



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**Trayectorias Escolares de Estudiantes con Necesidades Educativas
Especiales de un Liceo Industrial de Santiago**

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
CURRÍCULUM EDUCACIONAL

AUTOR:

Cristián Olea Feres

PROFESOR PATROCINANTE:

Hugo Parra Muñoz, Phd.

1.- DEDICATORIA

A mi abuela Leticia, quien fue la primera profesora de nuestra familia y quien me enseñó a leer.

A todas las personas con las que compartí la vida escolar, como estudiante y como docente. Y, de manera especial, a quienes, por su diferencia, tuvieron todo en contra y un día desaparecieron de nuestras aulas sin que supiéramos más de sus existencias.

2.- AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer muy profundamente a mi amada familia por el cariño, la pregunta y el apoyo. Han sido siempre mi principal inspiración.

También a quienes conocí en el mundo Técnico Profesional, en donde aprendí a mirar la educación pública desde otra perspectiva y en donde descubrí que había nuevas luchas que dar por una vida mejor para todas y todos.

Por último, agradezco a mi profesor guía Hugo Parra Muñoz, quien me ayudó a explorar otras miradas para avanzar con más decisión en este proyecto.

3.- RESUMEN

Este proyecto pedagógico se desarrolla en el contexto de un Liceo Industrial público de Santiago, caracterizado por un alto índice de vulnerabilidad escolar y matrícula diversa. Se adscribe al área de intervención educativa e innovación curricular, con foco en la educación técnica profesional (EMTP). La problemática identificada es la interrupción de las trayectorias escolares de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) adscritos al Programa de Integración Escolar (PIE), evidenciada en bajas tasas de titulación y realización de práctica profesional, producto de barreras institucionales, fragmentación curricular y una cultura escolar con escasas prácticas colaborativas e inclusivas.

El objetivo general es implementar un plan de acción institucional que fortalezca dichas trayectorias mediante la eliminación de barreras para el aprendizaje, el fortalecimiento del trabajo colaborativo docente y la incorporación de prácticas inclusivas en los procesos pedagógicos. Los resultados esperados incluyen la elaboración de diagnósticos participativos, la consolidación de protocolos de planificación y evaluación diversificada, la implementación de proyectos de aprendizaje interdisciplinarios (ABP) y el desarrollo de muestras comunitarias de los procesos implementados.

Tabla de contenido

1.- DEDICATORIA	2
2.- AGRADECIMIENTOS.....	3
3.- RESUMEN	4
Tabla de contenido.....	5
Lista de abreviaturas.....	9
Lista de tablas	11
4.- Reimaginando la inclusión en un liceo industrial	13
5.- PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	14
5.1 Contextualización.....	14
5.1.2 Camino a la inclusión educativa en Chile	15
5.1.3- Implementación del PIE: un paso más hacia la inclusión educativa	18
5.1.4. Inclusión y educación media técnico – profesional	25
5.2 Diagnóstico.....	29
5.2.2 Contextualización interna.....	29
5.2.2.1 Liceo Industrial del siglo XXI.....	30
5.2.2.2 Actualidad reciente del Liceo A-20.....	32
5.2.3 Recolección de información.....	34
5.2.3.1 Inclusión educativa	36
5.2.3.2 Valoración de la inclusión educativa en la EMTP.....	38
5.2.3.3 Evaluación del proceso de inclusión en el establecimiento.....	39
5.2.3.4 Trabajo colaborativo con foco inclusivo y el aporte profesional	

para su desarrollo	41
5.2.3.5 Expectativas de las trayectorias escolares del estudiantado.....	43
5.2.3.6 Desafíos curriculares	44
5.3 Definición de la problemática.....	45
5.3.2 Antecedentes históricos de la problemática.....	46
5.3.1.2 El desafío actual de la inclusión en la EMTP	46
5.3.3 Dificultades para implementar nuevas normativas	48
5.3.4 Cultura escolar no inclusiva.....	50
5.3.5 Fragmentación curricular en la EMTP	51
5.3.6 Consecuencias: trayectorias educativas inconclusas y exclusión persistente	52
5.4.1 Objetivo general	53
5.4.2 Objetivos específicos y resultados esperados.....	53
5.5 Resultados esperados	53
5.6 Justificación del proyecto	56
6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO – CONCEPTUALES.....	59
6.1 Posición teórico - conceptual.....	59
6.1.1 Educación media técnico profesional (EMTP) en Chile	59
6.1.2 Trayectorias escolares en contextos de inclusión.....	61
6.1.2.1 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).....	63
6.1.2.2 Expectativas docentes, cultura escolar y trayectorias.....	64
6.1.2.3 Co-docencia y colaboración profesional en contextos técnico- profesionales.....	65
6.1.2.4 Evaluación inclusiva y adecuaciones curriculares	66
6.1.3 Necesidades educativas especiales (NEE) y políticas de inclusión en Chile	67

6.1.4 <i>Inclusión educativa en la educación media técnico profesional (EMTP)</i>	69
6.1.5 <i>Profundización: factores estructurales y pedagógicos de la inclusión en la EMTP</i>	71
6.1.5.1 <i>Barreras específicas en la EMTP</i>	71
6.1.5.2 <i>Expectativas y prácticas docentes en especialidades</i>	71
6.1.5.3 <i>Estrategias inclusivas en espacios técnico-profesionales</i>	72
6.1.5.4 <i>Tensiones entre empleabilidad e inclusión</i>	72
6.1.6 <i>Formación docente en la EMTP: formación general (FG) vs formación diferenciada (FD)</i>	73
6.1.8 <i>Síntesis del posicionamiento teórico</i>	75
6.2 <i>Contribución a la innovación educativa</i>	77
6.2.1 <i>El liderazgo educativo y el trabajo colaborativo docente</i>	77
6.2.2 <i>Articulación entre Formación General y Formación Diferenciada</i> .	79
6.2.3 <i>La integración curricular y las adecuaciones curriculares en 3º y 4º medio de EMTP</i>	79
6.2.4 <i>El monitoreo de prácticas profesionales</i>	80
7. <i>TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN</i>	81
7.1 <i>Coordinación entre profesional, participantes o grupo</i>	82
7.1.1.- <i>Liderazgo y Coordinación General</i>	83
7.2.1 <i>Contexto Institucional y Territorial</i>	85
7.2.2 <i>Población beneficiaria</i>	86
7.2.3 <i>Enfoque de Trabajo con la Comunidad</i>	86
7.3 <i>Formulación de actividades</i>	88
7.3.1. <i>Actividades para el Fortalecimiento del Trabajo Colaborativo y Nuevos Sentidos Comunes</i>	88

Actividad 1.1: Diagnóstico Participativo de la Cultura Colaborativa	
Vigente	88
2. Actividad 1.2: Jornadas de Co-construcción del "Acuerdo de	89
Colaboración para la Inclusión"	89
3. Actividad 1.3: Implementación de Talleres de Formación-Reflexión en	
Co-docencia con Enfoque de Justicia Educativa	90
7.3 2. Actividades para la Diversificación de la Enseñanza y Evaluación	91
1. Actividad 2.1: Calendarización de Horarios Protegidos para "Equipos	
de Aula inclusivos"	91
2. Actividad 2.2: Diseño Colectivo del "Protocolo de Planificación y	
Evaluación Diversificada"	92
3. Actividad 2.3: Acompañamiento Reflexivo en la Aplicación de	
Adecuaciones Curriculares Contextualizadas	93
7.3.3. Actividades para la Innovación Curricular a través del Aprendizaje	
Basado en Problemas (ABP)	94
Actividad 3.1: Jornadas de Diseño Conjunto de ABP con Anclaje	
Territorial	94
Actividad 3.2: Implementación Guiada y Sistematización de Proyectos	
ABP	95
Actividad 3.3: Organización de la Feria Anual de Aprendizajes: "Voces	
Técnicas con Sentido"	96
7.4 Cronograma de actividades	97
7.5 Recursos y Presupuesto	102
8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA	105
8.1 Reflexión del aprendizaje profesional	105
8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto	108
8.2.1 Proyecciones del proyecto	108
8.2.2 Limitaciones del proyecto	108

9.-Fuentes Bibliográficas..... 110

7.- Anexos..... 114

Lista de abreviaturas	
CILED	Centro de Innovación y Liderazgo Educativo
CDN	Convención de Derechos de la Niñez
EMHC	Educación Media Humanista Científico
EMTP	Enseñanza Media Técnico Profesional
FD	Formación Diferenciada
FG	Formación General
INACAP	Instituto Nacional de Capacitación Profesional
IVE	Índice de Vulnerabilidad Escolar
JEC	Jornada Escolar Completa
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MBETP	Marco de la Buena Enseñanza Técnico Profesional
MEC	Modelo Educativo Comunal
MINEDUC	Ministerio de Educación
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NEEP	Necesidades Educativas Especiales Permanentes
NEET	Necesidades Educativas Especiales Transitorias
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
PAES	Prueba de Acceso a la Educación Superior
PADEM	Plan Anual de Educación Municipal
PIE	Programa de Integración Escolar
SAE	Sistema de Admisión Escolar
SEP	Subvención Escolar Preferencial
SLEP	Servicio Local de Educación Pública
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
TEA	Trastorno del Espectro Autista

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <i>Tr.:</i> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund. <i>Tr.:</i> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Lista de tablas	
Tabla 1	Distribución de estudiantes con NEE en 3º y 4º medio del Liceo Industrial A-20 (2024)
Tabla 2	Roles profesionales participantes en el diagnóstico
Tabla 3	Objetivos específicos y resultados esperados
Tabla 4	Comparación entre Formación General y Formación Diferenciada
Tabla 5	Diagnóstico Participativo de la Cultura Colaborativa Vigente
Tabla 6	Jornadas de Co-construcción del "Acuerdo de Colaboración para la Inclusión"
Tabla 7	Implementación de Talleres de Formación-Reflexión en Co-docencia con Enfoque de Justicia Educativa
Tabla 8	Calendarización de Horarios Protegidos para "Equipos de Aula Inclusivos"
Tabla 9	Diseño Colectivo del "Protocolo de Planificación y Evaluación Diversificada"
Tabla 10	Acompañamiento Reflexivo en la Aplicación de Adecuaciones Curriculares Contextualizadas
Tabla 11	Jornadas de Diseño Conjunto de ABP con Anclaje Territorial
Tabla 12	Implementación Guiada y Sistematización de Proyectos ABP

Tabla 13	Organización de la Feria Anual de Aprendizajes: "Voces Técnicas con Sentido"
Tabla 14	Cronograma Anual de Implementación
Tabla 15	Cronograma anual de implementación
Tabla 16	Presupuesto detallado del proyecto
Tabla 17	Recursos institucionales sin costo monetario

Lista de Figuras		
Figura 1	Desafíos en las trayectorias escolares de estudiantes con NEE del Liceo Industrial A-20	página
Figura 2	Organigrama de coordinación general del proyecto	página

4.- Reimaginando la inclusión en un liceo industrial.

La inclusión educativa representa uno de los mayores desafíos del sistema escolar chileno, especialmente en los niveles de enseñanza media técnico-profesional. Si bien la Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar (2015) garantiza el derecho de todos los y las estudiantes a recibir una educación de calidad sin discriminación, la realidad evidencia que este principio aún está lejos de materializarse plenamente, en particular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que cursan los niveles superiores de enseñanza media.

En el caso del Liceo Industrial A-20 de la comuna de Santiago, esta tensión presenta evidencia relevante. Actualmente, el liceo cuenta con una matrícula de 720 estudiantes, distribuidos en seis cursos por nivel desde 1º a 4º medio. Presenta un índice de vulnerabilidad del 87 %, y una presencia migrante del 53 %, lo que configura un escenario de alta complejidad social y cultural. Al año 2024, el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) atendió a 70 estudiantes de 3º y 4º medio, con diagnóstico y cupo confirmado (37 y 33 estudiantes respectivamente). Sin embargo, las cifras de egreso y titulación de este grupo dan cuenta de las profundas barreras estructurales que enfrentan: en 2022, sólo el 55 % logró titularse (21 de 38 estudiantes); en 2023, de 34 estudiantes PIE que egresaron, apenas 13 realizaron su práctica profesional (38 %), y en 2024, sólo 11 de 32 estudiantes egresados la llevaron a cabo (34 %).

En este punto es necesario hacer una precisión, en este proceso se recaba únicamente información médica clínica de estudiantes, lo cual es parte del proceso público de rendición de cuentas. Esto quiere decir que no se examina o investiga acerca del posible historial de terapias, tratamientos u otro tipo de diagnósticos que no estén contemplados en la normativa planteada en el decreto 170.

Estos datos reflejan no sólo un quiebre en las trayectorias educativas de los estudiantes con NEE, sino también la posible existencia de factores institucionales que dificultan su permanencia, egreso efectivo y transición al mundo laboral.

Sin querer prejuzgar la realidad, el diagnóstico que se llevará a cabo permitirá dilucidar el estado de la articulación entre los docentes de aula y el equipo PIE, como también del trabajo colaborativo sistemático y los niveles de implementación de adaptaciones curriculares y los procesos de evaluación pertinentes.

Las familias que optan por esta modalidad educativa ven en ella una alternativa para proyectar el futuro de sus hijos. Sin embargo, como indican los datos entregados más arriba, un porcentaje menor de las trayectorias escolares estarían terminando con la práctica profesional y titulación. De esta manera, se afectarían también las trayectorias sociales de este estudiantado, ya que su tránsito al mundo laboral tampoco estaría garantizado.

Frente a este panorama, el presente proyecto pedagógico curricular propone una respuesta institucional para fortalecer las trayectorias escolares y laborales de los estudiantes con NEE del Liceo Industrial A-20. Apunta a generar condiciones reales de inclusión mediante:

- el desarrollo de nuevos sentidos para el trabajo colaborativo.
- la formación continua del profesorado para la adaptación curricular.
- la diversificación de la evaluación y la contextualización curricular.
- el diseño de aprendizajes basado en problemas vinculados a las transversalidades educativas.

La relevancia de este proyecto es que busca dotar a una comunidad de espacios, nuevos sentidos pedagógicos y un desarrollo curricular que permita avanzar hacia una comunidad docente que piensa, problematiza y crea desde un enfoque inclusivo. Asimismo, se configura desde la convicción de que una escuela que no garantiza el derecho a egresar y proyectarse laboralmente a sus estudiantes más excluidos, no puede considerarse ni inclusiva ni justa.

5.- PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

5.1 Contextualización

La problemática que da origen a esta propuesta se enmarca en un contexto histórico pedagógico más amplio, el cual es necesario abordar para poder comprender la complejidad y profundidad de este proyecto.

En esta sección se abordarán los principales hitos en el desarrollo de la inclusión educativa en Chile, a través de la promulgación e implementación de las leyes y decretos que forman parte del marco normativo que rige el sistema educativo del país.

De esta manera, se busca contextualizar el proceso de inclusión a nivel general, para luego avanzar hacia la particularidad de la educación media técnico profesional (EMTP). Para tales efectos, se desarrollarán los subcapítulos de Camino a la inclusión educativa, el surgimiento del Programa de Integración Escolar (PIE) y la inclusión educativa en la EMTP.

5.1.2 Camino a la inclusión educativa en Chile

El debate acerca de la inclusión en la educación chilena presenta hitos fundamentales para entender la complejidad de su avance. En primer lugar, debemos considerar la implementación del Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) en Chile se remonta a la década de los noventa con la Ley 19.284 (1994), de Integración Social de las Personas con Discapacidad, a partir de ésta, se genera el Decreto N°1 de 1998, que crea el Programa PIE. Sin embargo, lo que viene a consolidar este proceso es la promulgación de los Decretos Supremos N° 01 (Ministerio de Educación de Chile, 1998) y 374 (Ministerio de Educación de Chile, 1999) dotando de mayores herramientas para convertirse en una estrategia relevante (Véliz, et al., 2020).

Otro hito importante es la promulgación de la Ley 20.201 de 2007, la que permite aumentar el financiamiento por estudiante y luego los Decretos 170 y 83 de 2009, que terminan incorporando a estudiantes con NEE a aulas comunes y regulando los procesos de adecuaciones curriculares para este segmento. Estas normativas consideran que un estudiante presenta Necesidades Educativas Especiales cuando muestra dificultades mayores que las del resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionarles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo (Mineduc, 2012). Según el tipo de apoyo que requieran, estos estudiantes se clasifican en transitorios y permanentes y deberán desarrollarse para estos las orientaciones curriculares necesarias que permitan mayor igualdad de oportunidades, aunque éstas últimas sólo cubren la enseñanza parvularia y la enseñanza básica.

Posteriormente, en el año 2015 se promulga la nueva Ley de Inclusión, poniendo fin a la selección de estudiantes e inaugurando un nuevo proceso de acceso

a los establecimientos con financiamiento estatal: el SAE, Sistema de Admisión a la Educación. En su conjunto, la Ley de Inclusión y el SAE, vienen a garantizar el acceso a la educación, evitando la exclusión y selección de estudiantes por rendimiento académico.

La Ley de Inclusión Escolar (República de Chile, 2015) representó un hito en la historia educativa chilena, introduciendo cambios estructurales con el objetivo de garantizar una educación de calidad y equitativa para el estudiantado en su totalidad. Sus principales ejes son: la no discriminación y acceso equitativo; la eliminación del financiamiento compartido; la prohibición del lucro, el fortalecimiento de la educación pública. Y en lo que respecta a sus implicancias fundamentales: la Mayor diversidad en las escuelas y la reducción de las desigualdades, al eliminar el copago y prohibir el lucro. De este modo, termina declarando en el nuevo inciso segundo que modifica el artículo 4º:

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

Hablar de inclusión es también remitirse al carácter polisémico que ha adquirido en el tránsito histórico del debate. No existe una sola mirada y en algunos casos se presentan contradicciones profundas. Por ejemplo, la perspectiva con que la ley de inclusión vigente la aborda se limita a levantar las barreras de acceso. A la vez, se circunscribe a una mirada clínica y un apoyo pedagógico individual. De esta manera son los estudiantes quienes deben adaptarse individualmente a un currículum prescrito, dejando el diseño curricular intacto (Véliz, et.al 2020) y mermando con esto la potencia creadora del docente de aula, perpetuando a la vez, el carácter administrativo de gran parte de la labor del equipo PIE y el tipo de vínculo profesional que establece con el resto del profesorado.

Por otra parte, podríamos pensarla desde un significado profundo y radical. Para tales efectos, resulta fundamental ampliar su comprensión más allá del trabajo focalizado con un grupo de estudiantes con discapacidad. La educación inclusiva constituye, por lo tanto:

un sistema complejo de relaciones, cuyos componentes esenciales son: la integración, una visión y misión compartida por la mayoría, la necesidad de apoyos profesionales específicos, el soporte familiar, la adecuación curricular, la accesibilidad en los espacios, y derribar múltiples creencias y prejuicios, conformando una receta magistral para una escuela inclusiva. (Castillo, 2020, p.362).

Desde esta perspectiva, la inclusión se percibe no sólo como respuesta a un sistema escolar homogéneo y con un fuerte foco academicista y tradicional, sino también a la perpetuación histórica de la exclusión social. “La educación inclusiva es un movimiento social contra la exclusión educativa” (Slee & Allan, 2001, p.177)

Resulta fundamental plantear la inclusión como parte de una nueva cultura escolar que permita impulsar cambios curriculares profundos, favoreciendo la formación docente continua y la creación de estrategias pedagógicas transformadoras. Al mismo tiempo, con este esfuerzo se releva el carácter socio cultural de la escuela y se genera conciencia de la importancia de que se sumen todas las actorías educativas en un ejercicio de corresponsabilidad de los aprendizajes de los estudiantes (Castillo, 2020).

Consideremos que este debate se da en los últimos 30 años y que en un inicio la mayoría de los estudiantes con NEE era derivada a escuelas especiales. Luego, las modificaciones al marco legal y normativo, con su vocación en levantar las barreras de acceso, aparentemente visibilizan una diferencia antes relegada. Esto último, ¿habrá ayudado a tensionar más el debate y plantear nuevos desafíos?

Aquellos establecimientos estaban apartados del sistema regular y ofrecían programas educativos adaptados a las necesidades específicas de cada estudiante. Sin embargo, aquellos establecimientos estaban segregados del sistema regular y ofrecían programas educativos adaptados a las necesidades específicas de cada estudiante. Sin embargo, esta segregación limitaba las oportunidades de interacción social y de aprendizaje con sus pares sin discapacidad, a la vez que impedían a estos últimos a formarse en contextos educativos más diversos. Esta aproximación responde a lo que Florian (2013) identifica como el modelo tradicional de la educación especial, el cual, "lejos de ser una respuesta neutral, ha funcionado como un sistema paralelo que, al proporcionar servicios ‘diferentes’ o ‘adicionales’, perpetúa la

segregación y la discriminación" (p. 28), categorizando y excluyendo a quienes no se ajustan a la norma académica y social predominante.

Estas escuelas, por lo general, carecían de recursos suficientes, tanto en términos de infraestructura como de personal especializado, lo que afectaba la calidad de la educación ofrecida. La atención se centraba principalmente en el diagnóstico y tratamiento de las dificultades del estudiante, en lugar de en sus potencialidades. Sin embargo, siguiendo la línea de Echeita (2017), plantean que el origen de las barreras para la inclusión no se encuentra en el estudiantado, sino en las culturas, políticas y prácticas escolares que no son capaces de valorar suficientemente la diversidad como un elemento enriquecedor para la comunidad educativa (Booth & Ainscow, 2002; Echeita, 2013).

En ese contexto pensar en incluir a los estudiantes con NEE en las aulas regulares era poco común y existía una resistencia a la integración. Se presenta, de este modo, lo que alerta Skliar (2005) al argumentar que la inclusión educativa no puede ser concebida como una simple incorporación o anexión de los estudiantes previamente excluidos. El autor advierte que, si este proceso no deconstruye y transforma las formas tradicionales de pensar y de organizar la escuela, se limita a ser una estrategia superficial que perpetúa, bajo nuevas formas, los mecanismos de exclusión.

5.1.3- Implementación del PIE: un paso más hacia la inclusión educativa

En el contexto de las necesidades antes mencionadas se articula una respuesta desde el Estado, constituyendo el Programa de Integración Escolar (PIE). Como indicamos más arriba, en Chile su implementación se remonta a la década de los noventa con la Ley 19.284 (1994), de Integración Social de las Personas con Discapacidad, a partir de ésta, se genera el Decreto 1 de 1998, que crea el Programa. Esta normativa se centró principalmente en el acceso físico a la escuela y al currículo común, sin necesariamente compartir el aula con sus pares; no constituía una obligación para los sostenedores y tampoco un derecho del estudiante. Sumado a lo anterior, es relevante destacar la Ley 20.201 de 2007, la cual permite aumentar el financiamiento por estudiante y luego el Decreto 170 de 2009, que termina incorporando a estudiantes con NEE a aulas comunes.

Por otra parte, la promulgación de la Ley SEP que otorga recursos focalizados, que además se vincula a un proceso de monitoreo y evaluación, el que podría entenderse como una clara tendencia hacia una lógica de rendición de cuentas, lo cual ha levantado más de una sospecha y crítica por los efectos indeseados que podría conllevar (Elacqua & Santos, 2013.)

Hoy, el PIE es un sistema mucho más consolidado, cuenta con mayor financiamiento y una regulación más detallada, garantizando el derecho de todos los estudiantes con NEE a una educación de calidad y a participar plenamente en el proceso educativo (López, et al., 2023). Sin embargo, su implementación ha puesto de manifiesto una serie de desafíos específicos en relación a este grupo particular de estudiantes. En la actualidad, la literatura advierte sobre la insuficiente formación del profesorado en el área de las NEE, la que afecta directamente en la calidad de la atención educativa que reciben las y los estudiantes con estas características. En este sentido, Cecilia Assael sentencia “La formación docente sigue siendo absolutamente insuficiente en educación inclusiva porque está muy enfocada en la formación de educadores especiales y no está trabajada con todos los otros profesionales de la educación” (Galvez, 2025).

Frente a lo anterior, podríamos realizar la pregunta crítica acerca de ¿qué es lo que realmente representa esa necesidad formativa del cuerpo docente en inclusión educativa?. Sobre todo, teniendo en cuenta que sumado al escenario escolar que la ley de inclusión propició, nos encontramos con una nueva ley, llamada ‘Ley TEA’, correspondiente a la Ley 21.545 (República de Chile, 2023). Ésta visibilizó la presencia de este ‘diferente’ que nos pone a pensar en qué hacer, olvidando la necesidad de pensar en qué hemos hecho (Skliar, 2005). Ese mismo “extraño”, sirve como chivo expiatorio, cuando es responsabilizado por el rector del Internado Nacional Barros Arana (INBA) de la pérdida de la excelencia académica (Radio U. de Chile, 2025).

Por una parte, aquella ‘necesidad formativa’ se ha desplazado hacia el área de convivencia y gestión de recursos. De este modo la contingencia, parece permear el discurso de las actorías vinculadas al mundo de la educación y la pedagogía. Cuando el Colegio de Profesores levantó la consigna *que educar no nos cueste la vida*, como campaña en respuesta a situaciones de violencia hacia docentes protagonizadas por estudiantes TEA, su presidente, Mario Aguilar, declaraba a inicios de 2025 “se deben revisar los programas de inclusión, que son políticas con las que estamos de acuerdo,

pero hoy no están funcionando (...) los colegios no tienen las condiciones materiales, ni humanas” (Diario Uchile, 2025). Por otra parte, se releva que el tiempo, el tamaño de los cursos y la falta de “ayuda en aula”, impiden la atención adecuada a la diversidad de estudiantes, el experto en educación, Jorge Varela, asegura en la prensa que la urgencia es:

formular diseños e instrucciones particulares para cada sala, que recojan la individualidad de cada estudiante(...) se requiere mucho entrenamiento, se requiere mucha información sobre el tema, se requiere tiempo para los profesores y profesoras (...) Si yo tengo 20 alumnos en la sala, es muy distinto si tengo 40. Si soy un solo docente y no tengo ningún ayudante de aula, es súper distinto cómo yo puedo atender a esta individualidad” (Contreras & Vallejos, 2025, s/p).

El camino a la inclusión parece ser tan complejo y discontinuo como lo es el debate, el análisis que de él se desprende y la posibilidad de construir una propuesta que logre dar una respuesta lo suficientemente contextualizada y realista, sin renunciar a una vocación transformadora. Y en este sentido, las convicciones iniciales que inspiraban a este ejercicio de contextualización, también han ido mutando a preguntas problematizadoras.

Por lo tanto, aquellas necesidades que identificamos en los agentes educativos para lograr una inclusión que realmente valore la diferencia, han hallado bifurcaciones que creemos necesarias abordar para lo que se proyecta más adelante. La pregunta acerca de las necesidades formativas en inclusión que presentaba el cuerpo docente, no puede resolverse únicamente desde ‘administración de recursos’ y la ‘proliferación’ de protocolos de convivencia.

