otro aspecto de la pregunta era, la segunda parte.

Te repito la pregunta, ¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un plan de atención a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar?

Mira, yo creo que también lograr tener más convenios con universidades, por ejemplo, o con preuniversitarios. ¿Con qué fines? para poder preparar mejor a los estudiantes para la educación superior, y que sea para todos, porque sabes que de repente los centros externos nos piden a nosotros, no sé, envíennos estudiantes que cumplan con ciertas notas y siempre hay un sesgo ahí y no viene por parte del establecimiento, sino que los requerimientos que tienen otras instituciones. Para nosotros eso sería fundamental, porque así todos los estudiantes tienen esa oportunidad.

¿Quisiera agregar algún comentario o destacar algún tema abordado en el trabajo que desarrolla el centro escolar con la diversidad?

Mira, yo creo que en la escuela nosotros somos como un establecimiento distinto. Nuestros estudiantes no salen con ningún título técnico, se preparan los estudiantes en una educación científico-humanista, pero yo creo que lo destacable del centro educativo es que podemos formar a estudiantes reflexivos y que son críticos con la

contingencia social, y quizás en muchos aspectos, la normativa eso no lo considera como un tema importante en un egresado de 4to medio, pero para nosotros sí es importante.

¡Muchas gracias por su colaboración!

CÓDIGO	2CEP_EDIR_o8
<p>¿Qué piensas con respecto a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad en el Sistema Educativo Chileno? Encuentro de que todavía estamos en un proceso para una real integración. Más bien, todavía estamos en integración tenemos que avanzar a inclusión. Y todavía quedan muchas cosas por mejorar, más allá del tema económico, el tema de la didáctica, el tema de la responsabilidad profesional que tenemos. No solamente nosotros como educadora sino en el quehacer pedagógico de todos nuestros colegas que ejercemos educación. Creo, y obviamente también, en lo que es como políticas directamente de desde las bases. Del Ministerio de Educación faltan muchas cosas que todavía están débiles, que no se consideran y que se tienen que ir adaptando al currículum, a las nuevas necesidades que están apareciendo y que se tienen que considerar para trabajar en el aula.</p> <p>¿Qué acciones educativas se debería considerar? ¿Qué acciones educativas se deberían considerar? Una principalmente, creo que es el tema de infraestructura, para que realmente haya una real integración, inclusión se tienen que modificar la infraestructura de los establecimientos, por lo que existen normativas, pero no todas las cumplen y aun así se lleva a cabo, y otras que quedan pendientes. Por ejemplo, que debería creo que sería algo totalmente casi como reglamentaria que todas las escuelas tuvieran en la entrada de la escuela una rampa. Existan o no existan estudiantes que usan sillas de ruedas, porque eso siempre va a dar la posibilidad de que ese niño tenga la mayor comodidad o si alguien quiere visitar el establecimiento, o de cosas tan básicas como esas. Que las escaleras también las tenga, de que las puertas tengan una cantidad, una medida necesaria. Qué otra de práctica debería ser, creo que eso sería súper importante que empezáramos nosotros como docentes, cuando nos preparamos para la pedagogía y también para nuestros estudiantes quizás poder integrar el Lenguaje Fraille. Es algo que realmente se ve como cada cien personas yo creo que uno o dos personas pueden saber Lenguaje Fraille y que es algo que también estaríamos abarcando el tema para las personas que no videntes. Y el Lenguaje de señas, que también debería ser algo que deberíamos quizás incorporar en el currículum a nuestros estudiantes para que sea más inclusivo, no solamente en el área pedagógica, sino en el vivir de las personas que están en esta situación. Yo creo que eso son una las cosas que siempre he pensado de que deberían estar.</p> <p>¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar hacia un enfoque inclusivo? Yo creo que todavía hay y siempre se ve que existe como miedo, pero como te todavía hay mucha resistencia a considerar esto como una práctica diaria y no verlo como quizás horas, o algo excepcional que hace solo en su labor pedagógica. Todavía existe mucha resistencia, existe todavía esa cultura de que si me pagan una cantidad de horas yo puedo hacer ese trabajo o simplemente, el que yo no fui a estudiar diferencial a la universidad. Entonces por eso existe mucha resistencia. Ahora sí bien, es cierto, he tenido grandes colegas y he conocido muchos colegas que para ellos no lo consideran como un trabajo extra, sino no lo consideran como que es parte de encontrarse con esta realidad en cualquier momento y trabajan mucho desde la empatía, porque desde la preparación profesional obviamente ellos no es su área, pero sí están totalmente abiertos a poder colaborar. Esa es la palabra clave, colaborar, el trabajo en equipo y poder este ayudar a sus estudiantes y buscar las herramientas para ayudar a todos. Pero sí existe todavía resistencia, pero es algo cultural considero.</p> <p>¿Qué piensas con respecto a la participación y compromiso de las familias con el proyecto del centro escolar? Yo creo que está enfocado a la realidad de mi establecimiento, porque es como bien amplia la pregunta, cómo puede ser esa respuesta. En el establecimiento sí existe apoyo, pero siempre falta involucrar más a todos, no a unos cuantos en los que se centran. Ojalá todos participaran y bueno ahí, yo creo como (no se entiende la palabra) siempre va a tener la responsabilidad de poder hacer más actividades en familia recreativas, que los apoderados se sientan más parte de esta comunidad. Así mismo se involucren más y estén más activos a la información de lo que está sucediendo y no. Que no sea como la conexión el estudiante del establecimiento a la casa y a la familia, sino que la responsabilidad la tiene el establecimiento. Uno tiene que atrapar a su gente, invitarlos, abrir las puertas y crear más actividades en familia. Por eso yo igual creo que falta un poquito más de participación de parte de los apoderados.</p> <p>¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes y demás personal conozcan la legislación educativa? Sí, existe, pero no se masifica en gran cantidad. Se intenta hacer. Ahora nosotros tenemos una nueva directiva, estamos empezando de cero, se han cambiado bastantes cosas, hay bastante avances. Más bien, si uno se acerca, se entrega la información, si uno lo busca, pero no es algo que por ejemplo esté al alcance de todos en el momento de que un apoderado se siente en un pasillo y pueda verlo como en otros establecimientos que a veces colocan en el diario mural. Esas cosas si faltan.</p> <p>¿Cuál es la función que cumple usted al interior del Programa de Integración Escolar?</p>	

Mi principal labor es coordinar el programa en el sentido de crear trabajo administrativo, documentación para poder adquirir la Subvención Escolar de los estudiantes. Coordinar el trabajo de las colegas que se cumpla y verificar todo el tema. Ante una fiscalización, que esté todo en orden, que se estén manejando bien el dinero y sobre esa misma también tengo la responsabilidad de poder adquirir quizás un material. Ser como la principal, incluso ahora de crear empatía, sensibilizar a los colegas ante la situación siempre con el trabajo y colaboración de mis colegas, cada una con su área específica, la fonoaudióloga, la psicóloga, un trabajo en equipo.

¿Cuáles son las labores específicas de cada uno de los miembros que componen el Programa de Integración Escolar?

Los educadores diferenciales, psicopedagogas tienen que entregar apoyo dentro de aula y tratar de abordar todas las necesidades educativas que se encuentren. No solamente para los niños que tienen diagnóstico, por reglamento como lo establecen los documentos, sino que también si existen otro tipo de necesidades y por x motivo, por un tema de documentación no pueden ellos ser subidos a la plataforma de forma legal como un diagnóstico. También, un otra de los deberes de los educadores diferenciales es poder detectar en conjunto con el profesor de aula otras necesidades. Quizás no son vistas o no han podido ser detectadas por el apoderado o con el profesor de aula (no se entiende lo siguiente). Y también, parte de las colegas diferenciales es el trabajo de sensibilizar e involucrar al colega profesor de aula constantemente en el aprendizaje de los niños con necesidades educativas.

¿En el caso de la fonoaudióloga?

Me quedan mis demás colegas (Luego se escuchan muchos ruidos que interrumpen la comunicación). En el caso de la fonoaudióloga es entregar también apoyo a los niños con necesidades educativas, pero ella principalmente va a estar enfocada al área del lenguaje. Entonces existen diagnósticos específicos, por ejemplo, por lo menos lo que es nuestra realidad. Nuestra Escuela de Cultura al ser enseñanza media no se puede dar un trastorno del lenguaje, ya que se diagnostica hasta cuarto básico. Sin embargo, la escuela igual tiene una fonoaudióloga, porque existen diagnósticos que derivan dificultades en el aprendizaje del lenguaje o comunicativas en el área de la adaptación social, que también es parte del lenguaje. Y ahí estamos hablando de niños que tienen diagnósticos como condiciones asperger o con diagnósticos permanentes, aunque sepan realizar una oración completa, tener la intención comunicativa, poder tener una buena oración. Ellos sí presentan dificultades generalmente en el área de la comunicación. Poder entender ironías, quizás comprender contextos en otra realidad o sacarlos de un enfoque que es su día a día, los descoloca y ese es la principal labor de la fonoaudióloga, apoyar toda el área de adaptación social que es parte de la comunicación.

En el caso de la psicóloga su principal labor es diagnosticar el CI intelectual de cada estudiante, que es casi tan importante como la de un neurólogo o como la educadora diferencial, poder detectar este con una psicometría ¿cuál es el desempeño intelectual según cada área? Que eso se hace con un protocolo según corresponda la edad. Y también poder entregar talleres de charlas a profesores, estudiantes, apoderados y principalmente o en lo que más se basa la psicóloga es tratando de quizás contener, calmar situaciones que aparecen de forma repentina o está siempre abierta a poder entregar ayuda a los apoderados o a los colegas que necesiten información sobre cosas que ellos no manejan y que son propias del área de esa especialidad.

¿Cómo se desarrolla el trabajo colaborativo de los profesionales del equipo PIE y los demás docentes del centro escolar?

Principalmente nosotros nos regimos por el Reglamento 170 que es aquí en Chile. Ese es el reglamento de inclusión, que a nosotros nos pide de que tenemos que cumplir con una cantidad de horas de lineamientos, coordinación como se puede decir con un colega, donde tiene que quedar un registro de qué se habló en esa hora, qué estrategias se van a utilizar. Hoy será conversar temas que sean puntuales todo enfocado al Programa de Integración Escolar. Ahí lo que principalmente debe existir es el tema de la comunicación entre ambos colegas, compartir de forma generosa cada uno su disciplina en la que tiene, respetándose mutuamente dentro de su ámbito. Eso es como lo principal que se espera. Luego de eso, idealmente, según el establecimiento y las formas de estrategias que tengan es poder llevar a cabo dentro del aula esas estrategias a cabo. Ahora se está hablando mucho, todavía está en pañales por así decirlo, pero ahora se está exigiendo más el trabajo de co-docencia, eso quiere decir que ahora se está exigiendo que la Educadora Diferencial, a diferencia que antes entraba solamente a la sala y ayudaba a los niños de forma aislada, en silencio quizás mientras el profesor hacía su clase, ahora se está... se está llevando más la co-docencia. Es decir, los dos profesores, educador diferencia y profesor de aula o de asignatura deben realizar ambos la clase y eso se coordina en las horas que se hacen con pago del Programa de Integración Escolar, que generalmente son tres o cuatro horas semanales que se les paga al colega para poder realizar esa labor. Los dos pasan a ser protagonistas dentro de la sala, eso es lo que se quiere conseguir con el tiempo.

¿Con cuánto tiempo disponen para este tipo de acción colaborativa?

Como te mencionaba, eso va a depender también. Todo se basa por el reglamento del 170. Se pide de que por un, una asignatura exista una hora a lo menos, a lo menos para poder coordinar, es decir si el colega tiene 1°, 2°, 3°, 4° medio idealmente se le debería entregar cuatro horas para poder coordinar por cada curso semanal.

Teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro escolar ¿de qué manera cree usted que contribuye o pueda aportar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad?

Es que ahí siempre uno va a ser súper crítico, no siempre va a pensar que se pueden hacer mejor las cosas, pero creo que siempre parte por uno. Nosotros como docentes somos quizás casi como el motor más quizás incluso más

importante que un directivo. Para que eso se dé, primero tiene que estar la voluntad, las ganas de trabajar en equipo de forma colaborativa, el respeto, la comunicación que son súper importantes y desde esa base yo creo que se llevan a cabo, se pueden sacar proyectos. En nuestra área específica como nosotros somos Escuela de Cultura se puede triangular el trabajo cultural dentro de la sala de clases, a pesar de que desde este último tiempo se intentó hacer, todavía se siente casi como una obligación. O muchas veces sentimos que nos faltan las ideas de cómo lo podemos hacer. A veces los colegas tienen todas las ganas eh... pero no se nos ocurre cómo lo podríamos hacer, y en ese sentido siento que eso es lo que nos falta: más comunicación, el respeto, respetarnos igual a igual que todos somos colegas, somos profesionales cada uno en su área y que tenemos también que estar abiertos a ver nuevas posibilidades. Por ejemplo, se ha intentado combinar el área de Música con Matemáticas y a veces cuesta, pero también requiere de uno quizás ver en internet actividades que se puedan triangular con otras asignaturas, Ciencias con Lenguaje. Y también, por ejemplo, Lenguaje puede ser perfectamente con el área de Coro. Pero siempre nos quedamos pobre pensando. A veces nos sale una actividad bonita y de ahí ya quedamos como qué más hacemos. Quizás ahí necesitamos un líder, quizás alguien que sea más especialista en esa área, porque generalmente ahí nosotros quedamos como intentando hacer lo que podemos y se van muriendo las ideas en el camino y también las ganas. Y bueno, está demás decir que también el tiempo, porque todos los profesionales tenemos un exceso de trabajo y eso también yo creo que es uno de los factores que nos impide avanzar, porque el corregir las pruebas, estar con todo el trabajo que tienen los profesores, el agotamiento de todo lo que hay que cumplir en la semana. Quizás eso, tener más tiempo de planificación, para poder crear, innovar y hacer cosas en conjunto.

¿Qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?

Es la base, porque en primera instancia cuando llegan los chiquillos al establecimiento en su gran mayoría llegan, porque ellos tienen un interés artístico. Entonces eso ya es un motor que los mueve. Se sientan a gusto en un lugar en donde poderse destacar. Es como su hogar, es su casa y se crean otros tipos de vínculos. Por ejemplo, en otros establecimientos, se ve mucho que el 1° básico se conoce solamente con los 1° básicos, en cambio acá el área artística se junta con los diferentes talleres y tienen que trabajar en conjunto con un propósito. Ahí pasan por todos los cursos, 7° con los niños de 4° medio, y todos se conocen. Entonces eso sí genera un clima de bienestar en los chiquillos y de amistad y de respeto en el que todos comparten, todos se conocen. A parte como somos un establecimiento con 200 estudiantes, que somos poquitos se da como casi un ambiente familiar. Realmente, yo siempre, hay algo que he destacado mucho en la Escuela de Cultura, es que no se ven peleas de los estudiantes, rivalidades más allá que puede ser una cosa chica, pero como se da en otras realidades, en otros establecimientos eso yo por lo menos no lo veo en la Escuela de Cultura, así que creo que ahí la cultura y el área artística juega un rol, pero súper importante en el desarrollo de los chiquillos. A parte que más allá de todo lo que te explico, el área artística, el desempeño cultural que realizan los estudiantes, ya profundizando en lo que son las necesidades educativas al desarrollo cognitivo de los estudiantes genera en ellos, que amplíen sus estímulos y estén más abiertos a aprender a adquirir aprendizaje de diferentes formas que de niños que no están vinculados a esta área. Por ejemplo, estimulación visual a los que son artistas, auditivas que también va a mejorar la concentración al escuchar, lo que puede ser el Lenguaje e Historia. Entonces eso sí juega un rol súper importante. De hecho, cuando nosotros llegamos a la Escuela el 2015 se realizaron evaluaciones psicométricas que son las que realiza la psicóloga y esa prueba mide muchas áreas para poder entender cómo funciona el cerebro de una persona y los niños que tenían dificultades, altas dificultades de aprendizaje en la prueba salían bien. Entonces, siempre con la psicóloga nos preguntábamos, por qué no nos daba el diagnóstico para poder subirlos a la plataforma. Salían muy buenos en el área verbal, comunicativa. Al final, nosotros lo único que podíamos entender, decíamos que como ellos están tan estimulados de forma cognitiva, en otras áreas como la percepción auditiva y todo, los chicos entendían quizás de mejor forma mensajes, podían redactar mejor, mejores respuestas y claro, eso les ayuda mucho al desarrollo cognitivo. Así que ahí, es algo que casi como un lujo yo creo es como algo muy privilegiado los niños que pueden tener esas dos áreas, que tengan la parte pedagógica y artística a la vez, en un colegio donde se le da mucha importancia.

¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar con la diversidad? Entiéndase como recursos humanos, económico, de infraestructura, etc.

¡Ay, bueno, ahí estamos mal! Ahí estamos súper mal, esa siempre va a ser la piedra de tope. Nosotros como Programa de Integración tenemos una salita súper pequeña y tampoco es un lugar adecuado donde trabajamos. Donde trabajamos cinco personas que es casi como el porte de esta pieza en la que estoy, que no debería ser, muchos menos haber espacio para atender a nuestros estudiantes, que es donde, deberían ellos estar y ser los protagonistas. No tenemos pizarras, tenemos una pizarra vieja que está toda rayada encima y que ni siquiera se entienden los números, que es gravísimo. Cuando hemos pedido ayuda, no se nos ha considerado, porque sí eso es grave para niños que tienen dificultades de aprendizaje estar en esas condiciones tratando de leer, descifrar encima de una pizarra vieja. No puede suceder eso. Por otro lado, en lo que es recurso humano, nuestro colega, por ejemplo, la fonoaudióloga, que realiza un excelente trabajo, el año pasado salió un nuevo reglamento y le rebajaron 6 horas. La atención no va a ser mala, pero no va a ser efectiva porque se requiere de más tiempo para la atención específica de un estudiante. Hoy eso implica que, si la colega vea dos veces a la semana a este niño, con suerte si es que lo ve una semana, quizás dos veces

al mes prácticamente lo va a ver, semana por medio. Los materiales nunca nos llegan, tenemos que estar esperando si es que hay, generalmente, los educadores diferenciales tenemos como hartas habilidades para hacer cosas. Quizás contamos con el tiempo, pero no tenemos materiales. No tenemos ni tinta, que me llega dar vergüenza todo lo que estoy diciendo, pero es la realidad. Esa es nuestra realidad, no tenemos tinta a color en la impresora. Cosa es súper importante para los niños para poderlos estimular de mejor forma. No tenemos ni siquiera hojas de oficio, muchas veces tenemos que andar pidiendo, por favor tocando las puertas si nos convidan hojas de oficio para imprimir guías adaptadas para los chiquillos. Realmente eso sí que es triste. Ahí estamos muy muy mal.

¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad y apoyar su trabajo?

Bueno, ahí te puedo hablar desde las dos realidades. La realidad que teníamos antes con nuestra directora y la realidad ahora que tenemos con el director. Si bien es cierto están las ganas, delegan mucho o confían quizás o delegan mucho esa responsabilidad al Programa de Integración Escolar. Si bien, nosotros somos también importantes y deberíamos ser como bien impulsadoras de eso, también es importante que ellos también se sientan parte y quizás puedan sentirse parte de ese proyecto también, porque es parte de su escuela. No solamente trabajar desde la oficina, quizás ellos también empaparse de la información, participar de los talleres, las charlas para manejar la misma información y quizás ellas misma. Creo que igual sería súper bueno que siendo director o siendo jefe de Unidad Técnica, debería ya considerarse importante manejar o tener estudios directamente vinculados a las necesidades educativas, porque esa es parte de la realidad. Y creo que deben tener ese manejo para poder liderar desde arriba. Los nuevos directivos que llegaron tienen estudios específicos en necesidades educativa. De hecho, son profesores en la Universidad Austral, así que en esa área se nota mucho el cambio. Manejan la misma información que nosotros, entonces eso igual a nosotros nos facilita porque entienden y comprenden de lo que estamos hablando. No me refiero solamente al tema de la sensibilización, sino que ellos entienden sobre el trabajo administrativo de lo que lleva, si hablamos de un tipo de diagnóstico ya saben a lo que nos estamos refiriendo, y desde esa misma base, ellos también transmiten la información a los colegas. Y eso ha favorecido bastante, porque se empieza como a entender que no es algo de la colega que quiere exigir, sino que es y está el reglamento. Así que eso sí ha favorecido bastante.

¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?

Hicimos salidas para niños con necesidades educativas con condición de Ásperger. Hicimos salidas a museos, a supermercado, yo creo que esa fue una de las más significativas para los chiquillos, que realmente es algo que les sirve para sus vidas más allá del aprendizaje, para el día a día, para su vivir. Fueron esas salidas que hicimos, porque nos dimos cuenta de que muchos de nuestros estudiantes con Ásperger en situaciones de emergencia no sabían qué hacer. Que igual es importante, y que se debería tocar en las escuelas. Nos dimos cuenta de eso, que si nosotros le poníamos casos como: “si tu escuela se está quemando, lo sacan a todos al patio de la escuela y tu mochila obviamente está adentro, está dentro con tu celular, está adentro con tu dinero ¿qué tienes que hacer? No sabían que tenían qué hacer. No sabían cuál era la micro que debían tomar para ir a sus casas. No sabían los números telefónicos de sus papas. No sabía si se podían ir a una zona con carabineros, en qué sector se encontraba. Entonces lo otro le decíamos si: “estaba en su casa y había un accidente, alguien se desmayaba ¿de qué forma tenían que actuar? Nos dimos cuenta de que realmente ellos no sabían, o las respuestas que ellos daban eran muy vagas y claramente en los tiempos importantes de nerviosismos ellos no iban a saber de qué forma trabajar. Así que hicimos salidas a hospitales, museos, supermercados. Le dimos una cantidad de dinero y desde todo solo, tenían que salir de la escuela y ser autónomos. Saber qué micro tomar, saber cuánto tenían que pagar, cuánto tenían que recibir de dinero, dónde bajarse y todo. Esa fue realmente súper significativa. Igual nos costó bastante, pero es un trabajo en equipo con todo el establecimiento, porque tuvimos que conseguir los permisos con los Directivos, con los apoderados que nos permitan, que algunos no querían. Y la responsabilidad, por llevarlos a ellos. Nos tuvimos que organizar en grupos y hubo colegas que nos ayudaron. Tratamos de triangular los horarios, e incluso hubo colegas que fueron fuera de su horario de trabajo para ayudarnos, y encargarse de dos estudiantes, llevarlos a ellos y todo. Y también, en eso mismo como funcionó el año siguiente que hicimos. A los chiquillos de 4° medio los llevamos a lugares preparándolos para la vida laboral o Universidad. Entonces hicimos paseos a la Universidad, pero no la típica que se hace para que ellos conozcan las carreras y también los llevamos al área laboral. Contactamos amigos, amistades que teníamos de confianza y les contamos que teníamos estudiantes con necesidades educativas y que queríamos que ellos les cuente cómo se trabaja en cada área. Los llevamos a un restorán, los chicos pudieron ver cómo se trabajaba, el trabajo que se hace desde la caja, el mesero y dentro de la cocina. Lo llevamos al Hotel Don Vicente también, y a los chiquillos se les abrió ampliamente su campo de todos los trabajos que hay. Eso fue bien bonito también. De hecho, después llegaron con sus ideas súper claras lo que querían hacer, que el otro año me título, me licencio y voy a venir a pedir trabajo acá. Entonces considerable que ellos son niños que tienen habilidades sociales totalmente descendidas, no es como un niño de 4° medio y también los llevamos a Universidades. Directamente nos contactamos y dijimos que teníamos niños con Ásperger, con Autismo y que queríamos hacer unas visitas, y nos atendieron súper bien. Siempre dejaron una persona encargada que nos llevó a hablar con los jefes de Carrera. Ellos pudieron ver las salas, que eso fue bien bonito. No es que le dieron un cartel y ahí están las carreras, aquí está la malla. Los llevaron a las salas de los laboratorios y también para ellos fue como una nueva experiencia.

Y por otro lado ¿Qué barreras dificultan el trabajo con la diversidad?

Yo creo que el tiempo. Eso es como lo que siempre dificulta, porque también muchos de nuestros colegas no solamente, no me refiero tanto al diferencial, porque el diferencial tiene el tiempo para hacerlo, pero los colegas que están dentro del aula están saturados de trabajo. El tener que quizás adaptar una guía, hacer otro trabajo aparte, muchas veces los colegas terminan ocupando esas horas del Programa de Integración para revisar guías, o corregir trabajos que son propios de su labor, pero del aula. Entonces, eso quizás, siempre voy a insistir de que deberían haber más horas de planificación. Sí, esa es como una de las principales barreras. Y que hay que seguir sensibilizando, que eso es siempre, porque muchas veces los colegas que son más jóvenes están abiertos y tienen más información sobre esto, pero tenemos muchos colegas que están por jubilar y se resisten al cambio. A poder cambiar cosas que jamás vieron en el aula, enfermedades nuevas como ellos dicen. Generalmente eso pasa con los profesores antiguos, vieja Escuela de Matemática, de Lenguaje. Sí, la didáctica es.

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar u otro Proyecto Educativo específico para estos fines?

La verdad que así tan específico no, pero, por ejemplo, la asistente social, la dupla psicosocial está casi como bien ligada de la mano con el Programa de Integración Escolar, porque ambos tenemos que trabajar en conjunto. Ellos tienen otra información o de estudiantes que no tienen necesidades educativas, diagnosticadas o que por lo menos el profesor de aula se haya dado cuenta o el apoderado, y muchas veces ellos nos van entregando información súper valiosa. El asistente social y el psicólogo y yo nos percatamos muchas veces de que existen nuevos diagnósticos que no fueron percibidos en su tiempo. O, también que, a veces por diagnóstico psicométrico, que es el que realiza la psicóloga CI intelectual, los niños han dado, así como, se han derivado y no han dado el diagnóstico. Sin embargo no tienen el diagnóstico, el papel para poder ingresar al Programa de Integración y recibir esa ayuda, pero por ejemplo, con la información que recibimos con el asistente social, la dupla psicosocial quizás de esos niños están siendo vulnerados en sus casas de diferentes formas psicológicas y entonces eso sí repercute en su aprendizaje y ahí sí también entrar a jugar un rol súper importante y ahí sí existe como... tenemos como un protocolo de qué hacer y de qué forma actuamos. Eso es algo propio del establecimiento. No es algo que se nos imponga o por normativa. Es algo de nosotros y que se ha ido adaptando y que todos los años a veces se hace consenso de cómo vamos a actuar en esta situación.

Por último ¿Qué estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un Plan de Atención a la Diversidad que contribuya a mejorar la inclusión educativa en el centro escolar? ¿O en su comunidad educativa?

Esa es como para pensarlo un poco más, es como más abierta esa. A ver qué, qué estrategias se podrían incluir. (Se pierde la comunicación en el minuto 39: 41, luego se retoma el diálogo). Más activos y tengan más información sobre los mismos diagnósticos y no solamente si tienes tu hijo en el Programa de Integración Escolar, sino que todos, porque es muy importante educar a nuestros hijos, sabiendo los diagnósticos. Si tienen compañeros con necesidades educativas ¿qué cosas no deben hacer y qué cosas deben deberían hacer? ¿qué está bien? ¿cuál es lo correcto y que no? Entonces, creo que ahí también falta esa información. Ahí yo creo que más que nada nos estamos refiriendo como a educación emocional. Sí, eso falta mucho, eso yo creo que es como una estrategia, pero más que estrategia es como algo que debería ser parte del currículum. Yo tengo entendido que se quiere incorporar en Chile. Qué se dediquen horas para Música, para Ciencias, se dediquen dos horas semanales para Educación Emocional. Que los niños sepan reconocer sus emociones, conozcan hasta qué punto es normal estar triste, porque de esa forma no solamente hablar sobre necesidades educativas, o sino en el bienestar emocional y psicológico de todos nuestros niños los va a ayudar a ser mejores personas. Conocerse emocionalmente, tener mejor autocuidado y ser más respetuoso y empático con toda la comunidad. Y no solamente con la comunidad, sino también traspasar toda esa información en el hogar. Saber entender que cuando hay situaciones que se están discutiendo en una casa qué cosas son correctas y qué otros patrones hay que tratar de eliminarlos. Igual es un tema como bien amplio, pero creo que eso sería como realmente lo que le falta a la educación chilena, desconozco si en otros países se están llevando a cabo. Yo creo que sí se debe de estar llevando a cabo, pero desconozco qué países pueden estar ya trabajando en eso y qué tan buenos resultados han tenido. De la forma que sea creo que es algo urgente. Urgente por el bullying, por la alta tasa de suicidio, la violencia que existe de todos los tipos ya sea de género, cultural, de todo. Yo creo que eso es algo que es urgente.

Para terminar, quisieras agregar un comentario u destacar algún tema abordado en relación con el trabajo que realiza el centro escolar para atender a la diversidad.

En relación con el establecimiento donde yo trabajo, tengo harta esperanza de que a pesar de que yo me voy este año, tengo bastante esperanza con el nuevo equipo directivo que llegó. Tienen muchas ganas de hacer las cosas bien, sin tratar de pasar a llevar a nadie y respetando a todos. Y siempre con un enfoque inclusivo y con mucha atención a la diversidad. Le han dado mucho énfasis a eso, al respetar, y reconocer y aceptar a estudiantes transgéneros que aún están buscando su identidad sexual, que también es otro tema importante. Así que en ese sentido tengo hartas esperanzas de que nuestra escuela va a ir para arriba.

¡Muchas gracias por su colaboración!

¿Qué conocimientos tiene sobre la legislación en favor de la inclusión en el sistema educativo chileno?

Todo lo que es formal y las actualizaciones que van saliendo año a año, sobre todo la última que es Ley de Inclusión. La verdad no es mi especialidad, pero trato siempre en mi rol de directora y de sostenedora estar lo más al día posible en todas las áreas que tienen que ver con mi gestión.

¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar hacia el enfoque inclusivo?

Yo creo que la respuesta es positiva, hemos ido derribando varias barreras que se van encontrando, primero con los mismos funcionarios que muchas veces nos cuesta ir derribando ciertas prácticas docentes para poder ir las traspasando tanto al resto de los apoderados y alumnos; pero hoy día yo creo que cada vez hemos podido tener un establecimiento o una comunidad educativa mucho más receptiva a todas nuestras prácticas inclusivas. Claramente han ido en evolución cierto, porque uno se pone metas, pero no todo puede lograrse de manera inmediata.

¿y qué piensa con respecto a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad?

A ver, mi pensamiento creo yo que nosotros no deberíamos tener reglas para poder implementar políticas institucionales a la diversidad, ósea, todos los colegios por lo menos en Chile deberían ser inclusivos sin tener una ley que nos obligue a serlo por un tema ético. Me parece muy bien que se trabaje y me parece muy bien que se legisle. Me parece muy bien que se hagan lineamientos, pero dentro de nuestras prácticas institucionales debería ser parte de nuestra idiosincrasia educativa tener buenas prácticas inclusivas y no esperar que salga una ley para que nosotros las podamos implementar. Debería ser parte de los sellos institucionales, el alma de los colegios.

¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?

Sí, bueno nosotros trabajamos a nivel institucional con talleres técnicos donde somos nosotros mismos los que vamos tratando de apoyarnos en todo lo que es actualización. El hecho de vivir en una isla a nosotros igual nos va costando acceder a ciertas cosas. Entonces por ejemplo todo lo que tiene que ver con inclusión, quizás malamente, pero lo tratamos de distribuir en el colegio a nivel de gestión con el equipo PIE. Nosotros dentro del establecimiento tenemos un día asignado que son solamente talleres con el equipo PIE, tenemos un día para talleres técnicos digamos generales y un día para talleres técnicos PIE; y es en ese momento donde nosotros tratamos de abordar todo lo que es legislación, estrategias, y todo lo que podamos trabajar a nivel comunidad escolar.

¿Teniendo en cuenta el proyecto educativo de la comunidad escolar de qué manera cree usted que contribuye o puede ayudar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad?

Dentro de la escuela que nosotros soñamos, visionamos y hemos puesto a disposición de la comunidad; creemos fielmente que el desarrollo de las habilidades artísticas hace que nuestros alumnos generen ciertos valores y habilidades que con el correr del tiempo hemos podido demostrar que los transforma en niños o en seres más inclusivos. El arte de por sí al igual que el deporte por ejemplo, son acciones donde necesitas del otro necesitas complementar al otro, donde nacen ciertas sensibilidades, por lo tanto para nosotros el arte como conversaba en la entrevista personal que tuvimos, nosotros no buscamos a partir del arte tener grandes exponentes cierto, músicos y pintores, si no que nosotros a partir del arte queremos fomentar el trabajo en equipo la empatía, la capacidad de conocernos, de respetarnos, de admirarnos, de que los niños entiendan que no todos somos buenos en todo y que puedan valorar el que el otro brille que sea bueno, que se puedan ayudar cierto a mejorar etc. Entonces para nosotros la base de nuestro proyecto educativo es que a partir del arte nosotros podemos generar cambios, cambios en las actitudes, cambios en ciertos comportamientos que puedan tener los estudiantes y disminuir ciertos vicios que existen en ciertas comunidades educativas donde los niños son super competitivos o se fomentan otras áreas que en este caso nosotros a partir del arte no lo vemos desde ahí, eso.

¿Qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes en su comunidad educativa?

Las artes pasan a ser fundamentales, son de gran importancia dentro de nuestras prácticas. Nos ha hecho entender también o a derribar ciertos mitos a partir de la entrega de aprendizajes hemos podido nosotros hacer que las asignaturas que los proyectos converjan bajo una misma estrategia. Nos ha aliviado el trabajo a nosotros también. Al principio, es mucho trabajo, pero luego de cuando podemos entender que las artes pueden estar al servicio de todo esto nos aliviana la carga a todos. Hemos aprendido a trabajar en equipo y a ver el currículo desde otra mirada, distinta quizás a la estructura que le puede dar un docente que está en una educación más tradicional.

¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar la diversidad?

La verdad que nosotros los recursos los hemos ido aumentando con los años, tampoco es que tengamos mucho, somos un colegio pequeño donde los recursos que ingresan se invierten al 100. Todos los años nos ponemos metas para ir aumentando los recursos y tratamos de que aborden varias áreas para atender a la diversidad. Necesitamos materiales o recursos que son netamente del área cognitiva, del área del lenguaje, pero también abordamos a que los niños se puedan desarrollar a través de la actividad del movimiento, pero también de las artes. Entonces tratamos de hacer un plan de nuestros recursos que se puedan usar o implementar de la manera más óptima posible.

¿Tienen acceso a fondos concursables ministeriales sobre las artes?

Nosotros hemos postulado a un par de concursos, a un par de proyectos que nos han permitido acceder a ciertos recursos ministeriales, pero la verdad es que, por tiempo, como somos los mismos personajes los que estamos a cargo de todo el proceso anual del colegio a veces nos cuesta. Nos cuesta lograr postular a todos los proyectos, sí

tenemos acceso a temas ministeriales como te decía el tema de la subvención y que uno los trata de manejar de la mejor manera. Hemos postulado a un par de proyectos, pero yo creo que ahí donde fallamos es en un tema de tiempo, porque hoy día igual la educación es super burocrática y debemos tener mucha documentación que muchas veces hacen más complicado el trabajo a nivel de gestión. Nos vemos con mucho tiempo dedicado a producir material o a entregar ciertos informes y resultados y poco tiempo de poder elaborar otro tipo de proyectos para implementar dentro del colegio.

¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?

A ver, nosotros como el equipo directivo nos regimos por un PEI cierto y unos sellos institucionales que nos hacen o nos dan la directriz a seguir, de ahí la base de nuestro trabajo anual a parte de nuestro Plan de Gestión Institucional o nuestro PME, implementamos o plasmamos todas nuestras ideas o estrategias a desarrollar durante el año donde el tema de la inclusión es fundamental y como que fluye no más porque no es algo que buscamos, no es algo que decimos: "Oye nos falta poner alguna acción de inclusión". No, así no nace, si no que cada una de las estrategias que nos ponemos las ubicamos dentro de nuestro plan anual de trabajo tiene que tener en sí dentro de su realización algo que apunte al tema de la inclusión, a las artes, al trabajo en equipo, al trabajo colaborativo etc. Entonces es algo que fluye, pero claramente dentro del equipo directivo o dentro del equipo de gestión el PME es nuestra carta sinóptica para navegar.

¿Qué estrategias organizativas se desarrollan en el centro escolar para atender a la diversidad?

Nosotros trabajamos como estrategia general en base a proyectos de aula donde se sale un poco, y no quiero hablar del PIE porque el PIE tiene sus propias estrategias y hace una atención a la diversidad un poco más individualizada y aquella que estamos obligados de hacerlo por Ley; pero como establecimiento educacional yo creo nuestra mayor estrategia de atención a la diversidad pasa por trabajar en base a proyectos de aula donde trabajamos una temática común todas las asignaturas de los niveles desde pre básico a 8vo básico y convergen en base a este tema todas las asignaturas planificamos todos juntos y el fin último de estas actividades es que a partir de distintas acciones planificadas se logren aprendizajes en todos los estudiantes. Hemos logrado de esa manera que los niños se vuelvan actores principales de su aprendizaje, donde son ellos los que muchas veces les enseñan a sus propios pares, donde pueden demostrar habilidades científicas, matemáticas, del arte, habilidades en literaturas. Se mezclan también las capacidades artísticas de los estudiantes, vamos desarrollando la posibilidad de trabajar en equipo de exponer, quizás el que es más hábil para hablar es el que tiene que presentar el producto final. Por lo tanto, se respetan todos los ritmos de aprendizaje, se respetan todos los estilos de aprendizaje, se respetan las distintas posibilidades de hacer inclusión que no tienen que ver solo con lo cognitivo si no que tiene que ver con temas culturales, tiene que ver más con un tema de oportunidades. Tiene que ver a lo mejor con que tenemos niños que tienen la visión de un mundo o han tenido la posibilidad de conocer el mundo de una manera distinta a los niños que hoy día, que a lo mejor tenemos niños que no conocen más allá de su barrio de su casa de su Ancud. También hacemos un rescate a lo cultural, que los niños respeten su cultura y aquellos que no somos de acá aprendamos más de ello; por lo tanto, creo que la base o la estrategia más fuerte que nosotros tenemos para desarrollar esta alma inclusiva dentro de un colegio son nuestros proyectos de aula. Hoy día tenemos alumnos que también son de otros países en nuestro colegio y los hemos incluido para que ellos también sean parte nos enseñen y nosotros aprendamos a respetar no solo nuestra cultura chilota-chilena, sino que también aprender de la cultura de otros estudiantes. Entonces creo que es el alma de nuestro colegio eso, porque como te digo, el PIE puede desarrollar distintas estrategias inclusivas, pero está dentro de lo que se debe hacer, no se está haciendo nada extra, la idea de que los colegios puedan desarrollar ciertas prácticas inclusivas pero que se salga de lo que es obligatorio o legal si no de lo que realmente uno quiere lograr como producto final.

¿Qué actuaciones se despliegan en la acción pedagógica para abordar la atención a la diversidad?

¿Qué actuaciones en la labor pedagógica? Yo creo que desde la preparación de la enseñanza donde cada profesor planifica, prepara su clase o su unidad a partir de que sabe que en una sala se va a encontrar con distintos tipos de aprendizajes. Por lo tanto, prepara distintas actividades que tienen distintas estrategias, prepara evaluaciones variadas. Entendemos que para lograr ciertos aprendizajes de repente hay que romper la barrera del aula, entendemos también que la salida pedagógica como un aprendizaje en terreno es importante. Yo creo que se justifica a partir de la preparación de la enseñanza, yo creo que los profesores del colegio cuando les toca enfrentar un aprendizaje con sus estudiantes respetan sus estilos y más allá insisto de lo legal del DUA y todo lo que hoy día nos imponen, intrínsecamente hoy día nosotros tenemos en el colegio instalada una cultura de preparación de la enseñanza que pueda permitir a todos nuestros estudiantes aprender más allá de lo que un documento oficial te pueda solicitar, si no que ya es parte de las prácticas docentes. Entonces dentro del aula tratamos también de tener distintos recursos, tratamos de romper la barrera del aula. Soy muy insistente en que cada profesor salga a lo menos 4 veces por semestre y que vincule el aprendizaje concreto o real cierto con el contenido que está observando o realizando con sus alumnos, así que yo creo que esas son como las cosas que (audio irreconocible).

¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?

Creo que las he nombrado. Estrategias como los proyectos de aula donde los alumnos son protagonistas, nosotros igual aprendemos de nuestros pares. Las salidas pedagógicas, las jornadas de reflexión, somos mucho de detenernos

a conversar. De repente para los colegios es como pérdida de tiempo generar ciertas jornadas de reflexión y nosotros siento que mucho de lo que hemos logrado o hemos avanzado ha salido justamente desde la reflexión y conversación con nuestros estudiantes. Eso también es una práctica que tenemos a menudo, cada situación que puede generarse para nosotros es una oportunidad de aprender. Por ejemplo, el año pasado con todo esto del estallido social nosotros no podíamos seguir haciendo clases de forma normal si los niños estaban viendo cosas en la tele los papás salían a marchar con ellos en la tarde. Entonces nosotros decidimos un día parar, seguíamos en clases y decidimos parar nuestra jornada normal y hablamos con ellos, los dividimos en grupo desde pre -básica, 1er ciclo, separado en dos grupos 2do ciclo, rompimos el esquema curso e hicimos una jornada en base a algunas preguntas como por ejemplo qué pasaba, qué estaba pasando desde su visión de niños. ¿Cuál era el Chile que ellos soñaban? Y se dio una conversación súper rica y salieron aprendizajes distintos, nunca nos habíamos detenido a hablar lo que era un toque de queda, son niños que nacieron en democracia que no tenían ni idea lo que era un toque de queda, que no conocían a lo mejor de marchas y de todo. Entonces pudimos poner además en contexto, porque no podíamos seguir avanzando y eso es atender a la diversidad también porque cada niño desde su visión de familia de su cultura expuso, algunos estaban a favor otros estaban en contra, pudimos respetarnos escucharnos y entender de que los niños tenían una visión. Creo que esas cosas como estrategias de colegio a nosotros nos ha hecho avanzar y nos ha hecho tener dentro del establecimiento un ambiente escolar un clima escolar mucho más respetuoso y también con niños con capacidades de defender, actuar, hablar sin miedo, que eso también hace que sea un espacio más inclusivo.

¿Qué barreras dificultan el trabajo con la diversidad?

Muchas veces tiene que ver con las barreras que nosotros mismos tenemos como adultos. Nosotros como seres humanos y como profesionales muchas veces tenemos ciertas estructuras que nos limitan un poco y que cuando tratamos de salir cierto nos encontramos con espacios que nos permiten salirnos de los esquemas. Nos cuesta un poco, yo siento que lo primero es el tema de nosotros los adultos profesionales. También te encuentras de repente con una barrera de incompreensión, pero sí de desconocimiento del apoderado, el apoderado muchas veces hace retroceder los avances que tú puedas tener en un ambiente inclusivo, pero también tú ahí tienes que hacer el mea culpa como institución y mantenerlos informados, hablar con ellos, explicar cada una de las situaciones que vas teniendo. Claramente el apoderado se puede tornar en una situación difícil, pero nunca los niños. Y las oportunidades que puedas tener como institución.

¿Qué desafíos propone la atención a la diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?

Primero los desafíos son constantes, que como todo centro educativo tiene procesos, tiene rotación de estudiantes, tiene rotación de profesionales. Lo importante es de que tú, tu primer desafío es lograr que las prácticas inclusivas sean practicas institucionales y no de las personas que son parte del proyecto educativo porque al irse las personas las prácticas se van; por lo tanto, lo primero es lograr institucionalizar practicas inclusivas. Nosotros tratamos de que todas nuestras prácticas sean institucionalizadas y no queden a criterio de quienes las realizan, entonces quizás es el primer desafío. El segundo quizás que no sean prácticas impuestas casi como regla casi como biblia, si no que tienen que ser cosas que se puedan cumplir, que fluyan, que se sientan más de lo que tú puedas leer o imponer. A mí me llama la atención cuando hay colegios que hacen promoción de su inclusión, así como: “somos un colegio inclusivo”. Creo que la inclusión no pasa por eso, creo que la inclusión se vive, se demuestra, se hace carne como digo yo, no tiene que ver con papel. Quizás ese es el mayor desafío, el poder mantenerlo en el tiempo. También, el que no sea un activismo, si no que no nos quedemos solo en ideas o en acciones, se institucionalicen y se puedan vivenciar más que sea algo como que: “Hoy día vamos a hacer no sé, actividades que vayan a favor de la inclusión”. No, tienen que ser estrategias que fluyan para que eso suceda. No sé si me explico.

Y en la promoción de un proyecto inclusivo en el centro. ¿Qué rol podría desempeñar usted?

Para mí, el líder de gestión que pase a ser un docente directivo es fundamental. Yo creo que si en mi rol de directora no vivencio o no soy capaz de guiar a todo mi equipo por lo correcto o por lo que corresponde en términos inclusivos, nada funcionaría. Es como el equipo técnico directivo, el equipo de gestión, como se le quiera llamar en este caso, mi rol personal como líder de gestión del establecimiento creo yo que es fundamental, porque si yo no creo en una educación inclusiva, si yo no doy los lineamientos para una educación inclusiva, si yo no doy las oportunidades para que todo el equipo desarrolle estrategias, ideas para que nuestro colegio o nuestra institución sea más inclusiva, no resulta la cosa. Por eso te digo yo de prácticas institucionalizadas donde se aborda más de un rol, uno deja de ser uno si no que pertenece a una institución y la institución tiene ciertos lineamientos, eso creo que es fundamental dentro de mi rol como líder técnico-pedagógico de gestión.

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar?

Sí, como todo establecimiento educacional, hay ciertos Planes de Gestión que nos exigen y que debemos tener, pero como yo te digo todos los planes convergen en uno solo que es nuestro Plan de Mejoramiento Educativo, por tanto, todos nuestros planes: Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Convivencia Escolar, todos toman vida en nuestro PME. Las acciones o estrategias que nosotros elaboramos para el desarrollo de todos nuestros planes muchas veces convergen todas para el logro de nuestros objetivos, pero sí, existe plan.

¿Qué fortalezas y debilidades puede reconocer de este proyecto o plan?

¿Del plan? Yo creo que la fortaleza principal como te digo es que no es un plan aislado, no es un reglamento que está ahí o que se llena de polvo. Por supuesto que hay que tener estos famosos 6 planes si no de que nuestros planes son capaces de converger todos en uno solo. Finalmente se hace, se palpa digamos en acciones que tienen que ver con ser más inclusivo desde nuestra visión pedagógica, desde nuestras prácticas docentes, desde nuestra cultura de convivencia escolar nosotros logramos que todos nuestros planes tomen vida. Eso creo que es una fortaleza. Y quizás la debilidad, u oportunidad de mejora que se presentó cuando nacieron estos planes era que en primera instancia se pensó en un Plan de Atención a la Diversidad o de inclusión que solo tomábamos la arista de inclusión cognitiva, de lo pedagógico y nos fuimos dejando de lado un poco la identidad de género, cultural cierto y de otros tipos de inclusión que deberíamos haber abordado desde un principio. Hoy día creo que eso ya está más superado y lo podemos ver desde una mirada un poquito más amplia, pero creo que al principio siempre existe un sesgo al respecto a la inclusión y vemos solo la inclusión a partir de algo más cognitivos o de temas más pedagógicos que socioemocionales, culturales etc. Hoy día creo yo que abordamos muchas más áreas de la inclusión.

Por último, ¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un Plan de Atención a la Diversidad?

Nosotros tratamos de abordar acciones que vayan desde distintas instancias de inclusión, que sea una acción o estrategia que permita mejorar prácticas dentro de la institución. Mejorar prácticas, mejorar conductas dentro de los estudiantes, de los mismos funcionarios, mejorar climas dentro de la aceptación a la diversidad. Por lo tanto, las prácticas que puedan tener un plan o las estrategias que puedan tener un plan deben ser prácticas o acciones vivenciales más que acciones medibles. Así como: “vamos a hacer una jornada y donde todos vamos a cantar felices”. No, tiene que ser algo que quede como aprendizaje para la vida.

¡Muchas gracias por su colaboración!

CÓDIGO	3CEPS_EDIR_10
<p>¿Qué conocimientos tiene sobre la legislación en favor de la inclusión educativa en el sistema educativo chileno? Esto es a partir como Ley del 2015, que es bastante nueva en consideración a que estas necesidades existen hace bastante tiempo atrás. Eso es como en rasgos generales.</p> <p>Sobre esto ¿Qué piensa con respecto a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad? Sinceramente encuentro que son bastante débiles, en el sentido de que la atención a la diversidad se está enfocando a nivel gubernamental demasiado al sistema a lo que habla el Plan de Afectividad, Sexualidad y Género, como al tema de género. Y, la diversidad no es solo un tema de género, si es un tema de género de las aceptaciones de cómo te sientes tú como hombre o mujer y las diferencias que existan dentro de la diversidad. También tiene que ver con la diversidad y la aceptación de diferentes capacidades cognitivas, diferencias sociales, diferencias de rol, yo creo que es algo que debiera ir mucho más allá que enfocarse, que como lo enfoca el gobierno que es netamente quiere colocar un baño para los niños transgénero que quieren hacer esto para los niños transgénero si no que es algo que va más allá. Yo creo que incluso colocar eso como tema deja de ser diversidad.</p> <p>¿Qué respuesta se tiene de la comunidad ante el impulso del centro escolar hacia un enfoque inclusivo? Siempre es positivo, la respuesta siempre es positiva y como que hoy en día el apoderado también se ha empoderado un poco más. La comunidad educativa se ha empoderado más en que existan estos espacios para la diversidad. Al entorno en el que pertenecemos, al centro, sobre todo, a nivel apoderado están exigiendo cada vez más diversidad, bueno con lo que está sucediendo hoy en día a nivel mundial, pero la respuesta es positiva.</p> <p>¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación educativa? Sí, hemos trabajado año a año en los planes y de hecho está dentro de los 6 planes que pertenecen a los programas educativos. Uno de ellos es el Plan de Afectividad, Sexualidad y Género que habla netamente sobre la diversidad y del cual se deriva el 2015. Y desde ese año en adelante desde el momento que se hizo Ley nosotros hemos trabajado año a año, porque a los planes hay que ir incluyendo año a año ciertas acciones que vayan respondiendo a la diversidad.</p> <p>Teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro escolar, ¿De qué manera cree usted que contribuye o puede aportar más la educación artística para alcanzar una educación educativa y de calidad? Según nuestro Proyecto Educativo Institucional que ha sido trabajado en conjunto con cada uno de los talleristas, docentes y equipo directivo tanto como el equipo que pertenece al programa PIE. La idea es que en el fondo el arte, ya sea la Música, la Danza, un niño con problemas motrices no va a bailar igual que uno que tenga buena motricidad fina o mejor capacidad motora, pero así y todo se incluyen esos niños y el arte. En este caso la educación artística dentro del colegio que va de la mano con la parte curricular y los proyectos de aula, encuentro que responden y trabajan en conjunto de muy buena manera con la diversidad, por el mismo hecho que te digo que en el fondo un niños pueden ser genial en Matemáticas, pero cuando lo sacas del encasillamiento del aula después de las 2:30 de la tarde cuando empiezan los talleres hasta las 5, 5:30. Cuando los sacas del parámetro aula mirando frente a la pizarra</p>	

Matemática y lo sacas al patio al exterior a romper el esquema aula y le presentas que si está inscrito en el taller de teatro y tiene que expresar todo el sentimiento que le pida el tallerista te saca completamente de lo que es el formato aula. Entonces a parte de las asignaturas tradicionales que enseña el colegio también ayuda por medio de la expresión corporal a que estos niños también se vayan expresando.

Sobre esto. ¿Qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?

Al ser integral es que en el fondo estamos educando niños dentro de sus 3 dimensiones, y en este caso el arte ayuda en una de esas dimensiones al desarrollar un pensamiento más crítico frente al desarrollo de sus propias habilidades. El conocer que sí tiene las habilidades o no para cierta área plástica, ya sea o artística, Música, Danza o Folclore. Existen diferentes talleres incluyendo el ajedrez también que no es artístico, pero también está dentro de los talleres y aparte también el de coro, donde los niños buscan desarrollarse o nosotros los profesores por medio de pruebas de acuerdo con sus niveles perceptivos es también que se les recomienda ingresar a ciertos talleres de prueba para que ellos se descubran y se vayan desarrollando de forma integral.

¿Cuánto tiempo es el de que disponen los estudiantes en los talleres artísticos?

¿Cuánto tiempo disponen? Con las horas lectivas, una vez a la semana. En este caso, es obligación para todos los niños tomar uno de los diferentes talleres que existan entre lunes y martes. Talleres extensivos de cada uno donde ya se especializan en niños que realmente tienen las aptitudes o que ellos consideran que pueden tener las aptitudes y se quedan en estos talleres extensivos. En este caso, si está el Taller de Música, los niños tienen la obligación de permanecer en ese taller por un mínimo de dos años hasta que desarrollen alguna habilidad y ahí puedan evolucionar o cambiar a otro taller. Ahora si vemos que el niño no consigue o se frustra dentro del proceso se le busca inmediatamente por medio de la coordinadora y la prueba en algún otro taller, donde se sienta cómodo y sienta que se está desarrollando. De esta forma pueden tener ciertas aptitudes, se les invita a participar de un taller extensivo el cual aporta a un hilo más fino de cada uno de estos talleres, ya sea el Taller de Coro, otros talleres que tienen que ver con la fotografía, otros años se han realizado talleres que tiene que ver más con el área plástica arquitectónica. Está el taller específico de Folclore donde los niños se preparan para competencias folclóricas. Está el Taller de Ajedrez que también es atendido por el profesor de Matemática. Y así se van creando año a año diferentes talleres para atender estos niños. Entonces la mayoría pertenece por lo menos dos años a cada uno de estos talleres y puede pertenecer también a un intensivo que también es durante la semana o un competitivo en el caso que exista la virtud dentro del niño para poder llevarlo a competencia o a ciertos concursos que tengan que ver con arte, con Danza, con Folclore, con Ajedrez, etc. Con coro.

¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar la diversidad? Entiéndase por recurso, humano, económico, de infraestructura.

Yo pensé que eran como más recursos monetarios los que percibe por la SEP, que recibe por la JEC, en este caso lo de la JEC lo que va ahí esta parte curricular externa. Pero claro, todo el recurso humano que tiene que ver con los talleristas. El coordinador de talleres que trabaja en conjunto con el equipo directivo, el cual no solamente se trabaja para estos talleres si no que aparte se preparan presentaciones a nivel colegio, por lo menos en 1, 2, 3 veces en el año que son presentaciones donde se baila a nivel colegio y se preparan obras teatrales. Eso depende del proyecto de aula que se esté trabajando en ese momento.

¿Y accesos a algún fondo concursable del ministerio han podido tener o realizado alguna postulación?

Se han realizado. Anteriormente cuando yo fui coordinador postulamos a ciertos programas tanto recursos municipales como de recursos externos, pero nos resultaron los recursos municipales. Tampoco son muchos, son geniales millones, pero sirvieron para implantar la sala de audio e implementar instrumentos musicales, comprar una batería, un par de guitarras eléctricas y un bajo. Año a año se está postulando, pero no siempre son positivos los resultados.

¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?

Ante todo, nosotros como equipo directivo gestionamos el PME, en el cual se trabajan las acciones que son estrategias para la mejora educativa. Se trabajan en conjunto con estos 6 planes institucionales: el Plan de Afectividad, Sexualidad y Género, el Plan Integral de Seguridad Escolar, el Plan de Desarrollo Profesional Docente, el Plan de la Inclusión y otros planes. Estas acciones deben estar ligadas a uno de estos planes y gran parte de esas acciones se realizan durante el proceso del año escolar. En cada uno de los proyectos de aula, en cada una de las celebraciones, está incluido el Plan. Y uno de estos planes es el Plan de Afectividad, Sexualidad y Género que tiene que ver con la diversidad, que es el que atiende la diversidad.

¿Qué estrategias organizativas se desarrollan en el centro escolar para atender a la diversidad?

