



Trabajo Final para Obtener el Grado de Magister en Educación Mención
Currículum y Evaluación Basado en Competencias

**DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS DE MEJORA DE LAS
ÁREAS FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS,
LIDERAZGO PEDAGÓGICO, GESTIÓN CURRICULAR Y
GESTIÓN DE RECURSOS DE LA UNIVERSIDAD SANTO
TOMÁS, DE LA COMUNA DE SANTIAGO, REGIÓN
METROPOLITANA DE SANTIAGO**

Candidato a magister: Hernán A. Leiva Abarca

Tutor disciplinar: Jennifer Z. Quiñonez Fuentes

Marzo, 2025

Índice

Resumen	3
Introducción	4
Marco teórico	5
Marco contextual	9
Elaboración y aplicación del instrumento de evaluación	11
Análisis de los resultados	29
Propuestas de mejora	42
Conclusión	46
Bibliografía	48
Anexos.....	51

Resumen

El aprendizaje de la lectoescritura en inglés plantea un desafío para los estudiantes con dislexia. Actualmente, la Universidad Santo Tomás (UST) no cuenta con políticas definidas para abordar esta situación. Este trabajo tiene como objetivo evaluar la calidad de diversas prácticas curriculares y, a partir de los resultados, proponer mejoras. La metodología se enmarca en la investigación descriptiva con un enfoque cuantitativo. Tras una revisión bibliográfica, se estructuró un marco teórico en cuatro áreas clave: formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos. Como instrumento, se diseñó una encuesta estructurada con preguntas cerradas para evaluar el nivel de calidad de las prácticas, que se aplicó a docentes de inglés en la institución. Los resultados obtenidos reflejaron un nivel de desarrollo incipiente a moderado, lo que llevó a la elaboración de una serie de propuestas de mejora. Entre las más relevantes se encuentran el fortalecimiento del liderazgo transversal, la adecuación curricular a las necesidades de los estudiantes, la implementación de jornadas de formación docente y trabajo multidisciplinario, la creación de recursos de apoyo y el diseño de un plan de acompañamiento especializado y familiar.

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito diseñar propuestas de mejora para la enseñanza de inglés a estudiantes universitarios con dislexia en las diversas carreras impartidas en la Universidad Santo Tomás de Santiago, a partir de un diagnóstico y análisis de sus necesidades y los recursos disponibles en esta institución.

La enseñanza de la lectoescritura en inglés, como eje de las dos asignaturas iniciales en esta área (Inglés para la Literacidad Académica I y II), ha representado un desafío crítico para los estudiantes con diversos niveles de dislexia; muchos de ellos con dificultades en la corrección de este trastorno específico del aprendizaje. Históricamente, la universidad no ha contado con políticas definidas para abordar esta situación. De este modo, los estudiantes con dislexia enfrentan barreras pedagógicas y emocionales que efectivamente afectan su aprendizaje, lo que posteriormente se proyecta a sus vidas profesionales. Frente a esta problemática, Martin e Ivorra (2024) señalan lo siguiente:

(...) Las experiencias escolares de personas adultas con diagnóstico de dislexia han dado lugar a experiencias emocionales negativas que han perdurado hasta la actualidad y no solo han marcado su trayectoria educativa, sino que también han podido ejercer una influencia significativa en su elección vocacional y adaptación al ámbito laboral. (p. 184)

A partir de lo señalado por estas autoras, se resalta la importancia de implementar prácticas inclusivas que mitiguen los efectos negativos en la trayectoria académica y profesional de los estudiantes. Por ello, este trabajo aborda esta problemática procurando arribar a posibles propuestas para optimizar la gestión educativa a nivel meso y microcurricular.

Para efectos formales, este trabajo está estructurado en un marco teórico, un marco contextual, una descripción del diseño y aplicación del instrumento de investigación, un análisis de los resultados de la aplicación del instrumento, una serie de propuestas de mejora, las referencias bibliográficas y finalmente, un anexo que incluye el instrumento mencionado y su ficha de validación.

Marco teórico

1. Área: Formación basada en competencias

La formación basada en competencias en el contexto de enseñanza superior constituye un enfoque que facilita el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en inglés en estudiantes con dislexia. Esta perspectiva requiere que los docentes desarrollen habilidades específicas en tres dimensiones: saber conocer, saber ser y saber hacer, con el fin de garantizar una enseñanza inclusiva y efectiva.

En la dimensión de saber conocer, es fundamental que los docentes posean conocimientos especializados sobre la dislexia y su impacto en el aprendizaje del inglés. Esto incluye familiarizarse con enfoques efectivos, como el enfoque multisensorial estructurado (MSL, por sus siglas en inglés), y comprender cómo diferenciar la instrucción en el aula para atender las necesidades particulares de los estudiantes con dislexia (Fišer & Každonek-Crnjaković, 2022, p. 46). Por otra parte, Santos et al. (2023) enfatizan la importancia de que la formación docente incluya el conocimiento de las características de los trastornos de aprendizaje, de las herramientas para su diagnóstico y de métodos para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a estudiantes con estas dificultades.

Respecto a la dimensión del saber ser, Ortiz y Joaqui (2022, p. 31) destacan la matriz ético-valórica que subyace en las prácticas inclusivas de los docentes, constituyéndose como un agente integrador, autocrítico, socializador y empático.

Finalmente, en la dimensión de saber hacer, los docentes deben implementar estrategias pedagógicas multisensoriales que integren lectura, escritura y comprensión auditiva. Mayrhofer (2021) subraya la importancia para la clase de inglés de elaborar recursos didácticos de apoyo e inclusivos, priorizando la lectura y escritura, ya que estas dos habilidades presentan las mayores dificultades para los estudiantes disléxicos. (p. 65)

La falta de políticas definidas en la universidad para abordar las necesidades de los estudiantes con dislexia limita la implementación efectiva de estos enfoques. Sin embargo, la formación por competencias proporciona una base sólida para que los docentes adapten sus prácticas y contribuyan a una educación inclusiva.

2. Área: Liderazgo pedagógico

La segunda perspectiva desde la cual se abordará la problemática de este trabajo es el liderazgo pedagógico. Este apartado explora cómo las dimensiones del liderazgo pedagógico pueden contribuir a superar esta problemática.

En primer lugar, el establecer dirección permite alinear la gestión institucional con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). De acuerdo con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar del Mineduc (2015, p.28), "Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales en el marco de una cultura de mejoramiento continuo". Por otra parte, Montero et al. (2022, p. 34) señalan que el director gestiona conflictos, promueve convivencia, reconoce esfuerzos equitativamente y fomenta participación, reflexión y debate para abordar la diversidad y avanzar hacia metas comunes educativas.

