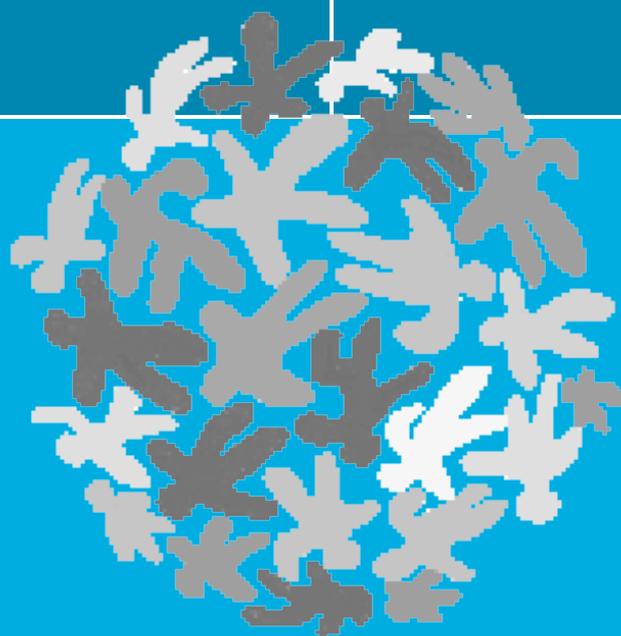


HACIA LA REIVINDICACIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Aldo Ocampo González.







HACIA LA REIVINDICACIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA.



HACIA LA REIVINDICACIÓN DE LA ESCUELA INCLUSIVA.

Aldo Ocampo González.





Hacia la Reivindicación de la Escuela Inclusiva.

© 2010 – Aldo Ocampo González.

D.N.I.: 16.616.656 – K.

REVISIÓN.

Universidad Internacional SEK. Santiago de Chile.

Universidad de las Américas. Santiago de Chile.

Universidad Europea de Madrid. Madrid, España.



Laureate International Universities



UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
SEK



AGRADECIMIENTOS.

Dirección de Investigación. Universidad Internacional SEK.



Se permite la reproducción parcial de la fuente citando el original.

I.S.B.N.:

Edición y Publicación: Asociación por la Innovación Educativa-EDUINNOVA.

Andalucía, España. 2010.





“Nuestra educación, rica en la inspiración que nuestros grandes maestros le han legado, no ha podido; sin embargo, convertir en carne propia muchos de esos mensajes y se ha mantenido dentro de los cánones de un sistema altamente selectivo, desarticulado en el engranaje de sus órganos internos, desprovisto en los más de los casos de dimensión profunda para transformar espiritualmente al hombre y, en ocasiones, casi anacrónico en cuanto a los progresos de las técnicas pedagógicas del mundo actual y de la explosión del conocimiento de nuestros días.” (Dengo, 1971).



ÍNDICE

Introducción.	10-20
Problema del cual Emerge M.G.E.I	21-24
MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.	
Presentación de M.G.E.I.	26-32
SEGUNDA PARTE: ASPECTOS CENTRALES DE M.G.E.I.	
¿Qué es el Modelo de Gestión en Educación Inclusiva? Definición Conceptual y Procedimental.	34-36
Ideas Inspiradoras de M.G.E.I.	36
Principales Características de M.G.E.I.	37-39
Esquema de Integración e Interacción según características de M.G.E.I.	40
Propósitos de M.G.E.I.	41
Competencias que aporta M.G.E.I.	42-44
Esquema Genérico según Desarrollo por Competencias.	45
Principios Fundamentales que sustentan M.G.E.I.	46
Ventajas que aporta M.G.E.I. al Centro Escolar.	
Lineamientos metodológicos que aporta M.G.E.I. a la vida del Centro Escolar.	48-49



Esquema Genérico según M.G.E.I. a partir de sus lineamientos metodológicos para atender a la diversidad.	50
Otros procedimientos metodológicos de M.G.E.I.	50-51
Esquema Genérico del proceso ciclo e interactivo de los criterios metodológicos en M.G.E.I.	51
Ciclo de transformación en la diversificación de la escuela como Centro Escolar Inclusivo.	52
Aportes derivados de M.G.E.I.	53-54
Fases de Desarrollo en M.G.E.I.	55
Descripción Estructural de cada Fase asociada a M.G.E.I.	56-57
Dimensiones e Indicadores asociados a M.G.E.I.	57-58
Esquema Genérico según Dimensiones e Indicadores según M.G.E.I.	58
Dimensiones e Indicadores Estratégicos de M.G.E.I.	59-60
Aportes de cada Dimensión al aseguramiento de una Gestión Escolar Inclusiva.	61
Mecanismos para gestionar el centro escolar en base a principios de calidad a favor de una transformación cultural de base inclusiva.	62
Marco Legal asociado a MGEI.	63
¿A quiénes beneficia con la aplicación y operativización de MGEI?	64

TERCERA PARTE: MECANISMOS DE INTERVENCIÓN EN M.G.E.I.

Aspectos a considerar antes de iniciar la aplicación de M.G.E.I.	66
Esquema General de M.G.E.I.	67
Principios fundamentales a la hora de implementar M.G.E.I.	68



FASES DE CONCRECIÓN VINCULADAS A M.G.E.I.

Exploración Analítico-Situacional y Estructural del Centro Escolar.	69-71
Diagrama Exploración Analítico-Situacional y Estructural del Centro Escolar.	72
Fase de Sensibilización y Concienciación Comunitaria.	73-75

FASE DE INTERVENCIÓN Y MEJORA EN M.G.E.I.

Intervención y Mejora en Equipo de Gestión Escolar.	76-81
Intervención y Mejora en J.A.F.E.I.	82-91
Aspectos a Desarrollar en la Intervención Comunitaria.	92-93
Nacimiento de una Nueva Carta de Navegación Institucional.	94-96
Producto Final en la Atención a la Diversidad.	97-99
Evaluación de M.G.E.I.	100-101

CUARTA PARTE: VALIDACION DE M.G.E.I.

Validación y Confiabilidad.	103-104
-----------------------------	---------

CONCLUSIONES Y POSIBLES INTERROGANTES.

Conclusiones.	106-113
---------------	---------

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Fuentes Bibliográficas.	115-122
-------------------------	---------

PRESENTACIÓN DEL AUTOR.





I. INTRODUCCIÓN.

A partir de la Reforma Educacional Chilena de 1994, y la reformulación del currículum educacional, se han generado innumerables interrogantes donde los fenómenos de Inclusión e Integración Educativa de niños y niñas con algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE), ha sido uno de los temas que mayor controversia ha generado, debido a la variedad y pluralidad de opiniones explicitadas por diversas entidades responsables en el ámbito de la educación. De esta forma, a raíz de lo reciente de su aplicación, constituye un tema del cual escasamente se ha investigado y por lo mismo, escuetamente se conoce en la práctica organizativa de los centros de educación regular, respecto de las claridades sobre los procesos prácticos que deben enfrentar las escuelas que acogen a niños/as con estas características (MINEDUC, 2004), por lo que se ha convertido en una temática importante de investigar, dada sus implicancias de equidad, calidad y respeto hacia la diversidad. Por consiguiente, es relevante de comprender desde las distintas perspectivas de los protagonistas del proceso vinculados a mecanismos y procedimientos de aplicación y efectividad en los centros escolares de educación ordinaria.

De tal modo, al hablar de integración escolar, supone hacer válidas las diferencias dentro de un contexto educativo, para renovar, construir y transformar una cultura escolar y una práctica organizativa en la cual todos y cada uno de los educandos tengan las mismas oportunidades para reconocerse a sí mismos, y en ellos, como seres libres e incomparables, con características que contribuyan al desarrollo social, pero, las que a su vez, no han sabido ser reconocidas en su complejidad misma. De igual forma, puedan crecer como personas activas, respetando sus diferencias, proclives a una experiencia educativa que les otorgue oportunidades de aprendizajes lo suficientemente abiertas como para permitir que cada educando actúe según sus propias posibilidades e intereses. En esta perspectiva, y en coherencia con lo explicitado por el informe de la UNESCO, “La Educación Encierra un Tesoro” (2000), donde destaca la importancia de “Aprender a



vivir juntos”, caracterizado por ser “*un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento*” (Delors, J. 2000:Pp.98), así, en esta línea, la instauración de prácticas educativas, a favor, de los procesos de integración e inclusión escolar, se encausan hacia la acción que representa a la sociedad chilena, donde las futuras generaciones aprendan a suprimir las categorizaciones, la homogenización y la invisibilización del Otro¹, a partir, del reconocimiento y respeto de las diferencias individuales como foco de enriquecimiento y desarrollo personal.

Sin embargo, al considerar la organización escolar como una comunidad, y a su vez, como una ecología de aprendizaje, la presente reflexión (propuesta) centra su interés sobre la estructuración de la escuela como elemento de culturización y socialización, la que ha enfatizado en la selección de los mejores, homogenizando las diferencias y reduciendo el máximo de oportunidades educativas y mejoras personales respecto de sus propias capacidades (Cid y Zabala, 2004). Por consiguiente, la escuela contemporánea, debe, desde sus lineamientos institucionales referidos a su marco filosófico, específicamente en su misión, estructurar experiencias de aprendizaje variadas y en conformidad a las características, demandas, requerimientos y necesidades de niños y niñas con diversidad. De esta forma, en la medida en que la organización escolar operativiza el derecho² a la educación y a la igualdad de oportunidades, instaura e impulsa un cambio acerca del derecho de atender a la diversidad con eficiencia, eficacia y proponiendo un modelo gestión basado en la revitalización de sus verdaderas competencias y posibilidades de actuación, en caso contrario, la diversificación acaba produciendo nuevas formas de segregación, exclusión y homogenización de los diversos (Bautista, 2002).

Ante ello, la inclusión escolar de niños, niñas y jóvenes con algún grado de necesidad educativa especial (NEE) o discapacidad a la escuela ordinaria o regular, inicia una nueva concepción de la educación, y en más, de la vida de la escuela, la que prescinde de innovaciones en el proceso educativo para entregar respuestas satisfactorias a las demandas de la atención de la diversidad, en su espectro asociado a “*las formas de ser, a*

¹En la literatura de la alteridad se habla en términos incluyentes y se hace mención al Otro con mayúscula (Madgenzo, 2004).

²Conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de manera coactiva (RAE, 2005).



las maneras de aprender, de recibir cultura y de todo aquello que conlleva el tratamiento individualizado de la diversidad” (López, N., Lou, M. 2002: Pp. 84), cuya meta final, será sin duda alguna “llevar a cabo acciones encaminadas a crear una cultura escolar³ apoyada en la comunidad, fomentando estructuras organizativas que permitan la formación de equipos colaborativos y procesos de solución de problemas, a partir de la redefinición del currículum” (López, N., Lou, M. 2002: Pp. 52).

En esta línea, es imprescindible destacar que más allá de la tarea de la socio-educativa, y de los aspectos metaorganizativos⁴ implícitos en el estudio de la organización escolar (Sarasola, 2004) y de la especificidad propia de las instituciones escolares (Simons, 2000) ante el abordaje del tratamiento educativo de la diversidad, se instaure la necesidad de operativizar el derecho a la educación (Cid y Zabalza, 2004) de todos y cada uno de los educandos, suceso, que supone, sin duda alguna, instaurar una transformación profunda en el seno de la unidad educativa, y de forma particular, en su estructura y práctica organizativa, en sus dimensiones vinculadas a la gestión curricular⁵ e institucional, y a las prácticas pedagógicas⁶ ejecutadas por los docentes de aula regular. No obstante, para que toda comunidad educativa, desde la perspectiva cultural de la organización escolar, entendida como comunidad de aprendizaje (Rosales, 2007) asuma e instaure, al interior de sus mecanismos y lineamientos internos, una gestión con un alto sentido de impronta y una ética de ontología, fundado en la flexibilidad, en la innovación

³Según Valentín Otero (2003), señala que la cultura escolar emerge de la necesidad de analizar el impacto de la cultura organizativa en el proceso formativo, de esta forma, la cultura del centro escolar alude “a las creencias, valores, actitudes, sentimientos, símbolos y proyectos compartidos por los miembros de la organización” (Rosales, P. 2007:Pp.49), a ello se incorpora un análisis cultural como alternativa que abre nuevos horizontes en el entendimiento de estos complejos entramados sociales (Sarasola, 2004).

⁴Para Agustín De la Herrán (2002), los factores metaorganizativos son caracterizados como factores que inhiben los cambios en las organizaciones educativas, también, han sido definidos como el punto ciego de la enseñanza, del desarrollo profesional y la formación del profesorado.

⁵La gestión curricular para Riveros (2004) se refiere a una comprensión acerca de los lineamientos curriculares al interior del establecimiento, implicando constantemente “el diseño y análisis de la información relevante sobre la que se fundamenta una gestión racional la que, según las intención que posea, los actores involucrados y concepciones de la labor educativa institucional, puede darse en términos privativos o participativos” (Gallegos, P. 2007:Pp.134).

⁶Al hablar de práctica pedagógica se hace referencia a aquellos modos reiterativos en que los profesores ejercen el oficio de enseñar (Coll, 2004), de esta forma, se define a partir de tres momentos: la preactividad (momento cuando el docente define y estructura los materiales curriculares), interactividad (cuándo el diseño didáctico cobrea vida en la interacción áulica profesor-alumno) y finalmente, la postactividad o momento de la reflexión crítica del quehacer realizado, así, en la dinámica de estos momentos radica la clave para avanzar hacia la profesionalización docente.



de sus procesos prácticos, manifestando un cierto grado de estabilidad institucional perfectamente compatible con los procesos de cambio (López, 2004), reforzando en todo momento, sus elementos de carácter estratégicos y la mejora de la calidad educativa (MEC, 1998) en función de las demandas formativas de nuestro alumnado con necesidades educativas especiales. Así, Lewin (1967) llama a una nueva conciencia organizacional, constructo⁷ que emerge a partir de la psicología de la Gestalt⁸, la cual, enfatiza en el significado propuesto de las funciones y relaciones simbólicas, por ello, *“incorpora no sólo los objetos percibidos en el presente, sino también los recuerdos, las actitudes, el lenguaje, los mitos, las expresiones personales y culturales”* (Sarasola, M. 2004: Pp.8) presentes en los procesos de cambio y mejora institucional, como de igual modo, en las referencias de la acción de los individuos y en las relaciones de poder establecidas en la dinámica institucional. Sin embargo, al abstraer y extrapolar esta premisa al estudio y al desarrollo organizativo de centros educativos de acción regular, que instauran en su filosofía y antropología institucional, la apertura a la inclusión y diversificación escolar, introduce el asentamiento de valores y principios filosóficos, éticos y socioeducativos que otorgan un alto sentido de creación y transformación de la realidad escolar e institucional (Benavides, 2007), redefiniendo sus mecanismos más intrínsecos de identificación con el quehacer y responsabilidad académica, educativa, administrativa y política de la organización escolar (Nieto y Medellín, 1999).

En tal contexto, la gestión escolar al servicio de los fenómenos de integración e inclusión escolar, y de la diversificación de la escuela, supone el desarrollo de una gestión que enfatice en la calidad⁹ y en la equidad¹⁰ de la acción conjunta del centro escolar, ante los desafíos y demandas expuestos por niños y niñas con necesidades en su aprendizaje. Como de igual forma, supone una visión focalizada en los procesos y construida a partir de un encuentro dialógico de carácter crítico, analítico, reflexivo y permanente entre lo

⁷Para McMillan y Schumacher (2005), supone una abstracción compleja que no es observable directamente conjugando la combinación de conceptos llenos de significados.

⁸Movimiento impulsado a principios del siglo XX por un conglomerado de psicólogos alemanes cuyo móvil pregona en la premisa de que los elementos individuales por si solos no son los más importantes, sino la suma de sus partes.

⁹Según la OECD (1995) define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

¹⁰La equidad es un imperativo ético basado en principios de justicia social.



declarado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)¹¹ como una estrategia sociopolítica (Almonacid, 2007) y sociopedagógica (Laurence, 2007) y las prácticas organizativas y pedagógicas, suprimiendo toda representación de “institucionalización” como homogenización y negación del Otro, siendo necesario optar por un conciencia organizativa y una cultura escolar que enriquezca y garantice la diversidad (Nieto y Medellín, 1999), cuyo fin será *“la aplicación inmediata de mecanismos de transferencia de recursos y de un diseño institucional donde se garantice la cohesión tanto como la diversidad”* (Tedesco, J.C. 1995:Pp.185-186). Señalando que es labor de las respectivas autoridades educativas del centro escolar, enmarcadas en los equipos de gestión escolar (MINEDUC, 2005), impulsar acciones y medidas que contribuyan a elevar la eficiencia y efectividad del derecho de los niños/as a un verdadero aprendizaje en conformidad a sus reales competencias¹², capacidades y habilidades al interior de una comunidad más inclusiva, respetuosa de la diversidad, donde todas las personas puedan desarrollarse en y con igualdad de oportunidades (MINEDUC, 2005).

De este modo, la gestión aplicada a la vida y a los procesos prácticos de la escuela, se define a partir de un *“conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa”* (Del Solar, S., Lavín, S., Padilla, A. 1999:Pp.11) de modo que facilite a los directivos, profesores y otros miembros vinculados a la organización escolar articular e interrelacionar la multiplicidad de ámbitos asociados a su quehacer educativo, contribuyendo a la diversificación de espacios que fomenten las condiciones necesarias para reflexionar colaborativamente en profundidad sobre su quehacer profesional y reflejarla en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Del Solar, Lavín y Padilla, 1999) y curricular

¹¹ Para el Ministerio de Educación de la República de Chile (1995), lo describe como *“un instrumento técnico y político que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla”* (MINEDUC. 1995:Pp.5).

¹² Para la OECD (2002) bajo el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencias) referencia el concepto de “competencias” como una habilidad para realizar con éxito una tarea integrando eficazmente dimensiones cognitivas y no cognitivas. De esta forma, la Comisión Europea (2004) alude tal conceptualización a partir de la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, incluyendo la disposición permanente para aprender y de reconocer como fue adquirido, a través de recursos psicológicos. Finalmente, el objetivo de que las competencias constituyan la base para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, desarrollando capacidades y síntesis metacognitivas que faciliten y propicien el aprendizaje autónomo y autodirigido (Bruer, 1995).



(P.C.C.)¹³. Mientras que al ser abordada desde una perspectiva asociada a la teoría organizacional enfatiza en su funcionalidad referida a la diagramación de un conjunto de procesos teóricos-prácticos integrados horizontal como verticalmente, por tanto, es entendida como un saber de síntesis (Rosales, 2007) capaz de ligar conocimiento, acción, ética, eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas (Coronel, 1996); a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático (Rosales, 2007). Finalmente, será entendida como un *“proceso mediador que articula y coordina las diversas acciones que emprende la organización escolar, permitiendo la generación de condiciones apropiadas para la principal tarea que debe desarrollar la escuela o liceo: el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes chilenos, sus procesos formativos y los resultados institucionales”* (Hornkhol, M.A. (2003); citado en González, G. 2006:Pp.5).

A partir, de tales preceptos, cabe destacar, que el paradigma de inclusividad escolar, propugna que toda unidad educativa de acción regular y con firmes convicciones en la diversificación escolar, debe generar una cultura en su dimensión organizativa y escolar enraizada sobre una visión pluralista e integral, caracterizada por un alto sentido ético, de respeto y valoración hacia la diversidad, instaurando prácticas y acciones formativas y socializantes que reconozcan y favorezcan el desarrollo biopsicosocial, intelectual y relacional de un Otro a partir de su propia esencia. De esta forma, la gestión escolar (de calidad y de equidad) en y para la diversidad se desarrolla y operativiza efectivamente a partir del principio de autonomía¹⁴ del centro escolar, siendo presentado

¹³ El Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) constituye un valioso instrumento y herramienta vinculada a la gestión curricular de cada centros escolar, no obstante, para López y Lou (2002), es conceptualizado como *“un documento en el que se definen los principios socio-filosóficos y pedagógicos para largo plazo, que configura la identidad de un centro, formula sus objetivos y expresa la estructura organizativa para conseguirlos”* (López, N., Lou, M.A. 2002:Pp.64); mientras que Delgado (1995), lo sitúa desde una perspectiva ecológica como *“la actividad trófica del ecosistema que nutre y centra a todos los elementos de la organización ecosistémica”* (Delgado, L. 1995:Pp.213), finalmente, es pertinente señalar que cada PCC, como instrumento estratégico-situacional asociado al tratamiento educativo de la diversidad, debe asumirse como *“un proceso de aproximación, de ajuste progresivo, de las intenciones educativas generales a las individuales concretas”* (López, N., Lou, M.A. 2002:Pp.66).

¹⁴ El concepto asociado a la autonomía del centro escolar plantea una reivindicación y un renovado campo de actuación respecto de sus procesos prácticos, como de igual forma, supone la instauración de una nueva conciencia organizativa para pensar una educación que otorgue mayor protagonismo al centro escolar; de este modo, y según lo expuesto LOCE (Ley Española) *“autonomía de los centros se manifiesta a través de la aprobación y ejecución por ellos mismos de sus proyectos educativo, curricular y de gestión y de su reglamento de organización y funcionamiento”* (Echevarría, A.I. 2005: Pp. 56).



como medio para promover la cultura de la diversidad en el colegio, favoreciendo a una participación más democrática como foco interno de la comunidad, en esta perspectiva, brindará mayores posibilidades de acercamiento, participación e integración de las familias, padres, madres y adultos significativos de niños/as con NEE y de una gestión eficaz de las escuelas (Arribas, 2005), por consiguiente, una escuela autónoma y eficaz, *“reflexionará sobre su práctica: su organización, el currículo, los estilos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollaría experiencias de mejora, estimularía los procesos de decisión para la provisión de recursos y servicios de acuerdo con las necesidades, estimularía la colaboración entre padres, alumnos y profesores y potenciaría la evaluación participativa, orientada a la mejora institucional”* (Arribas, J.M. 2005:Pp.119). Conjuntamente, los equipos de gestión escolar instaurados en cada organización deberán centrar sus lineamientos en estrategias que permitan y favorezcan el compromiso, el logro de objetivos compartidos, un sentido de impronta (identidad) y un trabajo interprofesional que asuma una unidad y singularidad organizativa dispuesta a trabajar en lo complejo, en la diversidad y en la innovación como acciones enmarcadas en la reflexión-acción-reflexión (Freire, 1999) constante, continua y como proceso de formación permanente. Así, la atención de la diversidad y los fenómenos de integración e inclusión escolar, desde la perspectiva del aprendizaje institucional (Gairín, 2000), lo describe como *“un proceso complejo de naturaleza sociopolítica que requiere no sólo de un compromiso personal sino también institucional. Y que no basta tampoco con un compromiso que se reduzca a lo ideológico sino que se hacen precisas estrategias de innovación y adaptación de las estructuras y dispositivos prácticos y viables para que esa filosofía pueda ser trasladada a la acción cotidiana”*(Cid, A., Zabalza, M.A. 2004:Pp.6).

Todas estas acciones, han de ser sistematizadas en la constitución de la escuela, aquella denominada como Proyecto Educativo Institucional (PEI), la cual es concebida como una oportunidad para construir un espacio de identidad actual y proyectiva (MINEDUC, 1995) del centro escolar, además de implementar una herramienta valiosa en la orientación de la gestión de la escuela. Por tanto, asume como un instrumento de planeación y gestión que sustenta en una enunciación de visiones, que permitan la formulación de un ideario pedagógico, enmarcado en la misión institucional del



establecimiento, explicitando los principales valores y principios compartidos por la comunidad escolar. Paralelamente, Ligth (1991) se refiere al proyecto educativo institucional como *“una estrategia sociopolítica y sociopedagógica que intenta direccionar y coadyuvar las distintas instancias educativas que se reflejan en el quehacer del estudiantado, el profesorado y directivos, los padres y la familia, el estamento administrador, la injerencia de asesores externos y, por último, la participación completa de la comunidad relacionada con la escuela y su proceso educativo global”* (Light, 1991; citado en Laurence, A. 2007: Pp. 10). No obstante, para un colectivo significativo de autores, entre los que destacan figuras tales como Aguayo, Gairín, Lavín, Pozner, Sánchez y Tedesco, se refieren al PEI como *“un instrumento orientador de la gestión institucional que contiene, en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración”* (Del Solar, S., Lavín, S., Padilla, A. 1999:Pp.19). Finalmente, para el Ministerio de Educación de la República de Chile (1995), lo describe como *“un instrumento técnico y político que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla”* (MINEDUC. 1995:Pp.5).

En esta línea, un PEI (Proyecto Educativo Institucional) como instrumento técnico y elemento orientador en los procesos de diversificación de la escuela ante la supresión de acciones, comportamientos, actitudes personales y organizacionales homogenizantes y discriminadoras, suponen, instaurar espacios de reflexión y acción con centralidad en una pedagogía de la alteridad, que permitan la incorporación al proyecto educativo institucional referido en su marco filosófico-curricular¹⁵, específicamente en su misión y visión el valor efectivo de la integración e inclusión escolar (González y Tenorio, 2004) y su analogía en la vida social, entregando sólidos principios y valores que referencien el sentido único de alteridad, a su imperativo ético y ante todo, declare la valorización activa y positiva de las diferencias, cuya identidad escolar se desarrolle entorno a un clima organizacional y educativo fundado en una síntesis dialógica que

¹⁵ Corresponde a los principios y valores que orientan la gestión educativa e incluyen la visión, misión, principios y objetivos que se ha de plantear la escuela en su ideario pedagógico (Fundación Chile, 2007).



suponga un encuentro según Heidegger (2000) de un sujeto ante otro sujeto, para avanzar a una categorización más eidética referida a un sujeto ante sujeto.