Por ser un Colegio Artístico, hay a nivel de colegio donde participan también los apoderados, está el baile de aniversario, están los cuentacuentos donde participan estudiantes y profesores. Nosotros les presentamos un cuento a los niños, en el cual tratamos sobre todo temas de diversidad, donde los actores somos los profesores. Están los bailes de aniversario, en el cual tenemos la obligación de participar todo el establecimiento incluyendo si quieren participan los apoderados. Bailamos todos, incluyendo A los niños que podrían tener algunos problemas motrices. Está después la Gala Folclórica que tiene que ver con un baile dependiendo la tónica del año, donde también todos los

profesores y todos los estudiantes tenemos que participar a nivel colegio. Ciento ochenta son los niños más los funcionarios, que somos casi 200 personas en función ese día y en los cuales estas actividades están ligadas precisamente a la diversidad, sobre todo estas acciones más masivas están ligadas a la diversidad.

¿Qué actuaciones se despliegan en la acción pedagógica para abordar la atención a la diversidad?

Nosotros como Colegio Laico no presentamos la asignatura de Religión, a pesar de que está plasmada dentro del marco curricular del Ministerio. Nosotros lo abocamos más a un tema precisamente de hablar sobre la diversificación, entonces ocupamos las 2 horas de Religión más un trabajo que se realiza semanalmente con cada uno de los profesores jefe. Eso a su vez está, se trabaja cada uno de los profesores jefe directamente con el Encargado de Convivencia Escolar. Ahí se hace un trabajo completamente dentro de los planes. Siempre tenemos que trabajar de mano de los planes. Siempre todas las acciones, todos nuestros trabajos son de mano de los planes y cada plan tiene por lo menos 2 o 3 acciones anuales y son 6 planes los que se trabajan año a año.

¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?

Hay trabajos que vienen ligados por calendario escolar y que son precisamente esos paréntesis. Aparte de los que trabajamos dentro del aula y de los que generamos junto con el Encargado de Convivencia Escolar y junto con el equipo del Programa PIE. Hay otros que vienen de la mano dentro del calendario escolar, por ejemplo, se tienen que sentar los niños a reflexionar sus derechos y deberes. También sobre el Bullying en la escuela. Son programas que viene ligados dentro del calendario escolar, que son paréntesis porque se paraliza todo el colegio en la parte curricular, pero se rompe el esquema aula. Los niños tienen que generar y plasmar sus propias ideas sobre diversidad, sobre todo de diversidad, plasmarla y luego presentarlas. Es un trabajo que se hace en por lo menos 2 jornadas, donde primero se hace el llenado de información y después la presentación. Al otro día, en la siguiente jornada se presenta todo este trabajo y los niños exponen sus ideas y después estos papelógrafos quedan pegados en el colegio con todas las ideas plasmadas sobre diversidad por los niños. Esas ideas son muy positivas, porque rompen el esquema sala y nos permite salir del currículo para especialmente trabajar y hacer la bajada con los mismos niños y son muy positivos.

¿Qué barreras dificultan el trabajo con la diversidad?

Creo que esa pregunta venía también dentro de la entrevista o de la encuesta que nos mandaste. Yo puse, yo fui el que puse las pruebas estandarizadas. Lamentablemente, las pruebas estandarizadas, sobre todo las que entregan recursos a nivel estatal, hacen que los colegios se deslumbren por tratar de alcanzar un objetivo con tal de recibir recursos, que al final se pierde el trabajo de la diversidad y uno opta por la calificación y por el número. Y eso es un obstáculo grande que lo coloca el mismo Gobierno, el mismo Ministerio en este caso.

¿Qué desafíos propone la atención a la diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?

Los desafíos son hartos. Cada año vamos proyectando nuevas estrategias, porque el PME va evolucionando y va cambiando año a año a medida de las evidencias que vamos teniendo en el proceso de desarrollo y aprendizaje del año anterior. Obviamente esas evidencias nos presentan a nosotros como equipo directivo y después para presentárselas al equipo docente, sobre cuáles de ellas que se generaron a principio de año son las que generan un impacto en el desarrollo y aprendizaje. O, en este caso, a la diversidad. Yo creo que es precisamente eso, el estar constantemente buscando nuevas estrategias para apoyar la diversidad, no quedarse con una sola estrategia si no que ir teniendo una retroalimentación anual para generar proyectos para el próximo año. Encuentro que es una de las mayores dificultades.

¿En la promoción de la inclusión en el centro escolar, que rol podría desempeñar usted?

En la promoción yo creo que todos tenemos un rol súper importante. Sobre todo, aquellas personas, incluyéndome, que estamos en un rol más de liderazgo. Somos los entes principales de demostrar una inclusión y demostrar que en el fondo trabajamos con ella dentro de los procesos curriculares. Yo creo que uno de los roles más importantes es el demostrar todo el tiempo y que tu diálogo sea inclusivo. En el fondo, que no deje a nadie a fuera, ni a un estudiante, ni a un apoderado, ni a una familia. Yo creo que la importancia del rol es precisamente tratar de que el docente o el co-docente realice la misma labor y se dé cuenta del sistema de trabajo. ¿Qué el liderazgo quiere? Porque nada de esto es por atención propia, sino que es en el fondo un trabajo liderado por dirección y de ahí para abajo. Cada uno de nosotros tenemos que colocarnos la camiseta, sobre todo frente a la diversidad que es algo que nosotros como colegio vamos bien encaminados, tomando en cuenta que año a año tenemos ciertas dificultades que pasar sobre la diversidad, pero encuentro que gracias eso nuestro liderazgo va bien encaminado.

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar u otro un proyecto educativo específico para estos para esos fines?

Sí, completamente. En estos casos uno piensa que son como responsabilidad del programa PIE, cosa que no es así porque el mismo programa PIE nos capacita sobre la diversidad constantemente. Sobre todo, en el tiempo de presencialidad, cuando nuestras clases eran presenciales nosotros teníamos dos consejos. Teníamos un consejo curricular para precisamente ver todo el tema técnico que correspondía al año, notas, calificaciones etc. y teníamos los jueves un consejo con el programa PIE, donde precisamente la idea era atender a la diversidad. En esos también nosotros nos capacitábamos, ellos nos preparaban cursos, traían invitados para certificarnos, íbamos a charlas o venía gente a hacernos charlas. Precisamente para atender a la diversidad y poder no solamente atenderla, sino que también

identificarla, porque muchas veces no identificamos y no sabemos de qué forma trabajarla. De ahí venía todo lo que tenía que ver con el DUA, el Diseño Universal para el Aprendizaje y todo eso. Así que en ese sentido esa gran labor lo ha hecho la coordinadora con su gran equipo.

¿Qué fortalezas y debilidades puedes reconocer de este plan de atención a la diversidad en el centro escolar?

La fortaleza es que, antes que todo, es que todos los profesores estamos empoderados con el tema diversidad acerca de los múltiples canales de percepción. Todo lo que tiene que ver con DUA, los múltiples canales de evaluación. Y gran parte de las fortalezas tiene que ver con que el colegio o los sostenedores, en este caso, están constantemente enviando a ciertas personas que saben que van a hacer bien la pega, sobre todo con el tema diversidad. Después se genera todo un trabajo y se transforma en una acción y esa acción debe tener un desarrollo al final, ósea debe tener un desarrollo de por medio y por lo tanto tiene que ser medible con un impacto. Ese impacto lo generan los niños por medio de encuestas, por medio de una demostración de porcentaje o que sea algo cualitativo, pero siempre tiene que demostrar algo, de que en el fondo lo que se envió a realizar frente a la diversidad tuvo un impacto positivo con respecto al aprendizaje.

Debilidades que podrían existir o mejorar es el acceso a nivel Webinar. Estamos bombardeados todas las semanas, pero al final son cosas de 45 minutos, en el fondo redundan en lo mismo, pero al ser isla como que una cuesta salir y es caro salir a estos seminarios que hacen en Puerto Montt, en Osorno, en Puerto Varas, donde sí los sostenedores nos han enviado muchas veces. Una de las debilidades u oportunidades de mejora es que eso entre a la isla y que no se necesite recursos como institución para poder acceder a esos seminarios que muy positivos y buenos para nosotros. En el fondo que haya más capacitaciones, que los profesores seamos más proactivos en participar de estos seminarios que son muy importantes. Sobre todo, los que atienden a la diversidad que siempre hay muchos.

Por último ¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un plan de atención a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar?

Una de las estrategias como te decía es precisamente romper el esquema aula y generar estos espacios de conversación con los niños para que los niños se expresen. Yo creo que es una estrategia que todos necesitamos, pero como te digo el cumplimiento de estándares de calificaciones como que no nos permiten y el tiempo, el calendario escolar tan acotado de cosas que tenemos que cumplir, que la prueba, que el libro del mes. Nos damos poco tiempo para sentarnos con los niños para romper el esquema aula. Yo encuentro que eso es una de las cosas más importantes, que los niños y nosotros necesitamos para poder comprender sus necesidades ante la diversificación. El esquema aula lamentablemente es mirar la pizarra a todos de frente, llenando la pizarra de materia sin dar tiempo a la expresión. ¡Es imposible! Necesitamos generar más estrategias donde se rompa el esquema aula, sería como el gran análisis. En el fondo eso se hace, pero se hace a nivel tallerista, con los tíos talleristas se rompe el esquema aula, con la tía de Teatro se sientan en el suelo y hablan cosas mientras estiran. Con el tío de Música expresan sus sentimientos por medio de la batería, la música, la flauta, la guitarra eléctrica. Con la profesora de Folclor, por medio del zapateo y escuchando la música folclórica. Tal vez falta sacar el arte de la conversación, esos momentos son los que faltan para seguir atendiendo de mejor manera a la diversidad.

Para terminar ¿Quisieras agregar algún comentario o destacar algún tema abordado en el trabajo que desarrolla el centro escolar con la diversidad?

A grandes rasgos, que pertenece a uno de los 6 planes que se trabajan anualmente para la inclusión, pero que así y todo necesitamos como colegio seguir empoderándonos para seguir creciendo. Igual estamos en un contexto de isla del sur de Chile donde hay contextos socioculturales diferentes a todo lo que nosotros queremos expresar. Creo que es bueno hacerlo, porque de alguna forma hay que romper el esquema, así que eso es lo que se trata de hacer en el colegio y es lo que nosotros como profesores dialogamos cuando nos sentamos a discutir y conversar acerca de la educación. Creo que la diversidad es uno de los temas que más aflora hoy en día, así que más que nada como ese comentario.

¡Muchas gracias por su colaboración!

CÓDIGO	3CEPS_EDIR_11
¿Qué piensa con respecto a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad en el sistema educativo chileno?	
A pesar de que se ha avanzado bastante a nivel nacional todavía existen incongruencias en las políticas. Se trata de que se vinculen todas las políticas, por ejemplo, de accesibilidad para las personas con discapacidad, digamos en todo ámbito. Dentro de lo que se rige en el Programa de Integración, no es tan completo. Y abarca solamente algunos trastornos, algunas discapacidades, pero existen muchas más. Entonces ahí, por ejemplo, se produce una incongruencia. En el Decreto 170 nos permite atender a cierta cantidad de alumnos por curso, pero en la realidad son muchos más niños que requieren atención y no están incluidos los niños de otros países. No es atención a la diversidad, sino que a ciertas discapacidades y trastornos.	
¿Qué respuestas se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar hacia el enfoque inclusivo?	

La verdad es que en general hemos tenido una buena respuesta de parte de todos los agentes. De partida todos los funcionarios del establecimiento y las familias. Hay ciertos casos que son más complejos, por ejemplo, cuesta que sean empáticos frente a ciertas situaciones cuando se hacen talleres enfocados a la diversidad para comprender ciertas características de algunos estudiantes. De repente hay baja asistencia, pero eso es cuando se hace algo masivo. Cuando hacemos intervenciones en los cursos es distinta la situación, hay un poco más de aceptación, de sensibilización. En general no sufren, no vemos tantas barreras en ese sentido. En general, la comunidad educativa acepta la diversidad, siempre estamos trabajando para poder incluir a los estudiantes que son de otros países, que a lo mejor son muchos, pero que también les afecta la cultura. Entonces tratamos de vincularlos y de incorporar a las familias. Así también cuando hablamos de discapacidad, no solamente hablamos de Educación Especial. El mes pasado, por ejemplo, que era la celebración de la Educación Especial, tratamos de incluir no solamente a los alumnos que participan del PIE, si no que, a todos los estudiantes, porque todos necesitan sensibilizarse, aceptar, tolerar y empatizar con la diversidad. Finalmente, todos somos diversos de ahí parte la diversidad, y sobre todo en el aspecto cognitivo, en el aspecto conductual también. En mi caso, no tenemos mayores discapacidades, visual, auditiva o motoras, tenemos otros tipos de diversidad.

¿Qué piensa sobre la participación y compromiso de la familia con el proyecto educativo del centro escolar?

Por parte de la familia pienso que la verdad ha sido un poco inconstante. Hay veces que participan mucho, que son comprometidos, pero hay también ciertos apoderados que se aíslan, que ven al colegio como que fuera un lugar donde ir a dejar a sus hijos para cuidarlos y se desentienden de toda la labor. De todo lo que es el apoyo, la supervisión en el hogar, el tema de las habilidades parentales. Cuesta mucho en ese sentido tratar de hacer entender la familia lo importante que es su rol. Ahora con la pandemia, nos ha ayudado un poquito, en algunos casos, a que los papás se pongan en el lugar de la importancia de su rol, que realmente lo que hacemos nosotros en el colegio (hablo a nivel general) es difícil. Sobre todo, cuando no se tiene el apoyo de la familia. Y en ese sentido, la pandemia ha venido a fortalecerles eso, el compromiso de la familia. En el caso de nosotros, puedo decir que igual ha habido varios cambios, pero que es un trabajo constante para que sea realicen esos cambios. Todo un trabajo articulado de los profesores, asistentes y equipo directivo tomando decisiones para abordar a las familias que no son comprometidas. ¿Cómo lograr que se acerquen? ¿cómo lograr no perderlos? En muchas situaciones pasa que los papás prefieren cambiar a los niños del colegio, porque los molestan mucho, entonces son cosas que tenemos que enfrentar y como equipo siento que hemos logrado tomar buenas decisiones y cuando no ha resultado en algún caso no es por nosotros, queda en evidencia que son decisiones de la familia.

¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes y demás personal conozcan la legislación educativa?

Mira nosotros contantemente estamos haciendo trabajo técnico. Cada vez que hay una Ley, con respecto al tema del Decreto 67 de Evaluación, lo informamos. Y en ocasiones también, yo creo que en casi todas (audio interrumpido del minuto 8:38 al 8:45) vemos de repente que hay letra chica en algunos documentos o en algunas resoluciones o que no se entiende y hay cierto análisis por parte de la comunidad educativa. Y siento que ha sido provechoso no solamente para nosotros, sino que también para ellos. Hay un crecimiento y aporte también a la labor.

¿Cuál es la función que usted cumple al interior del Programa de Integración Escolar?

En el caso como coordinadora cumpla dos funciones. Una es el trabajo en aula, yo apoyo en aula a dos cursos. Y como coordinadora estoy a cargo de un equipo de profesionales, de supervisar que todo funcione bien con respecto a la documentación que se tiene que llevar y ver ciertos funcionamientos de los equipos de aula. En este caso, la coordinación entre ellos, que exista la coordinación para el tema de los horarios de los profesionales. Ser un ente mediador entre lo que es la docencia y los profesionales que apoyan. Y en ese sentido ha sido súper buena la recepción que se ha tenido entre el profesorado y los asistentes.

¿Cuáles son las labores específicas de cada uno de los miembros que componen el programa de integración escolar?

Vamos a partir por el fonoaudiólogo. El fonoaudiólogo atiende a estudiantes desde Prekínder en adelante, tanto a niños que presentan trastornos del lenguaje, propiamente tal, pero también a ciertos casos de niños que no presentan el diagnóstico, pero que sí tienen un trastorno del habla o ciertas dificultades del lenguaje que no le permiten acceder a la lectura y la comprensión. También su función y labor es apoyar el trabajo que hace la educadora diferencial del nivel y la educadora de Párvulos y por supuesto la asistente de aula, entregando apoyo desde su área con los distintos componentes del lenguaje. Ya sean a nivel semántico o pragmático. Entregar herramientas, entregar estrategias para poder trabajar con los niños que presentan estas dificultades del habla, del lenguaje o de la comunicación. En el caso del psicólogo, el psicólogo trabaja con todos los cursos en donde se presenta incapacidad intelectual, déficit cognitivo, también con trastorno de déficit atencional, como hiperactividad, trastorno de espectro autista y asperger. Esos son como los pasos que atiende el psicólogo. Entregando herramientas para trabajar lo que son las funciones básicas: la atención, concentración y memoria. Por supuesto, siempre vinculado desde la motivación y desde lo socioemocional, pero más enfocado a lo que son las funciones básicas todo a nivel cognitivo. Esa es otra deficiencia que tienen las políticas de educación, con respecto a los PIE, porque en definitiva también hay niños que presentan alguna necesidad educativa especial de tipo emocional y no son abordados.

Con respecto a los educadores diferenciales, tenemos dos educadoras diferenciales que trabajan por niveles, pero en general el trabajo es el mismo. El apoyo en aula en distintas actividades, pero sobre todo en áreas específicas fundamentales, por ejemplo, Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Lenguaje extranjero, en este caso, Inglés. Claramente si tenemos un niño con trastorno del lenguaje o con problemas en el lenguaje le va a costar mucho más comprender lo que es inglés. Bueno, tenemos psicopedagogo también que cumple la misma función, no hay diferencia con las educadoras diferenciales. Y todo el equipo hace apoyo en aula. Esa es nuestra principal labor, nosotros no sacamos al estudiante de la sala para trabajar con el aparte, sino que para entregarle otras herramientas hacemos el trabajo directamente en aula. Se coordina con los docentes todas las semanas, se planifica y también se adecúan las planificaciones y las evaluaciones. Esa es nuestra función. También y, por supuesto, se van analizando los casos, se van tomando nuevas estrategias y acuerdos. También con las familias. Y, por supuesto, el llenado de documentación legal que nos exige el Ministerio.

¿Con cuánto tiempo disponen para el trabajo colaborativo de los profesionales del PIE con los demás docentes del centro escolar?

La verdad es que somos por lo menos de aquí, puedo hablar de Chiloé, porque tengo la visión más amplia porque también participo de una red de Programas de Integración y somos uno de los colegios privilegiados por conta con hartas horas de colaboración. Y no solamente las de colaboración que corresponden que son tres por curso. Nosotros coordinamos con los docentes una hora específica, pero además tenemos dos horas extras que hacemos trabajo PIE. Asignamos consejo PIE para abordar temáticas respecto a la diversidad, al Programa de Integración. También para capacitarnos entre nosotros, hacer análisis de casos de casos puntuales y trabajo interdisciplinario con los otros docentes formando el Aprendizaje Basado en Proyectos. Como trabajamos con las distintas asignaturas, tenemos esa disponibilidad que no todos tienen, así que eso nosotros siempre lo hemos valorado. Tenemos a disposición las horas correspondientes y un poquito más.

Teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro escolar. ¿De qué manera cree usted que contribuye o puede aportar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad?

Es una pregunta difícil, que hay que entrar a analizar. Yo siento que el arte como lo hemos enfocado claramente ha tenido una repercusión positiva. No es que nuestro principal eje sea el arte o que solamente nos enfoquemos en el arte, sino que a través del arte hemos logrado aprendizajes y cambios conductuales (audio interrumpido desde el minuto 18:50 al 18:55). Entonces siento que se está creciendo en ese sentido, cada año al analizar nuestro proyecto educativo vamos viendo qué cosas mejorar, qué cosas son positivas de rescatar. Frente al tema artístico se ha ido fortaleciendo bastante ¿qué podríamos hacer para mejorar? Yo creo que es más puntual desde cada área artística. Nosotros trabajamos ciertas áreas artísticas, pero lo que más ha costado es que las personas a cargo de los talleres en sí comprendan cuál es la función del taller o de esa área artística en el colegio, porque de repente como no son los mismos docentes los que trabajan las áreas artísticas, no están presentes dentro del contexto escolar. Entonces quizás les falta conocer un poco más a los estudiantes, ir viendo sus capacidades, además que igual se hace muy corto el tiempo para trabajar el tema artístico. Estamos claros que el currículo nacional exige cierta cantidad de horas para ciertas áreas, pero lo que es lo artístico muy poco, entonces cuesta mucho y vincularlo también. Por ejemplo, las asignaturas destinadas al arte, yo creo que ahí también falta, eso yo creo que consolidando eso avanzaríamos mucho más, sería mucho más completo nuestro proyecto educativo.

¿Qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?

Es de gran importancia. Yo creo que nosotros hemos visto crecer a nuestros estudiantes cuando llegan. Comúnmente tenemos muchos casos de que en otros colegios pasan desapercibidos, que son muy tímidos, que no tienen amigos, que son víctimas de bullying, que no se conocen. No conocen ellos mismos sus habilidades y cuando logramos trabajar con ellos, vemos que se produce un cambio rotundo. Vemos cambios de actitud, cambios de personalidad positivos, vemos como son capaces de expresar sus emociones y pensamientos. La verdad es que da orgullo y ahí es que uno dice, sí estamos haciendo la pega bien. Cuando los papás te agradecen y dicen no cambiaría jamás a mi hijo o mi hija de colegio, por favor hagan enseñanza media porque no nos vemos en otro colegio o en otro lugar. Ese tipo de cosas te hace creer mucho más en lo que estás haciendo y que no lo estás haciendo mal. Como digo hay cosas que se pueden mejorar claramente, pero siento que nosotros estamos como súper consolidados, porque entendimos y de hecho el equipo ha ido cambiando mucho. Ahora está más estable y eso ha ayudado, ha permitido crecer porque cada uno ha puesto de su profesionalismo, pero también se ha abierto al tema artístico. Por darte un ejemplo, hay docentes que en su vida bailaban y hoy en día tú los ves participando en las galas folclóricas, en las galas artísticas con los estudiantes, con las tías asistentes, todos. Si tenemos que bailar, si tenemos que cantar, si tenemos que actuar, ¡todo! Entonces todos motivados. Entonces siento que en sí es muy importante, porque nosotros damos el ejemplo a nuestros pequeños.

¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar con la diversidad?

Lo primero es con recursos profesionales, porque de somos un buen equipo de profesionales que siempre estamos en constante crecimiento y capacitación. Hay un enorme trabajo cooperativo. Siento que esa es la base, de hecho, reconforta escuchar a los papás que son nuevos, y que quieren matrícula, porque les hablaron bien del Programa de

Integración. O apoderados de niños extranjeros que agradecen el espacio que se les da y que son tratados como uno más. Eso parte desde lo profesional y de lo humano, de la calidez humana que tenemos como equipo.

Recursos materiales también tenemos, podemos acceder a ellos cuando los necesitamos. El colegio en sí se ha ido adaptando a la infraestructura, también hay acceso para personas con discapacidad. Lo que quizás podría faltar, pero como no hemos tenido la situación o el caso, es el sistema Braille en caso de que llegara una persona con discapacidad visual. Son cosas puntuales, pero como no hemos visto la necesidad no se ha adquirido. Vamos analizando siempre dependiendo de lo que se requiera.

Y en cuanto a fondos ministeriales o fondos concursables. ¿Disponen de la postulación a ciertos programas o fondos culturales?

Mira, hemos postulado. De hecho, soy una de las personas que siempre está postulando a proyectos, lamentablemente siempre hay algo que por un mínimo detalle no nos adjudicamos el proyecto. Sí hemos tenido, al principio cuando yo llegué al colegio, estábamos recién formamos una personalidad jurídica que estaba destinada a una Agrupación Cultural Artística y Deportiva que era presidida por mí. Ahí nos adjudicamos dos años seguidos un proyecto. Era municipal y estaba enfocado al arte y a la cultura. No era mucho dinero, pero sí para nosotros fue genial, porque pudimos adquirir instrumentos musicales y vestuario (palabra cortada por mala señal). La infinidad de documentación que nos han pedido es gigantesca y además también nos caíamos en el tiempo que el colegio llevaba funcionando o que la personalidad jurídica llevaba funcionando, siempre había un problema con respecto a eso.

¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?

De partida funcionar como equipo directivo incorporando a la coordinadora de integración, porque no en todos los colegios ocurre que incorporan al equipo directivo y en la toma de decisiones a la coordinadora del Programa de Integración. Hay un trabajo ahí, un liderazgo importante en ese sentido, y ese liderazgo también permite que los profesionales del área de integración puedan tomar decisiones frente a ciertos casos y situaciones, planteando ideas y proponiendo formas de trabajar o de intervenir en casos puntuales referidos a la diversidad.

¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?

También la posibilidad de estar en constante capacitación, en el colegio se busca la forma de acceder. De hecho, para facilitar la labor de nosotros como profesionales, porque de verdad que es mucha documentación y se pierde mucho tiempo en algo que es innecesario y repetitivo como la documentación PIE, el colegio accedió a la compra de una plataforma que se llama Intégrate PIE. Y ahí nosotros trabajamos. Están todos los estudiantes incluidos en esta plataforma del colegio. Funciona súper bien, porque tiene todo lo que conlleva el PIE, pero además nosotros también podemos incorporar a otros estudiantes del colegio con informes, con planes de apoyo, con bitácoras, entonces en ese sentido nos vino a aliviar. Este mes fue la adquisición, pero también debido a todo esto, porque igual con el tema de la pandemia finalmente es un agobio. Y todo lo que conlleva, como te decía el tema de la documentación, que incluso cuando somos fiscalizados ni siquiera la revisan, pero debe estar ahí, aunque se fijan en los mínimos detalles. Entonces es mucho trabajo para lo que realmente importa en atención a la diversidad. Así que eso es algo positivo que ha entregado el establecimiento para favorecer o ayudar a la atención a la diversidad.

¿Qué barreras dificultan el trabajo con la diversidad?

Mira, yo creo que una de las barreras más importantes tiene que ver con la familia, cuando la familia no acepta y por más que hagamos un trabajo con ellos. Generalmente es difícil asumir que algún hijo tenga una discapacidad o algún trastorno. A veces la familia se queda pegada en un proceso de duelo que lamentablemente no favorece al estudiante, entonces no asumen las condiciones que presenta su hijo o su hija y finalmente hacen que retroceda y no se pueda realizar un trabajo con el estudiante. Hay muchas veces que por más que nos enfocamos en el estudiante, la familia es tan potente e influyente, que se dificulta mucho más. Yo creo que esa es una de las barreras principales, además porque se le ha dejado y hablo en general, mucha libertad a las familias. No es obligación por ejemplo que las familias asistan a reuniones, no se les puede exigir. Entonces frente a eso yo creo que también una barrera tiene que ver con lo legal, con las políticas nacionales, para mí esa es otra barrera muy significativa y que la verdad en vez de ir creciendo, se da un paso y se retroceden dos lamentablemente.

¿En el centro escolar existe un Plan de Atención a la Diversidad?

Tenemos un Plan de Inclusión Escolar, de atención a la diversidad. Y sí, existe para todos los niveles desde el ingreso al colegio está puesto en el programa.

¿Qué fortalezas y debilidades puede reconocer de este proyecto?

¿Qué fortalezas? Las trabajamos, en realidad todos los planes del colegio. Todos los planes son trabajados por todos los funcionarios. Son compartidos por todos los funcionarios, claramente hay un grupo que se preocupa de elaborarlo y de analizarlo en profundidad y luego exponerlo, pero es conocido por todos. Y eso creo que es la fortaleza. Una de las fortalezas es que somos súper concretos en el sentido de ser realistas, con lo que tenemos. Y otra fortaleza es que lo analizamos todos los años. Vemos si es necesario aplicar cambios, porque acuérdense pasó tal situación y no estaba incluida en el Plan. La debilidad mayor es no incluir a la familia, porque los damos a conocer, pero no es lo mismo que se involucre la familia en la elaboración o en el análisis de este Plan. Por ejemplo, a la directiva de los cursos o al Centro de Padres. Eso yo creo que podría ser la mayor debilidad y que quizás ahí también pudiésemos tener mejores resultados en la vinculación de la familia.

Por último ¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un plan de atención a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar?

Por ejemplo, una medida sería realizar un trabajo mucho más profundo con la familia. Cuando intentamos hacer algo con la familia no hay respuesta, entonces cuesta mucho más, pero siento que quizás por ahí debería de ser. Buscar la forma de vincular a la familia en el trabajo de atención a la diversidad, que ellos seas precursores y traten de proponer ciertas acciones. Es lo que les falta, podría ser por ahí. Es lo que se me ocurre en este momento, siento que va por ahí por el tema de la familia más que nada.

¿Quisiera agregar algún comentario o destacar algún tema abordado en el trabajo que desarrolla el centro escolar con la diversidad?

En definitiva, creo que te lo dije en algún momento. El equipo en sí está bien, mucho más consolidado, hay un trabajo colaborativo importante. Inclusivo también, porque no solo trabajan los profesionales, sino que también se vincula a los asistentes de aula, incluso a los asistentes que no están participando en el aula. Por ejemplo, que en el recreo la tía que hace el aseo también tiene contacto con los niños y debe saber ciertas cosas, abordar ciertas situaciones. Entonces, en ese sentido siento que el colegio hace un trabajo importante que también tiene que ver con que cada uno aporta de su parte para que sea así.

¡Muchas gracias por su colaboración!

CÓDIGO	3CEPS_EDIR_12
--------	---------------

¿Qué conocimientos tiene sobre la legislación en favor de la educación educativa en el sistema educativo chileno?

Mira, si bien en la universidad nosotros tuvimos ramos relacionados con todo lo que era inclusión, profundizamos más en lo que era esto por encontrarnos con muchos niños que habían sido rezagados en la educación. En la universidad nosotros nos encontramos con compañeros rechazados por tener TEA, que al final los aceptaron e incluso terminaron la carrera. Les costó un poco más, pero aun así las terminaron y yo creo que eso nos impulsó un poco más en interiorizarnos en lo que era la integración. Tuve la dicha de llegar a un colegio, en donde no se hace esa diferencia. Me he dado cuenta de que muchos de los niños que llegan al colegio han sido rezagados en aula, y a pesar de estar con esta Ley de inclusión y todas las Leyes y Artículos que lo involucran, aún sigue existiendo un gran número de niños y jóvenes rezagados. No obstante, tuvimos una buena formación debo reconocerlo, porque nos ha formado, hemos demostrado eso en el trabajo no haciendo diferencias. Igual que nuestros colegas con nosotros.

¿Qué piensas con respecto a las políticas educativas sobre la atención a la diversidad?

Yo siempre comparo esto de la inclusión o de la diversidad como algo normal. Todos somos distintos, todos somos más altos, más bajos, más gordos o flacos, rubios, morenos y no debería ser un tabú dentro de la sociedad, aunque lo sigue siendo. Espero que en algún tiempo esto disminuya, porque al final la enseñanza básica, media y la universidad te prepara para el futuro, pero la sociedad en sí aún tiene ese tabú frente a las cosas distintas y ojalá esto termine pronto. Ese es mi punto de vista.

¿Qué respuestas se tiene de la comunidad ante el impulso del centro escolar hacia un enfoque inclusivo?

El colegio como comunidad no hace mayor diferencia, y en la localidad de Ancud me he topado con muchos niños con diferentes necesidades educativas que necesitan un apoyo, y desde que ingresé al colegio, yo me he dado cuenta de que hay muchos niños que llegan desde otros por no tener apoyo, en cambio el nuestro se los ha brindado. Si bien, en la localidad de Ancud es un tabú esto de la inclusión y diversidad, con respecto a si el niño es más moreno que otro, si tiene más plata o menos plata, en el colegio tratamos de que todo sea distinto. Tratamos de enseñarles desde pequeños que, aunque uno sea distinto no es algo malo, no significa que uno es menos que otro. Y eso se nota en los estudiantes, se nota en su día a día, incluso ahora en las clases virtuales aquellos que no tienen internet, los demás compañeros le hacen llegar los contenidos a través de redes sociales. Entonces para ellos todos son iguales, independiente de lo que ellos vean o escuchan por fuera ellos los tratan igual.

¿Y por parte de la familia? ¿Cómo es la respuesta hacia la inclusión?

Si bien, prácticamente, como en todos lados hay familias y familias. Hay familias que le dicen no “él no va a entender porque él es distinto”, parte ya desde la familia, y ahí entramos: “hijo tú puedes, vamos tú puedes”. Entonces la familia de por sí siendo un pilar fundamental para la educación de los niños igual son nuestra piedra en el zapato. Muchas veces en un curso X tenemos niños con necesidades educativas y se sacan buenas notas y los papás no logran entender porque tienen buenos resultados. Ahí entramos a explicarles que a ellos se les pasa el mismo contenido y se les evalúa de una manera distinta, pero es el mismo contenido. Si el niño tiene más facilidades para cantar, un ejemplo, y que me ha pasado, si ese niño tiene más facilidades para cantar y él puede escribir algo relacionado y cantarlo y me está hablando del contenido. Hay una manera distinta, y yo trato de ocupar ese tipo de cosas en mis clases. Si bien, yo hago clases de Matemáticas, en algún momento yo hice Historia, Ciencias Naturales y para que puedan aprender todos sin ningún problema los contenidos, les hacía canciones o rap. Lo ocupábamos en las distintas clases y todos tenían buenos resultados, entonces es algo que también debe nacer desde nosotros. Si nosotros se lo

podemos inculcar a los niños perfecto y si los niños pueden hacer cambiar el ideal de las familias mucho mejor, y así los tres entes, familia, alumnos y profesores remaríamos para el mismo lado.

¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación educativa?

Sí, hemos tenido capacitaciones, hemos trabajado a la par con nuestros colegas del Programa de Integración Escolar y estamos en constantes charlas. Si bien, se hacían más seguidas cuando estábamos en la presencialidad, ahora en la virtualidad se nos ha vuelto un poco difícil, pero no estamos ajenos. Siempre está la instancia de preguntarlo. Los colegas con los que trabajamos en el aula constantemente nos explican, porque si bien ellos son más entendidos en la materia, siempre tratan de incorporarnos en su trabajo para que no quedemos ajenos con respecto a la educación.

¿Podrías especificar el tipo de formación que han recibido en particular los docentes?

Nosotros hemos tenido charlas como te mencionaba, hemos trabajado a la par con los colegas del programa, como, por ejemplo, cuando han realizado evaluaciones o diagnósticos. Ellos nos preguntan, mira que dificultades tiene ese niño. Nosotros les damos los ejemplos o las situaciones y ellos nos explican paso a paso porqué el niño tiene esta dificultad o la otra. Entonces ellos igual nos van interiorizando en su trabajo.

Teniendo en cuenta el proyecto educativo del centro escolar ¿De qué manera cree usted que contribuye o puede aportar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad?

Para empezar, cuando llegué a este colegio, en la comuna no se habían visto Colegios Artísticos, por lo tanto, era muy nuevo para mí. Además, yo venía recién saliendo de la universidad, había salido tres días antes. Y llegué a una entrevista un viernes y el lunes ya estaba en el colegio. Entonces cuando llegué me dicen “el colegio tiene un sello artístico, el arte es fundamental”. Mi personalidad es como muy artística, por lo tanto, caí como anillo al dedo a las clases. Si bien, trato de involucrar las artes en las distintas asignaturas, porque como te mencionaba antes hay niños que son malos para Matemáticas, pero son buenos para bailar o son muy buenos en Música o en el Dibujo, me pregunto ¿cómo ayudar a que su fortaleza ayude a fortalecer otra asignatura? Ahí es donde entra este sello artístico del colegio, tratamos de que todo vaya de la mano. Si bien, tenemos aniversarios donde hacemos baile, una gala folclórica exclusiva, talleres artísticos, participamos de la semana de la Educación Artística, tenemos un coro o las clases de música, intentamos complementarlas con Lenguaje. Creamos en una oportunidad de cuecas y tonadas. En Matemática hicimos rap para aprendernos los ángulos. En otra asignatura también ocupamos el rap, porque en ese momento los niños estaban enfocados en ese tipo de música. En Ciencias Naturales hicimos un rap de los huesos. Ellos iban en 4to básico, ahora van en 6to básico. Les tocó esa asignatura y ellos se acordaban de los huesos. Entonces es algo que los marca y para bien porque los libera un poco de siempre estar sentado frente a la pizarra y escribiendo. En su lugar, podemos hablarles de una obra de teatro, sobre hacerla o verla. Es salir de lo distinto y a ellos les sirve mucho. Yo siento que las artes complementándolas con las distintas asignaturas funcionan mucho más.

¿Qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?

Nosotros trabajamos en Música, Educación Física, Orientación, en base al respeto. Por lo tanto, si hubieras tenido la oportunidad de hablar con alguno de los niños y conocerlos, te hubieras dado cuenta de que su forma de molestar más grande es “tía, me deja (frase irreconocible)”. No faltan el respeto como lo puedo comparar con mis centros de práctica en Temuco. Allá decían groserías y ni respeto le tenían al profesor. Los niños de nuestro colegio tienen como base el respeto. Desde muy pequeños se les enseña a la empatía y el respeto, priorizando los valores. De hecho, entre ellos, tanto hombres como mujeres, se respetan mutuamente. Sí hay cambios hormonales, en donde ellos pasan por un momento de arrebato, pero luego vuelven a la normalidad y siguen con el respeto mutuo. Se respetan y apoyan mucho, hay un apoyo constante entre compañeros, no solamente del mismo curso, sino que entre compañeros de todo el colegio. Somos un colegio “pequeñito”, pero se ve solamente cuando se hacen despedidas a fin de año. Cuando se despide a los compañeros de octavo, hasta los niños de primero básico y prebásico están llorando, porque los niños grandes los ayudaban, los acompañaban y les enseñaban sobre ciertas normas. Entonces se crea un ambiente familiar y hay que destacarlo.

¿Con qué recursos cuenta el centro escolar para trabajar la diversidad? Entiéndase por recursos humanos, económicos, de infraestructura.

Si bien, nosotros en el colegio como infraestructura tenemos las rampas para el acceso y movilización, tenemos recursos humanos y cada vez que se necesita algo nuevo el establecimiento está dispuesto a poder gestionarlo, no hemos escuchado un no frente a las diferentes peticiones que se realizan.

¿El colegio ha participado en alguna postulación a fondos ministeriales o concursables para las artes?

Nosotros hemos participado solamente en la semana de la Educación Artística que la gestiona la ONU. También, en encuentros teatrales o de coros. En una oportunidad el profesor Jorge Medina participó, junto a un grupo de estudiantes, en un concurso artístico donde ellos confeccionaron su canción en contra de las drogas y ganaron. En este caso, el vocalista ganaba un premio. En estos cuatro años que yo he estado, se ha escuchado este tipo de concursos.

¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?

Como equipo directivo están abiertos a toda idea que uno les quiera dar. Si tenemos alguna complicación en nuestro trabajo diario, ellos están dispuestos a apoyarnos en capacitaciones, en buscar gente externa que nos pueda acoplar

acompañar en todo esto que tenga que ver con la diversidad. La verdad es que el equipo directivo nos abre mucho la mente, porque si bien uno igual en un momento puede haber tenido algún tabú, hoy en día en el colegio no se ve y es por las gestiones que realiza el equipo directivo y todos.

¿Qué estrategias organizativas se desarrollan en el centro escolar para atender la diversidad?

Nosotros trabajamos a la par con los educadores diferenciales y ellos nos interiorizan mucho en su trabajo. Tratamos que las adecuaciones que se realizan no sean tan notorias, que sea una adecuación como para un curso en general y no para un estudiante para que así no se note la diferencia entre los niños. Así, vean la igualdad más que nada, que somos todos iguales, que todos aprenden de distintas maneras, pero que todos tienen las mismas oportunidades.

¿Qué actuaciones se despliegan en la acción pedagógica para abordar la atención a la diversidad?

En todos los consejos el equipo nos informa de todos aquellos estudiantes que tengan alguna necesidad, para que la asesora pueda estar al tanto, pero a la vez para interiorizarnos más con el niño para conocer un poco más de su vida. Nosotros nos enfocamos en sí en el estudiante que tenemos y la familia. Su entorno familiar es algo que hemos trabajado mucho, porque quizás el niño tenga de repente algún problema en el ámbito del aprendizaje, pero va de la mano con el entorno familiar, con los distintos recursos y desde ahí el colegio puede aportar. No solamente hacia los estudiantes con algún tipo de necesidad, sino que del grupo curso o la comunidad, en general.

¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?

Hemos participado también en campañas sobre la inclusión, en donde hay caravanas y los estudiantes participan. Ellos añoran que llegue el día, porque quieren participar. Por ejemplo, en Ancud hay un Club De Leones y ellos de repente no se ven muy interiorizados en ese tema, porque no conocen a alguien. He llevado jóvenes al colegio para que ellos se interioricen, para que los conozcan y aprendan de su vida. Para que comprendan que todos necesitamos en algún momento de ayuda. Siempre somos partícipes y hemos logrado que hasta los mismos niños organicen actividades para poder apoyar a estas entidades, tanto Teletón o Club De Leones o entre los mismos compañeros del colegio o del curso. Lo bueno es que el equipo directivo siempre está abierto a las ideas, por lo tanto, no hay una barrera para poder hacer que los niños tengan la empatía necesaria para ser inclusivos dentro del aula y fuera del colegio.

¿Qué barreras dificultan el trabajo con la diversidad?

Como te mencioné, son las familias, a veces muy pocas, pero se ha sabido llevar a cabo las diversas actividades para que las familias logren entender que no es algo malo, que no es algo contagioso, que no es una pandemia. Dentro del colegio está todo disponible, toda la disposición habida y por haber. De repente se nos ocurre algo a medianoche para hacer y nos estamos comunicando entre colegas “oye podríamos hacer esto”. Entonces, todos apoyan, es algo comunitario que nos nace como colegio, como funcionarios, pero la única barrera en sí en ocasiones es la familia.

¿Qué desafíos propone la atención a la diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?

Y vuelvo a lo mismo, a veces el apoyo de la familia. Si bien son muy pocos, cuesta darle vuelta a su forma de pensar, pero siempre se logra algo. Pero eso es como lo principal, hay que trabajar en conjunto estudiantes, profesores y familias. Cuando uno de los entes falla se torna más difícil. Como te digo, es lo mínimo al mencionar familia.

En esta promoción de la inclusión en el centro escolar ¿Qué rol podría desempeñar usted?

Por ejemplo, lo que trato de hacer es que los talleres sean primeramente equitativos en cantidad de alumnos, porque nos vemos muchas veces con muchos estudiantes, sobre todo en artes. Igual, más allá de la equidad de la cantidad de alumnos, es que todos participen por igual. Por medio de esta participación respeten sus puntos de vista, que se sepan expresar quizás “estoy molesto, estoy enojado, estoy frustrado”. Por medio del arte yo puedo dar a conocer mis puntos de vista y que no estoy de acuerdo con el compañero, pero tengo que respetar, ya que todos pensamos y somos distintos. Por medio de los talleres tratamos de hacer eso, que todo sea igualitario para todos, que todos tengan acceso a los distintos talleres y no dejarlos de lado porque sean distintos o piensen distinto, que todas las opiniones valen. Entonces, eso tratamos de enfocar más que nada en los talleres que es donde yo me desenvuelvo más.

¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad en el centro escolar u otro proyecto educativo específico para esos fines?

Sí, como te digo el colegio siempre está buscando formas de llevar a cabo el tema de la inclusión y la diversidad. Siempre está en constante renovación de ideas. Muchas veces llegamos al momento en que hay acciones que el colegio realiza antes de que nos soliciten revisar el PME. Es algo que el colegio tiene desde un inicio y siempre estamos tratando de actualizarnos, por medio de capacitaciones o de charlas a través de la iniciativa de algún funcionario. Cabe destacar que, no solo los profesores son los que llevan la batuta, los tíos asistentes también. Ellos son un complemento fundamental para nosotros. Si nosotros estamos trabajando dentro del aula con una diversidad de cabecitas pequeñas con ideas distintas, ellos son parte de ese complemento, son nuestro complemento en realidad. Sin ellos yo creo que muchos de nosotros estaríamos dando botes y los asistentes están en el aula en constante conocimiento de lo que pasa tanto dentro como fuera del aula. Ellos son nuestros mensajeros cuando los niños están en recreo y pasa alguna situación con niños específicos, pero en sí toda gira en torno a que haya un buen funcionamiento de la diversidad en el colegio.

¿Y qué fortalezas y debilidades puedes reconocer en este proyecto o Plan de Atención a la Diversidad?

Fortalezas varias. Debilidades, si hablara de este año es esta pandemia, pero en sí yo creo que es el tiempo, el tiempo que nosotros nos dedicamos a trabajar. Si dedicáramos un poco más de tiempo a trabajar la diversidad y la inclusión, sería mucho más fructífero.

¿Y qué tipo de fortalezas en particular podrías reconocer?

El trabajo en equipo. El trabajo en equipo es fundamental en el colegio. Te puedo dar un ejemplo muy vago de que ahora se está trabajando lo que es la despedida del octavo y a mí me tocó hacer un parte. Y me llama una persona X que me dice: “¿tía te falta algo? Yo te ayudo”. “Ya ok, mira hagamos esto”. Y pasa no solamente ahora que estamos en la virtualidad, pasaba también cuando estábamos de manera presencial. Siempre hay un trabajo en equipo. Es fundamental si todos vamos remando para el mismo lado, así vamos a lograr cosas bellas y mejores con el tiempo.

Por último, ¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un Plan de Atención a la Diversidad?

En el colegio se realizan diversas actividades y en donde hay mayores resultados con respecto a la diversidad a la inclusión es en los cuentacuentos. Esa actividad la realizamos en el mes de abril/mayo dependiendo la carga horaria, pero en esas oportunidades, ya sea en los cuentacuentos, en las galas folclóricas o de aniversario, hay un trabajo constante en equipo de los funcionarios y de estudiantes. Ellos mismos se apoyan si saben que hay algún compañero que tiene alguna dificultad. Ellos buscan la forma de hacerlo participar. Por ejemplo, teníamos una niña que tenía problemas de cadera y no podía caminar bien. Entre los mismos funcionarios buscaron la forma de que ella participara igual. Para ello, le pasaron un vehículo de estos pequeños con motor para que pueda participar igual en el baile. Y ahí andaba dando vueltas y ella feliz y contenta. Y, por ejemplo, es que más que nada opciones o momentos, los niños son muy abiertos de mente, yo creo que mucho más que los adultos. En mi curso yo tengo un compañero que sufre de crisis de epilepsia, entonces cuando él llegó a la clase yo sabía que padecía eso. En algún momento él va y me dice: “tía me viene una crisis, me viene una crisis, me viene una crisis”. Le dio en la mitad de la sala y lo tratamos de controlar. Los chicos quedaron asustados, después de lo que pasó conversamos e hicimos una pequeña capacitación para los niños, para que ellos lograran entender. Solos se coordinaron, por ejemplo: “tía, entonces él va a quedar al borde de la pared, porque si le da la crisis así yo lo puedo sujetar y no se va a caer ni se va a golpear”. “Ok, listo. Háganlo, así como ustedes estimen conveniente”. “Tía, entonces él tampoco puede quedar ni al inicio ni al final de la fila, tiene que quedarse entre dos compañeros en caso de que le venga una crisis en el almuerzo”. “Ok, sí muy bien”. Y pasó un día que en uno de los recreos a él le vino una crisis y yo les había mostrado a ellos cómo tomarlo en caso de que le pasara en el recreo. Siempre andaban de 3 de a 4, en general en los cursos siempre andan muy juntos. Uno lo tomó y otro fue corriendo a buscar una silla para sentarlo. “Ya ahora respira”. Le hicieron los mismos ejercicios que habían realizado en clases. Entonces de por sí los niños son mucho más abiertos de mente que nosotros, así que yo creo que ellos sorprenden mucho más que los adultos. Los adultos de por sí, quizás en nuestra formación nos dicen que debemos ser así, que debemos hacer ciertas cosas, pero ellos están en esa etapa y ya lo hacen. Si ahora son pequeñas personitas tan bellas, imagínate cuando sean más grandes.

Para terminar. ¿Quisieras agregar algún comentario o destacar algún tema abordado en el trabajo que desarrolla el centro escolar con la diversidad?

Sí, como te mencioné en algún momento, el colegio está siempre abierto a recibir a todos. En el último tiempo se han generado listas de espera para ingresar al colegio, aunque tratamos de que todos ingresen. Lamentablemente, por la infraestructura no podemos, pero se acepta el nombre del niño, no si tiene alguna discapacidad, si tiene alguna necesidad educativa. Se acepta el nombre del niño y el que quiera estar en un colegio en donde las artes están como sello.

¡Muchas gracias por su colaboración!

15.16. Transcripción de las preguntas abiertas del cuestionario

Códigos por cada centro educativo y profesorado

CENTRO EDUCATIVO Y PROFESORADO	CÓDIGO
Colegio de Arte y Cultura San Antonio	0CEP
Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión	1CEP
Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt	2CEP
Colegio Experimental Artístico Albores de Ancud	3CEPS
Profesor + número identificativo por orden de respuesta en relación con el centro educativo	CPROF_01; CPROF_02, etc.

CÓDIGO	En caso de emplear metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria, especifique alguna estrategia educativa que mayormente desarrolla:
0CEP_CPROF_01	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).
0CEP_CPROF_02	Aprendizaje Basado en Proyectos articulado con las líneas artísticas.
0CEP_CPROF_03	Educación emocional / Pedagogía teatral.
0CEP_CPROF_04	-----
0CEP_CPROF_05	ABP.
0CEP_CPROF_06	Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos con otras asignaturas.
0CEP_CPROF_07	Articulación de asignaturas del plan común con las asignaturas artísticas.
0CEP_CPROF_08	Articulación de asignaturas del plan común con las asignaturas artísticas.
0CEP_CPROF_09	-----
0CEP_CPROF_10	Pedagogía teatral y Aprendizaje Basado en Proyectos.
0CEP_CPROF_11	Aprendizaje Basado en Proyectos.
0CEP_CPROF_12	-----
1CEP_CPROF_13	-----
1CEP_CPROF_14	-----
1CEP_CPROF_15	-----
1CEP_CPROF_16	Trabajo en parejas y/o grupal.
1CEP_CPROF_17	-----
1CEP_CPROF_18	-----
1CEP_CPROF_19	-----
1CEP_CPROF_20	-----
1CEP_CPROF_21	Metodología basada en proyectos de aula, salidas pedagógicas y presentación de muestras artísticas.
1CEP_CPROF_22	Articulación con Artes Visuales.
1CEP_CPROF_23	Artes multidisciplinares.
1CEP_CPROF_24	Se comienza a trabajar en proyectos de aula donde interactúan varias asignaturas.
1CEP_CPROF_25	-----
1CEP_CPROF_26	-----
1CEP_CPROF_27	-----
1CEP_CPROF_28	Desarrollo del área Lenguaje con Teatro.
1CEP_CPROF_29	Nada. Esto no se hace.
1CEP_CPROF_30	Danza, Teatro y Artes Visuales.
1CEP_CPROF_31	En mi asignatura Inglés trabajo la habilidad de <i>Listening</i> utilizando canciones en Inglés.
1CEP_CPROF_32	Trabajo interdisciplinario.
1CEP_CPROF_33	-----
1CEP_CPROF_34	Talleres MADT.
1CEP_CPROF_35	-----

1CEP_CPROF_36	----
2CEP_CPROF_37	Se relaciona la Geometría con las Artes Visuales.
2CEP_CPROF_38	En caso de la lectura de algún libro, historia, reseña, etc., se permite a los estudiantes que puedan exponer el conocimiento como mejor lo hayan comprendido. Por ejemplo, con un dibujo representativo, una crítica, asociado a la música, etc.
2CEP_CPROF_39	Trabajos prácticos y registro de actividades en Bitácora, la cual permite la interacción del texto e imagen.
2CEP_CPROF_40	-----
2CEP_CPROF_41	El uso de canciones y coreografías.
2CEP_CPROF_42	Actividades colaborativas en fechas determinadas como conmemoración de Wetripantu y/o Fiestas Patrias. También, lograr una metodología interdisciplinaria es un desafío para la comunidad.
2CEP_CPROF_43	-----
2CEP_CPROF_44	-----
2CEP_CPROF_45	-----
2CEP_CPROF_46	-----
2CEP_CPROF_47	Proyectos personales y de creación autoral.
2CEP_CPROF_48	-----
2CEP_CPROF_49	-----
2CEP_CPROF_50	Escucha activa y círculos de percusión.
2CEP_CPROF_51	-----
2CEP_CPROF_52	Vinculación con áreas formales.
3CEPS_CPROF_53	
3CEPS_CPROF_54	Proyectos de aula.
3CEPS_CPROF_55	-----
3CEPS_CPROF_56	Se buscan estrategias en donde los estudiantes puedan responder a las diferentes asignaturas a través de las artes como la pintura, el baile, la expresión corporal, entre otros. Esto con el objetivo de cambiar las dinámicas insistentes de evaluación como las pruebas formales.
3CEPS_CPROF_57	Creación de texto literarios (poemas, comic, cuentos, dibujos, entre otros).
3CEPS_CPROF_58	-----
3CEPS_CPROF_59	Clases Prácticas (Aprender desde el movimiento).
3CEPS_CPROF_60	Propongo objetivos de aprendizaje de las diversas asignaturas por medio de la música.
3CEPS_CPROF_61	-----
3CEPS_CPROF_62	Vinculación de las diferentes asignaturas con las artes en los diferentes proyectos de aula desarrollados durante el año.
3CEPS_CPROF_63	Realizar interpretaciones teatrales y/o musicales, interactuando con los contenidos pedagógicos y fomentando la interacción de los alumnos.
3CEPS_CPROF_64	-----

CÓDIGO	¿Qué entiende por diversidad en el contexto educativo?
oCEP_CPROF_01	Diferentes formas de aprender. Todos aprenden de forma distinta (visual, auditivo, kinestésico, etc.) y debemos utilizar diversas estrategias para enseñar atendiendo a las distintas necesidades.
oCEP_CPROF_02	Los estudiantes son diferentes, poseen diversos estilos de aprendizajes, diversas realidades, cultura, intereses, emociones y afectos.
oCEP_CPROF_03	Que todos los niños son distintos, provienen de distintas realidades y culturas. Por lo mismo, tienen el mismo derecho a aprender.
oCEP_CPROF_04	Sin importar habilidades cognitivas, físicas, emocionales los estudiantes se integran por completo en una educación de calidad e igualitaria en oportunidades.
oCEP_CPROF_05	Que cada uno de los y las estudiantes poseen habilidades diferentes y no mejores.
oCEP_CPROF_06	Diferentes estilos de aprendizaje.

oCEP_CPROF_07	Lo entiendo como las diferencias emocionales, intelectuales y físicas que tienen los estudiantes.
oCEP_CPROF_08	Lo entiendo como las diferencias emocionales, intelectuales y físicas que tienen los estudiantes.
oCEP_CPROF_09	Cada estudiante es único, por lo tanto, cada uno es único y diverso. Es un universo de posibilidades si le damos la posibilidad de ser.
oCEP_CPROF_10	Que cada estudiante posee una historia de vida, experiencias y características que lo hacen único y que dialoga con otros en función del contexto en que se encuentra. Por lo tanto, se considera a la comunidad educativa en su conjunto como heterogéneas, y el sistema educativo se debe preocupar de abordar las distintas características de los estudiantes al entregar oportunidades reales del proceso enseñanza – aprendizaje.
oCEP_CPROF_11	La diversidad hace referencia a la variedad de formas de ser, de características físicas, cognitivas, emocionales, psicológicas, sexuales, etc. Parte fundamental de los seres humanos para construir sociedades, donde cada ser es único e irrepetible y donde cada uno/a desde su individualidad aporta y aprende de otros en el contexto donde se desenvuelve.
oCEP_CPROF_12	Aquellas características que hacen diferentes a cada persona, tanto en su personalidad como en su forma de aprender.
1CEP_CPROF_13	-----
1CEP_CPROF_14	-----
1CEP_CPROF_15	Es la variedad de amplitud existente en las caracterizaras de los estudiantes.
1CEP_CPROF_16	Alumnos PIE, alumnos que vienen del campo y alumnos con diferente orientación sexual.
1CEP_CPROF_17	Enseñanza para todos los estudiantes.
1CEP_CPROF_18	Estudiantes con distintas habilidades.
1CEP_CPROF_19	El Colegio debe brindar medidas flexibles que se adecuen a las diferencias individuales y ritmos de maduración de cada uno de los estudiantes.
1CEP_CPROF_20	Variedad de estilos y ritmos de aprendizaje, una comunidad con diferencias culturales, económicas y religiosas.
1CEP_CPROF_21	Distintas formas de aprender, diversos estilos de aprendizajes, distintos niveles socioculturales por ende distintos conocimientos y experiencias previas.
1CEP_CPROF_22	Corresponde a las diferentes características que presentan los estudiantes insertos, en este caso, en el contexto educativo. Estas pueden ser físicas, psicológicas, emocionales, culturales, de habilidades y de competencias, y que son determinantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje
1CEP_CPROF_23	En respetar, comprender e incluir a todos por igual en un proyecto educativo.
1CEP_CPROF_24	El permitir que cada uno de los estudiantes con sus diferencias naturales pueda aprender a través del acto educativo y qué mejor forma que entre sus pares a partir de las diferencias naturales que tienen.
1CEP_CPROF_25	Lograr que todos los estudiantes puedan alcanzar la comprensión y logro de objetivos de acuerdo con sus propios ritmos de aprendizaje y sus propias capacidades.
1CEP_CPROF_26	Conjunto de diferencias orientadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
1CEP_CPROF_27	Derecho a ser diferente y tener igualdad de oportunidades para aprender, educarse y desarrollarse.
1CEP_CPROF_28	Todas y todos.
1CEP_CPROF_29	Son las características propias de cada persona dentro de un grupo.
1CEP_CPROF_30	Características cognitivas, de interacción social y de la forma en que asimilan y a la que responden al proceso educativo, propias de cada estudiante. Todas las personas son diferentes y cada una tiene cualidades que la hace única.
1CEP_CPROF_31	La diversidad en el contexto educativo tiene que ver con las diferencias, ritmos de aprendizajes y estilos de aprendizajes (kinestésico, visual o auditivo).
1CEP_CPROF_32	Atender a estudiantes con diferencias étnicas, socioculturales, socioeconómicas y socio marginales.
1CEP_CPROF_33	Donde todos y cada uno tiene un espacio, son acogidos y validados, comprendiendo su condición sociocultural y familiar. Generando los espacios necesarios, materiales, respetando sus ritmos de aprendizajes con la finalidad de que puedan desarrollarse en todos los ámbitos posibles.
1CEP_CPROF_34	Lo entiendo como la riqueza humana que hace que cada estudiante sea único y con sus particularidades.