Otra dimensión del liderazgo pedagógico es rediseñar la organización, lo cual implica establecer una cultura sistémica de comunicación que permita ejecutar políticas de educación inclusivas. Tapia-Carreto et al. (2022, p. 11) recomiendan una organización institucional articulada en la comunicación con un carácter práctico, responsable y efectivo.

Una tercera dimensión en esta área es el desarrollar personas. Leithwood et al. (2008), como se cita en Martínez et al. (2024), definen esto como "Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas" (p. 8). De este modo, se construye una cultura institucional propicia para el desarrollo profesional y personal de sus integrantes.

Una última dimensión por mencionar es gestionar la instrucción. Leithwood, como se cita en Martínez Herrera et al. (2024), define esta como la "gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases" (p. 8). Cabe señalar que esta práctica implica un impacto indirecto en los aprendizajes.

La definición de políticas de liderazgo pedagógico considerando las cuatro dimensiones en esta área favorecerá una educación inclusiva y eficiente.

3. Área: Gestión curricular

En la enseñanza de la lectoescritura en inglés, se puede definir el área de gestión curricular como el proceso de planificación, organización, implementación y evaluación de un currículo que responda a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades específicas de aprendizaje como la dislexia. En esta área, debemos considerar las siguientes dimensiones:

En primer lugar, la gestión pedagógica se refiere a la planificación y diseño de programas efectuados que involucran a diversos integrantes la institución educativa. Sánchez et al. (2022, p.275) sostienen que “en las prácticas de gestión las competencias humanas constituyen el elemento inmanente de mayor trascendencia, dado que es el sujeto colectivo quien ejecuta las acciones de gestiones y al mismo tiempo es a quien van dirigidos todos sus beneficios”.

Otra dimensión de la gestión curricular se relaciona con el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Es fundamental considerar las prácticas de enseñanza que se implementan en el aula para apoyar a los estudiantes disléxicos; adoptando métodos y estrategias que respondan a sus necesidades específicas. Así las herramientas pedagógicas deben adaptarse para atender las necesidades de los estudiantes disléxicos, utilizando materiales tradicionales y complementándolos con recursos tecnológicos creados o investigados por los docentes (Núñez, 2021, pp. 10-11). Además, es interesante mencionar el estudio de Černickaja y Sokolová (2024) con docentes universitarios que enseñan a alumnos disléxicos, en el cual las autoras señalan que “dentro de las prácticas específicas (que podrían enseñarse durante las capacitaciones), recomendamos que el objetivo ideal no sea adaptar a cada estudiante de manera individual, sino que el formato de los cursos universitarios sea inclusivo” (p. 10).

La última dimensión implica el apoyo al desarrollo de los estudiantes. Esta se centra en el acompañamiento y apoyo que se ofrece a los estudiantes fuera del aula. En este sentido, D'Angelo (2021) propone una gestión curricular proactiva en la configuración de redes de apoyo multidisciplinarias y también externas, como la familia.

Como podemos ver, una gestión curricular efectiva en estas tres dimensiones favorecerá un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo.

4. Área: Gestión de recursos

Una última área por abordar en la problemática tratada en este trabajo es la gestión de recursos. Esta es esencial para promover la inclusión educativa, ya que abarca aspectos clave como la capacitación docente, la administración financiera y la provisión de recursos educativos adaptados.

La primera dimensión de esta área es la gestión del recurso humano. López et al. (2023) establece como elementos fundamentales de ella la selección de personal competente, el perfeccionamiento continuo de los docentes, la evaluación permanente del desempeño, la facilitación del bienestar laboral y el intercambio de conocimiento. Además, la gestión del recurso humano contribuye a potenciar las competencias de los educadores para transformarlos en agentes de innovación y generación del conocimiento; en una cultura organizacional inclusiva para toda la comunidad educativa. (Hart-Montes et al., 2024).

Otra dimensión de la gestión de recursos en una institución educativa corresponde a la administración de sus recursos financieros. Al respecto, Montañó (2020) sostiene:

Es por lo que se debe destacar que la gestión financiera es una herramienta fundamental que permite detallar, describir toda estrategia financiera a aplicarse en la empresa. A su vez, debe tener como propósito la identificación y cuantificación de las necesidades de recursos financieros, alternativas de inversión, operaciones y control de los recursos económicos, con el fin de alcanzar los objetivos establecidos previamente. (p. 3)

Como podemos ver, una administración que contemple el diagnóstico, control y evaluación resultará en un manejo óptimo y eficaz de los recursos financieros.

Una última dimensión involucra la gestión de recursos educativos. Rivas (2022) desglosa los componentes de esta gestión en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes disléxicos. Estos corresponden al diseño de recursos didácticos adaptados (a partir del trabajo interdisciplinar), uso de recursos tecnológicos especializados y evaluación personalizada.

Marco contextual

La Universidad Santo Tomás (UST) fue fundada en Santiago en el año 1988 e inició sus actividades como institución educativa en 1990, con seis carreras y una matrícula de 350 estudiantes. En el año 2023, obtuvo el carácter de entidad autónoma por parte del Consejo Superior de Educación. Como parte de un proceso de expansión, en 2024 la UST inauguró sedes en otras regiones y aumentó su oferta de carreras.

La Sede Santiago de la Universidad Santo Tomás se encuentra ubicada en la comuna de Santiago, precisamente en Avenida Ejército Libertador 146 (ver foto en Anexos). Esta universidad se sitúa contextualmente en el Barrio Universitario, un importante polo educativo y cultural de la ciudad; ya que en este se encuentran otras universidades, bibliotecas, museos, centros culturales, entre otros. Además, este barrio también es de carácter comercial y residencial, por lo que diariamente se aprecia una población tanto fija como flotante.

Además, la Sede Santiago de la UST cuenta con otros dos campus: Uno es el Instituto de Ciencias del Deporte al interior del Centro de Entrenamiento Olímpico en la comuna de Ñuñoa, y el otro es el Campus Catemito en la comuna de San Bernardo.

La misión de la Universidad Santo Tomás es "contribuir al desarrollo sostenible de Chile mediante la formación continua de personas, inspirada en valores cristianos, la generación de conocimiento y la vinculación con el medio", y su visión es "ser reconocida por su compromiso con la transformación de sus estudiantes, el desarrollo sostenible de las comunidades con las que se relaciona y una gestión de excelencia". Sus valores institucionales son el amor a la verdad, la excelencia y el esfuerzo, la fraternidad y solidaridad, y el respeto e inclusión (Universidad Santo Tomás, n.d.).

Como logros, la Universidad Santo Tomás ha afianzado su oferta educativa en su Sede Santiago con 37 carreras de pregrado, diplomados, 11 programas de magíster y un doctorado en Conservación y Gestión de la Biodiversidad. En 2021, la UST obtuvo la acreditación en nivel avanzado por cuatro años ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Además, UST ejecuta convenios de intercambio en 29 países y ha instaurado nueve centros de investigación aplicada e innovación.