De tal modo, tales ensoñaciones deben operativizarse, y, a partir de aquello, provocar una bajada y reproducción efectiva, eficaz y congruente en la cultura de la escuela y en las prácticas pedagógicas desarrolladas por cada uno de sus docentes. Así, al trasladar estas acciones al contexto de la inclusión, diversificación y flexibilización de los procesos pedagógicos en reconocimiento de la diversidad, suponen “*un cambio epistemológico en el cual la visión tradicional del conocimiento, de la relación entre sujeto-objeto, y del aprendizaje sea reconsiderada*” (González, G., Tenorio, S. 2004:Pp.4), donde se comprenda la complejidad del aprendizaje desde una perspectiva que aborde la interacción cognitiva de las necesidades educativas especiales, desde sus interrelaciones vinculadas a los recursos y medios didácticos, a sus procedimientos evaluativos y a un clima de respeto, dignificación y colaboración, como base sustancial de un aprendizaje cooperativo entre educador-educando y educando-educando (Freire, 1999), así también, incluye el desarrollo de competencias profesionales para garantizar el acceso a experiencias de aprendizaje y de participación efectivas en el marco de un currículum común, efectuando oportunidades y adaptaciones (curriculares¹⁶ y evaluativas) pertinentes a las características de su alumnado y en coherencia con las pautas diagnósticas y metodológicas propuestas por el equipo multidisciplinar. Por consiguiente, tales lineamientos aluden a una interacción-acción de carácter ecléctica entre el traspaso desde un ambiente pasivo aceptante a uno cuyo foco realce un ambiente activo modificante, por tanto, este enfoque renovado desarrolla una cultura entorno a las diferencias, al error, comenzando a partir del reconocimiento de que las dificultades pueden ser superadas, a través de la creación de necesidades que desarrollen y estimulen las capacidades y competencias específicas en el niño/a para permitirles avanzar y resolver diversas situaciones académicas y sociales.

¹⁶ La adaptación del currículum es uno de los procedimientos de intervención más relevantes para dar respuestas a las necesidades educativas especiales, siendo definidas como “*acomodaciones o ajustes de la oferta educativa común, plasmada en el proyecto educativo curricular de centro a las necesidades o posibilidades de cada alumno*” (C.N.R.E.E. 1988:Pp.75), mientras que Blanco (1992), se refiere a las adaptaciones curriculares como ajustes o modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, aprendizajes, metodologías y procedimientos evaluativos.



Por consiguiente, una unidad educativa que vincule los factores de eficacia escolar ante los mecanismos de inclusión escolar, implica concebir la efectividad como un foco pedagógico, organizativo e institucional enfatizando según González (2004) en la capacidad que está y sus docentes asociados, poseen para optimizar o empobrecer el aprendizaje de su alumnado (OECD, 1995), a partir sus variables personales de orden económico, social, cultural y familiar. En consonancia, comprendida esta interrelación, como una orientación pragmática y como elemento superador y compensador de las desigualdades y barreras de acceso y participación a una educación más justa, equitativa, igualitaria e inclusiva para todos y cada uno de los alumnos/as con necesidades educativas especiales o discapacidad insertos en un centro de educación regular, favorecerá las actuales dinámicas institucionales matizadas a partir de una progresiva autonomía de la escuela, en este contexto, las políticas y estrategias de atención a la diversidad pregonarán su desarrollo en unidades educativas de carácter ordinarias, por lo que supone, que tales acciones *“deben estructurarse en función de un criterio de “responsividad” (Pedró, 1999), buscando la mejor adecuación entre los procesos y los resultados, mejorando la capacidad de respuesta del sistema escolar a las demandas sociales que le son formuladas”* (Almonacid, C. 2007:Pp.3). En relación a ello, la escuela como organización que operativiza e inserta en los procesos de mejora y transformación institucional aspectos derivados de la efectividad escolar en sus lineamientos de diversificación y des-homogenización, desarrolla internamente una estructura organizativa flexible, abierta, participativa, funcional y formativa, donde se ejecuten elementos y procedimientos prácticos para acercar al ideal que todos y cada uno de los alumnos integrados aprendan y desarrollen al máximo sus capacidades. Por consiguiente, una gestión institucional de la escuela a partir de la inclusión y efectividad escolar, supone representaciones sociales¹⁷ asertivas de los docentes sobre los alumnos/as integrados y de sus familias, una efectiva utilización de recursos pedagógicos por parte de los maestros, trabajo coordinado entre los docentes a través de un clima de

¹⁷ Las representaciones sociales, focaliza su objeto cognoscente en y desde la necesidad de conocer e implicarse sobre los problemas sociales de construcción dialéctica de la realidad y la manera como el conocimiento se construye y reconstruye en ella. En esta línea, el concepto de representaciones sociales, aparece en la sociología a través de E. Durkheim, quien se refirió a ella como *“estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible y que se despliegan como formaciones discursivas más o menos autonomizadas, en el proceso de autoalteración de significaciones sociales”* (Gutiérrez, 1994, citado en Mora, M. 2002:Pp. 6).



colaboración, colegiatura y convivencia, que integre y reconozca la importancia de cada uno de sus miembros a partir de sus funciones específicas y del trabajo interprofesional.

PROBLEMA DEL CUAL EMERGE M.G.E.I.

Considerando las características de la sociedad actual y los cambios, que ha experimentado la educación chilena durante los últimos años del siglo XX, a través, de diversas reformas educacionales que han incorporado, cada vez con mayor intensidad tópicos relativos al tratamiento educativo de la diversidad, las necesidades educativas especiales (NEE)¹⁸ y los fenómenos de inclusión e integración escolar, surge la necesidad de conocer, de qué manera, la organización educativa, desde sus factores de eficacia escolar, asume y aborda las demandas educativas de niños/as con necesidades educativas especiales (N.E.E.) presentes en un centro de educación regular, considerando la estructuración de su gestión institucional¹⁹ para el desarrollo integral de sus capacidades intelectuales, afectivas y sociales, con el objeto, de brindar herramientas y escenarios de progresión en su compleja inserción y participación al interior del centro escolar, como de igual forma, suprimir las barreras (ideológicas, prácticas, organizativas y simbólicas) de acceso de todos y cada uno de los alumnos/as en las actividades y experiencias de educación común.

Sin embargo, para un cúmulo importante de actores del ámbito educativo (Profesores, Tutores, Jefes de Unidad Técnico Pedagógica, Coordinadores Académicos,

¹⁸ El enfoque que conceptualiza el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), supone “*un punto de vista individual y particular, en el cual las necesidades educativas se definirían de acuerdo a las discapacidades y características psicológicas, sociales y culturales de cada individuo*” (Ainscow, M. 2001:Pp.2001), mientras que Marchesi (1990), señala que “*un niño presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demande una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad*” (Marchesi, A. 1990:Pp.50).

¹⁹ Para Villarreal (2005), la gestión institucional, definida como “*un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos del conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la oportunidad educativa*” (Villarreal, E. 2005:Pp.1).



Equipos de Gestión y Docentes Directivos) asociados a centros de educación general básica de carácter ordinaria, establecen que los mecanismos de integración e inclusión escolar suponen un desafío difícilmente de concretar en la práctica organizativa (González y Tenorio, 2004), y de forma particular, en el desarrollo profesional de quienes conforman la comunidad educativa como una ecología de aprendizaje (Gairín, 1991), asociado a costos de diversas índole tales como la ausencia de recursos humanos, financieros y didácticos, como de igual forma, la carencia de equipos profesionales cualificados acorde al desarrollo de competencias para abordar las necesidades educativas de alumnos/as integrados, donde los centros de educación regular han evidenciado la falta de capacidades y habilidades organizacionales y meta-organizativas para enfrentar este desafío (González y Tenorio, 2004), las cuales, principalmente evidencian una escasa o nula sistematización de acciones enmarcadas en una débil gestión institucional del establecimiento, donde coexista la idea de incorporar al proyecto educativo de la institución (P.E.I.) estrategias que no sólo propicien la responsabilidad social y el reconocimiento del Otro en su sentido único de alteridad, sino más bien, la valorización positiva de las diferencias individuales, cuya comunidad escolar sea responsable de la participación y progresión efectiva y eficaz de sus alumnos/as integrados, fomentando en sus líneas de acción, una cultura fundada en el respeto de las diferencias individuales, gestando experiencias de aprendizaje específicas, en base a un trabajo colaborativo e interprofesional. Así, Gallego (2001) destaca, que los centros educativos en la actualidad no han generado un desarrollo de políticas internas para ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje a estudiantes con necesidades educativas especiales (N.E.E.), debido a su creciente desconocimiento y difusión, lo que ha generado una desmotivación en la escuela y una respuesta educativa inadecuada para este grupo de sujetos denominados burdamente como “*alumnos de integración*”(González, Tenorio, 2004), para los cuales, no ha existido la capacidad de adecuar y redefinir las prácticas docentes que propicien su real inclusión, coincidiendo, en especial, con aquellos factores vinculados a la medición de la calidad de la educación y de la gestión, los cuales enfatizan que los alumnos/as integrados contribuirían a alterar los resultados de toda la organización escolar.



Por consiguiente, el autor de la presente reflexión, con el objeto de contribuir a que la institución escolar reconozca e instaure eficazmente los factores de efectividad escolar, que propician la real inclusión de éstos niños/as como parte del empeño de la sociedad chilena por suprimir toda práctica de exclusión, discriminación y homogenización, plantea las siguientes interrogantes, como foco de emancipación, reflexión y concienciación crítica, entre las cuales destacan:

- *¿Serán los niños y niñas con necesidades educativas especiales, objeto de inclusión, valorando sus diferencias por parte de sus pares y profesores / as?*
- *¿De qué manera, los niños y niñas con NEE están viviendo el derecho a la educación sin ser excluidos, discriminados y homogenizados por las condicionantes culturales y organizativas del centro escolar?*
- *¿Los niños y niñas con necesidades educativas especiales se sentirán parte del sistema escolar convencional o se automarginarán de la convivencia escolar?*
- *¿Cuál es la correlación existente entre el diagnóstico psicoeducativo de niños/as con NEE y las estrategias de aprendizaje propuestas por el profesor de aula regular?*
- *¿Qué características presenta el clima social escolar de aula frente a la integración de un niño /a con NEE?*
- *¿Existe relación entre los factores de efectividad escolar y una gestión institucional que propicien una inclusión escolar y el desarrollo de actitudes y comportamientos ante el reconocimiento, valorización y aceptación de las diferencias como válidas en la socialización de niños/as con NEE?*



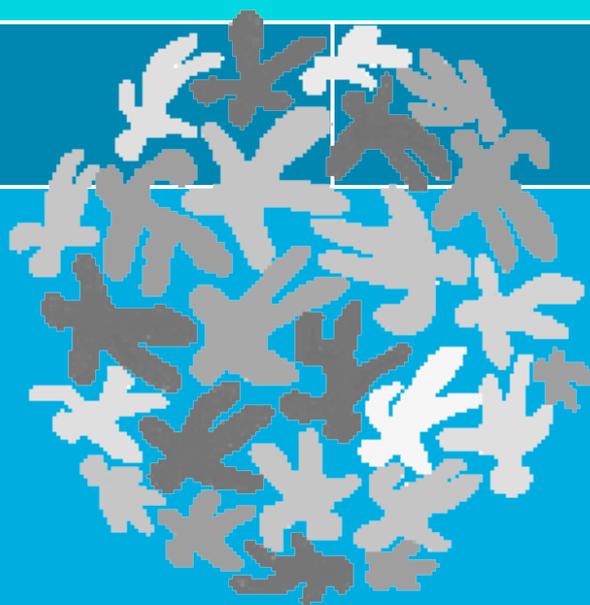
- *¿Existe articulación y coherencia entre las prácticas pedagógicas y los diseños de enseñanza respecto de las necesidades educativas de alumnos/as con NEE y lo establecido por el Proyecto Educativo Institucional (PEI)?*

- *¿Podrá MGEl, vincular los factores derivados de la eficacia escolar con la gestión institucional del centro educativo, respecto de las demandas educativas de niños/as integrados con NEE?*

- *¿Qué acciones requiere una práctica docente eficaz, para responder a las demandas y necesidades específicas de sus estudiantes con NEE, a fin, de mejorar sus aprendizajes y para reivindicar el accionar de la escuela?*

Finalmente, al citar a Hargreaves (2001), *“las nuevas propuestas de cambio más integrales en su estructuración, también resultan más complejas en su implementación, incluso para los mejores docentes”* (Hargreaves, A. 2001: Pp 56). Y agrega, que más allá del saber y la idoneidad de los profesionales involucrados, se requieren, en todos los casos, apoyos específicos. De este modo, Vázquez, concluye que, *“los nuevos modelos incorporan aspectos que tienen ver con lo individual, con lo grupal, con el contexto organizacional, habiendo contribuido a que las propuestas de transformación institucional también resulten de mayor complejidad en su implementación, y requieran de ciertas habilidades y complejidades para liderarlas, es entonces cuando los conceptos de gestión e intervención institucional adquieren mayor relevancia”* (Vázquez, M.I. 2001: Pp. 23).

*MODELO DE GESTIÓN EN
EDUCACIÓN INCLUSIVA*





I.PRESENTACIÓN DE M.G.E.I.

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), surge a partir de la intencionalidad primaria del investigador, por vincular los factores derivados de la eficacia escolar, ante el desafío que la organización escolar (observada desde una perspectiva sistémica y bajo un enfoque ecológico-contextual), asume, desde su gestión institucional, para satisfacer las demandas educativas de niños/as integrados con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Por ello, el modelo que se propone a continuación, es estructurado, a partir, de lineamientos proporcionados por Modelo de Gestión de Calidad de la E.F.Q.M., propuesto por la Unión Europea (U.E.) y con operatividad en Bélgica, como de igual modo, por el Modelo de Excelencia Malcolm Baldrige de Gestión (U.S.A.), el documento técnico elaborado por el M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia de España), denominado “*El tratamiento de la diversidad en los centros escolares*” (2005), y el Modelo Iberoamericano, como de igual forma, por el Proyecto de Educación Inclusiva de Calidad, desarrollado por la Universidad de Medellín, Colombia. Así, en el contexto nacional Chileno, se han recogido importantes orientaciones consagradas en documentos publicados por el MINEDUC (Ministerio de Educación de la República de Chile), entre los que figuran el SAGE (Sistema de Apoyo a la Gestión Escolar) y el Modelo de Gestión de Calidad propuesto por Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En tal contexto, comprender la centralidad que implica el desafío de instaurar la eficacia, como praxis adquirida y cotidiana de la escuela, vislumbra, una cultura que infiere, desde una perspectiva comprensiva e interpretativo-simbólica, la responsabilidad y capacidad del centro escolar para mejorar o empeorar los aprendizajes de sus alumnos/as, ya sean, con o sin necesidades educativas especiales (NEE). Por ello, al efectuar un análisis comparativo y estructural acerca de los factores de eficacia escolar, propuestos por la O.E.C.D. (1995) y la U.N.I.C.E.F. (2003), a través, de su “*Guía de buenas prácticas para una Pedagogía Efectiva*”, y, bajo el alero de los resultados



expuestos por las escuelas eficaces, entrama, una organización educativa que operativiza de manera consciente y eficaz el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades. A partir de aquello, introduce criterios para valorar la gestión estratégica de calidad, a favor, de la inclusión, la cual, otorgue un tratamiento educativo de la diversidad desde la diferenciación y la acción estratégica de la gestión institucional del establecimiento, adosando, una suerte de recambio y reconceptualización significativa y propositiva de las estructuras predominantes, a favor, de un enfoque de gestión, cuya especificidad realce la inclusión como un mecanismo de transformación y diversificación de los procesos prácticos del centro escolar, como de igual forma, del beneficio unívoco para todos y cada uno de los actores claves de la comunidad educativa. No obstante, esta nueva forma de gestionar la escuela, referencia la conceptualización de una organización escolar abierta, flexible, dinámica y ante todo, construida desde sus propios actores, en función, de las reales capacidades, necesidades y competencias de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos/as, y en más, cuya centralidad institucional y curricular, asiente, el logro de objetivos institucionales compartidos y de una identidad organizativa con un fuerte sentido de impronta, que contribuya al aprendizaje organizacional, como así también, a la estimulación de un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en la decisión, en el desarrollo de competencias que profesionalicen la gestión socio-educativa a favor del tratamiento educativo de la diversidad.

En consecuencia, el presente modelo, aporta cuatro criterios básicos para garantizar el valor que reside en sí mismos, los mecanismos de integración e inclusión al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, entendido éste, como carta de navegación del centro escolar, entre los cuales destacan: 1). Integralidad y Calidad de los Procesos 2). Capacidad Adaptativa 3). Armonía y Coherencia 4). Autogeneración.

En esta línea, y bajo las aportaciones de la UNESCO, enfatizan en la urgencia, de la escuela, y más aún, en su contexto socio-pedagógico y sociopolítico, asumir, desde un planteamiento organizacional, la responsabilidad profesional y social, que conlleva la concreción de un cúmulo de estrategias que posibilitan un “cambio”, focalizado en la movilización de estructuras de pensamientos, enfoques mentales y paradigmas profesionales que efectivicen la innovación, desde la perspectiva de autorenovación de



los procesos pedagógicos, y en base, a la esperanza de que puedan institucionalizarse, propiciando entonces, una cultura organizativa y escolar, a favor, de la diversificación de sus procesos prácticos.

En esta línea, Susinos (2002), señala que el recambio y reconceptualización significativa y propositiva de las estructuras predominantes, a favor, de un enfoque de gestión, cuya especificidad realce la inclusión beneficiara a todos y cada uno de los estudiantes y miembros de la comunidad educativa.

En consonancia, el presente modelo de gestión en la atención de la diversidad, apoya la acción directiva y fortalece la capacidad institucional de centros de educación regular que integren a su comunidad escolar alumnos/as con necesidades educativas especiales, a través, del desarrollo de variables de la eficacia escolar, que pregonen la corroboración del rol (liderazgo) del director, la autonomía de la coordinación académica (ambos indicadores que favorecen el principio de autonomía del centro escolar), como de igual forma, una cultura escolar con un sentido de impronta y un ideal comunitario compartido y construido por cada uno de sus miembros (directivos, docentes, paradocentes, auxiliares y familias).

Entonces... *¿qué es el Modelo de Gestión en Educación Inclusiva?*, es un instrumento de carácter técnico, estratégico y situacional, elaborado para diagnosticar, mejorar, retroalimentar y apoyar de manera sistémica y sistemática la gestión institucional, directiva y curricular de establecimientos educativos que se declaren a favor de la integración e inclusión escolar, como elemento de diversificación de su realidad social particular, a través, del fortalecimiento de una serie de habilidades, destrezas y capacidades organizativas e institucionales. Siendo entendido, como un corpus de materiales y mecanismos estratégicos-operativos para apoyar el progreso del centro escolar hacia el desarrollo de una escuela inclusiva, teniendo como propósito fundamental contribuir al logro de culturas²⁰ y prácticas a favor de la diversidad, a partir

²⁰ Según Valentín Otero, señala que la cultura escolar emerge de la necesidad de analizar el impacto de la cultura organizativo en el proceso formativo, de esta forma, la cultura del centro escolar alude “a las creencias, valores, actitudes, sentimientos, símbolos y proyectos compartidos por los miembros de la organización” (Rosales, P. 2007: Pp. 49), a ello, se incorpora un análisis cultural como alternativa que abre nuevos horizontes en el entendimiento de estos complejos entramados sociales (Sarasola, 2004).



de lo cual, configuren y estipulen iniciativas comprendidas como recursos de cambio, innovación y mejora, sobre la base de sus conocimientos previos, ayudará a valorar detenidamente las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de sus alumno/as.

En consonancia, intenta orientar a la escuela, en su función mediadora, ya que invierte en el desarrollo de estrategias y procedimientos de racionalidad reflexiva, colaborativa, colegiada e interprofesional, identificando las barreras (ideológicas, prácticas, organizativas y simbólicas) de acceso y participación, ejecutando modelos de intervención flexibles, con interacción y heterogeneidad respecto de la nueva estructura organizativa.

M.G.E.I., es un procedimiento técnico y estratégico diseñado para ser aplicado en el centros educativos de acción regular que deseen adscribirse bajo el paradigma de inclusividad escolar. No obstante, y bajo las apreciaciones de un grupo de profesionales altamente cualificados, a nivel internacional, específicamente en España, por académicos e investigadores pertenecientes a la Universidad Europea de Madrid (U.E.M.) y Universidad Autónoma de Madrid (U.A.M.), como de igual modo, en nuestro contexto nacional, los jueces calificados, han enfatizado sobre la capacidad de replicabilidad que posee tal diseño, siendo aplicable a cualquier institución que desee diversificar su cultura a partir del desarrollo de prácticas (educativas y de gestión) que reconozcan el verdadero valor y sentido que implica la inclusión como sello institucional

M.G.E.I., en su espectro operativo, se estructura, a partir, de cuatro fases claramente identificables, entre las que destacan:

Fase I: Exploración Analítico-Situacional y Estructural de la Unidad Educativa.

Etapa que corresponde al desarrollo de una diagnosis inicial, ejecutada por un grupo de multiprofesionales que realizaran una inmersión directa y participativa en la realidad escolar. Tal estadio, tiene como propósito establecer desde la perspectiva cultural de la organización escolar, las principales barreras y/o oportunidades (ideológicas, prácticas, organizativas y simbólicas) para



propender mecanismos a favor de la diversificación de la escuela y de su cultura, a favor, de la inclusión de niños/as con necesidades en su aprendizaje.

Fase II: Sensibilización y Concienciación Comunitaria. Corresponde al segundo nivel de concreción de M.G.E.I., cuyo fin es lograr la sensibilización e implicación de todos los actores claves a favor de la transformación de la realidad socio-educativa y socio-política del establecimiento, a través, del modelo de *sensibilización-formación-acción*. Al concluir tal fase, se realizará una evaluación comunitaria, a fin, de establecer un análisis matricial, respecto de los factores que restringen y/o posibilitan el desarrollo de M.G.E.I. en el presente centro escolar.

Fase III: Intervención y Mejora de Miembros Comunitarios Claves. Aplica un ciclo de jornadas de actualización y acompañamiento profesional específico, dirigido a docentes directivos (Proyecto *Brújula Alfa*) y a docentes de aula regular (Proyecto *Brújula Omega*) a través del asesoramiento interprofesional como medio para contribuir a la mejora de sus prácticas de gestión y pedagógicas. Sin embargo, es durante este tópico cuando se comienza a desarrollar un programa de acción tutorial, cuyo objeto, apunta a la mejora in situ de las innovaciones que aquí se proponen, enfatizando en la mejora procesual y actitudinal de los docentes, ante la readecuación de sus prácticas a favor de niños/as con necesidades educativas especiales.

Fase IV: El Nacimiento de una Nueva Carta de Navegación Institucional. Estadio procesual que enfatiza en una serie de encuentros comunitarios, los cuales, permiten una revisión crítica y analítica de los mecanismos desarrollados a través de la transformación cultural del centro a favor de la inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales. Su propósito es reconstruir el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), a partir, de la integración de las principales convicciones, ideas y valores de cada uno de sus miembros como fuente de crecimiento institucional e instauración de una nueva consciencia organizativa.

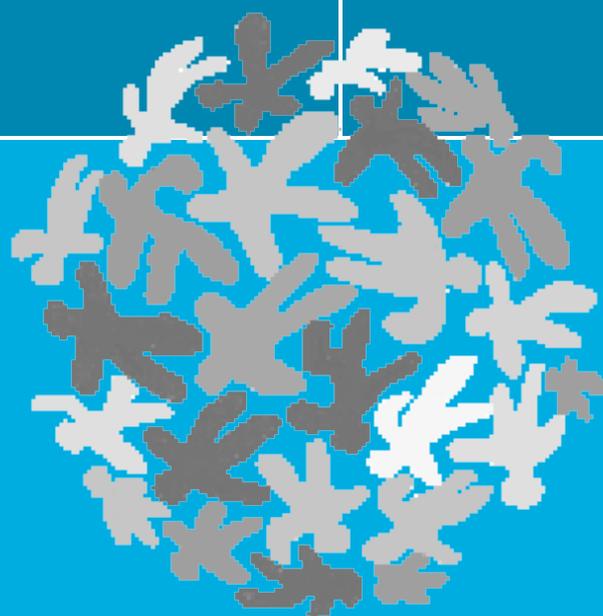


Fase V: Corresponde a la Evaluación del Impacto y/o Alcances que la aplicación de M.G.E.I. ha tenido como mecanismo de diversificación de la escuela.