1CEP_CPROF_35	Se refiere a las diferencias de cada persona y su reconocimiento ha de promover a la comunidad educativa a buscar y desarrollar formas para que los estudiantes aprendan.
1CEP_CPROF_36	La comprensión por las particularidades de los estudiantes desde lo cultural, social y cognitivo.
2CEP_CPROF_37	Diferencias en las formas de aprendizaje.
2CEP_CPROF_38	La diversidad en el contexto educativo es la aceptación y valoración de las características propias de los estudiantes, fomentando sus habilidades individuales sin estereotiparlos, ni enmarcarlos en un proceso rígido de aprendizaje. Con la diversidad se abre la oportunidad de que todos puedan aprender bajo su necesidad. Fomenta en los docentes realizar mejores acciones de trabajo, donde puedan participar la totalidad de los estudiantes y aprender un mismo contenido bajo distintas actividades.
2CEP_CPROF_39	Los diferentes tipos de talleres artísticos y formas de ser y expresarse de los estudiantes.
2CEP_CPROF_40	El respeto e integración de los estudiantes independiente de su contexto sociocultural.
2CEP_CPROF_41	Respeto por todas las formas de pensar.
2CEP_CPROF_42	Se refiere a las distintas necesidades educativas para el logro de aprendizaje y también a los diferentes intereses personales de los estudiantes.
2CEP_CPROF_43	Respetar y potenciar las diferencias.
2CEP_CPROF_44	Se refiere a algunas características de los estudiantes que requieren otro punto de vista u otra forma de enseñar los contenidos. Por ejemplo, niños con problemas de aprendizaje, estudiantes con TEA, con algún tipo de discapacidad, y a mi parecer todo lo que engloba la comunidad LGBTI.
2CEP_CPROF_45	Respeto de la identidad y características de la persona.
2CEP_CPROF_46	Diversidad, comprende diferentes y varias formas de entender y ejecutar algo. En el ámbito educativo se entiende como diferentes formas de entregar y recibir respuestas académicas, sociales y emocionales en los estudiantes y comunidad educativa, considerando y reflexionando diversas opiniones, formas de pensar y vivir.
2CEP_CPROF_47	Convivir con distintas personalidades y diferencias de manera armoniosa.
2CEP_CPROF_48	Los diferentes tipos de estudiantes que podemos encontrar con sus virtudes, capacidades e intereses.
2CEP_CPROF_49	La diversidad hace alusión a las diferentes formas de aprendizaje que puedan tener los estudiantes, además de la diversidad cultural y social. Dentro del establecimiento, la diversidad se enmarca en los gustos artísticos que tengan los estudiantes.
2CEP_CPROF_50	Las características individuales de todos los actores que constituyen la comunidad educativa.
2CEP_CPROF_51	La diversidad es incluir, aceptar y trabajar con la heterogeneidad presente en los estudiantes, reconociendo sus ritmos de aprendizaje y sus habilidades.
2CEP_CPROF_52	Es el respeto por las diferencias de las personas.
3CEPS_CPROF_53	Diversidad en el contexto educativo lo entiendo como los intereses, motivaciones y estilos que tienen cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, lo que permiten enriquecer el trabajo.
3CEPS_CPROF_54	Según mi entender es el saber que todos los estudiantes son disímiles, y cuentan con diferentes necesidades educativas especiales que deben ser abordadas en la toma de decisiones para enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3CEPS_CPROF_55	Variación en aspectos valóricos, culturales y de capacidades.
3CEPS_CPROF_56	La diversidad se puede entender como la individualidad de cada estudiante en un contexto colectivo, en donde cada individuo es diferente a otro en todos los ámbitos. Cuando se habla de este concepto es necesario reconocer las diferencias de cada uno, en cuanto a habilidades sociales, procesos cognitivos, formas de aprender y responder ante el aprendizaje, motivación, nivel sociocultural, etc. Se pretende que todos tengan las mismas oportunidades, y en caso de que se presenten barreras, buscar instancias para que todos puedan acceder al objetivo principal de la educación.
3CEPS_CPROF_57	Diversidad es la particularidad de cada estudiante, ya sea en su forma de ser, en su forma de aprender, en su contexto, etc.
3CEPS_CPROF_58	Todos somos diversidad, cada ser es distinto y desde ahí somos capaces de ver la realidad de cada uno para poder trabajar y lograr objetivos individuales y, finalmente, institucionales.
3CEPS_CPROF_59	El concepto de diversidad en el contexto educativo, se entiende como el hecho de que todos los integrantes de una comunidad educativa son diferentes, presentando diferentes géneros, edades, religiones, creencias, diferencias en conocimientos previos, diferencias cognitivas, necesidades educativas individuales, necesidades educativas especiales, etc. y nosotros como

	centro educacional debemos atender a cada uno de ellos por igual, respondiendo a sus necesidades, para lograr de manera eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3CEPS_CPROF_60	Es enseñar y aprender con distintos ritmos y metodologías, partiendo de los diferentes puntos de vista y gustos.
3CEPS_CPROF_61	La diversidad es una característica intrínseca de cada estudiante, ya que cada uno tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar.
3CEPS_CPROF_62	A las diferentes procedencias histórico - culturales de cada uno de nosotros.
3CEPS_CPROF_63	La diversidad es todo el alumnado que compromete nuestro proyecto educativo.
3CEPS_CPROF_64	Respeto a las diferencias.

CÓDIGO	Menciona algunas barreras para el aprendizaje y participación que dificultan el trabajo con la diversidad.
oCEP_CPROF_01	El tiempo es escaso para atender a la diversidad. Los tiempos escolares y los requerimientos y directrices del MINEDUC muchas veces no son coincidentes con los tiempos que necesitan los estudiantes.
oCEP_CPROF_02	Falta de conocimiento profundo de algunas metodologías por parte del equipo completo del colegio, ya sea profesores, asistentes, auxiliares, entre otros.
oCEP_CPROF_03	Recursos económicos y tiempo.
oCEP_CPROF_04	Barreras culturales y populares de las personas. Creencias que las diferencias personales no son un aporte a la sociedad.
oCEP_CPROF_05	Pruebas estandarizadas.
oCEP_CPROF_06	Cantidad de recurso humano.
oCEP_CPROF_07	Las barreras mentales y trancas que nosotros mismos tenemos para enfrentar algunas situaciones.
oCEP_CPROF_08	Las barreras mentales y trancas que nosotros mismos tenemos para enfrentar algunas situaciones.
oCEP_CPROF_09	Cuando al estudiante se le enseña a competir con su compañero, mediante la evaluación, comparándose con otro, no con él mismo.
oCEP_CPROF_10	Recursos económicos y humanos.
oCEP_CPROF_11	Las barreras que siempre están presentes son las barreras culturales, donde es difícil cambiar las formas de pensar, ya que muchos/as hemos crecido con estereotipos establecidos. En el contexto educativo, como docentes, es difícil cambiar la forma de hacer las cosas para responder a la diversidad, ya que toda la vida hemos estado inmersos en un sistema rígido, que solo se enfoca en los resultados y donde la mayoría repite patrones de enseñanza aprendizaje con los que hemos sido educados.
oCEP_CPROF_12	El tiempo y los recursos.
1CEP_CPROF_13	-----
1CEP_CPROF_14	-----
1CEP_CPROF_15	Exceso de profesionales de la salud en el área de la educación. Esto promueve muchas desconfianzas.
1CEP_CPROF_16	Falta de empatía entre estudiantes.
1CEP_CPROF_17	La disposición del estudiante, la poca colaboración del apoderado y la falta de adecuación curricular.
1CEP_CPROF_18	Salas pequeñas, tiempo, falta de material, falta de capacitación y despreocupación de los padres.
1CEP_CPROF_19	Una de las barreras que se presenta es la baja motivación y entusiasmo de los estudiantes frente a la adquisición de los aprendizajes. Por otro lado, la limitación de recursos para la implementación de recursos tanto de profesionales como fungibles o material didáctico.
1CEP_CPROF_20	Profesionales con poca conciencia de la diversidad.
1CEP_CPROF_21	Prejuicio de los docentes. Incapacidad o negación para abandonar malas prácticas. Resistirse a desarrollar adecuaciones curriculares y evaluaciones diversificadas.
1CEP_CPROF_22	La falta de coordinación, articulación y trabajo colaborativo real entre los diferentes estamentos.
1CEP_CPROF_23	La disposición de los estudiantes frente al trabajo.

1CEP_CPROF_24	Las que ponen los adultos a partir de sus creencias, la formación inicial y la falta de vocación y profesionalismo. Luego muchos de los apoderados de igual forma no apoyan el proceso de diversidad traspasando a sus hijos (as) sus "trancas".
1CEP_CPROF_25	Barreras del tipo de capacitaciones, es decir, falta que nos capaciten, nos orienten o perfeccionen en este tema de la diversidad.
1CEP_CPROF_26	Docentes poco colaboradores.
1CEP_CPROF_27	Los profesores no estamos 100% preparados para atender o enseñar a la diversidad, nos hacen falta capacitaciones.
1CEP_CPROF_28	Las culturales y sociales son las que están más latentes.
1CEP_CPROF_29	La profesora de aula regular es la primera barrera en muchos cursos.
1CEP_CPROF_30	El desconocimiento de estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Falta de aplicación de Test que permitan identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
1CEP_CPROF_31	Creo que las barreras no existen, siempre hay que buscar una estrategia para poder promover la diversidad y el aprendizaje.
1CEP_CPROF_32	Las diferencias socioculturales.
1CEP_CPROF_33	El trabajar con el estudiante, con la finalidad que aprenda los contenidos obligatorios. Olvidando a la persona y su contexto familiar. No son vasijas, cada niño o joven que ingresa a nuestras aulas son un mundo que merece ser reconocido como persona y valioso en sí mismo. Nuestra misión es rescatar y desarrollar al máximo su potencial, ayudar a que descubra todo lo maravilloso que puede llegar a ser.
1CEP_CPROF_34	La rutina misma de la enseñanza y los mismos agentes de cambio.
1CEP_CPROF_35	Poca participación de las familias en las actividades del Colegio.
1CEP_CPROF_36	Falta de formación docente sobre estrategias para tratar la diversidad de todos los estudiantes.
2CEP_CPROF_37	Hoy es la pandemia, pero en tiempos normales es el poco financiamiento que se le entrega a las Escuelas para adquirir material y capacitar a los docentes.
2CEP_CPROF_38	Algunos colegas de trabajo no están dispuestos a realizar adecuaciones para fomentar el aprendizaje, por lo que muchas veces es dificultoso. Los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales no comprenden el contenido, por lo que se crea momentos de frustración, desganó y poca tolerancia al aprendizaje por parte de los estudiantes.
2CEP_CPROF_39	La especialización de los talleres y las habilidades necesarias para cada disciplina artística.
2CEP_CPROF_40	Espacios físicos no acordes para el desarrollo de ciertas disciplinas.
2CEP_CPROF_41	Los espacios físicos.
2CEP_CPROF_42	Poca capacitación de la comunidad escolar (cuerpo docente y asistentes de la educación) para la atención de la diversidad.
2CEP_CPROF_43	Tiempos de enseñanza y evaluación sistemática.
2CEP_CPROF_44	Por lo general, estas barreras son más que nada prejuicios que vienen de la desinformación y la ignorancia.
2CEP_CPROF_45	Prejuicios sociales.
2CEP_CPROF_46	Tiempos de coordinación para mejorar el diálogo entre pares.
2CEP_CPROF_47	Infraestructura adecuada.
2CEP_CPROF_48	El grupo de estudiantes por nivel.
2CEP_CPROF_49	-----
2CEP_CPROF_50	Tiempo, sobrecarga laboral y falta de capacitaciones.
2CEP_CPROF_51	Sesgos culturales, religiosos y familiares, como también una correcta aplicación de recursos económicos para mejorar el entorno.
2CEP_CPROF_52	Perjuicios sociales y desconocimiento sobre el tema.
3CEPS_CPROF_53	Principalmente la carga administrativa que se exige, pero también podría señalar el temor a realizar acciones nuevas.
3CEPS_CPROF_54	Puede ser la barrera actitudinal frente a ciertas situaciones de los apoderados.
3CEPS_CPROF_55	La enseñanza valórica en el hogar.
3CEPS_CPROF_56	Algunas barreras que se pueden observar serían: la infraestructura de los establecimientos, la falta de recursos, el poco interés de la familia hacia el aprendizaje de los niños, los profesores con poco compromiso docente, entre otros.
3CEPS_CPROF_57	A veces la falta de apoyo en la casa es una barrera que nos encontramos para poder generar un aprendizaje significativo en todos los estudiantes. La Escuela debe funcionar con los tres

	eslabones: Escuela, estudiantes y familia. Si uno de esta falla, lamentablemente no será posible lograr el objetivo.
3CEPS_CPROF_58	El poco compromiso familiar y la poca empatía de los padres.
3CEPS_CPROF_59	Desde mi punto de vista, la mayor barrera tiene que ver con lo actitudinal y con la falta de información. Esta se puede dar por un miembro activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así como también, por apoderados o personas fuera de la comunidad educativa. En el caso de un docente, por ejemplo, al no tener la información o herramientas necesarias, puede llevarlo a tener ideas erróneas sobre el trabajo con la diversidad de sus estudiantes. También caer en la idea de no ser capaz de poder entregar respuestas a las diferentes necesidades de sus estudiantes, y de esta manera no cumplir con el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3CEPS_CPROF_60	La visión de otros padres.
3CEPS_CPROF_61	Una de las principales barreras puede ser las pocas estrategias que podamos tener los docentes.
3CEPS_CPROF_62	Las pruebas estandarizadas (SIMCE).
3CEPS_CPROF_63	Lo que dificulta la promoción de la diversidad es la desinformación y la poca sensibilización de la comunidad, como principal agente participativo que compromete a la familia.
3CEPS_CPROF_64	Poca flexibilidad profesional.

CÓDIGO	¿Qué otra actuación o estrategia de intervención crees que sería importante de considerar para un Proyecto específico que proponga mejorar la atención a la diversidad en tu centro escolar?
oCEP_CPROF_01	Adecuación de tiempos para trabajo colaborativo entre docentes para mejorar en estrategias de aprendizaje.
oCEP_CPROF_02	capacitar a los equipos en diversidad y aprendizaje socio – afectivo.
oCEP_CPROF_03	Capacitaciones que muestren distintos métodos y entreguen diversas herramientas para enseñar.
oCEP_CPROF_04	Intervención de orientadores o psicólogos en mayor profundidad de la que hay en este momento.
oCEP_CPROF_05	Eliminación de los bloques de clases por experiencias de aprendizajes.
oCEP_CPROF_06	Para mejorar la atención a la diversidad, se deben disminuir las horas lectivas para una planificación y atención más profunda, un problema a nivel nacional.
oCEP_CPROF_07	Que se tomen se amplíe la mirada a veces un poco sesgada de lo que significa "cultura", ya que la cultura también tiene su cuota de diversidad, no es solo lo relacionado con folclor y diferentes etnias chilenas... también la gente común pertenece a una parte de la cultura.
oCEP_CPROF_08	Que se tomen se amplíe la mirada a veces un poco sesgada de lo que significa "cultura", ya que la cultura también tiene su cuota de diversidad, no es solo lo relacionado con folclor y diferentes etnias chilenas... también la gente común pertenece a una parte de la cultura.
oCEP_CPROF_09	Considerar recursos humanos necesarios para una atención integral, según los requerimientos de los niños.
oCEP_CPROF_10	Capacitaciones en el ámbito de la inclusión y experiencias comparadas.
oCEP_CPROF_11	Creo que una estrategia favorable, sería enseñar de manera teórica y práctica otras formas de enseñanza- aprendizaje, que nos ayude a deconstruir la forma tradicional de este proceso de E-A.
oCEP_CPROF_12	Más capacitación en el tema de la diversidad en el aula.
1CEP_CPROF_13	----
1CEP_CPROF_14	----
1CEP_CPROF_15	Los alumnos con dificultades de aprendizaje deben ser atendidos por los diferentes profesionales del área de manera tal de no interrumpir las clases sistemáticas del resto de los estudiantes.
1CEP_CPROF_16	Más trabajo grupal.
1CEP_CPROF_17	Trabajar en conjunto con el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE).
1CEP_CPROF_18	Cursos más reducidos.
1CEP_CPROF_19	Crear herramientas para poseer mayor conocimiento de las realidades que presentan cada estudiante, ya sea información como familiar, emocional, económico, etc. ya que estos factores de igual manera limitan el desarrollo y disposición de cada uno de los estudiantes.

1CEP_CPROF_20	Respetar la historia familiar-contextual y los aprendizajes bases de cada estudiante.
1CEP_CPROF_21	Considerar el vínculo con la comunidad y el aporte que los padres y apoderados pueden hacer respecto a esta temática y cómo apoyar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
1CEP_CPROF_22	Materializar un trabajo basado en los estilos de aprendizaje, sean estos los relacionados con la programación neurolingüística y también con el de las inteligencias múltiples. Colocar en marcha el Diseño Universal para el Aprendizaje (capacitando a los docentes).
1CEP_CPROF_23	La implementación de especialistas.
1CEP_CPROF_24	Que la normativa considere la realidad particular del Colegio y por sobre manera delegue autonomía en el equipo de gestión, dejando de lado la politización y cuoteo en que han caído los DAEM.
1CEP_CPROF_25	Uso de más información al respecto y un continuo y permanente seguimiento de cada caso.
1CEP_CPROF_26	Capacitar a docentes especialistas en estrategias diversificadas.
1CEP_CPROF_27	Que nos capaciten para mejorar la atención a la diversidad.
1CEP_CPROF_28	Intervención a la Unidad Educativa completa.
1CEP_CPROF_29	Aplicar Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
1CEP_CPROF_30	Incluir con más énfasis la incorporación de las asignaturas artísticas como estrategia de aprendizaje a través de un trabajo colaborar y articulado.
1CEP_CPROF_31	Por el momento no se me ocurre nada para considerar en un proyecto específico.
1CEP_CPROF_32	El nivel socioeconómico de los padres y apoderados.
1CEP_CPROF_33	Trabajar con los padres y apoderados. Los niños y jóvenes traen un mundo a cuestas y es necesario conocerlo y apoyar a los adultos siendo aliados. Que sientan que somos profesionales que podemos y queremos lograr lo mismo que ellos: lo mejor para sus hijos. Trabajar con la comunidad educativa (todos) para lograr que nuestros niños y jóvenes alcancen su máximo potencial.
1CEP_CPROF_34	Hablar más sobre el tema.
1CEP_CPROF_35	Mejorar trabajo colaborativo con equipo del Programa de Integración Escolar (PIE)
1CEP_CPROF_36	Mayor capacitación de los profesionales docentes.
2CEP_CPROF_37	Incorporar otro tipo de profesionales y con más horas (psicólogos, fonoaudiólogos, especialistas en áreas científicas y artísticas, etc.).
2CEP_CPROF_38	Es difícil proponer una actividad cuando hay docentes que no se ponen en el lugar de un estudiante que presenta necesidades educativas especiales, tanto en lo cognitivo, emocional y social. Primero, se debe trabajar desde el cuerpo directivo, poner mayor énfasis en los docentes y luego transmitir eso a los estudiantes.
2CEP_CPROF_39	El arte requiere aportes específicos en insumos e infraestructura para que el acceso sea en igualdad de condiciones de acuerdo con la especificidad del taller y no por el costo involucrado.
2CEP_CPROF_40	Tener espacios físicos para fomentar la ciencia y actividad física.
2CEP_CPROF_41	Más charlas con especialistas.
2CEP_CPROF_42	Capacitación de personal. Que la comunidad conozca en su totalidad los protocolos de acción del establecimiento.
2CEP_CPROF_43	Recursos e infraestructura adecuada para el ARTE.
2CEP_CPROF_44	Charlas a modo de concientizar a toda la comunidad en cuanto a que todos somos diversos y poseemos diferentes tipos de habilidades o inteligencias.
2CEP_CPROF_45	Creatividad.
2CEP_CPROF_46	Mayores sugerencias en las bases curriculares por parte del ministerio de educación, en relación con la diversidad e inclusión educativa.
2CEP_CPROF_47	Entregar más herramientas para fomentar el desarrollo artístico de la escuela.
2CEP_CPROF_48	Cuidando más los detalles de las clases para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.
2CEP_CPROF_49	-----
2CEP_CPROF_50	Eventos culturales en el establecimiento donde participe toda la comunidad educativa.
2CEP_CPROF_51	El reconocimiento del arte como un agente que trasciende a una sociedad y genera trabajadores íntegros en el ámbito artístico y cultural (mención a nivel medio).
2CEP_CPROF_52	Mejoramiento de la infraestructura del centro.
3CEPS_CPROF_53	Incluir aún más a los alumnos en el proceso creación o planificación de actividades.
3CEPS_CPROF_54	Creo que se deben implementar nuevas estrategias para el trabajo con los apoderados y poder así afianzar más el proceso educativo de los estudiantes.
3CEPS_CPROF_55	Promover la autonomía en los estudiantes.

3CEPS_CPROF_56	Una de las estrategias más importantes es concientizar a la comunidad escolar de la diversidad de estudiantes presentes en el establecimiento. De este modo, se promueve la participación, la empatía, la tolerancia y el compromiso.
3CEPS_CPROF_57	En virtualidad, quizás realizar clases por otra plataforma más dinámica. Por otro lado, en lo presencial, ampliar espacios para distensión y creación de los estudiantes.
3CEPS_CPROF_58	En este momento no puedo responder a eso.
3CEPS_CPROF_59	Creo que sería importante alguna estrategia o acciones capaces de entregar mayores herramientas a todos los miembros de la comunidad educativa. Principalmente a los docentes, para que se puedan hacer más y mejores trabajos relacionados con enlazar 2 o más asignaturas bajo el mismo objetivo, contenido, o proyecto educativo, en el cual se atiende a la diversidad, intereses y necesidades de nuestros estudiantes.
3CEPS_CPROF_60	El uso de las TIC.
3CEPS_CPROF_61	Transmitir y fomentar la confianza en cada uno de los estudiantes.
3CEPS_CPROF_62	Un proyecto de Afectividad, Sexualidad y Género.
3CEPS_CPROF_63	Incluir dentro del currículum la participación activa de todos los apoderados del establecimiento en las actividades de sensibilización de atención a la diversidad.
3CEPS_CPROF_64	Objetivos a corto plazo, mediano y largo plazo.

15.17. Listado de categorías y códigos por instrumento y por centro educativo

	Categoría	Código	C.A.C. San Antonio	C.C.D.A. La Unión	E.C.D.A. Puerto Montt	C.E.A.A. Ancud	Frecuencia Absoluta
P R E G U N T A S	Conceptualización sobre diversidad	Comprensión diferencias	6	7	1	7	21
		Atención a la diversidad	2	5	3	3	13
		Derecho	2	4	5	1	12
		Estilos de aprendizaje	1	2	1	0	4
		Grupos-colectivos	0	4	4	1	9
		Influencia del arte	0	0	2	0	2
						61	
A B I E R T A S	Barreras en la atención a la diversidad	Creencias	4	5	4	5	18
		Recursos varios	4	5	5	2	16
		Familias	0	4	0	5	9
		Formación inicial-continua	1	5	2	0	8
		Adecuación curricular	0	1	2	1	4
		Actitudes-estudiantes	0	5	1	0	6
		Factor tiempo	2	0	1	1	4
		Trabajo colaborativo	1	1	1	0	3
						68	
C U E S T I O N A R I O	Otras estrategias para la mejora	Actividades comunidad	0	3	4	4	11
		Formación profesorado	6	6	1	0	13
		Estrategias didácticas	0	0	1	6	7
		Planes e instrumentos	0	4	1	1	6
		Recursos	1	2	4	0	7
		T. colaborativo	1	3	0	0	4
		Disminución-clases	2	0	0	0	2
		Disminución-alumnos	0	1	0	0	1
						51	
Total Preguntas Abiertas Cuestionario:							180
E N T R E V I S T A	Conceptualización sobre diversidad	Política educativa	2	3	2	4	11
		Importancia política	1	0	1	1	3
		Política-centro educativo	2	3	3	3	11
							25
	Sentido de la comunidad colaborativa	Aceptación-diversidad	2	3	3	4	12
		Participación-familias	1	3	3	3	10
Acciones del centro educativo		0	0	2	0	2	
						24	
S E	Formación de los profesionales	Formación docente	2	3	3	4	12
		Tipo-formación docente	2	3	1	4	10
		Resistencias al cambio	0	1	1	3	5

M I E S T R U C T U R A D A		Funciones Coordinador PIE	0	1	1	1	3
							30
	Finalidades orientadas a la inclusión educativa	Aportes educación artística	3	2	0	1	6
		Desarrollo personal	1	0	2	1	4
		Valores inclusivos	0	0	0	3	3
		Formación integral	1	1	1	7	10
		Sentido de pertenencia	0	1	4	1	6
		Relación inclusión	0	0	1	0	1
							30
	Accesibilidad a recursos	Tipo de recurso	2	3	3	4	12
		Fondos públicos	2	1	2	0	5
		Acceso recursos	0	0	0	2	2
							19
	Planteamientos directivos	Actividades formación	2	1	2	2	7
		Actividades colectivas	2	1	2	0	5
		Liderazgo distribuido	1	0	0	1	2
		Gestión de recursos	1	3	0	0	4
		Formación Lengua de señas	2	0	0	0	2
		Investigación educativa	1	0	0	0	1
		Formación	0	2	0	0	2
		Creación instrumentos	0	0	1	0	1
							24
	Estrategias organizativas institucionales	Redes de colaboración	1	2	1	1	5
		Trabajo colaborativo PIE	0	1	2	3	6
		Intervención arte	0	2	3	1	6
		Programas y proyectos	0	1	1	1	3
		Talleres de orientación	1	0	0	0	1
Promoción justicia social		1	0	0	0	1	
Recursos especialistas		0	2	0	0	2	
Actividades familias		0	1	0	0	1	
Recursos materiales		0	0	1	0	1	
Evaluación estrategias		0	0	1	0	1	
Acceso tecnología		0	0	0	1	1	
Elaboración PEI		1	0	0	2	3	
						31	
Plan de Atención a la Diversidad	Plan de Apoyo a la Inclusión	2	2	2	4	10	
	Desconocimiento	0	1	0	0	1	
	Programa de Integración Escolar	1	0	0	0	1	
	Dupla psicossocial	0	1	1	0	2	
						14	
	Fortalezas	2	2	2	4	10	

A N Á L I S I S D O C U M E N T A L	Accesibilidad a recursos	Acceso recursos	1	1	1	1	4
							4
	Planteamientos directivos	Liderazgo distribuido	0	1	0	1	2
							2
	Estrategias organizativas institucionales	Elaboración PEI	1	0	1	1	3
		Redes de colaboración	0	0	1	1	2
							5
	Plan de Atención a la diversidad	Plan de Apoyo a la Inclusión	1	0	1	0	2
							2
	Metodologías de enseñanza	Metodología	0	1	1	1	3
							3
	Proceso de evaluación	Evaluación	0	0	0	1	1
							1
	Actitudes del profesorado	Promoción arte	1	1	1	1	4
		Comprensión	1	1	1	2	5
		Respeto	1	1	1	1	4
		Desarrollo profesional	1	2	2	1	6
		Justicia social	1	1	0	1	3
							22
	Otras estrategias para la mejora	Actividades comunidad	2	1	1	0	4
		Recursos	0	0	1	1	2
		Orientación-reforzamiento	1	2	0	0	3
							9
Total Análisis Documental:							58
Total Códigos:							511

15.18. Matriz de información de las entrevistas

Pregunta 1: ¿Qué conocimientos tiene sobre la legislación en favor de la inclusión educativa en nuestro Sistema Educativo?		¿Qué implica? Recoger la opinión y conocimientos sobre la diversidad y principales políticas educativas en Chile.
Categoría		Conceptualización sobre diversidad
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Políticas educativas	0CEP_EDIR_01: “también lo que tiene que ver con la política de inmigrante, lo que tiene que ver con LGBTI” (p. 1).	Los directivos principalmente relacionan la política educativa sobre inclusión con las propuestas que se vienen implementando para la integración escolar desde el PIE, y el Decreto N° 170, y 83. Se refieren a la Ley de Inclusión, pero no profundizan en sus propósitos, o qué implica a nivel de mejoramiento educativo. No se refieren al recorrido sobre el que ha propuesto varias políticas.
	0CEP_EDIR_02: “lo que puedo escuchar desde el PIE, desde las reuniones que tenemos” (p.1).	
	1CEP_EDIR_03: “la ley 20.520 está detrás de toda la normativa de la inclusividad” (p.1).	
	1CEP_EDIR_04: “los niños tienen el derecho completo a estar en una escuela no diferenciada” (p.1).	
	1CEP_EDIR_05: “de lo micro puede ser, de donde yo me desempeño en un Programa de Integración Escolar que está bajo el alero del Decreto N° 170” (p.1).	
	2CEP_DIR_06: “a través de la creación de programas de integración o del decreto n°83 o el decreto n°67” (p.1).	
	2CEP_DIR_07: “En cuanto a la legislación, actualmente nosotros estamos trabajando bajo el decreto n°67 de evaluación y de promoción para los estudiantes” (p.1).	
	3CEPS_DIR_09: “todo lo que es formal y las actualizaciones que van saliendo año a año, sobre todo la última que es ley de inclusión” (p.1).	
	3CEPS_DIR_10: “esto es a partir como ley del 2015 que es bastante nueva en consideración que estas necesidades existen hace bastante tiempo atrás” (p.1).	
	3CEPS_DIR_11: “el decreto 170 nos permite atender a cierta cantidad de alumnos por curso” (p.1).	
3CEPS_DIR_12: “en la universidad nosotros tuvimos ramos relacionados con todo lo que era inclusión profundizamos más en lo que era esto de la inclusión” (p.1).		
Importancia política	0CEP_EDIR_02: “Son súper necesarias, o sea, siempre que son como bien. Hay como buenas intenciones” (p.1).	Solo unos pocos señalan que es importante y necesarias las políticas educativas.
	2CEP_EDIR_07: “Su enfoque es la inclusión para la atención de la diversidad y el alcance de los aprendizajes” (p.1).	
	3CEPS_EDIR_09: “me parece muy bien que se trabaje y me parece muy bien que se legisle me parece muy bien que se hagan lineamientos, pero dentro de nuestras prácticas institucionales debería ser parte de nuestra idiosincrasia educativa tener buenas prácticas inclusivas y no esperar que salga una ley para que nosotros las podamos implementar” (p. 1).	
Política-centro educativo	0CEP_EDIR_01: “dentro de lo que es la política educativa en cuanto a la diversidad, hay un foco. Hay un interés. Hay una preocupación (...). Pero siento que las comunidades estamos como atrasadas en esto, en el proceso de formación” (p. 1).	Muchos de los directivos coinciden en señalar que en Chile se ha avanzado mucho en materia de políticas educativas. No obstante, desde la
	0CEP_DIR_02: “Están bien dibujadas, están bien proyectadas, trazadas, pero hay poco recurso en cuanto a lo que se trabaja en la escuela” (p.1).	
	1CEP_EDIR_03: “las leyes que se han implementado en la inclusividad no han sido fácil llevarlas a la práctica, porque hay diferencias generacionales de profesores en los establecimientos” (p.2).	

	<p>1CEP_EDIR_04: “aún es poco lo que se puede entregar a los estudiantes que necesitan alguna atención diferenciada, pensando principalmente en los niños que tienen, por ejemplo, alguna discapacidad, ya sea... son más complejos. El tema de la integración aún no se establece al 100% en los establecimientos” (p.1).</p> <p>1CEP_EDIR_05: “Se ha ido avanzando, pero falta mucho en Chile. Falta mucho, y lo principal es un cambio cultural, o un cambio de mirada hacia el otro del respetar a la otra persona” (p.1).</p> <p>2CEP_EDIR_06: “, yo creo que durante los últimos años se ha dado un fuerte paso hacia la inclusión, primero a través de la creación de programas de integración o del decreto n°83 o el decreto n°67. Sin embargo, (...) en la práctica todavía nos quedan múltiples desafíos que tienen que ver con las culturas escolares, como nos organizamos para ser una cultura escolar realmente inclusiva, no solo con los estudiantes con necesidades educativas, sino que, con todos” (p.1).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “están bien, pero ¿qué es lo que pasa? Que muchas veces estas prácticas nosotros las hemos llevado a cabo durante mucho tiempo. Sin tener el decreto, porque siempre las normativas llegan tarde” (p.1).</p> <p>2CEP_EDIR_08: “Encuentro de que todavía estamos en un proceso para una real integración. Más bien, todavía estamos en integración. Tenemos que avanzar a inclusión. Y todavía quedan muchas cosas por mejorar, más allá del tema económico, el tema de la didáctica y el tema de la responsabilidad profesional que tenemos” (p.1).</p> <p>3CEP_EDIR_10: “Sinceramente encuentro que son bastante débiles, en el sentido de que la atención a la diversidad se está enfocando a nivel gubernamental demasiado al sistema a lo que habla el plan de afectividad, sexualidad y género, como al tema de género” (p. 1).</p> <p>3CEP_EDIR_11: “a pesar de que se ha avanzado hartito a nivel nacional todavía existen incongruencias en las políticas. (...) Se trata de que se vinculen todas las políticas, por ejemplo, de accesibilidad para las personas con discapacidad. Digamos en todo ámbito” (p. 1).</p> <p>3CEP_EDIR_12: “Yo siempre comparo esto de la inclusión o de la diversidad como algo normal, todos somos distintos, (...) la sociedad en sí aún tiene ese tabú frente a las cosas distintas y ojalá esto termine pronto ese es mi punto de vista” (p. 1).</p>	<p>práctica se vuelve difícil de desarrollar, puesto que falta formación, diferencias generacionales, políticas más aterrizadas a la realidad de los centros y los requerimientos de los estudiantes.</p>
<p>Pregunta 2: ¿Qué respuesta se tiene de la comunidad educativa ante el impulso del centro escolar hacia el enfoque inclusivo?</p>	<p>¿Qué implica? Conocer las percepciones sobre la comunidad y su sentido de colaboración</p>	
<p>Categoría</p>	<p>Sentido de la comunidad colaborativa</p>	
<p>Código</p>	<p>Evidencias/ejemplos</p>	<p>Valoraciones</p>
<p>Aceptación-diversidad</p>	<p>0CEP_EDIR_01: “la verdad que somos muy abiertos, muy abiertos términos de poder construir una comunidad muy diversa, el grupo, tengo esa ventaja en realidad, que el grupo etario es bastante joven, como el rango etario, de profesores, entonces son personas muy permeables, muy adaptables y que también vienen con ideas nuevas con respecto al caso” (p.1)</p> <p>0CEP_EDIR_02: “Nosotros no trabajamos etiquetando o separando. Para nosotros son todos nuestros niños y nuestras niñas con características diferentes” (p.2).</p> <p>1CEP_EDIR_03: “la mejor respuesta es de parte de los estudiantes y ellos en general son mucho más inclusivos. Los adultos tenemos creencias culturales y generacionales de formación inicial que nos pone cortapisas para entender la ley de inclusividad” (p.2).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “no hay como un rechazo de parte de la comunidad educativa, tanto como de los profesores y estudiantes hacia los niños que presentan alguna diversidad, pero en todo sentido, ya sea desde su sexualidad hasta como... hasta este tema más cognitivo... es más, por parte al contrario hay mucha ayuda, mucha entrega... eh, no hay un rechazo” (p.2).</p>	<p>La mayoría de los miembros de los equipos directivos expresa que sus comunidades educativas ofrecen una respuesta positiva a la diversidad. Por una parte, constatan la voluntad de la comunidad por involucrarse en el</p>

	<p>1CEP_EDIR_05: “hay profesores con muy buena disposición. Muy buena disposición a trabajar el área y preocupados por los estudiantes para que aprendan” (p. 3).</p> <p>2CEP_EDIR_06: “creo que es necesario generar acción que nos permita concientizar a la comunidad respecto a la importancia de la inclusión y la diversidad. Si bien, normativamente esto está regulado, en la práctica, siento que al menos en nuestro establecimiento todavía hay que avanzar hacia desarrollar la inclusión desde distintos ámbitos, partiendo, por ejemplo, de como nosotros trabajamos colaborativamente con nuestros pares entre profesores, en como tomamos nuestras decisiones pedagógicas y gestión escolar que favorezca la inclusión y el desarrollo de las habilidades diversas de nuestros estudiantes” (p. 1).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “por parte de la comunidad escolar, nosotros tenemos la sensación y la certeza de que al menos la escuela de cultura es un centro educativo inclusivo, obviamente nos falta trabajar, pero a través de los métodos de trabajo del arte, pero también de trabajar con las otras asignaturas tratamos de tener un entorno de evaluación que atienda a la diversidad” (p. 1).</p> <p>2CEP_EDIR_08: “todavía existe mucha resistencia, existe todavía esa cultura de que... eh... si me pagan una cantidad de horas yo puedo hacer ese trabajo o simplemente, el que yo no fui a estudiar diferencial a la universidad” (p. 2).</p> <p>3CEPS_EDIR_09: “la respuesta es positiva. (...) Cada vez hemos podido tener un establecimiento o una comunidad educativa mucho más receptiva a todas nuestras practicas inclusivas. Claramente han ido en evolución, porque (...) no todo puede lograrse de manera inmediata (p. 1).</p> <p>3CEPS_EDIR_10: “la respuesta siempre es positiva y siempre como que hoy en día el apoderado como que también se ha empoderado un poco más, la comunidad educativa como que se ha empoderado más en que existan estos espacios para la diversidad; como que la misma comunidad educativa, el entrono o los que pertenecemos al centro sobre todo a nivel apoderado están exigiendo cada vez más diversidad, bueno con lo que está sucediendo hoy en día a nivel mundial, pero la respuesta es positiva (p. 1).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “en general la comunidad educativa acepta la diversidad, siempre estamos trabajando para poder por ejemplo incluir a los estudiantes que son de otros países que a lo mejor o son muchos pero que también les afecta la cultura” (p. 1).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “el colegio como comunidad no hace mayor diferencia” (p. 1).</p>	<p>desarrollo de un proyecto educativo orientado a la inclusión.</p> <p>Por otra parte, la respuesta hacia la diversidad desde las comunidades educativas se traduce en la aceptación y el respeto por la diversidad, ante la eventual necesidad de reducir barreras como la discriminación y la exclusión que pueda sufrir el alumnado al interior de los centros educativos. O bien, a través de la integración de las familias con el proyecto educativo.</p>
Participación-familias	<p>0CEP_EDIR_01: “Es comprometida, comprometida, se ofrecen harto, colaboran harto, aportan también, les preguntamos mucho. Ahora en pandemia les hemos preguntado todo. Al final se está haciendo lo que ellos quieren en términos... O bueno, lo que a ellos les acomoda. Entonces, son bien participativos, son colaboradores, siempre se están ofreciendo a hacer algo, nos aportan cosas, postulan a proyectos en otros lados. Hay harto cariño” (p. 8).</p> <p>1CEP_EDIR_03: “he tenido casos con un estudiante donde la familia al principio siente un resentimiento hacia alguna niña con necesidad, pero los mismos hijos en el diálogo interno de la familia logran quebrar este lineamiento y después, efectivamente los padres, los apoderados y las familias empiezan a apoyar, ya no con el liderazgo del profesor jefe, a realizar acciones de inclusividad” (p.2).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “Como es un colegio artístico también yo creo (no se entiende) y como que se sienten confiados de que los niños van a estar haciendo actividades distintas” (p. 2).</p> <p>1CEP_EDIR_05: “desde mi mirada, por lo menos encuentro que los apoderados en general, como digo siempre hay excepciones eh... son comprometidos” (p. 3).</p> <p>2CEP_EDIR_06: “en nuestro establecimiento debido al contexto pandemia, no hemos tenido mucho intercambio con las familias, es decir, bueno, hay un porcentaje importante que participa, pero realmente se van repitiendo, no obstante, lo que he visto acá en el sistema municipal es la mayoría de las familias aceptan la diversidad” (p. 1).</p>	<p>En general, existe poca participación de las familias en la dinámica escolar de los centros educativos. No obstante, son receptivos y están abiertos a los cambios. Tienen una actitud positiva hacia el tratamiento de la diversidad, muchas veces influenciado por cierto clima</p>

	<p>2CEP_EDIR_07: “Yo creo que las familias ahora en Chile están preocupadas de buscar este tipo de establecimientos, ahora también la sociedad está más preocupada de conocer los proyectos educativos de las escuelas, ya no es simplemente ir a matricular a un estudiante a una escuela X, sino que, conocer de que se trata el proyecto, y el tema de la inclusión es un aspecto que preocupa a las familias, entendiendo que no es solo la atención a niños con necesidades educativas especiales, sino que, también una escuela que se preocupa por lo socioemocional” (p. 1).</p> <p>“Hay que mejorar ese aspecto, en el involucramiento de las familias” (p. 1).</p>	<p>nacional, en donde el concepto de diversidad e inclusión se incluye en la propuesta educativa de los centros escolares.</p>
<p>2CEP_EDIR_08: “En el establecimiento sí existe apoyo, pero siempre falta involucrar más a todos, no a unos cuantos en los que se centran. Ojalá todos participaran y (...) los apoderados se sientan más parte de esta comunidad. Y así mismo, se involucren más y estén más activos a la información de lo que está sucediendo” (p. 3).</p> <p>“igual creo que falta un poquito más de participación de parte de los apoderados” (p. 3).</p>	<p>De hecho, hay quienes mencionan que los padres se sienten preocupados por la educación de sus hijos, por lo mismo, a la hora de buscar un centro educativo, se inclinan por aquellos que una propuesta educativa diferentes y que atiende a la diversidad.</p>	
<p>3CEPS_EDIR_10: “hoy en día el apoderado como que también se ha empoderado un poco más (...), están exigiendo cada vez más diversidad” (p. 1).</p>	<p>Para algunos directivos, las Escuelas de Cultura y Difusión Artística, resultan atractivos para las familias.</p>	
<p>3CEPS_EDIR_11: “un poco inconstante. Hay veces que participan mucho que son comprometidos, pero hay también ciertos apoderados que se aíslan. Ven el colegio como un lugar donde ir a dejar a sus hijos para cuidarlos y se desentienden de toda la labor. Todo lo que es el apoyo, la supervisión en el hogar y el tema de las habilidades parentales. Cuesta mucho, en ese sentido, tratar de hacer entender la familia lo importante que es su rol” (p. 2).</p>	<p>Sin embargo, señalan que aún queda el desafío de promover actuaciones que favorezcan su participación. De hecho, hay quienes señalan que es un deber de la comunidad educativa de cada centro, responsabilizarse y crear acciones que inviten a las familias a involucrarse con el proyecto educativo.</p>	
<p>3CEPS_EDIR_12: “la familia de por sí siendo un pilar fundamental para la educación de los niños igual son nuestra piedra en el zapato. Muchas veces en un curso X tenemos niños con necesidades educativas y se sacan buenas notas. Los papás no logran entender, porque tienen buenos resultados. Ahí entramos a explicarles que a ellos se les pasa el mismo contenido, pero se les evalúa de una manera distinta” (p. 2).</p>		

		Por uno parte, porque existen cierta tendencia del apoderado a desligarse de la educación del alumnado, puesto que “creen” que es responsabilidad del centro educativo”. Por otra parte, por desconocimiento de las prácticas educativas que se desarrollan para atender a las necesidades educativas de sus hijos.
Acciones del centro educativo	<p>2CEP_EDIR_07: “en un año regular se trata de hacer talleres enfocados a los apoderados, pero eso es un tema que todavía está en pañales, hay que mejorar ese aspecto, en el involucramiento de las familias, y también el tema es que ellos puedan ser capacitados con charlas, talleres, etc. Eso todavía no está muy llevado a cabo, todavía falta” (p. 1).</p> <p>2CEP_EDIR_08: sobre las familias “que, creo que, bueno es fácil decirlo acá, pero es como realmente creo que la responsabilidad la tiene el establecimiento, que uno tiene que atrapar a su gente, invitarlos, abrir las puertas y crear más actividades en familia” (p. 3).</p>	Para mejorar la participación de las familias, algunos centros educativos llevan a cabo talleres y charlas respecto a la dinámica escolar. Precisamente, porque hay quienes lo señalan como un deber ser de cada centro educativo, ofrecer actividades y espacios de mayor participación para las familias.
Pregunta 3: ¿El centro educativo ha desarrollado estrategias para que los docentes conozcan la legislación?	¿Qué implica? Conocer los principales responsables y el tipo de formación docente continua que recibe el profesorado sobre la atención a la diversidad	
Categoría	Formación de los profesionales	
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Formación docente	oCEP_EDIR_01: “Sí. De hecho, hacemos talleres” (p. 2).	La principal estrategia en la que
	oCEP_EDIR_02: “Sí, el PIE lo ha hecho” (p. 2).	

	<p>1CEP_EDIR_03: “nosotros buscamos perfeccionamiento en esa línea como equipo de gestión, para después ir haciendo la bajada al resto del personal” (p. 2).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “los que componen el programa de integración dan a conocer los niños que hay, que dificultades tienen, como tratar de trabajar con ellos” (p. 2).</p> <p>1CEP_EDIR_05: “Poco. Nosotros como Programa de Integración, todos los años, dentro de una de nuestras estrategias como Programa de Integración siempre va a estar la sensibilización” (p. 3).</p> <p>2CEP_EDIR_06: “Particularmente este año, hemos trabajado, bueno en el contexto de pandemia hemos profundizados la legislación en cuanto al trabajo colaborativo, a los decretos del ministerio de educación, a la implementación del decreto n°67. (...). En este mismo contexto hemos profundizado el conocimiento de la legislación sobre la vulneración hacia los derechos de nuestros estudiantes, situación que nos preocupara, ya que, el aislamiento y la falta de comunicación con los con los estudiantes” (p.1-2).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “Sí, bueno en la escuela hay un equipo PIE que siempre nos está colaborando y trabajando colaborativamente con todos. También han existido talleres internos y hemos participado de talleres que ha organizado el DAE de Puerto Montt, Dirección municipal de educación, para que nosotros conozcamos el decreto n°67, conocer la diversificación de la evaluación” (p. 2).</p> <p>2CEP_EDIR_08: “Sí. Sí existen, pero (...) no se masifica en gran cantidad. Se intenta hacer. Ahora nosotros tenemos una nueva directiva. Estamos empezando de cero. Se han cambiado bastantes cosas. Hay bastantes avances. Más bien, si uno se acerca se entrega la información, si uno lo busca, pero no es algo que por ejemplo esté al alcance de todos” (p. 3).</p> <p>3CEPS_EDIR_09: “lo tratamos de distribuir en el colegio a nivel de gestión con el equipo PIE” (p. 1).</p> <p>3CEPS_EDIR_10: “Sí, hemos trabajado año a año (...) Desde el momento que se hizo la ley nosotros hemos trabajado año a año porque a los planes hay que ir incluyendo año a año ciertas acciones que vayan respondiendo a la diversidad” (p.1).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “Mira nosotros contantemente estamos haciendo trabajo técnico” (p. 2).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “Sí, hemos tenido capacitaciones, hemos trabajado a la par con nuestros colegas del programa de integración escolar y estamos en constantes charlas. Si bien se hacían más seguidas cuando estábamos en la presencialidad ahora en la virtualidad se nos ha vuelto un poco difícil, pero no estamos ajenos, siempre está la instancia de preguntarlo” (p. 2).</p>	<p>convergen los equipos directivos es la formación docente mediante a través de la participación del profesorado en diferentes instancias de talleres y charlas informativas.</p> <p>Generalmente, los encargados de desarrollar este tipo de formación en los centros educativos son los profesionales del Programa de Integración Escolar.</p> <p>No obstante, también existen instancia de formación organizadas por agentes externos.</p>
Tipo-Formación docente	<p>0CEP_EDIR_01: “LGBTI, Equidad de Género. (...) La escuela es chiquitita, entonces no nos hemos visto en esa situación de hablar de los inmigrantes. En necesidades educativas especiales, hemos tenido talleres que incorporamos parte de la información en la escuela, sobre la lengua de señas y de vincularnos con personas de la cultura sorda. Eso principalmente” (p. 2).</p> <p>0CEP_EDIR_02: “El PIE lo hace dentro del trabajo colaborativo, lo que pasa es que también la coordinadora como que es una pequeña directora dentro del colegio. Entonces ella mueve su estamento, mueve su programa y para dentro del equipo de gestión. (...) Está constantemente a los profesores hablando sobre eso per desde una manera como pedagógica más que nada. Por ejemplo, a leer la ley, (...) de bajar la información de una manera más didáctica” (p. 2).</p> <p>1CEP_EDIR_03: “una vez que tengo esa información, es hacer la bajada, conversar, que tengo dos coordinadoras del equipo PIE y que son muy espectaculares, ya que también a ellas les interesas, porque la normativa nos dice que tenemos que dar a conocer lo que es el plan de integración escolar y obviamente siempre vamos a estar buscando las instancias para poder dar a conocer a la comunidad” (p. 2).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “reuniones donde se habla el tema de la diversidad” (p. 2).</p>	<p>Una de las finalidades es comunicar al profesorado las últimas actualizaciones de la política educativa chilena sobre el ámbito de la educación relacionado con la inclusión y la adaptación del sistema educativa a la</p>

	<p>1CEP_EDIR_05: “una de nuestras prioridades es esa, siempre dar a conocer el Programa, la cantidad de niños, cómo se trabaja. Nosotros, por ejemplo, hemos intentado hablar mucho del Decreto 83, que lo tengan claro que el Decreto 83 es para todo colegio, tenga o no tenga Programa de Integración Escolar” (p. 3). “Se supone que bajo el formato PIE hay reuniones semanales con los profesores, que se conversan en las reuniones y después vamos a una reunión general” (p.4).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “talleres internos y hemos participado de talleres que ha organizado el DAE de Puerto Montt” (p. 2).</p> <p>3CEPS_EDIR_09: “Nosotros dentro del establecimiento tenemos un día asignado que son solamente talleres con el equipo PIE, tenemos un día para talleres técnicos digamos generales y un día para talleres técnicos PIE; y es en ese momento donde nosotros tratamos de abordar todo lo que es legislación, estrategias, y todo lo que podamos trabajar a nivel comunidad escolar” (p. 1).</p> <p>3CEPS_EDIR_10: “Se trabaja en los planes y de hecho está dentro de los 6 planes que pertenecen a los programas educativos y uno de ellos es el plan de afectividad sexualidad y género que habla netamente sobre la diversidad y del cual se deroga el 2015” (p. 1).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “Cada vez que, por ejemplo, hay una ley (...) con respecto al tema del decreto 67 de evaluación, en el caso de nosotros del PIE también, cada vez que hay algún decreto lo informamos” (p. 2).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “Nosotros hemos tenido charlas. Hemos trabajado a la par con los colegas del programa. Por ejemplo, cuando han realizado evaluaciones o los diagnósticos, ellos nos preguntan y miran que dificultades tiene este niño. Nosotros les damos los ejemplos o las situaciones y ellos nos explican. Nos van explicando paso a paso, porque el niño debe tener esta dificultad o la otra. Entonces ellos igual nos van interiorizando en su trabajo” (p. 2).</p>	<p>diversidad. También, prepararlos en mediadores en la resolución de conflictos y para que conozcan en profundidad el sector educativo y sus aspectos relacionados con la atención a la diversidad del alumnado.</p>
Resistencias al cambio	<p>2CEP_EDIR_06: “fue muy fuerte, es cambiar esta mentalidad con la que nosotros evaluamos” (p. 1).</p> <p>1CEP_EDIR_05: “sobre todo eso, porque los profesores malentienden muchas veces y me atrevo a decir que incluso el equipo directivo de gestión muchas veces, malentienden. No... no se incluyen en las funciones que tiene una Programa de Integración, los profesionales que hay allí. Y sí han cometido errores de decir, por ejemplo, que el PIE es el que tiene que estar a cargo de las adecuaciones curriculares, el PIE tiene que estar a cargo de esto, y esto, y lo hace así. El Decreto 83, lo dice clarito, que el que está a cargo de su diversidad en el aula es el profesor. Obviamente, si hay un Programa de Integración Escolar, apoyamos, por supuesto” (p. 3-4).</p> <p>3CEPS_EDIR_09: “El hecho de vivir en una isla a nosotros igual nos va costando acceder a ciertas cosas. Entonces por ejemplo todo lo que tiene que ver con inclusión, quizás malamente, pero lo tratamos de distribuir en el colegio a nivel de gestión con el equipo PIE” (p. 1).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “Y siento que ha sido provechoso no solamente para nosotros, sino que también para ellos. Hay un crecimiento y aporte también a la labor” (p. 2). “Y en ese sentido ha sido super bueno, la recepción que se ha tenido del profesorado y los asistentes” (p. 3) (Sobre el trabajo colaborativo con los profesionales del PIE).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “Los colegas con los que trabajamos en el aula constantemente nos explican, porque si bien ellos son más entendidos en la materia, nos explican nos tratan de incorporar en su trabajo para que no quedemos ajenos con respecto a la educación” (p. 2).</p>	<p>No obstante, este proceso de formación no está exento de dificultades, puesto que en algunas ocasiones el profesorado demuestra ciertas resistencias al cambio. Principalmente, algunos profesores suelen tener un comportamiento desafiante con los profesionales del PIE como consecuencia de la introducción de nuevas ideas y métodos en la atención educativa.</p>