En lo que respecta a dificultades que ha experimentado esta institución, la más relevante ha sido enfrentar la pandemia de COVID-19 entre los años 2020 y 2021;

situación que pudo ser abordada eficiente y efectivamente con protocolos administrativos, logísticos, curriculares y tecnológicos; permitiendo un retorno gradual a las actividades presenciales en los periodos académicos posteriores.

Elaboración y aplicación del instrumento de evaluación

1. Aspectos teóricos

1.1 Diseño y elaboración del instrumento

El instrumento diseñado consiste en una encuesta estructurada con formato cerrado, cuyo objetivo es diagnosticar cómo se abordan las prácticas inclusivas en la enseñanza de la lectoescritura del inglés en la Universidad Santo Tomás. La encuesta fue construida para recopilar información sobre cuatro áreas relacionadas con la inclusión educativa: Formación basada en competencias, liderazgo pedagógico, gestión curricular y gestión de recursos. Cada área está dividida en dimensiones específicas, que incluyen prácticas evaluables. En cada práctica, los encuestados califican el nivel de su calidad utilizando una escala Likert de cuatro valores: 1, 2, 3 y 4. Cada valor corresponde a un nivel de calidad: 1 cuando la práctica es incipiente, los propósitos son poco claros y la ejecución es asistemática; 2 cuando la práctica es moderada, los propósitos son claros y existe una sistematicidad inicial; 3 cuando la práctica está consolidada y los procesos son sistemáticos y progresivos; y 4 cuando la práctica ha logrado un nivel avanzado con evaluación integral.

En la elaboración del instrumento participó solamente el autor de este trabajo, docente del Área de Inglés de la Universidad Santo Tomás, Sede Santiago. La validación del instrumento fue efectuada por Nelcy Garrido Tapia, Coordinadora del Área de Inglés del Departamento de Formación General de la UST. (Ver Ficha de Validación en Anexos).

2.1 Aplicación del instrumento

Para efectos de la aplicación del instrumento, el universo correspondió a 10 de los 12 integrantes del equipo docente de la UST que imparten las asignaturas de Inglés para la Literacidad Académica I y II, enfocadas en la lectoescritura. Para procurar la validez y objetividad de los resultados, se decidió aplicar criterios de exclusión a dos de los integrantes del equipo: Uno es la Coordinadora del Inglés, quien ejerce funciones directivas aparte de las docentes, y el otro es el autor de este trabajo. De este modo, se les excluyó para evitar el sesgo en los resultados de este estudio.

El instrumento fue aplicado en enero de 2025 a cinco de los integrantes del equipo de inglés, lo que constituye una muestra correspondiente a un 50% del universo. Esto se debe a que quienes no pudieron o no quisieron responder no se encontraban disponibles o no expresaron interés durante el periodo de aplicación del instrumento. Se puede argumentar que la muestra es representativa debido a que todos los docentes que conforman el universo de este estudio comparten los mismos roles y responsabilidades. La aplicación del instrumento fue digitalmente, enviando el formulario de encuesta como documento en formato Word a través del servicio de mensajería WhatsApp o subiéndolo al servicio OneDrive de almacenamiento en la nube. Los encuestados enviaron su formulario respondido vía correo electrónico a la dirección del autor de este trabajo.

A continuación, se presenta el instrumento aplicado.

Diagnóstico de prácticas inclusivas en la enseñanza de la lectoescritura en inglés en la Universidad Santo Tomás de Santiago

Instrucciones:

La presente encuesta tiene por objetivo diagnosticar cómo se está abordando la enseñanza inclusiva de la lectoescritura en inglés en la Universidad Santo Tomás de Santiago. Este instrumento se compone de cuatro áreas: (1) Formación basada en competencias, (2) liderazgo pedagógico, (3) gestión del currículum y (4) gestión de recursos.

Cada área se desglosa en cinco o más prácticas. En cada práctica, se solicita a usted marcar con una X, el nivel de calidad de la práctica según la escala de valoración, de acuerdo con lo que usted considere pertinente.

Escala evaluativa:

En la siguiente escala se definen los distintos niveles de calidad de una práctica.

Valor	Nivel de calidad
1	La práctica se desarrolla con propósitos poco claros o difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementa de manera asistemática, sin un enfoque definido.
2	La práctica incluye propósitos explícitos y claros para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad inicial en su implementación.
3	La práctica integra propósitos claros y explícitos, con procesos sistemáticos y progresivos que aseguran la mejora de los resultados institucionales mediante una estructura pedagógica sólida.
4	La práctica incorpora procesos claros, sistemáticos y progresivos que incluyen herramientas de evaluación integral y perfeccionamiento constante, garantizando la optimización continua de los resultados y la innovación pedagógica.

Ejemplo:**1. Área: Formación basada en competencias****1.1 Dimensión: Saber conocer**

Proceso general a evaluar: Evaluar los conocimientos de los docentes para atender estudiantes con trastornos de lectoescritura en la asignatura de inglés.				
Práctica:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. Los docentes poseen conocimientos especializados sobre trastornos de lectoescritura (por ejemplo, dislexia) y cómo estos afectan el aprendizaje del inglés.				

Valor	Nivel de calidad	Ejemplo
1	La práctica se desarrolla con propósitos poco claros o difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementa de manera asistemática, sin un enfoque definido.	<i>Los docentes tienen una comprensión limitada sobre trastornos de lectoescritura, como la dislexia, y no están completamente seguros de cómo estos afectan el aprendizaje del inglés. Las estrategias utilizadas son esporádicas y no están alineadas con un enfoque pedagógico claro, lo que dificulta la identificación y atención adecuada de las necesidades de los estudiantes.</i>
2	La práctica incluye propósitos explícitos y claros para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad inicial en su implementación.	<i>Los docentes poseen un conocimiento básico sobre trastornos de lectoescritura, como la dislexia, y son capaces de identificar algunas dificultades comunes en el aprendizaje del inglés. Aunque los objetivos pedagógicos están definidos, la implementación de estrategias es inicial y carece de una estructura sistemática que asegure el progreso constante de los estudiantes.</i>

Valor	Nivel de calidad	Ejemplo
3	La práctica integra propósitos claros y explícitos, con procesos sistemáticos y progresivos que aseguran la mejora de los resultados institucionales mediante una estructura pedagógica sólida.	<i>Los docentes tienen conocimientos claros y fundamentados sobre trastornos de lectoescritura, como la dislexia, y cómo afectan el aprendizaje del inglés. Implementan estrategias pedagógicas estructuradas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y siguen procesos sistemáticos para adaptar las lecciones. Aunque no siempre cuentan con evaluaciones integrales, sus métodos aseguran una mejora progresiva en los resultados educativos.</i>
4	La práctica incorpora procesos claros, sistemáticos y progresivos que incluyen herramientas de evaluación integral y perfeccionamiento constante, garantizando la optimización continua de los resultados y la innovación pedagógica.	<i>Los docentes poseen un conocimiento profundo y especializado sobre trastornos de lectoescritura, como la dislexia, y comprenden cómo estos impactan el aprendizaje del inglés. Utilizan estrategias pedagógicas innovadoras basadas en investigaciones actualizadas, adaptando materiales y evaluaciones para cada estudiante. Además, cuentan con herramientas de evaluación integral que monitorean el progreso de los estudiantes y participan regularmente en capacitaciones para garantizar la mejora continua y la innovación pedagógica.</i>