Finalmente, los alcances y proyecciones de la presente propuesta (modelo), han sido dirigidas hacia los alumnos/as integrados con N.E.E., como así también, para el mismo centro escolar y para sus familias. En esta línea, la proyección destaca la existencia de múltiples normativas respecto al derecho de niños y niñas con necesidades educativas especiales (N.E.E.) al acceso a la educación, pero no existen claridades que referencien los procesos prácticos que deben enfrentar los centros escolares que acogen a niños y niñas con estas características. Por tal motivo resulta fundamental abordar la realidad de los establecimientos educativos que reciben a estos niños y niñas, esto es, como influyen y se desarrollan los mecanismos de integración e inclusión en su vida escolar cotidiana. Además, de conocer el trabajo que la comunidad escolar realiza para avanzar día tras día en la adquisición de nuevos aprendizajes, tanto a nivel disciplinar como afectivos y competencial. Sin embargo, cabe destacar que la intencionalidad primaria del autor es reflexionar sobre esta situación actual, de esta forma, los tópicos abordados otorgaran una visión de la realidad aportando conocimientos teóricos como también próximos a la realidades institucionales de cada centro escolar, sobre el quehacer del alumno / a con necesidades educativas especiales. No obstante, es sin duda alguna, de beneficio para la comunidad educativa, conocer y reflexionar sobre las diversas modalidades de intervención educativa, las cuales, nos permitan avanzar hacia el desarrollo de condiciones que favorezcan el acceso, la participación y el progreso en los aprendizajes de la población que presenta necesidades educativas especiales, contribuyendo desarrollo de instituciones escolares con una visión compartida y fundada hacia el desarrollo de escuelas inclusivas y organizaciones que aprenden.



SEGUNDA PARTE
ASPECTOS CENTRALES DE M.G.E.I.





II. ¿QUÉ ES EL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA?

2.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y PROCEDIMENTAL DE M.G.E.I.

- *¿Qué es el Modelo de Gestión en Educación Inclusiva?*

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), es un procedimiento de *innovación* en la atención de la diversidad, cuya especificidad, lo sitúa como un instrumento de carácter técnico, estratégico y situacional, elaborado para diagnosticar, mejorar, retroalimentar y apoyar el proceso de transformación que experimentan los centros de educación regular hacia la configuración, trasmutación e instauración de culturas escolares inclusivas.

- *¿Cuáles son los factores que definen su esencia procedimental?*

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), explicita desde su perspectiva procedimental, operativa y metodológica una contextualización sistémica (con foco en la sinergia institucional), adosando, un enfoque ecológico-contextual, de carácter sistemático, en base, a los principios filosóficos, socio-políticos y socio-pedagógicos que implica la gestión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad, focalizando su análisis de *interpretación-acción*, a partir, de la gestión institucional y curricular, que los centros de formación regular desempeñan cotidianamente a favor de la integración e inclusión de niños/as con N.E.E. Por ello, M.G.E.I., desde sus lineamientos y directrices operativo-didácticas, se define como:



- Un *corpus* de materiales y mecanismos estratégicos y operativos que apoyan el progreso del centro escolar hacia la diversificación de culturas y prácticas educativas con sólidos cimientos de inclusividad.
- Un *mecanismo de diversificación* del centro escolar de carácter sistémico que permita desarrollar una planeación estratégico-situacional y socio-contextual a favor de las reales necesidades, expectativas y deseos de sus propios usuarios en la consolidación de culturales escolares inclusivas.
- *Un conjunto de procesos prácticos* que faculten el fortalecimiento de habilidades, destrezas y capacidades organizativas e institucionales ante el desafío que enfrenta la escuela en la gestión y el tratamiento educativo de la diversidad, y de forma particular, de niños/as con N.E.E.
- Es un modelo que introduce la *eficacia como una resultante análoga de la inclusión*, la cual se implementa por medio de una asesoría interprofesional y colegiada en “*cascada*”, aproximando a la metamorfosis institucional gradual y flexible que el centro escolar genera como respuesta en la atención de la diversidad.
- Conjunto de procesos prácticos que favorecen la *interacción* y la *heterogeneidad* como una nueva respuesta organizativa en la atención de la diversidad y en la profesionalización del profesorado.
- Un modelo de *interpretación-acción-interpretación* estructurado a partir de una asesoría técnica, caracterizada por una concreción efectiva y progresiva de diversas etapas, fases y estrategias, que nutren la metamorfosis organizativo-institucional con foco en el paradigma de inclusividad escolar como sello institucional, socio-político y socio-pedagógico del establecimiento.
- Un *modelo de gestión estratégico-innovador*, a favor, del establecimiento de culturas escolares inclusivas, las cuales, sitúen su foco de progreso en las necesidades socio-educativas de la comunidad, como de igual forma, en



un cúmulo de aprendizajes institucionales, que enfatizan en la calidad de sus procesos prácticos y resultados pedagógicos, curriculares y organizativos.

2.2. IDEAS INSPIRADORAS DE M.G.E.I.

- Propensión de un modelo que favorezca el *principio de autonomía* del centro escolar.

- Participación *efectiva y consciente* de la *coacción comunitaria*.

- Una conceptualización de la mejora como un “*continuum*”.

- El fortalecimiento del *aprendizaje* comunitario e institucional.

- Instauración de una *cultura escolar* altamente comprometida con su sentido de *impronta*.



2.3. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE M.G.E.I.

M.G.E.I., ha sido definido como un mecanismo de *innovación y cambio*, que fortalece y potencia un conjunto de destrezas organizativas que operativizan el efectivo derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as, y en especial, de sus educandos con NEE coadyuvando, a la transmutación de las normas, hábitos, habilidades, creencias y valores que manifiesta la cultura escolar de una determinada comunidad educativa.

A partir de aquello, surgen las siguientes características que describen el presente Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, entre las cuales destacan:

2.3.1. Integración: para brindar una excelencia en el logro eficiente de los procesos de metamorfosis institucional a favor de la inclusión, introduce la premisa de la interrelación entre cada una de sus partes, impulsando una coherencia adquirida en la actuación de cada uno de los actores de la comunidad educativa, con sentido propuesto en la cohesión organizativa, profesional y armónica de su realidad social particular, desde una perspectiva de responsabilidad en la alteridad, integrando su accionar al P.E.I.²¹ y P.C.C.²² de la escuela.

2.3.2. Flexibilidad: M.G.E.I., es un enfoque de participación y gestión, cuya especificidad lo sitúa en una categoría de flexibilidad y susceptibilidad, debido a su capacidad sistémica en la adaptación, replicabilidad y de repuesta a las necesidades de cada realidad social particular que desee gestionar la escuela, a favor, de contextos que permitan el tratamiento educativo de la diversidad de niños con N.E.E.

2.3.3. Coherencia: M.E.G.I., promueve la coherencia interna al explicitar y unificar las principales acciones, propósitos y expectativas de cada uno de los miembros y

²¹ Proyecto Educativo Institucional.

²² Proyecto Curricular de Centro.

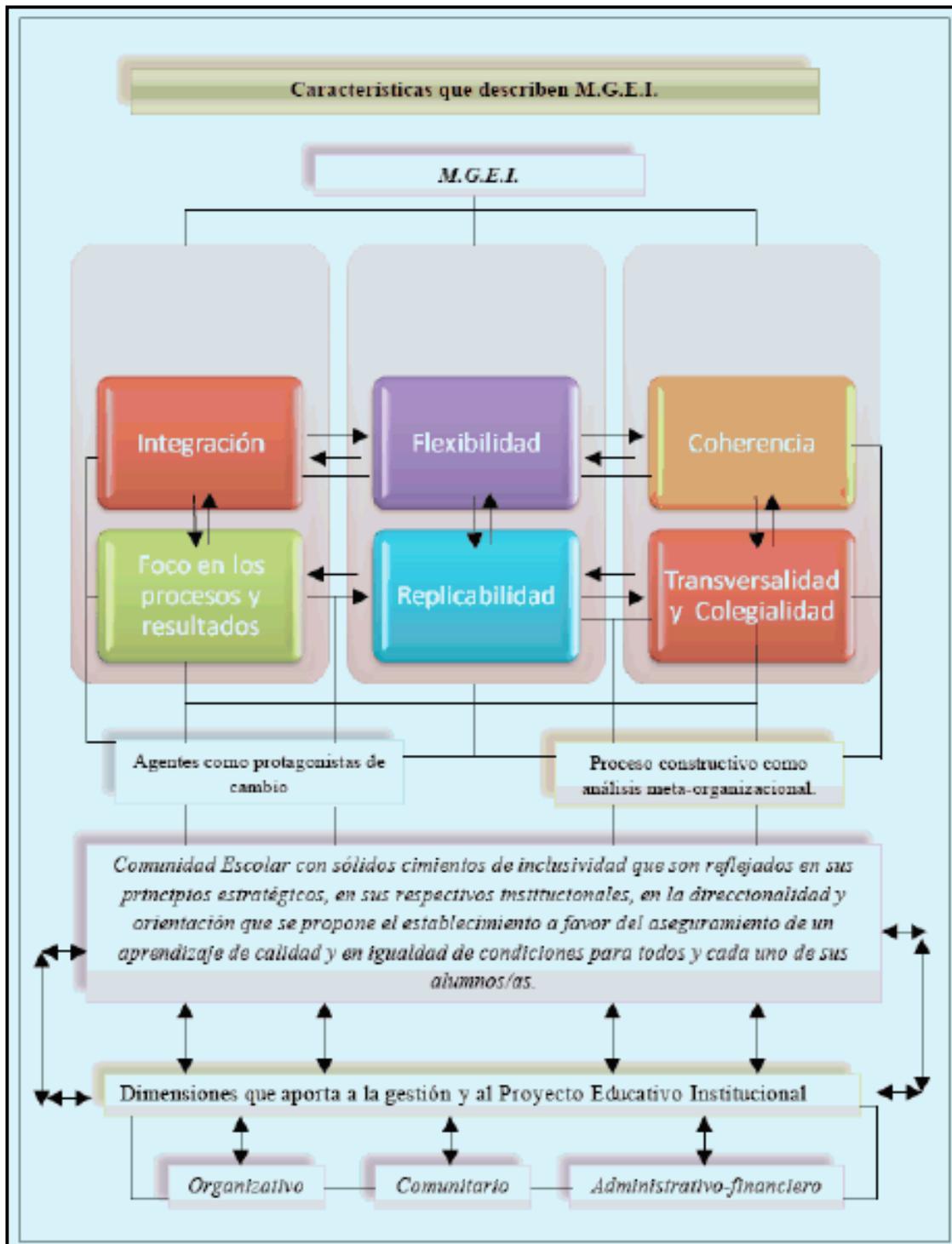


actores relevantes en el proceso de transformación de una gestión institucional que propicie una sólida cultura escolar inclusiva.

- 2.3.4. Focalización procesual y terminal:** prevé la función planificadora como un proceso sistemático y racional, con foco, en el *análisis-acción-interpretación-reflexión* a partir del mejoramiento continuo, enfatizando, en los mecanismos y lineamientos que desarrolla el centro escolar para alcanzarlos y la mirada crítica e investigativa en sus resultados y/o productos obtenidos.
- 2.3.5. Replicabilidad y Transferencia:** supone la capacidad de “*transferencia*” y “*aplicabilidad*” a una diversidad de contextos que deseen instaurar mecanismos efectivos y eficaces de inclusión de niños con NEE, como palanca de movilidad social y cultural en el acceso a la educación y la diversificación de la escuela con calidad y equidad.
- 2.3.6. Transversalidad y cultura de colaboración:** explicita la necesidad de reivindicar las prácticas educativas y de aprendizaje interprofesional, en base, a un trabajo colaborativo y experiencial. Sin embargo, cabe destacar, que sus capacidades terminales se sitúan en la revisión constante y continúa de sus prácticas (pedagógicas y de gestión), como así también, la implicación de la capacidad de modificabilidad y la evaluación de resultados procesuales y terminales.
- 2.3.7. Agentes comunitarios como protagonistas de cambio:** considera la participación, la visión de futuro y la capacidad de transformar en lo complejo, explicitando una serie de supuestos que, coadyuven, a imprimir sus acciones e ideas, a favor, de la mejora y diversificación escolar, con base a la igualdad, calidad y equidad de sus acciones y/o procesos.
- 2.3.8. Situación constructiva como análisis meta-institucional:** la metamorfosis organizativa debe comprenderse como un proceso colectivo en la construcción de la nueva identidad comunitaria, funcionalizado, a través, de la reestructuración interpretativo-activa del conjunto de prácticas (pedagógicas y de gestión) y procesos tradicionales, introduciendo como complemento el sentido de la capacidad innovadora.



2.3.2. ESQUEMA DE INTERACCIÓN E INTEGRACIÓN SEGÚN CARACTERÍSTICAS DE M.G.E.I.





2.4. PROPÓSITOS DE M.G.E.I.

- Fortalecer un conjunto de habilidades organizativas que efectivicen el acceso a una educación pertinente y de calidad, de todos los alumnos/as con N.E.E., por medio del asentamiento de culturas y prácticas socio-educativas de carácter inclusivas.
- Desarrollar un modelo de gestión en educación inclusiva, a través de una asesoría institucional, que contribuya al desarrollo de competencias profesionales en equipos directivos y en sus docentes, cuya especificidad, corresponda a generar una mayor accesibilidad de todos los miembros pertenecientes a la comunidad escolar, ante la diversificación de procesos combinados por la administración institucional, para resolver los nudos críticos en la mejora de las demandas educativas de niños/as con N.E.E.
- Estimular al equipo directivo y de gestión escolar en la instauración procesual de una autoevaluación institucional, que promueva el diseño, implantación, mejora y monitoreo de programas de mejoramiento, los cuales orienten a la comunidad educativa en su metamorfosis institucional a favor de culturas escolares inclusivas.
- Implementar un conjunto metodológico de asesorías técnicas y de acompañamiento a docentes directivos y de aula regular, a fin, de mejorar y enriquecer sus prácticas pedagógicas en la atención de la diversidad de niños/as con N.E.E.
- Generar condiciones organizativas, socio-políticas y pedagógicas en centros escolares de acción regular, que permitan, la transformación e instauración de culturas escolares con un fuerte sello institucional, a favor, de la diversificación de la escuela y de la inclusión como un medio para crecer y avanzar socialmente.



2.5. COMPETENCIAS QUE APORTA M.G.E.I.

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), ha sido diseñado, para fortalecer un conjunto sistémico de procesos prácticos que desarrolla la escuela, sobre su capacidad institucional en el tratamiento educativo de la diversidad, y de operativizar, el verdadero valor y derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as, propiciando, experiencias de aprendizaje comunes para todos y cada uno de sus estudiantes con o sin necesidades educativas especiales. Por tanto, se espera que al concluir, su proceso de aplicación y formación profesional, la unidad educativa, desde sus fundamentos organizacionales, administrativos y profesionales evidencien las siguientes competencias generales en su desarrollo profesional. Entre las cuales destacan:

- Capacidad para desarrollar una *mirada profesional y disciplinar* con un alto sentido ético, de respeto y valoración hacia la diversidad comprendiendo los procesos educativos, las corrientes, normativas entorno a las necesidades educativas especiales, como de igual forma, asumir en su quehacer profesional un compromiso y responsabilidad en los procesos formativos y socializantes de niños/as con y sin NEE.
- Capacidad para *replantear y repensar* la escuela a partir del diseño y estructuración de nuevas políticas y prácticas que favorezcan una cultura inclusiva de atención a la diversidad como respuesta a su estudiantado local.
- Capacidad para brindar una *asesoría institucional y organizativa* (sistemática y sistémica) que actualiza, personaliza y moderniza la gestión directiva, institucional y curricular del centro escolar hacia la configuración de una cultura inclusiva.



- Capacidad para *fortalecer el liderazgo, emprendimiento e innovación* con el fin de contribuir al mejoramiento de la educación inclusiva y de los centros escolares, proporcionando herramientas de diagnóstico, planificación y conducción de procesos educacionales para el logro de una gestión institucional de calidad.
- Capacidad para *generar herramientas* que permitan *mejorar la comprensión, gestión, evaluación institucional y profesional* de los centros de acción regular que decidan instaurar culturas inclusivas que respondan satisfactoriamente las demandas educativas de niños/as con N.E.E.
- Capacidad para *construir un modelo de interpretación y actuación* de la realidad organizativa y de los aspectos meta-organizativos en base a los a la demandas educativas de niños/as con N.E.E.
- Capacidad para *fortalecer los procesos de liderazgo* como factor clave para el mejoramiento de la calidad en el tratamiento educativo de la diversidad.
- Capacidad para *comprender crítica y reflexivamente* los nuevos escenarios organizativos y psicopedagógicos de atención a la diversidad, y los contextos operativos para atender a las demandas de niños/as con N.E.E.
- Capacidad para *gestionar* conocimiento en el área de la Educación para la Diversidad, con el objeto de desarrollar proyectos de aula, de integración y de mejoramiento educativo a alumnos/as que presentan NEE, acorde a los nuevos paradigmas educativos y a las políticas educativas vigentes en nuestro país y el mundo.



- Capacidad para *conducir los procesos educativos de atención a la diversidad* los cuales promuevan el máximo desarrollo y aprendizaje de los alumnos con NEE.

- Capacidad para *asesorar y apoyar* a la escuela en el desarrollo de prácticas más inclusivas que faciliten y aseguren la participación y aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos/as.

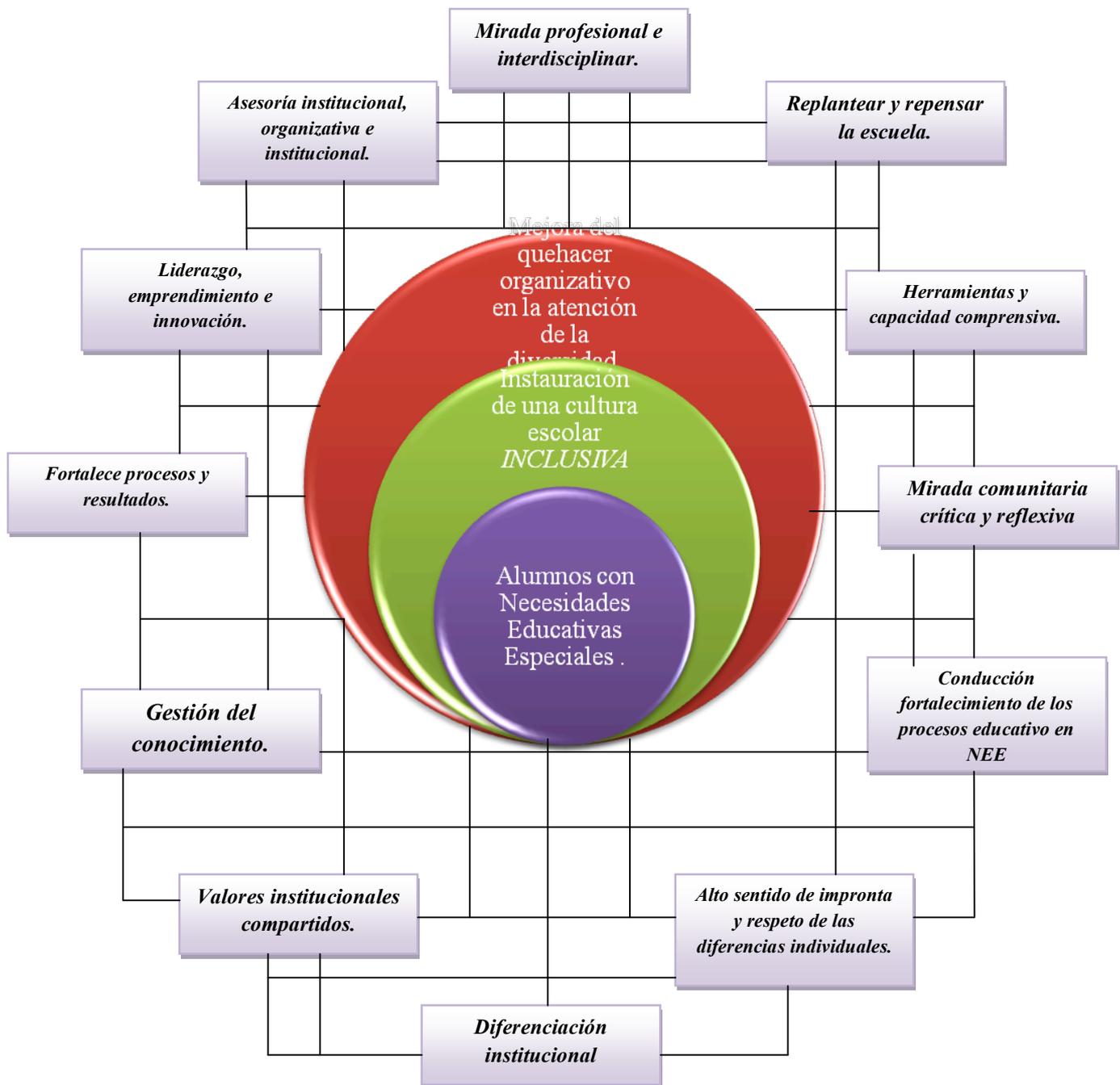
- Capacidad para *brindar un componente de diferenciación institucional*, a partir del proceso de diagnóstico de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas organizativas.

- Capacidad para *orientar y apoyar a la familia* en su proceso de aceptación de las dificultades que experimentan sus hijos con N.E.E., comprometiendo su participación y colaboración en el proceso socio-educativo.

Por tanto, cada institución educativa debe comprender que dicho desarrollo de competencias, será efectivo a partir de la aplicación de un modelo holístico y de una capacidad comprensiva e interpretativa en la redefinición de la escuela y de su cultura, a favor de la inclusividad de todos y cada uno de sus alumnos/as.



2.5.1. ESQUEMA GENÉRICO SEGÚN DESARROLLO POR COMPETENCIAS.





2.6. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES QUE SUSTENTAN A M.G.E.I.

El modelo, que el investigador, propone, a partir de la vinculación de los factores derivados de la eficacia escolar ante una gestión institucional, que asuma, conscientemente el desafío que implica educar en la diversidad, a partir, de la inclusión y el desarrollo de un paradigma que intente operativizar el derecho a la educación de calidad, como fuente fortalecimiento de determinadas habilidades y destrezas organizativas, supone, un salto cualitativo en la forma de comprender, interpretar y conceptualizar la vida, la conciencia y el entramado organizacional que ello requiere.

De tal modo, el *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), profesa los siguientes valores y principios en la gestión de calidad y en la diversificación de la escuela como escenario de liberación de estructuras simbólicas, entre los cuales destacan:

*Principios que
aporta
M.G.E.I.*

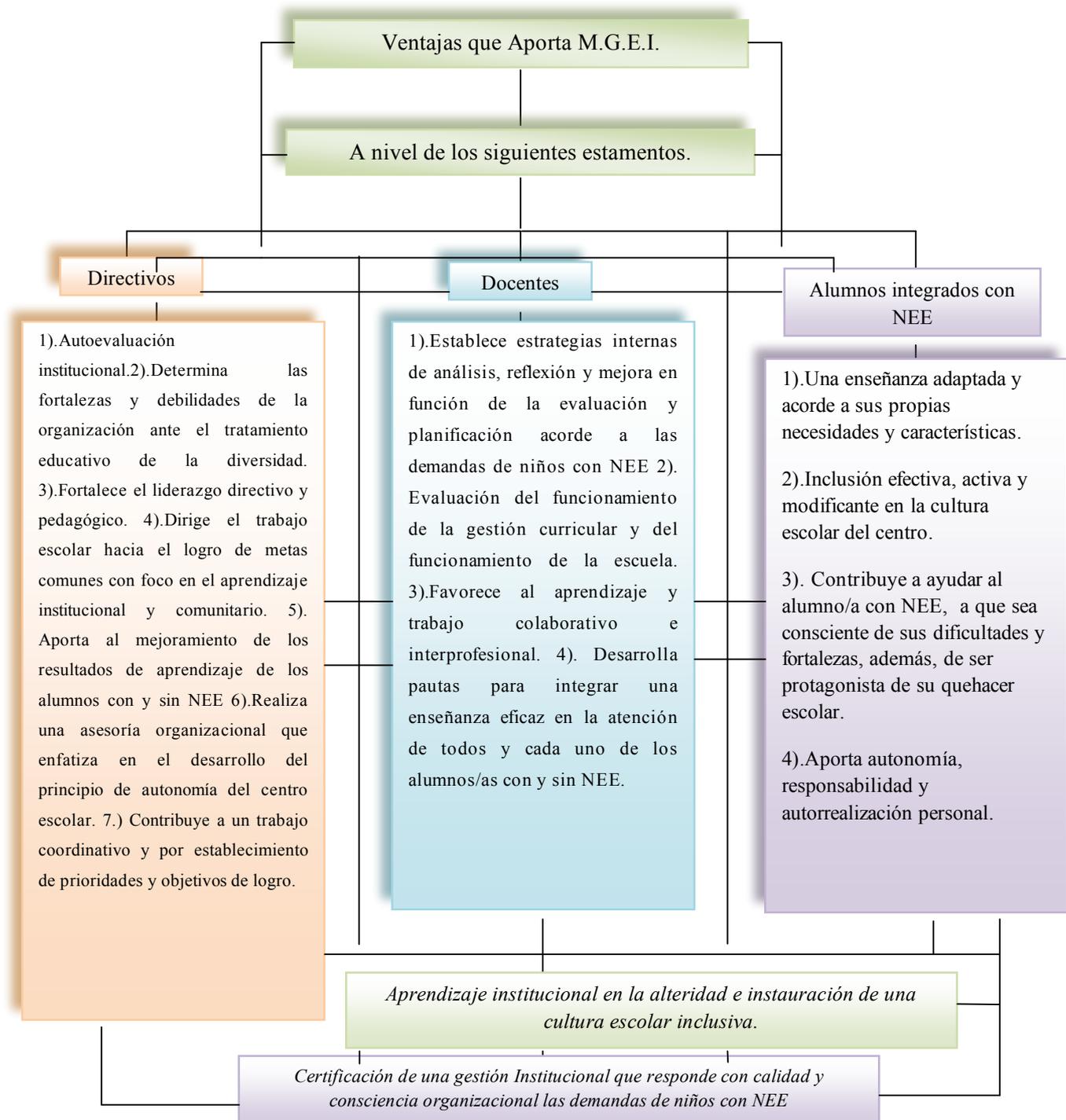
- Un liderazgo visionario, con capacidad de trabajar en lo complejo y en base a la innovación-acción-innovación en la diversidad.
- Supone un aprendizaje institucional, comunitario y personal.
- Orientación hacia la responsabilidad social, a la igualdad de oportunidades, al reconocimiento de las diferencias ya la supresión de categorizaciones y homogenización.
- Gran énfasis a la capacidad de creación y transformación de la práctica institucional y personal.
- Aporta agilidad, fraternidad y alteridad (institucional, educativa y personal).
- Clima de respeto, colaboración. Agrega un sello e identidad institucional compartida por todos y cada uno de sus miembros.