		<p>La discrepancia entre los profesionales podría estar motivada por una falta de conocimiento específico sobre las funciones de cada profesional, o bien, a una predisposición a delegar funciones en lugar de promover una cultura de colaboración entre profesionales.</p> <p>De otro modo, las resistencias al cambio también pueden estar motivadas por la falta de oportunidades frente a la formación. Un miembro del equipo directivo, señala que por razones geográficas, el centro educativo de trabajo no tiene mayores oportunidades o de acceso a perfeccionamiento docente.</p> <p>Es aquí cuando, la labor de los profesionales del Programa de Integración es valorado mucho más por el profesorado</p>
--	--	---

		del centro educativo, en donde las instancias de colaboración entre profesionales son ayuda indispensable para la labor del docente.
Funciones Coordinador PIE	<p>2CEP_EDIR_08: “ser como la principal incluso ahora de crear empatía, sensibilizar a los colegas ante la situación siempre con el trabajo y colaboración de mis colegas” (p. 3).</p> <p>1CEP_EDIR_05: “Organizar todo el trabajo desde los horarios. Por ejemplo, preocuparme de las coordinaciones de que se estén haciendo las reuniones, de que hay un seguimiento continuo de los niños. Sobre todo, ahora en pandemia, de las familias, de conocer no solamente su realidad pedagógica, sino que también emocional y hasta económica. (...) también es importante el ser el puente entre el Programa de Integración como tal, que no lo vean como una isla en el Colegio, sino que lo vean como parte del Colegio” (p.3).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “Una es el trabajo en aula cierto, apoyo en aula a 2 cursos, y como coordinadora estoy a cargo de un equipo de profesionales, de supervisar que todo funcione bien con respecto (...) a la documentación legal, ver ciertos funcionamientos de los equipos de aula. Que exista la coordinación para el tema de los horarios de los profesionales. Ser un ente mediador entre lo que es la docencia y los profesionales que apoyan” (p. 2-3).</p>	Si bien, existen una labor de coordinación administrativa, también lograr una cultura colaborativa.
Pregunta 4: ¿De qué manera cree usted que contribuye o puede aportar más la educación artística para alcanzar una educación equitativa y de calidad?	¿Qué implica? Reconocer los aportes de la educación artística en la inclusión educativa	
Categoría	Finalidades orientadas a la inclusión educativa/ Metodologías de enseñanza	
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Aportes educación artística	<p>0CEP_EDIR_01: “Somos convencidos de que el arte es fundamental para la vida de los seres humanos desde la cotidianidad. No necesariamente, porque vayan a ser personas que se dediquen al ámbito artístico, que desarrollen algún talento artístico como para vivir. (...) El arte como un medio de equilibrio, como un medio de apreciación de la belleza, como un elemento que te permite evaluar las distintas perspectivas a desarrollar tu creatividad” (p. 3). “de una u otra manera te permite tener una amplitud de mente, ser más abierto, ser más sensible, ser más accesible” (p. 3). “Entonces nosotros creemos que absolutamente es por eso, es porque se fue vinculando también con los otros niños, con las otras experiencias que viven que son artísticas y a perderle el miedo, a verlo como un espacio seguro, a gente de confianza. Entonces, evidentemente todas las experiencias que están vinculadas al arte sensibilizan y hacen que tengamos una mirada más transversal y hacen que te comuniqués de “Tú a tú” de “Humano a Humano” independiente de tu condición social, económica, da lo mismo, en eso no hay diferencia” (p. 4).</p> <p>0CEP_EDIR_02: “El arte en este aspecto (...) es transversal. (...) Hay una base en común que es la sensibilidad. Sensibilidad a lo estético, a lo hermoso, a la emocionalidad” (p. 3).</p> <p>1CEP_EDIR_03: “Entonces yo creo que el arte, la música, la danza, el teatro son elementos primordiales para dar igualdad y equidad a muchos niños que el sistema de alguna forma los castiga con las evaluaciones que tenemos” (p. 3).</p>	Ante la preocupación de orientar las finalidades educativas hacia la inclusión, varios responsables institucionales han destacado la importancia del modelo de enseñanza focalizado en la educación artística que actualmente se imparte en los

	<p>1CEP_EDIR_04: “la educación artística es muy inclusiva. Entonces cualquier trabajo que uno hace con los estudiantes, independientemente si tienen alguna discapacidad ellos se integran (...) Es como el espacio idóneo para que ellos se sientan muy acogidos y parte de un grupo en común, que no se sientan apartados ni discriminados” (p. 3).</p> <p>3CEPS_EDIR_10: “la educación artística dentro del colegio que va de la mano con la parte curricular y los proyectos de aula, encuentro que responden y trabajan en conjunto de muy buena manera con la diversidad” (p. 2). “a parte de las asignaturas tradicionales que enseña el colegio también ayuda por medio de la expresión corporal a que estos niños también se vayan expresando” (p. 2).</p>	<p>centros educativos analizados. Para muchos, es de vital relevancia vincular los aportes de la educación artística con una educación de calidad y capaz de dar cabida a experiencias de inclusión que apoyen el tratamiento de la diversidad.</p>
Desarrollo personal	<p>2CEP_EDIR_06: “La educación artística abre puertas, da oportunidades, permite a los estudiantes expresarse, permite a los estudiantes manejar sus emociones, canalizar sus emociones, en el fondo la educación artística yo creo que a largo plazo permite generar mejores ciudadanos, ciudadanos que son capaces de expresarse sanamente” (p. 2).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “el proyecto de la escuela de cultura se enfoca en desarrollar habilidades y destrezas a través del arte. Entonces el enfoque de alcanzar una educación de calidad pasa por eso, darle una oportunidad a todos los estudiantes para que se puedan desarrollar a través de estas habilidades y bueno también el proyecto declara que uno forma estudiantes que sean capaces de poder acceder a la educación superior, prepararlos para la vida universitaria” (p. 2).</p> <p>0CEP_EDIR_02: “el tener de base la expresión eres libre en el momento en que puedes expresarte, (...) que lo puedes hacer de una manera respetuosa y comunicable. Y al mismo tiempo, el tema de lo que te decía de la sensibilidad. (...) La persona que es capaz de sensibilizarse por la belleza y por la emocionalidad del otro” (p. 3).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “Yo siento que el arte como lo hemos enfocado nosotros claramente ha tenido una repercusión positiva. No es que nosotros, nuestro principal eje sea el arte ya, o que solamente nos enfoquemos en el arte, si no que a través del arte hemos logrado aprendizajes, logramos aprendizaje, logramos cambios conductuales” (p. 4).</p>	<p>Hay quienes constatan que las experiencias educativas del alumnado vinculadas con la educación artística contribuyen significativamente en su formación. Para algunos, pueden favorecer procesos integradores de los conocimientos y el fortalecimiento de las habilidades. Para otros, influyen esencialmente en su desarrollo como personas.</p>
Valores inclusivos	<p>3CEPS_EDIR_09: “Dentro de la escuela que nosotros soñamos, visionamos y hemos puesto a disposición de la comunidad; creemos fielmente que el desarrollo de las habilidades artísticas hace que nuestros alumnos generen ciertos valores y habilidades que con el correr del tiempo hemos podido demostrar que los transforma en niños o en seres más inclusivos” (p. 2). “a partir del arte queremos fomentar el trabajo en equipo la empatía, la capacidad de conocernos, de respetarnos, de admirarnos, de que los niños entiendan que no todos somos buenos en todo” (p. 2).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “es algo que los marca y para bien, los hace, los libera” (p. 3).</p>	<p>La voluntad de las comunidades educativas se inclina claramente por generar espacios promotores de la reflexión sobre la identidad, los valores ciudadanos y el</p>

		respeto por la diversidad. Estos elementos forman parte la base nuclear del proyecto educativo que los centros educativos analizados ponen a disposición de la sociedad.
Articulación disciplinas	<p>3CEPS_EDIR_11: “ha costado (...) que las personas a cargo de los talleres en sí comprendan ¿cuál es la función del taller o de esa área artística en el colegio? (...) quizás les falta conocer un poco más a los estudiantes. Igual se hace muy corto el tiempo para trabajar el tema artístico, estamos claros que el currículo nacional exige cierta cantidad de horas para ciertas áreas cierto, pero lo que es lo artístico es muy poco. Entonces cuesta mucho vincularlo también” (p. 4-5).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “cómo ayudar a que su fortaleza ayude a fortalecer otra asignatura, y ahí es donde entra este sello artístico de este colegio, tratamos que todo vaya de la mano” (p. 3). “Yo siento que las artes complementándolas con las distintas asignaturas funcionan mucho más” (p. 3).</p> <p>1CEP_EDIR_03: “Entonces es ahí donde el profesor de la especialidad, básicamente del área científico humanista, tiene que estar alineado y es un punto, para mi hoy día como director, de tensión en que por lo visto no ha logrado producirse este lineamiento, este trabajo colaborativo” (p. 3).</p> <p>2CEP_EDIR_08: “por ejemplo, se ha intentado mucho eh... quizás combinar el área de música con matemáticas y a veces cuesta (risas), pero también requiere de uno quizás ver en internet actividades que se puedan triangular con otras asignaturas, eh... ciencias con lenguaje. Y también, por ejemplo, lenguaje puede ser perfectamente con el área de coro eh.... Pero siempre nos quedamos pobre pensando, a veces nos sale una actividad bonita y de ahí ya quedamos como qué más hacemos” (p. 7). “quizás ahí necesitamos un líder, quizás alguien que sea más especialista en esa área, porque generalmente ahí nosotros quedamos como intentando hacer lo que podemos y se van muriendo las ideas en el camino y también así eh... las ganas” (p. 7).</p>	La articulación entre las disciplinas formales y artísticas son una constante en estos centros educativos, no obstante, surgen dificultades a la hora de coordinar un trabajo entre profesionales, de manera que muchas veces este proceso de deja de lado.
Pregunta 5: ¿Qué importancia ocupan las artes y la cultura en la formación integral de todos los estudiantes de su comunidad educativa?	¿Qué implica? Conocer la importancia de las artes y la cultura en la formación integral	
Categoría	Finalidades orientadas a la inclusión educativa	
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Formación integral	<p>0CEP_EDIR_01: “todo lo que tiene que ver con el arte para nosotros es principal. (...) nos une también” (p. 4).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “es una parte super importante, ya que los niños durante todo el año se están, por ejemplo, presentando, están montando obras” (p. 3).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “Un rol fundamental, porque no solamente es la preparación teórica y práctica de las artes, sino que, tiene que ver con aprender responsabilidades, aprender otros valores que se aprenden en el trabajo en grupo” (p. 2).</p> <p>3CEP_EDIR_09: “las artes pasan a ser fundamentales, son de gran importancia dentro de nuestras prácticas, nos ha hecho entender también o a derribar ciertos mitos a partir de la entrega de aprendizajes hemos podido nosotros hacer que las asignaturas que los proyectos converjan bajo una misma estrategia” (p. 2).</p>	Se vinculan con las valoraciones realizadas en código (aportes educación artística y desarrollo personal).

	<p>“hemos aprendido a trabajar en equipo y a ver el currículo desde otra mirada, distinta quizás a la estructura que le puede dar un docente que está en una educación más tradicional” (p. 2).</p> <p>3CEP_EDIR_10: “al ser integral es que en el fondo estamos educando niños dentro de sus 3 dimensiones, y en este caso el arte ayuda en una de esas dimensiones al desarrollar un pensamiento más crítico frente al desarrollo de sus propias habilidades, el conocer que, si tiene las habilidades o no para cierta área plástica, ya sea o artística, música, danza o folclore” (p.2).</p> <p>“los profesores por medio de pruebas de acuerdo con sus niveles perceptivos es también que se les recomienda ingresar a ciertos talleres de prueba para que ellos se descubran y se vayan desarrollando de forma integral” (p. 2).</p> <p>3CEP_EDIR_11: “es de gran importancia, ósea yo creo que nosotros hemos visto crecer a nuestros estudiantes cuando llegan, ósea el primer análisis que hacemos cuando llegan, comúnmente tenemos muchos casos de que en otros colegios pasan desapercibidos, en que son muy tímidos, en que no tienen amigos, en que son víctimas de bullying, en que no se conocen, no conocen ellos mismos sus habilidades y cuando logramos trabajar con ellos, vemos que se produce un cambio rotundo. Vemos cambios de actitud, cambios de personalidad positivos, vemos como son capaces de expresar sus emociones de expresar sus pensamientos y cuando ya los vemos grandes, por irse o cuando están creciendo escucharlos hablar o verlos, no sé, actuar, bailar, cantar” (p. 5).</p> <p>“La verdad es que da orgullo y ahí es que uno dice, sí, estamos haciendo la pega bien, cuando los papás te agradecen y dicen no cambiaría jamás a mi hijo o mi hija de colegio por favor hagan enseñanza media por que no nos vemos en otro colegio o en otro lugar, ese tipo de cosas te hace creer mucho más en lo que estás haciendo y que no lo estás haciendo mal” (p. 5).</p> <p>3CEP_EDIR_12: “tienen como base el respeto, desde muy pequeños se le enseña a la empatía el respeto, a priorizar los valores y de hecho entre ellos, tanto hombres como mujeres se respetan mutuamente, sí hay cambios hormonales en donde ellos pasan por todo un arrebato pero luego vuelven a la normalidad y siguen con el respeto mutuo, se respetan mucho, se apoyan, hay un apoyo constante entre compañeros, no solamente del mismo curso si no que entre compañeros todo el colegio” (p. 3).</p> <p>“se crea un ambiente muy familiar y eso hay que destacarlo bastante del colegio” (p. 3).</p>	
Sentido de pertenencia	<p>1CEP_EDIR_03: “el sentido de pertenencia es altísimo. El año pasado hice una encuesta a los estudiantes, de satisfacción, entonces el cuarto medio, y ahí el 95 por ciento reconoce que está acá porque es un colegio de cultura y difusión artística donde puede practicar alguna de las cuatro áreas del arte que nosotros les ofrecemos a ellos, más todo el resto de talleres” (p. 3).</p> <p>2CEP_EDIR_06: “esta es la única escuela de cultura que hay en Puerto Montt, la única escuela de artes, y en realidad ocupa un lugar central, en el sentido que los estudiantes saben que este es un espacio distinto” (p. 2).</p> <p>2CEP_EDIR_06: “los estudiantes podrán reconocer que este no es un espacio igual al colegio que está dos cuadras más allá, este es un espacio en que los estudiantes tienen más horas de arte, donde si sin tampoco son limitados se ofrece una cantidad de alrededor de 14 talleres de arte, donde la matrícula es reducida, tenemos 211 estudiantes, y eso permite que el trabajo se más cercano” (p. 2).</p> <p>2CEP_EDIR_08: “Como es su hogar, es su casa y se crean otros tipos de vínculos. Por ejemplo en otros establecimientos, se ve mucho de que el 1º básico se conoce solamente con los 1º básicos, en cambio acá al ser eh... área artística se juntan los diferentes talleres y tienen que trabajar en conjunto con un propósito y ahí pasan, tu sabes ahí por todos los cursos, 7º con los niños de 4º medio, y todos se conocen. Entonces eso sí genera un clima de bienestar en los chiquillos y de amistad y de respeto en el que todos comparten, todos se conocen” (p. 8).</p>	<p>Se relaciona con las valoraciones realizadas en código valores inclusivos.</p> <p>Sobre todo, cuando urge derribar ciertos mitos y creencias de una sociedad altamente competitiva y, en ocasiones, segregadora y discriminadora.</p> <p>Después de todo, trabajar el arte de</p>

	<p>3CEP-EDIR_11: “Como digo hay cosas que se pueden mejorar claramente, pero siento que nosotros estamos como super consolidados porque entendimos y de hecho el equipo ha ido cambiando mucho pero ahora está más estable y eso ha ayudado, ha permitido crecer porque cada uno ha puesto de su profesionalismo, pero también se ha abierto al tema artístico por darte un ejemplo, ósea hay docentes que en su vida bailaban por ejemplo y hoy en día tú los ves participando en las galas folclóricas en las galas artísticas, con los estudiantes, las tías asistentes, todos. Si tenemos que bailar, si tenemos que cantar, si tenemos que actuar, ¡todo! Entonces todos motivados. Entonces siento que en sí es muy importante porque nosotros damos el ejemplo a nuestros pequeños” (p. 5).</p>	<p>manera dirigida y concientizada, proponiendo que los proyectos de aprendizaje de un centro educativo converjan bajo una misma estrategia de acción, puede suponer un aporte importante para mejorar la sociedad por medio de mejorar la educación.</p>	
	<p>2CEP_EDIR_08: “es la base, porque en primera instancia cuando llegan los chiquillos al establecimiento en su gran mayoría llegan porque ellos tienen un interés artístico. Entonces eso ya es un motor que los mueve. Entonces que ellos se sientan a gusto en un lugar en donde a parte de, no sé de tener un área artística en lo que ellos se desempeñan, poderse destacar ya lo hace sentirse a gusto en un lugar” (p. 7-8).</p>		
<p>Relación inclusión</p>	<p>2CEP_EDIR_06: “si creo que debiesen haber más escuelas artísticas, debiese darse un impulso mayor al arte, también considerando ciertos problemas que tiene nuestra sociedad, tenemos una sociedad altamente competitiva, donde lo artístico va quedando en segundo plano por factores económicos, donde también tenemos altos índices de enfermedades de salud mental, entonces trabajar el arte de manera dirigida y concientizada, yo creo que podría ser un aporte tremendo a la sociedad” (p. 2).</p>	<p>Ante el escenario educativo presente, los equipos directivos comparten la visión de que cabe dar un mayor impulso al arte en el Sistema Educativo. Entienden que el arte constituye un elemento primordial para traer a la luz el debate sobre la igualdad y la equidad de oportunidades en la educación.</p>	
<p>Pregunta 6: ¿Con qué recursos cuenta el centro educativo para trabajar la diversidad?</p>		<p>¿Qué implica? Reconocer el tipo de recursos con los que cuentan los centros educativos para atender a la diversidad</p>	
<p>Categoría</p>		<p>Accesibilidad a recursos</p>	
<p>Código</p>	<p>Evidencias/ejemplos</p>	<p>Valoraciones</p>	
<p>Tipos de recursos</p>	<p>0CEP_EDIR_01: “Está lo físico que es lo mínimo que te exigen en realidad, porque acá en la escuela es de escasos recursos entonces de una u otra forma lo que hace el sostenedor es cumplir con la normativa, las rampas, los baños para discapacitados, en algún momento tuvimos por ejemplo en las puertas con Braille para los niños con problemas de ceguera, el nombre técnico, eh teníamos con Braille, porque tenemos un especialista en Braille, estaba con lengua de señas” (p. 4).</p> <p>0CEP_EDIR_02: “tenemos el Programa de Integración, que este es un muy buen programa, que tiene bastante profesionales, todos diversos, hay fonoaudiólogo, hay educadores diferenciales, asistente social, psicólogo. Eeee... (carraspea) eee... Desde los recursos humanos son de primera calidad, de primera línea. De infraestructura, bueno se</p>	<p>Para la formación del alumnado, cuentan con un amplio grupo de docentes especializados y competentes, ya sea en el área de educación formal</p>	

	<p>cuenta con una sala adaptada para... para el trabajo... para el trabajo con los niños. No es suficiente creo yo, ojalá pudiesen tener una sala más grande, quizás dos. Eeee... pero se cuenta por lo menos con un espacio” (p. 3).</p> <p>1CEP_EDIR_03: “tengo tres líneas de financiamiento. Uno es la subvención normal, porque igual permite que los estudiantes estén acá y eso permite que haya infraestructura y todo lo que corresponde en ese sentido. También el plan de integración está alineado porque es una normativa con el plan de mejoramiento educativo a través de la Ley SEP, ya que también pone recursos para poder hacer acciones nosotros y reforzar la inclusividad. Y finalmente el proyecto de integración escolar como sí también tiene una subvención. En este momento nosotros tenemos para este año 2020, 147 estudiantes bajo esa rama y cada uno con distinta tipo de necesidades educativas” (p. 3-4).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “hay recursos eh... puntuales para el programa de integración, que eso viene desde el ministerio que son los recursos “PIE” y además también están los recursos (no se entiende) que también ahí se utilizan para actividades o compra de materiales y esas cosas. Contratación de personal igual (p. 4).</p> <p>1CEP_EDIR_05: “es un Colegio relativamente nuevo, donde se hizo ya con las rampas, se hizo con todo lo... al menos de acceso mínimo de infraestructura. Eh... también uno... bueno, ya al tener un Programa de Integración Escolar eh... ya es un plus, y hay especialistas, hay profesores para... para apoyar a los estudiantes. Eh... qué más. Bueno, como yo digo también el aquí... el área artística es potente” (p. 8).</p> <p>2CEP_EDIR_06: “En la parte de recursos humanos, lo que nos diferencia quizás, es que la mitad de nuestros docentes son especialistas en el área que enseñan (saxofón, guitarra, piano, teatro, en danza, eso también nos diferencia de otras comunidades, y en la parte de recursos materiales este año se nos dio un fuerte impulso con la renovación casi completa del área musical, lo que nos permitió renovar gran parte de los instrumentos del área musical y ahora estamos trabajando fuertemente mediante recursos set, de recursos audiovisuales para el taller de dibujo audiovisual y todavía tenemos pendiente los talleres de artes escénicas que son los que nos ha costado un poco más financiar” (p. 3).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “nosotros estamos acogidos a la ley SEP que permite contratar personal especializado, tanto para los talleres artísticos como para los otros departamentos de la escuela, para contratar personal psicológico, asistentes sociales, también está conformado el equipo PIE que eso es con otro tipo de recurso. En cuanto a la infraestructura, bueno, tenemos problemas de infraestructura, en eso sí que está al debe el Ministerio (...) a la escuela le falta mucho por mejorar, de partida por ejemplo nosotros no podemos recibir a un estudiante que tenga problemas de movilidad, porque no hay acceso a los segundos pisos, los baños no están adecuados, los espacios igual para todos los estudiantes son reducidos. En cuanto al recurso humano, tenemos la capacidad de poder atender a la diversidad y tener distintos tipos de profesionales, pero en cuanto a los recursos de infraestructura, nos falta (p. 2).</p> <p>2CEP_EDIR_08: “Ahí estamos súper mal, esa siempre va a ser la piedra de tope. Eh... ya, porque una, porque nosotros el... por ejemplo, infraestructura, nosotros como Programa de Integración, tú sabes, nosotros tenemos una salita súper pequeña, donde con suerte, con suerte y no es tampoco es un lugar adecuado donde trabajamos” (p. 8).</p> <p>3CEPS_EDIR_09: “los recursos han ido aumentando con los años, la verdad es que tampoco es que tengamos mucho, somos un colegio pequeño donde los recursos que ingresan se invierten al 100, todos los años nos ponemos metas para ir aumentando los recursos y tratamos de que sean eh que aborden varias áreas cierto, para atender a la diversidad necesitamos materiales o recursos que son netamente del área cognitiva, del área del lenguaje, pero también abordamos a que los niños se puedan desarrollar a través de la actividad del movimiento” (p. 2).</p> <p>3CEPS_EDIR_10: “recursos monetarios los que percibe por la SEP, que recibe por la JEC, en este caso lo de la JEC lo que va ahí esta parte curricular externa. Pero claro, todo el recurso humano que tiene que ver con los talleristas” (p. 3).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “lo primero es con recursos profesionales, porque de somos, de partida para mí somos un buen equipo de profesionales que siempre estamos en constante crecimiento, capacitación, hay un enorme trabajo cooperativo (...)El colegio en si se ha ido adaptando por ejemplo la infraestructura, también hay acceso para personas con</p>	<p>como en el área artística (pedagogos, artistas, gestores culturales y artísticos, etc.).</p> <p>No obstante, estos centros educativos requieren del uso de equipamientos e infraestructuras de calidad que consideren la adquisición de instrumentos y espacios físicos para atender como se merece la enseñanza artística.</p> <p>Peso a ello, existe un relativo consenso que términos de uso se realizan grandes esfuerzos para utilizar los recursos propios eficientemente.</p>
--	---	---

	<p>discapacidad. Lo que quizás podría faltar, pero como no hemos tenido la situación o el caso, es el sistema braille por ejemplo en caso que llegara una persona con discapacidad visual ya. Son cosas puntuales, pero como no hemos visto la necesidad no se ha adquirido, vamos analizando siempre dependiendo de lo que se requiera” (p. 5).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “como infraestructura tenemos las rampas para el acceso, para movilizarse dentro del colegio, tenemos recursos humanos y cada vez que se necesita algo nuevo el establecimiento está dispuesto a poder gestionarlo, no hemos escuchado un no frente a las diferentes peticiones que se realizan (p. 3-4).</p>	
Fondos públicos	<p>0CEP_EDIR_01: “está la SEP, que es la subvención escolar preferencial. La SEP son anuales 48 millones más o menos, eso va subiendo en relación hacia el mayor índice de vulnerabilidad (...) puedes distribuir entre contratación de funcionarios y compra de recursos (...) otro fondo es mantención que eso son 2 millones se ocupa para cumplir la normativa mínima, que es desratización, desinsectación, cambio de extintores, cambio de vidrios (...) el otro fondo que tenemos es el fondo PIE, que es un programa integración escolar, que ahí se contratan los funcionarios que son educador diferencial, kinesiólogo, psicólogo, trabajador social, la fonoaudióloga. (...) Movámonos por la educación pública, que esos son como 1 millón quinientos, 1 millón ocho, que en tú los construyes como en proyectos comunitarios. (...) fondo de innovación de educación parvularia, donde ahí construimos una salita. (...) También postulo al FAE, que es el fondo de fomento del arte en educación y con ese todos los años nos hemos ganado un FAE y tuvimos los programas propios, también otro año nos ganamos un curso de pedagogía teatral, este año estamos en un curso de implementación de producción artística, con una compañía de teatro” (p. 5).</p> <p>0CEP_EDIR_02: “el proyecto de fomento de las artes en la educación (...) el financiamiento de Educación Parvularia (...) Trabajo extraescolar de, en este caso deportivo (...), se han postulado también a proyectos que tienen que ver con infraestructura, se ha ganado. Otros que tienen que ver con proyectos de, y en relación con el medio ambiente y la escuela” (p. 4).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “bueno a ver la contratación de personal... si hay un niño por ejemplo que tiene síndrome de Down tiene que contratarse un especialista específico” (p. 4).</p> <p>2CEP_EDIR_06: “tenemos como un gran desafío en la comunidad poder vincularnos con los fondos artísticos que son varios, y hemos estado ausentes de eso por distintos motivos, pero ya desde el próximo año pensamos llevar el liderazgo con respecto a la postulación de estos proyectos. Este año también postulamos al proyecto de educación artística, el fondo de educación artística es un convenio con la Universidad de los Lagos, con la carrera de Pedagogía en Artes, así que esperamos que eso nos resulte favorablemente y también postulamos a otro proyecto con Matucana 100 que también va en beneficio de la formación de nuestros profesores y también en la formación de nuestros estudiantes” (p.3).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “Los fondos ministeriales que se dan son para la compra de instrumentos, por ejemplo. Después otros recursos que se han ganado a través de proyectos y con convenios con universidades, por ejemplo, con la Universidad de los Lagos, que ahora está postulando a la escuela para la capacitación docente” (p. 3).</p>	<p>La principal fuente de recursos económico es la reciben mediante la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Sin embargo, muchos de estos centros educativos se encuentran funcionando en paralelo con el apoyo de asesorías externas que se pueden financiar con fondos del FNEA y otros concursables que han sido de ayuda en la contratación de personal y en la adquisición de insumos y equipamiento artístico.</p>
Acceso recursos	<p>3CEPS_EDIR_09: “Nosotros hemos postulado a un par de concursos, a un par de proyectos que nos han permitido acceder a ciertos recursos ministeriales (...) nos vemos mucho tiempo dedicado a producir material o a entregar ciertos informes y resultados y poco tiempo de poder elaborar otro tipo de proyectos para implementar dentro del colegio” (p. 2).</p> <p>3CEPS_EDIR_10: “postulamos a ciertos programas tanto recursos municipales como de recursos externos pero nos resultaron los recursos municipales, tampoco son muchos, son geniales millones pero sirvieron para ponte tú implantar la sala de audio en este caso e implementar con instrumentos musicales una banda que se ocupó para comprar una batería, un par de guitarras eléctricas, un bajo, varias cositas; pero año a año se está postulando pero no siempre son positivos los resultados” (p. 2).</p>	<p>Aunque cabe mencionar que el acceso a los diferentes fondos concursables otorgados por entidades ministeriales chilenas no garantiza la obtención</p>

		permanente de los recursos financieros en los centros educativos. Se trata de procesos selectivos basados en la postulación de proyectos, en donde no siempre se puede participar y resultar beneficiario.
Pregunta 7: ¿Qué hace el equipo directivo para gestionar la atención a la diversidad?	¿Qué implica? Describir las estrategias organizativas que llevan a cabo el equipo directivo de los centros educativos	
Categoría	Planteamientos directivos/ Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad.	
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Actividades formación	0CEP_EDIR_01: “formar primero, formamos a los docentes, formamos a los papás también, porque en las reuniones de apoderados hacemos escuelas para padres, formamos a los estudiantes. Ósea esos son los lineamientos que siempre salen, van como de la mano con la convivencia escolar, entonces, desde ahí toda la información se baja a: Profesores, apoderados, estudiantes” (p. 6).	En su rol como promotor del cambio en la educación, la principal estrategia organizativa que llevan a cabo los equipos directivos es proporcionar acceso a la formación de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad. Favorece, pues permiten respaldar la información que otorga el PIE.
	0CEP_EDIR_02: “trabajar desde el perfil del docente y de los funcionarios (...) fomentar esta sensibilización, promover la expresión, independiente que sea PIE, o no PIE. con diagnóstico o sin diagnóstico, con diferencias, sin diferencias” (p. 4-5).	
	1CEP_EDIR_03: “nosotros siempre estamos atentos a la normativa que está vigente. (...) Nosotros hacemos la socialización y hacemos que vayan cayendo todos estos paradigmas con los cuales nos hemos formado inicialmente como familia y como profesionales en la Universidad” (p. 4).	
	2CEP_EDIR_06: “generar un ambiente donde los profesores sean capaces de sacar su máxima potencialidad” (p. 6).	
	2CEP_EDIR_08: “Manejan la misma información que nosotros (...) No me refiero solamente al tema de la sensibilización, sino que ellos entienden sobre el trabajo administrativo de lo que lleva, si hablamos de un tipo de diagnóstico ya saben a lo que nos estamos refiriendo, y desde esa misma base, ellos también transmiten la información a los colegas” (p. 10).	
	3CEPS_EDIR_09: “de nuestro plan de mejoramiento educativo implementamos o plasmamos todas nuestras ideas o estrategias a desarrollar durante el año donde el tema de la inclusión es fundamental (...) de la inclusión a las artes, al trabajo en equipo, al trabajo colaborativo etc.” (p. 3).	
	3CEPS_EDIR_12: “Apoyarnos en capacitaciones. En buscar gente externa que nos pueda acoplar acompañar en todo esto que tenga que ver con la diversidad” (p. 4).	
3CEPS_EDIR_10: “gestionamos el PME que es el Proyecto de Mejoramiento Educativo de cada año y en el cual se trabajan las acciones a trabajar durante el año. Cada una de estas acciones son estrategias para la mejora educativa que se trabajan en conjunto con estos 6 planes institucionales: e plan de afectividad sexual y género, el plan integral de seguridad escolar, el plan de desarrollo profesional docente, el plan de la inclusión y otros planes” (p. 3-4).		

	0CEP_EDIR_01: “tenemos una pauta de identidad de género, de observación de aula, donde intentamos ver como los profesores o los niños se comunican entre ellos, desde el lenguaje, no sé po, si los que levantan la mano” (p. 6).	
Actividades colectivas	<p>0CEP_EDIR_01: “priorizamos también por ejemplo las actividades o efemérides a lo largo del año que van vinculadas al tema de la inclusión, ósea, si hablamos del día de la diversidad sexual, si trabajamos por ejemplo en el 12 de octubre con el tema del inmigrante, de la incorporación del ámbito cultural, en noviembre siempre estamos en la celebración del día de la educación diferencial, en el caso de la mujer también” (p. 6).</p> <p>0CEP_EDIR_01: “y dentro de la educación emocional trabajamos la rutina, entonces en la mañana comenzamos con un momento de diálogo, de conciencia corporal, ahí intentamos resolver nuestros conflictos ya, y dentro de ese mismo marco y también al interior de las clases” (p. 6).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “se realizan actividades, por ejemplo, los niños que (...) son permanentes en el programa de integración (...) se les da clases de yoga, además de una atención más personalizada del educador diferencial” (p. 4)</p> <p>2CEP_EDIR_06: “nuestro desafío es aumentar el trabajo colaborativo en todas las áreas” (p. 6).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “ellos han potenciado mucho el trabajo colaborativo, pero que se lleve acabo en productos para poder aprender o evaluar a los estudiantes en este contexto de pandemia (p. 3).</p>	La formación también se complementa con la necesidad de proponer actividades colectivas para sensibilizar a sus respectivas comunidades educativas sobre la atención a la diversidad, y que muchas veces se construyen sobre la base de la educación emocional. Y que contribuyen a la promoción de una cultura colaborativa.
Liderazgo distribuido	<p>0CEP_EDIR_01: “son políticas de gestión. Decisiones que nosotros tomamos y que de cierta forma siempre consultamos también a la comunidad. Se comunican ideas y se consulta ¿se podría hacer? bien democrático” (p. 7).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “un liderazgo importante que en este caso permite que los profesionales del área de integración también puedan tomar decisiones frente a ciertos casos (...) plantear también ideas y a proponer formas de trabajar por ejemplo o formas de intervenir a casos puntuales referidos a la diversidad” (p. 6).</p>	Se promueve el liderazgo distribuido entre el equipo directivo y docente para atender a la diversidad.
Gestión de recursos	<p>0CEP_EDIR_02: “ha habido muchas instancias, en donde la directora sobre todo lo promueve” (p. 4). (sobre postulación a proyectos para el acceso a recursos).</p> <p>1CEP_EDIR_03: “Nosotros cada año postulamos a una asignación de desempeño colectivo. El año pasado nosotros tomamos el tema de la equidad de género y de verdad que aprendimos muchísimo porque ahí nos dimos cuenta todos aquellos creencias culturales que traemos, percepciones que traemos familiares y que de alguna forma entran en el acceso a la equidad, la igualdad y a la exclusividad” (p. 4).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “disponen de los recursos y la contratación de personal” (p. 4).</p> <p>1CEP_EDIR_05: “El equipo de gestión no... trata de no perder nada de las opciones que tenga de ... de proyectos y cosas por el estilo” (p. 8).</p>	Se percibe una constante preocupación en el equipo directivo frente a la búsqueda de recursos. Una de las mayores dificultades que presentan estos centros escolares es, precisamente, la obtención de recursos.
Apertura al cambio	1CEP_EDIR_05: “es un equipo de gestión que no tiene miedo a... a... a lo nuevo. O sea, no se asusta porque le va a llegar un estudiante con mucha complicación física eh... no sé asusta si le va a llegar un estudiante extranjero... eh...	El equipo directivo muestra una actitud

	<p>eso sí lo...lo destaco. Son bien positivos en ese sentido, eh... como la parte más humana. Y como yo digo, es confiar en personal que tienen también” (p. 9).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “el equipo directivo nos abre mucho la mente, porque si bien uno igual en un momento puede haber tenido algún tabú, pero eso hoy en día en el colegio no se ve y es por las gestiones que realiza el equipo directivo y como equipo todos” (p. 4).</p>	positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo.
Formación Lengua de señas	<p>0CEP_EDIR_01: “lengua de señas se incorpora, tenemos como un mínimo de conceptos que se hacen en lengua de señas, eso es como institucional” (p. 7).</p> <p>0CEP_EDIR_02: “los consejos de profesores, donde tenemos los primeros diez minutos lengua de señas” (p. 6).</p>	Se fomenta la formación en Lenguaje de señas para todo el profesorado.
Investigación educativa	0CEP_EDIR_02: “investigar herramientas” (p. 6).	Se proporciona espacios para la investigación educativa.
Formación	<p>1CEP_EDIR_03: “perfeccionamiento de cómo administrar y gestionar los proyectos” (p. 4).</p> <p>1CEP_EDIR_03: “trabajar a la par con la coordinadora del equipo” (p. 4).</p>	Se proporciona formación continua al profesorado.
Creación instrumentos	2CEP_EDIR_06: “se elaboraron cuadernillos para lenguaje, historia y ciencia de 7mo a 4to medio, entonces ese cuadernillo fue para todos los estudiantes, porque era un cuadernillo inclusivo con actividades que podían hacer en las casas” (p. 3).	Se generan espacios para la creación de instrumentos de apoyo al trabajo del centro educativo.
Pregunta 8: ¿Qué estrategias organizativas se desarrollan en el centro escolar para atender a la diversidad?		¿Qué implica? Describir las estrategias organizativas que se llevan a cabo en los centros educativos
Categoría		Estrategias organizativas institucionales
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Redes de colaboración	<p>0CEP_EDIR_02: “redes con otras organizaciones para poder no derivar, pero sí buscar apoyo intercambiar información” (p. 6).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “hay convenios con universidades. (...) Con otros colegios también tenemos mucho intercambio de actividades” (p. 5).</p>	La mayoría de los centros educativos cuentan con redes de colaboración con otras instituciones para apoyar el intercambio de información y/experiencias de formación.

		Igualmente, a través de intercambios en eventos de carácter artístico cultural, que contribuyen en la formación integral de su alumnado.
Trabajo colaborativo PIE	1CEP_EDIR_03: “trabajar a la par con la coordinadora del equipo” (p. 4).	el desarrollo del trabajo colaborativo se debe mayormente al trabajo que realizan los docentes con el equipo PIE del centro escolar y psicóloga del centro. Esto, con la finalidad de planificar y avanzar en la mejora de la enseñanza para sus estudiantes.
	2CEP_EDIR_06: “nuestra base es el trabajo colaborativo, todas estas cosas surgen cuando nosotros como profesores somos capaces de conversar con nuestros pares y ponernos de acuerdo en algo en beneficio de nuestros estudiantes” (p. 4).	
	2CEP_EDIR_07: “trabajo colaborativo y también el monitoreo de las acciones” (p. 3).	
	3CEPS_EDIR_12: “nosotros trabajamos a la par con los educadores diferenciales y como te mencionaba ellos nos interiorizan mucho en su trabajo” (p. 4).	
Intervención arte	1CEP_EDIR_03: “tenemos este proyecto con un sello artístico” (p. 5).	Hay quienes señalan como ventaja el contar con un proyecto educativo basado en la enseñanza artística.
	2CEP_EDIR_06: “ofrecer una diversidad de talleres” (p. 3).	
	3CEPS_EDIR_10: “cuenta cuentos donde participan estudiantes y profesores” (p. 4).	
Programas y proyectos	1CEP_EDIR_04: “está el Programa de Integración Escolar” (p. 5).	También se destaca la posibilidad de desarrollar proyectos educativos y contar con programas que a través de procesos de colaboración del profesorado con otros profesionales del centro educativo, permiten dar respuesta a la diversidad.
	2CEP_EDIR_06: “tenemos un programa de integración escolar ¿ya?, este programa de integración escolar se enfoca en los estudiantes con necesidades educativas, sin embargo, creemos que es necesario en los próximos años darle un sello a este programa de integración escolar, un sello que sea alineado con las artes” (p. 3).	
	3CEPS_EDIR_09: “trabajar en base a proyectos de aula donde trabajamos una temática común todas las asignaturas de los niveles desde pre básico a 8vo básico (...). Hemos logrado de esa manera que los niños se vuelvan actores principales de su aprendizaje (...) muchas veces les enseñan a sus propios pares, pueden demostrar habilidades científicas, matemáticas, del arte, habilidades en literatura, se mezclan también las capacidades artísticas de los estudiantes. Vamos desarrollando la posibilidad de trabajar en equipo, de exponer, quizás el que es más hábil para hablar es el que tiene que presentar el producto final. Por lo tanto, se respetan todos los ritmos de aprendizaje, se respetan todos los estilos de aprendizaje, se respetan las distintas posibilidades de hacer inclusión que no tienen que ver solo con lo cognitivo si no que tiene que ver con temas culturales, tiene que ver más con un tema de oportunidades” (p. 3-4).	
Talleres de orientación	0CEP_EDIR_01: “talleres de formación que hacen en orientación” (p. 7).	Otras estrategias
Recursos materiales	2CEP_EDIR_06: “que hemos hecho es tratar de brindar oportunidades en el sentido de que los estudiantes que no tengan internet se puedan llevar material impreso” (p. 4).	Otras estrategias

Elaboración PEI	3CEPS_EDIR_09: “de nuestro plan de mejoramiento educativo implementamos o plasmamos todas nuestras ideas o estrategias a desarrollar durante el año donde el tema de la inclusión es fundamental (...) de la inclusión a las artes, al trabajo en equipo, al trabajo colaborativo etc.” (p. 3).	También, los equipos directivos lideran y aseguran la ejecución de algunas actuaciones para la mejora en la inclusión educativa, ya sea a través de seguimiento y evaluación de las acciones presentes en los Planes de Mejoramiento Educativo, los cuales se vinculan con otros para favorecer la atención a la diversidad.
	3CEPS_EDIR_10: “gestionamos el PME que es el Proyecto de Mejoramiento Educativo de cada año y en el cual se trabajan las acciones a trabajar durante el año. Cada una de estas acciones son estrategias para la mejora educativa que se trabajan en conjunto con estos 6 planes institucionales: e plan de afectividad sexual y género, el plan integral de seguridad escolar, el plan de desarrollo profesional docente, el plan de la inclusión y otros planes” (p. 3-4).	
	0CEP_EDIR_01: “tenemos una pauta de identidad de género, de observación de aula, donde intentamos ver como los profesores o los niños se comunican entre ellos, desde el lenguaje, no sé po, si los que levantan la mano” (p. 6).	
Pregunta 9: ¿Qué actuaciones se despliegan en la acción pedagógica para abordar la atención a la diversidad?		¿Qué implica? Describir las estrategias organizativas y didácticas que desarrolla el profesorado en los centros educativos
Categoría		Adecuación de los contenidos/ Metodologías de enseñanza/
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Contenidos	0CEP_EDIR_02: “Los principios DUA, están como súper también relacionados con nuestro... con nuestro proyecto educativo que tiene que ver con lo artístico, lo visual, lo kinestésico, con lo... con la sensibilización, con lo sensorial eee... lo incorporan, o sea hay lineamientos claros, específicos, hay trabajo colaborativo entre UTP, entre PIE” (p. 6).	Se trabaja de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales para el trabajo específico con estudiantes. Los contenidos de la asignatura se determinan según las características de los estudiantes y se realizan adaptaciones de contenidos curriculares.
	1CEP_EDIR_04: “adecuación curricular de los contenidos para los niños, que eso lo hace el educador diferencial, junto con el trabajo colaborativo (...) el profesor es el que hace la adecuación curricular. No el especialista diferencial” (p. 5).	
	3CEPS_EDIR_10: “nosotros lo abocamos más a un tema precisamente de hablar sobre la diversificación, entonces ocupamos las 2 horas de religión más un trabajo que se realiza semanalmente con cada uno de los profesores jefe. Eso a su vez está, se trabaja cada uno de los profesores jefe directamente con el encargado de convivencia” (p. 4).	
	3CEPS_EDIR_09: “la preparación de la enseñanza donde cada profesor planifica prepara su clase o su unidad a partir de los distintos tipos de aprendizajes por lo tanto prepara distintas actividades” (p. 4). Los contenidos de la asignatura se determinan según las características de los estudiantes y se realizan adaptaciones de contenidos curriculares.	
Monitoreo aptitudinal	2CEP_EDIR_06: “Este año implementamos dos acciones del área artística, donde los profesores del área construyeron una pauta de evaluación aptitudinal, que es homogénea para todos los estudiantes del colegio y que se comparte con los apoderados en el mes de mayo, entonces hay profesores que ocuparon esta pauta en tres puntos distintos del año	Otras estrategias.

	(junio, agosto, noviembre), para ir monitoreando la parte aptitudinal de los estudiantes, y principalmente la responsabilidad, porque consideramos que este año eso es primordial” (p. 4).	
Metodología	1CEP_EDIR_04: “de la articulación artística todavía es complejo porque nosotros no tenemos un currículum propio, entonces, como no hemos diseñado todavía los currículums por falta de recursos, hacemos trabajos colaborativos, pero... (interferencia) mezclamos teatro, música, artes visuales, audiovisual y a veces, en algunas asignaturas tenemos curricular en conjunto, por ejemplo, danza y lenguaje” (p. 7).	Se emplea metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria.
Evaluación	3CEPS_EDIR_09: “prepara evaluaciones variadas” (p. 4).	El proceso de evaluación se acompaña de variados instrumentos y se potencia la autoevaluación.
	1CEP_EDIR_06: “En la parte formal, se trabajó en algunos cursos focalizados las autoevaluaciones donde en cada asignatura habían tres notas, la nota uno corresponde a actividades académica, la nota dos también y la nota tres a la autoevaluación, que es una evaluación que se hace donde el profesor se sienta con el estudiante virtualmente, y la hacen en conjunto” (p. 4) “yo creo que ese ejercicio crítico abre oportunidades, porque por otra parte tu aumentas la autoestimas de los estudiantes, los hace ser críticos sobre su mismo trabajo, los haces expresarse y los haces analizarse y lo reflexionan” (p. 4).	
Pregunta 10: ¿Qué estrategias del centro escolar han sido positivas para el trabajo con la diversidad?		¿Qué implica? Identificar las estrategias organizativas y didácticas que influyen en la mejora de la atención a la diversidad
Categoría		Estrategias organizativas institucionales /Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad.
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Actividades colectivas	0CEP_EDIR_01: “mejoramos el clima dentro de la comunidad formadora, retomando las confianzas, abriendo los espacios de dialogo de reflexión, a nosotros nos hizo muy bien el poder hacer nuestros programas propios. Nos hizo muy bien como comunidad, que fue lo primero que hicimos, porque nos permitió trazar, conversar y reflexionar sobre la escuela que queríamos, a través de los programas propios, entonces en esa escuela que queríamos fue que pudimos ver el tema del arte y lo que buscábamos” (p. 7-8).	Todas las estrategias mencionadas son a nivel organizativo.
	3CEPS_EDIR_09: “las salidas pedagógicas, las jornadas de reflexión, somos mucho de detenernos a conversar. De repente para los colegios es como pérdida de tiempo generar ciertas jornadas de reflexión y nosotros siento que mucho de lo que hemos logrado o hemos avanzado ha salido justamente desde la reflexión y conversación con nuestros estudiantes (...) Creo que esas cosas como estrategias de colegio a nosotros nos ha hecho avanzar y nos ha hecho tener dentro del establecimiento un ambiente escolar un clima escolar mucho más respetuoso y también con niños con capacidades de defender, actuar, hablar sin miedo, que eso también hace que sea un espacio más inclusivo” (p. 4-5).	Las principales estrategias son actividades colectivas que contribuyen.
	3CEPS_EDIR_10: “dentro del calendario escolar que por ejemplo se tienen que sentar los niños a hacer sobre el análisis sobre los derechos y los deberes del niño, el bullying en la escuela, el yo opino, que son programas que viene ligados dentro del calendario escolar que son paréntesis donde se paraliza todo el colegio en la parte curricular pero se rompe el esquema aula y donde los niños tienen que generar y plasmar sus propias ideas sobre diversidad, sobre todo de diversidad eh, plasmarla y luego presentarlas, es un trabajo que se hace en por lo menos 2 jornadas, donde primero se hace el llenado de información y después la presentación, al otro día en la siguiente jornada se presenta todo este trabajo y los niños exponen sus ideas y sus ideales y después estos papelógrafos quedan pegados en el colegio con todas las ideas plasmadas sobre diversidad por los niños y esas ideas son muy positivas porque rompen el esquema sala y nos permite salir del currículum para especialmente trabajar y hacer la bajada con los mismos niños, y son muy positivos” (p. 4-5).	Para promover un ambiente saludable y de respeto por las diferencias. Otras estrategias.

Promoción justicia social	0CEP_EDIR_02: “la principal estrategia es no hacer diferencias. Es que lo niños tengan acceso, todos, todas a... a esta trayectoria educativa sin importar edad, características cognitivas, características físicas... haciendo las adaptaciones cuando es muy necesario para los niños” (p. 7).
Actividades familias	1CEP_EDIR_03: “los docentes PIE, están trabajando de forma alineada con los apoderados para el tema, la retroalimentación o el trabajo que tienen que hacer desde la casa y estar informando” (p. 5).
Recursos especialistas	1CEP_EDIR_03: “tenemos hoy en día todos los profesionales que permiten hacer evaluaciones como corresponde, apoyado por DAEM llámese kinesiólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, también está presente en el colegio como educadora diferencial” (p. 5). 1CEP_EDIR_04: “el incluir en todo momento el tema de los educadores diferenciales que trabajan con los estudiantes” (p. 7).
Intervención arte	1CEP_EDIR_04: “hay muchos talleres además en el colegio” (p. 7) 2CEP_EDIR_06: “la mejor estrategia y la más potente durante este periodo ha sido darle fuerza a la parte artística, porque muchos estudiantes, si bien, no estaban interesados en la parte regular, si están interesados en la parte artística (...) La relación entre el monitor, el profesor y sus estudiantes es distinta, entonces esto permite que los profesores puedan monitorear más de cerca, nos pasaba por ejemplo que un estudiante tenía asistencia perfecta al taller de violín, pero que en todo el año no asistía a ninguna otra clase virtual, entonces este mismo profesor se encargó de conversar con este estudiante, de juntarle el material de las otras asignaturas, de comunicarse con dirección, entonces hemos logrado así encantar a nuestros estudiantes” (p. 5). 2CEP_EDIR_07: “Bueno el trabajo en artes, eso ha ayudado a potencial el trabajo con todos los estudiantes. Bueno porque los estudiantes se sienten más a gusto en la escuela y parte de que ellos se puedan desarrollar también es la confianza que tienen con sus profesores, la cercanía, entonces esto también los ayuda a que puedan no enfrentar sus dudas con temor” (p. 3).
Redes de colaboración	1CEP_EDIR_05: “invitar a Colegios (...) por ejemplo, en la zona rural (...). Entonces, ahí se gestiona todo esto que es el conocer otras realidades de los niños, compartir con otros estudiantes” (p. 9). 3CEPS_EDIR_12: “hemos participado también en campañas sobre la inclusión, en donde hay caravanas, los estudiantes participan. He llevado jóvenes al colegio para que ellos se interioricen para que los conozcan para que aprendan de su vida, para que comprendan que todos necesitamos en algún momento alguna ayuda y siempre somos partícipes y hemos logrado que hasta los mismos niños organicen actividades para poder apoyar a estas entidades, tanto Teletón o Club De Leones o entre los mismos compañeros del colegio o del curso. (...) El equipo directivo siempre está abierto a las ideas, por lo tanto, no hay una barrera para poder hacer que los niños tengan la empatía necesaria para ser inclusivos dentro del aula fuera del colegio y dentro” (p. 5). 2CEP_EDIR_08: “hicimos salidas a hospitales, museos, supermercados. Le dimos una cantidad de dinero y desde todo solo, tenían que salir de la escuela y ser autónomos. Saber qué micro tomar, saber cuánto tenían que pagar, cuánto tenían que recibir de dinero, dónde bajarse y todo. Esa fue realmente súper significativa” (p. 11).
Actitudes equipo directivo	1CEP_EDIR_05: “el equipo de gestión es abierto a recibir todo tipo de apoyo y de apoyar todo lo que ellos consideren que va en directo beneficio de los estudiantes” (p. 10).
Acceso tecnología	3CEPS_EDIR_11: “el colegio accedió a la compra de una plataforma que se llama intégrate PIE (...) Esta plataforma del colegio funciona super bien, porque tiene todo lo que conlleva el PIE, pero además nosotros también podemos incorporar a otros estudiantes del colegio, no necesariamente funciona para los del PIE, sino que podríamos trabajar con todos los alumnos que presenten necesidades, con informes, con planes de apoyo y con bitácoras” (p. 6).
Evaluación estrategias	2CEP_EDIR_07: “algo que hemos implementado en los últimos años y que también lo estamos abordando ahora es el análisis de los resultados, pensando en la mejora de los aprendizajes y de esa forma poder identificar cuáles son los objetivos, las habilidades que están descendidas y ver cómo están los grupos curso” (p. 3).

Pregunta 11: ¿Qué barreras para el aprendizaje y participación dificultan el trabajo con la diversidad?		¿Qué implica? Reconocer las principales barreras y obstáculos para el trabajo con la diversidad
Categoría		Barreras para la atención a la diversidad
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Recursos varios	0CEP_EDIR_01: “es siempre lo económico, en términos de que a veces igual se necesita más gente (...) Quizás debería la escuela debiera tener un psicólogo derechamente las 44 horas en la escuela y hacer la atención y trabajar también con los papás” (p. 8).	Las diferentes barreras que se exponen conectan con las señaladas en las preguntas abiertas del cuestionario y el análisis documental realizado del PEI.
	2CEP_EDIR_06: “la falta de accesibilidad a los recursos” (p. 4).	
	2CEP_EDIR_07: “la barrera más grande para poder diversificar algunas actividades es por el tema de los espacios o por la falta de recursos tecnológicos, no podemos ser muy innovadores, pero es porque no tenemos las tecnologías que hoy en día llaman la atención a los estudiantes o para utilizar plataformas nuevas” (p. 4).	
Creencias	0CEP_EDIR_02: “No saber. (...) cuando te enfrentas a un niño en donde sus características son distintas a otro y no saber cómo abordarlo eso genera una barrera gigante” (p. 7).	
	1CEP_EDIR_03: “tema cultural de los profesionales que están acá, tienen que ver con las percepciones que tengan algunos profesionales de la educación y también para mí una gran limitante es que el proceso de formación inicial que hemos recibido” (p. 5).	
	1CEP_EDIR_04: “los profesores en las universidades no se capacitan... no hay como una asignatura que sea para trabajar con niños que presenten diversas dificultades. Yo creo que esa es una gran barrera, sobre todo, por ejemplo, a los profes ya de mayor edad, les cuesta un poco eh... trabajar con los niños estando en el aula, entonces yo creo que ahí sí hay un vacío” (p. 8).	
	1CER_EDIR_05: “La mentalidad, el paradigma de algunos profesores, porque claro, yo digo muchos de ellos no tuvieron ni medio ramo de algo parecido a lo que es la inclusividad, diversidad, Proyecto de Integración en la universidad. Eh... pero también está mucho la voluntad. La voluntad para... para trabajar con este pequeño que le cuesta más” (p. 10).	
	2CEP_EDIR_06: “yo creo que la principal barrera es la desigualdad en el acceso a la educación y a la cultura” (p. 4).	
	2CEP_EDIR_07: “hay profesores que no están en conocimiento de algunos diagnósticos o de algunas necesidades de los alumnos, pero eso por lo general se soluciona de manera rápida, como te digo, nosotros tenemos un equipo PIE que ellos nos informan, el equipo directivo también está consciente y preocupado de informarnos lo que acontece con los estudiantes y tratamos de buscar estrategias para saber lo que pasa con todos los estudiantes” (p. 4).	
2CEP_EDIR_08: “muchas veces los colegas que son más jóvenes están abiertos y tienen mayor información sobre esto, pero tenemos muchos colegas que están por jubilar, y se resisten al cambio. A poder cambiar cosas que jamás vieron en el aula, enfermedades nuevas casi, ellos dicen” (p. 12).		
3CEPS_EDIR_09: “Muchas veces tiene que ver con las barreras que nosotros mismos tenemos como adultos primero, nosotros como seres humanos, nosotros como profesionales muchas veces tenemos ciertas estructuras que nos limitan un poco y que cuando tratamos de salir cierto nos encontramos con espacios que nos permiten eeh, salirnos de los esquemas nos cuesta un poco, yo siento que lo primero es el tema de nosotros los adultos profesionales” (p. 5).		
Factor tiempo	2CEP_EDIR_08: “yo creo que el tiempo puede ser. Esas es como, como lo que siempre dificulta, porque también muchos de nuestros colegas no solamente, no me refiero tanto al diferencial, porque el diferencial tiene el tiempo para hacerlo, pero los colegas que están dentro del aula están saturados de trabajo, entonces eh... el tener que quizás adaptar una guía, hacer otro trabajo aparte eh... muchas veces los colegas terminan ocupando esas horas del Programa de Integración para revisar guías, o corregir trabajos que son propios de su labor, pero del aula” (p. 12).	