Desde esa perspectiva, creemos que resulta fundamental avanzar hacia intervenciones decididas y profundas que superen el mero abordaje de la contingencia. Las necesidades formativas de cada docente pueden encontrar parte importante de la respuesta en las mismas comunidades educativas, a través de un trabajo colaborativo interdisciplinario que incorpore a todas las unidades profesionales de cada centro, con un foco pedagógico e inclusivo que se atreva a ir más allá del *levantamiento de barreras para el aprendizaje*, generando un proceso de desarrollo

curricular transformador que permita fortalecer las trayectorias escolares del estudiantado en su conjunto.

Por lo tanto, reflexionar acerca de cómo asumir el desafío educar desde (y para) la diferencia, con las dificultades que esto implica, nos invita a considerar que tal vez no se trata de la ausencia de 'herramientas'. Quizás el problema sigue siendo debatir acerca de qué entendemos por preparación para una práctica pedagógica inclusiva, sin eludir el paso previo de "una reformulación sobre las relaciones con los otros en pedagogía" (Skliar, 2005, p.28)

No obstante, debemos consignar que efectivamente existe una problemática estructural asociada a los recursos. Como han demostrado Bellei (2015) y Valenzuela et al. (2014), la desigual distribución de recursos educativos en Chile es un fenómeno ligado a la alta segregación del sistema, lo que genera brechas sustantivas en las oportunidades de aprendizaje del alumnado con NEE y perpetúa las desigualdades existentes. Superar esta barrera material es, por tanto, un requisito previo para la inclusión, tal como lo señala Blanco (2008) en sus marcos conceptuales para la UNESCO.

Habiendo reconocido lo fundamental que resulta dar una respuesta material a las necesidades existentes en nuestro sistema educativo, creemos igualmente relevante abordar qué y cómo enseñar, ya que la rigidez curricular actúa como una barrera didáctica que dificulta la personalización de la enseñanza, limitando el potencial de los estudiantes con NEE. Como señala Echeita (2013), superar esta barrera requiere de cambios profundos en la cultura escolar. Esto implica, en línea con el Decreto 83/2015 del MINEDUC, avanzar hacia un currículum flexible basado en principios de Diseño Universal para el Aprendizaje (Sarto & Venegas, 2009). Este cambio sólo es posible mediante un trabajo colaborativo estratégico del equipo PIE, sostenido por un liderazgo pedagógico que, como plantea Fullan (2002), genere las confianzas necesarias y promueva la profesionalización docente para una práctica verdaderamente inclusiva.

Superar las distancias, y en algunos casos, ciertas sospechas por parte del profesorado de aula hacia el trabajo inclusivo, requiere del fortalecimiento de la formación docente, del acercamiento crítico a las prácticas pedagógicas y la incorporación de nuevos enfoques curriculares a la cotidianidad de la escuela.

El debate acerca de la inclusión es de larga data, sin embargo, el carácter que ha adquirido en los últimos años es inédito. Como comentamos más arriba, el efecto

que ha generado la implementación de la ley de inclusión y el fin de la selección por parte de los establecimientos, ha diversificado la matrícula. La presencia migrante en las escuelas públicas y el aumento de casos de diagnóstico, ha puesto en el centro del debate la inclusión y su efecto positivo, argumentando que ésta amenazaría la excelencia académica y la calidad de la educación que estas instituciones ofrecen.

La Reforma Educacional de los gobiernos de la Concertación, en el período posterior a la Dictadura, dejó intacta la LOCE y sólo después de las álgidas movilizaciones estudiantiles de 2006, recién en 2009 logra promulgarse una nueva Ley General de Educación.

En ese contexto, el acceso a la educación se entendió principalmente bajo una lógica de cobertura, un enfoque cuantitativo que se consolida con la reforma constitucional del 2003 que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Sin embargo, como advierten críticamente Booth & Ainscow (2002), este enfoque corre el riesgo de reducir la inclusión a la presencia física en la escuela, obviando las dimensiones fundamentales de la participación y el logro de aprendizajes profundos por parte de la totalidad del estudiantado.

De ahí en adelante, el debate nacional, mediado por las movilizaciones estudiantiles, puso sobre la mesa la demanda por calidad. No obstante, creemos relevante problematizar este concepto. La consigna de una 'educación gratuita y de *calidad*' encierra una paradoja: ¿Calidad para quién y desde qué parámetros? Históricamente el discurso de la 'calidad' ha sido cooptado por una visión estandarizadora y mercantil (Bellei, 2015), el cual se refleja en pruebas estandarizadas (SIMCE, PAES) y sus respectivos rankings que, están muy lejos de promover inclusión, generando nuevas formas de exclusión. De esta manera, se configura una calidad homogénea que desconoce la diversidad de trayectorias y saberes, especialmente de los estudiantes de la educación TP, perpetuando así las desigualdades que pretendía resolver (Fraser, 2008).

Por tanto, la tensión por el acceso adquirió un matiz de complejidad: ya no solo se trataba de acceder a la educación superior, sino de acceder a una educación que no reprodujera las lógicas de segregación. Al parecer, el verdadero desafío es redefinir la 'calidad' desde un marco de justicia social e inclusión. Esto implica que las condiciones para mantenerse en el sistema y tener éxito deben estar ligadas a una transformación radical de las prácticas curriculares y pedagógicas (Echeita, 2013), que cuestione para quiénes fueron diseñadas originalmente esas 'condiciones de

calidad' y quiénes quedan sistemáticamente fuera de ese modelo. Por lo tanto, la demanda de acceso, aparece como insuficiente si no viene acompañada de una crítica profunda a la estructura misma que define qué es una educación de calidad, exigiendo que esta sea construida desde y para la diversidad de su estudiantado.

Finalmente, la transición cobertura-calidad no fue necesariamente una superación del problema del acceso, sino una complejización del mismo. El acceso ya no es solo a la escuela, sino a una experiencia educativa significativa, no segregadora y que reconozca la diversidad. Por lo tanto, cuando abordamos la inclusión de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables, se revela la complejidad de garantizar las trayectorias escolares. El cuerpo docente se enfrenta al desafío de atender las necesidades diversas de una matrícula heterogénea, lo que exige una mirada crítica de las prácticas pedagógicas tradicionales y la necesidad de incorporar enfoques más flexibles y contextualizados (López, et al., 2018).

El informe de la UNICEF (2023) sobre educación inclusiva, aborda los principales nudos críticos que ésta presenta en Chile, reconociendo los importantes avances que se han experimentado desde los años 90 en el país, pero poniendo énfasis en aquellos aspectos que es urgente enfrentar:

Si bien en Chile han existido avances para la plena inclusión de NNA con Necesidades Educativas Especiales (NEE) transitorias o permanentes en el sistema educativo, aún persisten importantes barreras en todos los niveles educativos —desde la primera infancia hasta la transición a la educación terciaria—, las cuales deben ser abordadas por la normativa, los planes y programas y por sus presupuestos, a fin de ser completamente removidas. Este grupo de NNA suele ser invisibilizado y postergado frente a las múltiples necesidades de los sistemas educativos, más aún en situaciones de crisis humanitaria, desastres naturales o crisis económicas (p.2).

Si bien el informe valora con claridad los decididos esfuerzos por lograr una inclusión plena, también advierte su bajo impacto real. Las nuevas políticas no han logrado generar un cambio sustantivo que derribe las barreras históricas del sistema. Lejos de ser una prioridad, la inclusión se mantiene en un plano secundario, una presencia que se recuerda solo tangencialmente, tanto en la rutina escolar como en momentos de crisis profunda.

Su invisibilidad aumenta la probabilidad de vulnerabilidad y exclusión, dejándolos en una posición de menor respeto a su dignidad y derechos. De ahí que se redoble la necesidad de visibilizar los nudos críticos que afectan el ejercicio de su derecho a la educación, el cual es considerado la puerta de acceso a otros establecidos en la CDN (Zúñiga & Mansilla, 2023, p.1).

Desde nuestra perspectiva, este llamado a la visibilización resulta fundamental, ya que el derecho a la educación no se asegura con la mera presencia del estudiantado en la matrícula regular, sino que requiere de condiciones reales de participación, aprendizaje y reconocimiento de su dignidad.

En este punto debiéramos preguntarnos qué entendemos por inclusión y si ésta se limita (y se inscribe) en los históricos esfuerzos de cobertura antes descritos. De ser así, estaríamos aún con un foco en las barreras de acceso y al parecer evitando la discusión de fondo de qué hacer cuando el otro está ahí. ¿Será que la necesidad de visibilizar los nudos críticos de los que habla el informe de la UNICEF, implica visibilizar al otro? pero por otra parte ¿basta con saber que está ahí? ¿No corre el peligro de ser una nueva forma de coerción y violencia al clasificarlos? (Skliar, 2002).

El entusiasmo manifestado en las movilizaciones, que permitieron cambios estructurales que derivaron en una nueva ley y normativa (como lo es la Ley de Inclusión), podría ser puesto en perspectiva. Desde ahí resultaría legítimo cuestionarse, más aún con el estado de la discusión y el contexto actual, qué había detrás de las demandas de educación gratuita y de calidad. Sobre todo, pensando en el devenir del primer proceso constituyente y su reflujo conservador. ¿Queríamos estar todos juntos? ¿Nos motivaba realmente una vocación inclusiva e igualitaria? ¿Por qué la misma voz que reclamaba una educación para todos termina incómoda cuando percibe la diversidad que permitió dibujar la inclusión y el fin de la selección?. Tal vez vuelve sobre sí misma para renegar de aquellos imaginarios solidarios y fraternos, al sentir amenazada la posición social adquirida y así levantar nuevamente el mérito y la selección como urgencia (Dubet, 2015).

En definitiva, la evolución del PIE podría inscribirse como un intento de transición paradigmática desde una inclusión basada limitada a la cobertura, centrada en el acceso físico y normativo, hacia una promesa de inclusión de calidad, entendida que se reflejaría en la participación y el aprendizaje auténtico. Sin embargo, esta transición se halla tensionada por una paradoja fundamental: el sistema, en su afán por medir y garantizar esta 'calidad', ha recurrido a instrumentos de *accountability* que,

lejos de transformar las culturas y prácticas excluyentes, suelen reproducirlas bajo nuevas formas (Bellei, 2015).

Así, el PIE (como referente obligado de este camino a la inclusión que hemos planteado) se ve en la contradicción de ser, a la vez, una política que busca corregir inequidades históricas y un mecanismo que puede estar generando nuevas exclusiones. La pregunta crítica, que subyace entonces, ya no es sólo si el PIE ha logrado incluir, sino qué tipo de inclusión está produciendo: ¿una que valora la diferencia y transforma la escuela, o una que gestiona la diversidad para mantener intacto el núcleo normativo del sistema? Es en este complejo panorama en donde los relatos de los actores educativos —sus resistencias, sus apropiaciones y sus problemáticas cotidianas— se tornan fundamentales para comprender el verdadero significado de la inclusión en la educación media técnico-profesional chilena.

5.1.4. Inclusión y educación media técnico – profesional

La Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) en Chile constituye un subsistema estratégico y a la vez contiene algunas contradicciones en el panorama educativo nacional. Uno de sus contrasentidos aparece en la doble vocación que históricamente presenta la EMTP: formar mano de obra para el desarrollo productivo del país y ofrecer una vía de movilidad social para los sectores más vulnerables. Su desarrollo ha estado marcado por una segregación paradigmática que no sólo distribuye oportunidades de manera desigual, sino que también produce y naturaliza un estatus de inferioridad para la modalidad TP y sus estudiantes. Como argumentan Obregón & Traslaviña (2023), esta se percibe socialmente como una alternativa de 'segunda categoría', destinando a sus estudiantes hacia inserciones laborales precarias, desvalorizadas y mal remuneradas, al tiempo que restringe sus oportunidades de continuidad de estudios superiores. Pese a los discursos que enfatizan su importancia estratégica, esta retórica rara vez se ha traducido en acciones concretas que le otorguen un mayor status y valoración social real, perpetuando así un círculo vicioso de desprestigio y subordinación dentro del sistema educativo chileno.

Lejos de ser una elección neutra, la opción por la EMTP está profundamente determinada por el origen socioeconómico del estudiantado, en donde la gran mayoría

de sus estudiantes proviene de familias de menores ingresos. El 65% de los jóvenes de los 2 deciles más pobres que estudia enseñanza media, lo hace en el sistema TP. Por lo tanto, el nivel socioeconómico opera como un factor determinante en la elección de esta modalidad, por encima del desempeño escolar alcanzado en la educación básica (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Este perfil sociológico la convierte en un espacio privilegiado para interrogar los límites y posibilidades de la inclusión educativa en Chile. En cada una de sus comunidades, no solo se articulan las demandas por una formación de calidad que garantice una efectiva inserción laboral y social; también se concentran, de manera particularmente aguda, las barreras de acceso, participación y logro que persisten en un sistema escolar altamente segregado.

De este modo, comprender la inclusión en la EMTP excede el enfoque tradicional centrado en las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y obliga a una mirada interseccional (Crenshaw, 1989) que considere la diversidad de trayectorias, saberes y capitales culturales que confluyen en ella, desafiando los currículos rígidos y las prácticas pedagógicas que históricamente han definido lo que se considera un 'aprendizaje de calidad'.

El fin de la selección de estudiantes se consolidó con el nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), el cual, en lo formal, establece un mecanismo que intenta acabar con la exclusión por motivos académicos.

Esto inaugura un nuevo contexto de diversificación de la matrícula, con una composición heterogénea de las comunidades estudiantiles, generando un escenario de nuevos desafíos para el sistema educativo. Y, si hablar de diversidad e inclusión en el sistema educativo, en general, tiene un desarrollo incipiente, ya sea en términos curriculares o evaluativos; en particular en la Educación Media Técnico-Profesional, resulta aún más lejano vislumbrar avances sustantivos en esta área.

La educación EMTP ha experimentado un notable crecimiento en Chile, consolidándose como una alternativa formativa cada vez más demandada. Esta modalidad educativa se ha convertido en una opción atractiva para los jóvenes, al brindarles herramientas prácticas y facilitar su inserción laboral. Esto explicaría que su matrícula represente el 37% del total de estudiantes de 3º y 4º medio del país, de quienes un 52% son hombres y un 47% corresponde a mujeres, contando con la atención de alrededor de 6.500 docentes (Mineduc, 2019). Como se mencionaba más arriba, la principal motivación de su estudiantado, al momento de acceder a esta

modalidad educativa, está determinada por la variable socioeconómica (Arias et al., 2015). En este contexto, estos liceos tienen un desafío diferente al momento de garantizar las trayectorias escolares que le permitan, por una parte, acceder al mundo laboral y a la vez, poder proyectar una continuidad de estudios. Los jóvenes acceden a estos liceos con una aspiración y, lejos de lo que se cree, con una claridad de lo que buscan al momento de pensar un futuro distinto.

El resumen ejecutivo “Por una Buena Vida”, elaborado por el MINEDUC (2024, p.10) recoge las principales aspiraciones de las y los estudiantes de establecimientos técnico-profesionales, tanto en EMTP como en ESTP, las aspiraciones están mediadas por los argumentos de ingreso a este tipo de educación y por las condiciones sociales que ejercen un efecto que es necesario considerar cuando se diseñan las ofertas educativas. Así, quienes acceden a este tipo de formación son, en su mayoría, personas de los sectores empobrecidos de nuestro país y que ven una incidencia directa de la distribución desigual de oportunidades en el despliegue de sus aspiraciones.

Aquí podemos visualizar el cruce de variables que han sido parte de los desafíos del sistema escolar chileno: pobreza e inclusión. Dos variables que se expresan en la composición de una modalidad educativa, que por años ha sido considerada de ‘segunda categoría’; de la que se cree alternativa para ‘quienes no poseen talento académico’ o ‘proyecciones en educación superior’. Si bien efectivamente concentra un alto porcentaje de estudiantes de sectores más vulnerables, estos llegan acá principalmente por la variable socioeconómica y no por su desempeño académico (Bellei, 2015).

A esto debemos agregar el antecedente que aporta el informe de UNICEF (2023), el cual identifica una clara correlación entre las altas tasas de pobreza y la mayor prevalencia de estudiantes con NEE en regiones como Ñuble, La Araucanía y Biobío. La mención de estas regiones no es casual: ellas condensan históricas problemáticas de segregación y deprivación socioeconómica a nivel nacional, lo que intensifica las barreras de inclusión educativa. Esta situación evidencia la urgencia de fortalecer los recursos y apoyos educativos en territorios que, como estos, presentan una doble vulnerabilidad: pobreza estructural y alta concentración de necesidades educativas especiales.

Sumado a esto, un porcentaje significativo de estudiantes con NEE se concentra en la enseñanza básica, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las

transiciones educativas y ofrecer mayores oportunidades en los niveles superiores. La presencia de un enfoque inclusivo en la EMTP, puede depender también de la implementación del PIE en esos establecimientos, con el fin de garantizar la trayectoria escolar de los estudiantes con NEE y los apoyos requeridos. Y si se concentran en la educación municipal, focalizar los esfuerzos en este tipo de establecimientos, considerando también el contexto de traspaso a los Servicios Locales de Educación (SLEP).

En esta línea, la problematización del proceso de inclusión es una necesidad urgente, ya que, de esa manera, se podrán visibilizar las probables dificultades que se expresan en la trayectoria escolar de las y los estudiantes con NEE. En la medida que se pueda avanzar en el tránsito desde los niveles iniciales hasta la enseñanza media, en donde aquellos jóvenes del 60% más pobre del país, tengan las condiciones para poder mantenerse en esta modalidad educativa, aquellos desafíos serán más evidentes.

El estudio cualitativo *Ser Alguien* INACAP (2016) realizado en establecimientos de EMTP de la Región Metropolitana, refuerza esta mirada, ya que plantea interrogantes respecto a la inclusión de estudiantes con NEE. ¿Cuentan estos estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad, con las mismas oportunidades de acceder a una formación técnica de calidad y de desarrollar las competencias necesarias para insertarse laboralmente? Las barreras existentes en el sistema educativo y laboral podrían estar limitando sus posibilidades. Junto con eso, recoge las percepciones y proyecciones de estos jóvenes, estableciendo aquellos aspectos positivos que refuerzan su trayectoria, como lo son el apoyo permanente desde los profesionales del PIE; y a la vez, confirma las principales barreras que se le presentan para terminar con éxito su formación técnico - profesional.

Hacernos cargo de estas interrogantes, junto con rescatar aquellas experiencias implementadas en aquellas comunidades educativas que han logrado contar con un PIE y desarrollar avances en inclusión, pueden permitirnos proyectar los desafíos y tareas que ayuden a transformar los contextos en que las y los jóvenes con NEE buscan terminar sus estudios, realizar sus prácticas profesionales para titularse como técnicos.

5.2 Diagnóstico

Con la finalidad de establecer un diagnóstico descriptivo y contextualización interna del centro educativo, a partir de su Proyecto Educativo Institucional vigente, fijamos en primer lugar una perspectiva histórica del establecimiento, considerando sus principales transformaciones hasta la actualidad. En este ejercicio, se entregan elementos centrales del contexto en que surge y se desarrolla como liceo industrial, relevando aquellos aspectos contingentes de la política educacional que aparecen como factores externos, como también aquellos que corresponden a factores internos de la institución.

5.2.2 Contextualización interna

El liceo Industrial A-20 Eliodoro García Zegers pertenece a la Comuna de Santiago. Se ubica a pasos de la Estación del Metro Santa Ana y a tres cuadras de la Plaza Brasil. Su construcción principal se origina en 1920 y ha sido declarada patrimonio histórico, experimentando una notable evolución. Sus antiguas instalaciones, que incluyen un emblemático edificio torre de 1934, han sido complementadas con modernas construcciones, como el pabellón de tres pisos ubicado entre las edificaciones más antiguas.

Estas renovaciones, financiadas por fondos regionales y municipales, han permitido mejorar significativamente los espacios educativos y de recreación, adaptándose a los avances tecnológicos y las demandas del mundo laboral.

Es un establecimiento de dependencia municipal con un largo recorrido institucional. Cuenta con cuatro especialidades técnicas: Electricidad, Electrónica, Mecánica Industrial y Telecomunicaciones.

Su matrícula actual es de 720 estudiantes, distribuidos en 6 cursos por nivel desde 1º a 4º Medio. A la fecha, muestra un índice de vulnerabilidad del 87% y una presencia migrante de un 53%. Funciona con una Jornada Única Extendida y cuenta con talleres extra programáticos de deportes, artes y música.

En su Proyecto Educativo Institucional vigente, se destaca la tradición histórica de este establecimiento. Establece sus orígenes en 1885, año en que bajo el auspicio de la Sociedad de Fomento Fabril, el Liceo Industrial "Eliodoro García Zegers"

comienza a ser un referente de la educación técnica de nuestro país. A lo largo de más de un siglo, ha evolucionado desde una pequeña escuela de dibujo industrial hasta convertirse en un foco de la formación de profesionales en diversas áreas, como electricidad, construcción y mecánica. Su nombre rinde homenaje al arquitecto Eliodoro García Zegers, quien jugó un papel crucial en su desarrollo.

A partir de 1986, el Liceo Industrial A N° 20 experimentó una serie de cambios significativos, adaptándose a las demandas de la sociedad y a las políticas educativas del país.

En plena Dictadura, vivió el proceso de municipalización y modificación de nombre, cambiando su dependencia desde el Ministerio de Educación a la Municipalidad de Santiago y adoptando el nombre de "Eliodoro García Zegers".

Al mismo tiempo, se ajustaron las especialidades a las necesidades del mercado laboral, reemplazando aquellas que habían quedado obsoletas por otras más demandadas, como Electrónica Industrial, Electromecánica y Telecomunicaciones.

En términos curriculares, se implementó la educación modular, un modelo que organiza los contenidos en módulos o unidades de aprendizaje autónomas pero articuladas, cada una con objetivos específicos y evaluación independiente, orientada al desarrollo de competencias laborales concretas (Sepúlveda & Valdebenito, 2019). Este enfoque permitió mejorar las especialidades existentes, adaptando la formación a los requerimientos del sector productivo mediante una estructura más flexible y centrada en el desempeño práctico.

5.2.2.1 Liceo Industrial del siglo XXI

Comenzado el siglo XXI, el liceo no quedó excluido del proceso de movilizaciones estudiantiles. Las protestas estudiantiles de 2006 lograron visibilizar las deficiencias del establecimiento, lo que llevó a la adjudicación de fondos para su remodelación y la implementación de la Jornada Escolar Completa.

Sin embargo, por problemas administrativos y burocráticos, la JEC no logra implementarse y se sigue funcionando en doble jornada hasta el 2022. Desde el año 2023, funciona en Jornada Única Extendida a partir de una decisión de la comunidad educativa, la cual consideró factores como la Convivencia Escolar (afectada en el período post pandemia); la implementación de talleres y el fortalecimiento del trabajo

colaborativo docente, el cual no contaba con un tiempo protegido en la modalidad de doble jornada.

Otro aspecto fundamental en su proceso de transformación lo constituye la creación del PIE el año 2013, abriendo sus puertas a estudiantes con NEE. Y durante el año siguiente, el programa se expande y logra incluir a un número mayor de estudiantes.

En su Proyecto Educativo Institucional, vigente desde el 2018, el liceo declara que se enfoca en desarrollar un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que permitan a los estudiantes desempeñarse de manera efectiva en el ámbito industrial. Este enfoque se basa en la premisa de que las competencias son la clave para enfrentar los desafíos de un mundo laboral en constante evolución.

El PEI declara que la metodología de enseñanza se centra en una didáctica transversal e interdisciplinaria; en Desarrollar competencias personales: Autoafirmación, toma de decisiones éticas, alfabetización digital y conciencia social y ambiental.

Asimismo sus principios pedagógicos fundamentales se basan en el desarrollo de competencias que garantizan un proceso educativo de calidad, equitativo y participativo. Estos principios se relacionan con:

- La excelencia: buscando una formación técnica profesional de alto nivel.
- La equidad: asegurando oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.
- La participación: fomentando la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

En el mismo documento se adscribe a la propuesta de Jacques Delors en el informe "La educación encierra un tesoro", que plantea cuatro pilares fundamentales para la educación:

- Aprender a ser: Desarrollar la personalidad y las capacidades individuales.
- Aprender a saber: Adquirir conocimientos teóricos y prácticos.
- Aprender a hacer: Desarrollar habilidades y competencias para la vida.
- Aprender a vivir juntos: Fomentar la convivencia y la ciudadanía.

Estos pilares se articulan bajo un *enfoque por competencias*, entendido como un modelo educativo que integra conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para resolver problemas complejos en contextos reales, superando la mera acumulación de contenidos teóricos (Tobón, 2013). Por último, es necesario destacar que en este apartado se reafirma el compromiso del establecimiento con una educación técnico-profesional de calidad que prepara a los estudiantes para los desafíos del mundo laboral actual. A través de este enfoque en el desarrollo de competencias, junto con una didáctica transversal e interdisciplinaria, la institución busca formar ciudadanos competentes, creativos y comprometidos con su entorno.

5.2.2.2 Actualidad reciente del Liceo A-20

El funcionamiento actual del liceo, en modalidad Jornada Única Extendida, considera un horario de clases que comienza a las 7:45 y finaliza a las 14:30 hrs. Durante la tarde, se realizan talleres extracurriculares. De igual forma, se realizan las reuniones de trabajo colaborativo docente: sesionan dos lunes al mes, de forma intercalada, el Equipo de Aula y las Reuniones de Departamento/Especialidades; por otra parte, se asignan horas de trabajo colaborativo entre docentes y equipo PIE; y por último, la coordinación pedagógica (UTP-PIE-Convivencia-Orientación y Coordinadores de Área/especialidad) que se reúne cada 15 días, con el fin de monitorear y fortalecer las demás instancias de colaboración antes mencionadas.

Hasta el 2024, como liceo municipal, se implementaron los lineamientos correspondientes al PADEM 2022-2025 que consideraban pilares educativos vinculados a la participación democrática; la educación integral con enfoque de género; la infraestructura y seguridad escolar y el vínculo con el territorio.

En el mismo sentido, como establecimiento, participó activamente en la implementación del Modelo Educativo Comunal (MEC)¹ impulsado por la última

¹ El Modelo Educativo Comunal (MEC) surge en la comuna de Santiago durante el proceso de retorno a la presencialidad post pandemia Covid-19, siendo impulsado a través del PADEM 2022-2023 para luego proyectarse hasta el 2024. Este proceso fue implementado como parte de la política de la DEM en la administración de la alcaldesa Irací Hassler.

administración. Muestra de esto es que incorpora los pilares y principales orientaciones comunales al instrumento de planificación de la enseñanza, con el fin de contextualizar el currículum y ampliar la visión que tradicionalmente se tiene de la formación técnico-profesional.