*Principios que la escuela debe incorporar en su proceso de
mutación hacia una escuela efectivamente inclusiva.*



2.7. VENTAJAS QUE APORTA M.G.E.I. AL CENTRO ESCOLAR.

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), vincula a sus aportes y ventajas, un corpus de indicadores extraídos de la eficacia escolar que, extrapolados, al contexto de los fenómenos de inclusividad escolar, se traducen en condiciones para diversificar la escuela (de acción regular), en un centro que genera respuestas efectivas al tratamiento educativo de niños/as con N.E.E.





2.8. LINEAMIENTOS METODOLOGICOS QUE APORTA M.G.E.I. A LA VIDA DEL CENTRO ESCOLAR.

Todo centro escolar, que desee acrecentar la gestión de la escuela, a fin, de propiciar experiencias de educación común, y en más, una acción directiva que resguarde la instauración efectiva de prácticas y culturas inclusivas a favor de la integración e inclusión de niños/as con N.E.E., emerge, a partir, de una serie de líneas de intervención, que convergen sobre cinco principios metodológicos básicos, los cuales, propendan a su concreción real y eficaz en el establecimiento educacional. En consonancia, cabría destacar, los siguientes lineamientos que especulan la correcta aplicación de M.G.E.I.:

- ***Participación-Acción***: considera a cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa como agentes activos, críticos y reflexivos en el desarrollo de cambio y transformación de la escuela hacia una cultura escolar inclusiva. Por ello, a partir de la participación, se concibe como un medio para que las ideas, convicciones y planteamientos de cada alumnos/a, padre, madre, profesor/a y directivo contribuyan a la construcción colectiva de un crecimiento y de un aprendizaje institucional capaz de reconocer en sí mismo los beneficios que el fenómeno de inclusión aporta a cada organización escolar. Sin embargo, es esencial, que cada estamento comprenda el sentido propuesto de la acción y de la diversificación de la escuela, desde la participación consciente de todos sus miembros.
- ***Motivación-Sensibilización***: principio que contribuye a la capacidad receptiva de la institución escolar y de sus actores que la componen, como mecanismo que favorece la asentación e implantación del cambio e innovación, desde estrategias que provengan de la directa implicación de sus propios sentimientos, convicciones, ideas, entusiasmos y ante todo, por sus conocimientos previos (pre-conceptos) respecto de los fenómenos de integración e inclusión escolar, y cómo estos, contribuyen al logro de una cultura escolar, que desde sus



lineamientos intrínsecos profese el valor de la inclusión como transformación del medio social y socio-educativo.

- **Experiencial:** debe contemplar un desarrollo asertivo de las capacidades y acciones cotidianas que la escuela como centro especializado en la generación de aprendizajes vincula día a día a favorecer al logro progresivo y eficaz de los aquellos alumnos/as con y sin NEE. Sin embargo, es vital para que este principio sea interpretado como un importante y potencial instrumento de aprendizaje como elemento dinamizador en la capacidad proyectiva de procreación de nuevos escenarios, habilidades y aprendizajes institucionales como engranajes en el abordaje del tratamiento educativo de la diversidad de calidad.
- **Trabajo desde el centro y desde las personas:** sitúa y focaliza sus acciones en las problemáticas de cada centro escolar como un caso único e irrepetible, pero, desde la base de experiencias comunes, individuales y compartidas, contribuyendo a la generación dinámica e interrelacionada de un estilo de conciencia organizacional a fin de un sentido de identidad compartida, pertenencia y autonomía en la actuación de cada uno sus miembros.
- Principio de **Impronta y personalización.**



2.8.1. ESQUEMA GENERICO QUE SIGUE M.G.E.I. A PARTIR DE SUS LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.



2.8.2. OTROS PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS DE M.G.E.I.

— *Arar*: la metáfora del arado ha sido definida como la fase inicial que complementa al desarrollo productivo de la etapa correspondiente a la exploración de la escuela, donde, desde una conceptualización añadida por corrientes tales como la fenomenología²³, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la investigación-acción²⁴, permiten delimitar (cultural y procedimentalmente) el problema y el marco de actuación que antecede a la diagnosis estructural de la realidad institucional. Implica una inmersión previa en la organización escolar.

²³ Del griego *phainómenon* (lo que aparece) y *logos* (tratado o abordado), movimiento filosófico alemán de a principios del siglo XX, cuya máxima reside en la captación a nivel de conciencia no sólo de cualidades sensibles al contacto exterior, sino, pregona en la aprehensión intuitivas de esencias inteligibles.

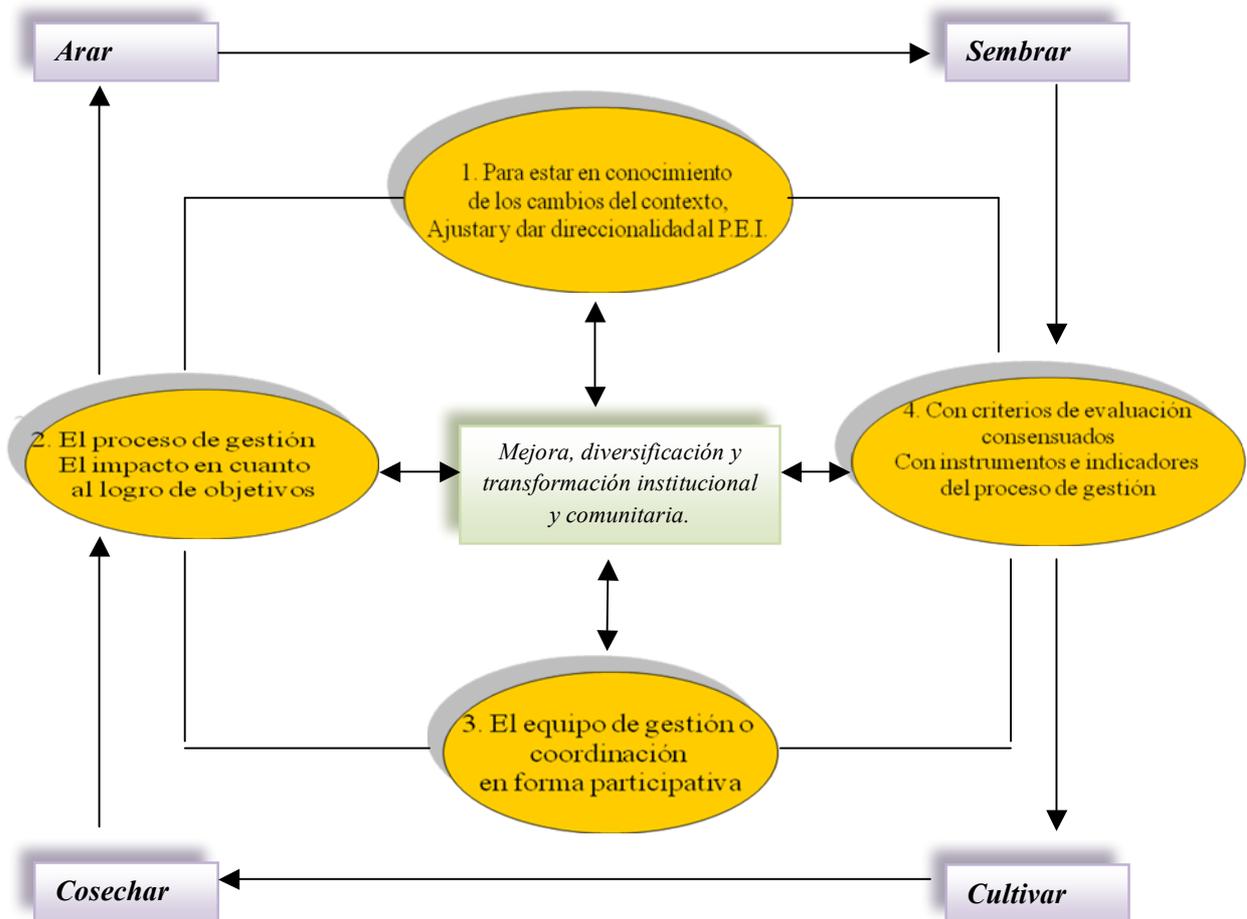
²⁴ La investigación-acción, desde el paradigma socio-crítico puede abordar diversas formas o modalidades, por ello, este novedoso constructor asociado a los procesos de mejora, que emerge de la praxis real y de la vida cotidiana de las organizaciones, grupos y personas, a fin, de contribuir a la generación de espacios de reflexión y retroalimentación en colectivo sobre la realidad a intervenir tiene por finalidad transformar la práctica todas vez que el colectivo formula acciones o procesos que contribuyan a mejorar cualitativamente el accionar cotidiano.



- **Sembrar**: principio vinculante con la capacidad de planificar la innovación desde una síntesis dialéctica y colaborativa de la comunidad escolar, con foco y sentido propuesto en el desarrollo estratégico de M.G.E.I.
- **Cultivar**: comprende la necesidad de la evaluación institucional como un mecanismo procesual y continua, orientada al desarrollo de toma de decisiones compartidas y respaldadas previamente por un equipo asesor, que enfatice en la capacidad analítico-propositiva de los resultados, a modo de operativizar una imagen válida y fiable de los errores y acierto que experimenta la unidad educativa en su proceso de construcción de una escuela de base a una cultura escuela escolar inclusiva.
- **Cosechar**: correlaciona con la premisa de implementar actuaciones y procedimientos para la corrección y superación de los errores y consolidación de los aciertos, este principio asume un cariz transversal, ya que utiliza toda la información disponible en la ejecución de la mejora como un proceso constante, dinámico, interrelacionado y continuo.

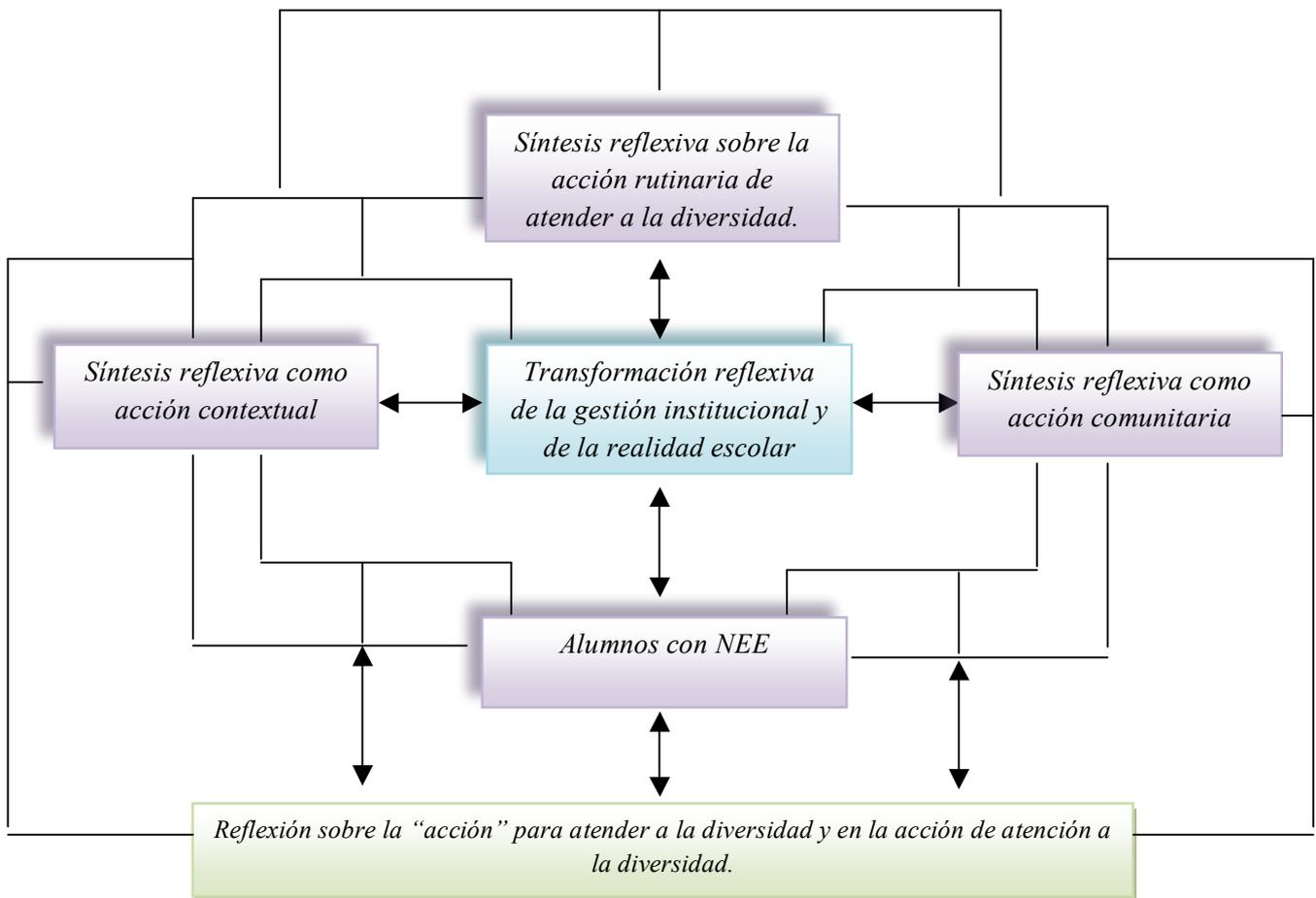


2.8.2.1. ESQUEMA GENERICO DEL PROCESO CICLICO E INTERACTIVO DE CRITERIOS METODOLÓGICOS EN M.G.E.I.





2.8.2.2. CICLO DE TRANSFORMACION EN LA DIVERSIFICACION DE LA ESCUELA COMO UN CENTRO INCLUSIVO.





2.9. APORTES DERIVADOS DE M.G.E.I.

La aplicación consciente de *M.G.E.I.*, permite al centro escolar un desarrollo de calidad y equidad en sus prácticas educativas y de gestión, a través, del aseguramiento de experiencias significativas y relevantes, en todos y cada uno de sus miembros comunitarios, y de manera especial, en sus educandos con N.E.E. Por tanto, se infiere que a partir de su aplicación aportaría, los siguientes tópicos:

- Un *conjunto de herramientas* para facilitar el análisis de las principales condiciones que requiere todo centro escolar de acción regular al adscribirse a la transformación y configuración de una cultura escolar e institucional de carácter inclusiva.
- Entrega una *garantía certificada* respecto de la calidad, referida a los procesos y productos, que el centro escolar, evidencie ante el abordaje del tratamiento educativo de la diversidad en niños/as con N.E.E., contribuyendo a la *diferenciación* de la gestión institucional.
- *Orienta a los equipos de gestión* en principios y enfoques metodológicos que permitan liderar la transformación, innovación y cambio, con el objeto de gestionar la escuela, desde una construcción dialéctica, que implique la alteridad y el reconocimiento de las diferencias individuales como foco de enriquecimiento y crecimiento personal e institucional.
- Fomenta la *capacidad de autoevaluación* periódica de la escuela y del desarrollo de competencias profesionales que garanticen el verdadero acceso a la educación de todos y cada uno de sus alumnos.
- Favorece e instaura un *modelo de gestión propio de cada centro escolar*, que impregne en sus acciones su sello y autonomía institucional.



- Contribuye a la *reflexión constante, al trabajo* y a una *cultura colaborativa*, como de igual forma, a la gestión de aula como un proceso de diversificación en la correcta articulación de la concreción de la profesión docente y del desafío de atender a la diversidad.
- Una estructura organizativa a favor de la apertura, flexibilidad, acción participativa, formativa y funcional, la cual, permita y facilite la agrupación flexible y dinámica de alumnos/as (con y sin integración), y la coordinación de recursos humanos y materiales del establecimiento.
- Un currículum comprensivo, único, flexible, diverso y dinámico.
- Orienta la acción psicopedagógica, a través, de la optimización de procesos de aprendizaje-enseñanza, y de estrategias, que favorezcan el desarrollo socio-emocional y psicosocial de los alumnos/as.

No obstante, es preciso a destacar, que la contribución más radical, adosada a la concreción eficaz y efectiva de M.G.E.I., como elemento diferenciador de la gestión institucional del establecimiento, a partir, de sus procesos y directrices prácticas en la atención de la diversidad, supone, el desarrollo de una conciencia innovadora, con centralidad en la acción-estratégica, a favor, de toda supresión y resistencia al cambio y a la metamorfosis institucional, con base, al compromiso sistémico y comunitario, enmarcado en el la consolidación de su carta de navegación, entendida como P.E.I.

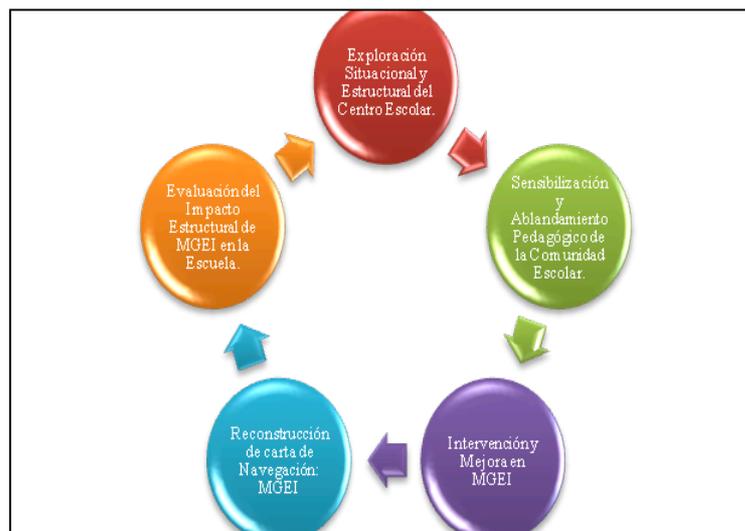


2.10. FASES DE DESARROLLO EN M.G.E.I.

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), ha definido para su concreción y mejora sustantiva de los *procesos* administrativos, socio-políticos y socio-pedagógicos, un conjunto de cinco (5) etapas, estadios o fases para desarrollar la transformación activa, efectiva y consciente de la escuela como una organización que incorpora en sus lineamiento filosóficos, antropológicos e institucionales el valor de la inclusión, a partir, de la supresión de categorizaciones, homogenización e invisibilización del Otro, desde el reconocimiento y respeto de las diferencias individuales como foco de enriquecimiento y desarrollo personal.

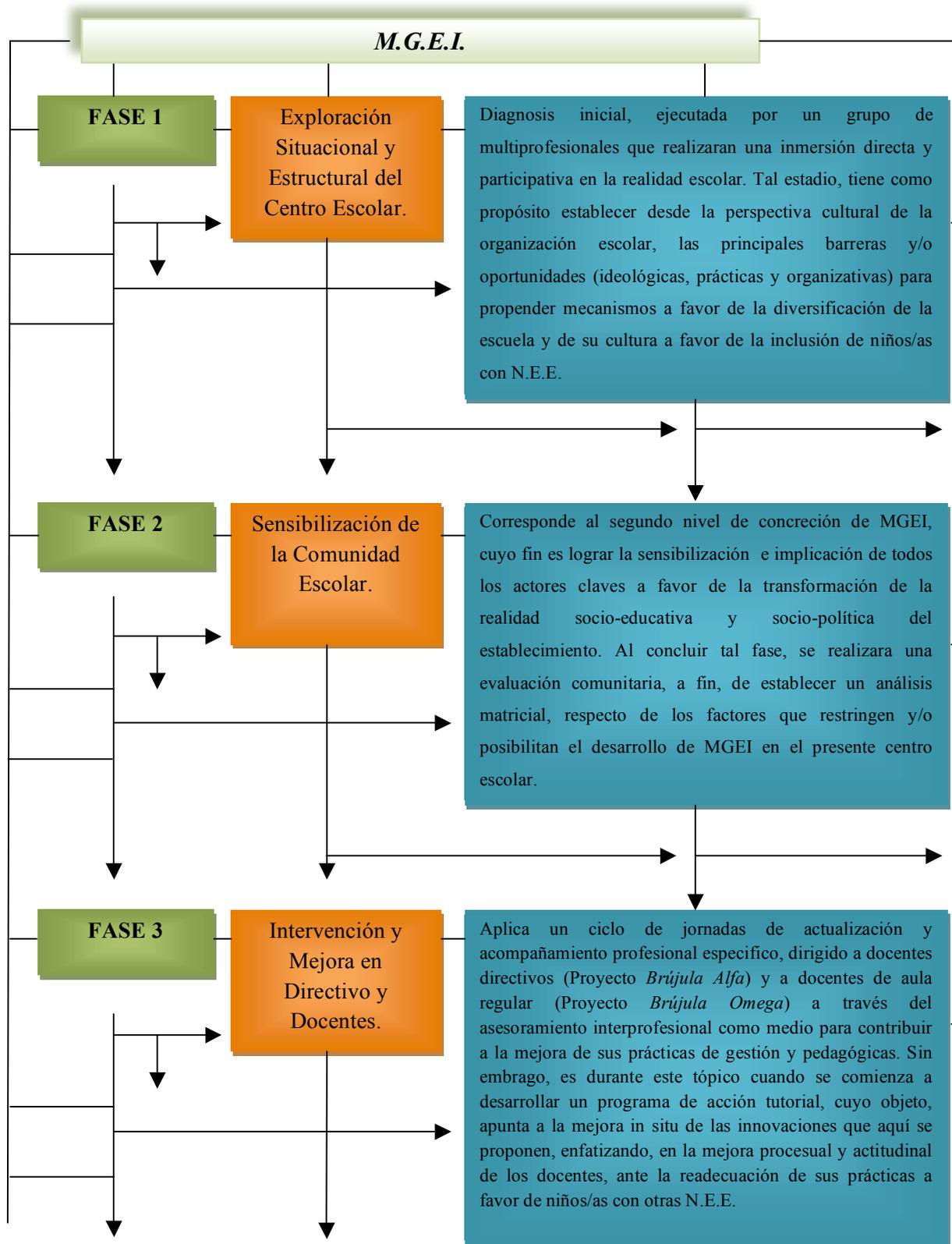
En consonancia, la premisa que orienta el presente modelo se enmarca en la necesidad pragmática de instaurar el trabajo colaborativo e interprofesional como una competencia nuclear y fundamental en la profesionalización de la tarea educativa. Por tanto, la síntesis que vertebra el presente modelo, emerge de las siguientes fases:

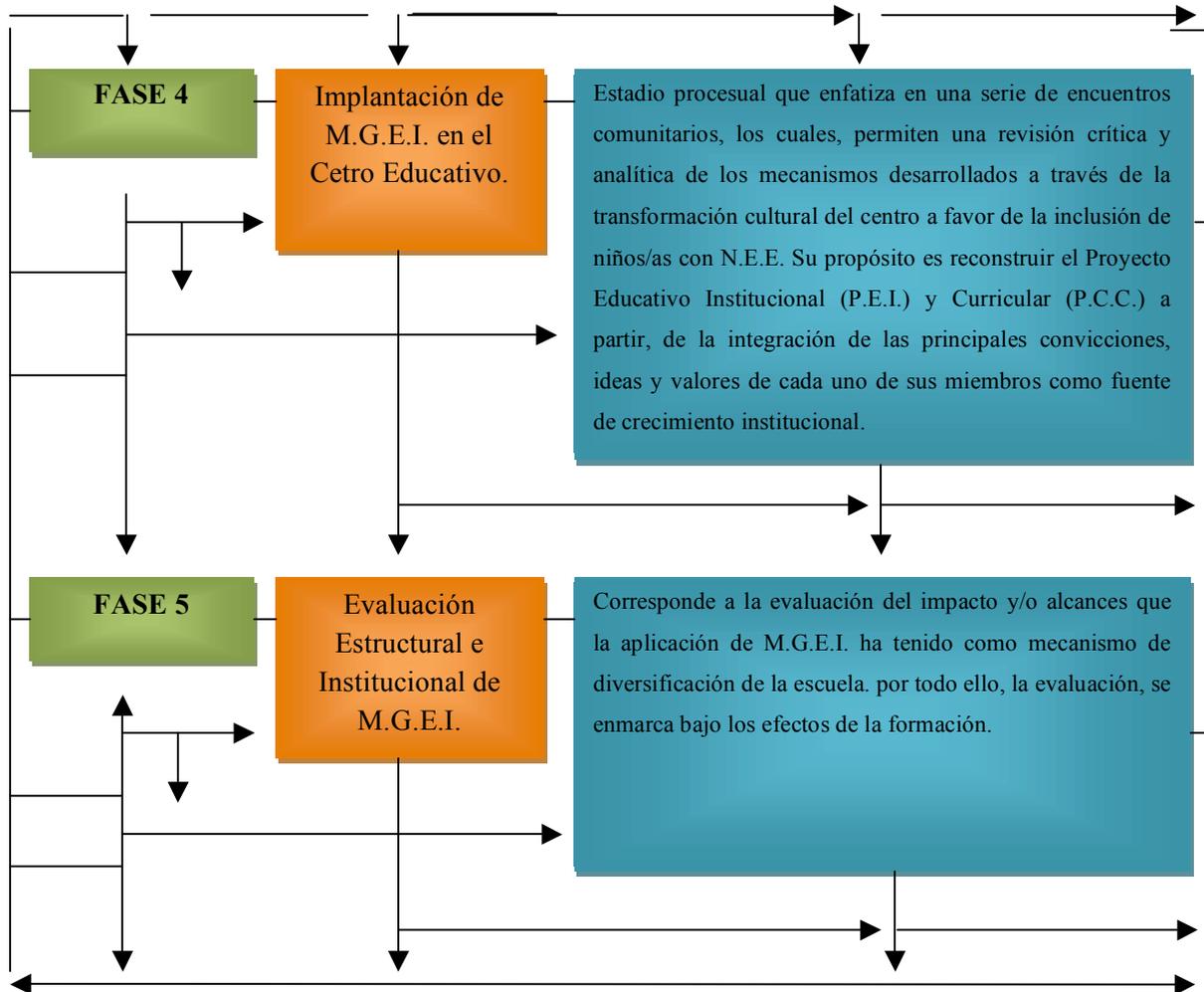
2.10.1. ESQUEMA GENERICO POR INTEGRACIÓN DE FASES EN M.G.E.I.