Encuesta

1. Área: Formación basada en competencias

1.1 Dimensión: Saber conocer

Proceso general a evaluar: Evaluar los conocimientos de los docentes para atender estudiantes con trastornos de lectoescritura en la asignatura de inglés.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. Los docentes poseen conocimientos especializados sobre trastornos de lectoescritura (por ejemplo, dislexia) y cómo estos afectan el aprendizaje del inglés.				
2. Los docentes saben adaptar el currículo de inglés para hacerlo accesible a estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
3. Los docentes analizan y seleccionan recursos didácticos inclusivos, considerando las necesidades de estos estudiantes.				
4. Los docentes comprenden las bases teóricas de las estrategias multisensoriales para la enseñanza del inglés.				
5. Los docentes están familiarizados con las señales tempranas de los trastornos de lectoescritura y saben cómo identificarlas en los estudiantes de inglés.				
6. Los docentes conocen diferentes herramientas tecnológicas de apoyo a estudiantes con trastornos de lectoescritura en inglés.				
7. Los docentes reciben formación continua sobre nuevas investigaciones y enfoques pedagógicos para mejorar la enseñanza del inglés a estudiantes con trastornos de lectoescritura.				

1.2 Dimensión: Saber ser

Proceso general a evaluar: Evaluar las actitudes y comportamientos de los docentes hacia la inclusión y el apoyo de estudiantes con trastornos de lectoescritura en la asignatura de inglés.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. Los docentes muestran compromiso con la inclusión y adaptación de estrategias para apoyar a estudiantes con dificultades en lectoescritura.				
2. Los docentes fomentan un ambiente de respeto y apoyo mutuo entre los estudiantes.				
3. Los docentes refuerzan la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes con trastornos de lectoescritura mediante retroalimentación positiva.				
4. Los docentes promueven la empatía y la comprensión entre los estudiantes hacia sus compañeros con dificultades en lectoescritura.				
5. Los docentes practican la escucha activa, mostrando interés genuino por las necesidades individuales de los estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
6. Los docentes demuestran paciencia y flexibilidad al ajustar su enseñanza según las necesidades de los estudiantes con dificultades en lectoescritura.				
7. Los docentes se implican en la mejora continua de sus competencias emocionales y sociales para crear un entorno educativo inclusivo.				

1.3 Dimensión: Saber hacer

Proceso general a evaluar: Evaluar la capacidad de los docentes para aplicar estrategias pedagógicas efectivas y adaptadas para apoyar a estudiantes con trastornos de lectoescritura en la asignatura de inglés.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. Los docentes implementan estrategias multisensoriales para la enseñanza del inglés.				
2. Los docentes utilizan herramientas tecnológicas como lectores de texto o software de dictado.				
3. Los docentes diseñan actividades grupales inclusivas que promuevan la participación activa de todos los estudiantes.				
4. Los docentes realizan ajustes continuos en sus estrategias pedagógicas según las respuestas de los estudiantes.				
5. Los docentes proporcionan instrucciones claras y estructuradas, utilizando apoyos visuales y auditivos para facilitar la comprensión de los estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
6. Los docentes fomentan el uso de actividades interactivas que integren lectura, escritura y comprensión auditiva, favoreciendo el aprendizaje multisensorial.				
7. Los docentes ajustan los tiempos de las actividades y evaluaciones, permitiendo un ritmo adecuado para los estudiantes con dificultades en lectoescritura.				

2. Área: Liderazgo pedagógico

2.1 Dimensión: Establecer dirección

Proceso general a evaluar: Definir metas inclusivas claras y promover su comprensión en la comunidad educativa.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. El equipo directivo realiza talleres para presentar y discutir las metas inclusivas.				
2. El equipo directivo difunde las políticas inclusivas a través de boletines, reuniones y plataformas digitales.				
3. Se implementan encuestas periódicas para medir la comprensión de los objetivos inclusivos.				
4. Se asegura que las metas estén alineadas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).				
5. El equipo directivo organiza sesiones de retroalimentación con docentes y estudiantes para evaluar el avance en las metas inclusivas.				
6. El equipo directivo colabora con expertos en educación inclusiva para asegurar que las metas sean realistas y alcanzables para todos los estudiantes.				
7. El equipo directivo establece un sistema de seguimiento continuo que permita ajustar las metas inclusivas según las necesidades y realidades de la comunidad educativa.				

2.2 Dimensión: Rediseñar la organización

Proceso general a evaluar: Fomentar una cultura inclusiva mediante estructuras organizativas adaptadas.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. El equipo directivo organiza reuniones quincenales para analizar casos específicos de estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
2. Se establece un espacio virtual para compartir recursos y estrategias inclusivas.				
3. Se documentan las reflexiones y acuerdos alcanzados en cada instancia de diálogo.				
4. El equipo directivo coordina capacitaciones con instituciones especializadas en necesidades educativas especiales.				
5. El equipo directivo promueve la creación de comités interdisciplinarios para abordar las necesidades educativas de los estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
6. Se implementa un sistema de mentoría entre docentes para fomentar el intercambio de buenas prácticas inclusivas y el apoyo mutuo en la atención a estudiantes con dificultades.				
7. El equipo directivo establece indicadores de éxito para medir el impacto de las estructuras organizativas adaptadas en el rendimiento y bienestar de los estudiantes con trastornos de lectoescritura.				

2.3 Dimensión: Desarrollar personas

Proceso general a evaluar: Promover el desarrollo profesional y personal de los docentes en el ámbito de la inclusión.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. El equipo directivo identifica las necesidades formativas de cada docente mediante encuestas o entrevistas.				
2. Se proporciona formación específica en trastornos de lectoescritura y metodologías inclusivas.				
3. Se reconocen públicamente los logros de los docentes en la implementación de estrategias inclusivas.				
4. Los docentes destacados participan como líderes de capacitación interna.				
5. Se organiza un programa de acompañamiento y supervisión para apoyar a los docentes en la implementación de estrategias inclusivas en sus clases.				
6. El equipo directivo facilita el acceso a recursos académicos y materiales de formación continua sobre inclusión y trastornos de lectoescritura.				
7. Se fomentan espacios de reflexión y autoevaluación para que los docentes puedan identificar sus fortalezas y áreas de mejora en la enseñanza inclusiva.				

