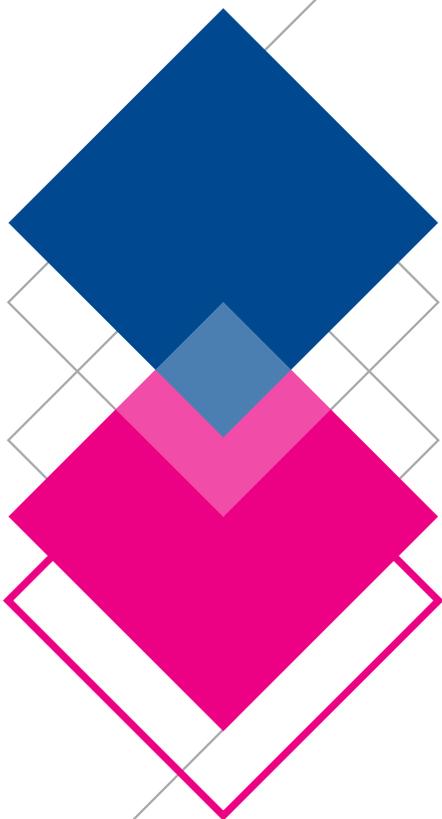


Gestión de la diversidad en Aprendizajes



Gestión de la diversidad en Aprendizajes

I. Introducción

Mejorar la calidad y la equidad se constituye hoy en día, como uno de los principales desafíos que tenemos como país en materia educativa. Aunque exista un acuerdo respecto a que los objetivos fundamentales del proceso escolar son el desarrollo cognitivo y los aprendizajes en áreas claves, hay muchos otros aspectos y atributos de la escuela que definen una educación de calidad, sobre los cuales se tiene menos claridad.

Este estudio pretende profundizar en uno de esos ámbitos, por medio del análisis de la manera en que los establecimientos escolares, y en particular sus docentes, han llevado a cabo su labor pedagógica en presencia de estudiantes que aprenden de diversas formas.

Esta investigación es de carácter exploratorio y descriptivo, y tiene como objetivo principal describir y analizar la gestión de la diversidad del aprendizaje en el aula en establecimientos de enseñanza media. Para ello, se indagó en las prácticas institucionales que fomentan la diversidad, analizando la distribución de responsabilidades y describiendo las dinámicas dentro del aula. Finalmente, también se desprendieron los facilitadores y obstaculizadores en relación a la gestión de la diversidad.

En el estudio se consideraron 14 establecimientos de educación media de la Región Metropolitana. En estos, se levantó información de tipo cualitativa, analizando los discursos de los principales actores educativos y, de manera paralela, también se recolectó información de expertos sobre la temática.

En el marco de la implementación de la nueva Ley de Inclusión (Ley 20.845), este estudio se vuelve especialmente relevante como un diagnóstico sobre las creencias y acciones de los actores educativos con respecto a la diversidad. Considerando los fuertes cambios que se han producido al interior del sistema escolar, este sirve como una guía de posibles acciones para implementar en la gestión de la diversidad, y además detectar los puntos a reforzar en el contexto de la nueva ley.

El presente documento da cuenta de los principales resultados del estudio acerca de la gestión de la diversidad del aprendizaje de estudiantes de enseñanza media. Primero, se presenta una síntesis del marco teórico y metodológico, para posteriormente indicar los principales hallazgos respecto a los objetivos de investigación. En estos, primero se describe el contexto de los establecimientos, tales como la cultura y clima escolar, así como también las políticas y prácticas institucionales, todos factores que determinan las prácticas de gestión de diversidad del aprendizaje dentro del aula.

Segundo, se explicitan dichas prácticas, haciendo un análisis de los elementos que facilitan y obstaculizan la atención de la diversidad. Y finalmente, se presentan conclusiones y recomendaciones en relación a la gestión de la diversidad de aprendizajes de estudiantes de educación media.

II. Marco teórico

Según Woolfolk (2010), la diversidad de aprendizaje es una condición inherente a toda situación de enseñanza y aprendizaje en donde los estudiantes incluyen una historia personal, considerando sus experiencias previas, y permite construir conocimiento en una dinámica de interacción que lo hace único y particular. Desarrollando esta línea de pensamiento, Bourgeois (2009) propone que cada aprendiz que se enfrenta a una situación de formación, pone al servicio del espacio de aprendizaje tres trayectorias principales: una trayectoria biográfica, que refiere a los hechos y eventos que han marcado la vida del sujeto; una trayectoria identitaria, que refiere a la manera en que la historia de vida ha llevado al sujeto a entenderse a sí mismo; y una trayectoria de formación, que refiere a las experiencias previas de aprendizaje formal. La articulación de estas tres trayectorias definiría a cada aprendiz como un sujeto que se dispone ante la situación de enseñanza-aprendizaje de forma particular.

A partir de la teoría cognoscitiva social¹, se han abierto múltiples líneas de investigación que han identificado diversos factores que explican las diferencias en los resultados de aprendizaje, entre los cuales se destacan dos centrales: la motivación y la autorregulación (Woolfolk, 2010).

En cuanto a la “motivación”, desde el concepto desarrollado por Pintrich (2003), esta se entiende como un factor complejo y multidimensional que explica los motivos por los cuales los estudiantes se ven, o no, implicados en la situación de enseñanza-aprendizaje. Según este autor, dentro de las fuentes principales de la motivación, se encuentran los intereses personales; la atribución interna o externa de éxitos y fracasos; la relevancia de los contenidos para la vida e identidad personal; la autoeficacia frente a las tareas y las metas de aprendizaje; y teorías sobre las inteligencias. La motivación sería un factor importante que evidencia una diversidad de disposiciones a participar por parte de los estudiantes.

Con respecto a la “autorregulación”, esta se refiere a la habilidad para activar y mantener pensamientos, acciones y emociones para alcanzar objetivos (Woolfolk, 2010), teniendo un rol central en el aprendizaje y participación de los estudiantes en su quehacer educativo.

A partir de esto, es posible argumentar que el espacio de aprendizaje es un constructo inherentemente diverso, en cuanto a que cada sujeto que aprende desarrolla una trayectoria personal que lo lleva a enfrentarse de forma particular a múltiples experiencias y situaciones, en un complejo proceso que se construye mediante constantes interacciones sociales (Woolfolk, 2010). Por ello, es importante recordar desde una mirada socio-constructivista que cada una de estas trayectorias se inscribe dentro de un contexto social, histórico y cultural, que interactúa con otros y da forma a una construcción de conocimiento particular (Rosas y Sebastián, 2008).

Modelo de gestión de atención de la diversidad

Teniendo en cuenta que la diversidad dentro del aula es un desafío transversal, desde la perspectiva del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), es posible describir y explicar cómo la educación inclusiva se encuentra interrelacionada con los distintos sistemas en los que participan los estudiantes en un contexto social y educativo. Así, el concepto de diversidad advierte que todos los alumnos tienen necesidades educativas propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje como consecuencia de su origen social y cultural y sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses, y ritmos de aprendizaje. Es decir, la diversidad es inherente al contexto educativo, pero la gestión de esta, va a depender de los distintos ambientes en los que los actores del sistema educacional se desenvuelven.

¹ Perspectiva que añade el interés por factores cognitivos, como las creencias, las autopercepciones y las expectativas, a la teoría del aprendizaje social (Woolfolk, 2010).

En dicha línea, es posible reconocer tres niveles fundamentales en la gestión de la diversidad dentro del aula, los cuales determinan su proceso y desarrollo. En primer lugar, se encuentra la cultura y clima escolar; luego las políticas y prácticas institucionales; y tercero, las prácticas pedagógicas para la gestión de la diversidad del aprendizaje. Cabe destacar que para la gestión de la diversidad, estas tres dimensiones deben articularse con los distintos factores que explican las diferencias en los resultados de aprendizaje.

Cultura y clima escolar

Esta dimensión corresponde al contexto general de la escuela. Por un lado, toman relevancia los lineamientos, valores y creencias que sostiene la comunidad en relación a la diversidad e inclusión, generando un contexto para las prácticas en este ámbito. Por otro lado, tiene relación con las percepciones sobre el ambiente en el que se desarrollan las actividades habituales y las interacciones que se establecen y su contexto (Arón y Milicic, 2012). En este sentido, un establecimiento que presente características de una cultura que valora la diversidad y un clima social positivo, se alinea directamente con los principios de una educación inclusiva, en cuanto existe una valoración de cada persona y un respeto por la diferencia y diversidad (Echeíta et al., 2013; Milicic y Arón, 2000; Woolfolk 2010).

Esta dimensión está compuesta por los valores, principios, y la convivencia dentro del establecimiento; junto con el sentido de pertenencia, las creencias y actitudes, la percepción de equidad y la percepción de valoración de los actores dentro del establecimiento educacional.

Políticas y prácticas institucionales

Esta dimensión se refiere a los marcos normativos y las prácticas institucionalizadas con respecto a la inclusión que operan dentro del sistema del establecimiento, considerando que estas propician y refuerzan la participación de los distintos actores del sistema escolar (Booth & Ainscow, 2011). La dimensión se compone por un lado, de la interacción con las políticas nacionales; y por el otro, de la gestión estratégica, liderazgo, participación de las familias, manejo de conflictos, organización de apoyos (distribución de apoyos materiales y humanos, como profesionales especializados), desarrollo y formación profesional, infraestructura, y los recursos materiales y tecnológicos.

Prácticas pedagógicas

La dimensión sobre las prácticas pedagógicas es concebida dentro del espacio del aula, comprendiendo lo que se enseña, con qué objetivo y finalmente, cómo se aprende y se enseña en función de la diversidad. Esta dimensión toma el enfoque DUA² como referente (Alba, Sánchez, Sánchez y Zubillaga, 2013), en particular, distinguiendo cómo los objetivos de aprendizaje, metodologías, materiales, evaluación y retroalimentación, aseguran el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, a partir de su diversidad y también, las dinámicas que configuran el ambiente de aprendizaje (Milicic y Arón, 2000). Esta dimensión está compuesta por el enfoque pedagógico, la planificación, las estrategias pedagógicas, las estrategias de retroalimentación, las metodologías de evaluación y el ambiente de aula.

² Diseño Universal de Aprendizaje, cuyos criterios buscan promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes.

III. Marco metodológico

Para cumplir con los objetivos de la investigación, se realizó un estudio cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, indagando en las concepciones que tienen distintos actores respecto a la manera en que se gestiona la diversidad de aprendizaje en el aula.

Para ello, el estudio se compuso de dos fases: la primera consistió en la recolección de información sobre la percepción de los actores educacionales acerca de la temática y las acciones que estos realizan en torno a esta; y la segunda, correspondió al levantamiento de la opinión de expertos nacionales acerca de la gestión de la diversidad

Levantamiento de información en los establecimientos escolares

Se seleccionaron 14 establecimientos educativos, municipales y particulares subvencionados, de la Región Metropolitana que imparten exclusivamente enseñanza media. A través de la recomendación de expertos y el análisis de puntajes Simce, se escogieron establecimientos que presentaran algún nivel de gestión a nivel institucional de la diversidad de aprendizaje.