3.11. DESCRIPCIÓN SINTÉTICA DE CADA FASE DE ESTRUCTURAL DE M.G.E.I.





2.11. DIMENSIONES E INDICADORES ASOCIADOS A M.G.E.I.

La exploración y evaluación que el Modelo de Gestión en Educación Inclusiva (M.G.E.I.), ejecuta desde la perspectiva cultural de la organización escolar, acerca de las principales barreras (ideológicas, organizativas y pedagógico-curriculares) de inclusión, exclusión y segregación²⁵ derivadas de la participación, acceso y experiencia común de aprendizaje, entran un cariz sistémico de las facetas de la vida de todo centro escolar, derivadas de su cultura, política y prácticas que en él se desarrollan.

Cabe destacar, que tales dimensiones o facetas, han sido determinadas para orientar y conducir la reflexión unificada sobre los cambios que deben propiciar aquellas unidades

²⁵ Bajo la perspectiva de Ana González, es entendido como “un proceso de carácter acumulativo sobre una persona de factores negativos, con barreras y límites que la dejan fuera de la participación en la vida social mayoritariamente aceptada. Estos límites y barreras son de origen muy diverso y van más allá de la carencia de ingresos, pues incluso estando la persona en una situación de extrema pobreza, puede no padecer exclusión social, si bien es probable que esté en riesgo de exclusión” (González, A. 2002: Pp.5).

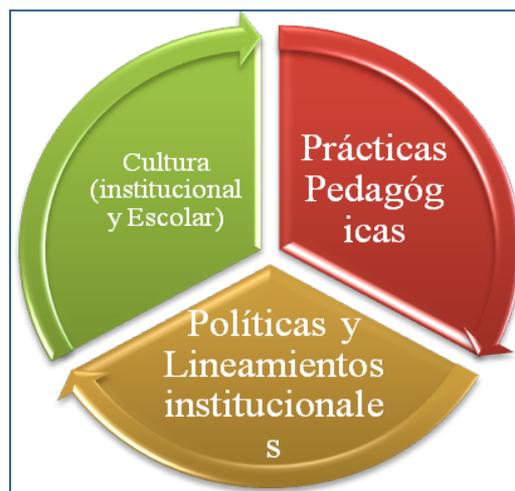


educativas que deseen brindar una educación de calidad, en base a sólidos principios de igual y equidad social. Para ello, será necesario revitalizar el aporte sustantivo y el valor agregado que entrega el potencial cultural de la unidad educativa, cuya esencia, es en sí misma, un lineamiento relevante para comprender los procesos de cambio y aprendizaje (organizacional, socio-político y socio-pedagógico) de las organizaciones escolares, como organizaciones que aprenden en la diversificación de sus procesos prácticos.

Bajo esta perspectiva, el cambio ha de ser entendido desde un planteamiento próximo a Fullan (1987) como una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada, implicando potencialmente una reconstrucción permanente de su accionar. Sin embargo, comprender la complejidad que en sí misma encierra el factor cultural, desde una mirada comprensiva e interpretativa, implica la producción efectiva y eficaz de transformaciones y nuevas trasconfiguraciones que produzcan cambios en las políticas y prácticas para favorecer al efectivo derecho a la educación, a través de mecanismos que propendan la real inclusión y diversificación de la escuela.

Por tanto, si una organización educativa, desea incorporar a su P.E.I. el verdadero valor de la inclusión, deberá considerar en el rediseño de sus estrategias el recambio de estructuras vinculadas a la cultura, políticas y prácticas (directivas y pedagógico-curriculares) en la atención de la diversidad.

2.11.1. ESQUEMA GENERICO SEGÚN DIMENSIONES E INDICADORES DE M.G.E.I.





2.11.2. DIMENSIONES SEGÚN INDICADORES ESTRATÉGICOS DE M.G.E.I.



- Unidad de propósito institucional.
- Trabajo colaborativo e interprofesional.
- Visión y objetivos estratégicos: sentido de impronta y pertenencia comunitaria.
- Clima organizacional y social escolar (de centro y aula) fundado en el respeto por las diferencias individuales.



- Responsabilidad por un clima de participación, igualdad, reconocimiento y respeto.
- Aprendizaje interactivo e interprofesional entre cada uno de los profesionales que componen la comunidad escolar.
- Eficaz canalización y movilización de recursos financieros, humanos, operativos y didácticos que potencien la competencia cognitiva y aseguren un aprendizaje significativo en todos y cada uno de sus educandos y de forma particular, en niños con NEE



- Política de inclusividad con énfasis en una escuela para todos.
- Orquestar el apoyo para atender satisfactoriamente el desafío de educar en la diversidad, y, a partir de aquello, diversificar la escuela en sus procesos prácticos.
- Liderazgo profesional innovador, dirigido, participativo y motivador.



Es relevante destacar, que cada una de las esferas explicitadas anteriormente, se integran activamente entre sí, ya que los cambios y reestructuraciones en el seno mismo de la cultura (escolar e institucional), implican la emancipación de nuevas políticas, mecanismos, lineamientos y prácticas que propicien la eficaz inclusividad de la todos y cada uno de sus educandos, y de manera particular, de aquellos niños con N.E.E. Por tanto, será conveniente que el equipo de gestión escolar, al establecer y declarar las principales prioridades en función de la promoción de estrategias innovadoras correlacionará linealmente con cada dimensión y en coherencia propuesta por su debido indicador. No obstante, cada indicador alude a la determinación enfática de los puntos con la que se compara y describe la escuela, cuyo objeto y valor residen en la capacidad de la escuela para determinar, graficar y operativizar la aplicación de determinadas prioridades en su desarrollo y configuración hacia una institución educativa de calidad e inclusiva. Ante ello, los indicadores deben ser asumidos como el ideal normativo con el que se comparará la situación preexistente en la escuela a fin determinar estrategias y acciones concretas para su superación.



2.12. APORTES DE CADA DIMENSIÓN AL ASEGURAMIENTO DE UNA GESTIÓN ESCOLAR INCLUSIVA.





2.13. MECANISMOS PARA GESTIONAR EL CENTRO ESCOLAR EN BASE A PRINCIPIOS DE CALIDAD, A FAVOR, DE UNA TRANSFORMACION CULTURAL DE BASE INCLUSIVA.

- Planeación de estrategias a corto plazo que permitan la intervención (entendida como mejora continua), a favor de la identificación de las políticas, mecanismos y prácticas (pedagógicas y directivas) que faciliten la comprensión e interpretación de las principales barreras y/o oportunidades para facilitar y/o restringir el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos/as.

- Coordinación, promoción y fiscalización de alianzas, estrategias y metas (a corto, mediano y largo plazo) que faciliten a todo centro escolar la identificación de condiciones necesarias para redefinir y diseñar estrategias que favorezcan la plena integración e inclusión de niños/as con N.E.E. a la cultura institucional y escolar de cada escuela.

- Acciones que fortalezcan y aseguren el principio de autonomía pedagógico-contextual, el cual se orienta al desarrollo de la capacidad de cada centro escolar para identificar, buscar soluciones y decidir sobre sus propios temas organizacionales y psicopedagógicos.

- Efectivizar y concretar un sistema de seguimientos que permita potenciar la planeación estratégico-innovadora para acompañar las mutaciones institucionales, en base, a una trabajo colaborativo, interprofesional y colegiado, con un alto nivel de compromiso profesional e institucional.



2.14. MARCO LEGAL QUE RESPALDAN EL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

El presente *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (MGEI), se sustenta en las siguientes normas legales:

Marco Legal de M.G.E.I.

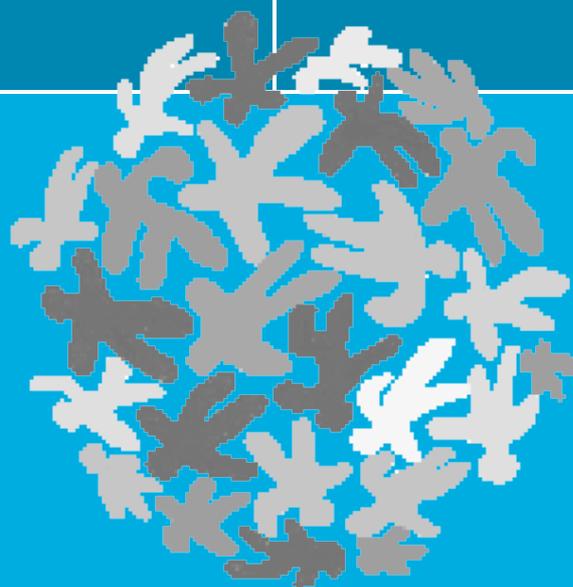
<i>Ley</i>	<i>Categoría</i>	<i>Descripción</i>
19.284	Plana Integración Social. Año 1994.	Adaptación curricular e innovación socio-educativa.
Decreto 01	Decreto Supremo 01. Año 1998.	Referencia el capítulo II de la ley 19.284.
Decreto 40	Decreto supremo 40	Modificación de OF – CMO de EGB.

2.15. SEGMENTO OBJETIVO AL QUE ATIENDE.

El Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, ha sido diseñado para ser ejecutado en centros de educación regular, y dirigido hacia el fortalecimiento de competencias profesionales para abordar con eficacia el desafío de educar en la diversidad, a niños/as con N.E.E., en docentes de aula regular y miembros del equipo directivo y gestión escolar de dicha unidad educativa.

TERCERA PARTE

MECANISMOS DE INTERVENCIÓN EN M.G.E.I.





3. ASPECTOS A CONSIDERAR ANTES DE INICIAR LA APLICACION DE M.G.E.I.

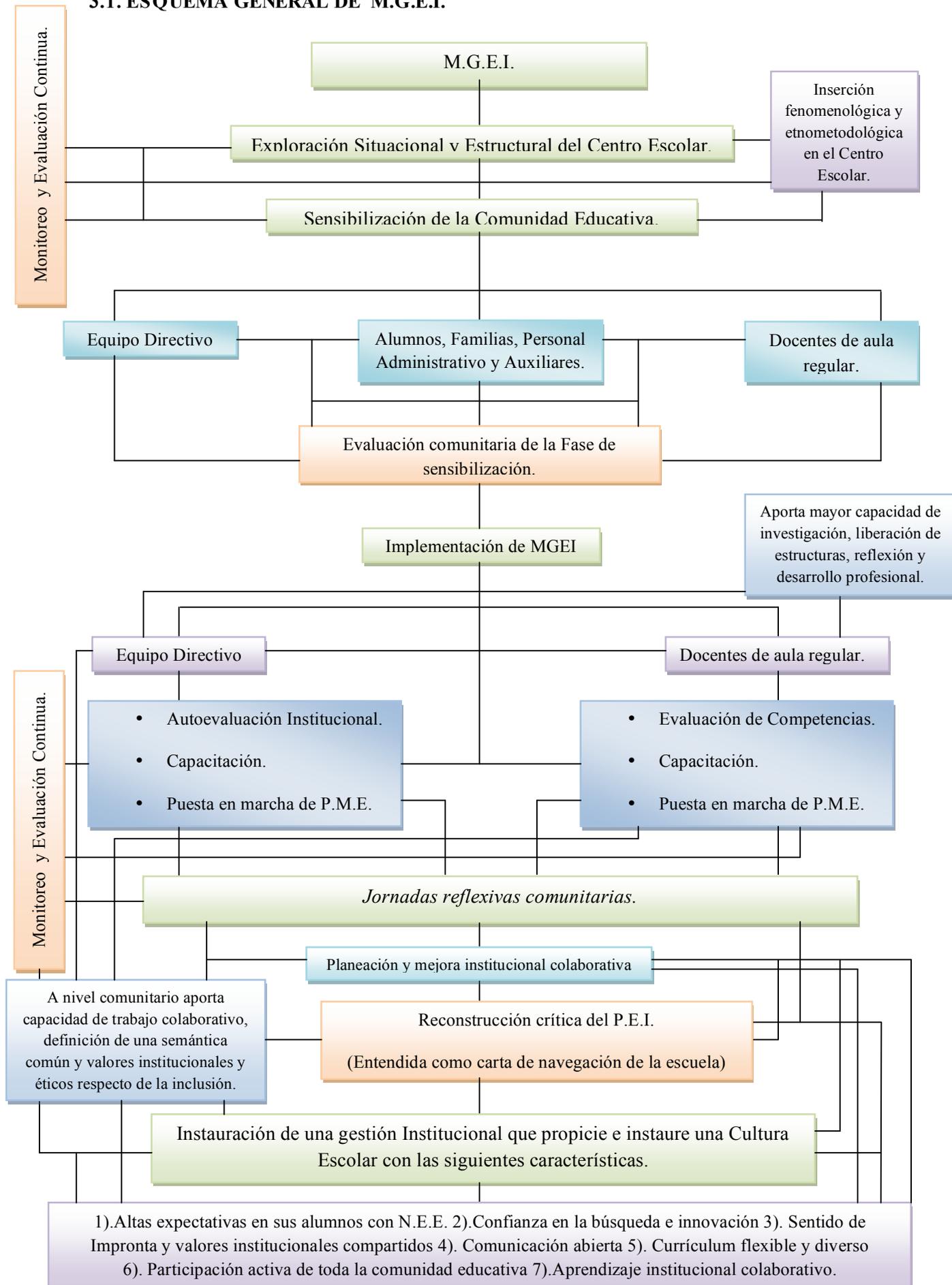
El presente acápite, tiene por objeto, operativizar cada uno de los tópicos que sustentan y estructuran el M.G.E.I., para su desarrollo y aplicación efectiva en el centro educativo, al adscribir la transformación de su cultura escolar, de base, a una cultura inclusiva, a nivel institucional y escolar. De igual modo, contribuye, a que la comunidad educativa, sea consciente de cómo influye en ella, y cuales, son las resultantes y/o alcances directos, implicados en dicho cambio cualitativo. Así, es preciso destacar, que M.G.E.I., involucra para su concreción efectiva, a cada uno de los miembros vinculados a la construcción activa de la escuela, enfatizando, en la capacidad constructiva, diferenciadora y diversificadora sobre la cual versa la exploración de todos y cada uno de sus miembros comunitarios, adaptándose, a sus particulares circunstancias socio-pedagógicas y socio-políticas.

En consonancia, M.G.E.I., intentará implicar y motivar a cada uno de los miembros (directos e indirectos) para, junto a una coacción comunitaria, configurar una cultura escolar que refleje sólidos principios de inclusividad. No obstante, es durante esta fase, cuando se busca que sean consolidados los cambios introducidos en el colegio, focalizando la premisa de mejora en cada uno de sus actores, como de igual modo, en la ejecución de prácticas (organizativas, institucionales, curriculares y pedagógicas) que solidifiquen la transformación radical de la institución escolar.

Finamente, este apartado, orienta, al logro operativo-analítico de la gestión directiva, administrativa, técnico-curricular, metodológica y didáctica, en función, de la redefinición de lineamientos, políticas y prácticas que derroten las barreras de acceso y participación de todos y cada uno de sus educandos (se incluyen los niños con y sin NEE) En tal contexto, será pertinente que el equipo multidisciplinar y asesor que ejecute este modelo en el centro escolar, atienda al desarrollo socio-emocional de los docentes (directivos y áulicos), ya que, como resultante de la exploración y diagnóstico del centro, se obtendrá la visión de una escuela menos inclusiva, respecto de lo que se puede sostener al inicio de este proceso.



3.1. ESQUEMA GENERAL DE M.G.E.I.





3.2. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES A LA HORA DE IMPLEMENTAR M.G.E.I.

Para concretar la transferencia directa de M.G.E.I. al centro escolar, debe existir una articulación adecuada y coherente entre los principios metodológicos declarados por el modelo y el desarrollo de cinco tópicos previstos anteriormente. En este contexto, su implementación efectiva en el centro escolar de acción regular debe considerar, los siguientes acápites:

3.2.1. M.G.E.I., debe ser presentado (en su aspecto general) al equipo de gestión, tras ejecutar la fase de diagnóstico y/o exploración analítica-estructural de la escuela. Intentando ser introducido a las políticas y estructuras de planeación estratégica²⁶ que el centro escolar cotidianamente utiliza, debiendo estar listo en un tiempo máximo de un bimestre.

3.2.2. Para generar la autoevaluación institucional el equipo directivo, asesorado por el equipo externo, deberán coordinar la integración de ocho miembros representantes de la comunidad escolar (profesores, familias y alumnos) para efectuar el diagnóstico institucional de la escuela.

3.2.3. Incorporación de la familia como un agente crítico, propositivo y de acompañamiento, y, no fiscalizador de los procesos y mecanismos de análisis de la escuela, para su transformación institucional, a favor, de la inclusión, como mecanismo de diversificación y propensión de la autonomía del centro escolar.

²⁶ El modelo de planeación estratégica, necesita de la interacción previa de una serie de elementos que no siguen una secuencia específica, donde dichos elementos son interactivos y pueden ocurrir que del análisis de uno de ellos debamos volver a un estadio anterior para obtener más información. Así, bajo este contexto, según Del Solar, Lavín y Padilla (1999), conceptualizan el concepto vinculado a este estilo de planificación, como un proceso de reflexión-acción prospectiva, de carácter intrínsecamente participativo, que reconocen las interacciones que se establecen entre los distintos actores, interpretando y proyectando sus aspiraciones y expectativas a corto, mediano y largo plazo.



3.3. FASES DE CONCRECIÓN VINCULADAS A M.G.E.I.

3.3.1. FASE 1: EXPLORACION ANALITICO-SITUACIONAL Y ESTRUCTURAL DEL CENTRO ESCOLAR.

La fase inicial de M.G.E.I., corresponde, al proceso de diagnóstico, que será efectuada en la unidad educativa, a partir, de las principales dimensiones estructurales derivadas del desempeño socio-pedagógico, psicopedagógico y organizativo de dicha institución, previa inmersión de un grupo de multiprofesionales a la realidad social particular del establecimiento. La comprensión estructural y situacional del centro, deberá contribuir a un análisis sistémico, integrador y unificador de criterios y procesos prácticos que la organización educativa ejecuta cotidianamente a favor de la inclusión de niños/as con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), propiciando una visión crítica con énfasis en la mejora dinámica de dichos procesos. Por tal motivo, esta distinción será ejecutada desde una triangulación teórica, aportada por las corrientes fenomenológicas, etnometodológicas y del interaccionismo simbólico, a fin, de sistematizar un corpus de creencias, actitudes y visiones respecto de sus mecanismos internos que restringen o posibilitan la efectiva inclusión de un alumnado con competencias diversas, como son los educandos con necesidades educativas. Respecto de ello, y en coherencia con lo explicitado por Maturana, habrá que comprender la exploración de la escuela desde una postura que coloca la “objetividad entre paréntesis”, para alcanzar la configuración de la realidad escolar desde *“una realidad que se construye intersubjetivamente, en la sociedad, es decir, a partir de las visiones de todos los actores intervinientes, que a su vez, no están aislados, en el espacio, sino que están insertos y determinados en un momento histórico y en una situación determinada”* (Del Solar, S., Lavín, S., Padilla, A. 1999:Pp.10).

El propósito fundamental de esta fase corresponde al análisis e interpretación fenomenológica y etnometodológica de los mecanismos y lineamientos institucionales, anclados en la gestión del equipo directivo y en la labor del docente, entendido como



gestor de aula, para contribuir al acceso y participación de los alumnos con N.E.E. Así, M.G.E.I., brinda la oportunidad de instaurar procesos reflexivos eficaces respecto de la actuación y del desarrollo de competencias profesionales en la atención de la diversidad²⁷, instaurando el intercambio discursivo entre la oportunidad de que el conocimiento común y las reflexiones individuales sean vistas como aspectos importantes para el desarrollo organizativo del centro escolar.

Cabe destacar, que esta fase, será ejecutada por un equipo interprofesional calificado, que se insertará en el seno de la organización para comprender cada una de sus manifestaciones y especificidades desde la interpretación cultural y simbólica de la escuela, con el fin, de interpretar las manifestaciones ocultas, los componentes que subyacen a la estructura de la escuela (estructura informal), permitiéndoles tener una visión compartida al momento de colocar en marcha M.G.E.I., además, se sugiere al equipo interprofesional que trabajen desde conceptos y expectativas que contribuyan aun filosofar sobre sus conocimientos previos respecto de las barreras (ideológicas y prácticas) para el aprendizaje y participación de una experiencia común de aprendizaje (académico y socio-emocional).

Una vez concluido el trabajo de campo, el equipo de investigadores deberá versar cada una de sus anotaciones y observaciones en una matriz, cuya finalidad es detectar las principales fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que, desde el entorno mismo, la organización genera como barreras y oportunidades para gestionar la escuela a favor de una cultura escolar diversidad y con sólidos planteamientos a favor de la inclusión como un valor agregado un sello institucional. Finalmente, al estar construido el árbol de problemas (marco lógico). La comunicación de resultados al equipo directivo se efectuará de la siguiente forma:

— **Sesión 1:** el equipo de investigadores realiza una actividad utilizando un par de papelógrafos, con un dibujo de un árbol, debiendo ser completado por los miembros del gabinete directivo del establecimiento, respecto, de lo que ellos creen que sucede con la operatividad que asume su gestión y el desarrollo de

²⁷ Según la Real Academia de la Lengua española (RAE), la diversidad suele concebirse desde una mirada comprensiva e interpretativa como Variedad, semejanza, diferencia de posibilidades y manifestaciones culturales presentes en el centro escolar.



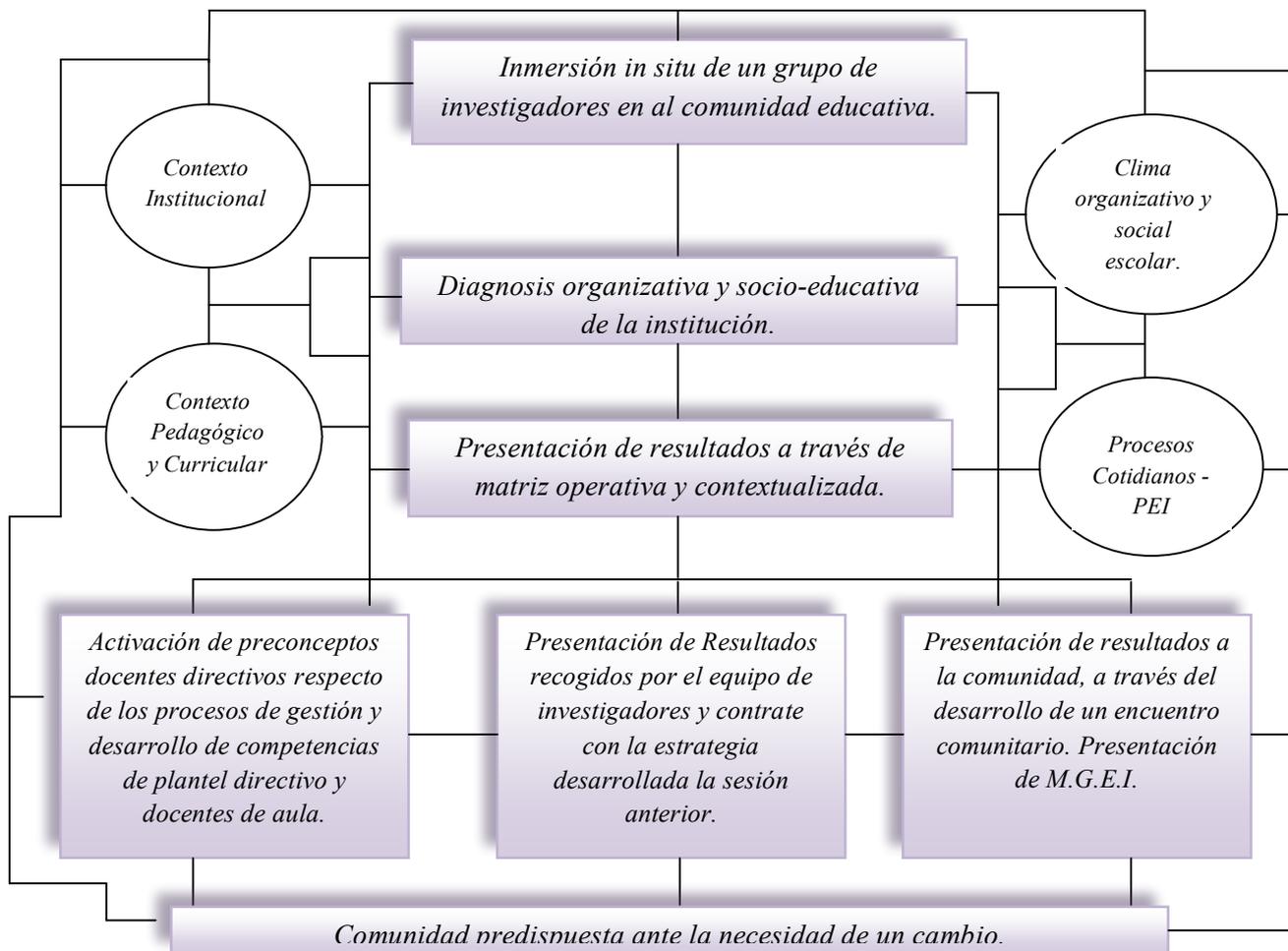
competencias profesionales de los docentes, ante el desafío de educar en la diversidad, intentado señalar que soluciones y/o acciones aportarían o colocarían en marcha para abordar tal problemática. Debe existir, una actitud de acompañamiento y monitoreo constante ante las acciones que emerjan durante la sesión.