2.4 Dimensión: Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje)

Proceso general a evaluar: Planificar, coordinar y evaluar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para garantizar la inclusión educativa.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. El equipo directivo implementa un sistema de observación y retroalimentación para mejorar las prácticas docentes.				
2. Se identifican y difunden buenas prácticas pedagógicas relacionadas con la inclusión educativa.				
3. Los docentes aseguran que las estrategias de evaluación estén alineadas con las adaptaciones curriculares inclusivas.				
4. Se establecen instancias regulares de reflexión y análisis de resultados para optimizar las estrategias de enseñanza inclusiva.				
5. El equipo directivo promueve la colaboración entre docentes para diseñar y ajustar estrategias pedagógicas inclusivas que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes.				
6. Se implementa un sistema de seguimiento de los progresos de los estudiantes con trastornos de lectoescritura, ajustando las estrategias de enseñanza según sea necesario.				
7. El equipo directivo organiza sesiones de análisis de casos para compartir experiencias y ajustar las prácticas de enseñanza inclusiva basadas en las necesidades de los estudiantes.				

3. Área: Gestión curricular

3.1 Dimensión: Gestión pedagógica

Proceso general a evaluar: Incorporar adaptaciones curriculares para estudiantes con trastornos de lectoescritura en inglés.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. El equipo pedagógico desarrolla y aplica adaptaciones curriculares para estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
2. El equipo pedagógico calendariza actividades específicas para atender estas necesidades.				
3. El equipo pedagógico monitorea y evalúa el progreso de estos estudiantes de manera regular.				
4. El equipo pedagógico realiza reuniones de retroalimentación para ajustar estrategias inclusivas.				
5. El equipo pedagógico ofrece recursos y materiales diferenciados que se ajusten a las necesidades específicas de los estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
6. Se establecen objetivos de aprendizaje personalizados para los estudiantes con dificultades en lectoescritura, alineados con el currículo de inglés.				
7. El equipo pedagógico fomenta la colaboración entre docentes de distintas áreas para crear enfoques pedagógicos integrales que apoyen a los estudiantes con trastornos de lectoescritura.				

3.2 Dimensión: Enseñanza y aprendizaje en el aula

Proceso general a evaluar: Aplicar estrategias diferenciadas en el aula.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. Los docentes introducen conceptos en inglés con claridad y con apoyos visuales y auditivos.				
2. Los docentes utilizan recursos tecnológicos y didácticos adaptados para estudiantes con dislexia.				
3. Los docentes aseguran la participación activa de todos los estudiantes en actividades grupales e individuales.				
4. Los docentes proporcionan tiempo adicional para las actividades de lectura y escritura, permitiendo que los estudiantes con trastornos de lectoescritura trabajen a su propio ritmo.				
5. Los docentes emplean técnicas de retroalimentación positiva y específica para reforzar los logros de los estudiantes con dificultades en lectoescritura.				
6. Los docentes promueven la cooperación entre compañeros, utilizando estrategias de apoyo entre pares para que los estudiantes con trastornos de lectoescritura se beneficien de la interacción social y académica.				
7. Los docentes ajustan las evaluaciones para permitir que los estudiantes con trastornos de lectoescritura muestren sus conocimientos de diferentes maneras, como a través de exposiciones orales o proyectos.				

3.3 Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes

Proceso general a evaluar: Implementar un sistema de apoyo para estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. La institución cuenta con un plan de trabajo individual para estudiantes con necesidades educativas especiales.				
2. Se realizan reuniones regulares con las familias para coordinar estrategias de apoyo.				
3. Se identifican tempranamente las necesidades de los estudiantes y se ajustan las estrategias de enseñanza.				
4. Se asigna un tutor o mentor académico para brindar seguimiento personalizado a los estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
5. Se ofrecen talleres y actividades extracurriculares de refuerzo en lectura y escritura adaptadas a las necesidades de los estudiantes.				
6. La institución proporciona recursos de apoyo emocional, como orientación psicológica, para ayudar a los estudiantes con trastornos de lectoescritura a fortalecer su autoestima.				
7. Se facilita el acceso a herramientas tecnológicas de apoyo (como aplicaciones de lectura o escritura) para que los estudiantes puedan trabajar de manera autónoma y personalizada.				

4. Área: Gestión de recursos

4.1 Dimensión: Gestión del recurso humano

Proceso general a evaluar: Capacitar al personal docente en metodologías inclusivas.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. La institución organiza capacitaciones para el personal docente sobre trastornos de lectoescritura.				
2. Se implementan sistemas de retroalimentación y evaluación para mejorar las prácticas inclusivas.				
3. Se promueve el trabajo colaborativo entre docentes para compartir estrategias efectivas.				
4. La institución proporciona formación continua en estrategias pedagógicas inclusivas, adaptadas a las necesidades de estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
5. Se organiza un programa de intercambio de experiencias donde los docentes puedan presentar casos prácticos y discutir enfoques inclusivos.				
6. El personal docente participa en seminarios y talleres impartidos por expertos en educación inclusiva y trastornos del aprendizaje.				
7. Se establece un sistema de apoyo entre docentes y profesionales especializados (como psicopedagogos) para garantizar la correcta implementación de estrategias inclusivas en el aula.				

4.2 Dimensión: Gestión de recursos financieros y administración

Proceso general a evaluar: Garantizar un uso eficiente y estratégico de los recursos financieros para la inclusión.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. El equipo directivo elabora un plan anual de inversión en materiales inclusivos y formación docente.				
2. Se monitorea la ejecución presupuestaria mediante reportes trimestrales.				
3. Se realizan auditorías internas para verificar el uso de los recursos asignados.				
4. El equipo directivo publica informes anuales sobre la gestión de recursos financieros enfocados en inclusión.				
5. El equipo directivo establece prioridades claras en la asignación de recursos financieros, enfocándose en las necesidades específicas de los estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
6. Se crea un fondo de contingencia para la compra de materiales tecnológicos y recursos didácticos adaptados, disponibles para todos los docentes.				
7. Se organiza un comité de gestión de recursos inclusivos que colabore con los docentes para identificar las necesidades y realizar las adquisiciones pertinentes.				