Familias	<p>3CEPS_EDIR_09: “También te encuentras de repente con una barrera de, no sé si es de incompreensión, pero sí de desconocimiento del apoderado, el apoderado muchas veces hace retroceder los avances que tú puedas tener en un ambiente inclusivo” (p. 5).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “yo creo que una de las barreras más importantes tiene que ver con la familia, (...) porque generalmente es difícil asumir que algún hijo tenga una discapacidad o algún trastorno porque son procesos entonces a veces la familia se queda pegada en un proceso de duelo que lamentablemente no favorece al estudiante. (...) Finalmente, hacen que retroceda entonces no se puede realizar un trabajo con el estudiante” (p. 7).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “la única barrera en sí que es en ocasiones es la familia” (p. 5).</p>	
Pruebas estandarizadas	3CEPS_EDIR_10: “Lamentablemente las pruebas estandarizadas sobre todo las que entregan recursos a nivel estatal lamentablemente hacen que los colegios se deslumbren por tratar de alcanzar un objetivo con tal de recibir recursos, con tal de recibir lucas que al final se pierde el trabajo de la diversidad y que al final uno opta por la calificación y por el número” (p. 5).	
Pregunta 12: ¿Qué desafíos propone la atención a la diversidad en la promoción de un proyecto educativo inclusivo en el centro escolar?	¿Qué implica? Conocer los desafíos que tienen los centros educativos para la inclusión educativa	
Categoría	Desafíos inclusión educativa	
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Creencias comunidad	0CEP_EDIR_01: “el desafío principal, por más abierto que sea uno, por más cosas que haya visto, es deconstruirse. Es entender que hay otras culturas, que hay otras formas de ver la vida, que hay gente que aprende diferente, que no todo el mundo aprende igual. Lo más importante es formar comunidad, el sentir que eres parte de una comunidad” (p. 9).	El primer desafío que se expone tiene relación con transformar la propia cultura escolar, lo que implica destinar tiempos para concientizar a las comunidades sobre la importancia de responder a la diversidad y así enfrentar sin prejuicios y sin miedos los cambios educativos.
	0CEP_EDIR_02: “para mí el desafío no pasa por recursos ni nada de eso. Pasa por...por tener un equipo de profesionales que tengan una forma de mirar similar. Humana” (p. 7).	
	1CEP_EDIR_03: “yo diría que el camino va por el tema del perfeccionamiento para los profesores que tienen que abrirse y que tienen que dejar ese estado de comodidad en el que ellos viven” (p. 6).	
	1CEP_EDIR_04: “algunos profes todavía les cuesta trabajar solos con los niños que tienen alguna dificultad. Se produce como un rechazo. No se sienten capacitados para trabajar con ellos, porque no tienen los lineamientos (...) ni las técnicas como para trabajar con los estudiantes. Entonces yo creo que ese es como el mayor desafío. Que todos se alineen en el tema de la inclusión” (p. 8).	
	3CEPS_EDIR_12: “el apoyo de la familia, que si bien son muy pocos, cuesta darles vuelta a su forma de pensar pero se logra, siempre se logra algo. Pero eso es como lo principal, hay que trabajar en conjunto estudiantes profesores y familias” (p. 5).	
Prácticas institucionales	3CEPS_EDIR_09: “es lograr que las prácticas inclusivas sean practicas institucionales y no de las personas que son parte del proyecto educativo porque al irse las personas las prácticas se van; por lo tanto, lo primero es lograr institucionalizar practicas inclusivas (...) Creo que la inclusión no pasa por eso, creo que la inclusión se vive, se demuestra, se hace carne como digo yo, no tiene que ver con papel. Quizás ese es el mayor desafío, el poder mantenerlo en el tiempo” (p. 5-6).	Un segundo desafío propone institucionalizar prácticas educativas que promuevan la búsqueda permanente de nuevas y variadas
	3CEPS_EDIR_10: “yo creo que es precisamente eso el estar constantemente buscando nuevas estrategias para apoyar la diversidad, no quedarse con una sola estrategia si no que ir teniendo una retro alimentación anual para generar proyectos para el próximo año” (p. 5).	

		estrategias y actuaciones que sirvan de apoyo al tratamiento de la diversidad que ya se dispone.
Liderazgo	2CEP_EDIR_06: “En el área de liderazgo, yo creo que el sentido de pertenencia, la identidad escolar y como nosotros desde la gestión escolar podemos entablar acciones para que las personas se sientan a gusto dentro de la escuela y se sientan partícipe del proyecto educativo, que no se sientan menos estudiantes que vienen a participar de una escuela de arte, sino que, se sientan parte de este proyecto educativo, que eso es algo que está muy fortalecido y que tenemos que seguir haciendo” (p. 5).	Un tercer desafío se insta a nivel de liderazgo institucional, desde donde los equipos directivos puedan generar mayores acciones para involucrar a la comunidad educativa en las actividades y desafíos que propone la inclusión en el contexto educativo.
Gestión recursos varios	2CEP_EDIR_06: “Y en la parte de recursos hemos planteado muchos desafíos, insisto, desde los accesos, hasta la calidad de los insumos que ocupamos en las salas de clases, los materiales, los espacios, nosotros somos una escuela que está en un edificio de muchos años, que tiene dificultades de espacio, entonces ahí hemos tratado de ser creativos, hemos recibido este año por suerte la ayuda del sostenedor y por ejemplo vamos a implementar salas temáticas, para que así los estudiantes tengan la oportunidad de acceder a un laboratorio de ciencias, de acceder a una sala de computación, de acceder a una sala de historia, además de las salas de sus respectivos talleres, utilizando el poco espacio que tenemos, sacándole el mayor provecho posible” (p. 5).	El cuarto desafío se vincula a la gestión de los recursos. Se busca aprovechar al máximo los recursos disponibles.
Clima escolar	2CEP_EDIR_06: “En la parte de convivencia escolar, yo creo que el gran desafío es poder generar un ambiente que sea propicio para que eso suceda, un ambiente donde los estudiantes puedan expresarse libremente, donde los estudiantes puedan aprender a partir del juego, aprender a partir de las ideas, a partir de la expresión, donde los estudiantes pueden ser partícipe de la escuela, que sean parte de” (p. 5). 2CEP_EDIR_07: “yo creo que uno de los desafíos es que todos los miembros de la comunidad conozcamos nuestros protocolos, conozcamos como debemos actuar en ciertas situaciones” (p. 4).	Un quinto desafío pretende generar un clima escolar propicio para la comunicación e intercambio de ideas que asegure un adecuado desarrollo socioemocional de la comunidad educativa.
Vinculación artística	2CEP_EDIR_06: “En gestión pedagógica, en como nosotros trabajamos de manera integrada, colaborativa, transversal el arte a todas las asignaturas, como somos capaces de trabajar en base proyectos, donde los estudiantes puedan expresarse ante los distintos roles, puedan asumir distintos compromisos, ese es un desafío importante, transversalizar el arte a todo el currículum escolar” (p. 5).	Un último desafío tiene por finalidad abordar de manera transversal el arte,

	2CEP_EDIR_07: “es lograr trabajar conjuntamente las asignaturas formales con las de artes, hacer evaluaciones en conjunto o actividades en conjunto” (p. 4).	siendo este el principal eje unificador de la propuesta educativa en las diferentes áreas que abarcan lo académico, lo social, lo afectivo y lo cultural.
Pregunta 13: ¿Existe un Plan de Atención a la diversidad en el centro escolar u otro proyecto educativo específico para esos fines?	¿Qué implica? Recoger información sobre documentos de apoyo a la inclusión educativa	
Categoría	Plan de Atención a la Diversidad	
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Plan de Apoyo a la Inclusión	0CEP_EDIR_01: “El plan que te exigen... ¿Ehh! Ministerial, hay un plan que es obligatorio, el plan de inclusión, ahí es donde nosotros incluimos todas las acciones vinculadas a la atención a la diversidad, desde el uniforme que tienes que usar, la lengua de señas, toda nuestra política de diversidad, que tampoco son tantas cosas” (p. 10).	De acuerdo con la opinión de los equipos directivos, la mayoría de los centros educativos de estudio cuentan con diferentes documentos de apoyo a la inclusión que los provee de algunas directrices y criterios para la adecuación curricular. En específico, se refieren al Plan de Apoyo a la Inclusión propuesto por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
	0CEP_EDIR_02: “O sea, también hay protocolos de inclusión, Plan de Inclusión” (p. 8).	
	1CEP_EDIR_03: “Para este año 2020 justamente tengo un plazo de 15 días para poderlo implementar porque no lo teníamos. Así que va a ser algo novedoso” (p. 6).	
	1CEP_EDIR_05: “El año pasado me acuerdo que hicimos uno eh... con... con la Encargada de aquel entonces de Convivencia, de Plan de Atención a la Diversidad. Entonces, se trabajó con distintos entes del Colegio, representantes de distintas estamentos para hacer un Plan de Atención a la Diversidad, pero no sé si se referirá a eso, porque se hizo el año pasado, se iba a compartir y ya nunca más lo hablamos, nunca más lo vimos” (p. 11).	
	2CEP_EDIR_06: “Sí, tenemos un plan de apoyo a la inclusión, que bueno por razones de la crisis sanitaria ese plan de apoyo a la inclusión fue enfocado en la accesibilidad a la continuidad de aprendizajes para todos los estudiantes (...), pero yo creo que hay que incluir nuevos desafíos para los años venideros” (p. 6).	
	2CEP_EDIR_07: “Existe un plan de inclusión, que por normativa se pide a todos los establecimientos ¿ya?, y también está asociado a eso otros planes como de sexualidad, afectividad y género, el plan de gestión pedagógica también está enfocado en atender a la diversidad” (p. 4).	
	3CEPS_EDIR_09: “Sí, como todo establecimiento educacional, hay ciertos planes de gestión que nos exigen y que tenemos que tener cierto, pero como yo te digo todos los planes convergen en uno solo que es nuestro plan de mejoramiento educativo” (p. 6).	
	3CEPS_EDIR_10: “Sí, completamente. Ósea, siempre uno todo esto, como que estos casos uno piensa que son como responsabilidad del programa PIE cosa que no es así porque el mismo programa PIE capacita a nosotros los profesores sobre la diversidad constantemente” (p. 6).	
	3CEPS_EDIR_11: “Tenemos un plan que, no recuerdo el nombre, creo que se llama plan de inclusión escolar, de atención a la diversidad, debiésemos cambiarle el nombre, pero es de inclusión escolar. Y sí, existe para todos los niveles desde el ingreso al colegio está puesto en el programa” (p. 7).	
	3CEPS_EDIR_12: “sí, bueno como te digo el colegio siempre está buscando formas de llevar a cabo el tema de la inclusión de la diversidad dentro del colegio, siempre está en constante renovación de ideas (...) por medio de capacitaciones o por medio de charlas o por iniciativa de algún funcionario” (p. 6).	

Programa de Integración Escolar	oCEP_EDIR_02: “el Programa de Integración tiene un... un rol que no es de reforzamiento, sino que es de nivelación, tal como nosotros lo hacemos con los niños no PIE, que los nivelamos para poder potenciarlos” (p. 8).	Por otra parte, también algunos directivos destacan contar con el Programa de Integración Escolar, el cual les ayuda a proporcionar actuaciones y estrategias educativas centradas en el apoyo específico de las necesidades de formación del alumnado. Además, su desarrollo favorece procesos de trabajo colaborativo, no solo con el profesorado, sino también con otros profesionales del centro educativo como lo son la Dupla Psicosocial.
Dupla psicosocial	<p>1CEP_EDIR_04: “Y también está el equipo psicosocial donde está la psicóloga y el asistente social también. Y eh... encargado de convivencia” (p. 9).</p> <p>2CEP_EDIR_08: “la dupla psicosocial está casi como bien ligada de la mano con el Programa de Integración Escolar. Eh... porque ahí se... ambos tenemos que trabajar en conjunto, ellos tienen otra información o de estudiantes que no tienen necesidades educativas, diagnosticadas o que por lo menos el profesor de aula se haya dado cuenta o el apoderado, y muchas veces ellos nos van entregando información súper valiosa” (p. 13).</p>	
Pregunta 14: Si la respuesta es positiva ¿qué fortalezas y debilidades puede reconocer de este proyecto?		¿Qué implica? Describir las fortalezas y debilidades sobre documentos de apoyo a la inclusión educativa
Categoría		Fortalezas y debilidades Plan de Atención a la Diversidad
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Fortalezas	<p>oCEP_EDIR_01: “siento que es un plan preciso, enfocado en lo que se necesita y que se cumple. Y para mí eso es una fortaleza” (p. 10).</p> <p>oCEP_EDIR_02: “O sea todos somos nosotros, todos somos equipo. Hay una articulación muy potente. Otra fortaleza es como se enfrenta y se aborda el trabajo pedagógico que tiene que ver con la codocencia colaborativa con los profesores de aula de plan común y artístico. Se hace trabajo en conjunto, se comparten estrategias” (p. 8).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “el tema de que haya una diversidad de profesionales que están en el equipo, desde el psicólogo, hasta la terapeuta, el fonoaudiólogo y los educadores diferenciales y psicopedagogos, que ellos igual están al cien por ciento enfocados en los niños” (p. 9).</p> <p>1CEP_EDIR_05: “Una infraestructura maravillosa, unos estudiantes muy buenos en el sentido de que son niños respetuosos” (p. 11).</p>	Uno de ellos tiene que ver con la precisión de los lineamientos, las estrategias y actuaciones propuestas para atender a la diversidad, los cuales resultan pertinentes

	<p>2CEP_EDIR_06: “Yo creo que la fortaleza es que nos hemos ido adecuando a estas necesidades emergentes. En ese sentido, el colegio ha sido bien proactivo. Nosotros, por ejemplo, comenzamos haciendo un diagnóstico socioemocional de los estudiantes antes de que el ministerio nos invitara a hacer este diagnóstico socioemocional. Ya teníamos acciones para ello. Hicimos un diagnóstico integral propio para evaluar los objetivos de aprendizaje priorizados, luego aplicamos el diagnóstico entregado por el Ministerio. También, hemos hecho pausas para proteger la salud mental, tanto de nuestros estudiantes, como de nuestros profesores, hemos hecho varias pausas a lo largo del año escolar, porque es necesario, es necesario apagar el computador un poco, yo creo que en eso hemos sido muy proactivos” (p. 6-7).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “fortaleza es que incluye siempre al sello educativo, que es el sello artístico en todos los planes que se generan” (p. 4).</p> <p>3CEPS_EDIR_09: “que no es un plan aislado, no es un reglamento que está ahí o que se llena de polvo, por supuesto que hay que tener estos famosos 6 planes si no de que nuestros planes son capaces de converger todos en uno solo (...) desde nuestra cultura de convivencia escolar nosotros logramos que todos nuestros planes tomen vida, ya, eso creo que es una fortaleza” (p. 6).</p> <p>3CEPS_EDIR_10: “todos los colegas estamos empoderados con el tema diversidad acerca de los múltiples canales de percepción todo lo que tiene que ver con DUA, los múltiples canales de evaluación, no sé de todo lo que tenga que ver con DUA” (p. 6).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “todos los planes son trabajados por todos los funcionarios ya, son compartidos por todos los funcionarios, claramente hay un grupo que se preocupa de elaborarlo y de analizarlo en profundidad” (p. 7).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “El trabajo en equipo, el trabajo en equipo es fundamental en el colegio” (p. 6).</p>	<p>para llevarlos a cabo en un contexto real y práctico, puesto que se van adecuando a las necesidades emergentes de las respectivas comunidades educativas de acuerdo con un diagnóstico previo sobre la realidad institucional.</p>
<p>Debilidades</p>	<p>0CEP_EDIR_01: “Quizás el tema de los inmigrantes no está tan abordado (...) tuvimos después se fueron, entonces nunca tuvimos como una realidad permanente dentro de la escuela” (p. 10).</p> <p>0CEP_EDIR_02: “es la exigencia de repente un poco desquiciadas de las autoridades, ya medias irracionales, yo creo que esa no es una debilidad, es una amenaza yo creo. De la presión que te ponen para cumplir con ciertas cosas que no son tan importantes (...) Por ejemplo, presionarte para evaluar más niños en menor tiempo o en igual cantidad de tiempo” (p. 8-9).</p> <p>1CEP_EDIR_04: “la debilidad es que el colegio todavía no se adecua, o el programa no se adecua al colegio o el colegio no se adecua al programa, entonces, todavía hay como un cierto rechazo por parte de los profesores, de que el programa no funciona al cien por ciento eh... ha costado un poquito que se instaure” (p. 9).</p> <p>1CEP_EDIR_05: “el equipo de gestión es muy pequeño para abarcar a tanto docente. A tanto, tanto docente. Eh... quizás ellos están cómodos siendo poquitos, dirigen de mejor manera no lo sé, pero yo considero que igual se llevan mucho, mucho trabajo. Son muy poquitos para todo lo que hay que realizar. Entonces muchas veces no dan a vasto, o no logran responder a todas las necesidades que uno... uno... uno tiene” (p. 12).</p> <p>2CEP_EDIR_06: “es un desafío, como podemos organizarlas comunidad para hacer que, hacer compatibilizar el tiempo de todos sin generar agobio” (p. 7).</p> <p>2CEP_EDIR_07: “existe un desconocimiento por parte de los miembros de la comunidad educativa, no todos lo conocen a cabalidad, entonces yo creo que ese es un desafío, una debilidad también” (p. 4).</p> <p>3CEPS_EDIR_10: “es el acceso ahora claro, a nivel webinar se está haciendo mucho, estamos bombardeados todas las semanas de mucho webinar, webinar, webinar, pero al final son cosas de 45 minutos, en el fondo redundan en lo mismo, pero al ser isla, como que una cuesta salir y es caro salir a estos seminarios que hacen en Puerto Montt, en Osorno, en Puerto Varas donde si los sostenedores nos han enviado muchas veces, pero hace falta también” (p. 6).</p> <p>3CEPS_EDIR_11: “creo que la debilidad mayor es no incluir a la familia. Me refiero a, ósea, cuando los damos, porque los damos a conocer, pero no es lo mismo que se involucre la familia en la elaboración o en el análisis de este plan, por</p>	<p>Cuando se pregunta a los equipos directivos sobre las debilidades que presentan sus Planes de Apoyo a la Inclusión, la mayoría entrega una respuesta que no se relaciona específicamente con lo consultado. De manera general, comunican algunas de las desventajas que tienen para atender a la diversidad, y que continúan abordando más adelante. Sin embargo, unos pocos están de acuerdo en señalar que el factor</p>

	<p>ejemplo, no sé a la directiva de los cursos podría ser, al centro de padres, eso creo yo que podría ser la mayor debilidad y que quizás ahí también pudiésemos tener mejores resultados en la vinculación de la familia con nosotros” (p. 7).</p> <p>3CEPS_EDIR_12: “si yo creo que es el tiempo, el tiempo que nosotros nos dedicamos a trabajarlo, si dedicáramos un poco más de tiempo a trabajar la diversidad la inclusión” (p. 6).</p>	<p>tiempo influye de alguna forma en la continuidad de realizar un trabajo colaborativo.</p>
Pregunta 15: Si la respuesta es negativa, ¿qué factores han influido para que no se haya realizado aún?		¿Qué implica? Reconocer los factores que impiden el uso de documentos de apoyo a la inclusión educativa
Categoría		Plan de Atención a la diversidad
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Desconocimiento	1CEP_EDIR_03: “Básicamente, por una parte, el desconocimiento, porque nosotros recién ahora en el verano con mi colega de Unidad Técnica Pedagógica, fuimos a ver a un curso de perfeccionamiento cómo se gestiona el programa de integración escolar. Conocimos muchas realidades de otros colegios y muy en cuenta también porque de repente estamos tan agobiados que al final nos pasó la cuenta del año y lo alcanzamos a hacer nada durante el año pasado” (p. 7).	Se aprecia como una barrera que limita la elaboración de Planes de Apoyo a la Inclusión
Pregunta 16: ¿Qué actuaciones, medidas o estrategias de intervención serían fundamentales de considerar en un Plan de Atención a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa en el centro escolar?		¿Qué implica? Recoger información sobre propuestas de mejora para la atención a la diversidad
Categoría		Otras estrategias para la mejora
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Planes e instrumentos	0CEP_EDIR_01: “Yo creo que uno tiene que construir planes que estén en virtud de lo que pueda sostener la comunidad formadora, en relación a sus tiempos también. Entonces, tiene que ser super aterrizado, en términos de estrategias primero, ahora que debería estar si o si evidentemente la atención a los niños, las distintas áreas del ser humano, por ejemplo, tiene que estar si o si a niños de las distintas áreas del ser humano, ósea, a lo cognitivo, que se trabaja a partir del programa de integración cierto Atención a lo cultural en el tema de los inmigrantes como te digo, debería estar involucrado” (p. 11).	Las diferentes propuestas de mejora que se exponen conectan con las señaladas en las preguntas abiertas del cuestionario y el análisis documental realizado del PEI.
Formación profesorado	0CEP_EDIR_02: “Una estrategia es eso, invertir en eso, en formación en eso eee... tiem... y te digo no solo invertir en solamente plata sino que tiempo también porque en el formar ese tipo de profesionales eee... darte el espacio para poder guiarlos, hacerles ver cosas, sensibilizarlos” (p. 9).	
	1CEP_EDIR_04: “principalmente capacitar a los profesores para atender las necesidades de los distintos estudiantes, siento que se invierte muy poco en capacitar a los docentes” (p. 9).	
	1CEP_EDIR_05: “capacitar a los docentes, pero tiene que ser una capacitación externa, porque quizás es lo mismo que le vamos a decir nosotros, porque como área de PIE uno maneja mucho más algunas cosas y las maneja bien, pero pareciera que no tienen el mismo peso si se los dice uno, a que se lo vengán a decir alguien externo” (p. 12).	
Investigación docente	1CEP_EDIR_03: “Hacer investigación desde adentro sería una de las puntas de lanza. Lo otro, tener la autonomía en la educación para hacer los cambios que estimemos pertinentes y, por otro lado, para todo esto tiene que ir de la mano con una apertura de mentalidad de los profesionales que tenemos” (p. 7).	
Actividades comunidad	2CEP_EDIR_07: “hay que potenciar más aun el monitoreo socioemocional y también el tema del involucramiento de los padres y apoderados en el proceso” (p. 4).	

	<p>2CEP_EDIR_08: “se dediquen dos horas semanales para Educación Emocional. Que los niños sepan reconocer sus emociones, eh... sepan, no sé hasta qué punto es normal estar triste, eh... porque de esa forma eh... no solamente hablar sobre necesidades educativas, o sino en el bienestar emocional y psicológico de todos nuestros niños eh... los va a ayudar a ser mejores personas” (p. 14).</p>	
	<p>3CEPS_EDIR_11: “Buscar la forma de vincular a la familia en el trabajo de atención a la diversidad, que ellos seas precursores, ósea que ellos traten de proponer por ejemplo ciertas acciones” (p. 8).</p>	
	<p>3CEPS_EDIR_12: “diversas actividades y en donde hay mayores resultados con respecto a la diversidad a la inclusión son los cuentacuentos” (p. 6).</p>	

15.19. Matriz de información de las preguntas abiertas

Pregunta 1: ¿Qué entiende por diversidad en el contexto educativo?		¿Qué implica? Recoger la opinión y conocimientos del profesorado sobre el concepto.
Categoría		Conceptualización diversidad
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Comprensión diferencias	oCD2: “los y las estudiantes son diferentes, poseen diversos estilos de aprendizajes, diversas realidades, cultura, intereses, emociones y afectos”.	Respecto al concepto de diversidad en el contexto educativo, existe una sensación compartida por la mayoría del profesorado de que esta tiene que ver necesariamente con la comprensión de las diferencias de los estudiantes en sus distintos ámbitos y características (cognitivo, social, cultural, de género, estilos de aprendizaje, etc.).
	oCD3: “Que todos los niños son distintos, provienen de distintas realidades y culturas. Por lo mismo tienen el mismo derecho a aprender”	
	oCD5: “Que cada uno de los y las estudiantes poseen habilidades diferentes y no mejores”.	
	oCD7: “Lo entiendo como las diferencias emocionales, intelectuales y físicas que tienen los estudiantes”.	
	oCD11: “La diversidad hace referencia a la variedad de formas de ser, de características físicas, cognitivas, emocionales, psicológicas, sexuales, etc. Parte fundamental de los seres humanos para construir sociedades, donde cada ser es único e irrepetible y donde cada uno/a desde su individualidad aporta y aprende de otros/as en el contexto donde se desenvuelve”.	
	oCD12: “Aquellas características que hacen diferentes a cada persona, tanto en su personalidad como en su forma de aprender”.	
	1CD15: “Es la variedad de amplitud existente en las caracterizaras de los estudiantes”.	
	1CD20: “Variedad de estilos y ritmos de aprendizaje, una comunidad con diferencias culturales, económicas y religiosas”.	
	1CD21: “Distintas formas de aprender, diversos estilos de aprendizajes, distintos niveles socioculturales por ende distintos conocimientos y experiencias previas”.	
	1CD30: “Características cognitivas, de interacción social y de la forma en que asimilan y a la que responden al proceso educativo, propias de cada estudiante. Todas las personas son diferentes y cada una tiene cualidades que la hace única”.	
	1CD31: “La diversidad en el contexto educativo tiene que ver con las diferencias, ritmos de aprendizajes y estilos de aprendizajes (kinestésico, visual o auditivo)”.	
	1CD34: “Lo entiendo como la riqueza humana que hace que cada estudiante sea único, con sus particularidades”.	
	1CD36: “La comprensión por las particularidades de los estudiantes desde lo cultural, social y cognitivo”.	
	2CD42: “se refiere a las distintas necesidades educativas para el logro de aprendizaje y también a los diferentes intereses personales de los estudiantes”.	
	3CD53: “Diversidad en el contexto educativo lo entiendo como los intereses, motivaciones, estilos que tienen cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, lo que permiten enriquecer el trabajo”.	
	3CD54: “Según mi entender es el saber que todos los estudiantes son disímiles, y cuentan con diferentes necesidades educativas especiales que deben ser abordadas en la toma de decisiones para enfrentar el proceso de enseñanza – aprendizaje”.	
3CD55: “Variedad en aspectos valóricos, culturales y de capacidades”.		
3C57: “Diversidad es la particularidad de cada estudiante, ya sea en su forma de ser, en su forma de aprender, en su contexto, etc.”.		

	3CD58: “Todos somos diversidad, cada ser es distinto y desde ahí somos capaces de ver la realidad de cada uno para poder trabajar y lograr objetivos individuales y finalmente, institucionales”.	
	3CD61: “La diversidad es una característica intrínseca de cada estudiante ya que cada uno tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar”.	
	3CD62: “A las diferentes procedencias histórico - culturales de cada uno de nosotros”.	
Atención a la diversidad	0CD1: “Diferentes formas de aprender. Todos aprenden de forma distinta (visual, auditivo, kinestésico...) y debemos utilizar diversas estrategias para enseñar atendiendo a las distintas necesidades”.	Por lo general, las opiniones del profesorado se centran en llamar la atención sobre las diferencias del alumnado (cognitivas, sociales, culturales, de género, etc.), independientemente de los tópicos recurrentes asociados al concepto, y más allá de relacionar el trabajo que se desempeña desde la educación artística para propiciar la reflexión sobre la igualdad y la valoración de la diversidad. Este conocimiento suscita la necesidad de proporcionar encarecidamente una respuesta a la diversidad existente en el contexto educativo. De ahí, que el profesorado además señale que es responsabilidad de los profesionales de cada centro educativo atender a la diversidad.
	0CD10: “Que cada estudiante posee una historia de vida, experiencias y características que lo hacen único y que dialoga con otros en función del contexto en que se encuentra. Por lo tanto, se considera a la comunidad educativa en su conjunto como heterogéneas, y el sistema educativo debe preocupar abordar las distintas características de los y las estudiantes al entregar oportunidades reales del proceso enseñanza – aprendizaje”.	
	1CD19: “El colegio debe brindar medidas flexibles que se adecuen a las diferencias individuales y ritmos de maduración de cada uno de los estudiantes”.	
	1CD22: “Corresponde a las diferentes características que presentan los estudiantes insertos, en este caso, en el contexto educativo. Estas pueden ser físicas, psicológicas, emocionales, culturales, de habilidades y de competencias, y que son determinantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje”.	
	1CD25: “lograr que todos los estudiantes puedan alcanzar la comprensión y logro de objetivos de acuerdo con sus propios ritmos de aprendizaje y sus propias capacidades”.	
	1CD33: “Donde todos y cada uno tiene un espacio, son acogidos y validados. Comprendiendo su condición sociocultural y familiar. Generando los espacios necesarios, materiales, respetando sus ritmos de aprendizajes con la finalidad de que puedan desarrollarse en todos los ámbitos posibles”.	
	1CD35: “Se refiere a las diferencias que cada persona y su reconocimiento ha de promover a la comunidad educativa a buscar y desarrollar formas para que los estudiantes aprendan”.	
	2CD38: “La diversidad en el contexto educativo es la aceptación y valoración de características propias de los estudiantes, fomentando sus habilidades individuales sin estereotiparlos, ni enmarcarlos en un proceso rígido de aprendizaje. Con la diversidad se abre la oportunidad de que todos puedan aprender bajo su necesidad. Fomenta en los docentes realizar mejores acciones de trabajo donde puedan participar la totalidad de los estudiantes y aprender un mismo contenido bajo distintas actividades”.	
	2CD46: “diversidad, comprende diferentes y varias formas de entender y ejecutar algo en el ámbito educativo se entiende que, como diferentes formas de entregar y recibir respuestas académicas, sociales y emocionales en los estudiantes y comunidad educativa, considerando y reflexionando diversas opiniones, formas de pensar y vivir”.	
	2CD51: “La diversidad es incluir, aceptar y trabajar con la heterogeneidad presente en los estudiantes, reconociendo sus ritmos de aprendizaje y sus habilidades”.	
	3CD56: “La diversidad se puede entender como la individualidad de cada estudiante en un contexto colectivo, en donde cada individuo es diferente a otro en todos los ámbitos. Cuando se habla de este concepto es necesario reconocer las diferencias de cada uno, en cuanto a habilidades sociales, procesos cognitivos, formas de aprender y responder ante el aprendizaje, motivación, nivel sociocultural, etc. Se pretende que todos tengan las mismas oportunidades, y en caso de que se presenten barreras, buscar instancias para que todos puedan acceder al objetivo principal de la educación”.	
	3CD59: “El concepto de diversidad en el contexto educativo, se entiende como el hecho de que todos los integrantes de una comunidad educativa son diferentes, presentando diferentes géneros, edades, religiones, creencias, diferencias en conocimientos previos, diferencias cognitivas, necesidades educativas individuales, necesidades educativas especiales,	

	etc., y nosotros como centro educacionales debemos atender a cada uno de ellos por igual, respondiendo a sus necesidades, para lograr de manera eficiente el proceso de enseñanza y aprendizaje”.	
	3CD60: “En enseñar y aprender con distintos ritmos y metodologías, partiendo de los diferentes puntos de vista y gustos”.	
Derecho	0CD4: “Sin importar habilidades cognitivas, físicas, emocionales los estudiantes se integran por completo en una educación de calidad, igualitaria en oportunidades”.	También, un grupo importante del profesorado expresa que el concepto de diversidad indudablemente está asociado con un sentido de derecho, que es inseparable del respeto por las diferencias de la persona humana y la igualdad de oportunidades.
	0CD9: “Cada estudiante es único, por lo tanto, cada uno es único y diverso. Es un universo de posibilidades si le damos la posibilidad de ser”.	
	1CD17: “enseñanza para todos los estudiantes”.	
	1CD23: “En respetar, comprender e incluir a todos por igual en un proyecto educativo”.	
	1CD24: “el permitir que cada uno de los y las estudiantes con sus diferencias naturales pueda aprender a través del acto educativo y que mejor forma que entre sus pares a partir de las diferencias naturales que tienen”.	
	1CD27: “derecho a ser diferente y tener igualdad de oportunidades para aprender, educarse y desarrollarse”.	
	2CD40: “El respeto e integración de los estudiantes independiente de su contexto sociocultural”.	
	2CD41: “Respeto por todas las formas de pensar”.	
	2CD43: “Respetar y potenciar las diferencias”.	
	2CD45: “Respeto de la identidad y características de la persona”.	
	3CD64: “Respeto a las diferencias”.	
Estilos de aprendizaje	0CD6: “Diferentes estilos de aprendizaje”	Para muy pocos profesores el concepto de diversidad únicamente se relaciona con la diversidad de estilos de aprendizajes del alumnado.
	1CD18: “Estudiantes con distintas habilidades”.	
	1CD26: “Conjunto de diferencias orientadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje”.	
	2CD37: “Diferencias en las formas de aprendizaje”.	
Grupo-colectivos	1CD16: “Alumnos PIE, alumnos que vienen del campo, alumnos con diferente orientación sexual”.	De otro lado, un grupo de profesores considera que la diversidad en el contexto educativo tiene mucho que ver con el apoyo educativo a ciertos grupos de personas o colectivos, lo cual revela un cierto desconocimiento con respecto a la temática.
	1CD28: “TODAS, TODOS”.	
	1CD29: “son las características propias de cada persona dentro de un grupo”.	
	1CD32: “Atender a estudiantes con diferencias étnicas socio culturales socioeconómicas, socio marginales”.	
	2CD47: “convivir con distintas personalidades y diferencias de manera armoniosa”.	
	2CD44: “Se refiere a algunas características de los estudiantes que requieren otro punto de vista u otra forma de enseñar los contenidos, por ejemplo, niños con problemas de aprendizaje, estudiantes con TEA, con algún tipo de discapacidad, y a mi parecer todo lo que engloba la comunidad LGBTI”.	
	2CD48: “Los diferentes tipos de estudiantes que podemos encontrar con sus virtudes, capacidades e intereses”.	
	2CD50: “Las características individuales de todos los actores que constituyen la comunidad educativa”.	
	3CD63: “La diversidad es todo el alumnado que compromete nuestro proyecto educativo”.	
Influencia del arte	2CD39: “los diferentes tipos de talleres artísticos y formas de ser y expresarse de los estudiantes”.	Por último, un grupo menor de profesores

	2CD49: “La diversidad hace alusión a las diferentes formas de aprendizaje que puedan tener los estudiantes, además de la diversidad de cultura, social. Dentro del establecimientos la diversidad se enmarca en los gustos artísticos que tengan los estudiantes”.	valora el concepto de diversidad desde la influencia que tiene el arte como consecuencia del proyecto educativo del centro escolar al que pertenece.
Pregunta 2: Menciona algunas barreras para el aprendizaje y participación que dificultan el trabajo con la diversidad.	¿Qué implica? Reconocer las principales barreras y obstáculos para el trabajo con la diversidad	
Categoría	Barreras en la atención a la diversidad	
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Creencias	0CD4: “Barreras culturales y populares de las personas, creencias que las diferencias personales no son un aporte a la sociedad”.	De acuerdo con los diferentes informantes, las creencias de las personas es la principal barrera que ha supuesto mayores inconvenientes para ofrecer una mejor respuesta educativa hacia la diversidad en los centros educativos de estudio. Para los directivos y el profesorado, las personas de por sí tienen ciertos prejuicios sociales y sesgos culturales que inhiben toda expectativa sobre cambiar las formas de pensar y de abandonar malas prácticas para replantear nuevas acciones en la respuesta hacia la diversidad.
	0CD7: “Las barreras mentales y trancas que nosotros mismos tenemos para enfrentar algunas situaciones”.	
	0CD8: “Las barreras mentales y trancas que nosotros mismos tenemos para enfrentar algunas situaciones”.	
	0CD11: “Las barreras que siempre están presentes son las barreras culturales, donde es difícil cambiar las formas de pensar, ya que muchos/as han o hemos crecido con estereotipos establecidos. En el contexto educativo, como docentes, es difícil cambiar la forma de hacer las cosas para responder a la diversidad, ya que toda la vida hemos estado inmersos en un sistema rígido, que solo se enfoca en los resultados y donde la mayoría repite patrones de enseñanza aprendizaje con los que han y hemos sido educados”.	
	1CD20: “Profesionales con poca conciencia de la diversidad”.	
	1CD21: “Prejuicio de los y las docentes. Incapacidad o negación para abandonar malas prácticas. Resistirse a desarrollar, adecuaciones curriculares y adecuaciones en evaluaciones diversificadas”.	
	1CD24: “Las que ponen los adultos a partir de sus creencias, formación inicial y la falta de vocación y profesionalismo. Luego muchos de los apoderados de igual forma no apoyan el proceso de diversidad traspasando a sus hijos (as) sus "trancas"”.	
	1CD28: “Las culturales. y sociales son las que están más latentes”.	
	1CD32: “Las diferencias socioculturales”.	
	2CD44: “Por lo general, estas barreras son más que nada prejuicios que vienen de la desinformación y la ignorancia”.	
	2CD45: “Prejuicios sociales”.	
	2CD51: “Sesgos culturales, religiosos y familiares, como también una correcta aplicación de recursos económicos para mejorar el entorno”.	
	2CD52: “Prejuicios sociales y desconocimiento sobre el tema”.	
	3CD53: “Principalmente la carga administrativa que se exige. Pero también podría señalar que el temor a realizar acciones nuevas”.	
3CD54: “Puede ser la barrera actitudinal frente a ciertas situaciones de los apoderados”.		
3CD56: “Algunas barreras que se pueden observar serían: la infraestructura de los establecimientos, la falta de recursos, el poco interés de la familia hacia el aprendizaje de los niños, los profesores con poco compromiso docente, entre otros”.		

	<p>3CD59: “Desde mi punto de vista, la mayor barrera tiene que ver con lo actitudinal y con la falta de información. Esta se puede dar por un miembro activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también, por apoderados o personas fuera de la comunidad educativa. En el caso de un docente, por ejemplo, al no tener la información o herramientas necesarias, puede llevarlo a tener ideas erróneas sobre el trabajo con la diversidad de sus estudiantes, o también caer en la idea de no ser capaz de poder entregar respuestas a las diferentes necesidades de sus estudiantes, y de esta manera no cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje”.</p> <p>3CD63: “Lo que dificultan la promoción de la diversidad es la desinformación y la poca sensibilización de la comunidad, como principal agente participativo que compromete a la familia”.</p>	
Recursos varios	<p>0CD3: “Recursos económicos, tiempo”.</p> <p>0CD6: “Cantidad de recurso humano”.</p> <p>0CD10: “Recursos económicos y humanos”.</p> <p>0CD12: “El tiempo y los recursos”.</p> <p>1CD29: “la profesora de aula regular es la primera barrera en muchos cursos”.</p> <p>1CD15: “Exceso de profesionales de la salud en el área de la educación esto promueve muchas desconfianzas”.</p> <p>1CD18: “Salas pequeñas, tiempo, falta de material, falta de capacitación, despreocupación de los padres”.</p> <p>1CD19: “Una de las barreras que se presenta es la baja motivación y entusiasmo de los estudiantes frente a la adquisición de los aprendizajes, por otro lado, la limitación de recursos para la implementación de recursos tanto de profesionales como fungibles o material didáctico”.</p> <p>1CD34: “La rutina misma de la enseñanza y los mismos agentes de cambio”.</p> <p>2CD37: “Hoy es la pandemia, pero en tiempos normales es el poco financiamiento que se le entrega a las escuelas para adquirir material y capacitar a los docentes”.</p> <p>2CD40: “Espacios físicos no acordes para el desarrollo de ciertas disciplinas”.</p> <p>2CD41: “Los espacios físicos”.</p> <p>2CD47: “infraestructura adecuada”.</p> <p>2CD51: “Sesgos culturales, religiosos y familiares, como también una correcta aplicación de recursos económicos para mejorar el entorno”.</p> <p>3CD56: “Algunas barreras que se pueden observar serían: la infraestructura de los establecimientos, la falta de recursos, el poco interés de la familia hacia el aprendizaje de los niños, los profesores con poco compromiso docente, entre otros”.</p> <p>3CD64: “Poca flexibilidad profesional”.</p>	<p>La falta de recursos humanos, materiales, económicos y de infraestructura también se convierten en una de las principales barreras para atender a las diferencias cognitivas, físicas, sensoriales y sociales del alumnado en el día a día de las aulas.</p>
Familias	<p>1CD17: “la disposición del estudiante, poca colaboración del Apoderado, no adecuación curricular”.</p> <p>1CD18: “Salas pequeñas, tiempo, falta de material, falta de capacitación, despreocupación de los padres”.</p> <p>1CD24: “las que ponen los adultos a partir de sus creencias, formación inicial y la falta de vocación y profesionalismo. Luego muchos de los apoderados de igual forma no apoyan el proceso de diversidad traspasando a sus hijos (as) sus "trancas"”.</p> <p>1CD35: “Poca participación de las familias en las actividades del colegio”.</p> <p>3CD55: “La enseñanza valórica en el hogar”.</p> <p>3CD56: “Algunas barreras que se pueden observar serían: la infraestructura de los establecimientos, la falta de recursos, el poco interés de la familia hacia el aprendizaje de los niños, los profesores con poco compromiso docente, entre otros”.</p>	<p>Otra barrera importante es la familia y su vinculación con el proyecto educativo de los centros de estudio. Los distintos informantes concuerdan en que, así como hay familias</p>

	<p>3CD57: “A veces la falta de apoyo en la casa es una barrera que nos encontramos para poder generar un aprendizaje significativo en todos y todas las estudiantes. La escuela debe funcionar con los tres eslabones estudiantes, escuela y familia, si uno de esta falla, lamentablemente no será posible lograr el objetivo”.</p> <p>3CD58: “El poco compromiso familiar, la poca empatía de los padres”.</p> <p>3CD60: “La visión de otros padres”.</p>	<p>comprometidas con la formación de sus hijos, hay otras que se limitan a participar en las actividades escolares, tienen poca empatía con el trabajo de los profesionales.</p>
Formación inicial-continua	<p>0CD2: “falta de conocimiento profundo de algunas metodologías por parte del equipo completo del colegio, ya sea profesores, asistentes, auxiliares, entre otros”.</p> <p>1CD18: “Salas pequeñas, tiempo, falta de material, falta de capacitación, despreocupación de los padres”.</p> <p>1CD25: “barreras del tipo de capacitaciones, es decir falta que nos capaciten nos orienten o perfeccionen a los profesores en este tema de la diversidad”.</p> <p>1CD27: “que nosotros los profesores y profesoras, no estamos 100% preparados para atender o enseñar a la diversidad, nos hacen falta capacitaciones”.</p> <p>1CD30: “El desconocimiento de estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Falta de aplicación de prueba que permitan identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes”.</p> <p>1CD31: “Falta de formación docente sobre estrategias para tratar la diversidad de todos los estudiantes”.</p> <p>2CD42: “poca capacitación de la comunidad escolar (cuerpo docente y asistentes de la educación) para la atención de la diversidad”.</p> <p>2CD50: “Tiempo, sobrecarga laboral y falta de capacitaciones”.</p>	<p>En el caso particular del profesorado, se refieren a una escasa formación recibida sobre diversificación de la enseñanza durante la etapa de formación inicial y continuada.</p>
Adecuación curricular	<p>1CD31: “Creo que las barreras no existen, siempre hay que buscar una estrategia para poder promover la diversidad y el aprendizaje”.</p> <p>2CD38: “Algunos colegas de trabajo no están dispuestos a realizar adecuaciones de trabajo para fomentar el aprendizaje, por lo muchas veces es dificultoso para los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales u estudiantes que no comprendan el contenido, por lo que se crea momentos de frustración, desgano y poca tolerancia al aprendizaje por parte de los estudiantes”.</p> <p>3CD61: “Una de las principales barreras puede ser las pocas estrategias que podamos tener los docentes”.</p> <p>2CD39: “La especialización de los talleres y las habilidades necesarias especiales de cada disciplina artística”.</p>	<p>Surgen otras barreras relacionadas con la falta de formación docente. En este sentido, hay profesores que señalan no contar con los conocimientos necesarios para desarrollar estrategias que atiendan a la diversidad y que contribuyan a lograr adecuaciones curriculares ajustadas a las necesidades educativas específicas de su alumnado.</p>
Actitudes-estudiantes	<p>1CD16: “Falta de empatía entre estudiantes”.</p> <p>1CD17: “la disposición del estudiante, poca colaboración del Apoderado, no adecuación curricular”.</p>	<p>De otra parte, un grupo importante del</p>

	1CD19: “Una de las barreras que se presenta es la baja motivación y entusiasmo de los estudiantes frente a la adquisición de los aprendizajes, por otro lado, la limitación de recursos para la implementación de recursos tanto de profesionales como fungibles o material didáctico”.	profesorado reconoce que las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje son una barrera que genera dificultades frente a la tarea de enseñar. Por lo general, hay estudiantes poco empáticos con sus propios compañeros, no siempre están dispuestos a colaborar y participar en las diversas actividades que se proponen para la enseñanza. Lo anterior, denota una evidente falta de motivación por el aprendizaje.
	1CD23: “La disposición de los estudiantes frente al trabajo”.	
	1CD33: “El trabajar con el estudiante, con la finalidad que aprenda los contenidos obligatorios. Olvidando a la persona y su contexto familiar. No son vasijas, cada niño o joven que ingresa a nuestras aulas son un mundo que merece ser reconocido como persona y valioso en sí mismo. Nuestra misión es rescatar y desarrollar al máximo su potencial, ayudar a que descubra todo lo maravilloso que puede llegar a ser”.	
	2CD48: “El grupo de estudiantes por nivel”.	
Factor tiempo	oCD1: “El tiempo es escaso para atender a la diversidad, los tiempos escolares y los requerimientos y directrices del MINEDUC muchas veces no son coincidentes con los tiempos que necesitan los estudiantes”.	El tiempo de que disponen los profesionales para la preparación de la enseñanza es otra barrera que limita el aprendizaje y desarrollo de nuevas técnicas y estrategias de enseñanza.
	oCD12: “El tiempo y los recursos”.	
	2CD50: “Tiempo, sobrecarga laboral y falta de capacitaciones”.	
	3CD53: “Principalmente la carga administrativa que se exige, pero también podría señalar que el temor a realizar acciones nuevas”.	
Trabajo colaborativo	oCD22: “La falta de coordinación, articulación y trabajo colabora real entre los diferentes estamentos”.	También se justifica ante una aparente falta de cultura de la colaboración entre los profesionales docentes, lo que limita las posibilidades de dialogar entre pares, de aprender y de valorar las experiencias positivas de los demás sobre el trabajo que
	1CD26: “Docentes poco colaboradores”.	
	2CD46: “tiempos de coordinación para mejorar el diálogo entre pares”.	

		llevan a cabo para atender a la diversidad.
Pregunta 3: ¿Qué otra actuación o estrategia de intervención crees que sería importante de considerar para un Proyecto específico que proponga mejorar la atención a la diversidad en tu centro escolar?	¿Qué implica? Recoger información sobre propuestas de mejora para la atención a la diversidad	
Categoría	Otras estrategias para la mejora	
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Actividades comunidad	1CD20: “Respetar la historia familiar-contextual y los aprendizajes bases de cada estudiante”.	Se exponen estrategias relacionadas con el desarrollo de actividades dirigidas a la comunidad educativa para incentivar el compromiso y la participación de todos sus miembros con el proyecto educativo.
	1CD21: “Considerar el vínculo con la comunidad y el aporte que los padres y apoderados pueden hacer respecto a esta temática y como apoyar en el proceso de enseñanza – aprendizaje”.	
	1CD33: “Trabajar con los padres y/o apoderados. Los niños y jóvenes traen un mundo a cuestas y es necesario conocerlo y apoyar a los adultos ser aliados que sientan que somos profesionales que podemos y queremos lograr lo mismo que ellos, lo mejor para sus hijos. Trabajar con la comunidad educativa (todos), para lograr que nuestros niños y jóvenes alcancen su máximo potencial”.	
	2CD38: “Es difícil proponer una actividad cuando hay docentes que no se ponen en el lugar de un estudiante que presenta necesidades educativas especiales, tanto en lo cognitivo, emocional y social. Primero se debe trabajar desde el cuerpo directivo, poner mayor énfasis en los docentes y luego transmitir eso a los estudiantes”.	
	2CD42: “capacitación de personal. Que la comunidad conozca en su totalidad los protocolos de acción del establecimiento”.	
	2CD44: “Charlas a modo de concientizar a toda la comunidad en cuanto a que todos somos diversos y poseemos diferentes tipos de habilidades o inteligencias”.	
	2CD50: “Eventos culturales en el establecimiento donde participe toda la comunidad educativa”.	
	3CD54: “Creo que se deben implementar nuevas estrategias para el trabajo con los apoderados y poder así afianzar más el proceso educativo de los estudiantes”.	
	3CD56: “Una de las estrategias más importantes es concientizar a la comunidad escolar de la diversidad de estudiantes presentes en el establecimiento; de este modo, se promueve la participación, la empatía, la tolerancia y el compromiso”.	
	3CD59: “Creo que sería importante alguna estrategia, o acciones, capaces de entregar mayores herramientas a todos los miembros de la comunidad educativa, principalmente a los docentes, para que se puedan hacer más y mejores trabajos relacionados con enlazar 2 o más asignaturas bajo el mismo objetivo, contenido, o proyecto educativo, en el cual se atienda a la diversidad, intereses y necesidades de nuestros estudiantes”.	
3CD63: “Incluir dentro del currículum la participación de todos los apoderados del establecimiento, en las actividades de sensibilización de atención a la diversidad”.		
Formación profesorado	oCD2: “capacitar a los equipos en diversidad y aprendizaje socio – afectivo”.	Se exponen algunas estrategias relacionadas con la formación del profesorado, especialmente, para
	oCD3: “Capacitaciones que muestren distintos métodos y entreguen diversas herramientas para enseñar”.	
	oCD7: “Que se tomen se amplíe la mirada a veces un poco sesgada de lo que significa "cultura", ya que la cultura también tiene su cuota de diversidad, no es solo lo relacionado con folclor y diferentes etnias chilenas. También la gente común pertenece a una parte de la cultura”.	
	oCD10: “Capacitaciones en el ámbito de la inclusión y experiencias comparadas”.	

	<p>OCD11: “Creo que una estrategia favorable, sería enseñar de manera teórica y práctica otras formas de enseñanza-aprendizaje, que nos ayude a deconstruir la forma tradicional de este proceso de E-A”.</p> <p>oCD12: “Más capacitación en el tema de la diversidad en el aula”.</p> <p>1CD26: “Capacitar a docentes especialistas en estrategias diversificadas”.</p> <p>1CD27: “Que nos capaciten, para mejorar la atención a la diversidad”.</p> <p>1CD28: “Intervención a la Unidad Educativa competa”.</p> <p>1CD34: “Hablar más sobre el tema”.</p> <p>1CD36: “Mayor capacitación de los profesionales docentes”.</p> <p>2CD41: “Más charlas con especialistas”.</p> <p>1CD4: “Intervención de orientadores o psicólogos en mayor profundidad de la que hay en este momento”.</p>	<p>fortalecer la práctica pedagógica y el trabajo específico con los estudiantes mediante el uso de variadas estrategias y métodos de enseñanza.</p>
Estrategias didácticas	<p>2CD48: “Cuidando más los detalles de las clases, para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes”.</p> <p>3CD53: “Incluir aún más a los alumnos en el proceso creación o planificación de actividades”.</p> <p>3CD55: “Promover la autonomía en los estudiantes”.</p> <p>3CD57: “En virtualidad, quizás realizar clases por otra plataforma más dinámica. Por otro lado, en lo presencial, ampliar espacios para distensión y creación de los estudiantes”.</p> <p>3CD60: “El uso de las Tecnologías de la información y comunicación”.</p> <p>3CD61: “Transmitir y fomentar la confianza en cada uno de los estudiantes”.</p> <p>3CD64: “Objetivos a corto plazo, mediano plazo y largo plazo”.</p>	<p>Se especifican algunas estrategias didácticas para la atención a la diversidad vinculadas a los contenidos, actividades y metodologías de enseñanza.</p>
Planes e instrumentos	<p>1CD19: “Crear herramientas para poseer mayor conocimiento de las realidades que presentan cada estudiante, ya sea información como familiar, emocional, económico, etc. Ya que estos factores de igual manera limitan el desarrollo y disposición de cada uno de los estudiantes”.</p> <p>1CD22: “Materializar un trabajo basado en los estilos de aprendizaje, sean estos los relacionados con la programación neurolingüística y también con el de las inteligencias múltiples. Colocar en marcha el Diseño Universal del Aprendizaje (capacitando a los docentes)”.</p> <p>1CD25: “uso de más información al respecto y un continuo y permanente seguimiento de cada caso”.</p> <p>1CD29: “aplicar Diseño Universal del Aprendizaje”</p> <p>2CD46: “mayores sugerencias en las bases curriculares por parte del ministerio de educación, en relación con la diversidad e inclusión educativa”.</p> <p>3CD62: “Un proyecto de Afectividad, sexualidad y género”.</p>	<p>Otra estrategia para la mejora es el diseño de planes e instrumentos para el desarrollo y seguimiento de las acciones realizadas en la atención educativa del alumnado, y de las actividades de la comunidad en general.</p>
Recursos	<p>oCD9: “Considerar recursos humanos necesarios para una atención integral, según los requerimientos de los niños”.</p> <p>1CD15: “Los alumnos con dificultades de aprendizaje deben ser atendidos por los diferentes profesionales del área de manera tal de no interrumpir las clases sistemáticas del resto de los estudiantes”.</p> <p>1CD23: “La implementación de especialistas”.</p> <p>2CD37: “Incorporar otro tipo de profesionales y con más horas (psicólogos, fonoaudiólogos, especialistas en áreas científicas y artísticas, etc.)”.</p> <p>2CD40: “Tener espacios físicos para fomentar la ciencia y actividad física”.</p> <p>2CD43: “Recursos e infraestructura adecuada para el arte”.</p> <p>2CD52: “mejoramiento de la infraestructura del centro”.</p>	<p>Se comparten opiniones sobre mejorar el acceso a diferentes recursos humanos, materiales y de infraestructura.</p>

T. colaborativo	oCD1: "Adecuación de tiempos para trabajo colaborativo entre docentes para mejorar en estrategias de aprendizaje".	Se proponen estrategias para promover el trabajo colaborativo entre profesionales.
	1CD16: "más trabajo grupal".	
	1CD17: "Trabajar en conjunto con el equipo del Programa de Integración Escolar".	
	1CD35: "Mejorar trabajo colaborativo con equipo del Programa de Integración Escolar".	
Disminución-clases	oCD5: "Eliminación de los bloques de clases por experiencias de aprendizajes".	Se recogen diversas estrategias para la mejora que tienen que ver con la disminución de las horas de clases y de la cantidad de alumnos por aula.
	oCD6: "Para mejorar la atención a la diversidad, se deben disminuir las horas lectivas para una planificación y atención más profunda, un problema a nivel nacional".	
Disminución-alumnos	1CD18: "Cursos más reducidos".	