- **Sesión 2:** durante el segundo encuentro, se expondrán los resultados, siendo debidamente contratados, según lo declarado por el plantel directivo durante la sesión anterior. Cabe destacar, que se ha pretendido seguir tal linealidad, con el objeto, de contrastar lo que se creía saber o conocer de su escuela, respecto de los verdaderos resultados o productos obtenidos, suponiendo un proceso de desmantelamiento organizativo. Aplicación de estrategias de análisis y presentación de M.G.E.I., a través de una presentación interactiva y con foco en los resultados, impactos y metas esperables al corto, mediano y largo plazo.

- **Sesión 3:** presentación de resultados a toda la comunidad educativa, a través de un encuentro comunitario de centro, denominado “*Tendiendo puentes, un camino al enriquecimiento institucional*”, la idea, de tal diligencia, es congregar a los actores más relevantes y claves de la escuela, a fin, de agitar sus estructuras de pensamiento, respecto, de la situación actual del centro escolar. Sin embargo, es durante esta fase, cuando se introduce M.G.E.I., como mecanismo de superación del problema y medio operativo para configurar una cultura escolar a favor de la inclusión.



DIAGRAMA EXPLORACION ANALITICO-SITUACIONAL Y ESTRUCTURAL DEL CENTRO ESCOLAR





3.3.2. FASE DE SENSIBILIZACION Y CONCIENCIACION COMUNITARIA.

La fase de sensibilización y ablandamiento comunitario, corresponde, al segundo momento de desarrollo y aplicación de M.G.E.I., focalizando su accionar en la motivación y participación activa y efectiva de todos y cada uno de los miembros asociados a la comunidad escolar. Sin embargo, es pertinente destacar, que tal estadio, ha sido diseñado para intentar comprometer las políticas y mecanismos institucionales ante la apertura a la diversidad y a la metamorfosis organizativa, la cual, pregone una cultura escolar de carácter inclusiva. Por tanto, dicha etapa supone el desarrollo de actitudes de respeto y valoración que garanticen un encuentro activo y dinamizante a partir del reconocimiento del otro, a través, de un encuentro divergente de un sujeto ante otro sujeto, como fuente de humanización, colaboración y supresión de toda categorización y discriminación. Finalmente, es preponderante que se informe a todos los miembros de la comunidad educativa sobre M.G.E.I., sus propósitos y líneas de actuación, antes de iniciar cualquier modificación que suponga la planeación o el rediseño de algunas políticas o mecanismos internos del establecimiento educacional.

DESCRIPCIÓN GENERICA DEL PROCESO DE SENSIBILIZACION.

- **Nombre de la estrategia:** “*Sumándonos a un abrazo fraterno*”
- **¿A qué actores comunitarios convoca?:** a todos los miembros claves en el proceso de diversificación de la escuela y en la operativización del derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as, incluidos los niños/as N.E.E.
- **Propósitos de las jornadas:**
 - ✓ Crear un espacio en que todos los actores claves de la comunidad escolar puedan relacionarse bajo un clima de respeto, aceptación y



valoración de las diferencias individuales como centro adquirido de crecimiento personal y social.

- ✓ Reconocer los beneficios y avances que aporta la instauración de culturas y prácticas educativas a favor de la inclusión.
- ✓ Sensibilizar a profesores/as y alumnos/as sobre la necesidad de un clima de convivencia que promueva la diversificación institucional de la escuela, a favor, del verdadero valor agregado que aporta, para los alumnos/as con otras NEE.

— **Principales acciones que desarrolla:** este proceso es considerado como un punto de partida, donde el vamos debe ser sólido, motivante y capaz de impactar a todos los actores claves de la comunidad. Por ello, pretende crear un espacio de comunicación y de actuación distendida, agradable y bajo un clima de extrema implicación, concretado, a través de juegos, talleres, reuniones reflexivas, estrategias de cine-foro, etc. En esta línea, tales actividades, han sido seleccionadas para ofrecer y propiciar un encuentro dialógico, a fin de instaurar prácticas que fomenten el conocimiento mutuo, las relaciones cordiales y de colaboración, bajo un autoconocimiento institucional. De este modo, la relevancia que adquiere, tal cúmulo de procedimientos, centra su acción hacia la co-gestión, de valores y actitudes necesarias para asumir el desafío de educar y de ser educados en la diversidad.



— **Principales estrategias que contribuyen al desarrollo de esta etapa:**

- ✓ *Sombreros de colores* (role-playing) para fomentar la participación y la toma de decisiones, en acción conjunta, a la orientación al logro.
- ✓ *“Corrida por la inclusión: pillemos elemento de transformación”*, supone la difusión de los principales beneficios y oportunidades que contribuye la inclusión para la vida de todos los miembros de la comunidad escolar.
- ✓ *“Círculos de Calidad: C.C.”*
- ✓ *“El calendario de la oruga”*: cada mañana durante 20 minutos presentar vídeos relativos a la inclusión, lo cual, conlleve a la realización de un mural o panel interactivo donde cada grupo-curso defina un valor (a favor de la inclusión), siendo asumido como sello de grupo y mecanismo de concienciación.
- ✓ *Focus group con testimonios y actividades, a través, de masajes, exploración corporal, juegos de visualización, imagería y simulación.*
- ✓ *Actividades deportivas y recreativas con invitados con diversidad (intelectual, psíquica u orgánica) para valorar in situ las reales capacidades posibilidades que tal fenómeno aporta.*

— **Metodología de trabajo específica:** Método socio-afectivo, procesos cooperativos, identificación y expresión de sentimiento, experiencias e ideas, lluvia de ideas, técnicas de asambleas, paneles integrados, grupos de expertos, entre otras.

— **Número de sesiones:** 3 semanas de manera continua y sistemática.

— **Profesionales responsables de esta fase:** Coach Ontológico, psicólogo(a), sociólogo, profesores (as), profesores jefes y directivos.



3.3.4. FASE III: INTERVENCIÓN Y MEJORA EN M.G.E.I.

3.3.4.1. INTERVENCIÓN Y MEJORA EN EQUIPO DE GESTIÓN ESCOLAR.

“Programa de Acompañamiento en Liderazgo y gestión para una Escuela Inclusiva”

3.3.4.1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA.

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), a través de su aplicación, persigue el desarrollo y actualización de los equipos directivos y de gestión escolar, como medio de entrenamiento, en entregar estrategias para mejorar su acción directiva y administrativa, a favor de mecanismos y lineamientos que efectivicen el verdadero sentido de la inclusión de niños/as con otras N.E.E., activamente, al centro escolar. A partir, del desarrollo de competencias específicas que garanticen y contribuyan a la transformación de culturas escolares inclusivas. Por consiguiente, M.G.E.I., en su espectro operativo y metodológico, desarrolla un corpus de actualización en *“Liderazgo y Gestión para una Escuela Inclusiva”*, dirigido a miembros constituyentes del equipo directivo y de gestión del establecimiento, en un período de 6 sesiones.



3.3.4.1.2. PROPÓSITOS ASOCIADOS A LAS “JORNADAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA”.

- Fortalecer la capacidad de la gestión institucional y curricular del establecimiento educativo, para generar equipos profesionales con altas competencias, que permitan gestionar con facilidad los distintos ámbitos del quehacer escolar aunados al tratamiento educativo de la diversidad.
- Incorporar un proceso de asesoramiento técnico en la creación de herramientas para gestionar eficientemente la escuela, a favor, de la atención de la diversidad y de la pertinente diversificación de su cultura escolar e institucional, de base, al paradigma de inclusividad.
- Construir estrategias para orientar el rediseño de políticas y mecanismos internos, que operativicen, el verdadero derecho a la educación, como sustento para desarrollar una escuela altamente comprometida con el tratamiento educativo de la diversidad.
- Establecer una invitación a construir una nueva realidad socio-educativa y socio-política, reforzando los niveles y tramos operativos de la escuela, los cuales, permitan responder eficientemente a la heterogeneidad, y cada una, de sus especificidades asociadas a las demandas educativas de niños/as con N.E.E.
- Contribuir al desarrollo de competencias directivas y de alta gestión en docentes directivos y equipos de gestión escolar, que permitan mejorar la gestión institucional y curricular, con el fin, de obtener de mejores resultados en los aprendizajes de todos y cada uno de sus alumnos/as con y sin NEE.
- Proveer de competencias profesionales en los ámbitos de liderazgo²⁸, currículo, y manejo de recursos, en los estamentos Directivos y de gestión escolar, pertenecientes a la unidad educativa.

²⁸ Proceso para influir en un grupo de personas para que estas se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el cumplimiento de metas organizativas. En este contexto, Staessens y Vandenberghe lo conceptualizan como “la gestión que contiene la llave de un



3.3.4.1.3. DESCRIPCIÓN POR CONCRECIÓN DE CADA SUB-FASE DE LAS JORNADAS DE LIDERAZGO Y GESTION EN EDUCACION INCLUSIVA.

- **Sub-fase 1:** Autoevaluación Institucional: Análisis F.O.D.A. / D.A.F.O.
- **Sub-fase 2:** Redefinición de nuevas políticas y estrategias operativas en la atención de la diversidad. Se espera que este nuevo conjunto de políticas sea evaluado por algún asesor y par evaluador externo, como de igual modo, por una comisión destinada por el mismo entro escolar, la cual integra a diversos agentes comunitarios significativos, tales como docentes, administrativos, alumnos/as y Padres y Apoderados. Comunicación de resultados a comunidad escolar.
- **Sub-fase 3:** Capacitación dirigida al segmento de docentes directivos, la cual debe desarrollarse paralelamente a las *Jornadas de Formación y Actualización en Educación Inclusiva* (dirigida a profesores de aula regular). El proceso de Actualización Directiva en “*Liderazgo y Gestión para una Escuela Inclusiva*” será ejecutado por un cuerpo de profesionales cualificados y con experiencia comprobada en áreas relativas a la gestión, eficacia e integración escolar.
- **Sub-fase 4:** Corresponde a la puesta en marcha de un programa de mejoramiento educativo que fortalezca el liderazgo, gestión curricular e innovación, gestión de recursos, clima organizacional y social escolar. A su vez, propenden activamente, a la trasformación de una cultura escolar con sólidos valores institucionales a favor de la inclusión como un mecanismo de progresión, crecimiento y autonomía personal y social de todos y cada uno de sus alumnos/as.
- **Sub-fase 5:** Monitoreo y evaluación procesual y reciproca correspondiente a 1º fase de M.G.E.I.

futuro éxito, porque se ocupa de crear ciertas condiciones en las que todos los miembros de la organización puedan dar lo mejor de sí mismos, en un clima de compromiso y desafío” (Rojas, G. 2005:Pp.21).



3.3.4.1.4. DESCRIPCIÓN DE CRONOGRAMA CON ÁREAS TEMÁTICAS A DESARROLLAR DURANTE CICLO DE CAPACITACIONES.

Cronograma de Capacitación por sesiones, temas, objetivos y responsables.

<i>Numero de Sesión</i>	<i>Tema asociado</i>	<i>Objetivos asociados</i>
Sesión 1	<i>“Gestión y Comunidad Educativa en la Alteridad”.</i>	Conocer y manejar diferentes enfoques y modalidades asociadas a la práctica organizativa y a la gestión institucional de los centros escolares para abordar el trabajo organizativo desde el tratamiento educativo de la diversidad.
Sesión 2	<i>“Sistemas de gestión para organizaciones escolares inclusivas”</i>	Comprender, relacionar e interpretar las principales corrientes que fundamentan el desarrollo organizativo de la escuela como una ecología de aprendizaje, desde la perspectiva de la alteridad y del desafío de establecer culturas escolares inclusivas.
Sesión 3	<i>“Liderazgo y Efectividad Escolar en la Diversidad”</i>	Conocer la importancia del liderazgo y su implicancia en la conducción de la escuela como comunidad de aprendizaje, extrapolarlo su espectro de conocimientos al quehacer directivo y al desarrollo de competencias que permitan definir las estrategias adecuadas para vincular los factores de efectividad escolar al asentamiento de culturas escolares de carácter inclusivo.
Sesión 4	<i>“Competencias directivas y Calidad Educativa para la diversidad”</i>	Desarrollar estrategias que faciliten conocimiento, análisis, interpretación y adquisición de las principales competencias directivas, que propician el cambio organizativo a favor de la diversificación de la escuela como una unidad inclusiva.



3.3.4.1.5. METODOLOGÍA DE TRABAJO.

El programa de acompañamiento en *“Liderazgo y Gestión para una Escuela Inclusiva”*, asume un enfoque metodológico y didáctico en base a metodologías activo-participativas²⁹, bajo un modelo curricular orientado al desarrollo de competencias, con el fin de fomentar la acción reflexiva y propositiva del quehacer profesional, aportando un aprendizaje autónomo y colaborativo.

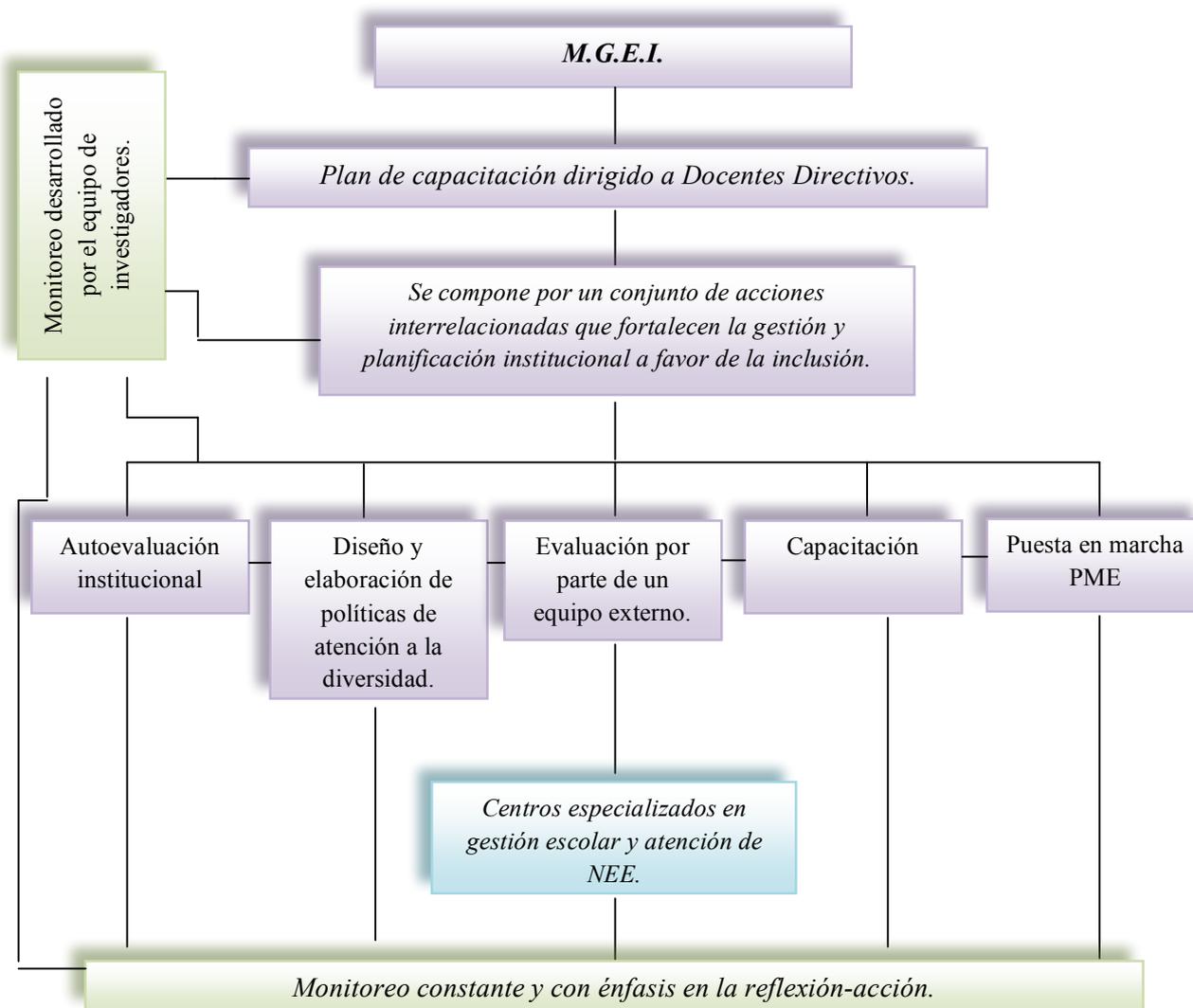
3.3.4.1.6. PRINCIPALES ACCIONES FORMATIVAS ASOCIADAS A LAS JORNADAS DE ACTUALIZACIÓN DESTINADAS A DIRECTIVOS.

- Elaboración y análisis de un cuadro resumen donde se expongan gráficamente las principales características de la oferta, demanda, resultados y proyecciones de la gestión institucional y curricular del establecimiento, respecto de las demandas educativas de niños/as con N.E.E.
- Cuadro resumen y colaborativo acerca de los principales escenarios que convergen en la actualidad sobre desafío de instaurar prácticas y culturas educativas de carácter inclusivas.
- Manejo y utilización de los principales instrumentos disponibles para instaurar prácticas pedagógicas y de gestión, en la mejora del tratamiento educativo de la diversidad de niños/as con N.E.E.
- Desarrollo de un programa de acción tutorial para contribuir al mejoramiento sistemático y al acompañamiento profesionalizante de los procesos de planificación y gestión institucional y curricular, a favor, de la atención de la diversidad.

²⁹ El uso de una metodología activa requiere de un aprendizaje procedimental (Carreras, 2003) para facilitar el recorrido del alumno. De este modo, es importante diseñar el proceso de aprendizaje basándose en el ciclo de aprendizaje del alumno, dirigidos hacia dos fases específicas: vivencia y reflexión.



3.3.4.1.7. ESQUEMA GENERAL POR FASES EN LA MEJORA DE LOS DIRECTIVOS.





3.3.4.2. INTERVENCIÓN Y MEJORA EN DOCENTES: J.F.A.E.I.

“Jornadas de Formación y Actualización en Educación Inclusiva”

3.3.4.2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA.

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (MGEI), asume como un mecanismo de transformación y diversificación de la escuela, a través, de un programa de perfeccionamiento que contribuya a mejorar y reorientar la práctica pedagógica a favor de una cultura escolar, de carácter inclusiva, como quebrantamiento de la institucionalización de prácticas escolares tradicionales, y debidamente, como fuente de innovación, mejora y cambio en la calidad de prestación de servicios educativos a niños/as con N.E.E. Por ello, es hoy una realidad que forma parte sustantiva e inseparable del sistema educativo, el cual, debe generar las instancias para responder con eficacia y efectividad a sus demandas. Estas respuestas, exigen una actitud de indagación y generación de nuevos referentes conceptuales, procedimentales y modelos que contribuyan a mejorar la equidad³⁰, la igualdad, el efectivo derecho a la educación y ante todo, que propicien, una calidad educativa para todos y todas sin distinción y segregación a nivel social y escolar.

Las *“Jornadas de Formación y Actualización en Educación Inclusiva”*, se inscriben en el marco operativo de M.G.E.I., a fin, de brindar un sólido programa de actualización y perfeccionamiento profesional, para atender los desafíos de educar en la diversidad a niños/as con N.E.E., aportando, un conjunto de competencias profesionales que propendan al desarrollo de una visión pluralista e integral, ante al abordaje de las

³⁰ La equidad es un imperativo ético basado en principios de justicia social.



necesidades educativas especiales en el centro de educación ordinaria, los cuales, sean capaces de propiciar e instaurar prácticas y culturas inclusivas a nivel escolar y social que propicien experiencias de aprendizaje común.

El presente programa, asume una especificidad secuencial, incremental y progresiva, ejecutadas en un período de 6 sesiones de aprendizaje, estipuladas bajo criterios didácticos propios del aprendizaje autónomo, colaborativo³¹ y reflexivo, el cual, contribuya a la adopción de una postura profesional analítica-reflexiva-analítica, como fuente de mejora y progresión profesional.

Una vez, culminada la primera fase de capacitación y actualización docente, los profesionales serán asesorados por un equipo multiprofesional cualificado, a través de lo cual, pondrán en marcha, el corpus de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) adquiridos durante este primer ciclo. Esta fase, pretender orientar in situ a los profesores, es decir, en el aula, a través de un programa de acción tutorial, con sólidos cimientos de investigación-acción hacia el camino de la profesionalización docente.

El programa de acción tutorial³², constituye un proceso de asesoramiento y monitoreo de aprendizaje interactivo, procesual y continuo, donde a cada maestro se le asignara un tutor, que apoyará semanalmente a los docente con diversas estrategias para contribuir a la mejora socio-educativa en la atención de niños/as con N.E.E. Para ello, se estipularan tutorías, una vez por semana, donde el tutor sistematizara orientaciones claves y reflexiones acerca de los avances y/o retrocesos que cada docente ha experimentado. Además, este tutor asistirá, de igual modo, a cada tutorando en el aula misma, con el objeto de retroalimentar “*procesualmente*” sobre la práctica y con observaciones directas en base a un aprendizaje dialógico. El programa denominado

³¹El "aprendizaje cooperativo" pertenece a esta categoría de trabajo en grupo, pero no todo trabajo en grupo en el aula es necesariamente aprendizaje cooperativo."El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación" (Johnson y Johnson, 1991). Para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo. "El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje" (Kagan, 1994).

³²El desarrollo de la acción tutorial y el seguimiento académico del alumno debe ser una función clave en los objetivos del docente en el modelo educativo explicitado en las Jornadas de Acompañamiento profesional de los Docentes, porque ello repercute en la docencia y supone uno de los indicadores de calidad más relevantes para la formación académica e investigativa respecto de la reestructuración de la práctica pedagógica en la alteridad.



“*Brújula*”, esta diseñado para ser ejecutado en un período mínimo de dos meses, y, en un máximo de 6 meses.

Sin embargo, es preciso destacar, que para medir los avances y/o retrocesos de las presentes jornadas, se implementará la utilización del portafolio de procesos y electrónico, este último, como medio de análisis a nivel de comunidad escolar, con fases periódicas de autoevaluación de cada maestro y coevaluación de sus pares profesionales, ambos instrumentos de evaluación diseñados en conformidad por los estándares internacionales de eficacia escolar inclusiva estipulados por la DeSeCo (2002), *OECD* (2004), *INDICE* (2000) y el Marco para la Buena Enseñanza (2005). Finalmente, adosan cuatro sesiones de reflexión y colaboración interprofesional, donde se analiza el impacto y proyecciones del ciclo de “*Jornadas de Formación y Actualización en Educación Inclusiva*”.

3.3.4.2.2. PROPÓSITOS ASOCIADOS A J.F.A.E.I.

- Generar herramientas que permitan mejorar la comprensión, gestión, evaluación e intervención en las demandas educativas emanadas por niños/as con N.E.E.
- Abordar el trabajo educativo de la diversidad desde la innovación, creación y las tecnologías de la información, las cuales, favorezcan gradualmente los aprendizajes e interacciones sociales de niños con N.E.E.
- Poseer una mirada disciplinar con un alto sentido ético, de respeto y valoración hacia la diversidad comprendiendo los procesos educativos, las corrientes, normativas entorno a las necesidades educativas especiales, como de igual forma, asumir en su quehacer profesional un compromiso y responsabilidad en los procesos formativos y socializantes de niños y niñas con y sin necesidades de aprendizajes.