4.3 Dimensión: Gestión de recursos educativos

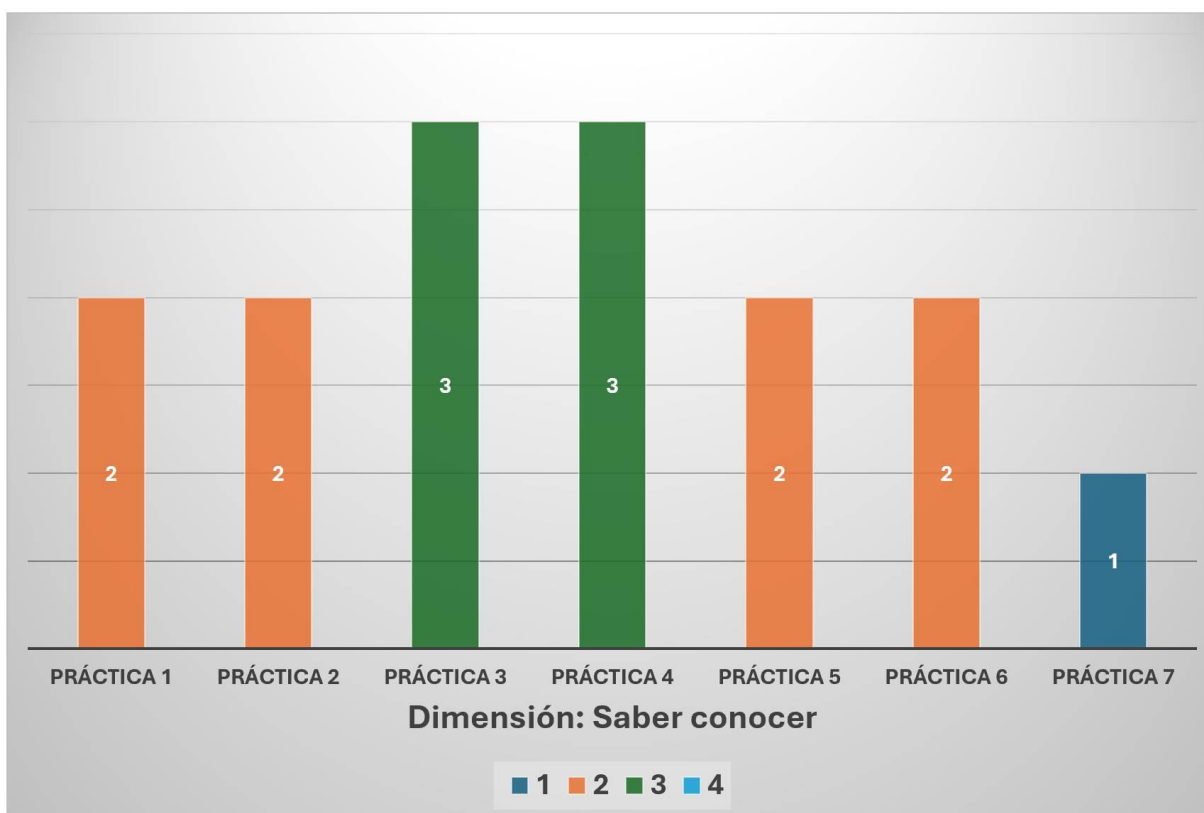
Proceso general a evaluar: Asegurar la disponibilidad, organización y uso efectivo de materiales educativos inclusivos.				
Prácticas:	Nivel de calidad de la práctica:			
	1	2	3	4
1. Los docentes diseñan y validan materiales educativos adaptados mediante pruebas con estudiantes.				
2. Se incorpora la retroalimentación de las familias para mejorar los materiales educativos.				
3. Se realizan talleres para capacitar a docentes en el uso de recursos inclusivos.				
4. Se fomenta el uso de repositorios digitales para centralizar recursos educativos adaptados.				
5. Los docentes colaboran con especialistas en educación inclusiva para diseñar materiales educativos que respondan a las necesidades de los estudiantes con trastornos de lectoescritura.				
6. Se establecen protocolos para la actualización continua de los recursos educativos, garantizando que los materiales estén alineados con las mejores prácticas inclusivas.				
7. La institución ofrece acceso a plataformas en línea con recursos educativos adaptados, como libros digitales, aplicaciones y software de apoyo a la lectura y escritura.				

Análisis de los resultados

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento. En este análisis, cada una de las cuatro áreas ha sido desglosada en sus respectivas dimensiones. Los datos obtenidos para cada dimensión está representados en un gráfico de barras que muestra el indicador del valor promedio resultante en cada práctica. Para efectos de este análisis, cada práctica se nombra como P1, P2, P3, P4, P5, P6 y P7.

1. Área: Formación basada en competencias

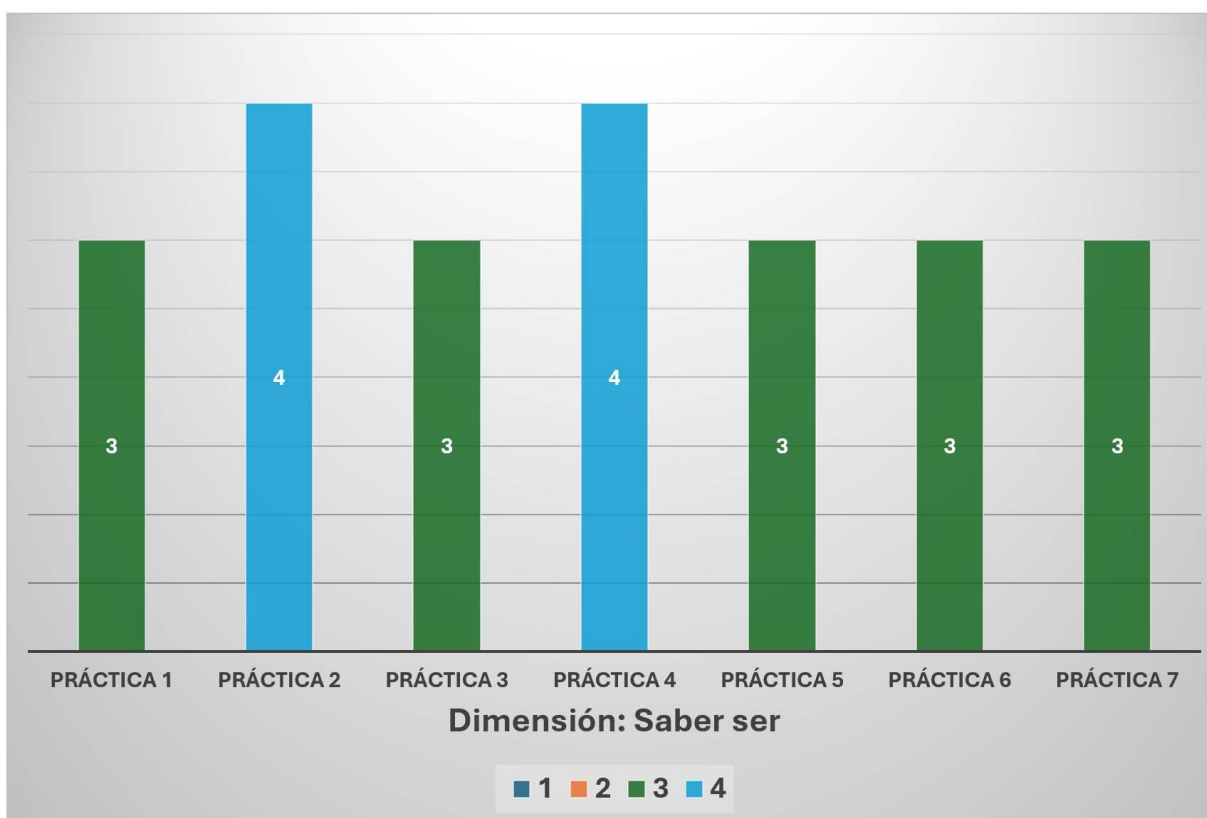
1.1 Dimensión: Saber conocer



En el área de formación basada en competencias, los resultados correspondientes a la dimensión "saber conocer" evidencian que dos de las prácticas diagnosticadas (P3 y P4) presentan un indicador 3. Esto sugiere un nivel consolidado de estas prácticas a través de procesos sistemáticos y progresivos: Los docentes han adquirido un conocimiento de las bases teóricas de las estrategias multisensoriales para la enseñanza del inglés y además seleccionan los recursos