Otro aspecto fundamental, lo constituye la articulación a nivel comunal de las redes a las que los distintos equipos del liceo fueron convocados: las de asignaturas; las de inclusión/PIE; las correspondientes a género, educación ambiental y formación ciudadana; las técnico pedagógicas y de convivencia.

A partir de aquí, se releva un esfuerzo importante por visibilizar las necesidades que el establecimiento, en su carácter de único liceo industrial de la Municipalidad de Santiago, presentaba como parte de la modalidad Técnico -Profesional y como liceo público que enfrenta los desafíos actuales del sistema educativo chileno.

Actualmente, el liceo presenta un porcentaje de titulación de un 54%. La cifra presenta una disminución dramática de la cantidad de estudiantes que logra terminar su trayectoria completamente.

Como Liceo de EMTP, recibe a una cantidad alta de matrícula que proviene de sectores populares y también migrantes. Muchas familias ven en este proyecto una posibilidad de salir de la Enseñanza Media con un título de técnico medio.

Como mencionamos anteriormente, según lo que las mismas familias declaran, una de las principales razones al optar por esta modalidad, es la socioeconómica. De igual modo, estudiantes con Necesidades Educativas Especiales adhieren a esta comunidad educativa con el fin de tener una alternativa al Humanista Científico.

Al 2024, la matrícula de estudiantes que forman parte del programa, diagnosticados y con un cupo, corresponde a 72 estudiantes en 3º y 4º medio; 37 y 35 respectivamente. La distribución entre Necesidades Educativas Permanentes (NEEP) y Necesidades Educativas Transitorias (NEET) se puede apreciar a continuación:

TABLA N°1

Cursos	Estudiantes	Curso	Estudiante
III°A	2 NEEP – 6 NEET	IV°A	1 NEEP – 5 NEET
III°B	0 NEEP – 6 NEET	IV°B	0 NEEP – 5 NEET

III° C	2 NEEP – 5 NEET	IV° C	0 NEEP – 5 NEET
III° D	2 NEEP – 2 NEET	IV° D	1 NEEP – 5 NEET
III° E	1 NEEP – 5 NEET	IV° E	1 NEEP – 7 NEET
III° F	1 NEEP – 5 NEET	IV° F	0 NEEP – 5 NEET

Fuente: elaboración propia

Queda el desafío de visualizar con claridad las principales barreras que enfrentan estos estudiantes a la hora de terminar sus trayectorias escolares con éxito y de proyectar las estrategias de mejora pertinentes y oportunas.

5.2.3 Recolección de información

El siguiente apartado presenta la descripción de los elementos centrales que se hallaron en las respuestas a preguntas realizadas vía formulario digital a profesionales docentes y no docentes que forman parte de la comunidad. Participaron 2 docentes de Formación General (de las asignaturas de Historia y Filosofía) y 2 de Formación diferenciada (de las especialidades de Mecánica Industrial y Electrónica); del Equipo PIE: la terapeuta ocupacional, la psicóloga y 3 educadoras diferenciales (una corresponde a la coordinadora del programa). En total 9 representantes del trabajo real que se realiza en la comunidad escolar Liceo Industrial A-20.

Tabla N°2

Docentes / Profesionales PIE (no docentes)	Código
---	---------------

Filosofía	S1F
Historia	S2H
Mecánica Industrial	S3MI
Electrónica	S4EL
Educador diferencial 1º y 2º medio	S5ED
Educador diferencial 3º y 4º medio	S6ED
Educadora diferencial. Coordinadora del PIE	57CP
Terapeuta ocupacional	S8TO
Psicóloga	29PS

Fuente: elaboración propia

Esta tabla detalla el rol profesional que participó de la entrevista, indicando el código correspondiente utilizado en los extractos que se presentan más adelante.

El objetivo de las preguntas es levantar información acerca de las trayectorias escolares de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y su proceso de egreso y práctica profesional.

El formulario cuenta con 7 preguntas divididas en las siguientes dimensiones: comprensión de la inclusión educativa; la valoración de la inclusión; la evaluación del proceso de inclusión en el liceo; el trabajo colaborativo con foco en la inclusión; expectativas de las trayectorias escolares de estudiantes con NEE; los desafíos curriculares para avanzar en la inclusión; el aporte individual que como profesionales entregan al desarrollo de trayectorias escolares inclusivas.

De esta manera, se busca profundizar progresivamente en las miradas y experiencias de estas y estos profesionales, con la finalidad de comprender la complejidad del proceso de inclusión educativa que se ha podido implementar en el liceo.

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas, basados en extractos relevantes de éstas. En el anexo se adjunta también, los detalles de cada una de las temáticas y dimensiones que el formulario intentó reflejar.

Los nudos críticos que se abordan y las perspectivas del trabajo desde la FG y la FD, en conjunto con el trabajo realizado con el equipo PIE, permitirán establecer las coordenadas necesarias para consolidar una propuesta de mejora que pueda garantizar las trayectorias escolares del estudiantado.

5.2.3.1 Inclusión educativa

Al ser consultados respecto a qué entienden por Inclusión Educativa el grupo de profesionales docentes y no docentes, se expresa estableciendo definiciones, señalando sus aspectos fundamentales y las principales barreras para que ésta se desarrolle. Las categorías principales son: Acceso; Eliminación de Barreras Inclusión; Exclusión de estudiantes; Enfoque pedagógico. Observemos como ejemplo al siguiente fragmento de la entrevista:

Es el enfoque pedagógico que busca garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características, habilidades o necesidades, tengan acceso y participación activa en el sistema educativo. Busca eliminar las barreras que puedan excluir a estudiantes con discapacidades, de diferentes contextos culturales, socioeconómicos, lingüísticos, o aquellos que pertenecen a grupos minoritarios. (S5ED)

En la pregunta inicial la respuesta del educador diferencial de 1º y 2º medio, aparece clara y directa. Se entiende la Inclusión como un enfoque que garantiza el acceso y la eliminación de las barreras para la participación de todas y todos, independiente de sus capacidades y dificultades.

Sin embargo, no es sólo un enfoque sino que se describe como un derecho que se enmarca dentro de una normativa, del cual el liceo es garante, ya que profundiza:

Entiendo que es el derecho de los estudiantes con algún tipo de NEE a poder elegir y estudiar en cualquier colegio o liceo sin barreras educativas que dificulten sus aprendizajes, sino que al contrario, el colegio debe disminuir aquellas barreras y facilitar el acceso a la educación de todos y todas los y las estudiantes (S5ED)

Por lo tanto, se entiende como un derecho de todo y toda estudiante con NEE. Se releva la elección de cada estudiante al momento de pensar su proceso formativo, en donde no pueden existir barreras educativas, proponiendo que es el establecimiento quien debe encargarse de disminuirlas para facilitar el acceso.

Por otra parte, el educador diferencial del ciclo de 3º y 4º asegura que es una forma, un mecanismo para garantizar el acceso y participación de las y los estudiantes:

La inclusión educativa es la forma que existe para garantizar que todos los estudiantes indiferente a sus características, tengan acceso a una educación de calidad, posibilitando el acceso y participación, el respeto hacia el estudiantado, considerando su diversidad y el apoyo para eliminar las barreras presentes. (S6ED)

De este modo, se identifica como una garantía para todas y todos; la forma de asegurar el acceso y la participación en una educación que reconoce la diversidad.

Junto con entenderse como enfoque, derecho y forma, se especifica el carácter igualitario del concepto, poniendo en el centro las condiciones que enfrentarán en su proceso formativo, como lo afirma el docente de Historia:

Es la igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que en una institución educativa ingresen estudiantes con diversas capacidades de aprendizaje y/o características físicas, creando situaciones de aprendizaje a todas y todos los estudiantes sin ninguna forma de discriminación. (S2H)

Esto apuntaría a que la inclusión orienta a las instituciones en el otorgamiento de condiciones formativas que consideran la diversidad de capacidades, las cuales se concretan al crear situaciones de aprendizaje pensadas para todas y todos sin distinción.

Por último, el factor convivencial es destacado al momento de explicar qué se entiende por inclusión, conectándolo con la integralidad educativa. Se describe de qué manera se convive en un ambiente diverso:

Según entiendo, es un enfoque que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias físicas, cognitivas, culturales, sociales o emocionales. Este concepto promueve la eliminación de barreras en el sistema educativo y fomenta un entorno donde se valore la diversidad como una riqueza, en lugar de considerarla como un obstáculo. La inclusión educativa no solo beneficia a los estudiantes directamente

involucrados, sino que también mejora la empatía, la solidaridad y la convivencia en toda la comunidad escolar. Es un pilar fundamental para construir una sociedad más equitativa y justa. (S1F)

Se le da centralidad a la diversidad junto a la necesidad de empatía y solidaridad que requiere para formarse individual y colectivamente. La inclusión permite crecer en un ambiente diverso, fortalece la convivencia de una comunidad escolar; siendo la totalidad de las y los estudiantes quienes se benefician. De este modo, se concibe como un pilar fundamental en el proceso transformador de socialización.

5.2.3.2 Valoración de la inclusión educativa en la EMTP

Al momento de valorar la inclusión, se reconoce el impacto positivo en el desarrollo de las y los estudiantes que logran acceder al liceo, destacándose el fortalecimiento de la diversidad y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, puntualizan los desafíos pendientes que apuntan a un cambio de perspectiva de los integrantes de la comunidad y las barreras para el aprendizaje que aún existen, en voz de la educadora que coordina el PIE:

La importancia que tiene la inclusión escolar en nuestros establecimientos es responder a la diversidad que aceptamos, garantizando que todos nuestros estudiantes tengan las mismas oportunidades y recursos para enfrentar su trayectoria en un futuro; sin embargo debemos cambiar la perspectiva que se tiene hacia los estudiantes con alguna NEE esto debido a que desde el momento en que ellos ingresan a un establecimiento TP las barreras del contexto no les permiten desarrollar las mismas oportunidades que otros estudiantes, esto debido a que las comunidades educativas necesitan de acompañamientos externos los cuales los eduquen y entreguen herramientas/estrategias pertinentes para estos/as estudiantes. (S7CP)

Podemos advertir que se valora la inclusión como una necesidad para responder a la diversidad que accede a la comunidad educativa. No obstante, se establecen las dificultades del contexto, las cuales se perpetúan por la perspectiva

con la que se enfrenta el trabajo con estudiantes con NEE y aún más en la Educación Técnico Profesional. Finalmente, se pone el acento en las herramientas formativas que los y las docentes de esta modalidad educativa requieren para poder trabajar de manera adecuada con esta diversidad de estudiantes.

Por otra parte, al valorar la inclusión educativa se visualiza como un factor fundamental a la hora de garantizar las trayectorias escolares:

La inclusión es fundamental en el desarrollo de las trayectorias escolares, sobre todo en aquellos estudiantes que presentan mayores barreras, ya que la formación laboral permite apoyar el tránsito hacia la vida adulta. (S6ED)

Le otorgo un valor alto, ya que muchas veces las barreras presentes en los contextos educativos llevan a interrumpir las trayectorias escolares y la inclusión pone el foco justamente hacia eliminar las barreras y favorecer la entrega de apoyos necesarios para fomentar estas trayectorias. (S8TO)

Aquí, junto con reafirmarse la alta valoración de la inclusión educativa, se comienza a expresar con claridad de qué manera las barreras afectan las trayectorias de un grupo de estudiantes y su proyección laboral; con menor intensidad nuevamente se evidencia la necesidad de apoyos para que la comunidad escolar pueda garantizar todo el proceso formativo del estudiantado. Se establece la relación entre estudiantes con mayores necesidades educativas y trayectorias interrumpidas.

5.2.3.3 Evaluación del proceso de inclusión en el establecimiento

Ya en la dimensión de la evaluación del proceso de Inclusión Educativa en el liceo, los y las profesionales docentes y no docentes entrevistados, consideran que en términos generales existen avances pero que los desafíos aún son de gran envergadura. Se destaca que un liceo industrial cuente con un programa de integración escolar, no obstante, se afirma que esto es parte del avance de la normativa y que aún deben transformarse prácticas muy arraigadas en la comunidad como para hablar de una verdadera inclusión.

En términos de avance la implementación se declara que está en proceso, así lo afirma la Coordinadora del PIE:

Lo evaluó en proceso ya que políticamente existe un programa de integración escolar, con los apoyos y un equipo interdisciplinario, se resguardan los equipos de aula también como práctica inclusiva. (S7CP)

Existen espacios protegidos e institucionalizados para que se pueda desplegar el trabajo del PIE. Los Equipos de Aula llevan dos años de funcionamiento y comienzan a permitir mayor trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Los logros que posee el establecimiento podemos decir que cumplen con la normativa vigente en cuanto a tener un programa de integración, resguardar horarios de equipo de aula, integrar a la diversidad de estudiantes con NEE en contexto de Liceo Técnico Profesional, los desafíos que presentamos en el establecimiento son las barreras al no tener conexión con empresas que realizan prácticas inclusivas. (S7CP)

Como se introducía más arriba, se relacionan los logros con el cumplimiento de la normativa vigente, sin embargo se destaca como elemento diferenciador positivo que un liceo Técnico Profesional aborde las Necesidades Educativas Especiales y lo conecta con los desafíos de realizar vínculos con el mundo empresarial con vocación inclusiva. La mirada de la psicóloga del programa de integración, así lo valora:

Lo considero importante, dado el marco normativo con el cual contamos a nivel nacional, no obstante, considero relevante el poder abordar como desafío la inclusión dentro de las especialidades, realizando ajustes curriculares y procedimentales para que cualquier persona que quiera estudiar una especialidad, pueda contar con los apoyos respectivos y no que se les "sugiera" buscar otro lugar, dado que no cumple con las competencias necesarias para poder desempeñarse en la elección que el o la estudiante quiera cursar. (S9PS)

Asimismo, en esta respuesta se refuerza la valoración del marco normativo, como también se insiste en la necesidad de avanzar en los ajustes curriculares y

procedimentales en las especialidades que el liceo imparte. El factor curricular resulta estratégico para generar los apoyos que impidan que se siga manteniendo una lógica excluyente con estos estudiantes, tal como se afirma en el siguiente fragmento:

Aún se encuentra en proceso la implementación de prácticas inclusivas en el liceo. Algunas prácticas que se aprecian es que se incluye a la coordinadora del programa de integración en el equipo de gestión. También una práctica que aporta al proceso de inclusión es el resguardo y asignación de tiempos para trabajar en equipos de aula. Como desafío queda continuar fortaleciendo los espacios de co-enseñanza para favorecer la diversificación de las clases. (S9PS)

Para finalizar, se describen con mayor claridad los focos que requieren de un mayor desarrollo para avanzar en la creación de prácticas inclusivas. Nuevamente se releva el trabajo colaborativo y la necesidad de reimpulsar la co-enseñanza.

5.2.3.4 Trabajo colaborativo con foco inclusivo y el aporte profesional para su desarrollo

En esta pregunta se aborda el aporte profesional individual que cada integrante de la comunidad educativa reconoce que puede o está dispuesto a entregar en su vínculo con el Programa de Integración Escolar. En ella se logra identificar una vocación por aportar profesionalmente al trabajo colaborativo; en los diagnósticos; en apoyo en la información; en apoyo permanente a los y las estudiantes; en estrategias inclusivas y en las adecuaciones curriculares.

A partir de ahí se declara que existen voluntades pero que no se logra mantener la regularidad debido a aspectos motivacionales de los docentes de aula. El trabajo PIE se siente cohesionado y comprometido, como lo explica uno de los educadores diferenciales:

Se intenta realizar con regularidad , pero aún falta mucho interés y motivación de los docentes de asignaturas y que se adhieran a las reuniones con especialistas, sin embargo, en el equipo PIE si se da la el trabajo colaborativo en equipo (S5ED)

En ese sentido, lo que mayormente destacan quienes forman parte del programa es el carácter interdisciplinario del equipo y el abordaje colaborativo de cada estudiante con NEE. El aporte individual se da, por lo tanto, en un contexto de diálogo profesional, aunque el desafío está en que éste se haga extensivo en el trabajo con los docentes de Formación General y Formación Diferenciada.

El mayor trabajo colaborativo que yo realizo en el PIE, tiene relación al equipo interdisciplinario, ya que al presentarse alguna dificultad se realizan reuniones en conjunto, en donde se aúnan criterios, para facilitar y favorecer a los estudiantes con mayor necesidad. A nivel de pares existen mayores barreras ya que no se cumplen las horas asignadas según decreto. (S6ED)

Las y los docentes de Formación Diferenciada Técnico Profesional, coinciden con que el mayor aporte se realiza en el diálogo profesional y colaborativo con el PIE. Consideran que en las siguientes acciones se puede concretar, como lo comenta uno de los docentes de especialidad:

Se realiza un análisis de las necesidades específicas de cada estudiante con el equipo PIE, revisando los diagnósticos, informes pedagógicos y orientaciones entregadas por especialistas. A partir de esta información, se diseñan adecuaciones curriculares y metodológicas específicas para cada asignatura o módulo técnico, asegurando que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables y significativos (...) Se fomenta un modelo de enseñanza colaborativa, donde el docente de asignatura o modulo y el especialista PIE trabajan juntos para guiar las actividades de aprendizaje. (S4EL)

Sin embargo, en lo que se declara hacia el final de la respuesta, existe una cierta contradicción con lo que el análisis que hacen quienes forman parte del PIE, quienes reconocen como dificultad central el bajo cumplimiento de “las horas PIE” por parte de los docentes de las Especialidades.

De esta manera, la colaboración entre PIE y los docentes de especialidad se describe como una excepción, aunque posee avances importantes en aquellos profesionales que están dispuestos a aportar:

El trabajo colaborativo como docente PIE se da, realizando un diagnóstico a través del propio ejercicio de la docencia, en el cual, se busca evidenciar barreras para el aprendizaje (BPA) de cada estudiante, sea o no del PIE, tras esto, se socializan estas BPA y se abordan con el grupo de docentes. (S6ED)

5.2.3.5 Expectativas de las trayectorias escolares del estudiantado

Las trayectorias escolares están marcadas fuertemente por las expectativas que las y los docentes tienen de los estudiantes. Éstas pueden variar dependiendo de cómo se construyan, si en base a información o a creencias.

En el contexto Técnico Profesional, los y las estudiantes con NEE son analizados con matices. Existen visiones pesimistas, otras neutras y algo pragmáticas, como también excesivamente optimistas.

Sin embargo, más allá de estos matices, existe acuerdo respecto de las barreras que dificultan el cierre de las trayectorias escolares y los desafíos que el liceo debe enfrentar en el mediano plazo.

Para quienes trabajan directamente con estudiantes con NEE y que forman parte del PIE, las barreras son más evidentes y a veces las expectativas no son demasiadas:

Tengo bajas expectativas debido a que este proceso no es muy visible hacia la comunidad educativa, no se les entrega el apoyo durante entrevistas laborales, no se supervisan las prácticas profesionales desde el PIE por lo que genera mucha duda e incertidumbre del proceso de la práctica laboral de estudiantes con NEE que han llevado durante su periodo de estudiante apoyos y adecuaciones según sus NEE (S8TO)

Las expectativas son bajas porque no existe un acceso fluido de la información y se percibe que los apoyos no son suficientes. Muestra de ello es la ausencia de una supervisión de prácticas sistemática. El equipo PIE pierde el rastro a los y las

estudiantes una vez egresados, con mucha claridad la terapeuta ocupacional que trabaja la mayor cantidad de sus horas con estudiantes de la formación diferenciada técnico profesional, afirma que:

(...) si nos centramos en el proceso de las prácticas profesionales, podemos decir que los y las estudiantes que poseen un NEE solo algunos logran realizar su proceso de titulación y práctica profesional, sin embargo los otros solo cumplen con su proceso de egreso en 4 medio, esto puede ser por diversos factores los cuales son, desmotivación, accesibilidad en prácticas inclusivas. (S8TO)

Así como la falta de monitoreo de las prácticas es una dificultad, también lo son el bajo índice de titulación y práctica profesional. La sensación de desmotivación que generan las excesivas barreras que se presentan hacia el final de sus trayectorias, se multiplica en estudiantes que son parte del programa y llegan a Cuarto Medio. Asimismo, los matices que entregan otros profesionales, respecto a la titulación, se afirman en cierta variación caso a caso. No obstante, también destacan la necesidad de generar una acción o plan que pueda abordar esta problemática articuladamente y con un mayor protagonismo de profesionales del equipo y un contacto directo con empresas que faciliten este proceso a los estudiantes de estas características.

El resultado del proceso de egreso es diferente en cada caso. Considero que una acción favorable que se debería implementar es la articulación de un profesional del equipo de integración con encargado de práctica del liceo y la empresa donde se el estudiante realizará su práctica laboral, en la cual se pueda informar a la empresa sobre las necesidades de apoyo de cada estudiante, así como también sobre las fortalezas que posee y el área de acción más favorable para él/ella (S9PS)

El desafío que se va describiendo se relaciona con la necesidad de una acción o plan articulado para supervisar prácticas y realizar un apoyo integral a los y las estudiantes con NEE.

5.2.3.6 Desafíos curriculares

Los y las profesionales abordan los principales desafíos curriculares para avanzar hacia una inclusión educativa que garantice las trayectorias escolares, estableciendo lineamientos comunes, en donde reconocen algunas necesidades centrales. Desde la perspectiva de la psicóloga del PIE:

La diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. La atención a las necesidades educativas especiales. La motivación y autorregulación del aprendizaje. La inclusión de la diversidad cultural; el desarrollo de habilidades socioemocionales y la superación de barreras cognitivas y neuropsicológicas. (S9PS)

Para ello, la coordinadora del programa, propone acciones que se declaran en estado incipiente:

La Realización de adecuaciones curriculares para los estudiantes que las requieran, mayor participación y compromisos de los docentes. (S7CP)

Y algunos aspectos necesarios de abordar en un proceso de apropiación curricular y un esfuerzo contextualizador de los aprendizajes, en donde la voz de un docente de especialidad coincide con sus colegas del programa:

Es necesario abordar las asignaturas con una mirada más integradora entre sí, facilitando la diversificación de la información para vincular aprendizajes más significativos y duraderos. (S4MI)

Se comienza a declarar que esto pasa por comprometerse con los y las estudiantes. A partir de esa exploración, se logra tener más herramientas para desarrollar un proceso de aprendizaje pensado en el estudiante real con el que cuenta la comunidad educativa y que deberá moverse en un mundo en constante cambio e invadido por la incertidumbre.

5.3 Definición de la problemática

A partir del diagnóstico realizado, se presentará a continuación la definición del problema, considerando los aspectos centrales de la implementación real de la

inclusión educativa en la comunidad del Liceo Industrial A-20 Eliodoro García Zegers y cómo ésta impacta en las trayectorias escolares de sus estudiantes.

5.3.2 Antecedentes históricos de la problemática

Como sabemos, la inclusión educativa en la EMTP ha emergido como un tema central dentro del debate sobre equidad y calidad en el sistema escolar chileno. Si bien las políticas públicas han avanzado en la promoción de marcos normativos que respaldan la participación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), su implementación efectiva sigue enfrentando importantes obstáculos, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. Este documento se centra en el caso del Liceo Industrial A-20 Eliodoro García Zegers, institución que, pese a contar con un Programa de Integración Escolar (PIE) desde 2013, continúa evidenciando dificultades para garantizar trayectorias educativas completas y significativas para este grupo de estudiantes. A través del análisis de datos institucionales, normativas vigentes y estudios recientes, se busca identificar los principales factores estructurales, culturales y pedagógicos que obstaculizan la inclusión en este establecimiento técnico profesional. El objetivo es aportar a una comprensión más profunda de la problemática, promoviendo reflexiones y estrategias que fortalezcan una cultura escolar verdaderamente inclusiva y comprometida con el derecho a la educación de todos y todas.

5.3.1.2 El desafío actual de la inclusión en la EMTP

En 2023, según registros del PIE a nivel nacional, un 81 % de los establecimientos Técnico-Profesionales estaban adscritos al programa, en contraste con un 50 % de los establecimientos Humanista-Científicos. Además, el 12 % del alumnado de la EMTP fue identificado como estudiante con discapacidad, con ritmos y formas de aprendizaje diversos, mientras que en la Educación Media Humanista-Científica (EMHC) este porcentaje alcanzó solo un 7 % (Zuñiga, Ortúzar, Bravo, Domínguez, Fierro & Galilea, 2024).

La inclusión educativa constituye una prioridad transversal del sistema educativo. Sin embargo, adquiere especial relevancia en la EMTP, dado que esta modalidad concentra un alto porcentaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad social: un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 94 % y un 76 % de estudiantes prioritarios. Estos estudiantes presentan además características personales frecuentemente asociadas a procesos de exclusión (Zuñiga et al., 2024). En este contexto, se vuelve imprescindible identificar las barreras y facilitadores presentes en la comunidad educativa del liceo, con el fin de desarrollar prácticas educativas inclusivas. Se requiere visualizar tanto los elementos estructurales comunes a nivel nacional como aquellos propios de la realidad local, para construir una estrategia de mejora desde un enfoque curricular y pedagógico orientado al fortalecimiento de competencias docentes y el carácter inclusivo del liceo.

La modalidad Técnico Profesional también enfrenta desafíos particulares vinculados a la equidad de género. Un ejemplo de ello es la marcada segmentación por sexo que presenta: el área industrial cuenta con un 80 % de estudiantes hombres y solo un 20 % de mujeres. Si a esta situación se suman los altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica y las particularidades individuales del alumnado, el riesgo de exclusión se incrementa significativamente. No obstante, en este diagnóstico, se ha optado por focalizar la atención en las trayectorias educativas de los y las estudiantes que forman parte del PIE. Aunque la inclusión educativa abarca una población más amplia, se ha priorizado este segmento por la mayor dificultad observada en el desarrollo y finalización de sus trayectorias escolares.

El estudio del Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED) en conjunto con la Fundación Mis Talentos, publicado en 2024, ofrece una mirada crítica sobre los desafíos de la inclusión en la EMTP. Dicha investigación emplea el enfoque de Ainscow y Booth (2000; 2015), que analiza el proceso de inclusión a partir de la interacción entre políticas, culturas y prácticas educativas.

El análisis de este estudio, junto con la información preliminar recabada en el Liceo Industrial A-20, revela una coincidencia significativa en los principales nudos críticos identificados. Esta convergencia permite caracterizar con mayor precisión la problemática particular del establecimiento.

Uno de los principales objetivos de las familias al elegir una modalidad técnico-profesional es acceder a una formación que facilite la inserción laboral o la continuación de estudios en áreas productivas afines. Sin embargo, la tasa de

titulación del Liceo Industrial A-20 actualmente alcanza solo el 54 %, una de las cifras más bajas de la última década. Desde la pandemia de COVID-19, este indicador no ha mejorado sustancialmente, y la situación es más crítica entre los estudiantes del PIE.