- Asesorar y apoyar a la escuela en su conjunto en el desarrollo de prácticas más inclusivas que faciliten la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.
- Orientar y apoyar a la familia en su proceso de aceptación de las dificultades que experimentan sus hijos, comprometiendo su participación y colaboración en el proceso educativo.

3.3.4.2.3. DESCRIPCIÓN POR FASE DE CONCRECIÓN.

FASE NÚMERO 1.

Corresponde al desarrollo de capacitaciones y jornadas de acompañamiento, dirigidas principalmente, los docentes del centro escolar, pero, de manera particular aquellos docentes que trabajan cotidianamente en los niveles donde se encuentren integrados los niños/as con N.E.E.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES FASE 1

- *Talleres sobre Educación Inclusiva*: corresponde al proceso de actualización pedagógica, distribuida en seis sesiones, de una hora y 30 minutos cada una, desarrolladas cada quince días.



Cronograma de Capacitación por sesiones, temas, objetivos y responsables.

<i>Numero de Sesión</i>	<i>Tema asociado</i>	<i>Objetivos asociados</i>
Sesión 1	<i>“Integración e Inclusión escolar: una deuda a zanjar en el centro escolar”</i>	Conocer los principales desafíos, aportes y beneficios de la inclusión como mecanismo de transformación y crecimiento individual y social.
Sesión 2	<i>“Definición del rol del docente ante el desafío de educar en la diversidad”</i>	Interpretar y analizar la figura del profesor como eje sustantivo en la atención de la diversidad.
Sesión 3	<i>“Neurociencia y Aprendizaje en el tratamiento educativo del Síndrome de Asperger”</i>	Entregar una visión integrada del desarrollo de la neurociencia y de los aportes de la ciencia cognitiva a la educación, acerca de las principales alteraciones cognitivas en niños/as con NEE.
Sesión 4	<i>“Estrategias didácticas y de innovación en el tratamiento educativo de las NEE.”</i>	Conocer y manejar los principales modelos didácticos y metodológicos sobre los cuales se estructuran las propuestas de intervención para el tratamiento educativo de niños/as con NEE
Sesión 5	<i>“Estrategias de Educación Emocional en la inclusión de alumnos con NEE.”</i>	Desarrollar estrategias que permitan la autorregulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales en niños/as con NEE, las cuales a su vez atiendan al desarrollo emocional del docente.
Sesión 6	<i>“Estrategias para mediar el aprendizaje en niños/as con y sin NEE en el aula regular”</i>	Manejar estrategias y procedimientos que contribuyan a desarrollar una enseñanza eficaz ante un grupo-curso diverso.

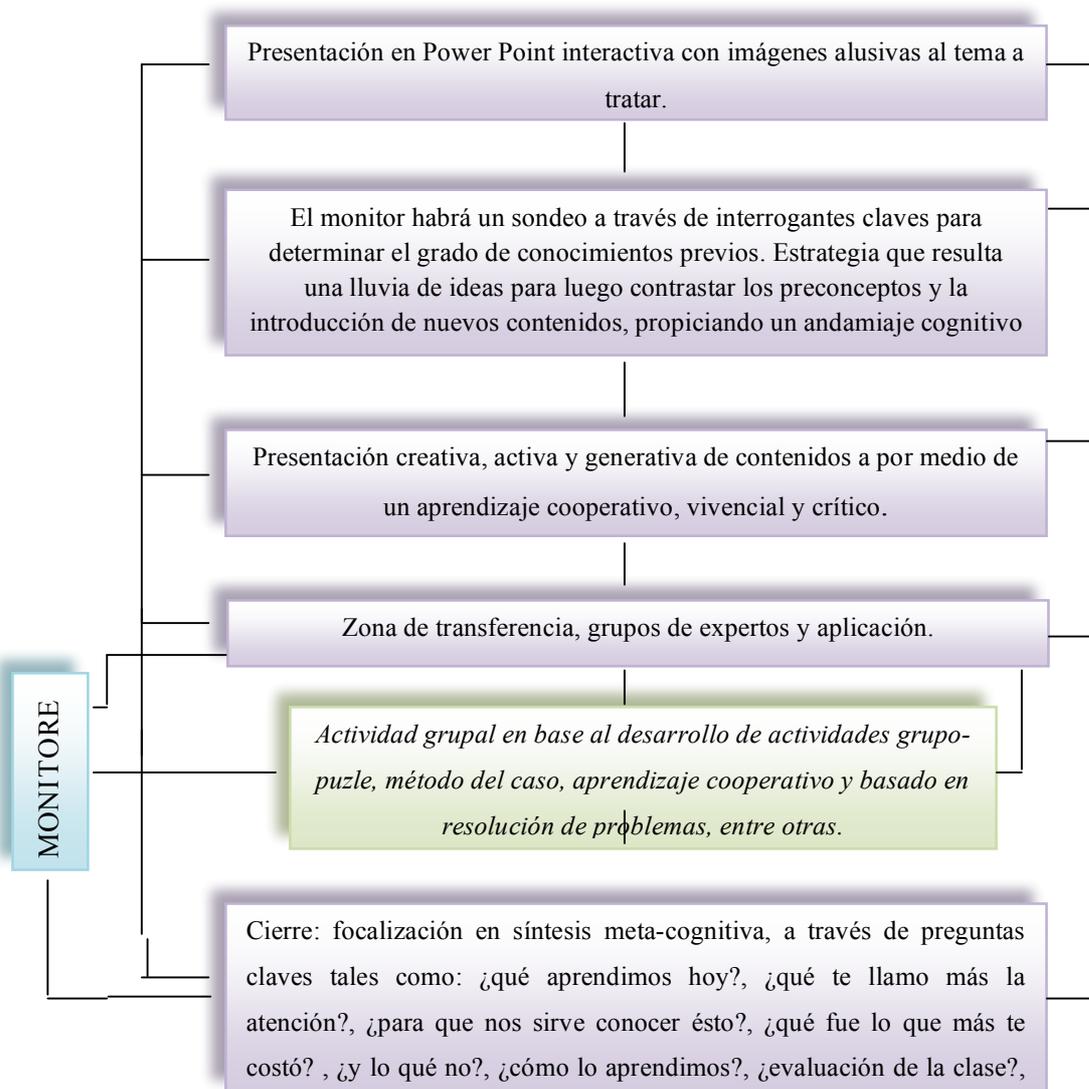
3.3.4.2.4. METODOLOGÍA DE TRABAJO.

El programa de acompañamiento y actualización en Educación Inclusiva, desarrolla un enfoque metodológico y didáctico en base a metodologías activo-participativas, bajo un modelo curricular orientado al desarrollo de competencias, con el fin de fomentar la acción reflexiva y propositiva del quehacer profesional, aportando un aprendizaje autónomo y colaborativo.



3.3.4.2.4.1. OTRAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS ASOCIADAS A J.F.A.E.I.

Cada sesión de aprendizaje posee una estructura determinada, cuyo objeto será articular una coherencia metodológica y un aprendizaje secuencial e interactivo. Cada sesión siguiente la presente estructura, a partir del presente esquema:





3.3.4.2.5. PRINCIPIALES ACCIONES FORMATIVAS ASOCIADAS A J.F.A.E.I.

- Sesiones de análisis de contenidos y organización, lecturas técnicas y trabajos individuales y grupales dirigidos utilizando los métodos de la lección magistral, del aprendizaje autónomo y aprendizaje cooperativo en torno a la reflexión colaborativa respecto de las implicancias y/o alcances del tratamiento educativo de niños/as con NEE en el aula de acción regular.
- Revisión bibliográfica, trabajos grupales, dirigidos y tutorías concertadas, aplicando el aprendizaje cooperativo.
- Aprendizaje de protocolos y procedimientos de intervención didáctica, curricular, evaluativa y socio-afectiva de niños con N.E.E.
- Incorporación de debates sobre temas vinculados a la diversificación de la escuela, los desafíos y mecanizaciones por las cuales transita la organización educativa en torno la integración e inclusión escolar, como de igual forma, temáticas vinculadas a los principales desafíos que enfrenta la escuela (como organización e institución educativa) y los docentes en el tratamiento educativo de la diversidad de niños/as con N.E.E.



3.3.4.2.6. DESCRIPCIÓN GENERAL DE ACTIVIDADES EN J.F.A.E.I.

FASE NÚMERO 2.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES FASE 2



Plan de Seguimiento y enriquecimiento profesional intraaula.

- ***Ejecución de Programa de Acción Tutorial:*** corresponde a un conjunto de tutorías desarrolladas como medio de asesoramiento y mejora procesual de las prácticas pedagógicas ejecutadas en el aula. Estructuradas, en encuentros semanales entre un tutor (especialista) y tutorando (profesor de aula), como medio de análisis, orientación y sistematización de la asistencia técnica. Cabe destacar, que también, este programa coordina acciones de apoyo y colaboración en el aula misma, como una variante del monitoreo procesual de la evaluación continua, como desarrollo de competencias profesionales en la propensión de oportunidades educativas a niños/as con N.E.E.



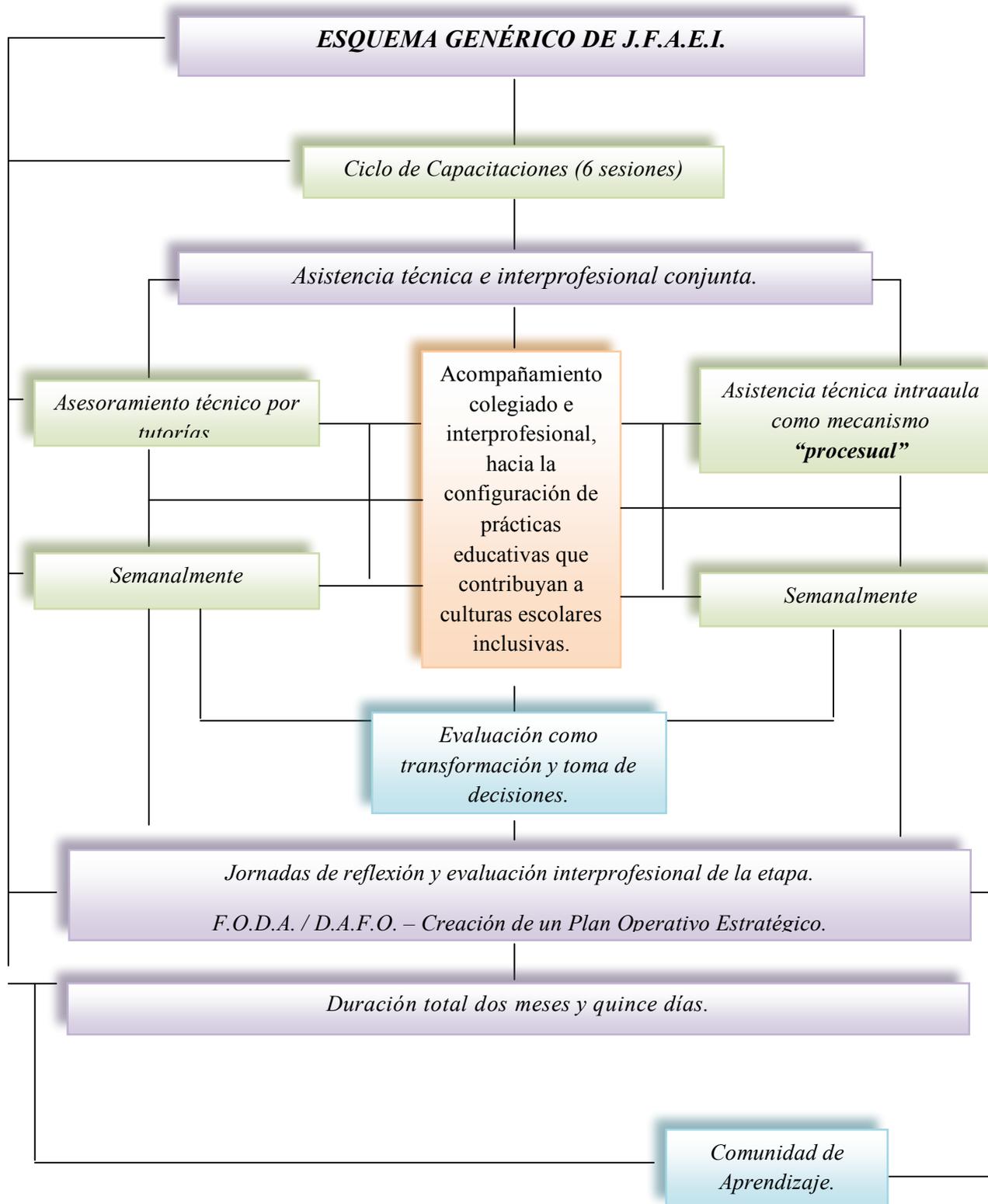
3.3.4.2.6. 1.PRINCIPALES ACCIONES QUE DESARROLLA EL PROGRAMA DE ACCION TUTORIAL “BRUJULA”.

- Coordinación semanalmente de reuniones de 20 a 30 minutos semanales entre profesional (aportado por el equipo técnico).
- Visitas y asesorías profesionalizantes en el aula (investigación-acción).
- Evaluación sistemática y periódica de las acciones desarrolladas por el programa Brújula.
- Instauración de una cultura evaluativa reflexiva y crítica, con foco interno en procedimientos de autoevaluación, co-evaluación colaborativa e interprofesional.
- Desarrollo de cuatro jornadas reflexivas e interprofesionales, a partir de la cual, y en base a un trabajo colaborativo formulen un Plan Operativo con las principales acciones para atender a las necesidades educativas de alumnos/as con NEE.



3.3.4.2.6.2. ESQUEMA GENERICO PROCESO DE ARTICULACION

J.F.A.E.I.





3.3.4.2.6.3. ASPECTOS DE INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Tras, concluida la fase de capacitación y acompañamiento profesional de docentes directivos y de aula regular, y, finalizado el proceso de aplicación y asesoría en terreno, de los respectivos proyectos “*Brújula Alfa*” (en el caso de docentes Directivo) y “*Brújula Omega*” (en el caso de docentes de aula regular). El equipo interprofesional, a cargo de M.G.E.I., debe generar y propiciar espacios que constituyan verdaderos puntos de encuentro, de carácter dialógicos, entre cada uno de los actores relevantes que ella participan, en tal caso, alude a figuras tales como, padres y apoderados (de alumnos/as con y sin integración), profesores, administrativos, auxiliares, alumnos/as y directivos. Por ello, tales encuentros comunitarios, buscan aunar criterios, respecto del impacto y alcance suscitado previa aplicación de tales mecanismos de mejora, enmarcados en el plan estratégico de M.G.E.I., a favor, de la metamorfosis institucional del establecimiento como medio facilitador en la instauración de culturas escolares e institucionales de carácter inclusivo.

DESCRIPCIÓN DE ENCUENTROS

- **Nombre de la estrategia:** “*Puntos Nodales en la Metamorfosis Institucional*”
- **¿A qué actores comunitarios convoca?:** a todos los miembros claves en el proceso de diversificación de la escuela y en la operativización del derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as, incluidos los niños/as con y sin N.E.E.
- **Propósitos de las jornadas:**



- Levantar información relevante respecto del impacto y de los principales alcances que ha generado M.G.E.I. en la cultura escolar e institucional de cada centro escolar de acción regular.
- Aunar criterios para sistematizar un cuerpo de evaluaciones respecto de la mejora institucional a favor de la inclusión de niños/as con N.E.E.
- Determinación de las principales fortalezas y debilidades que M.G.E.I. ha evidenciado a favor de la transformación institucional y curricular, respecto de las demandas educativas de niños/as con N.E.E.

— **Principales acciones que desarrolla:** reuniones reflexivas y críticas respecto de los principales logros y/o alcances que ha experimentado M.G.E.I., como de igual forma, de la difusión colectiva del estado de transformación y metamorfosis institucional que actualmente desarrollo el establecimiento.

— **Metodología de trabajo específica:** Método socio-afectivo, procesos cooperativos, identificación y expresión de sentimiento, experiencias e ideas, lluvia de ideas, técnicas de asambleas, paneles integrados, grupos de expertos, entre otras.

— **Número de sesiones:** 3-4 sesiones programadas cada quince días.

— **Profesionales responsables de esta fase:** Coach Ontológico, psicólogo(a), sociólogo, profesores (as).



3.4. NACIMIENTO DE NUESTRA NUEVA CARTA DE NAVEGACIÓN.

La fase que se ejecuta a continuación, posee una articulación metodológica con las actividades que la anteceden, ya que, comienza a desarrollarse durante los dos últimos encuentros comunitarios, con el objeto, de acercar aún más a los miembros sobre la construcción de una nueva escuela, desde la perfectibilidad de su constitución política entendida como Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.). Sin embargo, cabe destacar, que durante el transcurso de esta segunda fase comunitaria, se pretende la creación común y unificada de un P.E.I., que en sus pilares fundamentales, integre las expectativas, valores, convicciones e ideas de todos y cada uno de sus miembros, a fin, de propiciar un sentido de impronta y el logro compartido de sus valores institucionales, a favor, de la inclusión e igualdad de oportunidades, para todos y cada uno de sus actores claves, en la mejora, desarrollo y transformación del centro escolar, como una organización altamente respetuosa de la diversidad.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA FASE.



- **Nombre:** *“El nacimiento de nuestra nueva carta de navegación”*
- **¿A qué actores comunitarios convoca?:** a todos los miembros claves en el proceso de diversificación de la escuela y en la operativización del derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as, incluidos los niños/as con N.E.E.
- **Propósitos de las jornadas:**
 - ✓ Gestionar y reconstruir el Proyecto Educativo Institucional a partir de la premisa fundamental de igualdad de oportunidades y opciones educativas como elementos de inclusión de la escuela.



- ✓ Generar condiciones institucionales internas, que favorezcan la construcción y modificabilidad del Proyecto Educativo Institucional, como medio para diversificar la cultura escolar a favor la inclusión sobre una premisa de calidad y equidad.
- ✓ Contribuir al desarrollo todos y cada uno de los miembros constituyentes de la comunidad educativa, en pos de la consolidación de una identidad y valores institucionales, que aboguen por el valor agregado de la inclusión, entendido como un medio de desarrollo social.

— **Descripción General del Encuentro:** actividades de carácter dinámicas y secuenciales, orientadas a la fusión interprofesional y colegiada a favor de la reconstrucción crítica, propositiva y diversificadora del proyecto educativo institucional, en base al valor agregado de la inclusión como sello institucional y fuente de humanización en el desarrollo del respeto de las diferencias individuales y en la supresión de toda homogenización.

Sin embargo, es preciso destacar, que durante este período, es cuando se materializan a través de la gestión directiva e institucional, aspectos propios de la eficacia escolar en la reconstrucción de la unidad educativa. Siendo posible dilucidar, un rol directivo caracterizado por motivar, aunar criterios, involucrarse directamente con las ideas y planteamientos de cada uno de los actores. No obstante, por parte de acción comunitaria se infiere una conciencia, a favor, de la delegación constructiva de derechos y responsabilidades y con un trabajo sistemático, coordinativo y monitoreado por sus agentes responsables.

Para ejecutar este encuentro, se ha decidido utilizar una modalidad de trabajo colegiado, y por grupos de trabajo compuestos por cada uno de los diversos actores a fin de conjugar sus principales interés, convicciones e intereses.



- **Principios metodológicos que desarrolla:** Método socio-afectivo, procesos cooperativos, identificación y expresión de sentimiento, experiencias e ideas, lluvia de ideas, técnicas de asambleas, paneles integrados, grupos de expertos, entre otras.
- **Número de sesiones:** 3-4 sesiones.
- **Profesionales responsables:** Coach Ontológico, psicólogo(a), sociólogo, profesores (as).



3.5. PRODUCTO FINAL EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD.

El presente acápite, debe iniciarse con la siguiente interrogante:

¿Qué es lo que la escuela puede lograr a través de la inserción de M.G.E.I. en sus lineamientos estratégicos?

Todo centro educativo de acción regular, al operativizar el Modelo de Gestión en Educación Inclusiva (M.G.E.I.), debe ser consciente, y ante todo, que este, implica una reestructuración profunda de los procesos prácticos y estratégicos de la organización escolar, movilizandando una acción interrelacionada de recursos que efectivicen el desarrollo de un entramado organizacional a favor de la inclusión y del reconocimiento activo de cada uno de sus sujetos, obligando, a un quiebre institucional, a favor, de la homogenización, por un enfoque, que desde el entramado dinamizante contribuya a una clima de aceptación y a un ambiente activo-modificante, del cual, extrapolen hasta la cúspide de su ideario escolar (P.E.I.) acciones que propendan a la valoración de la diferencias, como un mensaje, que focalice en la aceptación de las diferencias, las cuales en centro escolar, a través de su acción conjunta trabajen día a día para superarlas y brindarles mayores oportunidades en el acceso y en acceso participativo-transformativo de su realidad social. Ahora bien, lo que todo centro educacional puede conseguir a través de M.G.E.I., destaca:

- Una cultura escolar e institucional con altas expectativas en todos sus alumnos, y con foco, en aquellos con N.E.E.
- Un equipo directivo y de gestión con fuertes convicciones que promueven valores institucionales y un clima de confianza y colaboración a favor de los fenómenos de inclusión de niños/as con N.E.E.



- Capacidad para generar puntos nodales que faciliten el encuentro comunitario como medio para alcanzar eficientemente los objetivos institucionales y mejorar la calidad de los aprendizajes de todos y cada uno de sus educandos, ya sean niños/as con y sin NEE.
- Una visión compartida y un sentido de impronta como sello institucional.
- Una cultura de innovación, de base al desafío intelectual y con expectativas globales elevadas.
- Cultura de trabajo en base al trabajo colaborativo, colegiado, con consistencia en su accionar práctico y bajo una estructura comunicativa abierta.
- Desarrollo de un modelo socio-organizativo-pedagógico que contribuyan a derribar efectivamente cada una de las berreras (ideológicas o prácticas) de aprendizaje y discapacidad en la unidad educativa.
- Instauración de un semántica pertinente y personalizada por el centro escolar para abordar y definir el proceso de inclusividad como neoparadigma institucional.
- Espacio socio-educativo y socio-político altamente organizado y alineado en las necesidades de todos y cada uno de sus educandos, y en especial en aquellos alumnos/as con N.E.E.



No obstante, aunque la institución educativa asuma que la eficacia escolar emerge desde el principio de que todos y cada uno de sus alumnos/as pueden aprender juntos y en igualdad de condiciones, sólo, este será efectivo, una vez que la escuela ofrezca nuevas oportunidades a sus alumnos/as como medio de operativización del verdadero valor del derecho a la educación.

Así, la inclusión debe ser asumida como una pieza clave y de efectiva movilidad social, desde lo cual, M.G.E.I., instaura el paradigma del correlato entre eficacia e inclusión, como medio de supresión de toda barrera para diversificar la escuela, a través de una conjunto procesual de rediseños a sus estructuras y políticas internas con foco en la participación de todos los actores que constituyen la comunidad escolar. Finalmente, MGEI, presenta una perspectiva de análisis-acción comprensiva y clara de lo que debe ser realmente un proceso de transformación de la escuela a favor de inclusión, y de lo que supone significativamente para el desarrollo de la escuela.



3.6. EVALUACIÓN Y MONITOREO DE M.G.E.I.

El *Modelo de Gestión en Educación Inclusiva* (M.G.E.I.), pretende medir su nivel de impacto a favor de la metamorfosis institucional y de una cultura escolar inclusiva, a través de los siguientes mecanismos:

Evaluación y Monitoreo del Impacto de MGEI en la realidad institucional

A nivel de profesores

- 1). Protocolo de supervisión de clases.
- 2). Pautas de Autoevaluación Profesional.
- 3). Evaluación Interprofesional ejecutada por los profesores sobre el desempeño de otro colega.
- 4). Implementación del portafolio electrónico como recurso procesual.

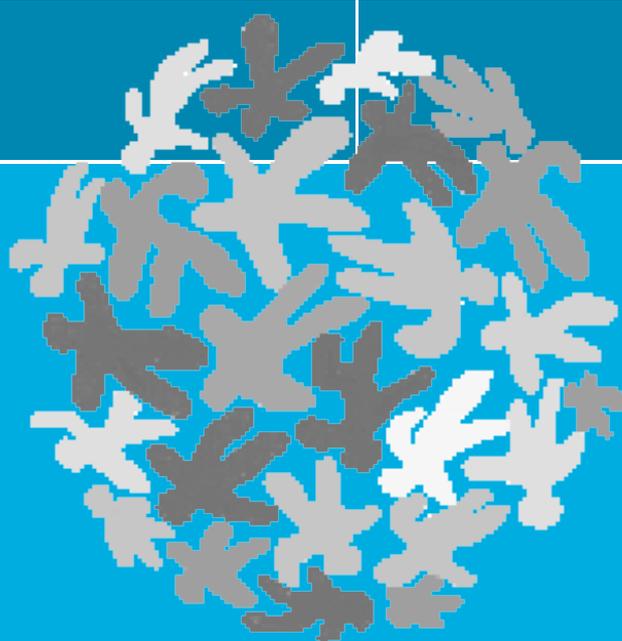
A nivel de directivos.

- 1). Pauta de autoevaluación aplicada de manera bimensual
- 2). Protocolo de cotejo sobre gestión curricular e institucional del establecimiento.
- 3). Evaluación externa a través de Escala Likert dirigida a Docentes y Apoderados.
- 4). Evaluación por portafolio y rubricas.