adecuados para los estudiantes disléxicos. Por otra parte, cuatro de las prácticas (P1, P2, P5 y P6) poseen un estándar indicativo 2, lo que indica un nivel moderado de desarrollo de prácticas relacionadas con el conocimiento especializado sobre trastornos de lectoescritura, la identificación de estudiantes con esta problemática y la adaptación del currículo a sus necesidades; así como también el conocimiento de tecnologías de apoyo. Finalmente, una de las prácticas (P7) presenta un indicador 1 que señala un nivel incipiente de desarrollo. Esto revela una necesidad expresa de que los docentes actualicen conocimientos sobre nuevas investigaciones y enfoques a través de una política de formación continua.

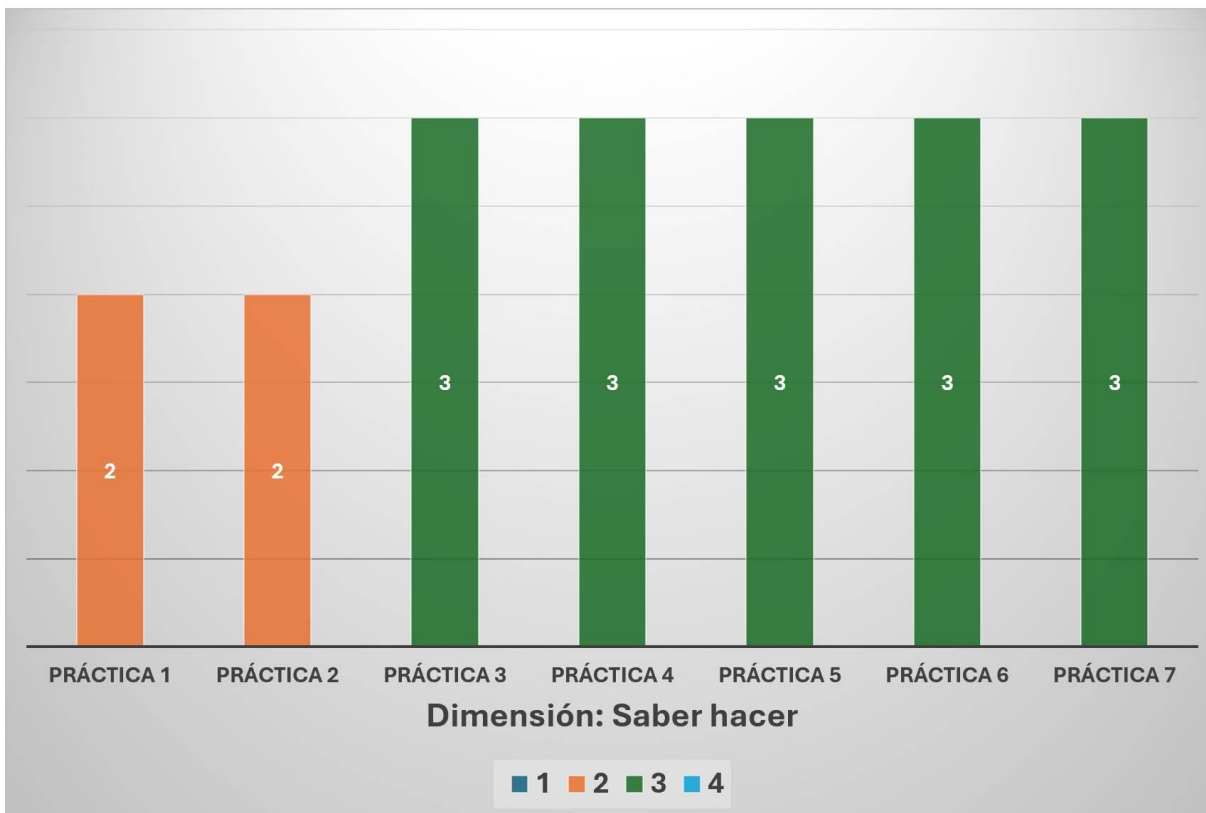
1.2 Dimensión: Saber ser



En la segunda área de formación basada en competencias, los resultados correspondientes a la dimensión "saber ser" evidencian cinco prácticas con un indicador 3 (P1, P3, P5, P6 y P7), que refleja un desarrollo consolidado de ellas. A partir de esto, se puede inferir que los docentes están comprometidos con la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con trastornos de lectoescritura. Además, los docentes han alcanzado un nivel efectivo en competencias profesionales relacionadas con actitudes como la empatía, flexibilidad,

apoyo y disposición. Por otra parte, dos de las prácticas (P2 y P4) presentan el indicador 4, lo que manifiesta un nivel de desarrollo óptimo y efectivo de ellas. Esto sugiere que los docentes son competentes en ser agentes integradores de sus estudiantes y además promotores de actitudes positivas como la empatía y la comprensión.