15.20. Matriz de información del análisis documental

Tipo de documento: Proyecto Educativo Institucional (PEI)		Número de documentos: 4 (uno por centro educativo)
Tema: Cultura escolar de la diversidad		¿Qué implica? Recoger información sobre el contexto real, el compromiso con la diversidad, participación y liderazgo.
Categoría		Características de la cultura escolar/Sentido de la comunidad colaborativa/Accesibilidad a recursos
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Características- contexto	0CEP_ADPEI_01: fundado el 13 de junio de 1734 en la ciudad de Curicó, VII Región del Maule, Chile. El tipo de dependencia del centro educativo es municipal, y principalmente, atiende los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica.	En todos los documentos se presenta una reseña histórica que resume el origen, ubicación, tipo de dependencia y área educativa
	1CEP_ADPEI_02: fundado en el año 1976 en la ciudad de La Unión, XIV Región de Los Ríos, Chile. El centro educativo es de dependencia municipal, 5 y en la actualidad atiende a los niveles de enseñanza de Educación Básica y Educación Media.	
	2CEP_ADPEI_03: fundada el 17 de mayo de 1973. Se encuentra ubicada en la ciudad de Puerto Montt, X Región de Los Lagos, Chile. El centro educativo es de carácter municipal y actualmente imparte los niveles de enseñanza de Educación Básica y Educación Media.	
	3CEPS_ADPEI_04: el centro educativo de carácter particular subvencionado fue fundado en el año 2013 en la ciudad de Ancud, X Región de Los Lagos, Chile. Principalmente, atiende a los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica.	
Compromiso- diversidad	0CEP_ADPEI_01: “Que todas y todos nuestros estudiantes crezcan desarrollando sus capacidades socioemocionales y cognitivas a través de métodos de enseñanza basados en la educación emocional, pedagogía teatral y aprendizaje basado en proyectos, en un ambiente democrático, inclusivo y de cuidado mutuo” (PEI 2020, p. 4).	La declaración sobre el compromiso con la diversidad es mencionada en la visión, misión, principios y enfoques educativos.
	1CEP_ADPEI_02: “Busca posicionarse como una institución educativa líder, que fomente en nuestros (as) estudiantes a través del trabajo riguroso y constante, el desarrollo de las habilidades artísticas, además de entregar una formación integral basada en la calidad, eficiencia y responsabilidad, donde la creatividad, autonomía y el respeto, le permitan enfrentar los desafíos del mundo actual” (PEI, 2020, p.9).	
	2CEP_ADPEI_03: “Favorecedor de la diversidad e inclusión: potenciar el “Aprender a Vivir juntos” y “Aprender a Ser”, a través del desarrollo del arte integral como favorecedor de las habilidades diversas, la autoestima y la sana convivencia escolar” (PEI, 2021, p. 8).	
	2CEP_ADPEI_03: “En cada uno de estos objetivos, el arte, se aborda de manera transversal como eje unificador de nuestra Propuesta Educativa en el área académica, social, emocional, afectiva y cultural. Son estos objetivos, nuestras directrices para conducir procesos de mejoramiento continuo que favorezcan una identidad positiva y potencien el aprendizaje integral de nuestros estudiantes” (PEI, 2022, p. 4)	
	3CEPS_ADPEI_04: “Convencidos que la educación es la única herramienta que permite a las personas proyectarse y aspirar a un futuro de bienestar y movilidad social, nuestra entidad educativa promueve el acceso a nuestro establecimiento de todas y todos quienes quieran formar parte de ella, sin hacer distinción de ningún tipo, con el propósito de caminar juntos hacia una establecimiento verdaderamente inclusivo y equitativo, pensado en el pleno desarrollo de todos quienes formen parte de nuestra comunidad educativa” (PEI, 2021, p. 8).	
	3CEPS_ADPEI_04: “Nuestro compromiso fundamental es hacia la formación de niñas y niños autónomos, responsables, reflexivos, con pensamiento crítico y participativo interesados en desarrollarse de manera integral, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y equitativa” (PEI, 2020, p.8).	
Liderazgo directivo	0CEP_ADPEI_01: Se especifican roles. Algunos que se relacionan son: “Determina las líneas de acción pedagógica de acuerdo al P.E.I. de la escuela, incluyendo la Jornada Escolar Completa (J.E.C.)”; “Determina las autorizaciones para salidas culturales, viajes y convivencias de los cursos de la escuela (PEI,2020, p. 14).	El compromiso del equipo directivo en la tarea de guiar el

	<p>1CEP_ADPEI_02: No se especifican roles, solo aparece mencionado como responsable del cumplimiento de ciertos objetivos estratégicos vinculados a la convivencia escolar.</p> <p>2CEP_ADPEI_03: “Nuestros Directivos deben ser personas profesionalmente capacitadas, actualizadas, comprometidas con el rol que desempeñan, con poder de gestión, con habilidades comunicacionales, empáticos, innovadores y eficientes; con capacidad de trabajo en equipo, con altas expectativas con respecto a logros académicos y artísticos y con una alta valoración del arte y la cultura” (PEI, 2021, p)</p> <p>3CEPS_ADPEI_04: No se especifica.</p>	<p>proyecto educativo y animar procesos de inclusión, se especifican mayormente en la descripción sobre roles y funciones.</p>
Participación-comunidad	<p>0CEP_ADPEI_01: “Para construir “Comunidades de Aprendizaje” es fundamental que la Institución “piense, planifique y ejecute” todo su accionar en el marco de este principio, pues la participación fomenta el compromiso y el sentido de identidad con la Institución. Por ello, esta comunidad y proyecto educativo se construye con el aporte de todos sus integrantes, en un espacio pluralista, laico, creativo, reflexivo y afectivo” (PEI, 2020, p. 3).</p> <p>1CEP_ADPEI_02: “Favorecer el desarrollo integral de las personas que conforman la comunidad educativa, en un entorno intencionadamente impregnado de valores, que permita asumir con responsabilidad sus deberes y derechos para desenvolverse en la sociedad actual” (PEI, 2020, p. 12).</p> <p>2CEP_ADPEI_03: “A través de la participación se busca aunar criterios para construir la “Escuela que queremos” donde todos y todas se sientan incluidos y avancen hacia metas compartidas y logros colectivos” (PEI, 2021, p. 3).</p> <p>3CEPS_ADPEI_04: “Se incentivará el participar en la planificación de la tarea de los niños y niñas, orientándolos sobre distintos aspectos del crecimiento y desarrollo de sus hijos e hijas, a través, de reuniones, talleres y convivencias” (PEI, 2020, p. 3).</p>	<p>En los distintos documentos se insta a la participación de la comunidad educativa haciendo frente a los compromisos adoptados.</p>
Acceso recursos	<p>0CEP_ADPEI_01: accesibilidad a recursos humanos (profesores de asignatura, diferenciales, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, etc.); recursos materiales y de infraestructura: salas temáticas, Bibliotecas CRA, medios audiovisuales y mobiliario.</p> <p>1CEP_ADPEI_02: accesibilidad a recursos humanos (profesores de asignatura, diferenciales, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, etc.); recursos materiales y de infraestructura: posee una moderna infraestructura, con salas de ensayo, modernos laboratorios para el idioma extranjero y para Ciencias, auditorium, ágora, y gimnasio, entre otros.</p> <p>2CEP_ADPEI_03: accesibilidad a recursos humanos (profesores de asignatura, diferenciales, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, etc.); recursos materiales y de infraestructura: cuenta con una infraestructura insuficiente por la falta de espacios y aulas temáticas para la enseñanza artística, laboratorio de Ciencias y de Informática.</p> <p>3CEPS_ADPEI_04: “Se encuentra totalmente implementada con un ala completa para desarrollar la parte artística, con salas de ensayo para el ensamble musical, así como para danza, teatro, artes visuales. Dispone, además, de un moderno auditorium preparado para recibir todo tipo de espectáculos, con capacidad para más de 240 personas. De forma complementaria, se dispone de una espaciosa ágora, para la realización de diversas obras al aire libre. Las nuevas instalaciones proveen de modernos laboratorios, tanto para el idioma extranjero, como laboratorio de ciencias. En tanto, se dispone de un moderno gimnasio con capacidad para 400 espectadores y una multicancha. Finalmente, nuestro edificio corporativo, cuenta con un moderno casino para albergar 250 estudiantes, que en turnos reciben su alimentación, permitiendo fortalecer este proyecto educativo, cuyo principal lineamiento está enfocado a las artes, música, danza y teatro” (PEI, 2021, p.6).</p>	<p>Todos los centros educativos cuentan con equipo de profesionales de diferentes disciplinas. También salas temáticas para la enseñanza de las artes, Bibliotecas CRA, medios audiovisuales y mobiliario.</p>
<p>Tema: Estrategias organizativas para la atención a la diversidad</p>		<p>¿Qué implica? Recopilar información sobre las estrategias organizativas que desarrolla la comunidad educativa para atender a la diversidad</p>

Categoría:		Estrategias organizativas institucionales/Planteamientos directivos/Plan de Atención a la Diversidad
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Elaboración PEI	0CEP_ADPEI_01: Especifica mecanismos de seguimiento para la evaluación del PEI y sus principales responsables (Equipo de gestión, Consejo de Profesores). La evaluación es al término del semestre y al finalizar el año escolar.	Solo el centro educativo 3CEP especifica y considera esencial la participación de toda la comunidad educativa en la construcción del PEI.
	1CEP_ADPEI_02: No se especifica información sobre la planificación, ejecución y evaluación del PEI.	
	2CEP_ADPEI_03: La evaluación del PEI se realiza cada cuatro años, según las demandas actuales de la sociedad y los planes de mejora de la comunidad educativa.	
	3CEPS_ADPEI_04: Se especifica que el PEI será evaluado de manera continua para efectos de readecuaciones, optimizaciones y reformulaciones. Se mencionan principales responsables (Directivos, docentes, apoderados y alumnos).	
Liderazgo distribuido	0CEP_ADPEI_01: No se especifica.	En la mayoría de los PEI, existe poca información con respecto a la formación docente. Principalmente se especifica en los objetivos estratégicos y debilidades.
	1CEP_ADPEI_02: “Fortalecer las habilidades de liderazgo y gestión profesional del equipo directivo y docentes, para asignar roles y responsabilidades que aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje y fortalezcan el desempeño laboral” (PEI, 2020, p. 12).	
	2CEP_ADPEI_03: No se especifica.	
	3CEPS_ADPEI_04: “Incluir la participación de otros Profesionales en el desarrollo de la temática.” (PEI, 2020, p. 33).	
Plan de Apoyo a la Inclusión	0CEP_ADPEI_01: Cuenta con el uso del Plan de Apoyo a la Inclusión (MINEDUC).	El Plan de Apoyo a la Inclusión entrega directrices y criterios para la adecuación curricular.
	1CEP_ADPEI_02: No se especifica.	
	2CEP_ADPEI_03: Cuenta con el uso del Plan de Apoyo a la Inclusión (MINEDUC).	
	3CEPS_ADPEI_04: No se especifica.	
Redes colaborativas	0CEP_ADPEI_01: No se especifica.	La relación e interacción con diversas instituciones, públicas y privadas se describen en las fortalezas.
	1CEP_ADPEI_02: No se especifica.	
	2CEP_ADPEI_03: Mantiene redes de trabajo colaborativo con Universidades locales.	
	3CEPS_ADPEI_04: Cuenta con asesoría Ministerial directa para la red de Colegios Particulares Subvencionados. Además, mantiene redes de apoyo institucional en el sector con Junta de vecinos, Municipalidad, Hospital, Carabineros, Bomberos y OPD.	
Tema: Estrategias didácticas para la atención a la diversidad	¿Qué implica? Recopilar información sobre las estrategias didácticas que desarrolla el profesorado para atender a la diversidad.	
Categoría:	Metodologías de enseñanza/Proceso de evaluación	
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Metodología	0CEP_ADPEI_01: No se especifica.	Como parte de la propuesta curricular algunos centros educativos mencionan
	1CEP_ADPEI_02: “Incrementar los aprendizajes de los estudiantes, niños, jóvenes o adultos, a través de la diversificación de estrategias de enseñanza, permanente actualización docente y materiales pertinentes, de manera que se refleje en las evaluaciones nacionales” (PEI, 2020, p. 12).	

	2CEP_ADPEI_03: “Estrategia grupal: enfocada en el aprender a “vivir juntos” a través de la identificación de nudos de transversalidad educativa, el aprendizaje basado en proyectos y los ensambles artísticos, añadiendo 04 horas semanales adicionales de educación artística (JEC).” (PEI, 2021, p. 6).	el conjunto de metodologías de enseñanza para favorecer el aprendizaje.
	3CEPS_APEI_04: “Aplicación de Metodologías interactivas – participativas” (PEI, 2020, p. 39).	
Evaluación	0CEP_ADPEI_01: No se especifica.	Como parte de la propuesta curricular, el centro educativo 3CEP promueve la evaluación diferenciada.
	1CEP_ADPEI_02: No se especifica.	
	2CEP_ADPEI_03: No se especifica.	
	3CEPS_ADPEI_04: Indican que se desarrolla evaluación diferenciada.	
Tema: Actitudes hacia la atención a la diversidad		¿Qué implica? Recoger información relevante sobre las actitudes del profesorado ante la atención a la diversidad.
Categoría:		Actitudes profesorado del profesorado hacia la atención a la diversidad
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Promoción arte	0CEP_ADPEI_01: “Contribuir en todo momento al correcto funcionamiento de la escuela y al Proyecto Educativo” (PEI, 2020, p. 15).	En todos los centros escolares se especifica que, dentro de los roles del docente, este debe ser un permanente agente motivador de las artes, sensible ante las manifestaciones artísticas del proyecto educativo.
	1CEP_ADPEI_02: “Innovador: Inclinado a la puesta de nuevas estrategias metodológicas” (PEI, 2020, p.11).	
	2CEP_ADPEI_03: “Es sensible a las manifestaciones artístico- culturales, participa activamente en las actividades educativo-culturales del establecimiento” (PEI, 2021, p. 6).	
	3CEPS_ADPEI_04: “Ser un permanente agente motivador de las artes” (PEI, 2020, p.22).	
Comprensión	0CEP_ADPEI_01: “Debe educar, enseñar, fomentar valores, hábitos, y actitudes de respeto, y disciplina con su ejemplo personal” (PEI, 2020, p. 14).	De acuerdo con el perfil del docente, este de comprender y valorar las diferencias de los estudiantes como una oportunidad para el aprendizaje.
	1CEP_ADPEI_02: “orientadores comprometidos con el proceso de crecimiento personal y académico de los estudiantes del establecimiento” (PEI,2020, p.10).	
	2CEP_ADPEI_03: “es abierto a los cambios, dedicado a la tarea de educar” (PEI, 2021, p.6). “considera a los alumnos primero como personas” (PEI, 2021, p. 6).	
	3CEPS_ADPEI_04: “Comprometido con el aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos” (PEI, 2020, p. 21). “Estimula constantemente a sus estudiantes y posee altas expectativas para ellos” (PEI, 2020, p.21).	
Respeto	0CEP_ADPEI_01: “Debe educar, enseñar, fomentar valores, hábitos, y actitudes de respeto, y disciplina con su ejemplo personal” (PEI, 2020, p. 14).	Según el perfil del docente, estos deben respetar la diversidad y promover valores inclusivos.
	1CEP_ADPEI_02: “animadores y líderes, en los cuales los estudiantes puedan confiar, haciendo especial énfasis en motivar a los educandos” (PEI, 2020, p. 10-11).	
	2CEP_ADPEI_03: “empático con los alumnos, entrega conocimientos de buena manera” (PEI, 2021, p. 6).	
	3CEPS_ADPEI_04: “Facilitador de aprendizajes y formador de valores” (PEI, 2020, p. 21).	
Desarrollo profesional	0CEP_ADPEI_01: “Debe cumplir con las disposiciones de índole técnica–pedagógica impartidas por el MINEDUC, la dirección y por el Jefe de U.T.P., del establecimiento” (PEI, 2020, p. 15).	Más allá de las responsabilidades

	<p>1CEP_ADPEI_02: “Amante de su profesión: Capaz de una entrega permanente” (PEI, 2020, p.11). “Receptivo: Propenso a la puesta en práctica de nuevas experiencias y aportes” (PEI, 2020, p.11).</p> <p>2CEP_ADPEI_03: “Profesional altamente preparado en la disciplina que le implica, humana y académicamente” (PEI, 2021, p. 6). “Se preocupa por desarrollar métodos y formas creativas para entregar sus conocimientos” (PEI, 2021, p. 6).</p> <p>3CEPS_ADPEI_04: “Un profesor preocupado de perfeccionarse en sus conocimientos específicos o en aspectos generales, para luego aplicarlos en su Unidad Educacional” (PEI, 2020, p. 21).</p>	profesionales, se promueve la búsqueda por el conocimiento, y la innovación para la mejora profesional.
Justicia social	<p>0CEP_ADPEI_01: “Debe educar, enseñar, fomentar valores, hábitos, y actitudes de respeto, y disciplina con su ejemplo personal” (PEI, 2020, p. 14)</p> <p>1CEP_ADPEI_02: “están imbuidos de principios y valores sólidos y dan testimonio de ello en todo su quehacer” (PEI, 2020, p. 10).</p> <p>2CEP_ADPEI_03: No se especifica.</p> <p>3CEPS_ADPEI_04: “Desarrolla en sus estudiantes el pensamiento reflexivo, crítico y de justicia por sus semejantes” (PEI, 2020, p. 21).</p>	Se busca que el profesor sea capaz de valorar y enseñar sobre la integración de las diferentes maneras de pensar, vivir y convivir sin distinción.
Tema:	¿Qué implica?	
Propuestas de mejora para la atención a la diversidad	Recoger la opinión sobre distintas actuaciones y/estrategias para la mejora en la atención a la diversidad.	
Categoría:	Otras estrategias para la mejora	
Código	Evidencias/ejemplos	Valoraciones
Actividades comunidad	<p>0CEP_ADPEI_01: “Incentivar a la comunidad educativa y al profesorado a participar en actividades extraescolares; que muestren a la escuela como un ente participativo” (PEI, 2020, p. 10). “Lograr un compromiso de todos los padres y apoderados(as) para con la escuela y el aprendizaje de sus hijos” (PEI, 2020, p. 10).</p> <p>1CEP_ADPEI_02: “Incrementar las actividades culturales y de extensión hacia la comunidad educativa, que permita demostrar las habilidades artísticas internalizadas por los estudiantes, en las diversas líneas de desarrollo cultural” (PEI, 2020, p. 13).</p> <p>2CEP_ADPEI_03: Si bien, no se especifica una propuesta de mejora, sí se menciona que una de las debilidades del centro educativo es la cohesión entre los funcionarios docentes y asistentes de la educación para un mejor clima laboral.</p> <p>3CEPS_ADPEI_04: No se especifica.</p>	Coinciden con las señaladas por los profesores y equipos directivos.
Recursos	<p>0CEP_ADPEI_01: No se especifica.</p> <p>1CEP_ADPEI_02: No se especifica.</p> <p>2CEP_ADPEI_03: “Mejorar los procedimientos y/o prácticas implementadas por el establecimiento, para asegurar una administración ordenada y eficiente de los recursos materiales, financieros y humanos con el fin de satisfacer las necesidades derivadas de la crisis sanitaria” (PEI, 2021, p. 4).</p> <p>3CEPS_ADPEI_04: “Se requiere contar con sala de informática y gimnasio propio del establecimiento” (PEI, 2020, p. 17).</p>	
Orientación-reforzamiento	<p>0CEP: “Disminuir de la deserción y el ausentismo escolar, incentivando a todos los estudiantes con una propuesta educativa innovadora, desafiante y lúdica” (PEI, 2020, p. 10).</p> <p>1CEP: “Orientar de manera integral a nuestros alumnos, poniendo énfasis en los alumnos que terminan cuarto medio y segundo nivel adultos, para respaldar la toma de decisión al momento de seguir estudios superiores” (PEI, 2020, p. 13). “Disminuir la cantidad de anotaciones negativas de los estudiantes, para esto se realizarán talleres, y un plan de seguimiento mensual” (PEI, 2020, p. 13).</p>	

	2CEP: No se especifica.	
	3CEPS: No se especifica.	

15.21. Matriz general para la triangulación de datos

Subcategoría (variables o códigos)	Cuestionario para el profesorado	M	D	R	Cuestionario preguntas abiertas (profesorado)	Entrevista al equipo directivo	Análisis documental PEI	Valoraciones
DIMENSIÓN 1: CULTURAL ESCOLAR DE LA DIVERSIDAD								
Primera categoría: Conceptualización sobre diversidad								
Comprensión de las diferencias	Ítems 1,2, y 3. El centro escolar promueve la comprensión de las diferencias de los estudiantes respecto a su: (1) ámbito cognitivo, (2) relacional y (3) contexto cultural.	●	◆		“La comprensión por las particularidades de los alumnos desde lo cultural, lo social y lo cognitivo” (1CEP_CPROF_36)	oCEP_EDIR_02: “Nosotros no trabajamos etiquetando o separando. Para nosotros son todos nuestros niños y nuestras niñas con características diferentes” (oCEP_EDIR_02, 2)	“Favorecedor de la diversidad e inclusión: potenciar el “Aprender a Vivir juntos” y “Aprender a Ser” (2CEP_ADPEI_03, 8)	Existe concordancia de los datos. En todos los casos se mantiene la idea común de promover en los espacios educativos la comprensión de las diferencias del alumnado para favorecer la respuesta a la diversidad e inclusión.
Grupos colectivos	No se especifica	X			“Alumnado con problemas de aprendizaje, alumnado con TEA, con algún tipo de discapacidad, y a mí parecer todo lo que engloba la comunidad LGTBI” (2CEP_CPROF_44)	No se especifica	No se especifica	No existen concordancia entre los datos. Al respecto, una parte del profesorado considera que la diversidad en el contexto educativo se refiere a un grupo particular de alumnado.
Estilos de aprendizaje	No se especifica	X			“Conjunto de diferencias orientadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje” (1CEP_CPROF_26)	No se especifica	No se especifica	No existen concordancia entre los datos. Solo se observa que un grupo de profesorado relaciona el concepto de diversidad únicamente hacia los diversos estilos de aprendizaje del alumnado.
Influencia del arte	No se especifica	X			“La diversidad hace alusión a las diferentes formas de aprendizaje que puedan tener los alumnos, además	No se especifica	No se especifica	No se evidencia concordancia entre los datos. Aquí, una parte del profesorado

					de la diversidad de cultura y social. Dentro del establecimiento la diversidad se enmarca en los gustos artísticos que tengan los alumnos”. (2CEP_CPROF_49)			también reconoce que el concepto de diversidad se vincula a las preferencias artísticas de los estudiantes. Si bien, el tema del arte es comentado por las demás fuentes, esta no se refiere exclusivamente a lo señalado en esta subcategoría. Por tanto, no se procede la complementación de los datos.
Atención a la diversidad	Ítem 5. El centro escolar toma medidas concretas para reducir los procesos de exclusión y discriminación al interior del establecimiento.	●	◆		“Con la diversidad se abre la oportunidad de que todos puedan aprender bajo su necesidad. Fomenta en los docentes realizar mejores acciones de trabajo donde puedan participar la totalidad de los estudiantes y aprender un mismo contenido bajo distintas actividades”. (2CEP_CPROF_38)	“Nosotros trabajamos colaborativamente con nuestros pares entre profesores, en como tomamos nuestras decisiones pedagógicas y gestión escolar que favorezca la inclusión y el desarrollo de las habilidades diversas de nuestros estudiantes”. (2CEP_EDIR_06, 1)	“Nuestro compromiso fundamental es hacia la formación de niñas y niños autónomos, responsables, reflexivos, con pensamiento crítico y participativo interesados en desarrollarse de manera integral, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y equitativa”. (3CEPS_ADPEI_04, 8)	En esta subcategoría se evidencia concordancia entre los datos obtenidos en cada instrumento. Se comprende que los centros educativos de estudio asumen el reto de atender a la diversidad. Para ello, las comunidades educativas establecen acciones a seguir para que posibiliten una mejor respuesta a la diversidad, lo que implica potenciar el desarrollo de las distintas habilidades del alumnado, otorgando mayores espacios de participación a fin de reducir procesos de exclusión y discriminación.

Derecho	Ítem 4. El centro escolar promueve la equidad entre todos los estudiantes que garantice mayor participación en el aprendizaje.	●	◆		Derecho a ser diferentes y tener igualdad de oportunidades para aprender, educarse y desarrollarse. (1CEP_CPROF_27)	Los niños tienen el derecho completo a estar en una escuela no diferenciada (1CEP_EDIR_04, 1).	No se especifica.	Hay concordancia entre los datos provenientes del cuestionario y las entrevistas. Para las diversas fuentes, el concepto de diversidad se asocia indudablemente con el concepto de derecho. Este hace referencia a la equidad, para lo cual se deben respetar las diferencias de las personas, garantizar el acceso a la educación y promover la igual de oportunidades para todos.
Política y centro educativo	No se especifica.	X			“Se considera a la comunidad educativa en su conjunto como heterogénea, y el Sistema Educativo se debe preocupar por abordar las distintas características del alumnado al entregar oportunidades reales del proceso enseñanza y aprendizaje”. (0CEP_CPROF_10)	“Dentro de lo que es la política educativa en cuanto a la diversidad, hay un foco. Hay un interés. Hay una preocupación (...) Pero siento que las comunidades estamos como atrasadas en el proceso de formación”. (0CEP_EDIR_01, 1) “Se ha ido avanzando, pero falta mucho en Chile. Falta mucho, y lo principal es un cambio cultural, o un cambio de mirada hacia el otro del respetar a la otra persona”. (1CEP_EDIR_05, 1)	No se especifica.	En este punto, los datos provenientes del cuestionario y de las entrevistas se complementan mutuamente. Para el profesorado, la atención a la diversidad del alumnado no solo depende de la respuesta del centro educativo, sino que también requiere de la atención y apoyo de la Administración del Estado. Sin embargo, los directivos consideran difícil llevar a la práctica este trabajo en conjunto. Si bien, reconocen que hay avances significativos en la política educativa

							para favorecer la diversidad, esta aun no es capaz de garantizar el logro de las metas propuestas para la inclusión en los centros educativos. A ello se suma que, las sus comunidades educativas no se sienten totalmente preparadas, a nivel de formación y de cambio cultural para lograr una real inclusión.	
Política educativa	No se especifica.	X			No se especifica.	<p>“Lo que tiene que ver con la Política de inmigrante, lo que tiene que ver con LGBTI”.</p> <p>(0CEP_EDIR_01, 1)</p> <p>“La ley 20.845 está detrás de toda la normativa de la inclusividad”.</p> <p>(1CEP_EDIR_03, 1)</p> <p>“A través de la creación de Programas de Integración o del Decreto n°83 o el Decreto n°67”.</p> <p>(2CEP_EDIR_06, 1)</p>	No se especifica.	En esta subcategoría no existe concordancia entre los datos. Únicamente, los equipos directivos mencionan algunas de las políticas educativas del país que conocen y orientan su trabajo en respuesta a la diversidad. Aunque no ofrecen mayores descripciones sobre en qué consisten y cómo ha mejorado la atención a la diversidad en sus respectivos centros educativos.
Importancia de las políticas	No se especifica.	X			No se especifica.	<p>“Me parece muy bien que se hagan lineamientos, pero dentro de nuestras practicas institucionales debería ser parte de nuestra idiosincrasia educativa tener buenas prácticas inclusivas y no esperar</p>	No se especifica.	No se evidencia concordancia entre los datos. Los equipos directivos destacan la importancia de las políticas educativas para coordinar el trabajo de la diversidad en los centros educativos, pero

					que salga una ley para que nosotros las podamos implementar”. (3CEPS_EDIR_09, 1)		también valoran el trabajo realizado de forma autónoma. Los centros educativos han de orientar sus prácticas hacia la configuración de una cultura escolar que atiende a la diversidad sin paliativos.	
Segunda categoría: Sentido de la comunidad colaborativa								
Aceptación de la diversidad	No se especifica.	x			No se especifica.	“En general, la comunidad educativa acepta la diversidad. Siempre estamos trabajando para poder incluir al alumnado de otros países, incorporar a las familias, etc. También cuando hay alumnado con discapacidad”. (3CEPS_EDIR_11, 1)	“Favorecedor de la diversidad e inclusión: potenciar el “Aprender a Vivir juntos” y “Aprender a Ser”, a través del desarrollo del arte integral como favorecedor de las habilidades diversas, la autoestima y la sana convivencia escolar”. (2CEP_ADPEI_03, 8)	Existe concordancia de los datos provenientes de las entrevistas y el análisis documental. En todos los casos, se sostiene la idea de que las comunidades educativas de estudio son favorecedoras de la diversidad. Respetan y aceptan las diferencias de las personas y las consideran una oportunidad para formar culturas colaborativas.
Compromiso con la diversidad	No se especifica.	x			No se especifica.	“Por parte de la comunidad escolar, tenemos la sensación y la certeza de que al menos la Escuela es un centro educativo inclusivo. Obviamente nos falta trabajar, pero a través de los métodos de trabajo del arte tratamos de tener un entorno de evaluación que atiende a la diversidad”. (2CEP_EDIR_07, 1)	“Que todas y todos nuestros estudiantes crezcan desarrollando sus capacidades socioemocionales y cognitivas a través de métodos de enseñanza basados en la educación emocional, pedagogía teatral y aprendizaje basado en proyectos, en un ambiente	Hay concordancia de los datos provenientes de las entrevistas y el análisis documental. Las comunidades educativas se sienten comprometidas con la atención a la diversidad. La mayoría comparte la sensación de que sus centros educativos son inclusivos. Sin embargo, reconocen que se deben seguir

							democrático, inclusivo y de cuidado mutuo” (oCEP_ADPEI_01, 4).	haciendo esfuerzos para mejorar la respuesta educativa. Y desde ese punto, rescatan contar con un proyecto educativo basado en la enseñanza artística, considerando los beneficios del arte para el desarrollo de la inclusión educativa.
Participación de la comunidad	<p>Ítem 7. La comunidad educativa se compromete con el proyecto educativo del centro escolar.</p> <p>Ítem 8. Todos los miembros de la comunidad educativa participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo Institucional).</p>	●	◆		No se especifica.	“Cada vez hemos podido tener un establecimiento o una comunidad educativa mucho más receptiva a todas nuestras prácticas inclusivas. Claramente han ido en evolución, porque (...) no todo puede lograrse de manera inmediata”. (3CEPS_EDIR_09, 1)	Para construir “Comunidades de Aprendizaje” es fundamental que la Institución “piense, planifique y ejecute” todo su accionar en el marco de este principio, pues la participación fomenta el compromiso y el sentido de identidad con la Institución. Por ello, esta comunidad y proyecto educativo se construye con el aporte de todos sus integrantes, en un espacio pluralista, laico, creativo, reflexivo y afectivo”. (oCEP_ADPEI_01, 3)	Se observa concordancia de los datos que provienen del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental. En todos los casos, se promueve construir comunidades educativas más comprometidas y participativas con el proyecto educativo en relación con las metas propuestas. Se extiende la invitación a colaborar conjuntamente en la construcción del Proyecto Educativo Institucional.
Participación de las familias	No se especifica.	X			“Poca participación de las familias en las actividades del colegio”. (1CEP_CPROF_35) “El poco compromiso familiar, la poca empatía de los padres”.	En el establecimiento sí existe apoyo, pero siempre falta involucrar más a todos, no a unos cuantos en los que se centran. Ojalá todos	“La familia, será complemento importante para el proceso de enseñanza – aprendizaje y se promoverá su participación tanto	Se evidencia concordancia únicamente en los datos del cuestionario y las entrevistas. Se considera existe poca participación de las

					(3CEPS_CPROF_58) (Ambas citas se extraen de la categoría “Barreras en la atención a la diversidad)	participaran y los apoderados se sientan más parte de esta comunidad. Y así mismo, se involucren más y estén más activos a la información de lo que está sucediendo. (2CEP_EDIR_08, 3)	en actividades programáticas como extra programáticas” (3CEPS_ADPEI_03, 3)	familias en las distintas actividades de los centros educativos. No obstante, se reconoce que hay familias comprometidas, por lo cual, siempre están dispuestas a colaborar en todo lo que respecta a la formación de sus hijos.
Acciones del centro educativo	No se especifica	X			No se especifica.	“En un año regular se trata de hacer talleres enfocados a los apoderados, pero eso es un tema que todavía está en pañales, hay que mejorar ese aspecto, en el involucramiento de las familias, y también el tema es que ellos puedan ser capacitados con charlas, talleres, etc. Eso todavía no está muy llevado a cabo, todavía falta. (2CEP_EDIR_07, 1) “La responsabilidad la tiene el establecimiento, que uno tiene que atrapar a su gente, invitarlos, abrir las puertas y crear más actividades en familia” (2CEP_EDIR_08, 3)	3CEPS_ADPEI_04: “Se incentivará el participar en la planificación de la tarea de los niños y niñas, orientándolos sobre distintos aspectos del crecimiento y desarrollo de sus hijos e hijas, a través, de reuniones, talleres y convivencias” (PEI, 2020, p. 3).	Sobre la participación de las familias, se considera que es responsabilidad de cada centro educativo proponer acciones para involucrar a más familias con el proyecto educativo. Generalmente, en los centros educativos de estudio se realizan talleres, aunque no se especifican las temáticas. El desafío es realizar más charlas y convivencias con los familiares para conocer la dinámica escolar.
Tercera categoría: Formación de los profesionales								
Formación docente	Ítem 14. El centro escolar proporciona a los docentes el acceso al material y la	●	◆		No se especifica.	“Sí, hemos tenido capacitaciones, hemos trabajado a la par con nuestros colegas del	No se especifica.	El profesorado de los centros educativos de estudio sí recibe formación docente

	formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica.					programa de integración escolar y estamos en constantes charlas. Si bien se hacían más seguidas cuando estábamos en la presencialidad ahora en la virtualidad se nos ha vuelto un poco difícil, pero no estamos ajenos, siempre está la instancia de preguntarlo”. (3CEPS_EDIR_12, 2)		continua con el objeto de favorecer la práctica pedagógica y dotar de conocimiento sobre algunas condiciones necesarias para la atención a la diversidad (Políticas educativas y diversificación de la enseñanza). Generalmente, los profesionales del Programa de Integración están a cargo de la formación del profesorado. Aunque también, suelen ser responsables los equipos directivos y otros agentes externos.
Tipo de formación	Ítem 15. El trabajo colaborativo contribuye a la participación y reflexión entre los miembros para gestionar medidas de atención a la diversidad.	●	◆		No se especifica.	“Nosotros dentro del establecimiento tenemos un día asignado que son solamente talleres con el equipo PIE, tenemos un día para talleres técnicos digamos generales y un día para talleres técnicos PIE; y es en ese momento donde nosotros tratamos de abordar todo lo que es legislación, estrategias, y todo lo que podamos trabajar a nivel comunidad escolar”. (3CEPS_EDIR_09, 1)	“Fortalecer las habilidades de liderazgo y gestión profesional del equipo directivo y docentes, para asignar roles y responsabilidades que aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje y fortalezcan el desempeño laboral”. (1CEP_ADPEI_02, 12) “Incluir la participación de otros Profesionales en el desarrollo de la temática”.	Lo más común es facilitar formación al profesorado a través del trabajo colaborativo con los profesionales del Programa de Integración Escolar. Ello implica, destinar tiempos para la planificación y adecuación curricular de la enseñanza. Sin embargo, se reconoce la necesidad de formación en otros temas que tienen relación con el fortalecimiento de las habilidades de

						(3CEPS_ADPEI_04, 33)	liderazgo y de gestión profesional.
Resistencias al cambio	No se especifica.	X			No se especifica.	<p>“Existe prejuicio de los docentes. Incapacidad o negación para abandonar malas prácticas. Resistirse a desarrollar adecuaciones curriculares y adecuaciones en evaluaciones diversificadas”.</p> <p>(1CEP_CPROF_21)</p> <p>“Han cometido errores de decir, por ejemplo, que el PIE es el que tiene que estar a cargo de las adecuaciones curriculares”.</p> <p>(1CEP_EDIR_05, 3-4)</p>	<p>No se especifica.</p> <p>De acuerdo con los directivos, generalmente, el profesorado suele tener ciertas resistencias al cambio para ejecutar tareas que dependen del trabajo colaborativo con los profesionales del Programa de Integración Escolar. Uno de los motivos que se exponen es el desconocimiento de las funciones entre los profesionales.</p>
Funciones coordinar PIE	No se especifica.	X			No se especifica.	<p>“Organizar todo el trabajo desde los horarios. Por ejemplo, preocuparme de las coordinaciones de que se estén haciendo las reuniones, de que hay un seguimiento continuo de los niños”.</p> <p>(1CEP_EDIR_05, 3)</p> <p>“Ser como la principal incluso ahora de crear empatía, sensibilizar a los colegas ante la situación siempre con el trabajo y colaboración de mis colegas”.</p> <p>(2CEP_EDIR_08, 3)</p>	<p>No se especifica.</p> <p>Si bien, el Coordinador del Programa de Integración Escolar se ocupa de organizar y coordinar la labor administrativa y pedagógica del proyecto educativo, también funciona como un agente motivador para el fortalecimiento de la cultura colaborativa entre profesionales.</p>
Cuarta categoría: Finalidades orientadas a la inclusión educativa							

Aportes de la Educación Artística	No se especifica.	X			No se especifica.	Alcanzar una educación de calidad significa dar oportunidades al alumnado para que pueda desarrollar habilidades y destrezas a través del arte y prepararse para la vida. (2CEP_EDIR_07, 2)	“Busca posicionarse como una institución educativa líder, que fomente en nuestros (as) estudiantes a través del trabajo riguroso y constante, el desarrollo de las habilidades artísticas, además de entregar una formación integral basada en la calidad, eficiencia y responsabilidad, donde la creatividad, autonomía y el respeto, le permitan enfrentar los desafíos del mundo actual”. (1CEP_ADPEI_02, 9)	Se especifica que la educación artística es fundamental para alcanzar una educación de calidad, ya que permiten potenciar en el alumnado diferentes habilidades y destrezas esenciales para la vida.
Desarrollo personal	No especifica.	X			No se especifica.	“La educación artística abre puertas y da oportunidades. A largo plazo genera mejores ciudadanos capaces de expresarse sanamente. Y también ciudadanos capaces de expresar sus talentos”. (2CEP_EDIR_06, 2)	“En cada uno de estos objetivos, el arte, se aborda de manera transversal como eje unificador de nuestra Propuesta Educativa en el área académica, social, emocional, afectiva y cultural. Son estos objetivos, nuestras directrices para conducir procesos de mejoramiento continuo que favorezcan una identidad positiva y potencien el aprendizaje integral de nuestros estudiantes”. (2CEP_ADPEI_03, 4)	Hay concordancia de los datos correspondientes a las entrevistas y el análisis documental. Se comparte la idea de que participar en experiencias relacionadas con la educación artística facilita la formación integral del alumnado, ya que fortalece habilidades y conocimiento sumamente favorecedores para su desarrollo personal.

Formación integral	No se especifica.	X			No se especifica.	<p>“Siento que el arte ha tenido una repercusión positiva. A través del arte hemos logrado aprendizajes y cambios conductuales muy importantes en el alumnado”.</p> <p>(3CEPS_EDIR_11, 4)</p>	<p>“Nuestro principal sello es formar personas con competencias y habilidades artísticas, propiciando que las artes se encuentren al servicio del desarrollo cognitivo, en la formación de ciudadanos íntegros, creativos, innovadores, participativos, socialmente comprometidos y capaces de conseguir metas personales y profesionales con esfuerzo y perseverancia, habilidades que pondrán en práctica a lo largo de su vida”.</p> <p>(2CEP_ADPEI_03, 6)</p>	<p>La voluntad de las comunidades educativas es formar personas íntegras, participativas y comprometidas con su aprendizaje. Con ello, se busca atender las diferentes capacidades cognitivas del alumnado, así como las socioemocionales.</p>
Valores inclusivos	No se especifica.	X			No se especifica.	<p>“Dentro de la escuela que soñamos y visionamos, queremos fomentar el trabajo en equipo, la empatía, y la capacidad de conocernos, respetarnos y admirarnos. A partir del arte, podemos generar cambios en actitudes y comportamientos del alumnado y disminuir ciertos vicios que existen en relación con la competitividad”.</p> <p>(3CEPS_EDIR_09, 2)</p>	<p>“Convencidos que la educación es la única herramienta que permite a las personas proyectarse y aspirar a un futuro de bienestar y movilidad social, nuestra entidad educativa promueve el acceso a nuestro establecimiento de todas y todos quienes quieran formar parte de ella, sin hacer distinción de ningún tipo, con el</p>	<p>Para las comunidades educativas responder a la diversidad también implica promover valores inclusivos que inviten a la colaboración entre los profesionales.</p>

						propósito de caminar juntos hacia una establecimiento verdaderamente inclusivo y equitativo, pensado en el pleno desarrollo de todos quienes formen parte de nuestra comunidad educativa”. (3CEPS ADPEI_03, 8)		
Sentido de pertenencia	No se especifica.	X			No se especifica.	“El trabajo que hemos hecho con el alumnado nos ha permitido ver cómo este se ha integrado en la comunidad. Se han hecho esfuerzos para constituir espacios idóneos para que el alumnado se sienta acogido y parte de un grupo en común que no rechaza y tampoco discriminada”. (1CEP EDIR_04, 3)	Para construir “Comunidades de Aprendizaje” es fundamental que la Institución “piense, planifique y ejecute” todo su accionar en el marco de este principio, pues la participación fomenta el compromiso y el sentido de identidad con la Institución”. (0CEP ADPEI_01, 3)	Una de las principales motivaciones de las comunidades educativas es conseguir que todo el alumnado se sienta incluido. El centro educativo tiene que ser un espacio seguro e idóneo para que el alumnado se sienta valorado y desarrolle un sentido de identidad con la organización educativa.
Relación con la inclusión	No se especifica.	X			No se especifica.	“Debiesen haber más escuelas artísticas, debiese darse un impulso mayor al arte, también considerando ciertos problemas que tiene nuestra sociedad, tenemos una sociedad altamente competitiva, donde lo artístico va quedando en segundo plano por factores económicos, donde también tenemos altos índices de enfermedades de salud	No se especifica.	Se concluye que en ámbito educativo se debiese dar mayor cabida al arte, puesto que este ayuda a prevenir ciertos vicios de una sociedad altamente competitiva.

						mental, entonces trabajar el arte de manera dirigida y concientizada, yo creo que podría ser un aporte tremendo a la sociedad”. (2CEP_EDIR_06, 2)		
Quinta categoría: Accesibilidad a recursos								
Tipo de recursos	Ítem 13. El centro escolar cuenta con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada que favorezca la atención a la diversidad.	●			No se especifica.	“Tener un Programa de Integración Escolar ya es un plus. Hay especialistas, hay profesores para apoyar a los estudiantes. También el área artística es potente”. (1CEP_EDIR_05, 8) “Está lo físico que es lo mínimo que te exigen en realidad. De una u otra forma lo que hace el sostenedor es cumplir con la normativa, las rampas, los baños para discapacitados”. (0CEP_EDIR_01, 4)	Se encuentra totalmente implementada con un ala completa para desarrollar la parte artística, con salas de ensayo para el ensamble musical, así como para danza, teatro, artes visuales. Dispone además, de un moderno auditorium preparado para recibir todo tipo de espectáculos, con capacidad para más de 240 personas.	Todos los centros educativos cuentan con equipo de profesionales de diferentes disciplinas. El recurso humano, es lo principal que destacan las comunidades educativas. También salas temáticas para la enseñanza de las artes, Bibliotecas CRA, medios audiovisuales y mobiliario.
Fondos públicos	Ítem 13. El centro escolar cuenta con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada que favorezca la atención a la diversidad.	●			No se especifica	Movámonos por la Educación Pública, que te permite financiar proyectos comunitarios. El Fondo de Innovación de Educación Parvularia. También postulo al FAE, que es el fondo de Fomento del Arte en Educación. Nos ganamos un curso de pedagogía teatral. Este año estamos en un curso de	No se especifica.	La principal fuente de recursos económico es la reciben mediante la Subvención Escolar Preferencial (SEP). También, lo es la subvención que reciben por contar con un Programa de Integración Escolar. Sin embargo, muchos de los centros educativo con el apoyo de asesorías externas que se pueden financiar con

						implementación de producción artística con una compañía de teatro”. (oCEP_EDIR_01,5)		fondos del FNEA y otros fondos concursables.
Acceso a recursos	Ítem 13. El centro escolar cuenta con la infraestructura, materiales y tiempos mínimos destinados a la enseñanza especializada que favorezca la atención a la diversidad.	●			No se especifica.	“Postulamos a ciertos programas tanto recursos municipales como de recursos externos, pero nos resultaron los recursos municipales. Tampoco son muchos, pero sirvieron para implantar la sala de audio con instrumentos musicales. A la banda, con la compra de una batería, un par de guitarras eléctricas, un bajo. Año a año se está postulando, pero no siempre son positivos los resultados”. (3CEPS_EDIR_10)	No se especifica.	El acceso a los diferentes fondos concursables otorgados por entidades ministeriales chilena no garantiza la obtención permanente de los recursos financieros en los centros educativos. Se trata de procesos selectivos basados en la postulación de proyectos, en donde no siempre se puede participar y resultar beneficiario.
DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD								
Primera categoría: Planteamientos directivos								
Actividades de formación	Ítem 14. El centro escolar proporciona a los docentes el acceso al material y la formación continua necesaria para llevar a cabo la labor pedagógica.	●	◆		No se especifica.	“Se fomenta la sensibilización de la comunidad sobre los diferentes diagnósticos del alumnado desde el perfil del docente y de los funcionarios”. (oCEP_EDIR_02,4-5)	No se especifica.	Existe concordancia entre los datos derivados del cuestionario y las entrevistas. El equipo directivo proporciona formación a los profesionales sobre los diversos diagnósticos del alumnado e importancia de su atención.
Actividades colectivas	Ítem 10. El equipo directivo propone actividades	●	◆		No se especifica.	“Mejoramos el clima dentro de la comunidad formadora,	No se especifica.	Las actividades colectivas que se promueven en los

	colectivas para sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa sobre la atención a la diversidad (inteligencia emocional de los profesionales y estudiantes, entre otros).					retomando las confianzas y abriendo los espacios de dialogo de reflexión sobre la escuela que queremos”. (oCEP_EDIR_01, 7-8)		diferentes centros educativos contribuyen a generar un ambiente saludable y de respeto por las diferencias que permite abrir espacios de participación y reflexión entre los distintos funcionarios.
Liderazgo distribuido	Ítem 6. Se promueve el liderazgo distribuido entre el equipo directivo y docente para atender a la diversidad.	●	◆		No se especifica.	“Un liderazgo importante que en este caso permite que los profesionales del área de integración también puedan tomar decisiones frente a ciertos casos (...) plantear también ideas y a proponer formas de trabajar por ejemplo o formas de intervenir a casos puntuales referidos a la diversidad”. (3CEPS_EDIR_11, 6)	“Fortalecer las habilidades de liderazgo y gestión profesional del equipo directivo y docentes, para asignar roles y responsabilidades que aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje y fortalezcan el desempeño laboral”. (1CEP_ADPEI_02, 12)	Existe concordancia entre los datos derivados del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental. El consenso general es que los equipos directivos favorecen el liderazgo distribuido lo que permite fortalecer el desempeño laboral del profesorado.
Gestión de recursos	Ítem 9. El equipo directivo asegura la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo del centro escolar.	●	◆		No se especifica.	“Han habido muchas instancias, en donde la directora promueve la postulación a proyectos para la obtención de recursos”. (oCEP_EDIR_02, 4)	No se especifica.	Los equipos directivos se preocupan de la consecución de recursos para el beneficio de los centros educativos. Se trata también de organizar y dar seguimiento y uso al máximo de los recursos disponibles.

Otras estrategias de planteamiento directivo	Ítem 9. El equipo directivo asegura la planificación, ejecución y evaluación del proyecto educativo inclusivo del centro escolar.	●	◆		No se especifica.	<p>“En los consejos de profesores se destina tiempo para el aprendizaje de lenguaje de señas”. (0CEP_EDIR_02, 6)</p> <p>“Investigar herramientas”. (0CEP_EDIR_02, 6)</p> <p>“Perfeccionamiento de cómo administrar y gestionar los proyectos”. (1CEP_EDIR_03, 4)</p> <p>“Se elaboraron cuadernillos para lenguaje, historia y ciencia de 7mo a 4to medio” (2CEP_EDIR_06, 3)</p>	No se especifica.	Las estrategias organizativas que se refieren a la adecuación al lenguaje de señas, la investigación, la formación continua y la creación de instrumentos se instauran como prácticas inclusivas institucionales para mejorar los procesos y la dinámica escolar.
Segunda categoría: Estrategias organizativas institucionales								
Redes de colaboración	Ítem 16. El centro escolar cuenta con redes de colaboración (apoyo con otras instituciones educativas, sociales y culturales del entorno).	●			No se especifica.	<p>“Redes con otras organizaciones para buscar apoyo e intercambiar información”. (0CEP_EDIR_02, 6)</p> <p>“Hay convenios con universidades. Con otros colegios también tenemos mucho intercambio de actividades”. (1CEP_EDIR_04, 5)</p>	<p>2CEP_ADPEI_03: Mantiene redes de trabajo colaborativo con Universidades locales.</p> <p>3CEPS_ADPEI_04: Cuenta con asesoría Ministerial directa para la red de Colegios Particulares Subvencionados. Además, mantiene redes de apoyo institucional en el sector con Junta de vecinos, Municipalidad, Hospital, Carabineros, Bomberos y OPD.</p>	Se evidencia concordancia entre los datos. Todos los centros educativos de estudio cuentan con redes de colaboración con instituciones educativas, sociales y de índole cultural para el intercambio y mejora en la experiencia de educación.

Trabajo colaborativo PIE	Ítem 15. El trabajo colaborativo contribuye a la participación y reflexión entre los miembros para gestionar medidas de atención a la diversidad.	●	◆		No se especifica.	“Nuestra base es el trabajo colaborativo, todas estas cosas surgen cuando nosotros como profesores somos capaces de conversar con nuestros pares y ponernos de acuerdo en algo en beneficio de nuestros estudiantes”. (2CEP_EDIR_06, 4)	No se especifica.	El profesorado desarrolla trabajo colaborativo con los profesionales del Programa de Integración Escolar, principalmente para la planificación de actividades en la atención específica del alumnado.
Intervención arte	No se especifica.	X			No se especifica.	“Tenemos este proyecto con un sello artístico”. (1CEP_EDIR_03, 5) “Ofrecer una diversidad de talleres”. (2CEP_EDIR_06, 3)	En los documentos institucionales se define el sello educativo de las organizaciones educativas y se destaca la importancia de la educación artística para la formación integral.	Para los equipos directivos, la propuesta educativa basada en la enseñanza artística es fundamental para el trabajo con la diversidad.
Programas y proyectos	No se especifica.	X			No se especifica.	“Tenemos un Programa de Integración Escolar. Se enfoca en los estudiantes con necesidades educativas especiales”. (2CEP_EDIR_06, 3) “Trabajar en base a proyectos de aula”. (3CEPS_EDIR_09, 3-4)	No se especifica.	Todos los centros educativos de estudio cuentan con el Programa de Integración Escolar. Otros centros educativos trabajan en base a proyectos de aula.
Evaluación de estrategias	Ítem 17. Las estrategias o actuaciones de intervención que se llevan a cabo para atender a la diversidad son evaluadas de forma continua y	●	◆		No se especifica.	“Algo que hemos implementado en los últimos años y que también lo estamos abordando ahora es el análisis de los resultados, pensando en la mejora de los aprendizajes y de esa	No se especifica.	Un directivo señala que en su centro educativo se lleva a cabo un proceso de evaluación y análisis de resultados de las acciones para la atención a la diversidad del alumnado.

	permanente en el centro escolar.					forma poder identificar cuáles son los objetivos, las habilidades que están descendidas y ver cómo están los grupos curso” (2CEP_EDIR_07, 3)		
Elaboración PEI	Ítem 8. Todos los miembros de la comunidad educativa participan en la confección de los documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo Institucional).	●			No se especifica.	No se especifica.	En los PEI del 0CEP_ADPEI_01, 2CEP_ADPEI_03, 3CEPS_ADPEI_04 se describen información sobre los procesos de evaluación del PEI y los principales responsables.	De acuerdo con el profesorado toda la comunidad educativa participa en la elaboración del PEI. Sin embargo, en solos algunos documentos institucionales se especifica dicha información.
Otras estrategias organizativas	Ítem 12. Las estrategias o actuaciones de intervención de la diversidad son descritas en documentos institucionales del centro escolar (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular, etc.).	●	◆		No se especifica.	“Talleres de formación que hacen en orientación”. (0CEP_EDIR_01, 7) “Brindar oportunidades en el sentido de que los estudiantes que no tengan internet se puedan llevar material impreso”. (2CEP_EDIR_06, 4) “El colegio accedió a la compra de una plataforma que se llama intégrate PIE”. (3CEPS_EDIR_11, 6)	No se especifica.	Otras estrategias organizativas que se especifican son: talleres de orientación, la promoción de la justicia social, el acceso de diferentes especialistas, el trabajo con las familias y el acceso a tecnologías y materiales de estudio. Todas han sido positivas para la atención a la diversidad.
Tercera categoría: Plan de Atención a la Diversidad								
Plan de apoyo a la inclusión	Ítem 18. El centro escolar cuenta con un Plan de Atención a la diversidad para atender las distintas necesidades	●	◆		No se especifica.	“Existe un plan de inclusión, que por normativa se pide a todos los establecimientos y también está asociado con otros planes como	0CEP_ADPEI_01, y 2CEP_ADPEI_03, especifican que cuentan con el uso del Plan de Apoyo a la Inclusión (MINEDUC).	El Plan de Apoyo a la Inclusión entrega directrices y criterios para la adecuación curricular.

	educativas de sus estudiantes.					de sexualidad, afectividad y género. El plan de gestión pedagógica también está enfocado en atender a la diversidad". (2CEP_EDIR_07, 4)		
Desconocimiento	No se especifica.	X			No se especifica.	"Básicamente, el desconocimiento. (...) También porque de repente estamos tan agobiados que al final nos pasó la cuenta del año y lo alcanzamos a hacer nada durante el año pasado". (1CEP_EDIR_03, 7)	1CEP_ADPEI_02 y 3CEPS_ADPEI_03 no especifican	Para uno de los directivos el desconocimiento y el agobio laboral son los factores que irrumpen el proceso de elaboración de un Plan de Atención a la Diversidad.
Otros proyectos para la atención a la diversidad	No se especifica.	X			No se especifica.	"El Programa de Integración tiene un rol de nivelación que atiende a todos los estudiantes". (0CEP_EDIR_02, 8) "Y también está el equipo psicosocial donde está la Psicóloga y el Asistente Social. Y también el Encargado de Convivencia". (1CEP_EDIR_04, 9)	No se especifica.	Algunos directivos destacan el Programa de Integración Escolar, y las intervenciones de la Dupla Psicosocial para la atención específica del alumnado.
Cuarta categoría: Fortalezas y debilidades del Plan de Atención a la Diversidad								
Fortalezas	Ítem 19. El Plan de Atención a la Diversidad debe presentar un conjunto de actuaciones, medidas organizativas y curriculares para la atención de todos los estudiantes del centro escolar.	●			No se especifica.	"Yo creo que la fortaleza es que nos hemos ido adecuando a estas necesidades emergentes". (2CEP_EDIR_06, 6-7) "Todos los planes son trabajados por todos los funcionarios. Son compartidos por todos los funcionarios.	No se especifica.	Los Planes de Atención a la Diversidad consideran estrategias y actuaciones que se adecuan a las necesidades emergentes ante la respuesta a la diversidad. Además, se hace uso al máximo de los recursos

	Ítem 20. El centro escolar cuenta con apoyos y distintos recursos humanos y materiales para poner en práctica el Plan de Atención a la Diversidad.					Claramente hay un grupo que se preocupa de elaborarlo y de analizarlo en profundidad”. (3CEPS_EDIR_11, 7)		disponibles. La principal fortaleza, es la participación de los profesionales en el desarrollo de las actuaciones para la diversidad.
Debilidades	No se especifica.	X			No se especifica.	“Es un desafío organizar a la comunidad para hacer compatible el tiempo de todos sin generar agobio”. (2CEP_EDIR_06, 7) “El tiempo que nosotros nos dedicamos a trabajar, si dedicáramos un poco más de tiempo a trabajar la diversidad la inclusión”. (3CEPS_EDIR_12, 6)	No se especifica.	El tiempo limitado que disponen los profesionales, dificulta la organización y buen desarrollo de todas las estrategias y actuaciones para la atención a la diversidad.
Quinta categoría: Accesibilidad a recursos y espacios físicos								
Autonomía del alumnado	Ítem 21. Se organiza el espacio en el aula para favorecer la autonomía y movilidad de todos los estudiantes y su uso de manera flexible en las actividades y agrupamientos.	●		▲	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado organiza el espacio del aula para favorecer la autonomía. El profesorado del 3CEPS tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 1CEP y 2CEP.
Espacios distintos al aula	Ítem 22. Se utilizan espacios distintos al aula para realizar las actividades al interior del centro o fuera (participación en encuentros artísticos y/o visitas guiadas a	●		▲	No se especifica.	“Hicimos salidas a hospitales, museos, supermercados. Le dimos una cantidad de dinero y desde todo solo, tenían que salir de la escuela y ser autónomos. Saber qué micro tomar, saber	No se especifica.	El profesorado de los centros educativos utiliza diferentes espacios, tanto al interior como fuera del centro educativo. El profesorado del 3CEPS tiene más

	instituciones culturales, etc.).					cuánto tenían que pagar, cuánto tenían que recibir de dinero, dónde bajarse y todo. Esa estrategia fue realmente súper significativa". (2CEP_EDIR_08, 11)		posibilidades de realización de la estrategia que el 2CEP.
Variedad de materiales	Ítem 23. Se favorece la utilización de variedad de recursos y materiales didácticos para que los estudiantes puedan manipular, experimentar y crear.	●		▲	No se especifica.	"Brindar oportunidades en el sentido de que los estudiantes que no tengan internet se puedan llevar material impreso". (2CEP_EDIR_06, 4)	No se especifica.	El profesorado pone a disposición del alumnado diferentes recursos materiales para el uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.
Coordinación docente	Ítem 24. Se trabaja de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales para el trabajo específico con estudiantes. (profesores de apoyo, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, entre otros).	●			No se especifica.	"Nosotros trabajamos a la par con los educadores diferenciales y como te mencionaba ellos nos interiorizan mucho en su trabajo". (3CEPS_EDIR_12, 4)	"Es respetuoso con sus pares, trabaja en equipo y reconoce en sus colegas sus competencias, promoviendo el aprendizaje entre pares". (3CEPS_ADPEI_03, 21)	El profesorado trabaja con los profesionales del Programa de Integración para la atención de todo el alumnado.
Colaboración con artistas	Ítem 25. Se desarrollan experiencias colaborativas con artistas y/o exponentes culturales locales y nacionales para la concreción de proyectos escolares.	●			No se especifica.	"Se ha intentado mucho eh... quizás combinar el área de música con matemática" (2CEP_EDIR_08, 7)	"Estrategia grupal: enfocada en el aprender a "vivir juntos" a través de la identificación de nudos de transversalidad educativa, el aprendizaje basado en proyectos y los	El profesorado de los centros educativo realiza trabajo colaborativo con los profesionales del área artística a través de proyectos interdisciplinarios.

							ensambles artísticos, añadiendo 04 horas semanales adicionales de educación artística (JEC)". (2CEP_ADPEI_03, 6)	
Sexta categoría: Grupos de trabajo								
Agrupamientos flexibles	Ítem 26. Se aplican estrategias como agrupamientos flexibles, talleres, rincones, grupos cooperativos, plan de trabajo, etc. para atender a la diversidad.	●	▲ ▲	No se especifica.	No se especifica.	“Aplicación de Metodologías interactivas – participativas. • Participación en trabajos colaborativos. • Disertaciones individuales y grupales. • Técnicas innovadoras en trabajo grupal”. (3CEPS_APEI_04, 39)	El profesorado aplica diversas estrategias de agrupamiento flexibles para atender a la diversidad. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más desarrollan la estrategia.	
Grupos heterogéneos	Ítem 27. Los grupos de aprendizaje se forman de acuerdo con la heterogeneidad de todos los estudiantes (características personales y sociales, ritmos y estilos de aprendizaje, etc.) para proporcionar respuesta educativa diferenciada.	●	▲	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	De acuerdo con el profesorado, la mayoría define las estrategias de agrupamiento según la heterogeneidad del alumnado. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.	
Modalidades flexibles	Ítem 28. Se presentan modalidades de agrupación cuando se trata de estudiantes que requieren una atención especial	●	▲	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	De acuerdo con el profesorado, las modalidades flexibles de agrupamiento también se organizan según las necesidades individuales del alumnado.	

	para el desarrollo de actividades.							El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.
Interacción de los estudiantes	Ítem 29. Los grupos de aprendizaje aseguran la interacción entre todos los estudiantes de un equipo.	●		▲	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	Para el profesorado las modalidades de agrupamiento flexibles permiten asegurar la interacción entre los estudiantes. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.
Conversar con los estudiantes	Ítem 30. Se conversa con los estudiantes sobre los procedimientos de la clase y el trabajo en grupos.	●		▲	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	En ocasiones el profesorado conversa con el estudiante sobre las actividades haciéndolo parte de las decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.
DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD								
Primera categoría: Objetivos y contenidos								
Objetivos	Ítem 31. Se establecen objetivos de clase de acuerdo con los contenidos, los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes.				No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado establece los objetivos de la clase atendiendo los contenidos, los ritmos y conocimientos previos de los estudiantes.
Contenidos	Ítem 32. Algunos contenidos de la asignatura se	●			No se especifica.	“La preparación de la enseñanza donde cada profesor planifica	No se especifica.	El profesorado determina los contenidos de las

	determinan según los conocimientos previos de todos los estudiantes.					prepara su clase o su unidad a partir de los distintos tipos de aprendizajes por lo tanto prepara distintas actividades”. (3CEPS_EDIR_09, 4)		clases según los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos del alumnado.
Adaptación de contenidos	Ítem 33. Se realizan adaptaciones de contenidos curriculares de acuerdo con criterios de organización, selección, secuenciación y reducción de contenidos.	●		▲	No se especifica.	“Durante el trabajo colaborativo el profesor realiza la adecuación curricular de los contenidos para atender a la diversidad de su alumnado”. (1CEP_EDIR_04, 5)	No se especifica.	El profesorado principalmente adecua los contenidos junto al trabajo colaborativo que lleva a cabo con los profesionales del Programa de Integración Escolar. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.
Segunda categoría: Actividades de enseñanza y aprendizaje								
Actividades diferentes	Ítem 34. Se diseñan actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución, realización y dificultad.	●			No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado diseña actividades de clase que favorecen diferentes posibilidades de realización.
Ritmos de aprendizaje	Ítem 35. Se organizan actividades de forma diferente, lineal y cíclica en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	Las actividades que propone el profesorado se organizan en función de los ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes.
Reforzamiento	Ítem 36. Se proponen actividades de aprendizaje que permitan reforzar conocimientos de los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado propone actividades de aprendizaje que permiten reforzar los conocimientos del alumnado.