Para el levantamiento de información dentro de cada colegio, se consideraron específicamente a: profesores de Lenguaje y Matemáticas de II° Medio; coordinadores de los departamentos de Lenguaje y Matemáticas; jefes de UTP; encargados de convivencia; y estudiantes de II° medio.

Para efectos del levantamiento de información, se aplicaron entrevistas semiestructuradas (individuales y grupales) y observaciones en el aula. Las herramientas fueron construidas a partir de la bibliografía, y se adecuaron al rol que cumple cada actor educativo dentro del sistema.

Las observaciones se aplicaron principalmente en clases de Lenguaje y Matemáticas de II° medio, y en menor medida, en otras asignaturas como Ciencias Sociales, Química, Artes, Inglés, y Orientación.

El trabajo de campo tuvo una duración de 4 meses, en los que se aplicaron diferentes herramientas a los distintos actores. Como resultado se realizaron 78 entrevistas a los diferentes profesionales de la educación, 14 grupos focales a estudiantes, y 56 observaciones en sala de clases.

Para el análisis de los datos se aplicó teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967) y análisis estructural del discurso.

Tabla N° 1. *Resumen metodológico por establecimiento*

Actor educativo	Instrumento	N° de aplicaciones	Total 14 establecimientos
Jefe de UTP	Entrevista	1	14
Encargado de convivencia	Entrevista	1	14
Docente	Entrevista	4	50 ³
Estudiante II° medio	Grupo focal	1	14
Sala de clases	Observación	4	56

Expertos nacionales

Se seleccionaron 15 expertos nacionales sobre la temática de la diversidad, los cuales son parte del mundo académico (en adelante MA), o del ámbito institucional (AI) o bien, del tercer sector (TS). La selección de estos se basó en el conocimiento y experiencia que tienen en el área, como en el involucramiento en el trabajo de las distintas dimensiones que conforman la diversidad dentro del aula.

³ En 3 establecimientos no había coordinadores de matemáticas y lenguaje, razón por la que en esos colegios se realizaron solo 2 entrevistas a docentes.

Para el levantamiento de información se aplicó una entrevista en profundidad a cada uno de los actores seleccionados, la cual fue construida a partir de la bibliografía, con el fin de levantar las percepciones en torno al manejo de la diversidad en el aula y recomendaciones para su gestión.

El trabajo de campo tuvo una duración de 4 meses, en el cual se realizaron las 15 entrevistas. Para el análisis de los datos, se aplicó teoría fundamentada y análisis estructural del discurso.

Características de los establecimientos estudiados

La muestra seleccionada se caracteriza por tener estudiantes diversos, tanto en sus características culturales y personales, como en sus estilos de aprendizajes. En general, los establecimientos tienen un GSE bajo y medio-bajo y solo dos, corresponden a escuelas de GSE medio alto.

En relación a los resultados de aprendizaje, 10 de los 14 establecimientos tienen resultados bajos con respecto a los establecimientos con GSE similar; tres los tienen sobre los establecimientos con GSE parecido; y uno tiene un resultado similar al de su grupo.

Con respecto a los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, destaca que la mayoría se caracteriza por tener mejores resultados en la Autoestima Académica y Motivación Escolar y Clima de Convivencia Escolar respecto a otros establecimientos con GSE similar y también, en relación a los otros IDPS del mismo colegio.

Dadas estas características, es posible identificar cuatro grupos dentro de los establecimientos seleccionados:

1. Establecimientos con GSE bajo y promedio Simce bajo el promedio de establecimientos similares.
2. Establecimientos con GSE medio bajo y promedio Simce sobre el promedio de establecimientos similares.
3. Establecimientos con GSE medio bajo y promedio Simce bajo el promedio de establecimientos similares.
4. Establecimientos con GSE medio alto y con resultados Simce sobre el promedio de establecimientos similares.

De los establecimientos participantes, tres son particulares subvencionados; nueve corresponden a establecimientos municipales y dos, son de administración delegada. Por otro lado, la mayoría cuentan con modalidad científico-humanista, donde cuatro de estos además son polivalentes. Los tres restantes corresponden a la modalidad técnico profesional.

Con respecto a la matrícula, es posible observar grandes diferencias: dos establecimientos tienen una matrícula sobre mil estudiantes; cinco entre 500 y mil; tres entre 250 y 500; y cuatro, con una matrícula bajo 250 alumnos.

En todos los casos —a excepción de uno— hay disponibles equipos de profesionales para la atención de la diversidad. De modo similar, nueve de los 14 establecimientos cuentan con equipo PIE.

Finalmente, la caracterización de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes por establecimiento constata que la mayoría de las NEE atendidas son transitorias, y solamente cinco establecimientos señalan tener registro de estudiantes con NEE permanentes. En las NEE transitorias destaca la presencia de estudiantes con Trastorno de Déficit Atencional, los cuales están presentes en 12 de los 13 establecimientos.

IV. Resultados

Tal como se mencionó, es posible comprender la gestión de la diversidad del aprendizaje por medio de tres dimensiones. Por esta razón, los resultados desarrollan la descripción de cada una de estas y sus componentes, para luego identificar los facilitadores y obstaculizadores en la gestión de la diversidad dentro de los establecimientos participantes del estudio.

Cultura y clima escolar

a. Sellos, valores y principios

Desde el discurso de los actores, emerge principalmente que el sello institucional se encuentra vinculado a la formación integral, desarrollando en sus estudiantes tanto las habilidades cognitivas como las no cognitivas. De manera paralela, también se declara que el sello institucional se encuentra vinculado a la atención de las distintas necesidades de los estudiantes en un contexto de vulnerabilidad. Finalmente, también surge que el ambiente familiar es uno de sus sellos, lo que expresa que los establecimientos construyen un espacio de contención y de cercanía tanto para los estudiantes como a sus familias.

En relación a los valores y principios, se reconoce como elemento central el respeto, el cual es entendido como la aceptación de la diversidad de características de los miembros de la comunidad educativa. Complementario a esto, aparecen elementos asociados al compromiso con la misión educativa, tales como la responsabilidad, el servicio y la solidaridad.

b. Creencias y actitudes

Las creencias son un factor esencial en el proceso de gestión de la diversidad dado que estas determinan la disposición y actitudes de la comunidad escolar. En este sentido, constituyen un elemento gravitante para identificar y conocer las dinámicas que ocurren al interior de los establecimientos.

A continuación se presentan las principales creencias que influyen en el proceso de gestión de la diversidad de aprendizaje:

- **La gestión de la diversidad es una necesidad del sistema educativo:** se considera que el sistema educativo se enriquece a través de la incorporación de las diferencias. Por lo tanto, los actores creen relevante generar comunidades educativas pensadas desde la diversidad, en donde se ofrezcan oportunidades y accesibilidad para todos, especialmente dentro del marco del derecho a la educación de todos.

“eliminar las barreras para que todos y todas puedan aprender (...) una condición que se construye en las comunidades educativas y que no es para atender a la diversidad si no que es para constituirse desde la diversidad y permitir que en el fondo, las diferencias y las diversidades, los distintos saberes se expresen y que eso forme parte del espacio social y educativo que constituyen las escuelas”.

(AI 8, P. 10).

- **Una generación percibida como más diversa:** a partir del discurso, emerge una creencia compartida de que las generaciones actuales de estudiantes tienen una mayor diversidad que las generaciones anteriores. Esto es leído por los docentes como un cambio cultural, describiendo a las nuevas generaciones como “más diversas” o “heterogéneas” en base a una multiplicidad de características culturales y personales.

“Diría que son una comunidad con muchos matices, muchos colores, exactamente con muchas culturas, muchas idiosincrasias, prácticamente es como Latinoamérica en este colegio. Eso es lo que pasa y es una muestra del mundo globalizado...”.

(Jefe de UTP, N5).

Desde el discurso se identificaron muchos tipos de diversidad entre los estudiantes, las cuales van desde las diferencias de nivel socioeconómico y origen cultural, hasta las personalidades, ritmos y estilos de aprendizaje y experiencias en el sistema escolar. En este sentido, es que se considera urgente la gestión de la diversidad, la cual es entendida como la movilización, respuesta, atención y acogimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes.

- **Distintos estilos de aprendizaje:** esta creencia de los actores educativos indica que cada estudiante tendría un canal sensorial privilegiado a través del cual se aprendería más fácilmente, categorizando a los alumnos como “auditivos”, “kinestésicos” o “visuales”. Sería a partir de esta definición, en varios casos provista por un test especializado, que los docentes generarían modificaciones a sus clases privilegiando ciertos canales de exposición de información.
- **Contraposición enfoque conductista y constructivista:** se reconocen dos formas de tratar el aprendizaje y su diversidad. Por un lado, por medio del enfoque constructivista, el cual se caracteriza por dar mayor énfasis a la agencia de los estudiantes y relaciones horizontales con el docente. Y por otro, el enfoque conductista que se caracteriza por ser más normativo y vertical. No obstante, pese a la polaridad de los enfoques, hay actores que buscan una mirada más integrada.

“por momentos era muy conductista, muy, cuando la ocasión lo requería y cuando había que crear y había que probar y había que implicar, abrir puertas y ventanas, también constructivista, pero yo tengo la sensación de que aquí el profesor que, por los hábitos que traen los niños, el profesor que llega súper constructivista le va muy mal acá (...) porque los niños pierden el contacto con la realidad (...) hay que vigilar y súper vigilar y asegurarse de que saquen sus cuadernos, de que estén ordenados y que sepan en el fondo el registro necesario, tomar apuntes, hay que asegurar esa parte (...) en el fondo es como una mezcla de las dos cosas...”.

(Jefe de UTP, N10).

- **Los estudiantes tienen un menor nivel de concentración:** se levanta desde algunos docentes que hay un menor nivel de concentración que las generaciones predecesoras. Frente a esto, algunos docentes dicen modificar sus clases y recurrir a estrategias particulares, como privilegiar el uso de estímulos visuales, y de esta forma captar la atención de los estudiantes.

“...pone atención, se concentra, pero tiene una forma de captar la atención, tiene una manera de recibir la información que ya no es como lo hacían nuestros jóvenes anteriormente...”.

(Encargado de Convivencia, N12).

- **Menor motivación por el aprendizaje:** desde los discursos se levanta la creencia de que los estudiantes de generaciones actuales ya no se encuentran tan motivados para aprender como las anteriores. En este sentido, se entiende que la falta de involucramiento de los estudiantes vendría a ser una situación que el docente debe enfrentar, y que es independiente de los docentes y las estrategias utilizadas.

“Entonces esto es como una cosa generacional (...) lo veo con mi hija, y mi hija tiene la misma actitud (...) es una actitud de ir al colegio porque tiene que cumplir con lo que nosotros le estamos pagando. Ella siente que en el colegio no aprende nada... siente que las clases son fome, a pesar de que tiene buenos profesores...”.

(Docente, N10).