En 2022, primer año de retorno a la presencialidad, sólo el 55 % de los estudiantes PIE logró titularse (21 de 38 estudiantes). En 2023, pese al Plan de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación, de 34 estudiantes PIE que egresaron, solo 13 realizaron su práctica profesional (38 %). En 2024, de los 32 estudiantes egresados del PIE, apenas 11 llevaron a cabo su práctica (34 %).

Estos datos ilustran claramente la problemática: las trayectorias de las y los estudiantes del PIE no concluyen con la práctica técnico-profesional ni con la titulación. En muchos casos, finalizan la educación media con una formación técnica incompleta que limita seriamente sus oportunidades laborales y educativas. Por tanto, el desafío central radica en identificar las causas y consecuencias de esta situación, y en comprender cómo se relacionan con la estructura curricular del liceo, su cultura institucional, y las políticas públicas en constante evolución.

5.3.3 Dificultades para implementar nuevas normativas

El cuerpo docente del Liceo Industrial A-20 reconoce y valora los avances alcanzados en materia de inclusión educativa en los últimos años. De forma particular, quienes integran el equipo PIE identifican con claridad las herramientas y procesos disponibles para apoyar las trayectorias de los y las estudiantes con los que trabajan. No obstante, dichos avances no se reflejan plenamente en la práctica pedagógica cotidiana ni en la cultura institucional del establecimiento.

Una de las causas principales que explicarían esta desconexión entre política y práctica es la escasa formación del profesorado en inclusión educativa. Tanto en el área de Formación General como en la Formación Diferenciada, existe un desconocimiento significativo respecto a los procesos que deben ser desarrollados con estudiantes del PIE. La mayoría del cuerpo docente de esta comunidad señala no conocer la Ley de Inclusión ni los aspectos esenciales de los diagnósticos que presentan los estudiantes, así como tampoco la normativa que regula y protege su proceso educativo.

Este desconocimiento dificulta la aplicación de estrategias como la diversificación de la evaluación o las adecuaciones curriculares, e impide avanzar en la implementación efectiva del Decreto 67, que regula la evaluación, calificación y promoción en el sistema escolar chileno desde un enfoque inclusivo y formativo.

El panorama se complejiza aún más cuando se intenta sensibilizar a docentes de especialidad con una larga trayectoria en el liceo, quienes, en muchos casos, muestran resistencia a modificar sus prácticas tradicionales. El equipo PIE, por su parte, posee un conocimiento actualizado de normativas clave como el mencionado Decreto 67, el Decreto 83 (aunque limitado en su aplicación a la Educación Parvularia y Básica), y en especial el Decreto 170, que promueve la permanencia de los estudiantes en el aula regular y fomenta el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo.

A pesar de este marco normativo, el equipo PIE enfrenta año tras año la necesidad de reintroducir, explicar y justificar sus acciones frente al resto del personal docente. Enfrentan una tensión permanente, debiendo reafirmar continuamente la legitimidad de su labor en función de la normativa vigente, lo cual dificulta el establecimiento de una cultura de trabajo colaborativo auténtico y sostenido en el tiempo.

A este desconocimiento normativo se suma la presencia de creencias profundamente arraigadas y prejuicios respecto de la inclusión. Algunos y algunas docentes sostienen convicciones como: “Hay estudiantes que no tienen las competencias para estar en este liceo” o “No sé por qué se matriculan aquí si este es un liceo técnico profesional y no es para cualquiera”. Estas afirmaciones evidencian una visión excluyente que no se alinea con los principios de equidad e inclusión educativa establecidos en la política pública.

Otra consecuencia directa del escaso compromiso institucional con la inclusión es el bajo cumplimiento de las horas de trabajo colaborativo con el PIE. Si bien estas instancias están formalmente calendarizadas y cuentan con respaldo en la carga horaria docente, la mayoría del profesorado no asiste regularmente. En algunas especialidades, incluso, existen docentes que no participan en ninguna reunión durante todo el año y manifiestan su rechazo a la presencia del equipo PIE en los talleres, bajo el argumento de que no cuentan con conocimientos en el ámbito técnico profesional.

5.3.4 Cultura escolar no inclusiva

La cultura institucional del Liceo Industrial A-20 aún no logra incorporar la inclusión educativa como un principio orientador de su quehacer pedagógico. Tal como se señaló en la sección anterior, persiste un desconocimiento generalizado del marco normativo vigente y una escasa participación del profesorado en las instancias de trabajo colaborativo con el equipo PIE, lo que debilita la implementación efectiva de políticas inclusivas.

Sin embargo, el aspecto más preocupante identificado en el diagnóstico es la presencia de bajas expectativas respecto al desempeño académico y profesional de los y las estudiantes. Tanto el equipo PIE como algunos docentes entrevistados han señalado que estas expectativas reducidas se convierten en una barrera estructural para el desarrollo de trayectorias educativas exitosas, especialmente en el caso de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Los prejuicios que circulan en la cultura escolar están ligados no solo a las capacidades académicas del estudiantado, sino también a su realidad socioeconómica y familiar. Esta mirada estigmatizante se ve agravada por el cambio en la composición del alumnado tras la implementación del nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE) y la Ley de Inclusión Escolar, que han democratizado el acceso a establecimientos emblemáticos, desafiando su identidad histórica.

En este contexto, se responsabiliza al estudiante por no ajustarse al perfil tradicional del liceo, en lugar de cuestionar si la institución está efectivamente preparada para acoger y acompañar a una población diversa. Así, se reproducen barreras en lugar de derribarlas: si el estudiante no se adapta al sistema, queda fuera. En palabras que recogen la percepción de algunos docentes: “No pueden hacer la práctica, ya que dejan mal parado al liceo”.

Frente al resto de la comunidad educativa, el equipo PIE también enfrenta actitudes de desconfianza respecto a su rol profesional. Se les acusa de facilitar el avance de estudiantes sin las competencias necesarias, de “hacerles los trabajos” o de “ayudarlos a pasar”, en una lógica que desconoce el enfoque de derechos que sustenta la inclusión educativa y que minimiza la importancia del acompañamiento pedagógico especializado.

Este conjunto de creencias y prácticas configura una cultura institucional que aún no valora ni promueve genuinamente la inclusión educativa. La transformación de

esta cultura exige no solo formación docente continua, sino también liderazgo pedagógico, reflexión crítica y una voluntad colectiva por construir una escuela que garantice el derecho a la educación para todas y todos sus estudiantes.

5.3.5 Fragmentación curricular en la EMTP

Una de las características estructurales de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) es la organización de su formación diferenciada en los dos últimos años de enseñanza. Es en Tercero y Cuarto Medio donde las y los estudiantes acceden a las especialidades técnicas vinculadas a sectores productivos específicos.

Esta organización refleja el diseño habitual de los liceos TP a nivel nacional, pero también evidencia una problemática ampliamente reconocida: la escasa articulación entre la Formación General (FG) impartida en 1° y 2° Medio, y la Formación Diferenciada (FD) que se inicia en 3° y 4° Medio.

Esta falta de integración curricular genera una percepción recurrente en las comunidades educativas: la existencia de “dos liceos en uno”. Las y los docentes de FG y FD operan, en gran medida, de forma aislada, sin desarrollar experiencias pedagógicas conjuntas ni estrategias curriculares que den continuidad a las trayectorias escolares del estudiantado. Como resultado, se diluye el sentido formativo integral del proceso educativo, y se pierde la oportunidad de construir aprendizajes progresivos y coherentes desde el ingreso hasta la titulación.

La fragmentación también se manifiesta en las relaciones profesionales. Las dificultades para desarrollar un diálogo pedagógico entre los equipos docentes se explican, en parte, porque muchos docentes de especialidad no poseen competencias pedagógicas formales equivalentes a sus pares del área Humanista-Científica. A su vez, quienes se desempeñan en FG no han sido preparados para enseñar en el contexto específico de la EMTP, lo que profundiza la brecha entre ambas áreas.

Pese a los esfuerzos institucionales por promover el trabajo colaborativo, incluyendo el cambio de doble jornada a jornada única para ampliar los espacios de encuentro, persisten múltiples barreras estructurales y culturales:

- Cultura escolar no inclusiva y bajas expectativas docentes
- Desconfianza hacia el equipo PIE

- Incumplimiento de horas PIE y relación funcional, no pedagógica
- Liderazgo pedagógico no articulador
- Rigidez de los módulos técnicos y evaluación excluyente
- Fragmentación curricular Formación General y Formación Diferenciada
- Descontextualización del aprendizaje

5.3.6 Consecuencias: trayectorias educativas inconclusas y exclusión persistente

Tanto el problema central como sus causas atraviesan transversalmente las dimensiones de política, cultura y práctica dentro del liceo. Esta configuración institucional está generando un efecto concreto: la baja tasa de estudiantes PIE que culminan su trayectoria escolar con práctica profesional y titulación.

Estas trayectorias inconclusas no son excepcionales, sino que forman parte de una dinámica sistemática de exclusión que afecta a estudiantes con NEE. El aumento sostenido de estos casos, y la persistencia de prácticas excluyentes en el establecimiento, dan cuenta de una cultura institucional que aún no ha logrado instalar una visión pedagógica centrada en la diversidad, el derecho a aprender y el trabajo colaborativo docente.

Desde su ingreso a Primero Medio, los y las estudiantes son sujetos de derecho, y corresponde al establecimiento garantizar las condiciones para su formación integral y su titulación técnica. Esto incluye implementar la normativa vigente, fomentar la colaboración docente, y generar los apoyos necesarios para que todos los estudiantes, sin distinción, tengan la oportunidad de realizar su práctica profesional y obtener el título correspondiente a la especialidad que eligieron.

Sin embargo, las barreras pedagógicas y culturales emergen desde los primeros cursos, cuando las y los estudiantes comienzan a interactuar con docentes de especialidad durante las Inducciones a la Especialidad. Estas barreras se reproducen también en algunos docentes de Formación General que comparten creencias y prácticas excluyentes, debilitando las oportunidades formativas de los y las estudiantes del PIE.

Finalmente, el rol del liderazgo pedagógico en un liceo técnico profesional como este resulta clave. No solo debe asegurar el tiempo y espacio para el trabajo colaborativo entre docentes, sino que también requiere una mirada inclusiva y sistemática que permita proyectar las trayectorias de los y las estudiantes con NEE, acompañarlas adecuadamente y monitorear su avance hacia una titulación efectiva y significativa.

5.4 Objetivos del proyecto

5.4.2 Objetivo general

Implementar un plan de acción institucional que fortalezca las trayectorias educativas de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) del Programa de Integración Escolar (PIE) del Liceo Industrial A-20, mediante la eliminación de barreras para el aprendizaje, el fortalecimiento del trabajo colaborativo docente y la incorporación de prácticas inclusivas en los procesos pedagógicos.

5.4.3 Objetivos específicos y resultados esperados

- Desarrollar nuevos sentidos para el trabajo colaborativo entre los equipos docentes y del Programa de Integración Educativa (PIE) con el fin de asegurar las trayectorias escolares y sociales del estudiantado.
- Instalar espacios de trabajo colaborativo docente orientados a la adaptación curricular, la diversificación de la evaluación y la contextualización curricular.
- Diseñar proyectos de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) articulados entre formación general y formación diferenciada, incorporando transversalidades educativas y contextualización curricular.

5.5 Resultados esperados:

- Elaboración de un informe diagnóstico con información sistematizada sobre las barreras de aprendizaje, identificando asignaturas, módulos y factores

institucionales que dificultan las trayectorias escolares del 100% de estudiantes con NEE.

- Se identifican prácticas recurrentes del equipo docente y del PIE en el abordaje de las necesidades de los estudiantes, reconociendo fortalezas y áreas de mejora.
- Realización de diálogos participativos institucionales que permiten clarificar roles, responsabilidades y dinámicas del trabajo colaborativo.
- La comunidad educativa implementa espacios formativos que fortalecen las competencias docentes en torno a la co-docencia, el trabajo en equipo y la inclusión, identificando obstáculos institucionales para su implementación efectiva.
- Consolidación de una organización institucional que garantiza tiempos protegidos para el trabajo colaborativo, con participación activa del 100% de docentes de formación general y técnica, educadores/as diferenciales y profesionales del PIE
- Implementación de un itinerario de trabajo colaborativo con metas anuales, acciones y responsabilidades definidas, orientado a la reflexión pedagógica, la planificación diversificada y la mejora de los procesos de evaluación.
- Diseñan e implementan, en cada semestre, dos unidades de aprendizaje interdisciplinarias e integradas, sistematizadas en el calendario escolar, con evaluación de su impacto en los aprendizajes y los resultados esperados.
- Las unidades de aprendizaje contextualizadas responden a los intereses, necesidades y realidades del estudiantado, promoviendo una formación integral y significativa.
- Implementación de un plan de monitoreo y acompañamiento para los y las estudiantes con NEE en proceso de egreso, articulado entre Coordinación Técnico-Profesional, PIE y equipo directivo.
- Desarrollo de acciones de orientación vocacional y fortalecimiento de habilidades para la vida laboral y la continuidad de estudios, en donde participa el 100% de los y las estudiantes de 3^o y 4^o medio.
- Se establece una articulación con empresas para asegurar “prácticas protegidas” y se capacita a la totalidad de los docentes de especialidad en inclusión educativa, fortaleciendo su rol como tutores de práctica.

Tabla N°3 Objetivos específicos y resultados esperados

Objetivos específicos	Resultados esperados
<p>Diagnosticar las principales barreras para el aprendizaje que enfrentan los y las estudiantes del PIE en la comunidad educativa.</p>	<p>Elaboración de un informe diagnóstico con información sistematizada sobre las barreras de aprendizaje, identificando asignaturas, módulos y factores institucionales que dificultan las trayectorias escolares del 100% de estudiantes con NEE.</p> <p>Se identifican prácticas recurrentes del equipo docente y del PIE en el abordaje de las necesidades de los estudiantes, reconociendo fortalezas y áreas de mejora.</p>
<p>Analizar críticamente el desarrollo del trabajo colaborativo docente entre docentes de aula y el equipo PIE.</p>	<p>Realización de diálogos participativos institucionales que permiten clarificar roles, responsabilidades y dinámicas del trabajo colaborativo.</p> <p>La comunidad educativa implementa espacios formativos que fortalecen las competencias docentes en torno a la co-docencia, el trabajo en equipo y la inclusión, identificando obstáculos institucionales para su implementación efectiva.</p>
<p>Desarrollar espacios de trabajo colaborativo docente orientados a la adaptación curricular y la diversificación de la evaluación.</p>	<p>Consolidación de una organización institucional que garantiza tiempos protegidos para el trabajo colaborativo, con participación activa del 100% de docentes de formación general y técnica, educadores/as diferenciales y profesionales del PIE.</p> <p>Implementación de un itinerario de trabajo colaborativo con metas anuales, acciones y responsabilidades definidas, orientado a la reflexión pedagógica, la planificación diversificada y la mejora de los procesos de evaluación.</p>

<p>Planificar unidades de aprendizaje integradas entre formación general y formación diferenciada, incorporando transversalidades educativas y contextualización curricular.</p>	<p>Diseñan e implementan, en cada semestre, dos unidades de aprendizaje interdisciplinarias e integradas, sistematizadas en el calendario escolar, con evaluación de su impacto en los aprendizajes y los resultados esperados.</p> <p>Las unidades de aprendizaje contextualizadas responden a los intereses, necesidades y realidades del estudiantado, promoviendo una formación integral y significativa.</p>
<p>Monitorear el proceso de aprendizaje del 100% de los estudiantes PIE en proceso de egreso y práctica profesional.</p>	<p>Implementación de un plan de monitoreo y acompañamiento para los y las estudiantes con NEE en proceso de egreso, articulado entre Coordinación Técnico-Profesional, PIE y equipo directivo.</p> <p>Desarrollo de acciones de orientación vocacional y fortalecimiento de habilidades para la vida laboral y la continuidad de estudios, en donde participa el 100% de los y las estudiantes de 3º y 4º medio.</p> <p>Se establece una articulación con empresas para asegurar “prácticas protegidas” y se capacita a la totalidad de los docentes de especialidad en inclusión educativa, fortaleciendo su rol como tutores de práctica.</p>

Fuente: elaboración propia

5.6 Justificación del proyecto

La inclusión educativa representa uno de los mayores desafíos del sistema escolar chileno, especialmente en los niveles de enseñanza media técnico-profesional. Si bien la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015) garantiza el derecho de todos los y las estudiantes a recibir una educación de calidad sin discriminación, la

realidad evidencia que este principio aún está lejos de materializarse plenamente, en particular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que cursan los niveles superiores de enseñanza media.

Por lo tanto, un paso ineludible será visibilizar la cotidianidad de aquella realidad que perpetúa la exclusión, con el fin de que cada integrante de la comunidad (desde sus diversos estamentos) pueda tener claridad de cómo ésta se relaciona con roles y prácticas educativas. De esta manera podremos visualizar aquellos desafíos institucionales en los que avanzar para superar el impacto de los vacíos normativos que deja este proceso de implementación de una ley que, ya sea por desconocimiento u oposición, aún presenta debilidades.

Actualmente, el liceo cuenta con una matrícula de 720 estudiantes, distribuidos en seis cursos por nivel desde 1º a 4º medio. Presenta un índice de vulnerabilidad del 87 %, y una presencia migrante del 53 %, lo que configura un escenario de alta complejidad social y cultural. Al año 2024, el Programa de Integración Escolar (PIE) atiende a 70 estudiantes de 3º y 4º medio, con diagnóstico y cupo confirmado (37 y 33 estudiantes respectivamente). Sin embargo, las cifras de egreso y titulación de este grupo dan cuenta de las profundas barreras estructurales que enfrentan: en 2022, sólo el 55 % logró titularse (21 de 38 estudiantes); en 2023, de 34 estudiantes PIE que egresaron, apenas 13 realizaron su práctica profesional (38 %), y en 2024, sólo 11 de 32 estudiantes egresados la llevaron a cabo (34 %).

Estos datos reflejan no sólo un quiebre en las trayectorias educativas de los estudiantes con NEE, sino también la existencia de factores institucionales que dificultan su permanencia, egreso efectivo y transición al mundo laboral. Entre ellos destacan la escasa articulación entre los docentes de aula y el equipo PIE, la ausencia de trabajo colaborativo sistemático, la baja implementación de adaptaciones curriculares y evaluativas pertinentes, y la limitada preparación del profesorado para abordar la diversidad en contextos de enseñanza técnico-profesional. Esta situación se ve agravada por el hecho de que el Decreto N° 83 (2015), que regula las adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE, sólo es aplicable hasta 8º básico, dejando sin una guía normativa clara a la enseñanza media.

En lo anterior, se evidencia con claridad la necesidad de elaborar acciones concretas con espacios y tiempos protegidos que desarrollen un trabajo sistemático, convocando a las docentes de aula de Formación General y Formación Diferenciada a un trabajo permanente con el equipo PIE. Lo cual implica, una apuesta de trabajo

colaborativo, de formación, reflexión y tomas de decisiones pedagógicas orientadas a construir las herramientas para responder a las necesidades de las y los estudiantes con NEE. Sobre todo, considerando, como se indicaba más arriba, que la normativa no “cubre” a la enseñanza media y la implementación del equipo PIE en este liceo es medianamente reciente.

En este contexto, el Decreto 67 (República de Chile, 2018), que regula la evaluación y promoción escolar, plantea principios de equidad, pertinencia y flexibilidad, pero su aplicación efectiva en enseñanza media técnica sigue siendo una deuda. A nivel de política pública, el informe de Unicef (2022) sobre los nudos críticos de la educación inclusiva en Chile denuncia una débil implementación de la inclusión en enseñanza media, la falta de políticas de continuidad educativa para estudiantes con NEE, y la necesidad urgente de formación docente en inclusión.

De esta manera, el desafío de incorporar en un liceo de EMTP el proceso de adecuaciones curriculares que regula el Decreto N° 83, como una acción que se adelanta a la extensión de éste a toda la enseñanza media, se suma también a otro desafío fundamental: la implementación de un reglamento de evaluación (2018) que recoge los principales lineamientos del Decreto 67, pero que hasta ahora no constituye una guía normativa que el equipo docente considere y respete al momento de diseñar procesos de evaluación diversos e inclusivos.

Junto con esto, el escenario nacional también debe entenderse en el marco de los compromisos internacionales que Chile ha asumido con la Agenda 2030 de Naciones Unidas, particularmente en relación con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el ODS 10, que promueve la reducción de desigualdades. En ese mismo sentido, es que reforzamos la idea de que el Liceo Industrial A-20 tiene el desafío de responder a estos compromisos desde su realidad concreta, implementando acciones que promuevan la permanencia, egreso significativo e inserción laboral protegida de sus estudiantes con NEE.

Frente a este panorama, el presente plan de acción pedagógica se propone como una respuesta institucional para fortalecer las trayectorias escolares y laborales de los estudiantes con NEE del Liceo Industrial A-20. Apunta a generar condiciones reales de inclusión mediante: un diagnóstico de las barreras existentes; la reactivación del trabajo colaborativo docente; la formación continua del profesorado; la

planificación curricular interdisciplinaria e inclusiva; y la articulación con centros de práctica que aseguren una transición laboral protegida.

Como reflexión final, podemos asegurar que avanzar hacia una educación técnica verdaderamente inclusiva requiere de una transformación organizacional y pedagógica profunda. Una escuela que no garantiza el derecho a egresar y proyectarse laboralmente a sus estudiantes más excluidos, no puede considerarse ni inclusiva ni justa.

6. SEGUNDA FASE: ANTECEDENTES TEÓRICO – CONCEPTUALES

Luego de haber presentado el núcleo central de la problemática que abordará esta propuesta, nos disponemos a presentar el sustento teórico que la respalda. En los apartados siguientes, 6.1 y 6.2, profundizaremos en los principales conceptos que atraviesan el debate pedagógico a nivel global acerca del proceso de inclusión en la EMTP y la contribución a la innovación educativa respectivamente.

6.1 Posición teórico - conceptual

6.1.1 Educación media técnico profesional (EMTP) en Chile

La Educación Media Técnico Profesional (EMTP) constituye una de las dos modalidades formativas de la enseñanza media del sistema escolar chileno. Históricamente, su creación respondió a la necesidad de formar capital humano calificado para los sectores productivos del país, especialmente en áreas industriales y de servicios. Este vínculo entre formación escolar y mundo del trabajo ha sido una característica estructural de la EMTP, posicionándose como una vía alternativa, y muchas veces subordinada, respecto de la Educación Media Humanista Científica, en adelante EMHC (Peña & De la Vega, 2016).

En la actualidad, la EMTP representa una alternativa significativa para un gran número de jóvenes. Según datos del Ministerio de Educación, en 2020 la matrícula de 3° y 4° medio en la modalidad técnico-profesional alcanzó al 37 % del total de estudiantes del nivel. Esta modalidad se organiza en un plan común durante los dos primeros años de enseñanza media, seguido por un ciclo de formación diferenciada

en tercero y cuarto medio, donde los y las estudiantes eligen una especialidad técnica vinculada a sectores económicos específicos (MINEDUC, 2024). En este diseño curricular, la EMTP busca entregar herramientas técnicas que permitan a los jóvenes insertarse tempranamente en el campo laboral o bien la continuidad de estudios superiores.

Sin embargo, esta modalidad también reproduce una segmentación estructural del sistema educativo. Diversos estudios han señalado que la elección por la EMTP no responde necesariamente a una vocación técnica, sino más bien a condicionantes socioeconómicas. El informe “Por una buena vida” (MINEDUC, 2024) destaca que la mayoría de los y las estudiantes que acceden a esta modalidad pertenecen a los sectores más empobrecidos del país y ven en la formación técnica una oportunidad concreta de movilidad social. Esta situación da cuenta del carácter selectivo y estratificado del sistema escolar chileno, en el que la trayectoria educativa sigue estando profundamente condicionada por el origen social (Gutiérrez Ricci, 2018).

Desde esta perspectiva, la EMTP cumple una función social que presenta ciertas ambigüedades. Por una parte, amplía el acceso a la educación media y brinda formación técnica; por otra, perpetúa una tendencia a la segmentación educativa que muchas veces refuerza las desigualdades. Esta tensión se vuelve aún más evidente cuando se incorpora la variable de inclusión. Como han señalado López et al. (2018), el sistema educativo chileno enfrenta tres grandes nudos críticos: la persistencia de barreras estructurales, la fragmentación de políticas y la escasa transformación de las prácticas pedagógicas. La EMTP expresa con fuerza estas tensiones: combina un diseño curricular estandarizado y rígido con una población estudiantil altamente diversa y vulnerable, para la cual no siempre existen las condiciones reales de inclusión.

Incorporar un enfoque inclusivo en la EMTP implica reconocer la diversidad de estudiantes que hoy acceden a esta modalidad. No solo se trata de jóvenes con diferentes trayectorias académicas, sino también de estudiantes con NEE, migrantes, mujeres en especialidades masculinizadas y jóvenes que enfrentan múltiples formas de exclusión. El informe del Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED) y la Fundación Mis Talentos (2024) enfatiza que uno de los mayores desafíos de la EMTP es garantizar que estos estudiantes no solo accedan a sus liceos, sino que cuenten con apoyos efectivos para permanecer, aprender y titularse.

En este contexto, la inclusión educativa no puede reducirse a una política de acceso. Requiere transformar las culturas escolares, las prácticas pedagógicas y las formas de organización curricular. Esto resulta especialmente relevante en instituciones como los liceos industriales, donde aún persiste una cultura técnico-productivista que valora la eficiencia, la estandarización y la selección por competencias. Tal como plantea Ainscow (2012), una escuela inclusiva es aquella que se cuestiona permanentemente por las barreras que impiden la participación plena de todos sus estudiantes, y que redefine su proyecto educativo en función de la equidad y el derecho a aprender.

Para avanzar hacia una EMTP inclusiva, se vuelve clave abordar dimensiones estructurales como la formación docente en inclusión, la articulación entre formación general y diferenciada, el trabajo colaborativo con equipos PIE y el liderazgo pedagógico que promueva transformaciones sostenibles. Estas condiciones no solo favorecen trayectorias escolares más equitativas, sino que permiten que el derecho a la educación se concrete también en espacios históricamente excluyentes.

6.1.2 Trayectorias escolares en contextos de inclusión

El concepto de trayectoria escolar ha adquirido relevancia en las últimas décadas, especialmente desde los enfoques que buscan superar las visiones lineales del proceso educativo. Desde una perspectiva crítica y socioeducativa, las trayectorias deben entenderse como procesos singulares y complejos, que expresan la relación entre los sujetos y las instituciones educativas a lo largo del tiempo (Terigi, 2007). En ese sentido, más que un recorrido predeterminado, la trayectoria es el resultado de múltiples interacciones entre las características del estudiante, las condiciones del contexto, las políticas públicas y las prácticas escolares.