A nivel de comunidad

- 1). Implementación y estructuración de un sociograma institucional que de cuenta de las relaciones simbólicas desarrolladas durante tal proceso.
- 2). Entrevistas a agentes comunitarios significativos.
- 3). Aplicación de Cuestionario cerrado a agentes comunitarios.
- 4). Autoevaluación institucional a posteriori de MGEI (requiere de algunos meses para su aplicación), tal procedimiento aportará una visión comprensiva e interpretativa de las principales barreras y elementos que hayan posibilitado el desarrollo efectivo y eficaz de MGEI a favor de una cultura

CUARTA PARTE
VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE
M.G.E.I.





4.1. VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE M.G.E.I

Respecto, de la validez y confiabilidad, de la presente propuesta metodológica, definida como “*Modelo de Gestión en Educación Inclusiva*” - (M.G.E.I.), y en coherencia, con los comentarios y apreciaciones realizadas por cada uno de los expertos validadores, se concluye que:

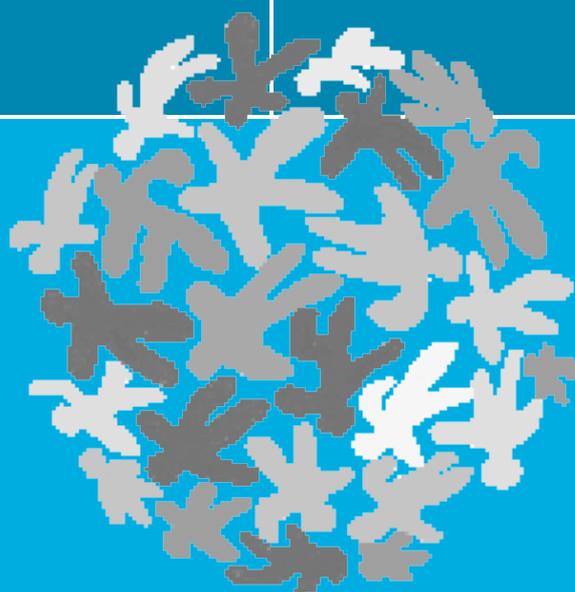
1.-El Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, es una propuesta metodológica efectiva, que se puede concretizar en cada unidad escolar, beneficiando, a los niños y niñas de aquel plantel educativo, orientará y será de mucho apoyo a las familias en el proceso de aceptar las dificultades que enfrentan sus hijos día a día, los cuales, deben adquirir un compromiso, en cuanto a su participación y colaboración, respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

2.-El Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, será una fortaleza para la Unidad Educativa, ya que, formará conciencia en los Profesionales de la Educación, que al trabajar con la diversidad, nos hacemos más sensibles en el proceso de transformación de la escuela, a favor de la inclusión.

3.- El Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, es una propuesta de equidad hacia la escuela, esta, como una institución que acoge, estimula, orienta y educa a todos y a cada uno de sus miembros proporcionándoles las posibilidades y oportunidades para que alcancen en igualdad de condiciones las metas educativas que se requieren.

4.- El Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, permite la participación, la cual asegura la integración activa de cada uno de los miembros de la comunidad educativa en los procesos que se desarrollan en la escuela, considerando los distintos niveles de participación: consulta, opinión, decisión, ejecución y evaluación.

QUINTA PARTE
CONCLUSIONES Y POSIBLES
INTERROGANTES.





CONCLUSIONES.

Es de común acuerdo, que los fenómenos de integración e inclusión escolar, han enfatizado, en su espectro más genérico, la necesidad de revitalizar la escuela de acción regular, a favor, de estrategias que faciliten el intercambio de experiencias comunes de aprendizaje, como medio de emancipación de las estructuras simbólicas de relación social, a través, del asentamiento de valores y conceptos universales tales como el respeto, la dignidad, la tolerancia y la valoración positiva de las diferencias individuales, constituyendo en sí misma, un elemento facilitador y unificador de un encuentro hermenéutico entre sujeto ante sujeto, que conlleve, a una discusión empática y de reconocimiento en la alteridad de cada uno de sus miembros.

No obstante, el tratamiento educativo de la diversidad, en el actual discurso pedagógico, asume, como una modalidad supresora de todas aquellas barreas que restrinjan el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de sus alumnos/as. Sin embargo, al efectuar un análisis interpretativo sobre este tópico, queda de manifiesto, que en vez, de contribuir a la liberación de tales restricciones, éstas, se ven potenciadas por un miedo profesionalizante, en parte, suscitado, por un déficit formativo respecto de los procesos prácticos que desarrolla la educación *en y para* diversidad, en acción conjunta, a una ausencia de competencias que coadyuven a la acción comprensiva, interpretativa y significativa del sentido propuesto e inferencial, que tales fenómenos aportan a la igualdad de oportunidades, a la equidad y calidad, como de igual modo, a la movilidad y cohesión social.

En consonancia, cada época posee un modelo de escuela, y cada ámbito social relevante también reclama cambios importantes en organización escolar, lo que en el contexto de la integración, y en más, en el de la inclusión, entendida como una



prolongación eidética en el reconocimiento y revitalización del Otro, supone un enfoque socio-educativo y socio-político, deshomogenizante y activo-modificante en la reconstrucción de la realidad social y escolar de cada uno de sus educandos, donde la acción e imperancia organizativa, no sólo reside, en la capacidad para responder a las demandas de los burdamente denominados “*alumnos de integración*”, sino más bien, en el compromiso colectivo, colegiado e interprofesional de cada uno de sus miembros, cuya acción sistémica propenda a la reflexión y análisis crítico de su proyecto de centro (curricular como institucional), a favor, del papel de la institución educativa como unidad de análisis, en el contínuum de innovación, mejora y cambio. Así, cuando una escuela que desee educar y ser educados *en y para* la diversidad, no debe subestimar el poder que reside en la cultura escolar para facilitar la metamorfosis institucional, como escenario estratégico, en el asentamiento de una ecología que promueva el aprendizaje organizativo, a partir, de la igualdad de oportunidades y de la operativización del verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos/as.

Si bien es cierto, existe un correlato significativamente relevante entre los factores de efectividad escolar, derivados, bajo el discurso de las escuelas eficaces, y en coherencia, se sostiene, que para el asentamiento de culturas escolares inclusivas, se requieren de los mismos lineamientos, procedimientos y mecanismos internos de carácter socio-políticos y organizativos, que tales escuelas han realizado para mejorar sus resultados de aprendizaje. Ante ello, se concluye, que un enfoque de gestión, a favor de la inclusión, necesariamente, debe permitir avanzar en progresión, desde el factor de “*governabilidad*”, hacia un modelo que enfatice en la *acción estratégica de calidad* del centro escolar, adosando, una suerte de recambio y reconceptualización significativa y propositiva de las estructuras predominantes, a favor, de un enfoque de gestión, cuya especificidad realce la inclusión como un mecanismo de transformación y diversificación de los procesos prácticos del centro escolar, como de igual forma, del beneficio unívoco para todos y cada uno de los actores claves de la comunidad educativa. No obstante, esta nueva forma de gestionar la escuela, referencia la conceptualización de una organización escolar abierta, flexible, dinámica y ante todo, construida desde sus propios actores, en función, de las reales capacidades, necesidades y competencias de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos/as, y en más, cuya centralidad institucional y curricular,



asiente, el logro de objetivos institucionales compartidos y de una identidad organizativa con un fuerte sentido de impronta, que contribuya al aprendizaje organizacional, como así también, a la estimulación de un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en la decisión, en el desarrollo de competencias que profesionalicen la gestión socio-educativa, a favor, del tratamiento educativo de la diversidad.

De este modo, cuando un centro de acción regular, se declara, a favor del paradigma de inclusividad escolar, debe, desde su marco filo-antropológico, y manera particular, desde su misión y visión institucional, desarrollar un pensamiento estratégico de carácter sistémico, con foco en la sinergia institucional, la cual, contribuya a la transformación de la unidad socio-educativa, desde perspectivas multidireccionales, que favorezcan y potencien la acción cooperativa, a través, de estrategias que garanticen una experiencia única en la mejora institucional, como medio facilitador y propensor en la operativización y efectivización del verdadero derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de sus educandos, con o sin otras necesidades educativas especiales. Ante ello, es vital que el estudiante con algún tipo de diversidad, logre aprender y progresar sobre el funcionamiento de la actual interacción y la heterogeneidad como una nueva respuesta organizativa, pre-configurada, a partir, de un cúmulo de iniciativas comprendidas como recursos de cambio, innovación y mejora, sobre la base de sus conocimientos previos, lo que ayudará a valorar detenidamente las posibilidades reales que existen en las escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de sus alumno/as.

Por ello, este emergente centro escolar, debe establecer instancias que garanticen al equipo directivo, a sus docentes, padres y apoderados y otros agentes comunitarios, instancias y/o jornadas reflexivas y de acompañamiento institucional en el desarrollo de nuevas competencias, pautas, esquemas y sensibilidades, que fomenten el establecimiento de nuevas alianzas con el entorno, bajo un estilo directivo caracterizado por un liderazgo ponderador y motivador, al igual, que la toma de decisiones debe ser en base a sólidos criterios de investigación-acción.

Sólo así, dicha unidad educativa, podrá dar por sentada la eficaz metamorfosis institucional, a través, del establecimiento de un cultura escolar e institucional con



sólidos principios de inclusividad, de alteridad y ante todo, que contribuya a la supresión y eliminación de toda categorización y homogenización de los diversos, viendo en ellos, posibilidades enriquecedoras, primariamente, a nivel personal, entendido como una capacidad y a su vez, una posibilidad en sí misma, de crecimiento intrínseco, interpersonal y profesional, a fin, de una ruptura y enajenación límbica en la liberación y transmutación de la estructuras simbólicas y opresivas de la comunidad escolar, vista y conceptualizada, desde esta premisa como una ecología en constante aprendizaje.

Bajo este entramado, se concluye que la presente indagación, cobra, no sólo una relevancia metodológica al propiciar un conjunto interrelacionado de acciones para gestionar con eficacia el centro escolar, ante el desafío de educar en la diversidad. Si no más bien, aporta, un conjunto de procesos praxiológicos, que coadyuven a la escuela, desde una perspectiva organizativo-administrativa, a reivindicar sus principales patologías y desviaciones, derivadas de una estructura organizacional, fundada en la burocratización, en la pérdida de calidad, como de igual modo, en la inexistencia tangencial de una direccionalidad y sentido de cada una de sus acciones, adosando, un caudal de frustración profesional (burn-out) y personal de los docentes, ante la inexistencia de lineamientos y mecanismos que contribuyan a otorgar un servicio socio-educativo de calidad, bajo estándares, de pertinencia, ecuanimidad y coherencia interna, como factores análogos en la capacidad generativa de estimulación y diversificación de fortalezas y debilidades, de aquellos alumnos/as con necesidades educativas especiales.

En esta perspectiva, cabe destacar, que la intencionalidad primaria del autor, radica, en la pluralización, respecto, de la visión que ha sido instaurada, acerca de la real problemática de la integración, y en más, de la negación y polarización de la inclusión en el seno escolar. Debido en parte, no sólo, a la ausencia formativa de los docentes, sino más bien, en la carencia de habilidades, destrezas y competencias organizativas que permitan gestionar la escuela, en base a parámetros y modelos de calidad, equidad e igualdad, derivados de emancipación de las superestructuras de poder social y opresivas del centro educativo, ante el desafío de instaurar una categoría de perfectibilidad y modificabilidad de ésta y de su cultura escolar, a favor, de la atención adecuada y



rigurosa de las demandas que implica el desafío *de educar y ser educados* en la diversidad, pero, desde la observancia de la calidad socio-política del proceso.

Ante ello, tales procesos y mecanismos permean la catalización casual en la redefinición de políticas internas, de planes operativos y de mejoramiento, a fin, de una gestión institucional entramada, a través, de un alto sentido ético, de respeto y valoración hacia la diversidad, comprendiendo los procesos educativos, las corrientes, normativas entorno a las necesidades educativas especiales, como de igual forma, asumir en su quehacer profesional un compromiso y responsabilidad en los procesos formativos y socializantes de niños y niñas con y sin necesidades de aprendizajes. Bajo esta perspectiva, el presente modelo (MGEI), aporta en la elaboración de un corpus acciones estratégicas y orientadoras, para efectivizar un contínuum procesual de acompañamiento profesional y de asesoramiento técnico en la metamorfosis institucional de la escuela, ante el asentamiento de una cultura escolar con sólidos cimientos y principios socio-políticos, institucionales y comunitarios de inclusividad. Explicitando, que el verdadero cambio institucional, se encuentra mediatizado, una vez que el centro escolar adquiere mayor capacidad de autonomía, vale decir, cuando coloca en el centro de las políticas institucionales locales, la urgencia, de gestionar la escuela desde parámetros de calidad estratégica, aunando fuerzas y criterios para derivar las tensiones, ambigüedades e incertidumbres propias de los procesos de cambio, por lo tanto, la gestión escolar inclusiva, no debe insertarse en el intercambio discursivo pedagógico como la mera formulación de un plan o proyecto, sino, como un conjunto de pautas y procedimientos de *innovación* en la atención de la diversidad, cuya especificidad, lo sitúe como un instrumento de carácter técnico, estratégico y situacional, elaborado para diagnosticar, mejorar, retroalimentar y apoyar el proceso de transformación que experimentan los centros de educación regular hacia la configuración, trasmutación e instauración de culturas escolares inclusivas.

Ahora bien, al mirar desde una perspectiva crítica e interpretativo-simbólica, la presente propuesta metodológica que aquí se plantea, bajo el título de “*Modelo de Gestión en Educación Inclusiva*” – M.G.E.I., supone una nueva forma de gestionar la escuela, a través de la instauración de prácticas y enfoques operativos derivados de la



eficacia escolar como resultante análoga en los fenómenos de inclusión, la cual, esta diseñada, para reformular, las estructuras predominantes, en función de un enfoque de gestión, cuya especificidad realce en el valor agregado de la inclusión, como acción benéfica de todos y cada uno de los estudiantes y miembros de la comunidad educativa.

En consonancia, el presente modelo de gestión en la atención de la diversidad, apoya la acción directiva y fortalece la capacidad institucional de centros de educación regular que integren a su comunidad escolar alumnos/as con NEE, a través del desarrollo de variables de la eficacia escolar que pregonen la corroboración del rol (liderazgo) del director, la autonomía de la coordinación académica (ambos indicadores que favorecen el principio de autonomía del centro escolar), como de igual forma, una cultura escolar con un sentido de impronta y un ideal comunitario compartido y construido por cada uno de sus miembros (directivos, docentes, paradocentes, auxiliares y familias). Siendo entendido como un corpus de materiales y mecanismos estratégicos-operativos para apoyar el progreso del centro escolar hacia el desarrollo de una escuela inclusiva, teniendo como propósito fundamental contribuir al logro de culturas y prácticas a favor de la diversidad, a partir de lo cual, configuren y estipulen iniciativas comprendidas como recursos de cambio, innovación y mejora, sobre la base de sus conocimientos previos, ayudará a valorar detenidamente las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de sus alumno/as (Ocampo, 2009). De igual forma, orienta a los equipos de gestión en principios y enfoques metodológicos que permitan liderar la transformación, innovación y cambio, con el objeto de gestionar la escuela, desde una construcción dialéctica, que implique la alteridad y el reconocimiento de las diferencias individuales como foco de enriquecimiento y crecimiento personal e institucional. Así también, fomenta la capacidad de autoevaluación periódica de la escuela y del desarrollo de competencias profesionales que garanticen el verdadero acceso a la educación de todos y cada uno de sus alumnos; favoreciendo a la instauración de un modelo de gestión propio de cada centro escolar, el cual, impregne en sus acciones su sello y autonomía institucional.

Sin embargo, cabe destacar, que M.G.E.I., contribuye a instaurar prácticas socio-educativas y socio-políticas que permitan reflexionar sobre el desafío de gestionar la



organización escolar *en y para* la diversidad, aportando, un cuerpo de conocimientos teóricos como así también, praxiológicos, próximos a la realidad institucional del centro escolar, sobre el quehacer del alumno / a con N.E.E., y la respuesta sistémica a favor de éste. Sin embargo, es sin duda alguna, que el real beneficio, que aporta la presente propuesta metodológica para ambos establecimientos, coadyuvara, al entramado comunitario, a reconocer, identificar y reflexionar sobre las diversas modalidades de intervención educativa, las cuales nos permitan avanzar hacia el desarrollo de condiciones que favorezcan el acceso, la participación y el progreso en los aprendizajes de la población que presenta NEE, hacia el desarrollo de instituciones escolares con una visión compartida y fundada en el desarrollo de escuelas inclusivas.

Finalmente, M.G.E.I., en el caso de los estudiantes con NEE, contribuye a promover una desmitificación consciente a favor de la, progresión y participación efectiva de las familias en los procesos de inclusividad escolar, propiciando una educación de calidad y mecanismos de información sobre la oferta educativa, así, por sobre todas las cosas, contribuir a la formación de una adecuada autoestima y autoimagen, condiciones fundamentales para el desarrollo holístico de éste alumnado, como igual modo, la autonomía y su autorrealización personal. No obstante, y bajo una respuesta sistémica, sistematiza un conjunto de acciones que permitan a los profesores, entendidos como los mediadores del aprendizaje, a ayudar a los educandos con NEE, a ser conscientes de sus dificultades, además, de ser protagonistas de su propio quehacer escolar, desarrollará su autonomía, responsabilidad y una creciente independencia con el medio





REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, Propuestas y Experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Almonacid, C. (2007). *El derecho a la educación en Chile*. Santiago: Foro Latinoamericano de Política Educativa.

Arribas, J.M. (2005). *Técnicas y Procedimientos en la consulta del Médico de Familia*. Barcelona: MEDIAFAM.

Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.

Blanco, R. (1992). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe nº 48, Abril 1999. Santiago: UNESCO / OREALC.

Benavides, N. (2007). *Política Educacional. Programa de Magíster en Educación mención Política y Gestión Educacional*. Facultad de Educación, Universidad La República. Talca: ULARE.

Bruer, J.T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.

Cid, A., Zabalza, M.A. (2004). *Integración Escolar: Aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia visto por los Directores de Centros Escolares*. *Enseñanza*, 22, 2004, 237-261
ISSN: 0212-5374. Web page, ULR: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20289&dsID=integracion_escolar.pdf

Coll, C. (2004). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

Coronel, J.M. (1996). *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidades.



- C.N.R.E.E. (1988). *La integración en el Ciclo Medio*. Madrid: MEC.
- De la Herrán, A., González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Delgado, L. (1995). *La construcción de la Escuela como Ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Del Solar, S., Lavín, S., Padilla, A. (1999). *El Proyecto Educativo Institucional como Herramienta de Transformación de la Vida Escolar*. Santiago: LOM.
- Delors, J. et al. (2000). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Echevarría, A.I. (coord.). (2005). *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares*. Madrid: MEC.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Fullan, M. (1987). *Research into Educational Innovation*. En R. Glatter y otros (Eds.). *Understanding School Management*. Milton Keynes: Open University Press, 195-211.
- Gallego, M. (2001). *Grupos Colaborativos de Apoyo entre Profesores para la Atención a la Diversidad. Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Vol. 3. Pág. 513-525.
- Fundación Chile. (2007). *Manual de Gestión de Competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares*. Santiago: Fundación Chile.
- Gallegos, P. (2007). *Aportes a una Gestión Educativa de Calidad: Factores Directivos en la Implementación de las TIC's. estudio de Caso. Tesis para optar al grado de Magister en Educación con Mención en Gestión Educacional*. Santiago: USACH.
- Gáirin, J. (1991). *Planteamiento Institucional en los centros Educativos*. En *Curso de Formación para equipos directivos. Unidad II*. Madrid: MEC.
- Gáirin, J. (2000). *La organización Escolar: Contexto y Texto de actuación*. Madrid: Muralla.
- Gáirin, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*, en A. Villa (ed): *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.



González, G., Tenorio, S. (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena, *Revistas Digital UMBRAL* 2000-Nº16. Web page, ULR: <http://www.galeon.com/documentosmc/integracion.pdf>

González, A. (2002). El concepto de Inclusión en la Política Social. Web page, ULR: <http://www.iesam.csic.es/doctrab2/dt-0201.pdf>.

Gutiérrez, (1994). En Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Universidad de México. *Athenea Digital*-num.2002.

Heidegger, M. (2000). Los problemas fundamentales de la fenomenología. Madrid: Trotta.

Hornkhol, M.A. (2003). Discurso presentado en el Seminario Internacional de “Gestión Escolar y Liderazgo Directivo”-PUC. En González, G. (2006). *El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar: Antecedentes y Características*. Santiago: MINEDUC.

Laurence, A. (2007). UIE. Proyecto Educativo Institucional: Estructura, desafío sociocultural y socio pedagógico en las escuelas y liceos de la región del Bío-Bío (Chile). Investigación financiada por FONDECYT. Santiago: MINEDUC.

Lewin, K. (1967) *Psychologie dynamique.les relations humaines* (3º edición) París, Presses Universitaires e France.

Light, D. (1991). *Sociología*. Bogotá, Colombia: Editorial McGraw-Hill Interamericana S.A.

López, F., Pérez, R., Peralta, M.D., (2004). *Hacia una Educación de Calidad: Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.

Lou, M.A., López, N. (2002). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Psicología Pirámide.

Madgenzo, A. (2004). *De miradas y Mensajes a la Educación en Derechos Humanos*. Santiago: LOM.

Marchesi, A., Martín, M. (1990). Del lenguaje del déficit a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (compiladores). *Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza.



MEC. (1998). Prácticas de buena gestión en centros educativos públicos. Madrid: MEC.

Medellín, P., Nieto, L.M. (1999). Conceptos y principios básicos para la promoción institucional del desarrollo a partir de una experiencia. Ponencia presentada en: 3er. Foro de Educación en la UASLP. Temática N.2: Evaluación curricular. San Luis de Potosí, S.L.P., febrero de 1999, México. Web page, URL <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNCyPMM-PL-9902-ConcepCurr87-93.pdf>

Mcmillan, J.H., Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. 5ª edición. Barcelona: Pearson.

MINEDUC. (2004). Nueva Visión de la Educación Especial. MINEDUC. Santiago de Chile.

MINEDUC. (1995). Guía de apoyo para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento. Santiago: División de Educación General, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2005). Política Nacional de la Educación Especial. *Nuestro compromiso a la diversidad*. Web page, URL: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200508261746110.politica-1.pdf>.

Montero, M.L. (2000). Revista de Currículo y Formación del Profesorado: La Formación del Profesorado ante los retos de la Multiculturalidad. Vol.4 N°001. Granada: Universidad de Granada.

OECD. (1995). Schools under Scrutny. Head of publication Service, París.

OECD. (2002). Definition And Selection Of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper. Web page, URL http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/deseeco_strategy_paper_final.pdf page, URL: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/InformeComisiOnExpertos.pdf>

Piaget, J. (1976). Los estadios en la psicología del niño. En Papalia, D. E. y otros (1975). Psicología del Desarrollo. México: MacGraw-Hill.

Riveros, L.A. (2004). Gestión Curricular: Reto para la Escuela en la Sociedad del Conocimiento. Anales de la Universidad de Chile, VI serie, N°16, Diciembre de 2004.



Rojas, G. (2005). Significado que los profesores de un colegio particular pagado, le otorgan a los estilos de liderazgo en esa unidad escolar al equipo directivo. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago: Universidad de Chile. Web page, ULR: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/rojas_g/sources/rojas_g.pdf
<http://hdl.handle.net/2250/823>

Rosales, P. (2007). Organización Educativa. Programa de Magíster en Educación mención Política y Gestión Educacional. Facultad de Educación, Universidad La República. Talca: ULARE.

Sarasola, M.R. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. Web page, URL <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>.

Simons, P.R. (2000). Escuelas que aprenden y profesores que aprenden, Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, pp.874-699. Bilbao: Universidad de Deusto.

Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. Revista de Educación N°327. Madrid: MEC.

Tedesco, J.C. (1995). Ley Federal y Transformación Educativa. Buenos Aires: Troquel.

Villareal, E. (2005). La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. N° 37/2. Web page, ULR: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1083Villarreal.pdf>

UNICEF. (2003). Guía de buenas prácticas para una pedagogía efectiva. Santiago: UNICEF. Web page, ULR: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/profesores.pdf.







PRESENTACIÓN DEL AUTOR

Profesor de Educación General Básica con *Distinción Unánime* y Licenciado en Educación con *Distinción Unánime* por Universidad de las Américas. Magíster en Ciencias de la Educación en la especialidad de Currículum y Evaluación Educativa por U.A.C. También, ha cursado Estudios Internacionales Especializados en “Actividad Física para Discapacitados” con *Matrícula de Honor*, en Europa, España, bajo la Beca Internacional a la Excelencia Académica otorgada por UDLA. Poseedor del Premio a la Excelencia Académica, “*Rector Mario Albornoz Galdámez*” al mejor alumno de su promoción otorgado por UDLA. En todos sus estudios, se ha destacado por un alto rendimiento y compromiso con su quehacer académico, reflejando del mismo modo, un fuerte sentido de impronta, de carácter crítico y propositivo vinculado con los vertiginosos cambios y transformaciones experimentadas por la educación, y de manera particular, con la evolución y reivindicación de la Educación Inclusiva y el Tratamiento Educativo de la Diversidad, desde la perspectiva de la calidad, equidad y eficacia, como acciones propensoras a la innovación y cambio de dichos centros escolares.