- **La diversidad dentro del aula desarrolla respeto entre los estudiantes:** la diversidad incentiva a que los alumnos aprendan a convivir con personas distintas, y por tanto, eliminar ciertos prejuicios sociales que se configuran en nuestra sociedad actual, sirviendo como elemento formativo para la vida de los estudiantes.

“...las estigmatizaciones sociales por ejemplo al tener diversidad tu quiebras esos paradigmas y finalmente tu puedes enfrentar después, en cualquier contexto te puedes enfrentar con una forma más universal, o sea tener una diversidad cultural, te entrega una amplitud de vida, de visión de mirada...”.

(Encargado de convivencia, N3).

- **La diversidad enriquece el espacio de aprendizaje:** los actores reconocen el potencial del aula como un espacio de encuentro de las diferencias personales y culturales, pudiendo ser utilizadas al servicio del aprendizaje. Este beneficio se asocia principalmente a las diferencias culturales.

“Entonces es muy entretenido poder asociar un término que nosotros usamos en Chile “¿A ver cómo lo dicen ustedes en Colombia?, ¿Cómo lo dicen en Venezuela?”, se crea como una riqueza lingüística y que de cierto modo se entiende el concepto de los modismos y por qué se habla no de un español en general, sino que se habla el español de Venezuela, el español de Colombia, y así sucesivamente”.

(Encargado de Convivencia, N9).

- **La diversidad implica mayor complejidad:** existe la percepción de que a mayor diversidad en los alumnos, mayores son los desafíos asociados a condiciones básicas para un proceso de enseñanza efectivo. Debido a que hay alumnos de trato más complicado, se dificultan procesos como los hábitos de estudio y la buena convivencia. Asimismo, también se indica que el ingreso de familias que no se involucran en el proceso educativo, también hace más difícil la gestión del aprendizaje.

“(La diversidad) afecta mucho, porque piense usted que nuestros alumnos en general no tienen hábitos escolares, “cultura escolar” como se llama, o sea cultura que a dónde usted va, saca su cuaderno, lápiz, se sienta, viene el recreo y se va. Ellos no, no, no, no lo soportan, no soportan escribir, no, no, no. Tienen que pararse, muchos de ellos tienen desfase de 2 años, o dejaron de estar en el colegio y después volvieron. Entonces eso genera desorden y problemas para los que quieren aprender. Es bien... eso es bien agotador para el aula, muy, bien difícil”.

(Jefe de UTP, N8).

- **La diversidad implica mayor esfuerzo para el docente:** algunos docentes señalaron que la presencia de mayor diversidad de características en un curso, implica mayor exigencia en su labor, teniendo que usar más tiempo en la planificación. Así también indican que es posible enfrentarse con casos que muchas veces, no tienen el conocimiento para solucionar.

c. Convivencia

La convivencia también es un elemento fundamental en la construcción de la cultura escolar. De la misma manera, y en relación a la gestión de la diversidad, la convivencia al interior de los establecimientos también determina en gran medida un ambiente propicio –o no– para su implementación. A través del levantamiento de los datos, fue posible identificar sus principales características, las cuales dan cuenta de una percepción positiva al respecto y los mecanismos que permiten construirla de este modo.

Buena convivencia

La percepción positiva en torno a la convivencia escolar es construida por medio de las relaciones armónicas y colaborativas entre docentes y estudiantes, y entre los mismos estudiantes. Si bien los actores señalan que existen conflictos, estos dan cuenta que la resolución de estos es clave para mantener una buena convivencia.

“No es un colegio complicado de trabajar, no significa que no haya algún inconveniente, algún roce, alguna problemática día a día, es un colegio que uno puede venir a trabajar tranquilo. Yo llevo trabajando 25 años trabajando acá, y nunca he venido al colegio con mayor temor o mayores conflictos”.

(Jefe de UTP, N 11).

Varios actores declaran sentir orgullo de haber logrado disminuir la violencia al interior de sus establecimientos, atribuyéndolo a un trabajo intencionado que ha tenido buenos resultados. No obstante, pese al discurso positivo en torno a la convivencia escolar, en base a las observaciones se pudo dar cuenta de que no es así en todos los casos.

Pese a lo anterior, en relación a los establecimientos que han disminuido la violencia, aparece como relevante el uso de documentos institucionales para el mantenimiento de la convivencia, el Protocolo de Actuación ante situaciones de conflicto, y los lineamientos y medidas declaradas en el Manual de Convivencia del establecimiento. En este sentido, la coordinación entre los diferentes actores encargados de la convivencia ha sido fundamental.

Resolución de conflictos

En cuanto a las formas en que estas comunidades educativas han logrado resolver conflictos, se identificaron elementos variados, tales como: la aplicación coherente de las normas definidas en el manual, el diálogo oportuno con los alumnos, el trabajo coordinado con las familias, la mediación, la atención constante por parte del equipo de convivencia en patios y pasillos a modo de prevenir a tiempo situaciones de violencia.

También, se observa una particular forma que apela a modificar la actitud y disposición de los estudiantes para interactuar pacíficamente al interior del colegio, aun cuando en sus barrios se constate que la violencia sea un recurso validado para resolver sus conflictos. En este sentido, las autoridades demarcan un mensaje a nivel institucional hacia los estudiantes declarando que la escuela es un espacio seguro y protegido donde no es necesario usar la violencia.

“Entonces cuando llegan aquí, súper choros, súper violentos, el discurso tiene que ser institucional “este es un espacio protegido, no necesitas eso”, relájate, aquí nadie te va a hacer daño, así si querías traer algo, mejor no lo traigas, si quieres ser choro, tranquilo, aquí tú entraste para acá y estas protegido, todos nos protegemos entre todos, por lo tanto no es necesario, ahora cuando llegues a tu casa, usted sabe cómo tiene que actuar en su casa, porque esa es la verdad, por lo tanto ahí yo no me voy a meter, pero aquí no hace falta”.

(Jefa de UTP, N4).

Respeto a las normas

Según los actores, este aspecto resulta ser el mayor desafío a alcanzar por los establecimientos. Resulta coincidente destacar la influencia que tienen los estudiantes que se incorporan en 1º medio a los liceos y de cómo ellos adoptan —o no— las normas, según sus trayectorias escolares previas. Este proceso es denominado por los docentes como “Normalización de los estudiantes”, y consiste en el trabajo intencionado para la interiorización de las normas escolares establecidas al interior de cada liceo.

Tanto los discursos de los entrevistados, como las observaciones, permiten constatar altas dificultades de los estudiantes de educación media para respetar e incorporar nuevas normas, a diferencia de aquellos estudiantes que han cursado la enseñanza básica en el mismo establecimiento. Sumado a lo anterior, se menciona la dificultad para instalar normas básicas que, de acuerdo a sus expectativas, debiesen venir interiorizadas desde el hogar. Específicamente, en los establecimientos, se observaron que las normas se encuentran principalmente orientadas a la disciplina.

Los buenos resultados en este nivel de algunas instituciones, se atribuyen a tres factores. El primero, da cuenta de un cuidadoso cumplimiento de los protocolos con enfoques formativos establecidos; luego, se encuentra la instalación del diálogo como estrategia que pretende transmitir valores como la responsabilidad y la justicia; y el último se relaciona con la identificación y reconocimiento de las necesidades de sus estudiantes en sus colegios.

Políticas y prácticas institucionales

La dimensión de políticas y prácticas institucionales se relaciona con los marcos normativos y las prácticas institucionalizadas respecto de la inclusión que operan dentro del establecimiento. A continuación se presentan los resultados de esta dimensión, los cuales se subdividen en los siguientes apartados: políticas nacionales y normativa, gestión estratégica y prácticas institucionales.

a. Políticas nacionales y normativas

Con respecto a las políticas nacionales y normativas, se reconocen tres instrumentos principales en relación a la diversidad: la Ley de Inclusión (N° 20.845), el decreto N° 170, y el reciente Decreto N° 83⁴.

Sobre la Ley de Inclusión, los expertos señalan que en general, su aprobación ha sido un facilitador dada su obligatoriedad, lo cual ha generado un movimiento en las instituciones hacia la inclusión.

Esta ley implica un avance en términos del fin de la selección y el lucro en la educación, y al mismo tiempo, es un importante desafío para Chile, dado su sistema escolar segregado. Esto aplica especialmente para aquellas escuelas que han practicado mecanismos de selección durante años por múltiples razones.

“La ley de inclusión en términos de acceso, yo creo...que permite tener una herramienta legal contra las escuelas que están discriminando o que no están dejando ingresar a los estudiantes. Entonces si terminas con el lucro (...) porque todos podemos entrar al colegio aunque no tengas los recursos necesarios, y si pones termino a la selección, entonces no me pueden discriminar (porque) no soy chileno o porque no tenga RUT (...).”

(TS 12, P. 30).

En cuanto a la implementación de los decretos, los expertos reportan que no los han logrado aplicar en la práctica.

“Hay una debilidad de cómo aprendemos, cómo transferimos y cómo tenemos condiciones de política pública y después de condiciones institucionales que permitan recorrer un camino largo”.

(MA 3, P 11).

“Todo lo que tiene que ver con el Decreto 83 yo creo que está todavía guardado, en alguna carpeta de información que le llegó a la gente de la Corporación y que le llegó a algunas personas...A los Jefes Técnicos, yo acá se lo entregué a los Jefes Técnicos pero, yo no sé si todos lo han abierto”.

(AI 11, P. 340).

⁴ El decreto 170/2009 es el proceso a través del cual se dará cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 20.201/2007 respecto de la evaluación diagnóstica integral de aquellos estudiantes que presentan NEE de carácter transitoria, que reúnan las condiciones para participar en un Programa de Integración Escolar, y que accedan a la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio; y respecto de la evaluación diagnóstica integral de los estudiantes con NEE de carácter permanente que accedan al Incremento de la subvención especial diferencial.

El decreto 83/2015 mandata a implementar el acceso universal al currículo nacional, favoreciendo a los niños con NEE. Su objetivo principal es aportar en la inclusión y el respeto a la diversidad, teniendo como principios orientadores, la igualdad de oportunidades, la calidad educativa con equidad, la inclusión educativa, y valoración de la diversidad y la flexibilidad en la respuesta educativa. Los criterios se basan en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación que responde a las diferencias de los estudiantes, centrándose en los avances del aprendizaje y las nuevas tecnologías.

De manera similar, algunos actores señalan que pese a los avances que ha traído la Ley de Inclusión, las estructuras subyacentes a los establecimientos han permanecido inalteradas. En este sentido, se evidencia que se encuentra latente un sistema monocrónico al interior de los establecimientos: todos aprenden lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma.

“Yo veo que en este liceo coexisten tres paradigmas distintos de educación. Hay un grupo de profesores cuyo paradigma entiende la educación en el contexto que está la sociedad chilena hoy en día y también entiende el tipo de alumno con el cual estamos trabajando. Que no es el mismo alumno que teníamos hace 10 años atrás. Hay otro grupo de profesores, en los cuales me incluyo, que estamos en proceso de entender este nuevo paradigma. Y hay profesores que simplemente siguen con el paradigma tradicional y no les interesa conocer el nuevo paradigma de la educación”.