La noción de trayectoria pone en tensión la idea de “progreso escolar esperado” como un proceso homogéneo, continuo y exitoso. Muy por el contrario, evidencia cómo las desigualdades estructurales del sistema educativo, como la segmentación escolar, la desarticulación curricular o la falta de apoyos, producen trayectorias interrumpidas, discontinuas o frágiles (Braslavsky, 2005). En este marco, hablar de trayectorias implica reconocer que la escolarización no siempre es sinónimo de

permanencia, aprendizaje significativo ni titulación, y que estas dimensiones se ven especialmente amenazadas en los sectores más vulnerables.

En el caso de estudiantes con NEE, las trayectorias escolares se ven atravesadas por más barreras que dificultan su permanencia y egreso de la enseñanza media. Como muestra el diagnóstico institucional del Liceo Industrial A-20 Eliodoro García Zegers, si bien estos estudiantes acceden a la educación técnico profesional, en muchos casos no logran completar su formación con la práctica profesional ni alcanzar la titulación. Esta situación nos muestra que el sistema permite el ingreso, pero no siempre garantiza las condiciones necesarias para transitar de forma sostenida y significativa por el proceso formativo.

Diversas investigaciones han abordado cómo las bajas expectativas docentes, la falta de adecuaciones curriculares, la rigidez de las especialidades y la escasa articulación entre Formación General y Diferenciada configuran trayectorias escolares marcadas por la exclusión progresiva (CILED & Mis Talentos, 2024; López et al., 2018). A esto se suma una cultura escolar que responsabiliza al estudiante por su rezago, en lugar de problematizar las condiciones institucionales que lo generan. Lo que aquí persiste es una lógica meritocrática y excluyente que reproduce el modelo selectivo de la EMTP, impidiendo que los jóvenes con NEE puedan culminar sus estudios y proyectar un futuro profesional.

Desde un enfoque de derechos, las trayectorias escolares deben ser comprendidas como procesos institucionales y colectivos, no solo individuales. Esto implica reconocer el papel de la escuela en la producción de esas trayectorias, así como la necesidad de transformarlas mediante acciones intencionadas de apoyo, monitoreo, flexibilización curricular y trabajo colaborativo. Tal como señala Ainscow (2012), la inclusión no consiste solo en incorporar estudiantes diversos al aula, sino en crear condiciones reales para su aprendizaje, participación y desarrollo personal.

El desafío de construir trayectorias inclusivas en la EMTP exige avanzar hacia un modelo educativo que no solo prepare para el trabajo, sino que también permita experiencias escolares significativas y contextualizadas. En esta tarea, el rol del liderazgo pedagógico, la formación docente y la implementación efectiva de políticas inclusivas, como el PIE, se vuelve clave. Solo así será posible que los estudiantes con NEE no solo accedan a la educación técnico-profesional, sino que encuentren en ella un espacio para desplegar sus capacidades y proyectar su futuro con autonomía y dignidad.

6.1.2.1 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

El enfoque de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) surge como una alternativa al paradigma del déficit, proponiendo una mirada estructural e inclusiva sobre los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el sistema escolar. Desarrollado por Booth y Ainscow (2000) a partir del *Index for Inclusion*, este enfoque desplaza el foco desde las características individuales del estudiante hacia los contextos escolares, sus normas, culturas, políticas y prácticas.

Desde esta perspectiva, las barreras no están en el sujeto, sino en las condiciones institucionales que impiden su acceso, permanencia y aprendizaje significativo. Estas barreras pueden ser curriculares, actitudinales, organizacionales o relacionales, y muchas veces operan de manera invisible y naturalizada en las escuelas.

En el contexto de la EMTP, estas barreras adquieren características particulares. El diagnóstico de este liceo industrial, ha permitido identificar varias de ellas: entre las más frecuentes se encuentran la rigidez de los módulos técnicos, la ausencia de adaptaciones curriculares, la segmentación entre Formación General y Diferenciada y las bajas expectativas hacia estudiantes con NEE. A esto se suman prácticas pedagógicas tradicionales, una incipiente coordinación interdisciplinaria y dificultades para implementar procesos inclusivos en los espacios de práctica profesional.

Como plantea el informe del CILED (2024), la mayoría de los establecimientos técnico-profesionales en Chile no cuenta con condiciones adecuadas para identificar ni remover de forma sistemática las barreras que enfrentan los estudiantes con NEE. Esto explica, en parte, por qué muchas trayectorias escolares se ven interrumpidas antes de lograr la titulación, especialmente en estudiantes que requieren apoyos educativos adicionales. Superar estas barreras exige una transformación cultural e institucional que no se limita a la aplicación de normativas, sino que requiere de una reflexión crítica y permanente sobre las prácticas escolares. Implica también formar equipos docentes capaces de identificar dichas barreras, planificar en conjunto, ajustar sus metodologías y evaluar en función de la diversidad del estudiantado.

6.1.2.2 Expectativas docentes, cultura escolar y trayectorias

Un factor clave que influye decisivamente en las trayectorias escolares es el conjunto de expectativas que los y las docentes construyen acerca de sus estudiantes. Diversos estudios han demostrado que las expectativas influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen a los estudiantes, en el tipo de retroalimentación que reciben y en el nivel de exigencia al que son expuestos (Rosenthal & Jacobson, 1968; Ainscow, 2012).

En el caso de estudiantes con NEE, estas expectativas suelen ser más bajas, ya sea por desconocimiento, prejuicios o falta de formación docente en inclusión. Esta mirada se expresa en frases como “no tienen las competencias para estar aquí” o “esta especialidad no es para ellos”, que todavía circulan en algunos liceos técnico-profesionales, como lo evidencia la realidad de la comunidad educativa en cuestión.

Estas bajas expectativas se convierten en barreras simbólicas y pedagógicas que limitan el desarrollo y finalización de las trayectorias escolares. En lugar de plantear apoyos diferenciados y desafíos acordes a las capacidades de cada estudiante, se tiende a restringir sus oportunidades, lo que disminuye su motivación, participación y sentido de pertenencia con el liceo.

La cultura escolar juega aquí un papel fundamental. Cuando se sostiene una mirada tradicional del mérito individual, se profundiza una lógica selectiva y excluyente. Por el contrario, una cultura escolar inclusiva, como propone Ainscow (2012), promueve la confianza en las posibilidades de todos los estudiantes, fomenta el trabajo colaborativo docente y orienta sus prácticas hacia el reconocimiento de la diversidad.

En la EMTP, transformar estas expectativas implica revisar las formas en que se define el “éxito”, incorporando criterios que no se limiten solo al rendimiento técnico, sino que consideren el esfuerzo, la participación, la creatividad y la adaptación del estudiante a su contexto. También es necesario monitorear las trayectorias de manera sistemática, para anticipar factores de riesgo y tomar decisiones pedagógicas oportunas. Por último, afianzar los equipos de trabajo docente y darles sistematicidad, son factores claves en la transformación de una escuela. En ese sentido, el liderazgo pedagógico resulta clave al momento de sostener tales esfuerzos para que se conviertan en práctica institucional.

6.1.2.3 Co-docencia y colaboración profesional en contextos técnico-profesionales

Otro de los ejes centrales para fortalecer las trayectorias escolares de estudiantes con NEE es la instalación de una cultura de trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo. La co-docencia, entendida como la planificación, enseñanza y evaluación conjunta entre dos o más profesionales con distintos roles y experticias, se presenta como una estrategia pedagógica central al momento de pensar en una comunidad educativa efectivamente inclusiva.

En Chile, el Decreto N.º 170 (2009) establece que las escuelas y liceos con PIE deben asegurar el trabajo colaborativo entre el equipo de aula y los profesionales del programa. No obstante, su implementación en la EMTP presenta resistencias por parte del profesorado de Formación Diferenciada, así como dificultades para integrar a los equipos PIE en espacios como talleres de especialidad y/o prácticas profesionales.

En el caso del Liceo Industrial A-20, el trabajo colaborativo se encuentra aún en construcción. Si bien se ha avanzado en la asignación de horas protegidas para reuniones de planificación y coordinación entre PIE y docentes de aula, las prácticas de co-docencia no se han consolidado como parte de la cotidianidad del trabajo pedagógico. En muchos casos, los profesionales del PIE deben justificar su presencia y convencer a sus colegas de su aporte, lo que refleja una cultura aún poco permeada por el enfoque inclusivo.

En ese sentido, la literatura internacional ha evidenciado que la co-docencia favorece la diversificación de estrategias pedagógicas, el monitoreo compartido de los aprendizajes, y una mayor respuesta a la diversidad del estudiantado (Friend & Cook, 2010; Florian, 2014). En el contexto técnico-profesional, esto cobra especial relevancia, pues permite abordar las particularidades de los módulos de cada especialidad desde una lógica interdisciplinaria y contextualizada. Avanzar hacia una co-docencia efectiva implica superar la lógica de “profesor titular” y el profesor PIE “que lo ayuda”, para construir relaciones horizontales entre profesionales, con tiempo institucional, formación conjunta y un liderazgo que valore y promueva estos espacios. Sin co-docencia, muchas veces el apoyo se limita a lo administrativo o puntual, como también a esfuerzos discontinuos e improvisados.

6.1.2.4 Evaluación inclusiva y adecuaciones curriculares

Así avanzamos a otro de los factores claves y, muchas veces, que genera mayores desafíos en las comunidades educativas. La evaluación es uno de los dispositivos escolares más poderosos para incidir, positiva o negativamente, en las trayectorias escolares. Cuando se aplica de forma rígida, estandarizada y desconectada de las necesidades reales de las y los estudiantes, puede convertirse en una barrera que desincentiva la permanencia y obstaculiza la titulación. Por el contrario, una evaluación con enfoque inclusivo puede ser una herramienta para reconocer aprendizajes diversos, retroalimentar procesos y acompañar trayectorias formativas (Lopez et al., 2018).

En Chile, el Decreto 67 (República de Chile, 2018) establece que la evaluación debe ser formativa, justa y flexible, permitiendo adecuaciones para estudiantes con NEE. A su vez, el Decreto 83 (República de Chile, 2015) entrega criterios para realizar adecuaciones curriculares no significativas y significativas. Sin embargo, estos marcos normativos suelen tener poca aplicación práctica en la EMTP, debido al desconocimiento por parte del profesorado, la escasa formación en evaluación inclusiva, y la creencia de que las especialidades no permiten adaptar sus exigencias. En particular con el Decreto N° 83 se presenta el vacío normativo que genera su cobertura hasta 8° básico, pudiendo influir en la percepción de “no obligatoriedad” y, por tanto, dar la señal de que las adecuaciones curriculares no necesariamente deben implementarse en la EMTP.

Sin embargo, el equipo PIE de este liceo ha realizado importantes esfuerzos para implementar adecuaciones curriculares, pero el impacto de estas medidas se ve limitado por la falta de participación de algunos docentes de especialidad, quienes en ocasiones no cumplen las “horas PIE” asignadas o manifiestan que el currículum técnico profesional no puede adaptarse. Este discurso refuerza el criterio excluyente que concibe la inclusión como una amenaza al “prestigio” o “exigencia” de la formación que se entrega en el liceo.

No obstante, la adecuación curricular no implica bajar estándares, sino replantear los medios, tiempos y formas de evaluar, manteniendo los objetivos fundamentales. En la EMTP, esto puede expresarse en la diversificación de instrumentos, el uso de rúbricas progresivas, la incorporación de apoyos visuales, o la gradualidad en la ejecución de procedimientos técnicos. Como señala Florian

(2014), enseñar para todos no es diseñar una estrategia única, sino planificar para la variabilidad.

Incorporar una evaluación inclusiva y pertinente es esencial para sostener trayectorias. Cuando las y los estudiantes perciben que hay reconocimiento a sus avances, que los desafíos son alcanzables y que existen apoyos legítimos, se incrementa la motivación; la autoestima y el sentido de pertenencia. De este modo, la evaluación deja de ser una instancia punitiva y se transforma en un componente fundamental para lograr la inclusión y la equidad.

Estas cuatro dimensiones, barreras, expectativas, co-docencia y evaluación, permiten comprender en profundidad cómo se configuran, interrumpen o fortalecen las trayectorias escolares de estudiantes con NEE en la EMTP. Son también ejes estratégicos para la construcción de propuestas de mejora destinadas no sólo a cumplir con la normativa, sino a transformar las condiciones pedagógicas e institucionales que hoy dificultan el derecho a aprender. De este modo, convergen aspectos normativos, las prácticas pedagógicas de sus docentes, las barreras para el aprendizaje y las características del trabajo colaborativo que se sostiene en su cultura escolar.

6.1.3 Necesidades educativas especiales (NEE) y políticas de inclusión en Chile

Comprender estas trayectorias escolares en clave de justicia educativa exige revisar críticamente el marco normativo y conceptual en el que se inscribe la inclusión educativa en Chile.

El concepto de NEE surge como parte de un cambio paradigmático en la forma de comprender la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de los informes internacionales de UNESCO y el movimiento de educación inclusiva, las NEE se definen no desde una patología o déficit individual, sino como una relación entre las características del estudiante y las barreras del entorno escolar que impiden su aprendizaje y participación plena (UNESCO, 2009).

En el caso chileno, la noción de NEE ha sido incorporada en la normativa educativa desde fines de la década de 1990. El Decreto Exento N.º 170 (2009) clasifica las NEE como transitorias (dificultades de aprendizaje, lenguaje, etc.) o permanentes (discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora, entre otras), y

establece los criterios para su diagnóstico, apoyo y financiamiento mediante el Programa de Integración Escolar (PIE).

La creación del PIE marcó un hito fundamental en el desarrollo de la inclusión educativa, permitiendo que estudiantes con NEE puedan permanecer en aulas regulares, recibir apoyos especializados y acceder al currículum común con adecuaciones. Sin embargo, como lo demuestra el diagnóstico de esta comunidad educativa, la implementación de esta política presenta brechas significativas, especialmente en el contexto de la formación diferenciada técnico-profesional.

Uno de los principales desafíos radica en la mínima articulación entre el PIE y las prácticas docentes de la Formación Diferenciada, lo que debilita el apoyo efectivo a los estudiantes en los años donde se concentra la formación técnica. Además, la formación inicial y continua de docentes no siempre contempla herramientas suficientes para trabajar con NEE desde una perspectiva inclusiva, lo que se traduce en resistencias, desconocimiento del marco normativo y limitaciones en la aplicación de estrategias diversificadas de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

La promulgación de la Ley de Inclusión Escolar (Ley N.º 20.845, 2015) significó otro hito en el proceso de transformación del sistema educativo. Si bien esta ley se centró principalmente en la eliminación del lucro, el copago y la selección, su principio de acceso equitativo estableció las bases para una mayor diversidad en las escuelas, al prohibir la exclusión de estudiantes por motivos académicos o de origen. Como consecuencia, la composición del estudiantado en muchos liceos, especialmente técnicos, se ha vuelto más heterogénea, visibilizando nuevas necesidades y tensiones.

Esta diversidad creciente ha puesto en evidencia las limitaciones de un sistema que sigue operando con un currículum que aún se ve capturado por la cobertura, una evaluación estandarizada y una cultura escolar que muchas veces desconoce la diversidad como valor educativo. En este sentido, los Decretos N.º 83 (adecuaciones curriculares) y N.º 67 (evaluación flexible y formativa) han intentado responder a estas tensiones normativamente, aunque su aplicación práctica en la EMTP es aún incipiente.

Tal como lo señala López et al. (2018), la política de inclusión en Chile enfrenta tres nudos críticos: la fragmentación entre normativa y práctica, la débil implementación institucional y la escasa transformación de las culturas escolares. Esto se refleja en que, a pesar del reconocimiento legal de las NEE y los derechos de

los estudiantes, muchas veces se mantiene una lógica escolar centrada en la normalización, el rendimiento y la eficiencia, especialmente en establecimientos TP que se ven presionados por cumplir metas de titulación y empleabilidad.

En el caso específico, los datos muestran que, si bien existe una cobertura PIE significativa en 3º y 4º medio, un alto porcentaje de estudiantes con NEE no logra titularse ni realizar su práctica profesional. Esta condición refleja no sólo las barreras pedagógicas y curriculares que persisten en el liceo, sino también la necesidad de avanzar hacia una implementación más profunda y coherente de las políticas de inclusión.

Desde un enfoque de derechos, el desafío no es diagnosticar más, sino transformar las condiciones escolares para que todos los estudiantes, con o sin NEE, puedan aprender, participar y proyectar su futuro con igualdad de oportunidades.

6.1.4 Inclusión educativa en la educación media técnico profesional (EMTP)

Ahora, resulta fundamental precisar de que se habla cuando se habla de inclusión educativa en el contexto de la EMTP. Hacerlo implica reconocer una serie de tensiones estructurales entre las políticas inclusivas y el modelo formativo orientado históricamente hacia la productividad, la estandarización y la empleabilidad. Si bien los avances normativos en materia de inclusión han sido significativos en Chile, como la implementación del PIE, la promulgación del Decreto 83 y la Ley 20.845, su aplicación en establecimientos técnico-profesionales continúa siendo limitada y fragmentada.

La EMTP ha sido tradicionalmente concebida como una modalidad formativa de carácter instrumental, orientada a la adquisición de competencias técnicas específicas. Esta orientación, reforzada por la lógica del mercado laboral y la presión por indicadores de egreso y empleabilidad, ha dificultado la incorporación de enfoques pedagógicos centrados en la diversidad y la equidad. Como plantean Zúñiga y Mansilla (2023), uno de los principales obstáculos para la inclusión en la EMTP es la tensión entre los objetivos técnico-productivos del currículum y los requerimientos pedagógicos de una educación realmente inclusiva.

En este escenario, los estudiantes con NEE enfrentan mayores dificultades para avanzar en la formación técnica de manera significativa y sostenida. El estudio

realizado por el CILED y Fundación Mis Talentos (2024), evidencian que la mayoría de los liceos técnicos no cuentan con estrategias sistemáticas y sostenidas de apoyo inclusivo en los módulos técnicos, lo que impacta directamente en los índices de titulación y práctica profesional.

La realidad de este liceo confirma que si bien el establecimiento ha incorporado el PIE y ha avanzado en la elaboración de adecuaciones curriculares, persiste un claro abismo entre Formación General y Formación Diferenciada, donde las prácticas inclusivas tienden a concentrarse en las asignaturas comunes y se diluyen en los espacios de las especialidades. Este distanciamiento reproduce una cultura escolar que considera a los módulos de especialidad como “espacios no adaptables”, donde los estudiantes con NEE deben “ajustarse” a las exigencias del currículum técnico con escasos apoyos específicos.

A ello se suma una incipiente articulación entre los equipos PIE, UTP y docentes de FD, lo que limita la posibilidad de diseñar experiencias de aprendizaje verdaderamente contextualizadas y pertinentes. Esta situación refleja lo que López et al. (2018, p. 5) describen como "barreras culturales para la inclusión", concepto que toman del análisis de López et al. (2011): no se trata solo de resistencias individuales, sino de estructuras organizacionales que dificultan el trabajo colaborativo y la toma de decisiones pedagógicas centradas en la diversidad.

Desde una mirada crítica, esta problemática pone en cuestión la idea de que la inclusión pueda realizarse simplemente mediante ajustes administrativos o normativos. La experiencia del liceo muestra que sin una transformación de las culturas escolares, de los criterios de éxito y de la forma en que se concibe el aprendizaje en el área técnica, la inclusión corre el riesgo de convertirse en un discurso sin práctica. Como bien nos indica Ainscow (2012), la inclusión implica una revisión profunda de lo que entendemos por enseñanza, aprendizaje y participación.

En este sentido, el desafío de la inclusión en la EMTP no puede reducirse a permitir el ingreso de estudiantes con NEE. Es necesario garantizar su participación activa, su permanencia y, sobre todo, su egreso con sentido. Esto requiere avanzar hacia una escuela que reconozca y valore la diversidad, que adapte sus metodologías, evalúe de forma pertinente, organice apoyos reales y contextualizados y promueva trayectorias escolares que dignifiquen el futuro de todos sus estudiantes.

6.1.5 Profundización: factores estructurales y pedagógicos de la inclusión en la EMTP

6.1.5.1 Barreras específicas en la EMTP

Las barreras para el aprendizaje y la participación adquieren características particulares en la EMTP, asociadas a su estructura curricular, cultura organizacional y orientación productiva. Entre las más frecuentes se encuentran:

- La rigidez de los módulos de las especialidades, que limita la posibilidad de adecuaciones.
- La ausencia de colaboración entre Formación General y Diferenciada, lo que dificulta la articulación pedagógica.
- La resistencia docente en especialidades, producto de una formación técnica con escasa formación pedagógica.
- La invisibilización de las NEE en los espacios de práctica profesional.

Estas barreras estructurales no sólo afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que obstaculizan la permanencia, el egreso y la titulación de estudiantes con NEE, generando trayectorias incompletas.

6.1.5.2 Expectativas y prácticas docentes en especialidades

Como mencionamos más arriba, las expectativas que el profesorado de Formación Diferenciada sostiene respecto a los estudiantes con NEE inciden directamente en sus trayectorias. En muchos casos, estas expectativas son bajas o están marcadas por estereotipos que cuestionan la capacidad de estos estudiantes para desempeñarse en ámbitos técnicos. Esta mirada se traduce en prácticas como:

- Negación a realizar adecuaciones.
- Exclusión simbólica en el taller.
- Evaluaciones estandarizadas sin ajustes.

Esta situación refleja una cultura escolar que no ha sido permeada por el enfoque inclusivo, especialmente en las áreas técnicas, donde aún prima una lógica de rendimiento, disciplina y adaptación al modelo tradicional.

6.1.5.3 Estrategias inclusivas en espacios técnico-profesionales

A pesar de las barreras, existen estrategias posibles y necesarias para avanzar en la inclusión dentro de la EMTP:

- Adaptación del currículum técnico desde una lógica flexible (Decreto 83).
- Trabajo colaborativo entre docentes de especialidad y profesionales PIE.
- Evaluación diversificada y contextualizada, reconociendo el proceso, no solo el producto.
- Prácticas profesionalizantes con apoyos, planificadas desde una perspectiva inclusiva.

Estas acciones requieren formación docente específica, liderazgo pedagógico inclusivo y condiciones institucionales que permitan su implementación permanente. En particular para la adaptación del currículum, implica una apuesta innovadora por parte de la EMTP, ya que (como se mencionaba anteriormente) el decreto 83 normativamente sólo cubre hasta 8º básico. Para esto último, resulta fundamental avanzar en las confianzas que pueda lograr el trabajo colaborativo y en elevar las expectativas sobre las y los estudiantes.

6.1.5.4 Tensiones entre empleabilidad e inclusión

Una de las tensiones más profundas en la EMTP es la que se produce entre los objetivos de inclusión educativa y los de empleabilidad. Mientras que el enfoque inclusivo plantea adaptar los procesos escolares a la diversidad del estudiantado, el modelo técnico-productivo exige homogeneidad, eficiencia y estandarización.

Esta tensión se traduce en:

- Priorizar la “productividad” sobre la equidad.
- Priorizar a las y los estudiantes “aptas/os” para la práctica profesional.

- Reforzar trayectorias excluyentes que privilegian la titulación “exitosa”.

Superar esta contradicción exige repensar el sentido de la formación técnico-profesional, desde una lógica de derechos, equidad y justicia educativa.

6.1.6 Formación docente en la EMTP: formación general (FG) vs formación diferenciada (FD)

La implementación efectiva de una educación inclusiva en la EMTP requiere contar con docentes que no solo manejen conocimientos disciplinares o técnicos, sino que también posean herramientas pedagógicas para reconocer y responder a la diversidad del estudiantado. En este sentido, la formación docente adquiere un papel central en la configuración de trayectorias escolares más justas y sostenidas, especialmente para estudiantes con NEE.

En el contexto de la EMTP, conviven dos tipos de perfiles docentes: por un lado, los/as docentes de FG, cuya formación profesional se encuentra mayormente alineada con los principios del sistema escolar, la planificación curricular y la didáctica disciplinar; y por otro, los/as docentes de FD, quienes suelen provenir del mundo técnico o profesional, con escasa o nula formación inicial en pedagogía, evaluación formativa o inclusión educativa.

Esta dualidad produce una serie de tensiones que impactan directamente en la posibilidad de construir prácticas pedagógicas inclusivas. Mientras que los/as docentes de FG suelen participar con mayor regularidad en los equipos PIE, implementar adecuaciones y colaborar con el trabajo docente, los/as docentes de FD muchas veces no reconocen estas prácticas como parte de su función, o bien las perciben como ajenas a su quehacer técnico. Esta fragmentación limita la articulación entre ambos tipos de formación y reproduce una cultura institucional segmentada, donde la inclusión se restringe a ciertas asignaturas.

En este liceo se evidencia esta situación. Si bien existen docentes de especialidad comprometidos con el enfoque inclusivo, muchos otros presentan resistencias abiertas o implícitas, señalando que ‘no están preparados para trabajar con estudiantes con NEE’ o que ‘no se puede hacer inclusión en el taller’. Estas posturas no solo reflejan un déficit de formación, sino también una concepción limitada

del rol docente, centrada en la transmisión de contenidos técnicos y la evaluación de procedimientos con resultados estandarizados.

Frente a esta realidad, el MINEDUC ha impulsado diversas iniciativas orientadas al desarrollo profesional docente en contextos TP, como el Marco para la Buena Enseñanza Técnico Profesional (MBETP), las rutas formativas para docentes sin pedagogía, y los programas de inducción para docentes de especialidad. No obstante, estos esfuerzos todavía son insuficientes para enfrentar este complejo desafío, especialmente en establecimientos que experimentan un aumento en la matrícula de estudiantes con NEE.

Una alternativa prometedora ha sido la promoción de comunidades de aprendizaje y prácticas colaborativas, en las que docentes de FG y FD, junto a profesionales PIE, construyen espacios de planificación conjunta, reflexión pedagógica y contextualización curricular. Estas experiencias permiten superar la lógica de la especialización aislada, promoviendo una comprensión compartida del currículum y una mayor coherencia pedagógica. Sin embargo, su sostenibilidad requiere tiempo institucional, liderazgo pedagógico y una política clara de formación continua.

En síntesis, avanzar hacia una formación docente que permita sostener procesos inclusivos en la EMTP supone reconocer las diferencias formativas de los perfiles docentes, generar condiciones para el trabajo colaborativo y garantizar instancias sistemáticas de desarrollo profesional. No se trata solo de dar “pinceladas” de estrategias inclusivas, tampoco de insistir en la “sensibilización” frente a las NEE, sino de transformar la cultura pedagógica de los liceos técnicos, articulando saberes didácticos y éticos en favor de una educación más equitativa y significativa para todas y todos.

Estas diferencias, que se resumen en el siguiente cuadro comparativo, ayudan a comprender las tensiones institucionales que dificultan una inclusión efectiva en los espacios técnicos de la EMTP.