Actividades para la creatividad	Ítem 37. Se desarrollan actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión de los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado propone actividades que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado.
Actividades de libre ejecución	Ítem 38. Se planifican actividades de libre ejecución según los intereses de los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	En algunas ocasiones, el profesorado propone actividades de libre ejecución de acuerdo con los intereses de su alumnado.
Empatía	Ítem 39. Se promueven actividades que permitan desarrollar en los estudiantes la empatía y el respeto por los demás.	●			No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	Las actividades de enseñanza y aprendizaje refuerzan valores positivos entre el alumnado.
Actividades para la vida	Ítem 40. Las actividades propuestas tienen aplicación en la vida cotidiana de todos los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	La mayoría de las actividades de aprendizaje que desarrolla el profesorado tienen aplicación práctica para la vida.
Tercera categoría: Metodologías de enseñanza								
Disposición del aula	Ítem 41. Para la realización de la clase se tiene en cuenta la disposición y el agrupamiento de los alumnos en el aula.	●		▲	No se especifica.	No se especifica.	“Aplicación de Metodologías interactivas – participativas. • Guía de autoaprendizaje. • Uso de material didáctico. • Participación en trabajos colaborativos.	El profesorado considera importante la disposición y agrupamiento del alumnado para el desarrollo de la clase. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más

						<ul style="list-style-type: none"> • Disertaciones individuales y grupales. • Técnicas innovadoras en trabajo grupal. • Uso de la informática". (3CEPS APEI 04, 39)	desarrollan la estrategia.	
Reflexión	Ítem 42. Se pone mayor énfasis en métodos de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la comunicación y el descubrimiento.	●	▲	▲	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado prioriza la realización de métodos de aprendizaje que favorecen la reflexión, la comunicación y el descubrimiento. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más desarrollan la estrategia.
Técnicas de enseñanza	Ítem 43. Se emplean técnicas de enseñanza específicas como enseñanza tutorizada, monografías, propuestas de investigación, trabajo colaborativo, etc. según las necesidades educativas de los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	“Aplicación de Metodologías interactivas – participativas. <ul style="list-style-type: none"> • Guía de autoaprendizaje. • Uso de material didáctico. • Participación en trabajos colaborativos. • Disertaciones individuales y grupales. • Técnicas innovadoras en trabajo grupal. 	Las diferentes técnicas de enseñanza específicas que emplea el profesorado se organizan según las necesidades educativas del alumnado.

							• Uso de la informática”. (3CEPS_APEI_04, 39)	
Adecuación del lenguaje	Ítem 44. El lenguaje empleado en los materiales de estudio se adecua al nivel de comprensión de todos los estudiantes.	●	▲	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado adecua el lenguaje utilizado en los materiales de estudio para una mejor comprensión de los contenidos. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.
Tiempos flexibles	Ítem 45. Los tiempos de la clase son flexibles según la actividad propuesta y las necesidades de todos los estudiantes.	●		No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado es flexible con los tiempos que se disponen en función de las actividades y necesidades del alumnado.
Responsabilidad del estudiante	Ítem 46. Se fomenta la responsabilidad de los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje.			No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado fomenta la responsabilidad de los estudiantes respecto a su propio aprendizaje.
Metodología artística	Ítem 47. Se emplea metodología artística de enseñanza e interdisciplinaria.	●	▲	No se especifica.	“Dado el sello artístico de este colegio, tratamos de complementar las nociones del arte con las distintas asignaturas”. (3CEPS_EDIR_12, 3)	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado utiliza metodología artística, específicamente, a través de proyectos interdisciplinarios. A menor diferencia de género, menor es la realización de la estrategia.
Cuarta categoría: Proceso de evaluación								
Evaluación inicial	Ítem 49. Se realiza una evaluación inicial previo al proceso de enseñanza-aprendizaje.	●		No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado realiza evaluaciones iniciales previo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Evaluación continua	Ítem 50. La evaluación continua valora el trabajo en clases, el interés y la participación de los estudiantes.	●	▲	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado valora la evaluación continua para potenciar el interés y la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más desarrollan la estrategia.
Retroalimentación	Ítem 51. Se retroalimenta a los estudiantes sobre las evaluaciones realizadas.	●		No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado realiza retroalimentación respecto a las evaluaciones realizadas al alumnado.
Variedad de instrumentos	Ítem 52. Se utilizan variados instrumentos de evaluación (pruebas, trabajos, entrevistas, proyectos artísticos, lista de cotejos, rúbricas, etc.).	●	▲	No se especifica.	“Preparar evaluaciones variadas”. (3CEPS_EDIR_09, 4)	“En la evaluación se considera la diversidad de instrumentos de prueba”. (3CEPS_ADPEI_03, 40)	El profesorado utiliza variados instrumentos de evaluación para atender a las diferentes necesidades educativas del alumnado. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.
Adecuación de evaluación	Ítem 53. Se realizan adecuaciones en la evaluación para los estudiantes con N. E.E.	●	▲	No se especifica.	No se especifica.	“Se aplica evaluación diferenciada a todos nuestros estudiantes que la requieran ya sea en forma permanente o temporal. A los estudiantes que tengan impedimento	El profesorado de los centros educativos aplica evaluaciones diferenciadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades

						para cursar regularmente una asignatura o actividad de aprendizaje, pertenezcan o no al programa de Integración Escolar (PIE)". (3CEPS_ADPEI_03, 40)	de realización de la estrategia que el 3CEPS.	
Autoevaluación	Ítem 54. Se potencia la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes.				No se especifica.	“En la parte formal, se trabajó en algunos cursos focalizados las autoevaluaciones donde en cada asignatura había tres notas, la nota uno corresponde a actividades académica, la nota dos también y la nota tres a la autoevaluación, que es una evaluación que se hace donde el profesor se sienta con el estudiante virtualmente, y la hacen en conjunto”. (2CEP_EDIR_06, 4)	El profesorado potencia la autoevaluación del aprendizaje del alumnado. Asimismo, promueve la coevaluación.	
DIMENSIÓN 4: ACTITUDES HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD								
Primera categoría: Actitudes del equipo directivo hacia la atención a la diversidad								
Actitudes positivas	Ítem 11. El equipo directivo muestra una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo.	●			No se especifica.	“El equipo de gestión es abierto a recibir todo tipo de apoyo y de apoyar todo lo que ellos consideren que va en directo beneficio de los estudiantes”. (1CEP_EDIR_05, 10)	“Nuestros Directivos deben ser personas profesionalmente capacitadas, actualizadas, comprometidas con el rol que desempeñan, con poder de gestión, con habilidades comunicacionales,	Se evidencia concordancia entre los datos del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental. El equipo directivo demuestra tener actitudes positivas en la atención a la diversidad.

							empáticos, innovadores y eficientes; con capacidad de trabajo en equipo, con altas expectativas con respecto a logros académicos y artísticos y con una alta valoración del arte y la cultura” (2CEP_ADPEI_03)	
Apertura al cambio	Ítem 11. El equipo directivo muestra una actitud positiva en la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en la consecución de un proyecto educativo inclusivo.				No se especifica.	“Es un equipo de gestión que no tiene miedo a lo nuevo. No se asusta, porque le va a llegar un estudiante con mucha complicación física. No se asusta si le va a llegar un estudiante extranjero. Son bien positivos. También, es confiar en el personal”. (1CEP_EDIR_05, 9)	No se especifica.	Existen concordancia de los datos del cuestionario y de las entrevistas. El equipo directivo constantemente está dispuesto a promover y transmitir cambios a favor de la atención a la diversidad.
Segunda categoría: Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad								
Comprensión de las diferencias de los estudiantes	Ítem 55. Comprende que los estudiantes son diferentes en cuanto a sus capacidades, motivaciones e intereses por el aprendizaje.	●			No se especifica.	“Hay profesores con muy buena disposición para trabajar el área y que se muestran preocupados por el aprendizaje del alumnado”. (1CEP_EDIR_05, 3)	“Considera a los alumnos primero como personas”. (2CEP_ADPEI_03, 6)	El profesorado tiene buena disposición con el aprendizaje del alumnado al tener en cuenta sus características y necesidades educativas.
Enseñanza para todos	Ítem 56. Se preocupa de enseñar a todos los estudiantes, independiente de sus características y necesidades educativas.	●			No se especifica.	No se especifica.	“Empático con los alumnos, entrega conocimientos de buena manera”. (2CEP_ADPEI_03, 6)	El profesorado es empático y constantemente se preocupa de proporcionar conocimientos a su alumnado.
Oportunidades de aprendizaje	Ítem 57. Comprende que las diferencias	●			No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado considera que las

	entre los estudiantes son oportunidades de aprendizaje.							diferencias de los estudiantes son oportunidades de aprendizaje.
Práctica pedagógica	Ítem 58. De manera constante busca promover el aprendizaje de todos los estudiantes con el propósito de mejorar la práctica pedagógica.	●			No se especifica.	No se especifica.	“Un profesor preocupado de perfeccionarse en sus conocimientos específicos o en aspectos generales, para luego aplicarlos en su Unidad Educativa”. (3CEPS_ADPEI_04, 21)	El profesorado constantemente se preocupa de perfeccionarse para potenciar su desarrollo profesional.
Valoración de las artes	Ítem 59. Valora las artes como recurso adecuado para incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	●		▲	No se especifica.	No se especifica.	“Es sensible a las manifestaciones artístico- culturales, participa activamente en las actividades educativas-culturales del establecimiento”. (2CEP_ADPEI_03, 6)	El profesorado es un agente motivador de las artes para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje del alumnado. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS.
Facilita espacios	Ítem 60. Facilita espacio para que los estudiantes expresen sus ideas y experiencias sobre las actividades que se desarrollan en clase.	●		▲ ▲ ▲	No se especifica.	No se especifica.	“Desarrolla en sus estudiantes el pensamiento reflexivo, crítico y de justicia por sus semejantes”. (3CEPS_ADPEI_04, 21)	El profesorado facilita espacios a su alumnado para que puedan expresar sus ideas y experiencias en el aprendizaje. El profesorado del 1CEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS. El profesorado del 2CEP tiene más posibilidades de realización de la

								estrategia que el 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más desarrollan la estrategia.
Interacción entre profesorado	Ítem 61. Interactúa con otros docentes respecto de la práctica pedagógica para apoyar el diseño de las actividades en el aula.	●		▲ ▲ ▲	No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado está dispuesto a interactuar con otros profesionales para potenciar su práctica pedagógica. El profesorado del oCEP tiene más posibilidades de realización de la estrategia que el 3CEPS. A mayor edad del profesorado, más desarrollan la estrategia. A mayor años de experiencia menor la disposición para realizar la estrategia.
Clima del aula	Ítem 62. Crea una atmósfera en el aula que favorece el aprendizaje e interacción entre los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado crea una atmósfera adecuada para favorecer el aprendizaje e interacción entre los estudiantes.
Fomentar valores	Ítem 63. Fomenta el valor del esfuerzo y el trabajo en las actividades en todos los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	“Animadores y líderes, en los cuales los estudiantes puedan confiar, haciendo especial énfasis en motivar a los educandos”. (1CEP_ADPEI_02, 10-11)	El profesorado fomenta el valor del esfuerzo, constantemente está motivando al alumnado para preocuparse por su propio aprendizaje.

Expectativas positivas	Ítem 64. Tiene expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje de todos los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	“Estimula constantemente a sus estudiantes y posee altas expectativas para ellos”. (3CEPS_ADPEI_04, 21)	El profesorado demuestra tener expectativas positivas sobre el progreso en el aprendizaje del alumnado.
Conductas positivas	Ítem 65. Valora y refuerza las actitudes y las conductas positivas de todos los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	“Debe educar, enseñar, fomentar valores, hábitos, y actitudes de respeto, y disciplina con su ejemplo personal”. (oCEP_ADPEI_01, 14)	El profesorado fomenta la enseñanza de valores y refuerza las conductas y actitudes de respeto entre el alumnado.
Cooperación entre estudiantes	Ítem 66. Promueve la cooperación y la no competición entre los estudiantes.	●			No se especifica.	No se especifica.	“Facilitador de aprendizajes y formador de valores”. (3CEPS_ADPEI_04, 21)	El profesorado fomenta la enseñanza de valores y la cooperación entre los estudiantes.

DIMENSIÓN 5: PROPUESTAS PARA LA MEJORA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Primera categoría: Barreras en la atención a la diversidad

Creencias	No se especifica.	X			“Barreras culturales y populares de las personas, creencias que las diferencias personales no son un aporte a la sociedad”. (oCEP_CPROF_04)	“El tema cultural de los profesionales, sus percepciones sobre la educación” (1CEP_EDIR_03, 5)	No se especifica.	Una de las principales barreras que dificultan la atención a la diversidad son las creencias de las personas por desconocimiento de la respuesta educativa hacia la diversidad.
Formación inicial continua	No se especifica.	X			“Por lo general, estás barreras son más que nada prejuicios que vienen de la desinformación y la ignorancia”. (2CEP_CPROF_44)	“Poca capacitación de la comunidad escolar (cuerpo docente y asistentes de la educación) para la atención de la diversidad”. (2CEP_CPROF_42)	No se especifica.	Los profesionales de los centros educativos sostienen que tiene poca formación con respecto a la atención a la diversidad.
Recursos	No se especifica.	X			“La limitación de recursos para la implementación de recursos tanto de	“La barrera más grande para poder diversificar algunas actividades es	No se especifica.	Los recursos que disponen los centros educativos son

					profesionales como fungibles o material didáctico”. (1CEP_CPROF_19)	por el tema de los espacios o por la falta de recursos tecnológicos. No podemos ser muy innovadores, porque no tenemos las tecnologías que hoy en día llaman la atención a los estudiantes o para utilizar plataformas nuevas”. (2CEP_EDIR_07, 4)		limitados, lo que dificulta la innovación en la didáctica.
Familias	No se especifica.	X			“Poca participación de las familias en las actividades del colegio”. (1CEP_CPROF_35) “El poco interés de la familia hacia el aprendizaje de los niños”. (3CEPS_CPROF_35)	“Es difícil asumir que algún hijo tenga una discapacidad o algún trastorno. A veces la familia se queda en un proceso de duelo que lamentablemente no favorece al estudiante. Finalmente, hacen que retroceda. No se puede realizar un trabajo con el estudiante”. (3CEPS_EDIR_11, 7)	No se especifica.	Las familias participan muy poco en las actividades que organizan los centros educativos, y desconocen el trabajo que realizan los profesionales hacia la atención a la diversidad de sus hijos.
Actitudes de los estudiantes	No se especifica.	X			“La baja motivación y entusiasmo de los estudiantes frente a la adquisición de los aprendizajes”. (1CEP_CPROF_19)	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado considera que en ocasiones el alumnado tiene poco entusiasmo en su aprendizaje.
Adecuación curricular	No se especifica.	X			“Algunos colegas de trabajo no están dispuestos a realizar adecuaciones de trabajo para fomentar el aprendizaje, por lo que muchas veces es difícil para los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, porque no	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado sostiene que algunos profesionales no están dispuestos a realizar adecuaciones curriculares por desconocimiento de estrategias para la atención específica del alumnado.

					comprendan el contenido". (2CEP_CPROF_38)			
Trabajo colaborativo	No se especifica.	X			"La falta de coordinación, articulación y trabajo colaborativo real entre los diferentes estamentos". (0CEP_CPROF_22)	No se especifica.	No se especifica.	En ocasiones el trabajo colaborativo con otros profesionales suele ser una barrera, debido a la falta de coordinación y articulación del trabajo que se propone desarrollar para atender a la diversidad.
Factor tiempo	No se especifica.	X			"El tiempo es escaso para atender a la diversidad, los tiempos escolares y los requerimientos y directrices del MINEDUC muchas veces no son coincidentes con los tiempos que necesitan los estudiantes". (0CEP_CPROF_01)	"Los colegas que están dentro del aula están saturados de trabajo. Muchas veces, terminan ocupando horas del Programa de Integración para revisar guías o corregir trabajos que son propios de su labor en el aula". (2CEP_EDIR_08, 12)	No se especifica.	Los profesionales de los centros educativos consideran que los tiempos previstos para la preparación de la enseñanza es escaso, lo que limita las acciones de los profesionales en la respuesta a la diversidad.
Pruebas estandarizadas	No se especifica.	X			No se especifica.	"Lamentablemente, las pruebas estandarizadas que entregan recursos a nivel estatal hacen que los colegios se deslumbren por tratar de alcanzar un objetivo con tal de recibir recursos. Al final se pierde el trabajo de la diversidad, pues uno opta por la calificación y por el número". (3CEPS_EDIR_10, 5)	No se especifica.	Para uno de los directivos, las pruebas estandarizadas del que participan los estudiantes no contribuyen al tratamiento de la diversidad, puesto que los objetivos de esta se desentienden del trabajo que se persiguen, en beneficio del alumnado.
Segunda categoría: Desafíos en la inclusión educativa								
Creencias de la comunidad	No se especifica.	X			"El desafío pasa por tener un equipo de profesionales que tengan una forma de	"Hay que trabajar en conjunto entre estudiantes,	No se especifica.	El principal desafío es mejorar las creencias de la comunidad

					mirar similar. Más humana". (oCEP_EDIR_02, 7)	profesores y familias". (3CEPS_EDIR_12, 5)		educativa sobre la atención a la diversidad.
Prácticas institucionales	No se especifica.	X			No se especifica.	"Lograr institucionalizar practicas inclusivas y mantenerlas en el tiempo". (3CEPS_EDIR_09, 5-6)	No se especifica.	Los equipos directivos consideran necesario institucionalizar prácticas educativas sobre la atención a la diversidad y mantenerlas en el tiempo.
Liderazgo	No se especifica.	X			No se especifica.	"En el área de liderazgo, yo creo que el sentido de pertenencia, la identidad escolar y de cómo nosotros desde la gestión escolar podemos entablar acciones para que las personas se sientan a gusto dentro de la escuela. Se sientan partícipe del proyecto educativo". (2CEP_EDIR_06, 5)	No se especifica.	Para los directivos es fundamental ejercer un liderazgo que promueve el sentido de pertenencia de la comunidad educativa hacia el tratamiento de la diversidad.
Gestión de recursos varios	No se especifica.	X			No se especifica.	"En la parte de recursos hemos planteado muchos desafíos desde los accesos hasta la calidad de los insumos que ocupamos en las salas de clases, los materiales y los espacios. Se trata de ser creativos, de utilizar el poco espacio que tenemos y sacar el mayor provecho posible". (2CEP_EDIR_06, 5)	No se especifica.	Para los directivos la consecución de recursos es un desafío importante de considerar, sobre todo en lo que respecta a la organización y uso de los recursos disponibles al máximo.

Clima escolar	No se especifica.	X			No se especifica.	“Uno de los desafíos es que todos los miembros de la comunidad conozcamos nuestros protocolos, conozcamos como debemos actuar en ciertas situaciones”. (2CEP_EDIR_07, 4)	No se especifica.	No existe concordancia entre los datos. Para el equipo directivo, otro desafío para mejorar la inclusión educativa es generar un clima escolar propicio para responder a la diversidad.
Vinculación artística	No se especifica.	X			No se especifica.	“Trabajar conjuntamente las asignaturas formales con las de artes. Hacer evaluaciones y actividades en conjunto”. (2CEP_EDIR_07, 4)	No se especifica.	Los equipos directivos tienen por desafío transversalizar el arte en todas las disciplinas que se imparten en los centros educativos para proporcionar mayores experiencias de aprendizaje artístico.
Tercera categoría: Otras estrategias para la mejora								
Actividades de la comunidad	No se especifica.	X			“Charlas a modo de concientizar a toda la comunidad en cuanto a que todos somos diversos y poseemos diferentes tipos de habilidades o inteligencias”. (2CEP_CPROF_44)	“Dedicar dos horas semanales para Educación Emocional. No solamente hablar sobre necesidades educativas, sino en el bienestar emocional y psicológico de todos nuestros niños para ayudarlos a ser mejores personas”. (2CEP_EDIR_08, 14)	“Incrementar las actividades culturales y de extensión hacia la comunidad educativa, que permita demostrar las habilidades artísticas internalizadas por los estudiantes, en las diversas líneas de desarrollo cultural”. (1CEP_ADPEI_02, 13)	Existe concordancia entre los datos derivados del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental. Se mantiene la idea común de que para mejorar la atención a la diversidad es fundamental implementar actividades para mejorar la participación de la comunidad educativa con el proyecto de la organización escolar.
Formación	No se especifica.	X			“Intervención de orientadores o psicólogos en mayor profundidad de la que hay en este	“Formar a los docentes a través de capacitaciones	No se especifica.	Para los profesionales de los centros educativos, el profesorado debería

					momento”. (1CEP_CPROF_10)	externas”. (1CEP_EDIR_05, 12)		participar en mayores actividades de perfeccionamiento docente, y recibir asesoría y colaboración de otros profesionales del área psicosocial para la atención del alumnado.
Recursos	No se especifica.	X			“Incorporar otro tipo de profesionales y con más horas (psicólogos, fonoaudiólogos, especialistas en áreas científicas y artísticas, etc.)”. (2CEP_CPROF_37)	No se especifica.	“Mejorar los procedimientos y/o prácticas implementadas por el establecimiento, para asegurar una administración ordenada y eficiente de los recursos materiales, financieros y humanos con el fin de satisfacer las necesidades derivadas de la crisis sanitaria”. (2CEP_ADPEI_03, 4)	Se propone mejorar los recursos de los centros educativos a través de la contratación de más especialistas. Así mismo, se promueve el desarrollo de prácticas que faciliten la gestión de los recursos para su máximo aprovechamiento.
Planes e instrumentos	No se especifica.	X			“Crear herramientas para poseer mayor conocimiento de las realidades que presentan cada estudiante, ya sea información como familiar, emocional, económico, etc.”. (1CEP_CPROF_19)	“Yo creo que uno tiene que construir planes que estén en virtud de lo que pueda sostener la comunidad formadora y en relación con sus tiempos”. (0CEP_EDIR_01, 11)	No se especifica.	Para los profesionales de los centros educativos se debería destinar más tiempo para la creación de instrumentos que sirvan de apoyo para el seguimiento de las acciones realizadas en la atención a la diversidad.
Estrategias didácticas	No se especifica.	X			“Incluir aún más a los alumnos en el proceso creación o planificación de actividades”. (3CEPS_CPROF_53)	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado considera que deben darse mayores oportunidades al alumnado en la toma de decisiones sobre el

					“El uso de las Tecnologías de la información y comunicación”. (3CEPS CPROF 60)			aprendizaje. Además, reconocen que requieren hacer mayor uso de las TICs.
Trabajo colaborativo	No se especifica.	X			“Adecuación de tiempos para trabajo colaborativo entre docentes para mejorar en estrategias de aprendizaje”. (0CEP_CPROF_01)	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado requiere de más tiempo para desarrollar trabajo colaborativo con otros profesionales en la atención a la diversidad.
Investigación docente	No se especifica.	X			No se especifica.	“Hacer investigación desde adentro y tener suficiente autonomía en la educación para hacer los cambios que estimemos pertinentes. Todo ello, debe ir de la mano con la apertura de la mentalidad de los profesionales”. (1CEP_EDIR_03, 7)	No se especifica.	Los equipos directivos creen necesario que los profesionales del centro educativo puedan destinar más tiempo para la investigación educativa.
Orientación y reforzamiento	No se especifica.	X			No se especifica.	No se especifica.	“Disminuir de la deserción y el ausentismo escolar, incentivando a todos los estudiantes con una propuesta educativa innovadora, desafiante y lúdica”. (0CEP_ADPEI_01, 10)	En los documentos institucionales se especifica la necesidad de prevenir y hacer seguimiento del absentismo y abandono escolar a través del desarrollo de diferentes talleres de orientación para el acceso a la Educación Superior y otros sobre reforzamiento educativo.
Disminución de las clases	No se especifica.	X			“Para mejorar la atención a la diversidad se deben disminuir las horas lectivas para una planificación y	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado considera que se deberían disminuir las horas lectivas para disponer de mayor

					atención más profunda”. (oCEP_CPROF_o6)			tiempo para la preparación de la enseñanza.
Disminución de la cantidad de alumnos	No se especifica.	X			“Cursos más reducidos”. (1CEP_CPROF_18)	No se especifica.	No se especifica.	El profesorado cree que se debería reducir la cantidad de estudiantes en las salas de clase para brindar una atención más individualizada.

15.22. Propuesta inicial del Plan para la Mejora de la Atención a la diversidad



Universidad Autónoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada
Doctorado en Educación

Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

2023-2026

Propuesta de mejora educativa en el marco de la investigación doctoral “La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Diseño y validación de un Plan de Atención a la Diversidad”¹ desarrollado en el Programa de Doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona 2018-2022.

Autores:

Cony Fernanda Villarroel Raimilla

villarroelcony@gmail.com

Departamento de Pedagogía Aplicada UAB

José Luí­s Muñoz Moreno

Jose Luis.munoz@uab.cat

Departamento de Pedagogía Aplicada UAB

Agradecimientos y financiación:

El primer autor contó con el apoyo económico de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/Programa de Beca/DOCTORADO EN EL EXTRANJERO BECAS CHILE/ 2019-72200235

Barcelona, 2022

¹ Tesis doctoral realizada por la doctoranda Cony Fernanda Villarroel Raimilla y dirigida por el profesor José Luí­s Muñoz Moreno.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS DEL PLAN PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	5
3. ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.....	6
3.1. Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar	6
3.2. Apoyo psicopedagógico al alumnado.....	8
3.3. La colaboración con el entorno	10
3.4. Organización de espacios y condiciones tecnológicas.....	11
3.5. Soportes para la implementación curricular	12
3.6. Agrupamientos del alumnado y del profesorado.....	13
3.7. Cooperación entre profesionales	15
3.8. Investigación e innovación educativa	16
4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	17
4.1. Estrategias globales	17
4.2. Estrategias específicas	19
5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	21
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24

1. INTRODUCCIÓN

La actual Reforma Educacional de Chile pone especial énfasis en construir un sistema educativo inclusivo con el objetivo de garantizar el derecho de todas las personas a una educación pública, gratuita y de calidad. Para avanzar en esta dirección, se propone impulsar el crecimiento de comunidades educativas inclusivas para que respondan a los desafíos de la inclusión educativa desde dos puntos centrales: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad (Agencia de Calidad en la Educación, 2018; MINEDUC, 2016).

Por una parte, la eliminación de la discriminación en los centros educativos sugiere asegurar el derecho a la educación extensivo a todas las personas, en tanto se establezcan las medidas necesarias para atenuar las barreras y los obstáculos relativos a la exclusión en los procesos educativos que eventualmente puedan sufrir algunos grupos sociales o colectivos.

Por otra parte, el abordaje de la diversidad debe constituirse en un principio que inspire a la comunidad educativa y propicie la apertura de una verdadera cultura escolar de la diversidad. Las comunidades educativas necesitan poner en práctica actuaciones y medidas educativas que proporcionen soluciones ajustadas a la realidad del alumnado, procurando atender a sus identidades, necesidades y motivaciones reales.

La Ley N°20.845 de Inclusión Escolar promulgada en el año 2015 configura un marco normativo y legal que contribuye a reducir la segregación escolar en los centros educativos chilenos, en cuanto facilita algunas condiciones generales para avanzar hacia un sistema educacional inclusivo. Principalmente, mediante la eliminación de la selección en los procesos de admisión y el fin del copago en los centros educativos que reciben subvención del Estado. Complementariamente, la Ley establece la inminente necesidad de que todos los centros educativos desarrollen planes de apoyo a la inclusión, que orienten las acciones de una cultura escolar capaz de garantizar una educación libre de discriminación arbitraria, basada en la valoración y el respeto por la diversidad (MINEDUC, 2016).

En el marco de la investigación doctoral titulada “La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Diseño y validación de un Plan de Atención a la Diversidad”, se propone el presente Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad con el objetivo de mejorar la inclusión educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile.

La propuesta educativa surge ante la importante necesidad de definir una respuesta educativa institucional que proporcione las directrices de trabajo de la cultura escolar sobre la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística participantes del estudio:

- **Colegio de Arte y Cultura San Antonio:** fundado el 13 de junio de 1734 en la ciudad de Curicó, VII Región del Maule, Chile. El tipo de dependencia del centro educativo es municipal, y principalmente, atiende los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica.
- **Colegio de Cultura y Difusión Artística La Unión:** fundado en el año 1976 en la ciudad de La Unión, XIV Región de Los Ríos, Chile. El centro educativo es de dependencia municipal,

y en la actualidad atiende a los niveles de enseñanza de Educación Básica y Educación Media.

- **Escuela de Cultura y Difusión Artística:** fundada el 17 de mayo de 1973. Se encuentra ubicada en la ciudad de Puerto Montt, X Región de Los Lagos, Chile. El centro educativo es de carácter municipal y actualmente imparte los niveles de enseñanza de Educación Básica y Educación Media.
- **Colegio Experimental Artístico Albores:** el centro educativo de carácter particular subvencionado fue fundado en el año 2013 en la ciudad de Ancud, X Región de Los Lagos, Chile. Principalmente, atiende a los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica.

El Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile se considera un documento de apoyo a la inclusión en el marco del Proyecto Educativo Institucional de cada organización escolar. De este modo, el documento recoge de manera flexible y abierta las estrategias organizativas y didácticas que los centros educativos puedan poner en práctica para atender a la diversidad de la comunidad educativa. Para hacerlo posible, se exponen variadas propuestas de estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad desde el posicionamiento de diferentes autores y del trabajo de campo realizado en el marco de la investigación educativa llevado a cabo (Álvarez, Grau y Tortosa, 2014; Cabrerizo y Rubio, 2007; Gairín, 1998; Giné, Duran, Font y Miquel, 2016; Gómez, 2005; Lozano, Cerezo y Alcaraz, 2018; Moreno, 2016; Rojas y Haya, 2018).

De igual manera, el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad propone el seguimiento y la evaluación del documento institucional por parte de las comunidades educativas con el propósito de analizar las acciones destinadas a una mejor inclusión educativa en la organización escolar.

La atención a la diversidad es un principio que debe movilizar la organización y el funcionamiento de los centros educativos a través de una actuación articulada de naturaleza colaborativa que permita consolidar la coordinación, la reflexión, la planificación y la toma de decisiones compartidas por toda una comunidad educativa. Supone el compromiso real del centro educativo y su comunidad hacia institucionalizar las estrategias organizativas y didácticas más pertinentes para el trabajo con la diversidad, lo que implica valorar su efectividad y reorientar las propuestas futuras.

2. OBJETIVOS DEL PLAN PARA LA MEJORA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para atender a la diversidad del alumnado en el centro educativo se plantea el siguiente objetivo general del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad:

Objetivo General:

- Mejorar la inclusión educativa en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile a través de la implementación de un Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.

La concreción de este objetivo general se plasma en los siguientes objetivos específicos que se propone con la implementación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad:

Objetivos específicos:

- Facilitar la incorporación de estrategias organizativas y didácticas para favorecer la atención a la diversidad en los centros educativos.
- Proponer un mecanismo de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.
- Favorecer la consolidación de la cultura escolar de la diversidad en los centros educativos.

3. ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Las estrategias organizativas para atender a la diversidad son todas aquellas que un centro educativo pone en práctica para proporcionar una educación de calidad con el fin de promover un proceso de escolarización en igualdad de oportunidades. Para ello, el centro educativo debe organizar los medios y optimizar recursos para determinar las estrategias organizativas de atención a la diversidad más adecuadas y pertinentes a sus requerimientos.

Esencialmente, el centro educativo debe estar preparado para afrontar los cambios continuos de la sociedad mediante la actualización permanente de sus procesos educativos. Así mismo, facilitar la ampliación de sus posibilidades en la actuación educativa más allá de las que se puedan generar a nivel interno para responder a la diversidad.

A continuación, se detallan algunas estrategias organizativas para atender a la diversidad, que representan el conjunto de actuaciones que, de manera sistemática, aplican o pueden aplicar los centros educativos para promover mayor equidad y calidad en la oferta educativa para todos.

3.1. Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar

El absentismo escolar se ha convertido en uno de los principales conflictos a los que se deben enfrentar los centros educativos. En muchos casos, la asistencia irregular del alumnado en el espacio educativo puede desencadenar dificultades en la consecución de sus competencias básicas aumentando las posibilidades de sufrir retraso escolar. De igual manera, dicha interferencia en el ritmo formativo del alumnado también puede derivar en problemas sociales y en el abandono escolar.

Para atenuar el fenómeno en el centro educativo, es fundamental reparar en la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar a través del desarrollo de diversas estrategias organizativas con el objetivo de apoyar el acceso y permanencia de todo el alumnado en el centro educativo. La siguiente Tabla 1 especifica algunas actuaciones para tener en cuenta en la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.

Asimismo, se repasa en los principales responsables de la actuación y los recursos implicados en su desarrollo:

Tabla 1.
Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.

ESTRATEGIA 1: Prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar		
Objetivo: Apoyar el acceso y permanencia de todo el alumnado en el centro educativo.		
Actuaciones: Prevenir el absentismo y abandono escolar	Responsables	Recursos
Realizar control diario de las faltas de asistencia de todo el alumnado y de las informaciones que se proporcionan a las familias.	Equipo Directivo y Profesorado	Propios del centro educativo (materiales, soportes tecnológicos, entre otros).
Elaborar un plan de acogida para la atención del alumnado de nuevo ingreso al centro educativo, así como de aquellos que se reincorporan por situación de abandono escolar.	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, económicos soportes tecnológicos, entre otros).
Realizar jornadas de puertas abiertas y charlas informativas a las familias para que conozcan la realidad del centro educativo en el que está o estará escolarizado el hijo o la hija.	Equipo Directivo y Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, económicos, soportes tecnológicos, de infraestructura y mobiliario, recursos humanos, etc.).
Desarrollar actividades y talleres educativos que representen medidas alternativas a la expulsión.	Equipo Directivo y Profesorado	Propios del centro educativo (materiales, económicos, soportes tecnológicos, de infraestructura y mobiliario, recursos humanos, etc.).
Elaborar un programa para la mejora en el aprendizaje y rendimiento escolar del alumnado.	Equipo Directivo y Profesorado	Propios del centro educativo (materiales, digitales, entre otros).
Realizar cursos de orientación para la continuidad de estudios superiores dirigido a todo el alumnado de Enseñanza Media.	Profesionales del área Psicosocial y colaboradores externos al centro educativo (educadores, académicos, etc.)	Propios y externos al centro educativo (materiales, digitales, de infraestructura, mobiliario, recursos humanos, etc.).
Elaborar programas de formación profesional para mejorar las expectativas de formación personal, y facilitar el acceso al ámbito laboral y continuidad de estudios.	Profesionales del área Psicosocial y colaboradores externos al centro educativo (educadores, académicos, etc.)	Propios y externos al centro educativo (materiales, digitales, de infraestructura, recursos humanos, etc.).
Actuaciones: Contribuir en la respuesta al absentismo y abandono escolar	Responsables	Recursos

Elaborar programas individuales para la intervención con el alumnado, familia y entorno cercano en situación de absentismo y abandono escolar.	Profesionales del área psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, digitales, recurso humano, etc.)
Organizar actividades extraescolares y formativas complementarias a la formación académica del alumnado en el centro educativo.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria.	Propios del centro educativo (materiales, económicos, de infraestructura, recursos humanos, entre otros).
Diseñar e implementar un programa de educación a distancia dirigido al alumnado en todos los niveles de enseñanza.	Profesional de Apoyo SEP, Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria.	Propios del centro educativo (materiales, digitales, recurso humano, etc.).
Actuaciones: Promover el seguimiento, la revisión y la evaluación de las estrategias de absentismo y abandono escolar.	Responsables	Recursos
Diseñar instrumentos para llevar a cabo el seguimiento, la revisión y la evaluación de las estrategias y/o actuaciones sobre el absentismo y abandono escolar.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (materiales y digitales).
Establecer protocolos de coordinación entre los miembros de la comunidad educativa para velar en el seguimiento, revisión y evaluación de las estrategias sobre absentismo y abandono escolar.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (materiales, digitales, recursos humanos, etc.).
Convocar jornadas de reflexión dirigidas a todos los profesionales del centro educativo, en donde sea posible llevar a cabo el seguimiento, revisión y evaluación de las actuaciones implementadas a nivel interno.	Equipo Directivo y Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, económicos, digitales, de infraestructura, mobiliario, recursos humanos, etc.).
Realizar charlas informativas para incentivar la participación y colaboración de las familias en el desarrollo de los protocolos de seguimiento, revisión y evaluación del absentismo y abandono escolar.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (materiales, digitales, económicos, de infraestructura, mobiliario, recursos humanos, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Apoyo psicopedagógico al alumnado

En muchas ocasiones, el alumnado de un centro educativo mayormente requiere de una atención y apoyo psicopedagógico en específico cuando han sido víctimas de situaciones o circunstancias de terrorismo, catástrofe natural, abandono, abusos, discriminación racial, violencia de género y acoso escolar, por mencionar algunos.

En este sentido, el apoyo psicopedagógico que un centro educativo puede brindar al alumnado puede contribuir en su desarrollo y formación integral, porque no solo se presta atención en sus competencias cognitivas, sino también en aquellas que tienen que ver con sus competencias socioafectivas y de inserción social. En la siguiente Tabla 2, se describen algunas

estrategias organizativas, principales responsables y recursos a considerar en el centro educativo, y que tienen por propósito apoyar psicológica y educativamente al alumnado que requiera de una prestación psicopedagógica:

Tabla 2.

Apoyo psicopedagógico al alumnado.

ESTRATEGIA 2: Apoyo psicopedagógico al alumnado		
Objetivo: Brindar apoyo psicológico y educativo al alumnado que requiera de una atención psicopedagógica.		
Actuaciones	Responsables	Recursos
Incorporar suficientes especialistas en el área psicosocial (psicólogos, asistente social, encargados de convivencia, etc.), incluyendo personal de los Servicios de Salud Mental Infantil y Juvenil de la comuna para la atención del alumnado en el centro educativo.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (Recursos económicos, recursos humanos, etc.).
Realizar evaluaciones integrales de alta calidad a todo el alumnado que permitan comprender la naturaleza física y psicológica de los problemas que presentan.	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, digitales, entre otros).
Desarrollar programas y/o actividades que permitan educar al alumnado y las familias en temas vinculados a la igualdad de género, violencia, abusos, acoso escolar, cyberbullying, terrorismo, catástrofes naturales, o cualquier otra circunstancia de la que pudieran ser víctimas.	Profesionales de Atención Educativa Complementaria y Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, digitales, económicos, de infraestructura, mobiliario, recursos humanos, etc.).
Determinar y aplicar protocolos señalados en el Plan de Convivencia Escolar para prevenir y ofrecer apoyo psicológico al alumnado víctima de cualquiera de las circunstancias anteriormente señaladas.	Orientadores y Encargados de Convivencia Escolar	Propios del centro educativo (materiales, digitales, entre otros).
Proporcionar formación y apoyo al profesorado en la prestación psicopedagógica del alumnado.	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, digitales, económicos, mobiliario, recursos humanos, etc.).
Realizar trabajo colaborativo entre el profesorado y los profesionales del área psicosocial para la atención del alumnado.	Profesorado y Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (materiales, digitales, entre otros).
Establecer colaboración con centros psicológicos especializados para la detección temprana de los problemas del alumnado que presenta alguna situación fuera de la atención o área de competencia que pueda brindar el centro educativo y sus profesionales.	Equipo Directivo	Recursos humanos
Realizar tutoría individual y grupal con el alumnado sobre temas relacionados con la convivencia escolar.	Profesorado	Propios del centro educativo (materiales, digitales, recursos humanos, entre otros).

Fuente: Elaboración propia.

3.3. La colaboración con el entorno

La atención a la diversidad que se acoge en los centros educativos requiere significativamente de una colaboración con el entorno a través de diferentes instituciones y organismos públicos o privados para ofrecer una respuesta educativa de calidad al alumnado. Dicha colaboración pretende apoyar el trabajo que las comunidades educativas emprenden en su responsabilidad para orientar una enseñanza basada en la promoción de la inclusión y valoración por la diversidad.

En la siguiente Tabla 3 se repara en algunas actuaciones para fomentar la colaboración del centro educativo con otras instituciones y organismos del entorno. Así como también, en sus principales responsables de la actuación y los recursos a valorar:

Tabla 3.
La colaboración con el entorno.

ESTRATEGIA 3: La colaboración con el entorno		
Objetivo: Fomentar la colaboración del centro educativo con el entorno		
Actuaciones	Responsables	Recursos
Establecer planes de asociación con otras instituciones y organismos públicos que implementan programas en educación, arte y cultura (Ministerios, Universidades, Centros de Formación Técnica, Centros Educativos de Formación Artística, Bibliotecas, Museos, etc.)	Equipo de Gestión Directiva y Coordinadores Artísticos	Propios y externos al centro educativo (materiales, digitales, económicos, recursos humanos, etc.).
Participar en programas de colaboración con Servicios Médicos y con Servicios Sociales dirigidos a atender y educar en las necesidades específicas del alumnado.	Toda la comunidad educativa	Recursos externos (recursos humanos, materiales y de infraestructura, entre otros).
Participar en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEID) del Ministerio de Educación de Chile.	Equipo Directivo, Coordinadores Equipo PIE, Coordinadores Artísticos, Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, materiales, etc.).
Organizar encuentros o espacios de intercambio entre profesionales sobre la investigación y la práctica en el ámbito de la educación, las artes y la cultura.	Equipo de Gestión Directiva y Coordinadores Artísticos	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económico, materiales, etc.).
Fomentar la participación de los profesionales del centro educativo en congresos, seminarios, mesas regionales y otras instancias de reflexión, difusión y colaboración sobre las experiencias educativas desarrolladas en el centro educativo a nivel local, nacional e internacional.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, económico, materiales, etc.)

Promover la participación del alumnado en encuentros artístico-cultural a nivel local y nacional.	Profesorado	Propios del centro educativo (recursos humanos, económicos, materiales, etc.)
---	-------------	---

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Organización de espacios y condiciones tecnológicas

Indudablemente, para atender a la diversidad del alumnado los centros educativos deben ser accesibles para todas las personas. En este sentido, se debe procurar la puesta en marcha de diferentes estrategias organizativas o actuaciones que reflejen la mejora y la renovación de las condiciones físicas y tecnológicas con los que cuenta cada centro educativo.

En la Tabla 4 se muestran aquellas actuaciones y aspectos implicados en la estrategia organizativa vinculada a la organización de espacios y condiciones tecnológicas de manera que sea posible garantizar el derecho que tienen todas las personas de participar en la educación:

Tabla 4.
Organización de espacios y condiciones tecnológicas.

ESTRATEGIA 4: Organización de espacios y condiciones tecnológicas		
Objetivo: Mejorar las condiciones físicas y tecnológicas del centro educativo para hacerlo accesible a todas las personas.		
Actuaciones	Responsables	Recursos
Asegurar condiciones de comodidad para todas las personas procurando que los espacios del centro educativo cuenten con temperatura, ventilación e iluminación adecuadas, servicios de agua, electricidad e internet. Así como de los servicios sanitarios en condiciones óptimas y adaptados a las condiciones físicas de las personas.	Equipo Directivo, Administración Educativa y Sostenedor(es)	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).
Habilitar espacios para el desarrollo de ensayos y prácticas en salas temáticas para la enseñanza artística, en bibliotecas, en laboratorios de ciencias, en salas de computación, etc.	Equipo Directivo, Administración Educativa y Sostenedor(es)	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).
Habilitar espacios para el entretenimiento y las actividades deportivas.	Equipo Directivo, Administración Educativa y Sostenedor(es)	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).
Suprimir barreras arquitectónicas y establecer plazas de aparcamiento para personas con discapacidad.	Equipo Directivo, Administración Educativa y Sostenedor(es)	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).

Gestionar proyectos de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).	Equipo de Gestión Directiva	Propios del centro educativo (recursos humanos, económicos, materiales, etc.)
Proporcionar formación al profesorado sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).	Equipo de Gestión Directiva y Administración Educativa	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).
Gestionar la información y comunicación entre apoderados y profesorado mediante Plataformas digitales.	Equipo Directivo, Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos digitales, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Soportes para la implementación curricular

Los centros educativos que fomentan la inclusión educativa deben tener en consideración la incorporación de acciones que promuevan la solicitud de ayudas técnicas y equipamientos específicos para favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículum escolar para todo el alumnado, y sin distinción.

La siguiente Tabla 5 repara en aquellas actuaciones que se pueden implementar en la estrategia organizativa sobre soportes para la implementación curricular, en las que se pone especial énfasis en la organización del mobiliario específico para el alumnado, la utilización de sistemas alternativos de la comunicación y las ayudas de acceso al currículum:

Tabla 5.
Soportes para la implementación curricular.

ESTRATEGIA 5: Soportes para la implementación curricular		
Objetivo: Favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículum de todo el alumnado.		
Actuaciones	Responsables	Recursos
Contar con suficiente mobiliario para atender a la diversidad del alumnado, procurando que estos se adapten a sus condiciones físicas (sillas y mesas adaptadas para todas las personas).	Equipo Directivo, Administración Educativa y Sostenedores	Propios del centro educativo (mobiliario).
Contar con herramientas y equipamiento artístico suficiente y adecuado para la enseñanza y desempeño del alumnado en el área artística.	Coordinadores Artísticos	Propios del centro educativo (herramientas y equipamiento artístico).
Contar con equipamientos fisioterapéutico para el alumnado con discapacidad física, procurando colaborar en su rehabilitación para aumentar su calidad de vida tanto a nivel social y familiar.	Coordinadores del Programa de Integración Escolar	Propios del centro educativo (Equipamientos fisioterapéuticos).

Emplear sistemas alternativos para la comunicación como por ejemplo máquinas de braille, computadores habilitados con programa Lambda, entre otros para la atención educativa del alumnado ciego.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (máquinas de braille, computadores, entre otros).
Contar con un sistema de comunicación, rehabilitación de la audición, la lengua oral y escrita para la enseñanza a estudiantes con sordera.	Coordinadores del Programa de Integración Escolar	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, económicos, etc.).
Promover la formación docente en lenguaje de señas para la atención educativa con el alumnado sordo mudo.	Coordinadores del Programa de Integración Escolar	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, económicos, etc.).
Contar con Programa de Integración Escolar para mejorar el acceso al currículum del alumnado con necesidades educativas especiales.	Coordinadores del Programa de Integración Escolar	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, económicos, etc.).
Gestionar la solicitud de proyectos o fondos concursables para la obtención de recursos económicos, o bien materiales y de infraestructura.	Coordinadores del Programa de Integración Escolar y Coordinadores Artísticos	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, económicos, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

3.6. Agrupamientos del alumnado y del profesorado

Otras estrategias organizativas que pueden tener en cuenta los centros educativos para atender a la diversidad son aquellas relativas a los agrupamientos del alumnado y del profesorado. Principalmente, se requiere poner especial énfasis en la manera en la que se organiza el alumnado y el profesorado en función de las necesidades y características del centro educativo.

En este sentido, es fundamental reparar en la organización de la comunidad educativa y los grupos de alumnos, la utilización de los espacios, la coordinación y el trabajo conjunto entre los profesionales del centro educativo y otros colaboradores y agentes externos. Algunas actuaciones que reparan en la estrategia organizativa sobre agrupamientos del alumnado y del profesorado se muestran en la siguiente Tabla 6:

Tabla 6.
Agrupamientos del alumnado y del profesorado.

ESTRATEGIA 6: Agrupamientos del alumnado y del profesorado		
Objetivo: Organizar el agrupamiento del alumnado y el profesorado en función de las necesidades y características del centro educativo.		
Actuaciones	Responsables	Recursos
Promover un liderazgo eficaz y distribuido entre los distintos profesionales del centro educativo.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos).

Dinamizar los procesos de planificación, ejecución y evaluación de los proyectos, programas y actividades del centro educativo.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, etc.)
Elaborar juntamente con la comunidad educativa un Proyecto Educativo Inclusivo que refleje las ideas, acciones, estrategias y medidas educativas para lograr la inclusión educativa y atender a la diversidad.	Toda la Comunidad Educativa	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Elaborar instrumentos, pautas o registros de colaboración para la planificación de actividades de la comunidad educativa, la descripción de los recursos del centro educativo y posterior organización.	Equipo de Gestión Directiva	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Planificar la organización del alumnado en función de las estrategias didácticas de atención a la diversidad que se implementan en el centro educativo.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Organizar los horarios en función de las necesidades y características del centro educativo según criterios normativos y específicos que se requieren.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (materiales, digitales, etc.).
Elaborar pautas de seguimiento sobre los distintos espacios y los bienes inmuebles con los que cuenta el centro educativo con el fin de especificar el tipo de uso para atender al alumnado y mejorar el desarrollo del proceso educativo.	Equipo de Gestión Directiva	Propios del centro educativo (materiales, digitales, etc.).
Fomentar el trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro educativo, colaboradores y agentes externos para una mejor atención a la diversidad del alumnado.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Especificar los modelos de coordinación entre todos los agentes internos y externos que intervienen en el centro educativo.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Flexibilizar horarios para el trabajo conjunto entre los agentes internos y externos para una mejor planificación y organización en la respuesta educativa del alumnado.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Diseñar propuestas para espacios de esparcimiento entre los grupos y especificación de las normas de convivencia para la comunidad educativa.	Equipo Directivo y Encargados de Convivencia Escolar	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Realizar talleres de mediación escolar para resolver los distintos problemas advenidos con el tiempo.	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

3.7. Cooperación entre profesionales

La coordinación y el trabajo conjunto entre los profesionales y agentes externos vinculado a un centro educativo constituye parte esencial de un proyecto educativo que tiene en común atender a la diversidad del alumnado.

La instancia de cooperación entre profesionales supone una oportunidad para reflexionar y dialogar sobre la práctica y la labor pedagógica. Así mismo, constituye una instancia idónea para que los distintos profesionales puedan detectar necesidades, compartir experiencias y tomar decisiones que tiene por finalidad apoyar el aprendizaje de todo el alumnado.

En la siguiente Tabla 7, se muestran algunas actuaciones, principales responsables y los recursos asociados que los centros educativos pueden considerar para promover la cooperación entre los profesionales vinculados al centro educativo:

Tabla 7.
Cooperación entre profesionales.

ESTRATEGIA 7: Cooperación entre profesionales		
Objetivo: Promover la cooperación y el trabajo conjunto entre los profesionales y agentes externos vinculados al centro educativo.		
Actuaciones	Responsables	Recursos
Fomentar el trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro educativo y los profesionales de atención educativa complementaria, o personal externo que intervienen con el alumnado.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Establecer pautas de coordinación y colaboraciones entre el profesorado y profesionales de atención educativa complementaria.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Ampliar horarios para el trabajo conjunto entre los distintos profesionales para una mejor planificación y organización en la respuesta educativa al alumnado.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Realizar planificaciones semanales de una asignatura en jornadas de trabajo colaborativo.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Realizar adecuación curricular en las evaluaciones para todo el alumnado en jornadas de trabajo colaborativo.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Proporcionar formación al profesorado sobre estrategias y medidas para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas.	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Colaborar con otros profesionales externos para el intercambio de información, evaluaciones e informes	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).

psicopedagógicos del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.		
---	--	--

Fuente: Elaboración propia.