(Encargado de Convivencia, N 9).

Por otro lado, y ya desde la percepción de los actores educativos, ante esta nueva Ley es posible identificar adhesión y reparos al mismo tiempo. La adhesión refiere a la disposición a acoger a todos los estudiantes sin restricción o discriminación; y los reparos, apuntan principalmente a la preparación de los establecimientos de abordar poblaciones más complejas y además, la concepción de que esta es más bien una exigencia que un apoyo.

Finalmente, también hay reparos en relación a la sobrecarga laboral que tienen los actores educativos. En base al discurso de los expertos, el actual currículum no facilita la posibilidad de flexibilizar las prácticas pedagógicas debido al exceso de contenidos, y que por tanto, no permite la atención a la diversidad.

“Yo creo que un obstaculizador es esta idea curricular tan rígida y estructurada que tenemos instalada, que en media es mucho más fuerte que en básica, entonces donde las asignaturas están separadas, y se avanza súper linealmente, eso como que rigidiza mucho la posibilidad del espacio de aprendizaje, eso por un lado, y por otro lado esta idea de cómo de las disciplinas con un status más de cientificidad, que es el saber escolar que desconoce el saber más cotidiano, más histórico o cultural del espacio del que vienen los estudiantes, que en enseñanza media empieza a ser mucho más fuerte”.

(AI 8, P. 32).

b. Gestión institucional para la diversidad

En el discurso de los actores aparecen tres elementos principales para la gestión institucional en función de la diversidad. Por un lado, el liderazgo directivo y la atribución de responsabilidades; los lineamientos y/o directrices que orientan las prácticas institucionales y pedagógicas aún en vías de institucionalización; y finalmente, la incorporación de los temas de inclusión en los instrumentos estratégicos de los establecimientos.

Liderazgo y responsabilidades

Según los expertos, el liderazgo directivo es fundamental en la gestión de la diversidad. Ello se debe a que éste permite convencer, motivar y guiar en el proceso de impulsar la implementación de las políticas y leyes vigentes.

“Yo creo que una gran mejora es que estas personas que lideran la gestión y que son los que finalmente instalan o colaboran para eliminar estas barreras, esas personas requieren, yo te diría de una adhesión y un compromiso actitudinal con respecto a los que significa una vida basada en los derechos humanos, donde aquí el buen trato, la convivencia y avanzar hacia lo que significa una verdadera comunidad de aprendizaje es una misión ineludible, y los líderes deberían estar comprometido con aquello, y eso es justamente lo que los va a inspirar y orientar para tomar decisiones de como movilizar los recursos, de cómo hacer que esto ocurra, que en definitiva eso es la gestión”.

(MA 1, P. 32).

Sin embargo, desde el discurso de los docentes, más que centrar la responsabilidad en el liderazgo directivo, la ubican como una responsabilidad de todos los actores educativos.

Asimismo, una clara distribución de roles es fundamental para una buena gestión de la diversidad. Frente a esto, y como lo declaran los entrevistados, la tabla N° 2 da cuenta de las distintas tareas o labores que se asignan los distintos actores educativos.

Tabla N° 2. *Atribución de responsabilidades según actores*

Jefes de UTP		Docentes	
1.	Sensibilización permanente de la comunidad.	1.	Liderazgo pedagógico: “que todos aprendan”.
2.	Promoción e institucionalización de las prácticas para la atención a la diversidad.	2.	Responsabilización incipiente de la diversidad de los estudiantes.
3.	Generación de condiciones para la coordinación entre profesores de aula y profesionales de apoyo.	3.	Coordinación con equipos profesionales de apoyo.
4.	Apoyo a los docentes ante problemas específicos (evaluación, monitoreo).	4.	Desarrollo e implementación de estrategias pedagógicas.
5.	Detección de necesidades de capacitación, su organización y gestión.	5.	Aumentar competencias en los temas de gestión de la diversidad.
Encargado de convivencia		Profesional de la educación (equipo PIE)	
1.	Atender los conflictos que se presentan entre estudiantes o entre estos y los docentes, cumpliendo así con su función de promover la convivencia escolar y la prevención de la violencia.	1.	Implementación de procesos (diagnóstico, planificación, adecuaciones, diseño evaluaciones y trabajo coordinado) que aseguren la gestión de la diversidad.

Lineamientos y/o directrices institucionales

Desde las observaciones y las entrevistas fue posible evidenciar la ausencia de lineamientos en algunos establecimientos y/o la presencia de lineamientos incipientes que intentan dar forma a una acción más mancomunada en la gestión de la diversidad. Ello se debe en gran medida, a la dificultad que implica para los equipos directivos la traducción de las políticas educacionales nacionales.

Con respecto a los establecimientos que han avanzado en diseñar y socializar lineamientos incipientes, estos se vinculan con:

- **Fortalecimiento de la acción pedagógica:** por medio de la reflexión pedagógica en torno a la diversidad, la capacidad de aunar criterios de actuación común con respecto a la diferencias de los estudiantes y la estructuración del trabajo entre los distintos departamentos para responder a las necesidades de todos los alumnos, los establecimientos avanzan en la atención de la diversidad.

“Nosotros tenemos reuniones con los profesores todos los miércoles. Y son reuniones temáticas, el Director, DP, quien habla y así. Cuando me toca a mí hablar de mi área tenemos que hablar de toda esta situación, enseñarle a los profes que los niños no son un número. Ciertamente de repente, o sea, es imposible que alguien de repente no pueda decir “hay este chiquillo, me hace la vida imposible. Lo tengo atravesado”. Y ahí entonces, es donde uno le dice al profe: ‘No pues, usted tiene que trascender, usted tiene que pasar allá. Algo hay algo usted también le proyecta como adulto’. Entonces ahí es donde se van tratando los temas de diversidad, inclusión, compromiso”.

(Jefe de UTP, N7).

- **Instalación de protocolos en los manuales de convivencia:** debido a que la Ley de Inclusión establece la necesidad de eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan la participación y el aprendizaje de los estudiantes, es que se agrega una serie de protocolos en los manuales de convivencia que aseguran esto. Estos se caracterizan por incluir las faltas y las sanciones o modos de reparación. Además, se incluye los procedimientos a seguir, las mediaciones, conversaciones de apoderados o derivaciones al equipo de apoyo dentro del colegio.
- **Avance en prácticas de aulas más inclusivas y activas:** los actores enfatizan en su discurso que debido a las características de los actuales estudiantes, surge la necesidad de hacer clases más didácticas e incorporar variadas estrategias que generen interés y motivación por el aprendizaje.

“Acá cada docente es dueño de su clase y puede ver cómo la realiza. Se pide sí, que seamos más didácticos, que tratemos de motivar a los alumnos, no hacer siempre clases expositivas, sino que de repente un power point o cambiarlos de ambiente también facilita un poco. Cuando hay clases de ejercicio, y hay sol, también de repente los saco al patio, claro que siempre pidiendo de vuelta los ejercicios hechos para asegurarme de que están trabajando y no solo salieron al patio”.

(Docente, N 11).

Instrumentos estratégicos

Aunque los instrumentos de conducción institucional, entendidos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Manual de Convivencia y el Reglamento de Evaluación, pueden ser herramientas altamente relevantes para la gestión de la diversidad, al ser verticales y con bajos niveles participación, pueden contradecirse en las practicas.

En esta línea, los actores señalan que el PEI y el PME debieran abordar explícitamente los temas de inclusión y gestión de la diversidad. El Manual de Convivencia y el Reglamento de Evaluación lo han ingresado paulatinamente, por lo que se ha generado una posibilidad de acción y adecuación institucionalizada en función de la diversidad.

“En el PEI están consignados los educadores diferenciales, los alumnos PIE, todos los niños que estén considerados con necesidades educativas especiales, incluso los que están aventajados. Porque el PIE no solamente tiene que atender a los alumnos que están más descendidos, que son a los que más atiende. Pero también los profesores jefes se encargan de atender, o los profesores de aula de atender a los alumnos que están aventajados. Porque la idea es que ellos también se desprendan y puedan emerger, porque a eso es lo que vienen”.

(Encargada de Convivencia, N10).

“Por tanto, si ha tenido un impacto a nivel imaginario de la realidad, desde mi punto de vista, se ha forzado la necesaria aplicación de manuales, manuales de convivencia, de reglamento de evaluación, y eso de apoco va impactando positivamente las prácticas de enseñanza entonces hay un marco jurídico interno nuevo, que da razón a esas nuevas legislaciones”.

(Jefe UTP, N 6).

c. Organización interna para la diversidad

Considerando que el contexto interno es de alta relevancia para crear un escenario favorable para la gestión de la diversidad, es que se hace un análisis sobre la organización de apoyos, el desarrollo profesional docente y la infraestructura y tecnología como elementos fundamentales en dicho proceso.

Organización de apoyos para la diversidad

Como muestra la tabla N° 3, hay dos tipos de programas de apoyo: los formales y los informales. Asimismo, también hay dos tipos de modalidades: las de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la del apoyo psicosocial. Como se señaló en la descripción de los establecimientos, la mayoría de los establecimientos cuenta con programas formales como el PIE, y soporte tanto en el proceso de aprendizaje, como en el contexto de los estudiantes.

Tabla N° 3. Resumen organización de apoyos

Apoyos	Tipos	Descripción
Programas	Formales	Hay dos dispositivos principales, el Proyecto de Integración Escolar (PIE) y el Centro de Atención Tutorial Integral (CATI) ⁶ . Son equipos multidisciplinarios, que funcionan de manera colaborativa con los docentes. Estas acciones se resumen en tres mecanismos: las reuniones de discusión de casos particulares, la planificación conjunta y en menor medida, la co-enseñanza.
	Informales	Presencia de profesionales especializados. Se señala que no adscriben a un programa dado que no reconocen o no se ha diagnosticado necesidades educativas especiales para atender.
Modalidades de apoyo	Apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Nivelación de estudios, co-docencia, apoyo personalizado, tutorías de pares, aula de recursos y reforzamientos.
	Apoyo psicosocial	Se caracteriza por ser duplas psicosociales para el apoyo en problemas sociales de carácter psicológicos.

Desarrollo profesional docente

Debida la importancia del rol del docente en la gestión de la diversidad, el desarrollo profesional de estos se vuelve en un elemento fundamental para enfrentar dichos procesos. En base a la información levantada, fue posible identificar dos elementos importantes.

Por un lado, con respecto al contexto laboral, en general se indica que existe un bajo equilibrio entre los tiempos lectivos y no lectivos, y además, una alta rotación docente por las bajas remuneraciones. Este escenario dificulta en gran medida la gestión de la diversidad de los profesores.

“... tiene que ver con el tiempo que uno necesita para atender a la diversidad, tiempo para planificar, para coordinar con otros colegas de cómo es su proceso (...) en el aula. También para poder diseñar evaluaciones (y) material que atiendan la diversidad”.

(Profesor, N 3).

⁵ Programa propio de la comuna de Recoleta el cual consiste en una estructura complementaria al PIE para atender a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, desde el diagnóstico al apoyo.