Dimensión	Formación General (FG)	Formación Diferenciada (FD)
Origen formativo	Docentes titulados/as en pedagogía	Profesionales técnicos o ingenieros/as, en su mayoría sin pedagogía
Formación en inclusión	Mayor formación inicial o continua en diversidad, DUA, PIE	Limitada o inexistente formación en inclusión
Participación en el PIE	Alta: planificación conjunta, adecuaciones, evaluación con apoyos	Baja: escasa articulación y poca apropiación de prácticas inclusivas
Percepción del rol docente	Amplia: mediador del aprendizaje, agente de cambio	Técnica: transmisor de conocimiento y habilidades específicas
Flexibilidad curricular	Mayor disposición a ajustes y adecuaciones (Decreto 83)	Resistencia a adaptar módulos técnicos por considerarlos "incompatibles"
Evaluación	Uso más frecuente de evaluación formativa y diversificada	Tendencia a evaluaciones estandarizadas y prácticas tradicionales
Enfoque pedagógico predominante	Pedagogía centrada en el estudiante, aprendizaje significativo	Eficiencia, disciplina, reproducción técnica del oficio
Colaboración docente	Mayor participación en comunidades y redes colaborativas	Trabajo individualizado; baja participación en equipos interdisciplinarios

Fuente: elaboración propia

6.1.8 Síntesis del posicionamiento teórico

El presente marco teórico ha permitido establecer los fundamentos conceptuales, normativos y pedagógicos que sustentan la comprensión del fenómeno investigado: las trayectorias escolares de estudiantes con NEE en la EMTP, específicamente en el contexto de un liceo industrial de la comuna de Santiago.

En primer lugar, se contextualizó la EMTP como una modalidad educativa que tradicionalmente prioriza el mundo del trabajo, pero que a la vez está marcada por procesos de segmentación estructural y desigualdad de oportunidades. Esta realidad se torna aún más desafiante al incorporar la variable de inclusión, que exige a los establecimientos técnico-profesionales a replantear sus enfoques formativos y su cultura organizacional.

Desde un enfoque crítico y de derechos, las trayectorias escolares se comprendieron como procesos institucionales mediados por factores individuales, pedagógicos y estructurales. En este sentido, se abordaron dimensiones clave que inciden en la interrupción o fortalecimiento de las mencionadas trayectorias: las barreras para el aprendizaje y la participación, las expectativas docentes, la co-docencia, la evaluación inclusiva y las tensiones entre acceso, permanencia y titulación.

Asimismo, se revisó el marco normativo nacional relativo a la inclusión educativa, destacando avances significativos, como el Decreto 170, el Decreto 83, el PIE y la Ley de Inclusión Escolar, pero también señalando las distancias entre el discurso normativo y la práctica concreta en los liceos TP. Se relevó la implicancia en las diferencias entre los perfiles docentes de formación general y formación diferenciada, lo que impacta directamente en la implementación de estrategias inclusivas.

Finalmente, se analizó el rol del liderazgo pedagógico inclusivo como condición clave para transitar desde una inclusión declarativa a una inclusión efectiva, capaz de sostener trayectorias escolares que permitan avanzar a la titulación y a la proyección de toda y todo estudiante, con o sin NEE.

Esta revisión teórica y contextual constituye la plataforma desde donde se comienza a construir un plan de acción pedagógica que no sólo responde a una necesidad detectada en el diagnóstico institucional, sino que se orienta a una transformación concreta e innovadora del trabajo educativo en el liceo. Por lo tanto, el siguiente capítulo abordará el aporte que esta propuesta realiza a la innovación educativa, considerando los elementos aquí analizados como insumos fundamentales para su diseño y justificación.

6.2 Contribución a la innovación educativa

La fase previa de construcción de la problemática, con su respectiva contextualización, diagnóstico y elaboración de objetivos, sumada a la posterior elaboración de un posicionamiento teórico conceptual, permiten establecer una claridad de los principales desafíos que el Liceo Industrial A-20 enfrenta en este período de su historia institucional.

A continuación, siguiendo los objetivos planteados y los principales ejes temáticos que constituyen el marco teórico, se describen los aportes en innovación educativa que este plan de acción ofrece, considerando el contexto general del desarrollo de la inclusión en EMTP y la realidad específica de las trayectorias escolares de sus estudiantes.

Por lo tanto, las áreas en que se reconocen las oportunidades de innovación educativa son: el liderazgo educativo para el desarrollo del trabajo colaborativo docente con foco inclusivo; la articulación de la formación general y diferenciada; la integración curricular y las adecuaciones curriculares en 3º y 4º medio de EMTP; el monitoreo de prácticas profesionales.

6.2.1 El liderazgo educativo y el trabajo colaborativo docente

El debate acerca del liderazgo educativo para la transformación de las escuelas ha adquirido una relevancia central en el debate pedagógico actual. Quien lidere una escuela debe poseer características debe considerar el contexto real de un establecimiento con sus respectivas particularidades (Weinstein, Muñoz, 2019).

El desafío de encabezar un proyecto educativo con una mirada inclusiva, va más allá de lo declarativo y de la implementación formal de una ley. Asimismo, al pensar en la diversidad de trayectorias escolares de quienes son parte de esta modalidad educativa, no basta con garantizar el acceso. Requiere de un esfuerzo sistemático de monitoreo del trabajo colaborativo docente, de los procesos de enseñanza aprendizaje y, en particular en la EMTP, de favorecer las prácticas profesionales y la titulación.

Si bien el trabajo colaborativo es una dimensión que ya tiene un espacio y reconocimiento en las comunidades educativas, no siempre adquiere una

organización y finalidad tal que permita el desarrollo profesional orientado a garantizar el aprendizaje de todas y todos.

Este plan ofrece la oportunidad de generar espacios de liderazgo intermedio a partir de un liderazgo distribuido que el equipo debe implementar. No basta con un director heroico y con carisma (Gurr, 2019). Es por esto que resulta urgente la creación de una coordinación pedagógica permanente entre el equipo PIE y los docentes de Formación General y Formación Diferenciada, con el fin de coordinar espacios formativos y de desarrollo curricular que superan la instancia individual entre el docente de aula y su par del equipo PIE asignado.

Lo anterior, posiciona al equipo directivo, como un articulador de esta instancia, un facilitador de los procesos para garantizar su autonomía y a la vez el monitoreo pertinente de las acciones implementadas. De este modo, su presencia activa y la optimización de los tiempos, a través de una mirada más pedagógica que administrativa, resulta fundamental.

El diálogo docente entre la FG y FD que se desarrolle en estos espacios estará mediado por esta nueva relación, con el fin de institucionalizar esta práctica. De este modo, el flujo de información, las confianzas y la toma de decisiones se ponen a disposición de las necesidades que presenten las trayectorias escolares de las y los estudiantes *reales* que llegan a este liceo.

Al concebir el liderazgo del liceo desde esta perspectiva, se logra una solución creativa a las necesidades formativas de los docentes, en especial de FD. Se supera, con esto, la dinámica informativa de los consejos de profesores, permitiendo insumar con mayor claridad y de manera permanente el trabajo que puede desarrollarse en los equipos de aula.

Se debe recordar que esta comunidad educativa ha transitado en dos años desde una jornada doble a una jornada única, proceso en el cual ha logrado la instalación de espacios de trabajo colaborativo inéditos. Sin embargo, esta transformación requiere de mayor sistematicidad y de un carácter reflexivo-práctico. En ese sentido, se busca consolidar su organización y la toma de decisiones para la mejora continua.

6.2.2 Articulación entre Formación General y Formación Diferenciada

Uno de los mayores desafíos de la EMTP es avanzar en la articulación entre la FG y la FD. De igual modo, lo es del Liceo Industrial A-20. Ya que, como se ha insistido anteriormente, el abismo entre ambas genera la sensación de que existen dos liceos en uno, con distancias evidentes en la formación docente como también en las prácticas pedagógicas.

A la vez, si consideramos que la institución imparte oficialmente una modalidad educativa técnico profesional, en donde la trayectoria escolar está determinada por la finalización con la consecución de un título, para algunos esto reforzaría la creencia de que la formación general “debe tributar” a la formación diferenciada. Lo paradójico es que, estando de acuerdo o no con aquella perspectiva, tal fragmentación no puede garantizar aquella relación ni tampoco la que esta propuesta busca instalar, la de una articulación entre ambas formaciones.

El plan propone una articulación permanente de las formaciones general y diferenciada, estableciendo procesos de planificación interdisciplinaria de la enseñanza a lo largo del año, lo que constituye un paso relevante en la superación de la fragmentación curricular y la descontextualización del aprendizaje. Lo anterior es parte de esfuerzos para lograr una contextualización curricular que al mismo tiempo flexibilice el proceso de aprendizaje tanto en el aula tradicional como en el aula – taller.

Al mismo tiempo, esto constituye un paso concreto en la superación de las acciones intermitentes, carentes de planificación y/o de aquellas iniciativas limitadas a la afinidad entre determinados docentes. Se inserta, entonces, en un enfoque profesionalizante de la comunidad docente del liceo.

6.2.3 La integración curricular y las adecuaciones curriculares en 3º y 4º medio de EMTP

En el marco de este plan, la integración curricular y las adecuaciones curriculares en 3º y 4º medio, adquieren un valor estratégico central. Y en el contexto de la EMTP, constituyen una apuesta por innovar en cómo abordar el diseño de cómo “pensamos la clase” y de cómo enfrentamos los desafíos del aprendizaje de una diversidad de estudiantes que requiere de respuestas complejas y creativas.

A partir de la articulación entre la FG y FD, esta propuesta busca avanzar en la integración curricular para que se pueda superar la falta de diálogo entre estas formaciones para que puedan conocer lo que hacen cotidianamente (Sepúlveda, Valdebenito y Jacovkis, 2018).

Como consecuencia de lo anterior, el liceo podrá generar un desarrollo curricular inédito y las adaptaciones necesarias para poder crear nuevo material didáctico o realizar modificaciones a los que ya existen con el fin de responder a las necesidades de las y los estudiantes (Espina & Figueroa, 2016).

De esta manera, al pensar en cómo el espacio organizativo de la coordinación pedagógica (con el PIE como articulador) pueda responder al vacío normativo que deja el Decreto N° 83, resulta un proceso de creación y de trabajo profesional docente fundamental, ya que implica redoblar los esfuerzos en la co-docencia, la planificación conjunta y las adecuaciones curriculares para lograr el aprendizaje de todas y todos durante la trayectoria escolar en el liceo.

Por lo tanto, la conjugación entre una articulación de la FG y FD abre la posibilidad a la integración y desarrollo curricular, junto con las adecuaciones necesarias, todas estas basadas en el trabajo colaborativo docente institucionalizado y con un foco en la inclusión para garantizar las trayectorias escolares en esta modalidad educativa y en particular en este liceo industrial.

6.2.4 El monitoreo de prácticas profesionales.

El diagnóstico y contextualización de la comunidad nos permitió constatar que la historia reciente del Liceo Industrial A-20 nos presenta una baja generalizada en la realización de las prácticas. Esto constituye un síntoma evidente de las dificultades que presenta la finalización efectiva de las trayectorias escolares que ahí se desarrollan.

Y en la particularidad de las y los estudiantes con NEE, el panorama es igualmente preocupante, por lo que desde este plan se propone un esfuerzo institucional que permita garantizar la realización de las prácticas profesionales con un foco especial en el caso de estas y estos estudiantes.

Es por eso, que se establece la figura de las prácticas protegidas, las que son responsabilidad del liderazgo que pueda desarrollar el equipo directivo para poder

establecer un plan de monitoreo de éstas, considerando las particularidades de cada trayectoria escolar y las alianzas que puedan realizarse con el mundo empresarial.

Junto con lo anterior, es fundamental avanzar en la formación en inclusión de las y los docentes que apoyan la supervisión de práctica profesional, la que debe se buscará desarrollar desde los espacios de trabajo colaborativo que la coordinación pedagógica proponga.

Resulta fundamental recordar que el interés que despierta en estudiantes y sus familias la EMTP, está vinculada a un factor socioeconómico, por lo que redoblar los esfuerzos por garantizar la realización efectiva de las trayectorias escolares, constituye un deber ético y un compromiso con los sectores más vulnerables del país.

7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN

El diagnóstico institucional permitió identificar una constelación de problemas críticos, una cultura escolar con bajas expectativas, desconfianza hacia el equipo PIE, rigidez curricular y una fragmentación histórica entre la Formación General y Diferenciada, que actúan como barreras sistémicas, configurando trayectorias escolares inconclusas para los estudiantes con doble vulnerabilidad (IVE alto + NEE). Frente a esta realidad, el presente plan de acción se estructura como una intervención estratégica y multidimensional.

El objetivo general que orienta esta propuesta es implementar un plan de acción institucional que fortalezca las trayectorias educativas del estudiantado con NEE que forman parte del PIE, mediante la eliminación de barreras para el aprendizaje y la incorporación de prácticas inclusivas sostenibles. Para ello, se articulan tres objetivos específicos: 1) desarrollar nuevos sentidos para el trabajo colaborativo; 2) instalar espacios de co-planificación para la diversificación de la enseñanza y la evaluación; y 3) diseñar proyectos de ABP que articulen ambos currículums desde una lógica de contextualización.

Las secciones siguientes detallan la coordinación, el campo de acción y las actividades que materializarán esta hoja de ruta.

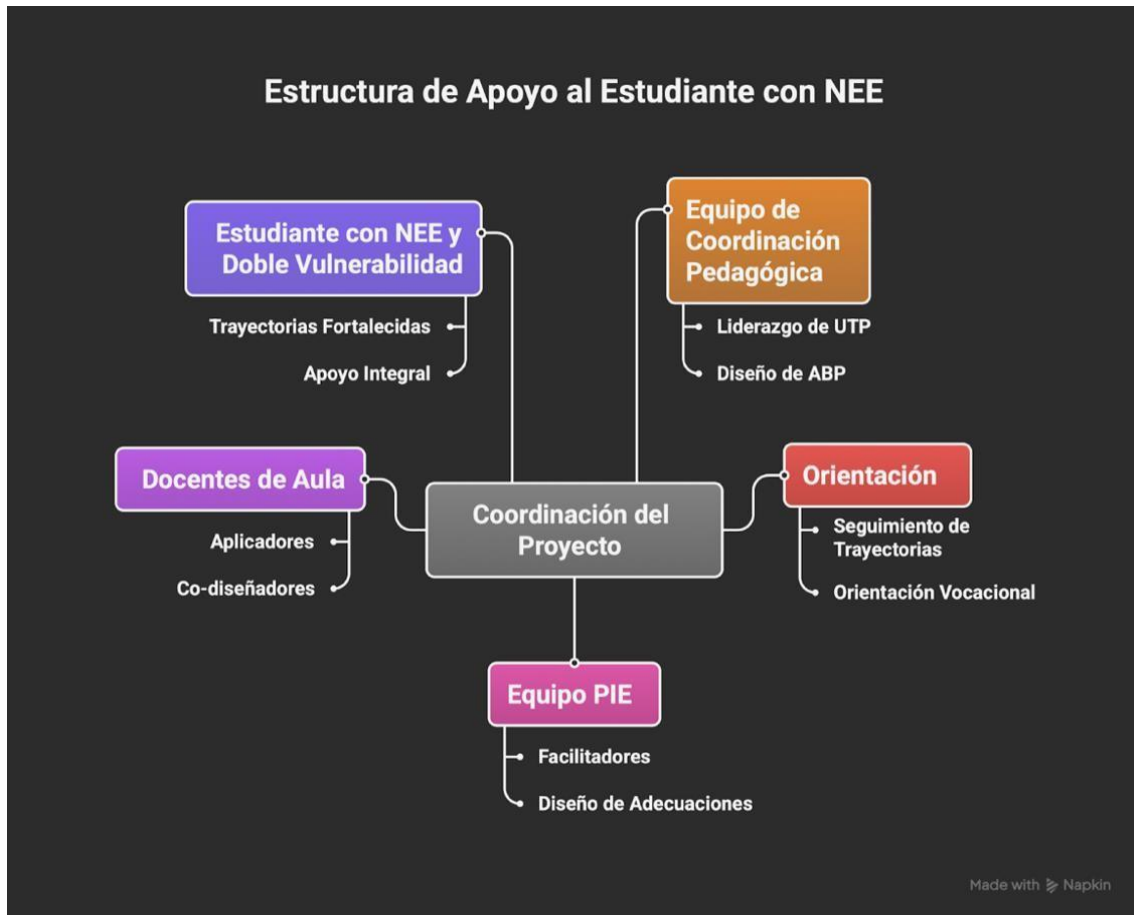
7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupo

La efectividad del presente plan de acción se sustenta en una coordinación estratégica y una red de colaboración definida, orientada a transformar las prácticas institucionales hacia un modelo de liceo técnico-profesional genuinamente inclusivo. Este enfoque se alinea con la concepción de Fullan (2018) sobre el cambio en la cultura escolar, quien sostiene que la colaboración efectiva, caracterizada por la creatividad, el pensamiento crítico y una comunicación abierta, es el motor fundamental para generar mejoras sostenibles. A esto debemos agregar que, desde una mirada crítica, y siguiendo a Slee (2011), se comprende que la inclusión genuina no se agota en la mera eliminación de barreras de acceso y participación, sino que exige interrogar y transformar el currículum prescrito que, en su rigidez, suele normalizar la exclusión.

De esta manera, los objetivos de este proyecto buscan instalar una corresponsabilidad profesional que movilice a todos los estamentos no sólo para implementar ajustes, sino para co-construir un desarrollo curricular contextualizado que cuestione la homogeneización y responda a la diversidad de trayectorias y saberes presentes en el aula TP.

7.1.1.- Liderazgo y Coordinación General

Fig.N^o 1 organigrama para la coordinación general



Fuente: elaboración propia, asistida por Napkin

La coordinación general del proyecto es responsabilidad de quien ha desarrollado este proyecto, el cual dialogará permanentemente con un equipo de coordinación pedagógica interno del establecimiento. Este equipo es liderado por el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) e integrado por la Coordinadora PIE, el Coordinador TP, una Orientadora y un docente representante tanto de la Formación General como de la Formación Diferenciada. La Dirección del establecimiento, por su parte, participará directamente en instancias clave de planificación y recibirá reportes periódicos, asegurando el respaldo institucional y la alineación del proyecto con los objetivos del liceo.

Desde este marco, los roles se distribuyen de la siguiente manera para garantizar una implementación coherente:

Tabla N° 5

Roles	Responsabilidades Específicas
Coordinación del proyecto	Acompañamiento técnico permanente, facilitación de recursos, seguimiento del cronograma y documentación del proceso.
UTP	Garantizar los horarios protegidos para el trabajo colaborativo, validar institucionalmente los protocolos didácticos generados (ej. evaluación diversificada) y articular la calendarización de las actividades con el quehacer escolar.
Equipo PIE	Actuar como facilitadores clave en la co-construcción del "Acuerdo de Colaboración" y aportar su expertise en el diseño de adecuaciones curriculares y estrategias de evaluación diversificada, con foco en la doble vulnerabilidad.
Docentes de Aula de Formación General y Formación Diferenciada	Participar activamente en los "Equipos de Aula Inclusivos" como co-diseñadores de proyectos ABP y aplicadores de las adecuaciones curriculares en sus respectivas especialidades y asignaturas.
Dirección	Asegurar el respaldo institucional, la priorización del proyecto en la planificación anual y la facilitación de los recursos necesarios, legitimando la participación efectiva de todo el cuerpo docente.

Orientación	Apoyar el seguimiento de las trayectorias escolares y aportar desde la dimensión de orientación vocacional, fortaleciendo los proyectos de vida del estudiantado.
--------------------	---

Fuente: elaboración propia

La claridad en la estructura de coordinación establece un sistema sólido para la gestión del proyecto, asegurando un flujo de información eficiente y canales definidos para la toma de decisiones y la retroalimentación constante. Esto permite enfrentar de manera oportuna e informada los desafíos que emerjan, priorizando en todo momento el fortalecimiento de las trayectorias del estudiantado.

En un nivel más profundo, este modelo operativo se establece como la condición básica para el cambio cultural que el proyecto persigue. Al materializar la colaboración de Fullan (2018) y crear el espacio para cuestionar prácticas curriculares rígidas, en línea con la crítica de Slee (2011), esta red de trabajo no solo gestiona acciones, sino que construye las bases para una comunidad de aprendizaje permanente, corresponsable y con una vocación inclusiva genuina.

7.2.1 Contexto Institucional y Territorial

El campo de acción de este proyecto se delimita al Liceo Industrial A-20, establecimiento que, por su condición de ser el único industrial con dependencia municipal en la comuna de Santiago, constituye un caso paradigmático para analizar los desafíos de la inclusión en la Educación Media Técnico-Profesional.

Esta comunidad educativa actualmente cuenta con un alto porcentaje de matrícula migrante y un alto índice de vulnerabilidad. Esto nos presenta el desafío de fortalecer procesos formativos adecuados a la diversidad cultural y a las trayectorias escolares del estudiantado.

7.2.2 Población beneficiaria

La intervención se focaliza de manera directa en 70 estudiantes de 3° y 4° medio con NEE y cupo PIE, matrícula que se encuentra en una situación de doble vulnerabilidad. Sin embargo, la naturaleza transformadora de las estrategias propuestas, como la co-docencia, la evaluación diversificada y el diseño de proyectos ABP, busca expandir el efecto de esta iniciativa y su carácter inclusivo.

Al pretender un cambio en la cultura escolar y en las prácticas pedagógicas, el proyecto pretende generar un impacto indirecto en un espectro más amplio, beneficiando a todo aquel estudiante cuyos ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos o trayectorias de vida no se adecúen al paradigma homogeneizador del currículum tradicional. De este modo, la inversión en inclusión para un grupo específico se convierte en una palanca de mejora para toda la comunidad educativa.

En el mismo sentido, los equipos profesionales docentes y no docentes aportarán activamente desde sus distintas áreas y roles a un proceso de co-construcción con un enfoque comunitario y participativo. Así, se busca instalar una dinámica de colaboración y confianza que facilite el despliegue del plan de acción y la consolidación futura de una comunidad de aprendizaje auténtica.

7.2.3 Enfoque de Trabajo con la Comunidad

Un aspecto clave de este proyecto es su carácter contextualizado y participativo. Su metodología se propone desde la comunidad, con el fin de relevar su protagonismo y la pertinencia de las acciones planificadas. Muestra de aquello, son la realización de un diagnóstico participativo del trabajo colaborativo actual y la co-construcción de acuerdos.

La naturaleza de la metodología propuesta releva las problemáticas del territorio y las experiencias vitales de los sujetos, favoreciendo la contextualización curricular y desarrollo profundo de los ABP. Junto con ello, enriquece el debate pedagógico, permite el desarrollo e integración curricular y la pertinencia de los aprendizajes de cada estudiante.

En definitiva, este enfoque de trabajo comunitario trasciende lo metodológico para erigirse como la base fundamental de la transformación cultural que el proyecto

persigue. Al posicionar a docentes, equipos y estudiantes como co-constructores activos, y no meros receptores, se fortalece la capacidad de agencia y la confianza profesional necesaria para interpelar y modificar prácticas pedagógicas arraigadas.

De este modo, se supera la lógica convencional de intervención basada en acciones puntuales de 'sensibilización', 'intercambio de experiencias exitosas' o 'transferencia de contenidos'. En su lugar, se avanza hacia un modelo donde la contextualización curricular y el desarrollo de ABP se consolidan como la expresión tangible de una cultura escolar colaborativa e inclusiva. Esta nueva cultura, al relevar los saberes locales y diversificar sistemáticamente las oportunidades de aprendizaje, se constituye en el sustento estructural para fortalecer, de manera sostenible, todas las trayectorias educativas.

7.3 Formulación de actividades

La formulación que se presenta a continuación trasciende una mera lista de tareas; se configura como una secuencia estratégica de intervenciones diseñadas para operar sobre los nudos críticos que actualmente limitan una inclusión profunda en el liceo. Estas actividades buscan generar puntos de entrada concretos para la transformación de la cultura escolar, articulando la reflexión con la acción situada. Y se presentan siguiendo el esquema de los objetivos específicos.

7.3.1. Actividades para el Fortalecimiento del Trabajo Colaborativo y Nuevos Sentidos Comunes

Actividad 1.1: Diagnóstico Participativo de la Cultura Colaborativa Vigente

Esta actividad inicial se plantea no como un simple levantamiento de información, sino como un ejercicio de problematización colectiva. A través de focus groups y una encuesta anónima, se interpelarán las percepciones, barreras y facilitadores del trabajo colaborativo existente, otorgándole centralidad a la discusión acerca de la atención a la doble vulnerabilidad (IVE alto + NEE). Su propósito fundamental es develar las estructuras de sentido y las prácticas establecidas que hoy condicionan la colaboración, generando una base crítica compartida desde la cual impulsar el cambio.

Tabla N° 6

Actividad 1.1: Diagnóstico Participativo de la Cultura Colaborativa Vigente	
Responsable	Coordinación del proyecto y Equipo de Coordinación Pedagógica (UTP).
Destinatarios	Docentes de Formación General, Formación Diferenciada y Equipo PIE.

Tiempo Estimado	3 semanas (Diseño, aplicación y análisis inicial).
Descripción de la Actividad	Implementación de un proceso de indagación cualitativa mediante focus groups y una encuesta anónima para diagnosticar percepciones y barreras de trabajo colaborativo, con foco en la doble vulnerabilidad. Los resultados se sistematizarán en un informe preliminar para socializar.

Fuente: elaboración propia

2. Actividad 1.2: Jornadas de Co-construcción del "Acuerdo de Colaboración para la Inclusión"

Esta instancia no busca plasmar la redacción de un documento normativo, sino que constituye un proceso de deliberación y construcción de sentido compartido. En una serie de jornadas de trabajo, se facilitará un diálogo profesional entre docentes y equipo PIE destinado a redefinir roles, compromisos y protocolos.

El propósito es desarrollar un nuevo contrato pedagógico que, desde la corresponsabilidad, cuestione la lógica binaria que ha organizado históricamente los sistemas educativos, segregando al estudiantado en función de su adaptación a una norma académica y social preconcebida, y que emerja como un dispositivo concreto para asegurar las trayectorias.

Tabla N° 7

Jornadas de Co-construcción del "Acuerdo de Colaboración para la Inclusión"	
Responsable	Coordinación del proyecto, con apoyo de Equipo PIE y UTP.

Destinatarios	Equipo PIE, Docentes de FG y FD, y Orientación.
Tiempo Estimado	3 jornadas de 2 horas cada una, distribuidas en un mes.
Descripción de la Actividad	Conducción de jornadas de trabajo colaborativo para la redacción conjunta de un acuerdo que defina nuevos roles, compromisos y protocolos de comunicación entre el equipo PIE y los docentes de aula. El resultado será un documento consensuado y firmado.