3.8. Investigación e innovación educativa

Las prácticas del profesorado vinculadas a la investigación e innovación educativa son esenciales, y cada vez más indispensables para analizar y determinar la intervención educativa más pertinente para responder y atender a la diversidad en los centros educativos.

En este sentido, convoca valorar el proceso de indagación, promoviendo estrategias en el centro educativo que motiven al profesorado a desarrollar diversas actuaciones vinculadas a la innovación educativa y atención a la diversidad, tales como las que se pueden observar en la siguiente Tabla 8:

Tabla 8.
Investigación e innovación educativa.

ESTRATEGIA 8: Investigación e innovación educativa		
Objetivo: Promover espacios para la investigación e innovación educativa del profesorado en el centro educativo		
Actuaciones	Responsables	Recursos
Proporcionar formación al profesorado en investigación educativa.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, económicos, digitales, etc.).
Flexibilizar tiempos para la investigación educativa del profesorado.	Equipo Directivo	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, económicos, digitales, etc.).
Desarrollar proyectos de innovación e investigación que proporcionen respuestas sobre la atención a la diversidad del alumnado.	Profesorado	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, económicos, digitales, etc.).
Desarrollar proyectos de innovación e investigaciones didácticas y educativas a través de procesos de colaboración del profesorado con otros agentes externos al centro educativo.	Profesorado	Propios y externos al centro educativo (recursos humanos, económicos, de infraestructura, mobiliario, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

El despliegue de las diferentes estrategias didácticas para la atención a la diversidad favorece la respuesta educativa del profesorado hacia su alumnado, puesto que contribuyen a proporcionar una atención educativa más individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin irrumpir los objetivos del currículum que se persiguen en la etapa escolar.

Para especificar el tipo de intervención y apoyo educativo, se exponen algunas estrategias didácticas globales y específicas que el profesorado y otros profesionales de un centro educativo pueden determinar y llevar a cabo en consciencia de las características, necesidades y motivaciones reales del alumnado sobre su aprendizaje.

4.1. Estrategias globales

Las estrategias globales para atender a la diversidad son todas aquellas que facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículum escolar hacia el contexto sociocultural de los centros educativos y hacia las características del alumnado.

Para ello, se pretende articular un currículum lo suficientemente flexible para atender a la diversidad, dado que las estrategias globales se dirigen a totalidad del alumnado con el fin de favorecer su participación y autonomía en el propio proceso de aprendizaje.

En la labor pedagógica del profesorado, estas estrategias globales se caracterizan por ser preventivas, ya que generalmente se encuentran incorporadas a la organización y a la programación del currículum escolar.

En la siguiente Tabla 9, se exponen diferentes estrategias globales a desarrollar por el profesorado y otras profesionales, así como de los recursos a considerar para apoyar la labor pedagógica en la atención a la diversidad:

Tabla 9.
Estrategias globales para atender a la diversidad.

ESTRATEGIAS GLOBALES		
Objetivo: Favorecer la participación y la autonomía del alumnado en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.		
Actuaciones	Responsables	Recursos
Accesibilidad a recursos materiales: acceder a diferentes recursos materiales del centro educativo para su utilización en la programación curricular.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, etc.).
Accesibilidad a espacios físicos: acceder a diferentes espacios físicos para la realización de actividades al interior o fuera del aula.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Recursos propios y externos al centro educativo (mobiliario, infraestructura, etc.).

Adecuación de objetivos y contenidos: realizar adecuación de los objetivos y contenidos de la clase según los ritmos de aprendizaje y conocimientos previos del alumnado	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, digitales, etc.).
Actividades de libre ejecución: planificar actividades de libre ejecución en función de los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses del alumnado.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, espacios físicos, etc.).
Aprendizaje cooperativo: organizar la clase en grupos heterogéneos de 4 a 6 estudiantes para aprovechar al máximo la interacción simultánea, el trabajo individual y colectivo.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, espacios físicos, etc.).
Aprendizaje por proyecto: fomentar la realización de proyectos sobre un tema que tiene aplicación práctica en un contexto real.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales, digitales, espacios físicos, etc.).
Aprendizaje por descubrimiento: facilitar al alumnado diversos instrumentos para que pueda descubrir lo que desea aprender mediante un trabajo personal.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos materiales y didácticos, instrumentos, etc.).
Grupos interactivos: proponer la formación de agrupaciones heterogéneas para realizar una actividad en concreto bajo la tutela de más de una persona adulta.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, etc.).
Apoyo en el grupo: proporcionar refuerzo individualizado a un pequeño grupo cuando hay estudiantes que poseen algún desfase en una asignatura.	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, etc.).
Tutorías entre iguales: promover el trabajo en parejas determinada por una relación asimétrica para promover el aprendizaje cooperativo.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, etc.).
Adecuación del tiempo: flexibilizar los tiempos de la enseñanza y de las actividades para la realización de las tareas del alumnado en el aula.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales, etc.).
Inclusión de las TIC: utilizar diferentes Tecnologías de la Información y Comunicación tanto para la enseñanza como para la realización de actividades.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos digitales).
Talleres de mediación artística: realizar talleres de mediación artística para promover la creación artística y garantizar un espacio seguro y de confianza con el alumnado.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales y didácticos, equipamiento artístico, etc.).

Lenguajes de la mediación artística: Proponer al alumnado la actividad basada en los lenguajes de la mediación artística para promover la resiliencia, el empoderamiento y reflexión sobre los procesos de simbolización.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (materiales y didácticos, equipamiento artístico, etc.).
Proyectos para el desarrollo comunitario: impulsar el desarrollo de proyectos artísticos extensivos al territorio local para acercar al alumnado a la comunidad.	Profesorado, Profesionales de Atención Educativa Complementaria y colaboradores externos vinculados al centro educativo	Recursos propios y externos al centro educativo (recursos humanos, materiales y didácticos, económicos, etc.).
Vinculación área formal y área artística: trabajar colaborativamente entre los profesionales del área formal y artística a través de proyectos o actividades que permitan vincular las diferentes áreas.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales y didácticos, instrumentos, salas temáticas, etc.).
Fomento de la autodeterminación de estudiantes con N.E.E.: favorecer la independencia y desarrollo personal de los estudiantes, proporcionado un ambiente acorde a sus necesidades, estímulos adecuados para el aprendizaje, adaptación curricular y un marco contenedor para los estudiantes y sus familias.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales y didácticos, instrumentos, etc.).
Organización de sistemas de refuerzo: trabajar de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales del centro educativo que intervienen con el alumnado (profesores de apoyo, educadores diferenciales, psicopedagogos, terapeuta ocupacional, entre otros).	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, materiales e instrumentos, etc.).
Retroalimentación: proponer al alumnado diferentes actividades para contribuir en la retroalimentación de los contenidos mínimos previo a una evaluación.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Instrumentos de evaluación: utilizar variados instrumentos de evaluación para conocer los conocimientos adquiridos por el alumnado.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Autoevaluación: fomentar la autoevaluación del alumnado sobre su propio desempeño en las actividades de enseñanza y aprendizaje.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Estrategias específicas

Las estrategias específicas para la atención a la diversidad pueden aplicarse sobre alumnado en concreto, puesto que conlleva cambios en el currículum escolar y su organización. Para su aplicación se requiere del uso de recursos específicos en la atención a la diversidad. No obstante, como criterio general de actuación, las estrategias específicas deberían ser aplicadas una vez agotadas las posibilidades de intervención de las estrategias globales.

La Tabla 10 muestra diversas estrategias específicas para atender a la diversidad que el profesorado y otros profesionales pueden implementar para brindar apoyo educativo específico al alumnado que lo requiera:

Tabla 10.
Estrategias específicas para atender a la diversidad.

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS		
Objetivo: Brindar apoyo educativo específico al alumnado		
Actuaciones	Responsables	Recursos
Adaptaciones curriculares significativas: realizar adaptaciones curriculares en los objetivos generales y contenidos esenciales o básicos de las diferentes asignaturas para atender a la diversidad de estudiantes con N.E.E.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Adaptaciones curriculares de acceso: ofrecer una adecuada ubicación en el aula al estudiante con discapacidad, proporcionando o modificando el mobiliario, equipamientos y materiales específicos.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Ampliación y/o enriquecimiento del currículum: proponer experiencias y actividades adicionales para enriquecer el currículum para el estudiante considerado con altas capacidades intelectuales.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Adecuación del lenguaje: realizar adecuación del lenguaje en los materiales de estudios según el nivel de comprensión del alumnado, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, etc.).
Evaluación diferenciada: realizar evaluaciones diferenciadas que se adecuen a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, instrumentos, etc.).
Programas de español para extranjeros: elaborar un programa u optativa de español para estudiantes extranjeros que carecen de habilidades lingüística para hablar este idioma.	Profesionales del área Psicosocial	Propios del centro educativo (recursos humanos, económicos, material didáctico, digital, etc.).
Aulas ocupacionales: promover el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos mediante una metodología adaptada a las necesidades e intereses del estudiante.	Profesorado y Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (material didáctico, digital, instrumentos, etc.).
Programas de refuerzo curricular: elaborar un programa de refuerzo curricular para favorecer la superación de las dificultades del alumnado que ha repetido cursos.	Profesionales de Atención Educativa Complementaria	Propios del centro educativo (recursos humanos, material didáctico, digital, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

El seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad se ha de realizar a lo largo de tres cursos académicos. El Equipo de Gestión Directiva de cada centro educativo es el encargado de guiar el proceso y determinar las estrategias más pertinentes que permitan realizar de manera efectiva la evaluación del documento institucional en colaboración con la comunidad educativa.

La evaluación debe tener en cuenta la efectividad de las estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad adoptadas de acuerdo con la realidad contextual de la organización y las necesidades educativas del alumnado. Principalmente, en qué medida ha permitido dar respuesta a la diversidad en la comunidad educativa de cada centro educativo. De este modo, es posible incorporar modificaciones al Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad en la determinación de los criterios de aplicación de algunas estrategias organizativas y didácticas que el documento ya incorpora.

Para ello, es conveniente que el Equipo de Gestión Directiva de cada centro educativo tenga en consideración el siguiente mecanismo de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad:

- **Fase 1.** Recopilación de antecedentes para el Registro de seguimiento del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad de acuerdo con la información transmitida por el Equipo Directivo, Claustro de Profesores, Centro de Alumnos y Centro General de Padres y Apoderados.
- **Fase 2.** Elaboración de un informe de evaluación y propuesta de modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.
- **Fase 3.** Presentación del informe de evaluación y propuesta de modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad al Claustro de Profesores y Consejo Escolar, quienes analizan y valoran el desarrollo y propuesta de modificación.
- **Fase 4.** Preparación de una propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.
- **Fase 5.** Presentación de la propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad para posterior aprobación del Consejo Escolar.
- **Fase 6.** Modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.

El mecanismo de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad anteriormente mencionado repara en la intervención educativa de acuerdo con el siguiente esquema en la Figura 1:

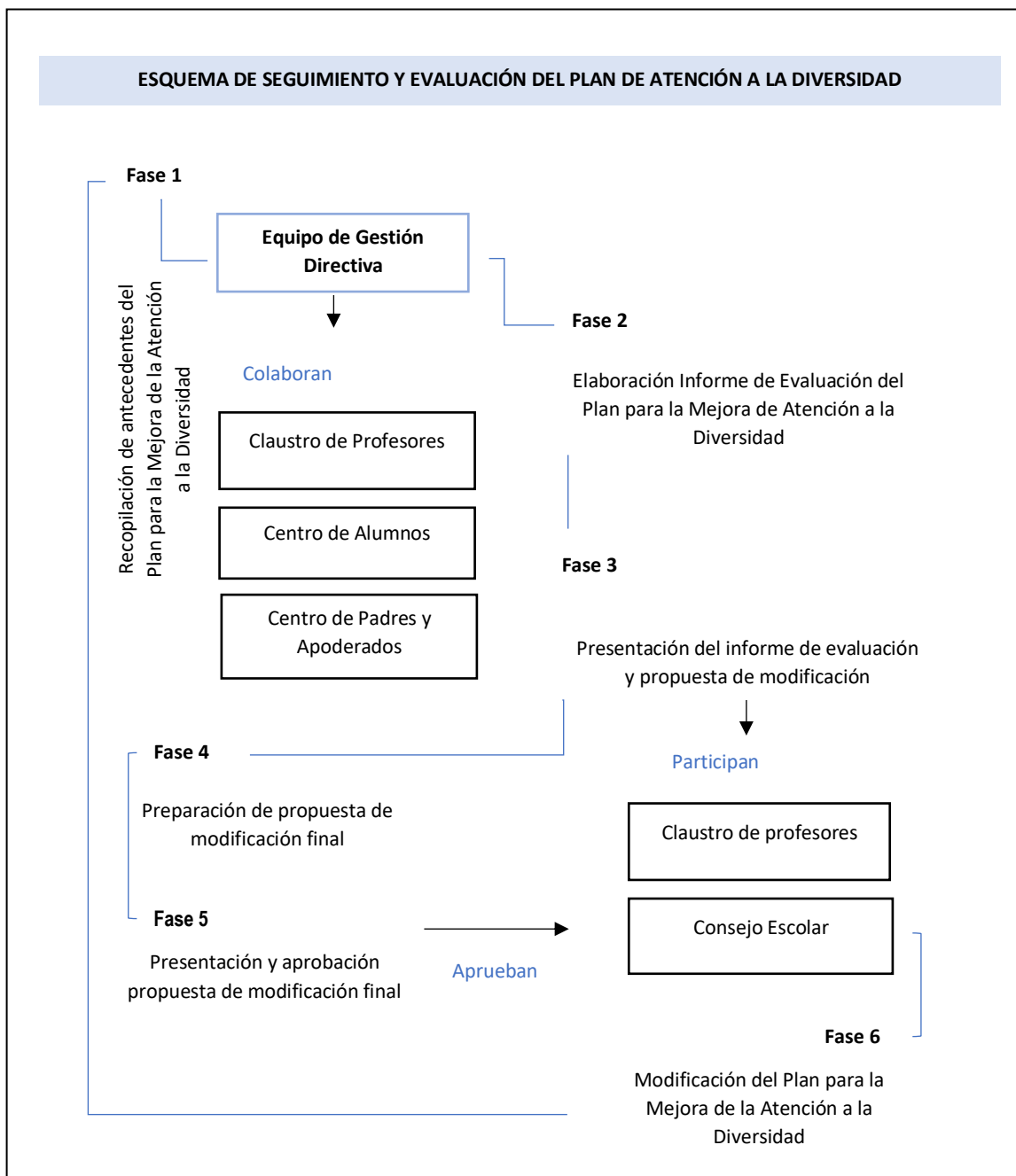


Figura 1: Esquema de seguimiento y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad.
Fuente: Elaboración propia.

Para la concreción del proceso de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad se diseña la siguiente propuesta de cronograma de trabajo con el objeto de contribuir en la organización y ejecución de las distintas actividades en un espacio de tiempo determinado, el cual se observa en la siguiente Tabla 11:

Tabla 11.

Cronograma del procedimiento de seguimiento y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad.

Fases	Actividades	Responsables/Funciones	Temporalización
<p>Fase 1: Recopilación de antecedentes del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> Organizar y realizar reuniones entre el personal involucrado en la concreción de la fase. Obtener información inicial sobre la puesta en marcha del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad mediante registro de seguimiento. Registro de propuestas de mejora. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: encargados de la recolección de datos iniciales relevantes.</p> <p>Claustro de Profesores, Centro de Alumnos y Centro de Padres y Apoderados: indican propuestas de mejora para el documento institucional.</p>	<p>Marzo (2023)- Julio (2024)</p>
<p>Fase 2: Elaboración Informe de evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> Organizar y concretar reuniones entre miembros del Equipo de Gestión Directiva. Elaborar un Informe de Evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: quienes elaboran el Informe de evaluación sobre la aplicabilidad del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.</p>	<p>Agosto-Diciembre (2024)</p>
<p>Fase 3: Presentación del Informe de evaluación y propuesta de modificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> Organizar y concretar jornadas de reflexión con el personal involucrado en el proceso. Presentar el Informe de evaluación y propuesta de modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: Organizan y preceden jornadas de reflexión con el personal involucrado para el análisis del Informe de evaluación y propuesta de modificación.</p> <p>Claustro de Profesores y Consejo Escolar: quienes revisan, analizan y valoran el desarrollo y propuesta de modificación.</p>	<p>Enero-Julio (2025)</p>
<p>Fase 4: Preparación de propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> Organizar y concretar reuniones entre miembros del Equipo de Gestión Directiva. Diseñar una propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad de acuerdo con las valoraciones del Claustro de Profesores y el Consejo Escolar. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: quienes diseñan la propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.</p>	<p>Agosto (2025)- Febrero (2026)</p>
<p>Fase 5: Presentación y aprobación de la propuesta de modificación final</p>	<ul style="list-style-type: none"> Coordinar y concretar reunión de equipos y personal involucrado en el proceso. Presentar propuesta de modificación final del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. 	<p>Equipo de Gestión Directiva: Organizan y preceden jornadas de reflexión con el personal involucrado para el análisis del Informe de evaluación y propuesta de modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad.</p>	<p>Marzo-Junio (2026)</p>

		Consejo Escolar: revisan y aprueban la propuesta de modificación final del Plan de Atención a la Diversidad	
Fase 6: Modificación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y realizar jornadas de trabajo colaborativo. • Modificar Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. 	Equipo de Gestión Directiva: quienes realización cambios en el Plan para la mejora de la Atención a la Diversidad.	Julio-Diciembre (2026)

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que, el Equipo de Gestión Directiva de cada centro educativo debe preocuparse de la elaboración y análisis de los instrumentos y/o documentos necesarios para llevar a cabo el proceso de seguimiento y evaluación del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad. Así mismo, respecto al acceso de diferentes recursos humanos, materiales o de infraestructura para la concreción de las fases.

Por último, es importante destacar que, en el proceso de seguimiento y evaluación del documento, las comunidades educativas de cada centro educativo pueden convenir en la determinación de los tiempos de su realización según la realidad contextual de la organización y las necesidades educativas de su alumnado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad: Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017. Recuperado desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4488>
- Álvarez, J., Grau, S. y Tortosa, M. (2014). Estrategias organizativas para una escuela inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 53-61. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.776>
- Cabrerizo, J. & Rubio, M. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Prentice Hall.
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, 22(23), 239-267. Recuperado desde <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20693>
- Giné, C., Duran, D., Font, J. & Miquel, E. (2016). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Gómez, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender a la diversidad en el aula. *Pulso*, (28), 199-214. Recuperado desde <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/60>
- Lozano, J, Cerezo, M. & Alcaraz, S. (2018). *Plan de Atención a la Diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas. Recuperado desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/491>

Moreno, A. (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro.

Rojas, S. & Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Cantabria: Universidad de Cantabria.

15.23. Matriz general para el diseño del guion de discusión

Dimensión	Subdimensión	Objetivo	Preguntas
Introducción y objetivos del PAD	Introducción	Reconocer la pertinencia de los aspectos contextuales tratados en el PAD	¿Qué les parece el apartado de introducción para dar a conocer el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?
	Objetivos	Valorar el grado de consecución de los objetivos planteados en el documento.	¿Qué piensan sobre el grado de consecución de los objetivos planteados en el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?
Estrategias organizativas para atender a la diversidad	Aspectos generales	Conocer la opinión sobre aspectos generales como la pertinencia, la adecuación a las necesidades y el grado de aplicación de las estrategias.	¿Qué opinan sobre las estrategias organizativas propuestas para atender a la diversidad?
	Propuestas de mejora	Identificar nuevas propuestas de mejora en las estrategias organizativas.	¿Qué otras estrategias organizativas se podrían tener en cuenta para el trabajo con la diversidad?
Estrategias didácticas para atender a la diversidad	Aspectos generales	Conocer la opinión sobre aspectos generales como la pertinencia, la adecuación a las necesidades y el grado de aplicación de las estrategias.	¿Qué opinan de las estrategias didácticas globales y específicas propuestas para atender a la diversidad?
Seguimiento y evaluación	Mecanismo de evaluación	Valorar la pertinencia y grado de aplicación posible del mecanismo para evaluar la efectividad de las estrategias organizativas y didácticas de atención a la diversidad.	¿Qué les parece el mecanismo de seguimiento y evaluación propuesto para el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?
Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad	Fortalezas y debilidades	Identificar fortalezas y debilidades del PAD	¿Qué opinión general les merece la propuesta del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?

15.24. Guion del grupo de discusión

Tema de discusión: Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile

I. Datos generales

Fecha: ____/____/____ Hora de inicio _____ Hora de finalización: _____

Moderadora / Investigadora: _____ N° de Participantes: _____

Apoyo logístico: _____ Técnica de soporte: _____

II. Presentación

- Agradecimientos por asistir.
- Presentación del moderador y ayudantes.
- Compartir aspectos generales sobre el estudio a realizar.
- Explicación del tema de discusión.
- Explicación de la mecánica de grupo de discusión: planteamiento del tema y preguntas que responde según sus creencias.
- Señalar las normas de convivencia y procedimientos a seguir en la sesión:
 - a. Estamos aquí de manera voluntaria. Su participación y sus opiniones son muy importantes, queremos que todos tengan la misma oportunidad de participar y opinar.
 - b. Se recuerda que para registrar sus opiniones se grabará la conversación - si ustedes no tienen inconveniente - por eso omitiremos sus nombres completos, pero pueden pedir interrumpir la grabación si desean expresar algo que no quieren que quede grabado.
 - c. Les garantizamos que esta información será resguardada y utilizada única y exclusivamente para fines de esta investigación. Una vez utilizada la grabación borraremos la información.
- Tiempo para la sesión.

III. Desarrollo del grupo de discusión

Primer tema: Introducción y objetivos del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

- ¿Qué les parece el apartado de introducción para dar a conocer el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?
- ¿Qué piensan sobre el grado de consecución de los objetivos planteados en el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?

Segundo tema: Estrategias organizativas para atender a la diversidad

- ¿Qué opinan sobre las estrategias organizativas propuestas para atender a la diversidad? (*pertinencia, adecuación a las necesidades educativas, grado de aplicación, etc.*).

- ¿Qué otras estrategias organizativas se podrían tener en cuenta para el trabajo con la diversidad?

Tercer tema: Estrategias didácticas para atender a la diversidad

- ¿Qué opinan de las estrategias didácticas globales y específicas propuestas para atender a la diversidad? (*pertinencia, adecuación a las necesidades educativas, grado de aplicación, etc.*).

Cuarto tema: Seguimiento y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad

- ¿Qué les parece el mecanismo de seguimiento y evaluación propuesto para el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?

Quinto Tema: Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad

- ¿Qué opinión general les merece la propuesta del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?

¡Muchas gracias por su colaboración!

15.25. Carta de consentimiento informado para grupo de discusión

Estimado/a Participante:

La doctoranda Cony Fernanda Villarroel Raimilla se encuentra realizando una investigación doctoral titulada “La atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Diseño y validación de un Plan de Atención a la Diversidad”, dirigida por el Dr. José Luis Muñoz Moreno, académico del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. El presente documento tiene como propósito explicar los detalles del estudio y solicitar su consentimiento informado para participar en él. El objetivo de esta investigación es analizar la atención a la diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile para la mejora de la inclusión educativa. El estudio requiere conocer en profundidad la experiencia de estos centros escolares en la atención a la diversidad, explorando tanto en las percepciones y actitudes de los equipos directivos y docentes, así como en las prácticas o estrategias que desarrollan en el trabajo con la diversidad.

En el marco de esta investigación, se le ha invitado a usted participar en un grupo de discusión con el objetivo de validar la propuesta de Plan de Atención a la Diversidad para las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile. Para ello, se le solicitará su opinión sobre una variedad de preguntas sobre el tema en cuestión. Cabe señalar que la información obtenida será únicamente utilizada para fines académicos. Para registrar la información es necesario su autorización para grabar la conversación, la cual será resguardada por la investigadora. Tanto la investigadora como su Director de Tesis Doctoral tendrán acceso a la información recabada en la grabación para posterior transcripción y análisis.

Su participación en este estudio es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar parcialmente o total en cualquier momento del estudio sin justificación previa ni perjuicio para usted. Si usted participa en este estudio, lo hace a través de su consentimiento informado que firma y autoriza. Por lo demás, si en algún momento tuviera una consulta sobre la investigación, cuando lo estime conveniente, usted puede mencionarla con el fin de clarificarla a la brevedad.

Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será confidencial y anónima. El grupo de discusión recibirá un código para resguardar su identidad, así como para identificar la información obtenida, su pertenencia con el instrumento y el momento en que se realizó el grupo de discusión.

Participar en este estudio no involucra incentivos económicos ni de ningún otro tipo. Tampoco implica ningún daño o peligro para su salud física o mental.

Usted puede consultar la información que se ha recabado en cualquier momento durante el desarrollo de la investigación. De igual manera, al concluir este, se le enviará un informe con los resultados del estudio a su correo electrónico respectivo, así como también, la copia de artículos científicos que se puedan generar. En caso de presentar alguna duda sobre la investigación, puede ponerse en contacto con la doctoranda a través de su correo electrónico: villarroelcony@gmail.com o al siguiente número de teléfono: +34 625591485.

Yo _____, RUT: _____ declaro conocer los términos de esta carta de consentimiento informado y acepto participar en este estudio de acuerdo con las condiciones en ella mencionada.

Firma Participante



Firma Investigadora

15.26. Transcripción del grupo de discusión

Códigos por cada juez experto

JUEZ EXPERTO	CÓDIGO
Juez experto 1	GD_JE_01
Juez experto 2	GD_JE_02
Juez experto 3	GD_JE_03
Juez experto 4	GD_JE_04
Juez experto 5	GD_JE_05

GRUPO DE DISCUSIÓN
<p>¿El apartado de introducción proporciona información relevante y concisa sobre dar a conocer el Plan de Atención a la Diversidad?</p> <p>GD_JE_01: Yo para trabajar el documento fui haciendo observaciones al lado. En términos generales, hay una buena introducción, lo que sí hay algunos errores conceptuales. Por ejemplo, cuando se habla de la actual Reforma Educacional, ya no es una Reforma Educacional es una Ley de Educación. Me parece que esto es del 2018. Cuando se habla de los desafíos de la inclusión, ese concepto también ya no ocupa, se ocupa el concepto de integración. Fueron cambiando los conceptos. En el fondo es una cuestión de semántica, pero son los términos que se ocupan a nivel ministerial. Después, en el primer párrafo cuando dice “ajustada a la realidad de alumno, preocupando de atender sus identidades...”. En este punto, cabe cuestionar si este principio es aplicable a todos los proyectos educativos artísticos, pues en muchos casos requieren de perfiles de estudiantes definidos. ¡Claro! porque acá se habla como qué términos generales de la inclusión como a tabla rasa. Y resulta que hay proyectos educativos que tienen distintas características y perfiles de estudiantes por lo que no se podría aplicar un criterio de ese tipo. Te doy un ejemplo, en la Escuela de Música. Nosotros a partir de esta Ley de Inclusión que plantea el Ministerio (no se entiende lo siguiente) iba a haber un proceso de admisión administrado por el Estado, nosotros no participamos de ese proceso. Justamente, porque las características que deben tener los alumnos de la Escuela de Música son bien particulares. Un ejemplo, imagínate que en ese proceso que es aleatorio, llega un alumno sordo a la escuela. Entonces ahí habría que ver y tener en consideración eso. Los proyectos artísticos están facultados para tener procesos de selección previa solicitud del Ministerio de Educación. Dice relación con lo que te mencionaba recién. Eso con la introducción.</p> <p>GD_JE_02: Sí, a mí me gustaría poder enfatizar de lo que dijo el profesor. Desde un punto de vista conceptual, no sé ministerial, pero conceptual la integración es previa a la inclusión. Yo integro primeramente y luego aparece la inclusión, porque inclusión lo entendemos como un cambio cultural más que un hecho puntual. Entonces, yo ahí no me manejo específicamente en lo que dice el profesor del Ministerio, pero desde mi mirada técnica me parece que el término de inclusión sería más apropiado que el de integración. En mi opinión y desde mi conocimiento.</p> <p>GD_JE_03: Sí, yo comparto también contigo, porque aquí en la universidad y en los centros educativos se utiliza la palabra inclusión no integración. Entonces a mí la introducción me ha parecido que se ajusta a la realidad. Se especifican los principales puntos a tratar desde donde se aborda la inclusión en Chile y los desafíos de los centros educativos para llevarlo a cabo. Por primera vez que escucho que no se utiliza la palabra inclusión, porque en la universidad lo primero que nos da en las charlas profesor es la inclusión. Incluir. Y en los centros educativos de España se utiliza la palabra inclusión.</p> <p>GD_JE_01: Sí, es que eso responde a semánticas que se utilizan por políticas que se instalan. El que define, de alguna manera, cuál va a ser el trabajo de integración en los colegios, es justamente un programa que se llama Programa de Integración Escolar. Este programa entrega recursos y un sinnúmero de elementos para que los colegios puedan atender a aquellos alumnos que tienen necesidades especiales.</p>

GD_JE_04: Sí, es verdad lo que dice el profesor. En mi colegio también trabajamos con ese programa de apoyo a estos estudiantes, pero también es cierto lo que dicen los demás que el término acertado sería inclusión, porque cuando estamos integrando es entenderlo como un grupo separado de la sociedad común. Entonces, se supone que desde el término inclusión, todos se incluyen. Tenemos que ser incluidos, porque todos tenemos diversidad en el aprendizaje. Ahora, a mí también me pareció acertada la introducción. No sé si sea necesario colocar la Ley General de la Educación, para empezar con algo más general a algo más puntal. Aunque no sé si bajo los objetivos que persigue el trabajo sea apropiado.

GD_JE_01: También, desde mi perspectiva sería ideal definir si el documento va a ir en el Plan de Inclusión. Ahora por normativa hay que tener seis planes. O quizás en el Plan de Mejora Escolar, o en el Proyecto Educativo.

GD_JE_04: En el Plan de Convivencia Escolar también podría ir.

En el caso de los objetivos ¿Qué piensan sobre el grado de consecución de los objetivos planteados en el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?

GD_JE_04: El objetivo general es muy ambicioso. Eso es lo que se busca, pero in situ ¿podremos lograrlo? ¿podemos desarrollarlo?

GD_JE_01: Nuevamente con el lenguaje que ocupa el Ministerio. Este tiene cuatro niveles: Instalar, mejorar, consolidar y articular. Entonces si hay una práctica que no existe, el concepto apropiado sería instalar. Como esto es algo que no existe, yo ocuparía siempre el instalar.

GD_JE_04: El “mejorar” es cuando tú ya tienes una práctica instalada y después la estas revisando y viendo el porcentaje de logro, qué falta. Lo vas evaluando, pero en este caso, como es incipiente, yo también creo que debería ser instalar.

GD_JE_02: ¿Y el “articular y consolidar” va después de mejorar o después de instalar? ¿Cuál es la progresión?

GD_JE_01: Es instalar, mejorar, consolidar y articular.

GD_JE_02: A mí me parece apropiado lo que han dicho respecto de ocupar la progresión que el mismo Ministerio plantea para los objetivos.

¿Qué opinan sobre las estrategias organizativas propuestas para atender a la diversidad?

GD_JE_04: Me parece que faltan medios de verificación, porque se habla en general de lo que tiene que llevar un Plan, pero falta el medio de verificación.

GD_JE_02: Sí, un poco respaldando lo que dices, de una mirada general me parece que es bastante detallado en muchos aspectos y creo que eso facilita la implementación. Sin embargo, desde mi mirada, hay que entrar un poco más profundidad en cómo evaluar este Plan de una manera más pragmática, porque si bien es cierto está evaluado desde la implementación, no sé si finalmente se cambiará el objetivo general porque se tendría que evaluar cómo mejora. Entonces yo ahí, creo que hay un cruce y es que falta un poco en la parte de evaluación. El resto a mí me parece con matices. Cada una de las estrategias que propone en los distintos ámbitos me parecen bastante plausible.

Insisto, donde comparto que queda más pendiente es la evaluación desde lo más pragmático. No del Plan o de la implementación, sino que de cómo vamos a tener evidencias de que se mejora.

¿Qué otras estrategias organizativas se podrían tener en cuenta para el trabajo con la diversidad?

GD_JE_01: Habría que darle vuelta a qué grado de pertinencia tiene la estrategia que se está planteando para el objetivo que se plantea.

¿Se refieren al grado de aplicación de las estrategias?

GD_JE_01: ¡Claro! ¡En términos generales! Ahora yo discrepo de algunas estrategias, porque muchas se van cruzando con distintos instrumentos de gestión que tienen las escuelas. Por ejemplo, “desarrollar actividades o talleres educativos que representen medidas alternativas a la expulsión”. Y la expulsión es algo que está absolutamente definido en el Reglamento Interno de las escuelas. Entonces, ahí se hace un cruce y que tiene medidas educativas previo a la expulsión. O sea, la expulsión está casi prohibida. Después “elaborar un programa para la mejora en el aprendizaje y rendimiento escolar del alumno”. Eso tiene que ver con programas que tienen la escuela sin necesidad de tener proyectos de integración. Por ejemplo, el Decreto de evaluación también modifica todo eso, sobre el acompañamiento que tiene que ser obligatorio, etc.

GD_JE_02: ¿Te refieres al Decreto 67? ¿El último?

GD_JE_04: Y el Decreto 83 también.

GD_JE_01: El DUA.

GD_JE_02: Me acuerdo del *Index for Inclusion*, de Ainscow. Él plantea una metodología para organizar todos estos proyectos que deambulan en un colegio como un tronco. Incluso hace el símil de un árbol, donde están todas estas raíces y generalmente se genera un plan común. A lo mejor por ahí está un poco la respuesta, en el *Index for Inclusion*.

GD_JE_01: Tiene que ver con el instrumento de gestión. Si es organizado de manera lógica, todas estas acciones se incorporarían dentro de los distintos planes y dimensiones que tienen las escuelas.

Sobre las estrategias, hay algunos que tienen que ver con las que ya implementan los centros educativos y otras se incorporan debido al estudio realizado en el trabajo de campo y lo recopilado en los aspectos teóricos del trabajo de investigación. Por eso, hay estrategias que le pueden parecer que ya están instaladas en los centros educativos. La idea es que es que los centros educativos determinen las estrategias que más se ajusten a su realidad, pensando en los recursos y también en los profesionales que puedan necesitar.

GD_JE_04: A mí me ha parecido bien la propuesta de descripción de las actuaciones de cada estrategia y comentar los principales responsables y recursos que permiten que los centros puedan tener una mayor claridad de lo que pueden hacer.

GD_JE_01: También te hago una observación en la estructura que tiene el Plan. Los Planes de Mejora Escolar son muy lógicos y coherentes. Ayudan mucho a ordenar la gestión de los Planes.

GD_JE_04: En mi colegio tenemos un formato que se desprende del PME. Ahora el DAEM de Talca nos entregó uno generalizado. Yo encuentro que está bien, porque habla de la acción, y ahí tú describes el nombre de la acción, quiénes lo van a realizar, el objetivo. Entonces, desde mi punto de vista le faltaría la fecha. Aparecen los responsables y los recursos. En el documento que yo tengo aparece el programa con el que se financian las acciones, pero no creo que eso sea como atingente en este caso.

GD_JE_01: Hay otros elementos ausentes.

GD_JE_04: Medios de verificación y el eje. Eso es lo que se trabaja con relación a las acciones puntuales. A la acción que describe el Plan.

GD_JE_01: Igual siento que hay otros elementos ausentes. Por ejemplo, hay una etapa que se llama la fase estratégica. Es donde se recopilan los datos.

GD_JE_04: Pero eso no es el PME.

GD_JE_01: No, estoy hablando... sí del PME. Independiente de eso, cuando se elabora un Plan se tiene que elaborar a datos duros. ¿no cierto? A cuáles son las necesidades, el diagnóstico, etc. Y, en esta propuesta en particular, eché de menos eso. O sea, que hubiera una recopilación de cuáles son los datos duros que tienen las escuelas y los otros indicadores de calidad, si es que se aplican instrumentos de medición dentro de la escuela y en el fondo definirlos.

GD_JE_04: Pero no va todo en el Plan de Mejora que es de donde se desprenden estos otros. Por ejemplo, yo aquí estoy hablando del Plan del Orientador, que se supone que ya está enlazado con el Plan de Mejora.

GD_JE_01: Por lo que yo entendí, este Plan se quiere articular con todos. Entonces, sería bueno considerar esos otros datos también. Pero como esto se plantea como un Plan independiente, aislado, porque así está planteado, yo creo que debería partir de una recopilación de datos que den el pie para definir cuáles van a ser los objetivos estratégicos, etc.

GD_JE_02: Yo creo otra cosa, ahí me dirán. Este Plan nace de la investigación que se está realizando, donde se detectan estas necesidades producto de la investigación doctoral. Y se crea un Plan macro y transversal a los distintos centros, con la particularidad de que es apuntado a los centros artísticos en los que se está haciendo la investigación para implementar prácticas más inclusivas. Y los datos, los saca desde la investigación. Así lo veo yo. Luego otro director de colegio puede tomar esto y aterrizarlo, y ahí lo engancha con su PME y necesidades particulares. ¿Me entienden? Entonces no nace de una situación particular como un PME, sino que nace de la investigación y los insumos son los que se obtuvo desde la investigación.

GD_JE_04: Sí, pero es desde el formato. Según esas necesidades primero se tendría que contextualizarlo. Sería como un formato para que se puedan llegar a esas acciones, porque acá llegó a unas acciones de qué.

GD_JE_02: Entonces, en la introducción le falta referirse a qué se proponen estas acciones producto de los resultados de la investigación.

GD_JE_04: Para proponer este Plan, sería necesario que se dijera que, para eso, primero se hizo un diagnóstico, se vieron las características del centro educativo, etc.

¿Qué opinan de las estrategias didácticas globales y específicas propuestas para atender a la diversidad?

GD_JE_01: Yo creo que le están pegando al clavo en varios. Por ejemplo, en esas actividades de libre ejecución, eso es algo que se está buscando mucho que tiene que ver con los proyectos. Eso está muy bien. El aprendizaje cooperativo también. Ahí se puso como proyectos.

Son diferentes estrategias que podrían implementar los docentes. Hay algunos que ya implementan y hay otros que han incorporado a raíz de las propuestas de mejora que han dado a conocer.

GD_JE_01: Encuentro que está maravilloso.

GD_JE_02: Tiene hartos desarrollo de competencia, que es lo que finalmente hay que hacer. Tiene todas las metodologías: aprendizaje por descubrimientos, grupos interactivos, tutoría entre pares, aprendizaje cooperativo. Todo eso, obviamente favorece la autonomía y el desarrollo competencial de los estudiantes. Y eso sí o sí va a favorecer a la atención a la diversidad. A mí me parece que están bien, en general.

GD_JE_03: De todas maneras, ¿este Plan no debería ser universal y servir en cualquier parte del mundo?

Podría, pero está planteado específicamente para las Escuelas de Cultura que fueron participantes del estudio. Aunque igual sigue siendo general, y lo podría utilizar otro centro educativo también, si lo adapta a su realidad.

GD_JE_04: Siento que no es específico para estas escuelas. Siento que es amplio, porque los tópicos que toca, sirven para varias... Siento que el PIE de una Escuela de Cultura es la creación, lo artístico. Es como otro término, que acá no necesariamente están especificados, por lo menos lo que yo veo en mi región, no sé cómo serán en otras.

GD_JE_01: Yo soy de una Escuela de Cultura y me parece poco aplicable en la realidad nuestra. Hay distintos perfiles, dinámicas de trabajo y necesidades que tiene un colegio general.

GD_JE_05: No es tan así, desde mi punto de vista de práctica docente, dado que la Escuela, a pesar de tener un sello cultural, una misión y una visión cultural se basa, principalmente, en su formato en una escuela humanista-científica como cualquier otra.

GD_JE_01: Ustedes por ejemplo están suscritos a la admisión.

GD_JE_05: ¡Claro! La base nacional como está considerado el colegio es científico-humanista, pero con enfoque artístico que es diferente.

GD_JE_01: Nosotros no estamos en el Sistema de Admisión.

GD_JE_05: Se necesita tener este enfoque, porque yo creo que hay jóvenes que, a pesar de tener un enfoque cultural, quieren seguir una carrera convencional. Yo creo que no se puede salir de ese enfoque, que es científico-humanista. Para mí es básico para entrar al sistema formal.

GD_JE_01: Tiene razón el profesor, en el sentido de que la educación debiera apuntar a esta lógica de integración e inclusión, pero también me quedo con la sensación de que eso queda en una manifestación de intenciones nada más. Es cuestión de ver datos. El Ministerio tiene un apartado de datos, y ahí cuando uno ve los porcentajes de integración de alumnos a proyectos educativos exigentes o de alto rendimiento, es súper bajo. Y se mantienen los mismos colegios que han estado siempre. El efecto de la evaluación que ha tenido el Sistema de Admisión... Hay políticas que tienen una manifestación de intenciones y quedan eso nada más.

¿Qué les parece el mecanismo de seguimiento y evaluación propuesto para el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?

GD_JE_01: A modo de sugerencia. Se habla de siete fases.

Sí, es para la evaluación.

GD_JE_01: Para la elaboración del Plan. Desde mi punto de vista tendría que ser la fase uno, definir instrumentos de recolección de datos para tener claridad de la realidad del establecimiento, porque no todos son iguales. Entonces lo que se planteaba era de que habría que realizar cuál era la realidad de cada establecimiento. De esos datos cuantitativos y cualitativos definir los objetivos estratégicos. Después, elaboración del Plan, propiamente tal. Ahí todo lo que tiene que ver con las acciones, los responsables, etc. Y después la implementación del Plan, que tiene que tener un seguimiento y monitoreo en base a los indicadores de seguimiento que se definieron en la planificación. Y por último, la evaluación que se hace una vez implementado el Plan.

GD_JE_04: Falta un cronograma.

GD_JE_01: No, pero eso está implementado en la elaboración del Plan.

GD_JE_02: ¿En la fase dos?

GD_JE_01: Ahora, es una propuesta...

GD_JE_04: Yo diría que en la fase dos, si estamos hablando de cómo elaborar un Plan faltaría eso. Y definir los tiempos.

GD_JE_02: En donde insisto es en la parte de la evaluación.

¿De la evaluación de las estrategias?

GD_JE_04: De cómo se va a evaluar de manera pragmático, porque hay un esquema en la página 22 de seguimiento y evaluación del Plan de Atención. Desde mi perspectiva, está bien a modo general, pero cómo tú vas a ver, por ejemplo, tabla de estrategias que recién revisábamos. De qué manera esas estrategias se va a ver su factibilidad, su implementación y los resultados que han tenido. El poder implementarlas. No sé si me explico, o se quedarán solo a nivel de los profesores, y vamos a seguir utilizando otro tipo de metodología menos constructivista.

Eso tiene que definirlo el grupo de profesorado sobre cómo lo van a llevar a cabo. Hay un grupo que será responsable de la evaluación, pero también tiene que gestionar con los demás miembros del centro realizar dicho seguimiento. Se aconseja que se empleen diferentes instrumentos. En el Plan no se incorporan instrumentos, pero se sugiere a los responsables del Plan a elaborar instrumentos para evaluar esas estrategias.

GD_JE_01: Si se cambian los objetivos por instalar ahí podría ser. Ahora, yo insisto que los instrumentos de evaluación deberían estar incorporados dentro del mismo Plan, porque una las dinámicas que tienen los profesores son poco productivas.

GD_JE_04: Son reactivas.

GD_JE_01: Son reactivas ¿no cierto? Entonces, si no les das el material hecho, seguramente no va a tener un buen producto.

GD_JE_02: Hay que enseñarles a hacerlo, para que tenga más pertinencia y sea más considerado, porque muchas veces, los profesores hacemos algo porque viene de arriba, pero no lo sentimos propios. Entonces lo hacemos por cumplir. Yo creo que lo que hay que instalar, es precisamente que ellos lo hagan.

GD_JE_01: ¿El instrumento?

GD_JE_02: ¡Claro! ¡Todo!

GD_JE_01: Yo, en este caso, creo que debería ir dentro del Plan.

GD_JE_02: Yo cambiaría el objetivo general por instalar, y dejaría la evaluación que hay en la última página, porque esa es una evaluación de la instalación, y pondría en ese apartado que los instrumentos de evaluación van a ser generados por los grupos docentes de cada establecimiento, y de acuerdo con su contexto, para que así tenga mayor pertinencia.

De hecho, se menciona en el apartado de seguimiento y evaluación.

GD_JE_04: Pero alguna sugerencia se podría entregar, porque es verdad, cuando se les impone hacer algo a los profesores no lo sienten como propio, pero también es cierto que los tiempos de los profesores en los colegios no da para hacer tanto. Y los profesores están saturados, sobre todo ahora en pandemia. Entonces, es complicado decirles “ustedes van a tener una reunión con un tiempo de hora para que lo hagan”. A lo mejor, un formato pequeño de cómo se podría realizar para marcar el camino.

¿Qué opinión general les merece la propuesta del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?

GD_JE_02: Yo tengo una opinión muy favorable.

GD_JE_04: Yo igual.

GD_JE_02: Sí, creo que está bien estructurado. No me manejo tanto en la parte técnica en los colegios, yo no trabajo en colegios como trabajan los demás profesores, pero desde mi mirada me queda muy claro. Y yo lo bajo desde la investigación, desde los resultados que se han tenido en la investigación, por tanto, se propone este Plan, que luego hay que contextualizarlo. Lo que sí insisto es cambiar el objetivo general a instalar, pero si permanece en mejorar se tendrían que incorporar instrumentos de evaluación. Hay un gran trabajo detrás. Cualquiera que lo tome va a sacar de ahí lo necesario y mejorarlo.

GD_JE_04: Yo que trabajo en colegio los voy a considerar para mejorar desde mi trabajo como Orientador. Está bien contextualizada. *Sí creo que el objetivo no puede ser mejorar, concuerdo con los profesores que tiene que ser instalar, porque es la base.*

GD_JE_02: Si se pone “mejorar”, se deberían realizar muchos instrumentos de evaluación para saber si se ha mejorado o no. Por cada una de las estrategias se tendría que hacer evaluación.

GD_JE_03: Sobre el seguimiento del plan hice algunos apuntes, y considero que la idea planteada de la evaluación a tres años está muy bien, ya que así hay tiempo para conocer el impacto de las estrategias para atender a la diversidad. En cuanto a qué se debiese mejorar, en los documentos se especifica que los encargados de la evaluación elaboren instrumentos. En ese caso, se podría añadir en anexos algún ejemplo de instrumento para el seguimiento del Plan.

GD_JE_05: Primero, partamos de que hay que tener consideración de que puede haber un Plan universal, pero todos los contextos, todos los estudiantes uno por uno son todos absolutamente diferentes en su realidad particular. Hay que partir de este contexto determinado y detectado, sino comenzamos de ahí no funciona. Dentro de lo que plantearon ustedes en la discusión me parece bastante factible, por la simple razón de que es un proyecto a largo plazo. Esto permite determinar cuáles son y pueden ser las falencias y características particulares según el contexto sociocultural de cada uno de los establecimientos. Me parece que es un buen proyecto para seguir. Un buen Plan para seguir, porque si es un plan a tres meses, lo más probable es que no sea, o tengas algún problema en el camino, porque no plantea las diferentes perspectivas desde un punto de vista de un contexto escolar especial. A mí me parece bastante bueno.

¡Muchas gracias por su colaboración!

15.27. Matriz de análisis para la validación del PAD

DIMENSIÓN	PREGUNTAS Y CONSIDERACIONES DE LOS JUECES	CONSIDERACIONES FINALES
Introducción y objetivos	¿El apartado de introducción proporciona información relevante y concisa sobre dar a conocer el Plan de Atención a la Diversidad?	<p>La mayoría de los jueces opina que el término inclusión es adecuado, por lo tanto, no se modifica por integración.</p> <p>Se desarrolla el concepto de diversidad en el contexto educativo.</p> <p>Se especifica el enfoque científico humanista, con énfasis en la enseñanza artística de los centros educativos de estudio.</p> <p>Se modifica el objetivo general y los objetivos específicos considerando las opiniones de los jueces. Considerar “Desarrollar” en lugar de “Instalar” para el objetivo general, porque se comprende que es posible “desarrollar” en la teoría y en la práctica. Para los objetivos específicos, ir</p>
	<p><i>GD_JE_01:</i> En términos generales, hay una buena introducción, lo que sí hay errores conceptuales. Por ejemplo, cuando se habla de los desafíos de la inclusión, ese concepto no se ocupa. Se ocupa el concepto de integración.</p> <p><i>GD_JE_01:</i> Cabe cuestionar si este principio es aplicable a todos los proyectos educativos artísticos, porque en muchos casos rellenan de perfiles de estudiantes definido, porque acá se habla en términos generales de la inclusión como a tabla rasa. Y resulta que hay proyectos educativos que tienen distintas características y distintos perfiles de estudiantes.</p> <p><i>GD_JE_02:</i> Desde el punto de vista conceptual, no sé ministerial, pero conceptual la integración es previa a la inclusión. Yo integro, primeramente, porque inclusión lo entendemos como un cambio cultural, más que un hecho puntual. Desde mi mirada técnica, me parece que el término inclusión sería más apropiado que el de integración.</p> <p><i>GD_JE_03:</i> Aquí en la universidad y en los centros educativos se utiliza la palabra inclusión, no integración. Incluir. Entonces, a mí la introducción me ha parecido que se ajusta a la realidad, se especifican los principales puntos a tratar, desde donde se aborda la inclusión en Chile, y los desafíos de los centros educativos para llevarlo a cabo.</p> <p><i>GD_JE_01:</i> también es cierto lo que dicen (...), que el término acertado sería inclusión, porque cuando estamos integrando, es como un grupo separado de la sociedad común. Entonces se supone que desde el término inclusión todos tenemos que ser incluidos, porque todos tenemos diversidad en el aprendizaje. Ahora, a mí también me pareció acertada la introducción. Yo no sé si es que sea necesario colocar la Ley General de la Educación.</p>	
	¿Qué piensan sobre el grado de consecución de los objetivos planteados en el Plan de Atención a la Diversidad?	
<p><i>GD_JE_04:</i> Para mí el objetivo general es muy ambicioso, el mejorar es como que bueno sí eso es lo que se busca, pero in situ podemos, podremos lograrlo, podemos desarrollarlo.</p> <p><i>GD_JE_01:</i> Mira, nuevamente con el lenguaje que ocupa el Ministerio. El Ministerio tiene cuatro niveles: instalar, mejorar, consolidar y articular. Entonces si hay una práctica que no existe, el concepto apropiado sería instalar tal cosa, mejorar tal cosa. Entonces como esto es algo que no existe, yo ocuparía siempre el instalar.</p> <p><i>GD_JE_02:</i> A mí me parece apropiado lo que dicen, de ocupar la progresión que el mismo Ministerio plantea para los objetivos.</p>		

		directamente al objetivo. Por ejemplo, “Facilitar la incorporación...” por “Incorporar ...”.
Estrategias organizativas para atender a la diversidad	<p>¿Qué opinan sobre las estrategias organizativas propuestas para atender a la diversidad? (<i>pertinencia, adecuación a las necesidades educativas, grado de aplicación, etc.</i>).</p> <p>GD_JE_04: Me parece que faltaban medios de verificación en el anterior. Se habla en general de lo que tiene que llevar un Plan, pero creo que falta el medio de verificación.</p> <p>GD_JE_02: Me parece a modo general bien. Bastante detallado en muchos aspectos y creo que eso facilita la implementación. Sin embargo, desde mi mirada hay que entrar un poco en más profundidad de cómo evaluar este Plan. Cada una de las estrategias que pones en los distintos ámbitos me parecen bastante plausibles.</p> <p>GD_JE_03: A mí me ha parecido bien la propuesta de describir las actuaciones de cada estrategia y comentar los principales responsables y recursos que permiten que los centros puedan tener una mayor claridad de lo que puedan hacer.</p> <p>GD_JE_01: Te hago una observación en la estructura que tiene el Plan. Los planes de mejora escolar son lógicos, coherentes y que ayudan mucho a ordenar la gestión de los distintos planes.</p> <p>GD_JE_04: De los formatos que yo tengo, habla de la acción. Describes la acción, el nombre de la acción, quiénes lo van a realizar y los objetivos. Desde mi punto de vista, les faltaría la fecha. De hecho, también describes los responsables, aparecen los recursos.</p> <p>¿Qué otras estrategias organizativas se podrían tener en cuenta para el trabajo con la diversidad?</p> <p>GD_JE_01: Habría que darle vuelta a qué grado de pertinencia tiene la estrategia que se está planteando para el objetivo que se plantea.</p>	<p>En la planificación de las estrategias organizativas se incorpora una sección sobre los medios de verificación y también una sugerencia de temporalización.</p>
Estrategias didácticas para atender a la diversidad	<p>¿Qué opinan de las estrategias didácticas globales y específicas propuestas para atender a la diversidad? (<i>pertinencia, adecuación a las necesidades educativas, grado de aplicación, etc.</i>).</p> <p>GD_JE_01: Las actividades de libre ejecución es algo que se está buscando mucho que tiene que ver con los proyectos. Eso está bien. El aprendizaje cooperativo también. Encuentro que está maravilloso.</p> <p>GD_JE_02: Tiene bastante desarrollo de competencias, que es lo que finalmente hay que hacer. Todas las metodologías, el aprendizaje por descubrimiento, grupos interactivos, tutoría entre pares y aprendizaje cooperativo, todo eso fomenta la autonomía y el desarrollo competencial en los estudiantes. Y eso sí o sí va a favorecer a la atención a la diversidad.</p>	<p>Se incorporan medios de verificación y tiempo estimado en la planificación de las estrategias didácticas.</p>
Seguimiento y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad	<p>¿Qué les parece el mecanismo de seguimiento y evaluación propuesto para el Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?</p> <p>GD_JE_04: Falta un cronograma. Yo diría que en la fase dos, si estamos hablando de cómo elaborar un Plan. En cada uno de esos poner los tiempos, en qué momento se va a realizar cada acción.</p> <p>GD_JE_01: Yo insisto que la evaluación o instrumentos de evaluación de seguimiento debieran estar incorporados en el mismo Plan, porque una de las</p>	<p>Se propone un cronograma de actividades.</p> <p>Se incorpora una sugerencia de evaluación para el seguimiento de las</p>

	<p>dinámicas que tienen los profesores poco proactiva y reactiva. Si tu no les das el material hecho, seguramente no va a tener un buen producto.</p> <p>GD_JE_03: Considero que la idea planteada de la evaluación durante los tres años está muy bien, ya que así hay tiempo para conocer el impacto de las estrategias para atender a la diversidad. Y en cuanto a qué se debiese mejorar, en el documento se especifica que los encargados de la evaluación elaboren instrumentos. En ese caso, se podría añadir un anexo, algún ejemplo de instrumento para el seguimiento del Plan.</p>	<p>estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad.</p>
Plan de Atención a la Diversidad	<p>¿Qué opinión general les merece la propuesta del Plan para la Mejora de la Atención a la Diversidad?</p> <p>GD_JE_02: Donde yo comparto que queda un poco al debe, insisto, es en la evaluación de lo más pragmático, no del Plan, no de la implementación sino de cómo vamos a tener evidencias de una vez implementado de cómo esto mejora.</p> <p>GD_JE_04: Siento que no es específico para Escuela de Cultura, siento que es amplio.</p> <p>GD_JE_01: Yo soy de una Escuela de Cultura y me parece poco aplicable en la realidad nuestra. Hay distintos perfiles, distintas dinámicas de trabajo, distintas necesidades que no son las mismas que tiene un colegio general.</p> <p>GD_JE_05: No es tan así desde el punto de vista de mi práctica docente. A pesar de tener un sello cultural, una visión cultural, se base principalmente en una escuela humanista-científico, como cualquier otra.</p> <p>GD_JE_05: Me parece que es un buen proyecto para seguir. Un buen Plan para seguir. Porque si es un plan a tres meses, lo más probable es que no sea, o tengas algún problema en el camino, porque no plantea las diferentes perspectivas desde un punto de vista de un contexto escolar especial.</p>	<p>En la introducción se termina por especificar el enfoque científico humanista, con énfasis en la enseñanza artística de los centros educativos de estudio.</p>