Y por el otro lado, las prácticas en el desarrollo profesional docente que son necesarias para una buena gestión de la diversidad, tales como la inducción, la capacitación y formación continua, el trabajo colaborativo y las observaciones de clases, se ven reducidas en la mayoría de los establecimientos.

En la tabla N° 4, se resume el diagnóstico de dichas prácticas y la percepción de los actores al respecto.

Tabla N° 4. *Diagnóstico de prácticas de desarrollo docente que facilitan la gestión de la diversidad*

Práctica	Estado actual
Inducción	En establecimientos que tienen PIE, se incorporan temas de inclusión como los tipos de discapacidad, estrategias y/o coordinación. Más que la inducción teórica, se valora el traspaso de experiencias.
Capacitación y formación continua	A pesar de la importancia que se le atribuye para la gestión de la diversidad, solo tres establecimientos señalan haber participado de capacitaciones.
Trabajo colaborativo	Según los actores educativos entrevistados, existen diferentes instancias para realizarlo tales como los consejos de profesores, los GPT (grupos de trabajo profesional), las comunidades profesionales de aprendizaje y las reuniones de departamento. Desde el abordaje de la diversidad, es interesante constatar que la reflexión pedagógica y el intercambio de prácticas se incorporan de un modo incipiente.
Observaciones de aula	Las modalidades que se plantean transitan entre la observación de algún profesional del equipo directivo o del PIE (jefe de UTP, directores, inspectores o profesionales del PIE y/o equipo psicossocial) y la desarrollada por pares. En un establecimiento, las observaciones de directivos tienen un punto de evaluación vinculado a los estudiantes que pertenecen al programa de integración.

Infraestructura y tecnología

En cuanto a la existencia de barreras físicas, los actores confirman que la infraestructura de ciertos establecimientos no es accesible para todos los estudiantes, dificultando el acceso de algunos, especialmente de la población en situación de discapacidad. La organización de los espacios y su utilización, no son aprovechados al máximo para fines pedagógicos. Además, también existe un déficit de recursos para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. La apuesta por la inclusión, y una gestión de la diversidad de los aprendizajes de los estudiantes, requiere de sistemas de apoyos, lineamientos, infraestructura, competencias, etc., que permitan ir más allá de un esfuerzo declarativo.

En relación a uso de tecnologías, los actores educativos señalan que en general, existe escasez de recursos tecnológicos. La disponibilidad de estos representa una oportunidad para la gestión de la diversidad, puesto que amplía los recursos de enseñanza y produce más motivación en los estudiantes, especialmente al considerar las creencias previamente mencionadas con respecto a las diferencias de formas de aprendizaje de los estudiantes. Pese a esto, los establecimientos indican que hay carencias de infraestructura y disponibilidad de dispositivos.

d. Prácticas institucionales

Dentro de las prácticas institucionales referidas a la diversidad, inclusión y distintas formas de aprender de los estudiantes, se identificaron una serie de estrategias que favorecen la gestión de la diversidad, como también otras que las dificultan.

Prácticas institucionales para la gestión de la diversidad

1. **Enfoque educativo basado en los talentos y altas expectativas:** el proceso educativo conlleva a adoptar enfoques educativos particulares, pese a que existan situaciones donde la brecha del aprendizaje es grande. En ese contexto, toma relevancia que los establecimientos estudiados reconozcan el potencial de los estudiantes, distinguiendo el talento que tiene cada uno.
2. **Nivelación de conocimientos:** dirigida a los estudiantes que presentan bajo rendimiento o los que se encuentran en situación de repitencia o desnivel educativo en relación a su edad. Dentro de estos, se destacan los talleres de Matemática, Lenguaje, Ciencias e Inglés. Estos, se realizan durante la clase, y se asignan tiempo y recursos complementarios con la ayuda de los mismos estudiantes que presentan mejor rendimiento en el área.
3. **Actividades participativas educativas:** para incentivar la participación de estudiantes de todo tipo de rendimiento académico, se realizan actividades como el campeonato de Ciencias y de Matemática, las cuales también ayudan en la autoestima académica. De modo similar, se realizan debates y charlas, los cuales según los estudiantes, son las actividades que generan mayor participación, especialmente para los estudiantes extranjeros.
4. **Apoyo estudiantes alto rendimiento:** mediante una atención personalizada, se favorece la atención a estudiantes con alto rendimiento. En algunos colegios, estos programas diseñan proyectos específicos que sostienen en el tiempo la promoción y permanencia de estas iniciativas. Ejemplos de esto es la presencia constante de materiales más avanzados o tutorías focalizadas.
5. **Dotación de profesionales:** presencia del equipo o dupla psicosocial, el programa de convivencia escolar, del programa PIE, o de programas específicos por comuna (por ejemplo el programa CATY). En estos se distingue la importancia de detectar las necesidades y reconocer la orientación educativa y social hacia los estudiantes como una instancia disponible de manera permanente.
6. **Atención temprana de estudiantes nuevos:** práctica que procura acoger al estudiante en su incorporación, tanto a ellos como a sus familias. Se desarrollan reuniones y entrevistas periódicamente, lo que en algunas instituciones se denomina como "marcha blanca".
7. **Recepción de estudiantes extranjeros:** cabe destacar que en algunos establecimientos se hace un recibimiento especial para los estudiantes de otros países, como con papelógrafos con traducciones de palabras o frases en el idioma nativo de los nuevos estudiantes.
8. **Intercambio de experiencias entre estudiantes de diferentes colegios:** se generan instancias de aprendizaje e intercambio entre estudiantes de diferentes colegios que se caracterizan por diferencias académicas y de índole socioeconómica. En estas, se fomenta la participación y también que los estudiantes conozcan más de sus propias realidades. Ejemplo de esto son las ferias tecnológicas o ferias de emprendimiento, las que promueven el intercambio y participación con otros establecimientos educacionales. Asimismo, también hay intercambios con estudiantes extranjeros.

9. **Intercambio experiencias académicas exitosas entre profesores:** es una acción que emerge desde las propias experiencias de los profesores, lo que pone de manifiesto la relevancia que asignan al equipo que se constituye en el plantel de la institución. Esta instancia se plantea desde los docentes que llevan más tiempo en el colegio, dirigido a los que van llegando a la institución.
10. **Potenciar desarrollo de habilidades superiores:** para lograr esto, se participa en los programas impartidos por universidades y talleres de verano. También se utilizan estrategias como enseñanza a través del juego y las preguntas reflexivas, como por ejemplo, el fomento a la formulación de preguntas en clases.
11. **Celebraciones y jornadas extracurriculares:** actividades que son organizadas por toda la comunidad educativa y que pueden ser de distintas temáticas. Destacan las alianzas y actividades artísticas, deportivas, académicas y religiosas, los cuales son espacios de desarrollo para los distintos intereses de los estudiantes.
12. **Actividades de sensibilización:** también se realizan actividades para reflexionar y sensibilizar frente a la diversidad. Dentro de estas destacan las ferias de organizaciones o de expresiones, en las que abordan temas relacionados con política, educación, inclusión o diversidad sexual con el fin de romper con los prejuicios o estereotipos.

Prácticas institucionales excluyentes

Por otra parte, también se identificaron prácticas institucionales excluyentes que refuerzan el paradigma de la homogeneidad. Un ejemplo de ello es la distribución de estudiantes por rendimiento académico según la letra asignada al curso (el grupo de los cursos "A" son los con mejores rendimientos, y así sucesivamente); o la separación de estudiantes entre la jornada de mañana y de la tarde. Dichas prácticas, dan cuenta de un sistema educacional que aún se debate en un esfuerzo por bajar las orientaciones de políticas educacionales, sin la capacidad de generar una coherencia y congruencia completa con un enfoque inclusivo.

"Mi prima tiene súper buenas notas, ella está acá en primero y ella fue a ver si había cupos para la mañana y el año pasado (...), a los nuevos que nos veníamos a matricular nos dijeron que (...) no habían matrículas para la mañana y después a mi prima le dijeron que sí habían para la mañana, pero no nos quisieron matricular juntas".

(Estudiantes, E1).

Prácticas pedagógicas

a. Descripción del ambiente de aula

Espacio físico

A partir de los discursos y las observaciones fue posible evidenciar que en general, los establecimientos no se encuentran acondicionados para lograr un ambiente propicio para atender la diversidad de aprendizajes. El reducido tamaño de las salas de clases, el deterioro de la infraestructura (aspectos físicos de la sala y del mobiliario), la gran cantidad de alumnos por curso, y la estática distribución y escasa movilidad de ellos en la sala, se conciben como aspectos negativos en la mayoría de los colegios.

Además, la mayoría mantiene una disposición tradicional del aula, cambiándose solo en algunas ocasiones para propiciar la interacción y la participación de los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, asociada a una discapacidad visual o física, pese a la relevancia que implica para todos los estudiantes.

Clima de aula

Los actores educativos declaran que un buen clima de aula es una condición básica para generar un ambiente propicio para el aprendizaje. A pesar de ello, también se percibe que establecerlo, no es una tarea resuelta, ya que la interferencia de las conductas disruptivas, la falta de motivación y el trato inadecuado o irrespetuoso entre algunos actores educativos, no facilita esta labor. Las observaciones en sala de clases dan cuenta de ello, lo que gatilla una respuesta de cansancio y agobio por parte de los profesores.

Es decir que, mantener la atención de los estudiantes y establecer hábitos para asegurar un clima social escolar favorable, significa un desgaste y un alto nivel de inversión de tiempo para la mayoría de los profesores. Más aún, al considerar las características mencionadas que perciben los actores, tales como la desmotivación por el aprendizaje. De hecho, todos los actores educativos señalan que el comportamiento negativo de algunos estudiantes, afecta negativamente a aquellos que quieren aprender.

“Porque cuando los molestosos no van, se entiende la clase, pero cuando están ahí, hacen mucha bulla; comienzan a discutir entre ellos mismos y el mal olor de la marihuana [afecta]. Llegan atrasados...Es que es bacán cuando está la clase así, cuando siempre llegan los buenos. Y después tocan para el recreo y entran los otros, es muy notorio”.

(N8; Estudiantes).

En este contexto, y tal como se mencionó en el aspecto de clima y convivencia escolar, dentro del aula también es muy importante el establecimiento de normas. Estas operan como facilitador para alcanzar clima positivo dentro de la sala de clases. De la información levantada, se identificaron cuatro tipos principales de normas:

1. Las **normas de comportamiento**, como por ejemplo para asistir, atender y participar en clases.
2. Las **normas orientadas a la tarea**, que son utilizadas principalmente para vincular a los estudiantes sobre el contenido de la asignatura.
3. Las **normas de convivencia**, que buscan eliminar las bromas, descalificaciones, garabatos, discusiones o peleas.
4. Las **normas de aseo y ornato**, relacionadas con el cuidado del espacio físico de la sala de clases.

Para que estas sean cumplidas y generen sentido a los estudiantes, también se levantaron tres estrategias utilizadas por los actores: normas coherentes y consistentes; el uso de sanciones formativas; y la negociación con los estudiantes.