Fuente: elaboración propia

3. Actividad 1.3: Implementación de Talleres de Formación-Reflexión en Co-docencia con Enfoque de Justicia Educativa

Esta acción se concibe como un diálogo crítico para la apropiación curricular y la resignificación de la práctica docente. La componen tres talleres teórico-prácticos, levantados desde los principios de la justicia educativa y la interseccionalidad, que buscarán desmontar el modelo de trabajo individualista para proyectar, de manera reflexiva, estrategias de planificación y evaluación colectivas. El propósito final es generar una plataforma de experiencia práctica y crítica que permita desarrollar la co-docencia no como una técnica más, sino como una relación pedagógica transformadora.

Tabla N° 8

Implementación de Talleres de Formación-Reflexión en Co-docencia con Enfoque de Justicia Educativa	
Responsable	Coordinación del proyecto, con apoyo de un/a facilitador/a externo/a especialista en co-docencia e inclusión.
Destinatarios	Equipo PIE y Docentes de Aula (FG y FD).
Tiempo Estimado	3 talleres de 3 horas cada uno, distribuidos en un semestre.
Descripción de la Actividad	Diseño y ejecución de tres talleres teórico-prácticos centrados en estrategias de planificación conjunta, ejecución de clases co-docentes y evaluación colaborativa desde un marco de justicia educativa. Incluye elaboración de planificaciones pilotos.

Fuente: elaboración propia

7.3.2. Actividades para la Diversificación de la Enseñanza y Evaluación

1. Actividad 2.1: Calendarización de Horarios Protegidos para "Equipos de Aula inclusivos"

Esta acción consiste en la institucionalización de espacios de trabajo colaborativo mediante la gestión y formalización en el calendario escolar de horarios protegidos y exclusivos para los 'Equipos de Aula Inclusivos'. Su propósito es transformar la colaboración de una difusa en una práctica estructurada y con un tiempo garantizado, priorizando la planificación conjunta para estudiantes con doble vulnerabilidad.

Tabla N° 9

Calendarización de Horarios Protegidos para "Equipos de Aula Inclusivos"	
Responsable	Equipo de Coordinación Pedagógica (UTP) y Dirección.
Destinatarios	Docentes de FG y FD, y Equipo PIE.
Tiempo Estimado	Gestión inicial: 2 semanas. Implementación: bloques de 1.5 horas semanales durante el año lectivo.
Descripción de la Actividad	Gestión administrativa y curricular para establecer y formalizar en el horario institucional bloques semanales protegidos destinados al trabajo de los Equipos de Aula Inclusivos, asegurando su continuidad.

Fuente: elaboración propia

2. Actividad 2.2: Diseño Colectivo del "Protocolo de Planificación y Evaluación Diversificada"

Esta actividad se orienta a la creación colaborativa de una herramienta pedagógica concreta que permita responder al vacío normativo existente en la EMTP. A través de un ciclo de trabajo colaborativo, se diseñará un protocolo que operacionalice la diversificación de la enseñanza y la evaluación. Su propósito es dotar al cuerpo docente de un instrumento de trabajo contextualizado y legítimo, que incorpore los principios del DUA y la evaluación para el aprendizaje como procedimientos aplicables a los módulos de las especialidades.

Tabla N° 10

Diseño Colectivo del "Protocolo de Planificación y Evaluación Diversificada"	
Responsable	Equipo PIE y Docentes de FD, con facilitación de la Coordinación del proyecto.
Destinatarios	Docentes de FG y FD, y Equipo PIE.
Tiempo Estimado	4 sesiones de 2 horas a lo largo de un mes y medio.
Descripción de la Actividad	Ciclo de jornadas de trabajo colaborativo para el diseño, validación y socialización de un protocolo que guíe la planificación y evaluación diversificada en las especialidades técnicas, incluyendo ejemplos y rúbricas contextualizadas.

Fuente: elaboración propia

3. Actividad 2.3: Acompañamiento Reflexivo en la Aplicación de Adecuaciones Curriculares Contextualizadas

Esta acción se concibe como un proceso de apoyo y reflexión colectiva sobre la implementación de las adecuaciones curriculares. Supera el concepto de supervisión y se configura como un espacio de diálogo profesional y co-reflexión destinado a analizar los desafíos, éxitos y ajustes necesarios en pleno proceso. Su propósito es fortalecer la autonomía y la capacidad de agencia docente mediante una retroalimentación situada, asegurando que las adecuaciones sean herramientas dinámicas y eficaces en el contexto específico de cada especialidad y grupo curso.

Tabla N° 11

Acompañamiento Reflexivo en la Aplicación de Adecuaciones Curriculares Contextualizadas	
Responsable	Equipo PIE y UTP, en rol de facilitadores.
Destinatarios	Docentes de FD y FG que aplican las adecuaciones.
Tiempo Estimado	Sesiones de acompañamiento bimestral (4 en el año).
Descripción de la Actividad	Implementación de un sistema de acompañamiento bimestral basado en la observación colaborativa, la revisión de evidencias de aprendizaje y reuniones de reflexión dialogada, para apoyar y perfeccionar la aplicación de las adecuaciones curriculares de manera contextualizada.

Fuente: elaboración propia

7.3.3. Actividades para la Innovación Curricular a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Actividad 3.1: Jornadas de Diseño Conjunto de ABP con Anclaje Territorial

Esta actividad busca generar una ruptura con la planificación curricular fragmentada mediante la convocatoria a equipos docentes interdisciplinarios. El objetivo central es la co-construcción de proyectos pedagógicos que emergen de problemáticas reales del entorno productivo y comunitario del liceo. Su propósito es tejer una relación pedagógica significativa entre el currículum técnico y el territorio, superando la lógica descontextualizada que frecuentemente domina la formación diferenciada.

Tabla N° 12

Jornadas de Diseño Conjunto de ABP con Anclaje Territorial	
Responsable	Coordinación del proyecto y Coordinación TP, con facilitación de un/a especialista en ABP.
Destinatarios	Docentes de Formación General y Formación Diferenciada.
Tiempo Estimado	2 jornadas de 4 horas cada una.
Descripción de la Actividad	Conducción de jornadas intensivas de trabajo colaborativo interdisciplinario para el diseño de prototipos de proyectos ABP, vinculados a problemáticas identificadas en el sector productivo local y la comunidad.

Fuente: elaboración propia

Actividad 3.2: Implementación Guiada y Sistematización de Proyectos ABP

Esta acción consiste en el despliegue en el aula de los proyectos ABP co-diseñados, acompañado de un proceso de sistematización crítica de la experiencia. Más que una mera ejecución, se plantea como un ciclo de investigación-acción en la práctica, donde se documentan los impactos en la participación y permanencia estudiantil. Su propósito es generar evidencia situada sobre la capacidad del ABP para aumentar la relevancia de los aprendizajes y, con ello, prevenir la deserción escolar en estudiantes con doble vulnerabilidad.

Tabla N° 13

Implementación Guiada y Sistematización de Proyectos ABP	
Responsable	Docentes implementadores, con apoyo de la Coordinación del proyecto y UTP.
Destinatarios	Estudiantes de las especialidades técnicas donde se implementen los ABP.
Tiempo Estimado	Implementación: 1 semestre lectivo. Sistematización: 1 mes posterior.
Descripción de la Actividad	Acompañamiento en la implementación de los ABP en el aula y desarrollo de un proceso de sistematización que documente la experiencia, los aprendizajes y el impacto en la motivación y permanencia de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Actividad 3.3: Organización de la Feria Anual de Aprendizajes: "Voces Técnicas con Sentido"

Esta actividad trasciende la lógica de una muestra tradicional para constituirse en un acto de reconocimiento y valorización pública de los saberes y capacidades del estudiantado. La feria se concibe como un espacio de justicia epistémica donde se visibilizan los logros de todos los estudiantes, especialmente aquellos cuyos talentos son a menudo opacados por las métricas academicistas. Su propósito es subvertir la narrativa del déficit asociada a la doble vulnerabilidad, posicionando a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizaje y agentes de conocimiento válido en su comunidad.

Tabla N° 14

Organización de la Feria Anual de Aprendizajes: "Voces Técnicas con Sentido"	
Responsable	Comisión organizadora (Coordinación TP, UTP, Orientación y docentes líderes).
Destinatarios	Comunidad educativa en su totalidad (estudiantes, familias, docentes, equipos directivos) y actores del sector productivo local.
Tiempo Estimado	Organización: 2 meses. Ejecución del evento: 1 jornada.
Descripción de la Actividad	Planificación, logística y ejecución de una feria abierta a la comunidad donde se exhiban los productos y soluciones desarrolladas en los proyectos ABP, incluyendo espacios para la socialización de las experiencias de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

7.4 Cronograma de actividades

El siguiente cronograma organiza la ejecución del plan de acción en un horizonte de un año académico (10 meses), distribuyendo estratégicamente las actividades para garantizar una implementación viable y secuencial. La planificación reconoce la superposición natural entre procesos de implementación y mantiene la agrupación por objetivos específicos.

La secuencia temporal ha sido diseñada reconociendo los ritmos, necesidades y particularidades del contexto específico del Liceo Industrial A-20, integrando los tiempos institucionales con los procesos de reflexión-acción que requieren las actividades planificadas.

Tabla N° 15 Cronograma Anual de Implementación

Objetivo Específico	Acción Detallada	Mes de Ejecución	Semanas (Aproximadas)	Tipo de Tarea
1. Desarrollar nuevos sentidos para el trabajo colaborativo entre equipos docentes y PIE.				
Acción 1.1	Diagnosticar participativamente la cultura colaborativa actual con enfoque en doble vulnerabilidad.	Mes 1	Semanas 1-4	Diagnóstico/Inicial
Acción 1.2	Desarrollar taller para la co-construcción de "Acuerdo de Colaboración Inclusiva".	Mes 2	Semanas 5-8	Diseño/Acuerdo
Acción 1.3	Implementar tres talleres de formación-reflexión sobre co-docencia con enfoque de	Meses 3-5	Semanas 9-20	Capacitación /Formación

	justicia educativa e interseccionalidad.			
2. Instalar espacios de trabajo colaborativo docente orientados a la adaptación curricular, diversificación de la evaluación y contextualización.				
Acción 2.1	Calendarizar horario protegido para "Equipos de Aula Inclusivos" con foco en estudiantes con doble vulnerabilidad.	Mes 2	Semanas 7-8	Gestión/ Logística

Acción 2.2	Diseñar colectivamente un "Protocolo de Planificación y Evaluación Diversificada" que subsane el vacío normativo para EMTP.	Meses 4-6	Semanas 13-24	Diseño/Estandarización
Acción 2.3	Acompañar proceso de adecuaciones curriculares contextualizadas a la realidad socioeconómica del estudiantado.	Meses 6-10	Semanas 21-40	Acompañamiento/Implementación
3. Diseñar proyectos de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) articulados entre formación general y diferenciada.				

Acción 3.1	Realizar jornadas de actualización en ABP que releven los problemas reales del territorio.	Mes 3	Semanas 9-12	Capacitación/ Formación
Acción 3.2	Instalar espacios de trabajo colaborativo para la contextualización curricular.	Mes 4	Semanas 13-16	Planificación/ Diseño
Acción 3.3	Diseñar propuesta que incorpore la nuclearización curricular y el trabajo interdisciplinario en la planificación de la enseñanza.	Meses 5-7	Semanas 17-28	Diseño/ Innovación
Cierre y Evaluación	Recolección de datos, análisis de resultados y elaboración del informe final del proyecto.	Mes 10	Semanas 37-40	Evaluación/ Reporte

7.5 Recursos y Presupuesto

Esta sección detalla los recursos necesarios para la implementación del plan de acción, distinguiendo entre costos de operación (recursos humanos externos y materiales de consumo) e inversión (recursos duraderos). Se explicitan tanto los recursos que requieren financiamiento como aquellos que constituyen un aporte institucional en especie, basados en la corresponsabilidad de la comunidad educativa.

TABLA N° 16 Presupuesto Detallado (Con valores estimados)

Partida	Especificación	Unidad	Cantidad	Costo Unitario (CLP)	Costo Total (CLP)	Tipo (Operación/ Inversión)
RECURSOS HUMANOS						
	Facilitador externo - Talleres co-docencia (3 sesiones)	Hora	9	\$30.000	\$270.000	Operación
	Asesor externo - Diseño protocolo evaluación	Hora	6	\$35.000	\$210.000	Operación
RECURSOS MATERIALES						
	Materiales didácticos	Kit	3	\$25.000	\$75.000	Operación

	para talleres y diseño ABP					
	Impresión de protocolos (documento final full color)	Unidad	50	\$2.000	\$100.000	Operación
	Materiales para feria (stands, afiches, elementos)	Kit	1	\$150.000	\$150.000	Inversión
SERVICIOS						
	Catering para pausas y café	Persona	100	\$5.000	\$500.000	Operación
TOTAL ESTIMADO	\$1.305.000					

Fuente: elaboración propia

TABLA N° 17 Recursos de la Comunidad Educativa (Sin Costo Monetario)

Recurso	Descripción	Valoración Cualitativa
Tiempo Docente	Horas dedicadas por el cuerpo docente a reuniones, co-diseño e implementación de las actividades.	Aporte fundamental que garantiza la sostenibilidad, apropiación y contextualización del proyecto en la práctica diaria.

Espacios Físicos	Uso de salas, talleres y patios del liceo para todas las actividades planificadas.	Infraestructura existente que permite la implementación sin costos adicionales y en el entorno natural de aprendizaje.
Equipo PIE	Tiempo y <i>expertise</i> especializado en diseño de adecuaciones, evaluación diversificada y apoyo pedagógico.	Recurso interno invaluable que enriquece técnicamente la propuesta y asegura su alineación con las necesidades del estudiantado con NEE.
UTP y Dirección	Coordinación, gestión de horarios, respaldo institucional y facilitación logística.	Liderazgo esencial para la viabilidad, legitimidad y futura institucionalización de las acciones y protocolos generados.
Estudiantes	Participación activa en el diagnóstico participativo y en la implementación y evaluación de los proyectos ABP.	Protagonistas centrales del proceso, cuya experiencia y retroalimentación directa orientan y validan la intervención.

Fuente: elaboración propia

8. CUARTA FASE: SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA

Este proyecto se configuró a partir de un diagnóstico situado que identificó, en el Liceo Industrial A-20, una red de barreras institucionales estructurales; una cultura escolar con bajas expectativas; desconfianza hacia el equipo PIE; rigidez curricular y una fragmentación histórica entre la Formación General y Diferenciada, que configuran trayectorias escolares inconclusas para estudiantes con doble vulnerabilidad (IVE alto + NEE). Frente a esta problemática, el objetivo general se planteó como la implementación de un plan de acción institucional para fortalecer dichas trayectorias, operacionalizado en tres ejes estratégicos: 1) desarrollar nuevos sentidos para el trabajo colaborativo que supere la lógica binaria del sistema; 2) instalar espacios de co-planificación para la diversificación de la enseñanza y la evaluación; y 3) diseñar proyectos de ABP que articulen ambos currículums desde una lógica contextualizadora. Las acciones detalladas, desde el diagnóstico participativo hasta la feria de aprendizajes, buscan en su conjunto, intervenir no en el estudiantado, sino en las estructuras y prácticas que producen su exclusión, aspirando a generar una transformación cultural hacia un modelo de liceo técnico-profesional verdaderamente inclusivo.

8.1 Reflexión del aprendizaje profesional.

El proceso de diseño de este proyecto ha operado como un dispositivo de formación en acción, permitiendo una comprensión más profunda y crítica de la inclusión educativa. La reflexión se organiza en torno a cuatro dimensiones que articulan la propuesta: la pedagógica; la curricular; las políticas educativas y el impacto social.

Primero, en el plano pedagógico, el principal aprendizaje radica en haber transitado desde una mirada centrada en las carencias individuales de los estudiantes con NEE hacia la identificación de las barreras didácticas que los excluyen. Esto implica comprender que el desafío no es “adaptar” al estudiante a una metodología rígida, sino transformar la práctica docente hacia la co-docencia, la evaluación diversificada y el diseño de ABP, que son las verdaderas herramientas para una participación efectiva.

Segundo, en la dimensión curricular, el proyecto ha permitido comprender en profundidad que el currículum de la EMTP no es un dispositivo neutral, sino un campo de tensión donde se expresan con claridad la segmentación educativa y la (re)producción de desigualdades. El aprendizaje más sustantivo ha sido diseñar una intervención que trasciende la mera adaptación para asumir un carácter articulador e integrador. Esto se concreta en dos movimientos: primero, al cuestionar la fragmentación histórica entre la Formación General (FG) y la Formación Diferenciada (FD), proponiendo el ABP como el mecanismo para tejer puentes entre el conocimiento técnico y las competencias ciudadanas; y segundo, al interpelar la rigidez del currículum prescrito mediante el diseño de protocolos de contextualización que lo anclen en los saberes, problemáticas y potencialidades del territorio. Así, el proyecto se posiciona como una propuesta de desarrollo curricular crítico, que entiende el currículum no como un documento a implementar, sino como un proceso dinámico de negociación y resistencia cultural, que puede, desde lo local, cuestionar los destinos predeterminados y responder a la diversidad de trayectorias.

Sumado a lo anterior, este proyecto busca intervenir en un espacio teórico y prácticamente desatendido por las perspectivas críticas del currículum en Chile: la Educación Media Técnico-Profesional. En esta modalidad, donde se concentra una matrícula creciente y socialmente diversa, la crítica curricular no puede limitarse a deconstruir el "currículum oculto" de la formación humanista; debe enfrentar el núcleo productivista y instrumental del currículum técnico prescrito.

Nuestra propuesta asume que garantizar trayectorias completas exige ir más allá de la adaptación; requiere una reelaboración crítica del propio proyecto formativo. Esto implica una contextualización radical que ancle los saberes técnicos en las problemáticas territoriales, una problematización sistemática de los contenidos a la luz de la justicia social y un desarrollo intencionado de las transversalidades (ética, ciudadanía, sostenibilidad) como ejes estructurantes y no como anexos decorativos.

En esta línea, siguiendo el enfoque socioformativo (Tobón, 2013), buscamos trascender la mera formación de mano de obra calificada para avanzar hacia la formación integral de sujetos técnicos críticos.

Los desafíos de las áreas productivas como la transición socioecológica o la digitalización, no solo demandan innovación técnica, sino también una reflexión ética sobre sus impactos sociales y ambientales. Asimismo, la precariedad laboral

endémica en muchos oficios técnicos interpela directamente a la escuela a formar para la ciudadanía laboral y la defensa de derechos.

Por lo tanto, un proyecto curricular que pretenda ser genuinamente inclusivo en la EMTP debe, necesariamente, constituirse en un proceso educativo crítico y transformador, que prepare a los estudiantes no solo para "insertarse" en el mundo del trabajo, sino para comprenderlo, cuestionarlo y actuar en él con autonomía y sentido de justicia.

Respecto a las políticas educativas, el proceso ha revelado la tensión profunda entre la retórica de la inclusión y la rigidez de sus instrumentos de implementación. Se ha aprendido a navegar críticamente el marco normativo (PIE, Decreto 83), reconociendo su potencial como palanca para exigir recursos, pero también sus límites performativos: al reducir la inclusión a un procedimiento de diagnóstico, financiamiento y rendición de cuentas, este enmarañado de políticas actúa como camisa de fuerza para la flexibilidad curricular. La lógica administrativa de los decretos, centrada en la categorización individual y la evidencia burocrática, colisiona con la necesidad de un desarrollo curricular situado, dialogado y abierto que una inclusión real en la EMTP requiere.

Así, el currículum técnico, ya de por sí rígido, ve obstruida su potencial adaptación porque el sistema de incentivos y controles castiga la desviación del estándar y no valora escasamente la innovación contextual. Por ello, este proyecto se constituye, en sí mismo, en un ejercicio de política educativa contextualizada y de resistencia curricular, que busca trascender la lógica de la rendición de cuentas para proyectar, desde lo local, formas de hacer currículum que respondan a la diversidad real más que al llenado de formularios que la certifican.

Finalmente, en cuanto al impacto social, el aprendizaje más significativo ha sido dimensionar que la inclusión en la EMTP es, ante todo, una cuestión de justicia social y redistribución de oportunidades. Fortalecer las trayectorias de estudiantes con doble vulnerabilidad no es solo un objetivo técnico-pedagógico; es un acto de reparación del derecho a la educación y de disputa contra un sistema que históricamente ha canalizado a los más vulnerables hacia circuitos formativos de menor valor social. El proyecto, por tanto, se reconoce como una apuesta por resignificar el valor social de la educación técnica desde la inclusión radical.

8.2 Proyecciones y limitaciones del proyecto

8.2.1 Proyecciones del proyecto

En primer lugar, se levanta como una hoja de ruta contextualizada para el Liceo Industrial A-20. Sin embargo, su potencial trasciende lo local. Su estructura, basada en la corresponsabilidad, la co-construcción y la crítica a la fragmentación curricular, puede servir como referente metodológico para otros establecimientos de EMTP, un subsistema que concentra cerca del 37% de la matrícula nacional de enseñanza media (MINEDUC, 2020) y que, pese a su magnitud, adolece de un histórico vacío de experiencias sistematizadas de inclusión profunda. Como se constató en la revisión histórica, la inclusión en Chile ha avanzado desde una lógica de integración (década de los 90) hacia marcos normativos más complejos, pero la aplicación concreta en la EMTP sigue siendo un territorio poco explorado. Por ello, una proyección central es que la implementación del plan genere evidencia situada y transferible sobre estrategias efectivas para la retención y titulación del estudiantado con doble vulnerabilidad, contribuyendo así a un corpus de conocimiento urgente y escaso para un segmento estratégico de la educación chilena. A largo plazo, se aspira a que las prácticas instaladas permitan disputar el sentido de la “calidad educativa” al interior del liceo, asociándola a la capacidad de inclusión y éxito de todos los estudiantes, y no solo al rendimiento en indicadores estandarizados que históricamente han segregado.

8.2.2 Limitaciones del proyecto

La principal limitación reconocida es el alcance de la intervención propuesta. Al ser un diseño de proyecto, no incluye una fase de implementación y evaluación del impacto de los resultados en la comunidad, lo que deja abierta la pregunta sobre su efectividad material en la transformación de prácticas y mejora de los indicadores establecidos. Esta limitación se acentúa por la escasez de referentes empíricos sólidos en el contexto de la EMTP chilena, lo que dificulta predecir con exactitud los puntos de fricción.

Otra limitación estructural radica en su dependencia del compromiso activo y sostenido de todos los actores institucionales. Este desafío se enmarca en el contexto de la educación pública chilena, caracterizado por una alta rotación docente, condiciones laborales de agobio y una elevada contingencia político-administrativa que dificulta la continuidad de las iniciativas pedagógicas.

En un plano más profundo, el proyecto se enfrenta a limitaciones históricas y estructurales del sistema educativo chileno. Como ha documentado la crítica histórica (Gutiérrez, 2011), la educación técnico-profesional ha sido sistemáticamente postergada en el diseño de un sistema educativo marcadamente clasista y academicista. Esta desvalorización, que incluso comprometió en el pasado la formación de técnicos necesarios para el desarrollo económico del país, persiste hoy en la posición subordinada que ocupa la EMTP dentro de las prioridades de las políticas educativas.

El proyecto no resuelve, ni podría resolver, esta matriz de desigualdad originaria, que se manifiesta en una distribución desigual de recursos, en políticas de *accountability* que no consideran las particularidades de la modalidad TP y en una jerarquía de valor social que aún no releva lo suficiente la formación técnica. Estas condiciones macroestructurales configuran un marco restrictivo que puede limitar significativamente cualquier esfuerzo de transformación al interior de las comunidades escolares.

Finalmente, el proyecto también debe lidiar con tensiones paradigmáticas recientes del sistema educativo. La promulgación de la llamada 'Ley TEA' (Ley N° 21.545) es sintomática de una contradicción vigente: mientras se avanza en el reconocimiento legal de grupos específicos, tanto el debate público como el diseño de políticas tienden a reducir la inclusión a un problema de gestión de la convivencia escolar. Esta reducción se acentúa particularmente ante episodios de violencia que son cubiertos de manera acrítica por los medios y abordados con escasa profundidad por organizaciones de la sociedad civil y referentes gremiales. Dicho reduccionismo normativo corre el riesgo de reforzar una lógica reactiva y asistencialista, desviando el foco de la transformación cultural y curricular que una inclusión crítica requiere. Así, el proyecto no solo debe enfrentar inercias históricas (Gutiérrez, 2011), sino también esta tendencia a patologizar la diferencia y burocratizar la respuesta, lo que puede obstaculizar los procesos de cambio cultural que esta propuesta busca promover.

9.-Fuentes Bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Calidad educativa en educación media técnico profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema*.

Ministerio de Educación. <https://www.agenciaeducacion.cl>

Ainscow, M. (2012). *Haciendo escuelas más inclusivas*. Narcea.

Bellei, C. (2007). *La escuela en movimiento: Actores, reformas y trayectorias*. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Bellei, C. (2015). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 325-345.

Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. UNESCO.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Braslavsky, C. (2005). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. UNESCO/IIPE.

Castillo, R. (2020). Hacia una escuela inclusiva: Miradas, tensiones y desafíos. *Revista Educación y Ciudad*, 39, 359-372. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n39.2020.2295>

CILED & Fundación Mis Talentos. (2024). *Educación Técnico Profesional e inclusión: Barreras, desafíos y oportunidades*.

Contreras, G., & Vallejos, L. (2025, 30 de marzo). Menores con TEA y hechos de violencia escolar: Qué dice la Ley y cuáles son las obligaciones de los colegios. *Emol*. <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2025/03/30/116196>

Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Siglo XXI Editores.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>

Elacqua, G., & Santos, H. (2013). Los efectos de la SEP en la rendición de cuentas y el liderazgo escolar. En F. Carrasco & G. Elacqua (Eds.), *Reforma educacional en Chile: Intenciones, resultados y desafíos* (pp. 123-150). Ediciones UC.

Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/370006>

Florian, L. (2014). *Reimagining special education: Why new approaches are needed*. Routledge.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6ª ed.). Pearson Education.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2023). Nudos críticos de las políticas educativas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales.

Chile. <https://www.unicef.org/chile/media/8321/file/Nudos%20.pdf>

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.

Galvez, R. (2025). La formación docente sigue siendo absolutamente insuficiente en educación inclusiva. *La Tercera*, 32-32. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/cecilia-assael-la-formacion-docente-sigue-siendo-absolutamente-insuficiente-en-educacion-inclusiva/>

Gutiérrez G., C. (2011). *El destino de los hijos de los pobres: los debates educacionales en la historia de Chile*. <https://users.dcc.uchile.cl/~cgutierr/otros/educacionPobres.pdf>

Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad, diez miradas* (pp. 19-71). Ediciones Diego Portales.

Gutiérrez Ricci, A. (2018). Trayectorias de estudiantes en la Educación Media Técnico Profesional: entre la permanencia y la exclusión. Pontificia Universidad Católica de Chile.