Para instalar normas coherentes y consistentes es de alta relevancia el nivel de liderazgo del docente, puesto que incluye la incorporación de rutinas; la intervención oportuna; y el modelaje de ciertas conductas para que sean reconocidas por los estudiantes en cuanto al valor que tienen en contextos educativos y sociales.

Las sanciones formativas se expresan a través de actividades o acciones de reparación, lo que revierte la imposición de castigos. Y por último, la negociación de las normas se lleva a cabo a través de pactos para alcanzar acuerdos, respecto a las conductas esperadas y de sanciones en caso de producirse una transgresión de ellas.

Relación entre profesor y estudiante

Desde la información reunida, fue posible identificar cuatro elementos fundamentales que determinan la relación entre docente y estudiantes, y que a su vez ayudan en la gestión de la diversidad.

En primer lugar, el involucramiento y compromiso del profesor, que se traduce en la buena disposición que tienen para escuchar y prestar atención, el reconocimiento que hacen a los estudiantes que presentan mayores desafíos en su proceso de aprendizaje y la perseverancia para explicar de manera reiterada hasta alcanzar el entendimiento de todos los estudiantes.

En segundo, se indica que la adaptabilidad del docente también es una característica muy importante dado que permite modificar su conducta para atender mejor a las necesidades de los estudiantes.

“Además que ellos, o sea si uno a pesar de todo eso uno les dice 'profe para la próxima clase no sé, por qué no nos explica, no sé, con- con un video o algo (...) se dan el tiempo para buscarlo, buscarlo y después explicarlo. Y si hay que pasar tres clases explicando lo mismo lo hacen y ellos se adaptan, tratan de hacer las clases lo más interactivas posible”.

(Estudiante, N13).

En tercer lugar, se reconoce el vínculo y cercanía afectiva que establecen los docentes con sus estudiantes, lo que facilita involucrarlos en la construcción de conocimiento, habilidades y competencias.

Y en cuarta instancia, se señala que es importante tener relaciones menos jerárquicas con los estudiantes, cambiando hacia un paradigma donde el docente no es el dueño de la verdad absoluta, sino más bien, un facilitador de la experiencia de aprendizaje. No obstante, hay docentes que refieren a que la sala de clases es un lugar de poder, donde la autoridad del profesor está constantemente en juego.

“Entonces cuando tú llegas a un curso, siempre te pesan, miden (y se preguntan los alumnos) qué puedo lograr con ella, hasta dónde me permite llegar”.

(Jefe de UTP, N2).

b. Gestión pedagógica

Los resultados en torno a la gestión pedagógica se centran en los modos de enseñanza y sus instrumentos. Por lo tanto, este ítem contiene las estrategias, modos de evaluación y retroalimentación dentro del aula, lo que facilita la gestión de la diversidad.

Planificación

Si bien en la mayoría de los establecimientos no se reconoce la consideración de la diversidad de manera explícita en el proceso de planificación, en algunos efectivamente es explícito, tratando de atender los distintos ritmos y niveles de aprendizaje de los estudiantes.

“Bueno, cuando voy a tocar un tema, pienso en todo: en los aventajados y en los que requieren más tiempo. Si van a poder cumplir o no con la, con la tarea (y) con la actividad solicitada. Tengo que buscar varias formas de hacer la actividad”.

(Profesor, N5).

Los establecimientos que planifican incluyendo la diversidad, se identifica que pueden hacerlo por medio de prácticas estandarizadas como formatos establecidos, o bien, a través de prácticas de colaboración entre el docente y los profesionales de apoyo.

Metodologías de enseñanza

En los establecimientos predomina la metodología de clases expositivas en las que se transmite el contenido a los estudiantes, lo que es altamente criticado por estos últimos. Sin embargo, desde los discursos se explica que estas se complementan con fases de ejercitación, en las que se puede atender a las necesidades individuales.

“La primera estrategia que ocupo y funciona es cuando hacemos trabajos personalizados (...). Mostrarnos cercanos, demostrarles que no es tan difícil, ayuda, porque el estudiante se da cuenta que puede trabajar y lo puede hacer y le puede gustar”.

(Profesor, N14).

No obstante, en la mayor parte de los colegios existe el propósito de avanzar hacia metodologías más activas y participativas, las que buscan romper la rutina —como clases en el exterior—, y que los estudiantes se identifiquen en mayor medida con su proceso de aprendizaje. De modo similar, también se intenta promover el trabajo colaborativo para superar el individualismo característico de la actualidad, desarrollar habilidades relacionales, de escucha y respeto, y además, aprovechar la diversidad.

“... para ir desarrollando esa idea (...) de que hay una variedad de conocimiento, variedad de origen, de orientación sexual, etc., a través de esos trabajos en grupo, de unir a los estudiantes también desde ese punto de vista”.

(Profesor, N8).

Diagnóstico

El diagnóstico tiene dos objetivos principales: saber cómo aprenden los estudiantes, e identificar qué saben. En base a la aplicación de este análisis, que puede ser interno o externo, se busca modificar las acciones pedagógicas.

Desde las entrevistas, también se encontró que se realizan diagnósticos psicoeducativos en los establecimientos, los que permiten identificar las habilidades sociales y los estilos de aprendizaje. Estos pueden ser formales, utilizando instrumentos para medir habilidades de los estudiantes (como test aplicados por profesionales), o informales.

“...alguna vez tratamos de hacerlo con unos test de carácter psicológico que habían en el establecimiento, se robaron esos test, donde podíamos ubicar el nivel el cual venía el grupo de curso, como venía cada uno de los estudiantes, porque como vienen todos de colegios diferentes no tienen la misma base, entonces en este momento estamos trabajando con los diagnósticos que hace el liceo. Nos falta un apoyo más específico para cada alumno”.

(Jefe de UTP, N9).

Es importante señalar que pese a que se realicen diagnósticos sobre los estilos de aprendizaje, en las observaciones se evidencia que, en general, se considera el modo de aprendizaje más frecuente dentro del curso y se aplica de manera constante.

Evaluaciones

Las evaluaciones sumativas son las más utilizadas, lo que genera una tensión entre la atención a la diversidad y las evaluaciones estandarizadas. De todas formas, desde el discurso de los docentes, se identifica que, por un lado, estos construyen las evaluaciones considerando las características del curso y sus intereses; y por el otro, en los casos de evaluación diferenciada, en general, estas se construyen en conjunto con los profesionales del PIE.

En los establecimientos que cuentan con PIE, las modalidades de construcción más comunes son el diseño conjunto o el rediseño del instrumento que se aplica a los estudiantes por parte del especialista. Las adecuaciones que se realizan incluyen cambios en el formato, en la cantidad o grado de dificultad de las preguntas y en la extensión de los textos. También se responde a las necesidades específicas de los estudiantes, desarrollándose, por ejemplo, pruebas con macrotipo para estudiantes con discapacidad visual, traducciones para estudiantes extranjeros, o evaluaciones orales para estudiantes con dificultad lectora.

También se hacen diferencias en la aplicación de las evaluaciones, tomando en consideración no solo las necesidades educativas especiales, sino también situaciones emocionales y circunstanciales de los estudiantes.

Retroalimentación

Los profesores declaran que la retroalimentación es constante y señalan la importancia de que sea oportuna para detectar lo antes posible las dificultades de aprendizaje y enmendar errores. Sin embargo, en las observaciones en la sala de clases, se reporta que la retroalimentación es infrautilizada.

A partir de las observaciones, los profesores desarrollan estrategias de retroalimentación de manera individual y grupal (en el caso que así estén dispuestos en la sala), en donde recorren la sala o revisan los cuadernos de los estudiantes, aclaran dudas y explican algunos procedimientos en la resolución de problemas, haciendo que participe el conjunto de estudiantes en la búsqueda de la solución.

Estrategias para atender la diversidad en el aula

Desde los discursos y las observaciones fue posible identificar 11 estrategias específicas para atender la diversidad del aprendizaje:

1. **Conocer a los estudiantes:** esta estrategia busca conocer más personalmente a los estudiantes y sus características particulares por medio de interacciones cotidianas, actividades estructuradas como reflexiones personales o grupales, y mecanismos institucionales como las hojas de vidas o las entrevistas con los estudiantes y sus familias.
2. **Detección de necesidades educativas:** aunque sean prácticas informales, dentro del aula se observa el desarrollo de habilidades de escritura, las que da cuenta de las necesidades de evaluaciones formales, y la observación de la expresión oral.

3. **Agencia en el aula:** transformar a los estudiantes en agentes activos en su aprendizaje, con capacidad de influir en las actividades de la clase y el currículum, ayuda en gran medida en la gestión de la diversidad. Algunas prácticas de este tipo, emergen cuando se brinda la posibilidad de elegir las lecturas, en base a sus propios intereses y habilidades, o sugerir cambios en las metodologías docentes o estructura de la clase. En este contexto, tanto docentes como estudiantes vinculan esta estrategia a una mayor motivación.

“El año pasado nos dieron a escoger un libro que nosotras quisiéramos, no importaba las páginas y leerlo y disertarlo.; Yo creo que esa fue la primera vez que las niñas leyeron un libro tan grande de 300 y algo”.

(Estudiantes, N12).

4. **Aprendizaje significativo:** para alcanzar un aprendizaje significativo de los estudiantes, dos estrategias son las que se articulan con mayor relevancia. La primera, habla de la práctica de vincular los contenidos con la realidad y códigos propios de los estudiantes, lo que se puede entender como la relevancia de los contenidos. Y la segunda, releva la práctica de presentar los contenidos en un horizonte práctico y útil, explicitando el para qué de estos y así señalar su pertinencia, lo que se logra con recursos como el uso de ejemplos reales y el hacer alusión a temáticas relevantes a la vida personal de los estudiantes, como sería lo que concierne a su futuro laboral.

“Sí, hay cosas que a ellos les interesa más. Por ejemplo, ‘profe sigamos viendo algebra’, ‘pero no geometría’, entonces ahí está uno, en cómo enganchar la geometría. Ya imaginemos que tenemos un cubo, aquí tenemos esta formulita, queremos calcular el volumen. Casi todos los que viven en casa, les gustaría tener una piscinita. Calculemos cuánta agua”.

(Profesor, N9).

5. **Fomentar la autoeficiencia de los estudiantes:** es importante generar intervenciones que motiven en los estudiantes la idea de que son capaces de ser exitosos. Dentro de esta estrategia se encuentran también prácticas de aumento progresivo de la exigencia en los estudiantes, a modo de ir evidenciando que efectivamente sí pueden lograr ese mayor grado de dificultad. De acuerdo a lo observado, algunos docentes utilizan marcadores simbólicos más concretos para buscar este efecto, como timbres especiales para denotar un buen trabajo. Este tipo de estrategias aparece como de especial relevancia en el contexto de establecimientos en los cuales los estudiantes son caracterizados con baja autoeficacia o autoestima y de contextos vulnerables.

“...nos toca bastante pega, harto trabajo porque hay que construirlo todo, desde las ganas de trabajar, las ganas de estudiar, y convencerlos que ellos son capaces (...) de obtener logros (...) ser capaces de construir un proyecto de vida, y caminar hacia ese proyecto de vida”.

(Profesor, N9).

6. **Presentación de la información de diversas formas:** es importante la presentación de la información por medio de una diversidad de canales, habiendo a la base un supuesto de que existirían en cada grupo de estudiantes facilidades para distintos tipos de canales perceptivos.

“Lo que decía en la presentación del contenido, tratar de hacerlo de distintos canales, cuando están las posibilidades, a través de medios audiovisuales, a través de otros tipos de ejercicios, por ejemplo, mencionaba el otro día que a los chiquillos se les facilita mucho el que uno vaya escribiendo en la pizarra y ellos copian e ir explicando, tratar de ir utilizando todos los recursos para poder entregar el contenido que se va a pasar, hacer la evaluación diversificada de la mayor cantidad posible”.

(Profesor, N2).

Es importante las representaciones visuales, los colores y el uso de material concreto, siendo adecuado en función de las evaluaciones institucionales de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Si bien esto se declara de manera explícita en los discursos, en la mayoría de las clases observadas se utilizó la metodología expositiva.

7. **Distintas formas de dar respuestas:** permitir múltiples formas de respuestas como actividad flexible, les da la posibilidad a los estudiantes de responder a los objetivos de una tarea o actividad a través de distintos medios. Solo en algunos establecimientos esto se declara en actividades de aula en donde los estudiantes pueden llevar materiales de su preferencia: escritos, impresos, digitales o visuales, como también en el uso de guías, pudiendo resolver los ejercicios de distintas maneras, adecuándose así a sus conocimientos previos.

“... siempre les he dicho que no hay una sola forma de hacer los ejercicios en este caso. (...). Entonces siempre tratamos de potenciar lo que ya tienen y me pasó bastante; por ejemplo el año pasado, cuando teníamos que sumar fracciones, había niños que hacían por ejemplo para encontrar el mínimo común múltiplo hacían todos los múltiplos hacia abajo y otros hacían la tablita. Había una niña que no le iba bien, hasta que yo capté que era porque ella no sabía utilizar la tabla, pero si sabía hacerlo de la otra forma”.

(Profesor, N11).

8. **Modificar el entorno:** para poder atender correctamente a la diversidad, es importante reordenar los puestos de la sala para atender mejor a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se observó que ubicar a los estudiantes con mayores dificultades en puestos estratégicos o en los primeros asientos, ayuda en la atención de la diversidad. Asimismo, sentar a los estudiantes en forma de “U” también favorece a que presten más atención.
9. **Organización del tiempo y horario:** este ítem se refiere a las modificaciones relacionadas a estudiantes con ritmos de aprendizaje distintos. Con ello, se flexibilizan los tiempos otorgados para realizar una determinada tarea o actividad. También, esto se aplica a las situaciones de maternidad adolescente, a las cuales se les diseña un horario especial.
10. **Adecuaciones curriculares:** surge como relevante modificar los objetivos de aprendizaje, los que se pueden priorizar o simplificar. Considerando el contenido curricular y los ritmos de aprendizaje, en algunos establecimientos se seleccionan ciertos objetivos y se les entrega prioridad. Por otro lado, en algunos establecimientos, se simplifican los objetivos para algunos estudiantes, específicamente a los que tienen NEE. No obstante, este tipo de adecuaciones son poco sistemáticas y sujetas a criterios subjetivos e intuitivos.
11. **Estrategias para favorecer la participación:** desde lo observado, las prácticas para alcanzar un buen nivel de participación de todos los estudiantes se encuentra:
 - **El logro de un contexto de confianza y respeto:** al alcanzar un ambiente de este tipo, permite la expresión de opiniones y hacer preguntas. Según lo observado, esto se logra por medio del fomento del respeto de los compañeros y un refuerzo positivo por la participación. Así también, se destaca que el uso de turnos para tomar la palabra y el trabajo intencionado de normas en el aula, es útil para lograrlo.
 - **Espacio de expresión para todos los estudiantes:** se identificaron estrategias para que todos se puedan expresar por medio de actividades expositivas ante el curso, lo que permite aumentar la confianza, especialmente de los alumnos con NEE.

- **Trabajo personalizado o trabajo directo:** para los estudiantes que presentan un rezago en el aprendizaje, este tipo de prácticas permite que puedan avanzar y se nivelen con el resto de sus compañeros. Este trabajo consiste en gran parte de los casos, en que el docente se sienta con los estudiantes o los lleva a su escritorio para darles otro tipo de explicación o material de apoyo. Esta clase de prácticas también se utilizan con estudiantes con talento académico.
- **Incentivos a través de la entrega de notas o puntajes por actividades durante la clase:** esta estrategia es reconocida para el fomento del involucramiento de los estudiantes puesto que aumenta la participación durante la clase.

Facilitadores y obstaculizadores

En base a los discursos y su posterior análisis, fue posible identificar una serie de facilitadores y obstaculizadores para la gestión de la diversidad.

Facilitadores

- **Políticas y normativas vigentes:** si bien se ha declarado que las leyes actuales, tales como la Ley de Inclusión o el Decreto 83, no han podido ser aplicados en la realidad de las escuelas, estas significan un primer impulso para garantizar la diversidad y la entrega de herramientas para su gestión. En este sentido, operan como facilitadores puesto que generan las condiciones para integrar la gestión de la diversidad en el sistema escolar.
- **Creencias favorables hacia la diversidad:** aunque el establecimiento promueva el valor de la diversidad, si no existe la creencia sobre el efectivo beneficio que implican las diferencias entre los distintos actores, es difícil llevar a cabo una verdadera gestión de la diversidad. En dicha línea, las creencias de la importancia de la heterogeneidad son fundamentales para un buen trabajo al respecto.
- **Valores y principios:** Si los lineamientos de acción de los establecimientos declaran explícitamente una actitud inclusiva y de no discriminación, se construye una cultura institucional que valora la diversidad. Dado el valor de la diversidad, esta tiene un espacio para el diagnóstico de las necesidades de cada estudiante y el desarrollo de un plan de acción al respecto.
- **Buena convivencia:** tal como se ha señalado a lo largo del informe, la convivencia es una variable esencial con respecto a la gestión de la diversidad. Las buenas relaciones, el respeto entre todos los actores, y un ambiente armónico, dan pie a la aceptación de todos los actores y, asimismo, generan el espacio necesario para la atención de las distintas necesidades de los estudiantes. En este sentido, el respeto a la norma y mecanismos de resolución de conflictos favorecen una buena atención a la diversidad.
- **Apoyo a la gestión:** programas como el PIE o el CATI son un elemento que facilita en gran medida la gestión de la diversidad. Dado que son equipos profesionales especializados precisamente en la diversidad de aprendizaje, la presencia de estos –especialmente dentro del aula–, permite cubrir las necesidades educativas de gran parte de los estudiantes.
- **Relación docente–estudiante:** el involucramiento y compromiso del profesor, la adaptabilidad que estos tienen, el vínculo y cercanía afectiva, y las relaciones más horizontales, permiten una buena relación entre docentes y estudiantes, lo que favorece a la gestión de la diversidad.
- **Gestión pedagógica que incorpora la diversidad:** aunque en el estudio se dio cuenta de acciones que no facilitan el trabajo de gestión de la diversidad, también se pudo evidenciar de ciertas acciones que sí lo hacen. Estas corresponden principalmente a las

acciones o estrategias innovadoras, tales como romper con la rutina de clases; promover el trabajo colaborativo; presentar la información por medio de diversos canales; el uso de tecnologías; dar múltiples formas de respuestas; adecuar la distribución de las aulas; tener tiempos flexibles; favorecer la participación; hacer diagnósticos psicoeducativos; y la creación y aplicación de evaluaciones diferenciadas.

Barreras

- **Infraestructura inadecuada:** la infraestructura de ciertos establecimientos no es accesible para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, dificultando el acceso y progreso en los procesos de aprendizaje.
- **Liderazgo:** un bajo nivel de liderazgo, especialmente de los directivos, no motiva y guía en el proceso de implementación de las políticas y normativas vigentes. En este sentido, cuando los docentes no tienen un líder claro, y que por tanto, no se identifican totalmente con el proyecto educativo, se dificulta la orientación hacia una creencia común, como la relevancia del trabajo con la diversidad de formas de aprendizaje.
- **Escasa orientación y estructuración en función de la gestión de la diversidad:** la falta de existencia de organización para la gestión de la diversidad desde las estructuras fundamentales de los establecimientos, dificulta en gran medida la presencia de orientaciones específicas para dicho trabajo y asimismo, la coordinación de los apoyos para la atención de la diversidad.
- **Baja formación inicial y capacitación:** que no se trabaje la gestión de la diversidad en la formación inicial docente, dificulta principalmente en dos ámbitos. En primer lugar, al no ser discutidas en el proceso de aprendizaje, puede influir en el tipo de creencias con respecto a la diversidad. En segundo lugar, también influye en el trabajo en aula, donde no existe claridad sobre estrategias e instrumentos para trabajar la diversidad de aprendizajes. Sumado a esto, los bajos niveles de capacitación al respecto, tampoco permiten superar dicha situación.
- **Escaso tiempo:** la sobrecarga laboral y las exigencias del currículum, no permiten que los docentes tengan tiempo no lectivo. En este sentido, por la falta de este, se dificulta en gran medida la planificación y organización para la atención de la diversidad.
- **Falta de planificación:** ligado al punto anterior, la falta de planificación, ya sea por ausencia de tiempo no lectivo, o por desconocimiento de herramientas y estrategias para la gestión de la diversidad, obstaculiza el trabajo de esta dentro del aula.
- **Gestión pedagógica en función de la metodología tradicional:** la predominancia de una metodología de enseñanza expositiva, no permite un trabajo en función de las diferencias de aprendizajes de los estudiantes, y asimismo, considera las capacidades de una parte de los alumnos.
- **Bajo uso de tecnología:** la escasez de uso de tecnologías dificulta la ampliación de los recursos de enseñanza, y el desarrollo de dinámicas de enseñanza y aprendizaje más motivantes para los estudiantes.
- **Difícil clima de aula:** este es un elemento fundamental para una buena gestión de la diversidad, sin embargo, tal como da cuenta el informe, en la mayoría de los establecimientos este es un tema no resuelto.
- **Baja motivación hacia el aprendizaje y participación de los estudiantes:** según la percepción de los actores educativos, los actuales estudiantes se caracterizan por una baja motivación hacia el aprendizaje, sea la metodología que se utilice. En tal contexto, y considerando la relevancia de la participación en la gestión de la diversidad, esta característica se transforma en una barrera para lograr la atención de la diversidad.

V. Conclusiones

A modo de conclusión, el presente estudio permitió levantar un diagnóstico de la gestión de la diversidad de aprendizaje al interior de los establecimientos educacionales. Gracias a esto, también fue posible identificar facilitadores y obstaculizadores de este proceso, como también prácticas que favorecen una buena atención a la diversidad.