López, A. B. G., & Aravena Domich, M. A. (2023). Trayectorias educativas para entender la educación desde los estudiantes con dificultades académicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1077-1089. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5384

López, N., Arellano, A., & Aguilar, C. (2018). *Tres nudos críticos de la inclusión en el sistema escolar chileno: fragmentación, implementación e inequidad*. UNESCO-OREALC.

Martínez, L. (2013). *Educación inclusiva en Chile: Avances, tensiones y desafíos*. UNESCO-OREALC.

- Mineduc. (2019). *Educación Media Técnico-Profesional*. <https://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/educacion-media-tp/>
- Ministerio de Educación de Chile. (1998). *Decreto Supremo N° 1. Establece normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://bcn.cl/2q70l>
- Ministerio de Educación de Chile. (1999). *Decreto Supremo N° 374. Aprueba reglamento de la ley N° 19.284 de integración social de personas con discapacidad*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Decreto Supremo N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Supremo N° 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Ley N° 20.845: Ley de Inclusión Escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Decreto N° 67: Normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Por una Buena Vida: Resumen Ejecutivo. Aspiraciones de las y los estudiantes de la Educación Media Técnico-Profesional*.
- Obregón-Reyes, J., & Traslaviña-Arancibia, P. (2021). Formación en liderazgo para la Educación Media Técnico Profesional en Chile: aportes y desafíos. *Revista Saberes Educativos*, 7, 131-151. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64101>
- Peña, C., & De la Vega, L. (2016). *Liderazgo pedagógico en Educación Media Técnico Profesional*. Universidad Alberto Hurtado.
- República de Chile. (1994). *Ley N° 19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Sarto, M. P., & Venegas, M. E. (2009). Aspectos claves para una educación inclusiva. En M. P. Sarto & M. E. Venegas (Coords.), *Educación inclusiva: sonrisas y lágrimas* (pp. 15-68). Amarú Ediciones.

Skljar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores.

Skljar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>

Tobón, S. (2018). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (5ª ed.). Ecoe Ediciones.

Terigi, F. (2007). *Las trayectorias escolares: Continuidades y rupturas en la escolarización en el nivel medio*. IIPÉ-UNESCO.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

Véliz Jorquera, P., Martínez, M. J., Parra Muñoz, H., & Garrido Reyes, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41709>

Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad, diez miradas*. Ediciones Diego Portales.

Zúñiga, L., & Mansilla, P. (2023). *Incluir en la Educación Media Técnico Profesional: Tensiones, prácticas y horizontes*. Fundación Chile.

Zúñiga, M. I., & Mansilla, C. (2023). *Serie educación y derechos del niño N.º 2. Educación inclusiva. Nudos críticos de las políticas educativas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales*.

10.- Anexos

Autorización 1.- Autorización uso de nombre del establecimiento.



Magister en
Educación con mención en Currículum Educacional

AUTORIZACIÓN

Yo Denise Susana Benavente A Run: 81120767 en mi calidad de Directora del establecimiento Liceo Industrial El Roble Grande 2, autorizo al profesor Cristián Olea Feres, utilice el nombre de la institución con la finalidad de que pueda desarrollar su trabajo de diseño de proyecto para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum Educacional de la UMCE.

Nombre: Denise Benavente Araucana

Firma: 

Timbre de la unidad educativa:



Anexo 2.- Formulario (nombre)

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScqI6hXk-xgHjUs2uuF5HWTPcOglcJVwxMqotyLD6Apm54ROQ/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Respuestas

1.- Inclusión Educativa

Enfoque pedagógico que busca garantizar que **todos los estudiantes**, sin importar sus características, habilidades o necesidades, **tengan acceso y participación activa en el sistema educativo**. Busca **eliminar las barreras que puedan excluir a** estudiantes con discapacidades, de diferentes contextos culturales, socioeconómicos, lingüísticos, o aquellos que pertenecen a grupos minoritarios.

Entiendo que es el derecho de los estudiantes con algún tipo de NEE a poder elegir y estudiar en cualquier colegio o liceo sin barreras educativas que dificulten sus aprendizajes, sino que al contrario, el colegio debe disminuir aquellas barreras y **facilitar el acceso a la educación de todos y todas los y las estudiantes**

es atender cualquier necesidad que posea el estudiante, con la finalidad de ir **eliminando las barreras que le impidan desarrollar su proceso de enseñanza aprendizaje**

La inclusión educativa es la forma que existe para garantizar que **todos los estudiantes indiferente a sus características, tengan acceso a una educación de calidad**, posibilitando el acceso y participación, el respeto hacia el estudiantado, considerando su diversidad y el apoyo para eliminar las barreras presentes.

es un enfoque que busca que todos/as las y los estudiantes **tengan acceso a una educación de calidad en espacios comunes**, in discriminación y con el apoyo necesario para participar en igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Que en una institución educativa ingresen estudiantes con diversas capacidades de aprendizaje y/o características físicas, creando situaciones de aprendizaje a todas y todos los estudiantes sin ninguna forma de discriminación.

Según entiendo, es un enfoque que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias físicas, cognitivas, culturales, sociales o emocionales. Este concepto promueve la eliminación de barreras en el sistema educativo y fomenta un entorno donde se valore la diversidad como una riqueza, en lugar de considerarla como un obstáculo. La inclusión educativa no solo beneficia a los estudiantes directamente involucrados, sino que también mejora la empatía, la solidaridad y la convivencia en toda la comunidad escolar. Es un pilar fundamental para construir una sociedad más equitativa y justa.

Proceso en el cual, todas las personas participan activamente del proceso de enseñanza aprendizaje respetando sus ritmos de trabajo, formas de aprender y "aceptándoles como un legítimo otro en la convivencia" en palabras de don Humberto Maturana

2.- Valoración de la inclusión

Yo le otorgo un alto valor ya que promueve un ambiente donde todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, tienen la oportunidad de aprender, participar y aportar en el proceso educativo.

Es un valor alto porque apunta a que ningún estudiante quede afuera de su elección profesional sin discriminar a ningún estudiante por etnia, NEE, condición social, ni de género, siendo todos recibidos de igual forma

La importancia que tiene la inclusión escolar en nuestros establecimientos es responder a la diversidad que aceptamos, garantizando que todos nuestros estudiantes tengan las mismas oportunidades y recursos para enfrentar su trayectoria en un futuro; sin embargo debemos cambiar la perspectiva que se tiene hacia los

estudiantes con alguna NEE esto debido a que desde el momento en que ellos ingresan a un establecimiento TP las barreras del contexto no les permiten desarrollar las mismas oportunidades que otros estudiantes, esto debido a que las comunidades educativas necesitan de acompañamientos externos los cuales los eduquen y entreguen herramientas/estrategias pertinentes para estos/as estudiantes.

La inclusión es fundamental en el desarrollo de las trayectorias escolares, sobre todo en aquellos estudiantes que presentan mayores barreras, ya que la formación laboral permite apoyar el tránsito hacia la vida adulta.

Le otorgo un valor alto, ya que muchas veces las barreras presentes en los contextos educativos llevan a interrumpir las trayectorias escolares y la inclusión pone el foco justamente hacia eliminar las barreras y favorecer la entrega de apoyos necesarios para fomentar estas trayectorias.

El valor es que vivimos en una sociedad con distintas capacidades, habilidades y características, por ello que convivan en su enseñanza media con la diversidad, los llena de experiencias colaborativas y sociales a los y las estudiantes para estar mejor preparados para entrar al campo laboral y a la sociedad.

Es fundamental para garantizar el desarrollo efectivo de las trayectorias escolares, ya que fomenta un entorno de aprendizaje equitativo, diverso y accesible, aspectos esenciales para el éxito educativo y profesional de todos los estudiantes. En este desarrollo se busca la equidad en el acceso y permanencia, preparación para un mundo laboral diverso, enriquecimiento del entorno educativo, impacto en el desarrollo social y laboral

Lo considero muy relevante, dado que las trayectorias escolares van más allá de lo curricular, tiene que ver con el proceso de socialización con su grupo de pares y muchas veces estos procesos se veían afectados por

Lo evaluó **en proceso** ya que políticamente **existe un programa de integración** escolar, con los apoyos y un equipo interdisciplinario, **se resguardan los equipos** de aula también como práctica inclusiva.

Si bien es considerado el PIE dentro del establecimiento y es algo muy positivo hay que seguir resguardando el aula de recursos, se debe continuar trabajando en la realización de adecuaciones curriculares, fomentar la coenseñanza

los logros que posee el establecimiento podemos decir que **cumplen con las normativas vigentes en cuanto a tener un programa de integración**, resguardar horarios de equipo de aula, **integrara la diversidad de estudiantes con NEE en contexto liceo TP**, los desafíos que presentamos en el establecimiento son las barreras que **presentamos en cuanto a tener conexión con empresas que realizan practicas inclusivas.**

Dentro de los logros de este año, tiene relación a la mayor participación y representación del PIE a través de la presencia de la coordinadora en el equipo de **gestión. Es importante tomar en consideración como desafío, asegurar los espacios de trabajo colaborativo entren docentes, permitir el dialogo pedagógico como fundamento y sustento ante las diferentes decisiones.**

Aún se encuentra **en proceso** la implementación de prácticas inclusivas en el liceo. Algunas prácticas que se aprecian es que se incluye a la coordinadora del programa de integración en el equipo de gestión. También una práctica que aporta al proceso de inclusión **es el resguardo y asignación de tiempos para trabajar en equipos de aula.** Como **desafío queda continuar fortaleciendo los espacios de co-enseñanza para favorecer la diversificación de las clases**, ya que actualmente los cupos de **PIE** no alcanzan a cubrir todas las necesidades de apoyo que existen en las aulas. También **falta mayor articulación entre todos los equipos y los docentes.**

En proceso va avanzando, pero creo que falta para que ralmente afirmemos que tenemos una real inclusión educativa, pues generalmente a adecuar el proceso para algunos y algunas estudiantes, no todos egresan cumpliendo el mínimo de los

objetivos planteados. Una variable que creo que ha influido es que antes las y los educadores diferenciales trabajaban más en grupo fuera de la clase, lo que permitía que avansarán más ahora solo tiempo extra solo con estudiantes con mayor dificultad.

Principales Logros Diseño e implementación de planes inclusivos El establecimiento ha avanzado en la adaptación de estrategias pedagógicas, como adecuaciones curriculares y metodologías diferenciadas, para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Esto facilita su participación activa en talleres y asignaturas técnico-profesionales. Fortalecimiento del trabajo colaborativo Los equipos docentes, junto al Programa de Integración Escolar (PIE), han fortalecido el diseño y seguimiento de estrategias inclusivas, promoviendo un enfoque multidisciplinario que mejora el acompañamiento a los estudiantes. Espacios para la diversidad La convivencia escolar ha sido enriquecida con iniciativas que promueven el respeto a la diversidad, como talleres de sensibilización, actividades de integración y campañas que visibilizan la inclusión como un valor institucional. Acceso a recursos y tecnologías La incorporación de materiales, herramientas y tecnologías específicas ha facilitado que estudiantes con discapacidades motoras, sensoriales o cognitivas puedan participar activamente en talleres de especialidad y otras actividades curriculares. Conciencia en la comunidad educativa Existe un creciente reconocimiento en la comunidad escolar de la importancia de la inclusión educativa, reflejado en la participación activa de docentes, administrativos y estudiantes en actividades que fomentan la equidad. Principales Desafíos Capacitación docente continua Aunque hay avances en prácticas inclusivas, muchos docentes enfrentan dificultades para implementar estrategias diferenciadas en talleres técnico-profesionales, debido a la complejidad técnica de las especialidades y a la falta de formación específica en inclusión. Infraestructura accesible Si bien se han realizado esfuerzos por adaptar espacios, aún existen áreas que no cumplen con estándares de accesibilidad universal, dificultando la participación de algunos estudiantes. Articulación con el mundo laboral Preparar a estudiantes con NEE para insertarse en un mercado laboral competitivo es un reto. Aún se requieren estrategias específicas para vincularlos con empresas dispuestas a adoptar enfoques inclusivos en sus procesos. Sensibilización constante Si bien hay logros en la sensibilización, mantener un compromiso constante con la inclusión requiere fortalecer instancias de reflexión y

formación que involucren a toda la comunidad educativa. Evaluación inclusiva
Asegurar que los sistemas de evaluación, tanto en formación general como en módulos técnico-profesionales, respondan a las necesidades individuales de los estudiantes sigue siendo un desafío clave.

Lo considero importante, dado el marco normativo con el cual contamos a nivel nacional, no obstante, considero relevante el poder abordar como desafío la inclusión dentro de las especialidades, realizando ajustes curriculares y procedimentales para que cualquier persona que quiera estudiar una especialidad, pueda contar con los apoyos respectivos y no que se les "sugiera" buscar otro lugar, dado que no cumple con las competencias necesarias para poder desempeñarse en la elección que el o la estudiante quiera cursar.

4.- Mi aporte en el trabajo con el PIE

Como psicóloga **realizo el trabajo colaborativo**, con el resto del equipo para llegar a acuerdos en las atenciones y estrategias a trabajar con los profesores y estudiantes

Se intenta realizar con regularidad , pero aún falta mucho interés y motivación **de los docentes de asignaturas y que se adhieran a las reuniones con especialistas,** sin embargo, en el equipo PIE si se da la el trabajo colaborativo en equipo

En cuanto **al trabajo colaborativo que nos indica la normativa**, estas horas se encuentran resguardadas, sin embargo podemos decir que **es una de las barreras que poseemos con entidad educativa, debido a que la no toda la plana docente cumple con este trabajo,** a pesar que se reitera la importancia que se tiene para poder abordar las NEE de los y las estudiantes.

El mayor trabajo colaborativo que realizo en el PIE, tiene relación al equipo **interdisciplinario, ya que al presentarse alguna dificultad se realizan reuniones en**

conjunto, en donde se aúnan criterios, para facilitar y favorecer a los estudiantes con mayor necesidad. A nivel de pares existen mayores barreras ya que no se cumplen las horas asignadas según decreto.

Con el equipo del programa apporto con información desde mi área profesional a los análisis de casos, planificación de los apoyos y también entrega de apoyo directo a los estudiantes. Con la profesora de historia se ha podido implementar co-enseñanza, implementando la planificación de estrategias a las aulas de los primeros medios en que ella realiza la asignatura. Con los docentes de aula se comparte información relevante de características de los estudiantes según sus necesidades de apoyo, generalmente de forma individual.

En todo el tiempo que llevo (10 años) en mi asignatura matemática ha habido un proceso que a la fecha como educadora he trabajado colaborativamente con educadoras diferenciales, aprendiendo diagnósticos y características de ello para de mejor forma poder realizar y avanzar en cada clase. También hemos adecuado guías y evaluaciones. Nos falta conocer estrategias de aprendizaje más específicas para poder abordar los diversos aprendizajes de diversas formas. En general creo que vamos por buen camino, pues veo inclusión en cada uno de mis cursos.

Estrategias de Trabajo Colaborativo - Diagnóstico inicial y planificación conjunta: Se realiza un análisis de las necesidades específicas de cada estudiante con el equipo PIE, revisando los diagnósticos, informes pedagógicos y orientaciones entregadas por especialistas. A partir de esta información, se diseñan adecuaciones curriculares y metodológicas específicas para cada asignatura o módulo técnico, asegurando que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables y significativos. - Adecuaciones pedagógicas: En conjunto con el PIE, se adaptan materiales de estudio, guías prácticas, y actividades, considerando las capacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes con NEE. Se implementan ajustes en las herramientas de evaluación, como evaluaciones orales, trabajos prácticos con apoyo visual o guías simplificadas. - Apoyo en el aula: En casos necesarios, los profesionales del PIE, como educadores diferenciales, participan directamente en las clases o talleres. Esto permite que tanto los estudiantes con NEE como sus compañeros reciban apoyo

adicional. Se fomenta un modelo de enseñanza colaborativa, donde el docente de asignatura o modulo y el especialista PIE trabajan juntos para guiar las actividades de aprendizaje. -Uso de tecnología y recursos especializados: Junto con el PIE, se identifican y gestionan herramientas tecnológicas que faciliten la participación de estudiantes con NEE en módulos prácticos, recursos audiovisuales o equipos accesibles, usos de herramientas manuales, etc.. - Seguimiento y evaluación continua: Se realizan reuniones periódicas con el PIE para evaluar el progreso de los estudiantes con NEE, para identificar desafíos y ajustar estrategias de enseñanza o apoyo.

El trabajo colaborativo como docente PIE se da, realizando un diagnóstico a través del propio ejercicio de la docencia, en el cual, se busca evidenciar barreras para el aprendizaje (BPA) de cada estudiante, sea o no del PIE, tras esto, se socializan estas BPA y se abordan con el grupo de docentes.

5.- Expectativas

Considero que los contextos son los que pueden funcionar como barreras, en el liceo no se cuenta con un seguimiento de las prácticas profesionales, hasta este año, no se ha realizado articulación, con el departamento de discapacidad, que hasta ahora se encuentra en stand by, porque no se han enviado las "directrices", desde el liceo para resguardar las practicas de mujeres y grupos minoritarios.

Tengo bajas expectativas debido a que este proceso no es muy visible hacia la comunidad educativa, no se les entrega el apoyo durante entrevistas laborales, no se supervisan las prácticas profesionales desde el PIE por lo que genera mucha duda e incertidumbre del proceso de la práctica laboral de estudiantes con NEE que han llevado durante su periodo de estudiante apoyos y adecuaciones según sus NEE

Debido a que como establecimiento nos en centramos en proceso frente a la practicas profesionales, podemos decir que los y las estudiantes que poseen un NEE solo algunos logran realizar su proceso de titulación y practica profesional, sin

embargo los otros solo cumplen con su proceso de egreso en 4to medio, esto puede ser por diversos factores los cuales son, desmotivación, accesibilidad en **prácticas inclusivas**.

Confío en las capacidades de cada uno de mis estudiantes, por ende, siempre existen mayores expectativas para su proceso académico y de finalización

El resultado del proceso de egreso es diferente en cada caso. **Considero que una acción favorable que se debería implementar es la articulación de un profesional del equipo de integración con encargado de práctica del liceo y la empresa donde se el estudiante realizará su práctica laboral**, en la cual se pueda informar a la empresa sobre las necesidades de apoyo de cada estudiantes, así como también sobre las fortalezas que posee y el área de acción más favorable para él/ella

Creo que del total algunos no tendrán problema, casi donde los estudiantes son **muy tímidos y les cuestan las habilidades sociales y cognitivas será más complejo, teniendo presente las 4 especialidades de nuestro liceo son difíciles, donde se requiere precisión, conocimientos específicos y constantemente colaborar entre pares.**

Perspectiva del Proceso de Egreso - Desarrollo Integral: Los estudiantes con NEE egresarán con habilidades técnicas y socioemocionales que les permitan integrarse al mundo laboral de manera autónoma o con apoyos específicos. -

Fortalecimiento de Competencias: Se espera que, al culminar su formación, los estudiantes dominen los aspectos clave del perfil de egreso de su especialidad, gracias a las adecuaciones curriculares, metodológicas y evaluativas implementadas.

Práctica Profesional - Accesibilidad y Adaptación: Durante la práctica, se prevé que las empresas colaboren con el liceo para implementar ajustes razonables que permitan a los estudiantes con NEE desempeñarse de manera efectiva. Esto incluye orientación inicial, supervisión personalizada y condiciones de trabajo adaptadas a sus capacidades. - Acompañamiento y Monitoreo: El proceso será monitoreado constantemente por el liceo y el Programa de Integración Escolar (PIE), asegurando un adecuado seguimiento y retroalimentación al estudiante y a la empresa. Este

acompañamiento contribuirá a que los estudiantes se enfrenten a los desafíos con seguridad, demostrando sus capacidades en un entorno laboral real. - Fortalecimiento de la Confianza: La práctica será una instancia para que los estudiantes validen sus competencias y fortalezcan habilidades laborales clave, como el trabajo en equipo, la responsabilidad y la resolución de problemas. Proceso de Titulación: Se espera que los estudiantes con NEE logren titularse en igualdad de condiciones, con un respaldo sólido para enfrentar los retos del mercado laboral o continuar sus estudios en áreas técnicas o universitarias. Principales Desafíos y Soluciones - Desafío: La resistencia o falta de preparación del entorno laboral para recibir estudiantes con NEE. Solución: Sensibilizar y capacitar a empresas sobre inclusión laboral. - Desafío: Limitaciones personales o inseguridad de los estudiantes. Solución: Acompañamiento emocional y profesional constante durante el proceso. - Desafío: Falta de recursos adaptativos en el entorno laboral o educativo. Solución: Gestión de apoyos tecnológicos y sociales para facilitar su desempeño.

Considero que será exitoso el proceso de egreso, dado que si se evidencian las BPA y se abordan de manera colectiva y colaborativa, debiesen los y las estudiantes poder culminar de buena manera este proceso. Respecto de la práctica y titulación, al no tener incidencia directa en estas áreas, considero debiésemos elaborar un plan de trabajo para mejorar la participación y culminación de los y las estudiantes en lo que son las áreas previamente mencionadas.

6.- Desafíos Curriculares

Diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje Atención a las necesidades educativas especiales Motivación y autorregulación del aprendizaje Inclusión de la diversidad cultural Desarrollo de habilidades socioemocionales Superación de barreras cognitivas y neuropsicológica

Realización de adecuaciones curriculares para los estudiantes que las requieran, mayor participación y compromisos de los docentes

los desafíos que se tiene como educador diferencial es poseer pocas estrategias para abordar las NEE en educación media y técnico profesional

Es necesario abordar las asignaturas con una mirada mas integradora entre si, facilitando la diversificación de la información para vincular aprendizajes más significativos y duraderos.

mayor flexibilidad y diversificación a la hora de planificar y realizar las clases

Como dije anteriormente que las y los educadores diferenciales conozcan y compartan estrategias para enseñar. Sé que no es fácil, por la dificultad de los contenidos, pero que nos colaboren para tratar de llevar actividades más lúdicas a la sala.

Desde mi rol como docente técnico-profesional, los desafíos curriculares necesarios para avanzar en la inclusión educativa en nuestro establecimiento están directamente relacionados con garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), puedan acceder, participar y progresar de manera efectiva en el proceso formativo técnico y desarrollo de habilidades, que permitan a los estudiantes afrontar con éxito el mundo laboral, académico y social en su conjunto..

Desde mi rol, considero que más allá de desafíos curriculares se requiere la voluntad de la comunidad educativa para poder avanzar en temas de inclusión.

7.- Mi aporte profesional

Diseñando, adaptando y gestionando el currículo para que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, puedan acceder a la educación de manera equitativa, logrando una verdadera inclusión

Participando del proceso de educación hasta finalizada su práctica profesional e ingreso al área laboral.

mi aporte es entregar mis conocimientos con la finalidad de ir flexibilizando el curricular haciendo que este pueda tener una mirada mas diversas e inclusiva, ya que aun se tiene la mirada de que todos aprendemos de la misma forma.

Mi aporte profesional para que las trayectorias puedan cumplirse, es mantener mi trabajo con una mirada mas integral del estudiante, considerando todas las variables posibles que pueden interferir en su aprendizaje, analizando el contexto familiar-social y académico del o la estudiante, la vinculación emocional con el/la estudiante brindando un espacio seguro y de escucha activa.

Teniendo una mirada integral de los/las estudiantes y su contexto, considerando el vínculo con la familia, realizando las orientaciones y derivaciones correspondientes cuando se detecta alguna amenaza a la trayectoria escolar. Teniendo conocimiento de las redes de apoyo que se pueden activar. También orientando al equipo en esta área y sería un desafío importante poder expandir esta información a otras personas que trabajan en el establecimiento (docentes, asistentes de educación, etc).

Motivándolos, contextualizando, retroalimentando, incorporando las Tics en cada unidad. Retroalimentar contenidos necesarios para empezar. Ir clase a clase evaluando formativamente para asegurarme que todos y todas mis estudiantes aprenden. Mantener trabajo colaborativo con profesor o profesora diferencial para que ella ayude en casos complejos que se presenten.

1. Adaptación de Contenidos Técnico-Profesionales Desafío: Ajustar los contenidos específicos de los módulo para que sean accesibles y comprensibles para estudiantes con NEE, sin comprometer los estándares de calidad ni el perfil de egreso. Propuesta: Diseñar actividades diferenciadas que permitan la adquisición de competencias prácticas y técnicas, incluyendo apoyos como manuales visuales, recursos audiovisuales y tareas secuenciadas por niveles de complejidad. 2. Evaluación Inclusiva en el Ámbito Técnico Desafío: Diseñar instrumentos de evaluación que consideren las capacidades individuales de los estudiantes,

especialmente en módulos que requieren demostraciones prácticas y competencias específicas. Propuesta: Implementar sistemas de evaluación flexibles que incluyan observación de procesos, proyectos grupales, simulaciones y autoevaluaciones, priorizando los logros alcanzados frente a las limitaciones individuales.

3. Formación en Competencias Genéricas y Técnicas
Desafío: Garantizar que los estudiantes con NEE desarrollen tanto habilidades técnicas como genéricas, esenciales para el perfil de egreso y la empleabilidad. Propuesta: Enfocar los aprendizajes en habilidades transversales como trabajo en equipo, comunicación y resolución de problemas, integrándolos en las actividades técnicas mediante proyectos colaborativos y escenarios simulados.

4. Acceso a Herramientas y Recursos Adaptados
Desafío: Contar con equipamiento y recursos tecnológicos adaptados para estudiantes con NEE que faciliten su aprendizaje práctico en talleres y laboratorios. Propuesta: Gestionar recursos inclusivos como dispositivos ergonómicos, software especializado, herramientas didácticas accesibles y estaciones de trabajo ajustadas a necesidades físicas y cognitivas.

5. Articulación Curricular con el PIE
Desafío: Lograr una coordinación efectiva entre los docentes técnicos y el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) para atender las necesidades específicas de cada estudiante. Propuesta: Crear planes individualizados que integren objetivos técnico-profesionales con las adecuaciones y apoyos requeridos, realizando un seguimiento conjunto para medir avances.

6. Promoción de la Autonomía Laboral
Desafío: Preparar a los estudiantes con NEE para enfrentar las demandas del mundo laboral, especialmente en las competencias técnicas y socioemocionales que exige el sector productivo. Propuesta: Diseñar simulaciones laborales, talleres de emprendimiento y pasantías adaptadas, fortaleciendo habilidades como puntualidad, trabajo en equipo y uso seguro de herramientas.

7. Sensibilización del Entorno Escolar y Laboral
Desafío: Promover una cultura inclusiva en talleres, laboratorios y prácticas laborales que fomente el respeto y la colaboración entre estudiantes con y sin NEE. Propuesta: Desarrollar actividades que sensibilicen a los compañeros de curso y a los tutores de prácticas sobre la importancia de la inclusión y las capacidades de los estudiantes con NEE.

Levantando las necesidades evidenciadas y acompañando durante todo el proceso.