En general, se constata que hay un cambio sociocultural en las perspectivas y enfoques educativos hacia la diversidad. Debido a la influencia de las normativas nacionales y una apertura a aceptar y valorar la diversidad, en la mayoría de los establecimientos se la visualiza como un recurso valioso para enriquecer el espacio de aprendizaje. Esto implica que se visibilizan y se valoran las diferencias, ofreciendo oportunidades de aprendizaje y respondiendo a las necesidades de los estudiantes, lo que representa un gran paso hacia una educación inclusiva y de calidad.

No obstante, como toda transformación, se trata de un proceso complejo de modificación de creencias y significados, que en este caso, se atribuyen hacia la diversidad y a la inclusión. En ese sentido, fue posible evidenciar que aún persiste una noción sobre la diversidad más cercana a la integración —donde algunos niños son diferentes y deben incorporarse a la regla—, más que la inclusión como proceso que se adapta a las necesidades de todos sus integrantes.

Por otro lado, este reciente cambio de perspectiva también genera la existencia de iniciativas incipientes con respecto a la gestión de la diversidad del aprendizaje por parte de los docentes dentro del aula. Tal como se ha descrito, hay un alto número de acciones y prácticas que cooperan en la gestión de la diversidad, haciéndose cargo de las necesidades de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, también se evidenció que dichas prácticas —en gran parte de los casos—, se caracterizan por ser informales o iniciativas de algunos docentes.

Tal escenario es posible de explicar desde las múltiples barreras identificadas en el proceso de gestión de la diversidad del aprendizaje, tales como la ausencia de lineamientos al respecto, el tipo de formación inicial y continua, y el clima de aula.

Sin embargo, debido a dicha situación, es que también fue posible detectar algunos factores claves para la gestión de la diversidad del aprendizaje, los cuales al complementarse, permiten que se cumpla una adecuada atención a la diversidad. Estos corresponden a los siguientes:

- Creencias positivas hacia la atención de la diversidad de aprendizajes y clima social escolar positivo.
- Avanzada trayectoria en el ámbito de integración y de inclusión escolar, mediante la implementación de programas como el PIE y CATI.
- Diseño e implementación de políticas internas, liderazgo educativo y distribución de roles en los equipos directivos y de profesionales de la educación que estaban alineadas a las normativas nacionales, aunque de manera incipiente.
- Uso de estrategias didácticas innovadoras y trabajo colaborativo entre equipos docentes.
- Alto nivel de organización de apoyos para atender la diversidad, y accesibilidad en infraestructura y de recursos.

En este sentido, para poder avanzar en la gestión de la diversidad, es necesario trabajar los obstáculos y reforzar lo más posibles los factores que sostienen una buena atención a la diversidad. De este modo, será posible atender a las necesidades de todos los estudiantes, mejorando la calidad y la equidad de la educación para todos los niños y jóvenes.

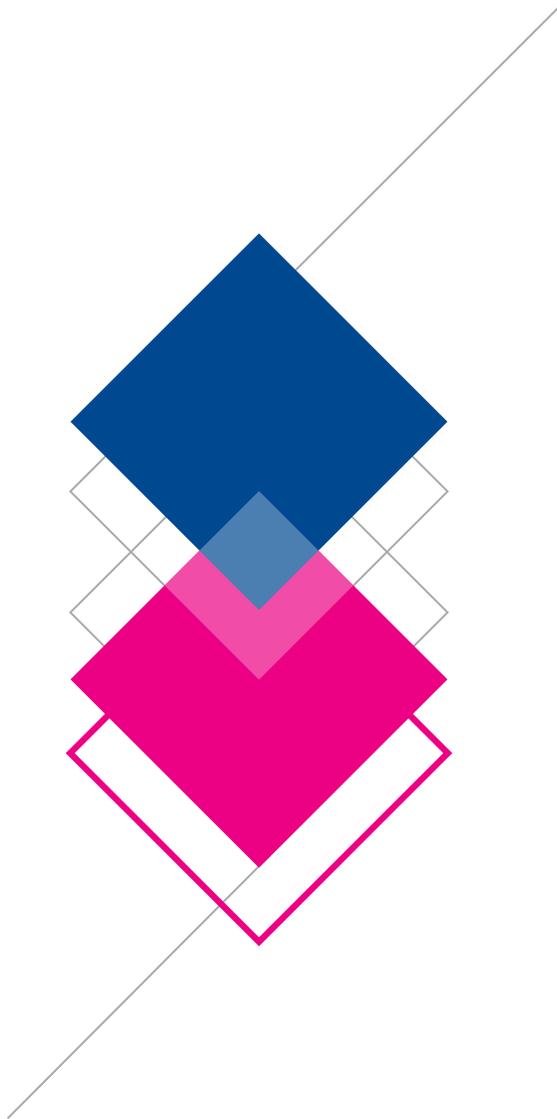
VI. Recomendaciones

1. **Promover y estimular espacios de sensibilización, reflexión y profundización, en torno al significado de la inclusión y la atención de la diversidad como procesos que involucran a todos y no solo a algunos estudiantes.** Se recomienda incluir en los protocolos de convivencia, un programa de desarrollo de educación socioemocional e inclusiva, dirigido a los profesores y estudiantes de educación media. De tal manera de abordar la comprensión que se tiene de los conceptos de inclusión y diversidad en las comunidades escolares, más allá de la atención a necesidades educativas especiales. El objetivo es transitar del modelo actual hacia un modelo social que atienda la diversidad de necesidades y características de todos los estudiantes.
2. **Establecer las herramientas para asegurar la implementación de una pedagogía inclusiva y de calidad, que resulte adecuada y pertinente a las necesidades propias de su etapa de desarrollo en el nivel de educación media.** Se sugiere asegurar la organización y asignación de recursos humanos, pedagógicos, materiales, tecnológicos y económicos a los establecimientos, que permitan la planificación y coordinación necesaria para la atención de la diversidad.
3. **Incorporar los recursos económicos y profesionales para afianzar el trabajo colaborativo, mediante estrategias de co-docencia al interior del aula para atender la diversidad de aprendizajes de los estudiantes de educación media.** Se recomienda desarrollar formación inicial y continua para afianzar los conocimientos, habilidades y actitudes respecto de la gestión de la diversidad de aprendizajes e inclusión.
4. **Asegurar una formación inicial para profesionales de la educación que contemple el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la atención a la diversidad en educación media.** Se recomienda incluir en los programas de formación docentes, en todas las instituciones de educación superior estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se propone fomentar un enfoque constructivista que promueva el aprendizaje significativo y el Diseño Universal de Aprendizaje, DUA. Se recomienda innovar en las didácticas, y crear estrategias cercanas a la experiencia, conocimientos y características culturales de los estudiantes, permitiendo al docente sostener distintos procesos de aprendizaje en un mismo espacio educativo. En este sentido, se recomiendan metodologías basadas en el aprendizaje basado en proyectos, las rutinas de pensamiento visible y el trabajo por estaciones.
5. **Crear un sistema de evaluaciones externas abiertas a todas las comunidades educativas que permita a los equipos de liderazgo diagnosticar el avance de los aprendizajes de los estudiantes para la toma de decisiones.** Se recomienda el acceso a recursos gratuitos que permitan diagnosticar el avance de los aprendizajes de todos los estudiantes, facilitando la toma de decisiones al interior del establecimiento en torno a la atención a la diversidad de necesidades detectadas, tal como el Programa de Evaluación Progresiva implementado por la Agencia de la Calidad de la Educación.
6. **Fomentar el uso de plataformas tecnológicas que permitan facilitar el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación.** Se recomienda socializar en las comunidades escolares la existencia de plataformas tecnológicas que permitan la coordinación, planificación y monitoreo en línea entre distintos profesionales. Esto fomentaría un diálogo más fluido entre los distintos profesionales que intervienen en el proceso de aseguramiento de una atención a la diversidad de necesidades de los estudiantes.

7. **Socializar las estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, mediante un sistema de diseño universal, desde la planificación de la enseñanza.** Se recomienda instalar un sistema de uso transversal por parte de los profesionales de la educación, en cuanto al uso de adecuaciones y apoyos para atender la diversidad de aprendizajes, proveyendo de criterios de uso y técnicas concretas que permitan generar los ajustes por asignatura y por nivel, pensando en las necesidades de todos los estudiantes. Se recomienda, además, facilitar las modificaciones a las planificaciones mensuales o anuales en base a la realidad de cada curso, considerando que las planificaciones clase a clase ya no son exigibles en los establecimientos, por lo cual se recurre a planificaciones mensuales o anuales. Por último, se aconseja generar facilitadores para flexibilizar dicha planificación, a modo de poder ir adaptándola a la realidad y diversidad de cada curso de manera pertinente.
8. **Fomentar el trabajo y aprendizaje colaborativo entre los estudiantes.** Se recomienda la colaboración entre pares puesto que favorece el desarrollo de habilidades sociales y permite la co-construcción del aprendizaje entre los estudiantes que presentan distintas habilidades; como también permite que el docente afiance el liderazgo educativo mediante la influencia directa, teniendo la oportunidad de acompañar el proceso que se da entre pares.
9. **Implementar y evaluar herramientas tecnológicas disponibles, mediante un sistema de formación de los docentes y proveer de soporte técnico a los establecimientos.** Se recomienda utilizar las herramientas tecnológicas disponibles en los establecimientos, en conjunto con un proceso de formación y soporte técnico, que apoyen el quehacer docente en el uso pedagógico e innovador para atender a la diversidad en el espacio educativo.
10. **Orientar en el diseño de evaluaciones que permitan considerar la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, basadas en el diseño universal de aprendizaje.** Se recomienda proveer recursos para incentivar la diversificación de los instrumentos de evaluación y un diseño de acuerdo a las necesidades y ritmos propios de todos los estudiantes. Algunas metodologías a considerar serían las de la construcción de evaluaciones auténticas y la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje. En esta línea, también se recomienda instalar estrategias de retroalimentación de manera individual y entre pares.

VII. Referencias bibliográficas

- Aron, A. M., Milicic, N. & Armijo, I. (2012).** Clima Social Escolar: una escala de evaluación -*Escala de Clima Social Escolar, ECLIS*-. Universitas Psychologica, 11 (3), 803-813.
- Alba, C., Sánchez, P. Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013).** *Diseño Universal para el Aprendizaje*. (Traducción al español versión 2.0. CAST, 2011. Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011).** *Index for Inclusion: developing learning and participation in school* (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bourgeois, E. (2009).** Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (Sous la direction de) Encyclopédie de la formation. Paris : PUF. [*Aprendizaje y transformación del sujeto en formación*. Traducción de trabajo de F.Melo y C. Sebastián].
- Bronfenbrenner, U. (1987).** *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CAST (2011).** *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Duk, C., Hernández, A. y Sius, P. (2004).** *Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza*. Recuperado de: [http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk\(1\).pdf](http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk(1).pdf)
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967).** *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Milicic, N. & Aarón, A. (2000).** Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psyche*, 9(2), 117-123.
- Pintrich, P. (2003).** A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2008).** *Piaget, Vigostki y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Woolfolk, A. (2010).** *Psicología Educativa* (11a Edición). México: Pearson Educación.



@agenciaeduca
facebook.com/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl