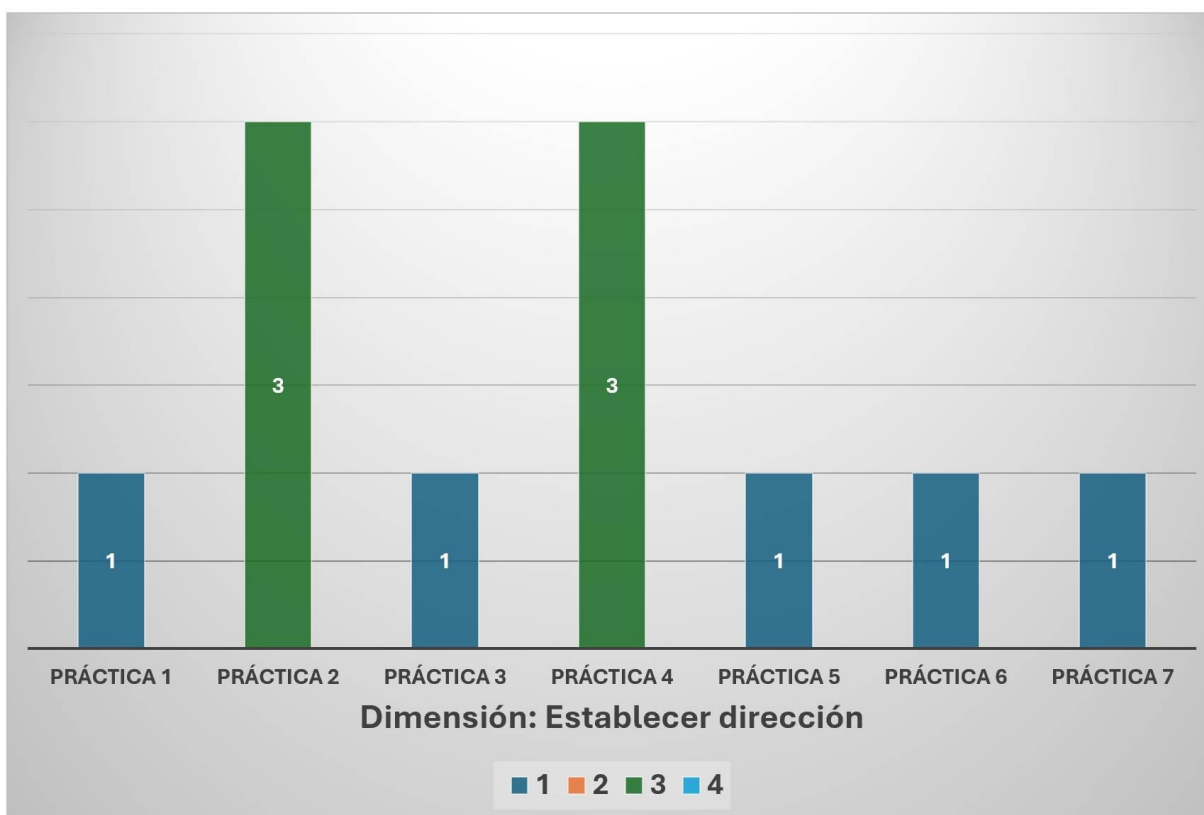
1.3 Dimensión: Saber hacer



En la última área de formación basada en competencias, los resultados correspondientes a la dimensión "saber hacer" presentan cinco prácticas con indicador 3 (P3, P4, P5, P6 y P7), lo que sugiere un nivel de consolidación de ellas. Esto denota que los docentes han logrado un desarrollo significativo de competencias relacionadas con habilidades en el diseño, uso y ajuste de recursos metodológicos y didácticos inclusivos. Por otra parte, dos de las prácticas (P1 y P2) alcanzaron un indicador 2, lo cual manifiesta un progreso parcial en ellas. Esto sugiere que los docentes son moderadamente capaces en la utilización y manejo de herramientas tecnológicas especializadas para los estudiantes con trastornos de lectoescritura.

2. Área: Liderazgo pedagógico

2.1 Dimensión: Establecer dirección



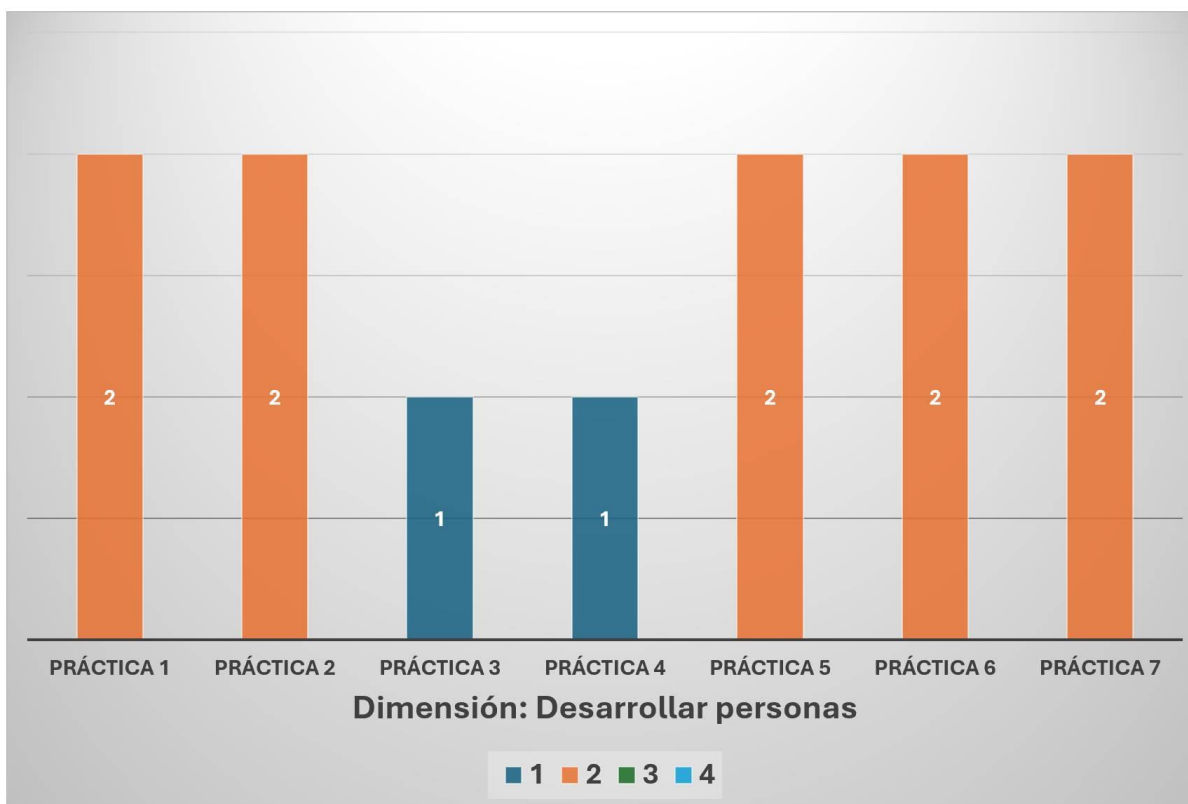
En el área de liderazgo pedagógico, los resultados correspondientes a la dimensión “establecer dirección” evidencian cinco prácticas con indicador 1 (P1, P3, P5, P6 y P7), lo que sugiere un desempeño inicial de ellas. A partir de esto, se puede inferir que los docentes poseen una percepción de un liderazgo deficiente en lo que respecta a la articulación sistémica y transversal de prácticas de seguimiento y apoyo a los estudiantes con trastornos de lectoescritura. Sin embargo, dos de las prácticas (P2 y P4) presentan un indicador 3, lo que refleja un desarrollo consolidado de ellas. Esto señala que los docentes perciben un liderazgo a nivel directivo que socializa objetivos inclusivos y los alinea con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

2.2 Dimensión: Rediseñar la organización



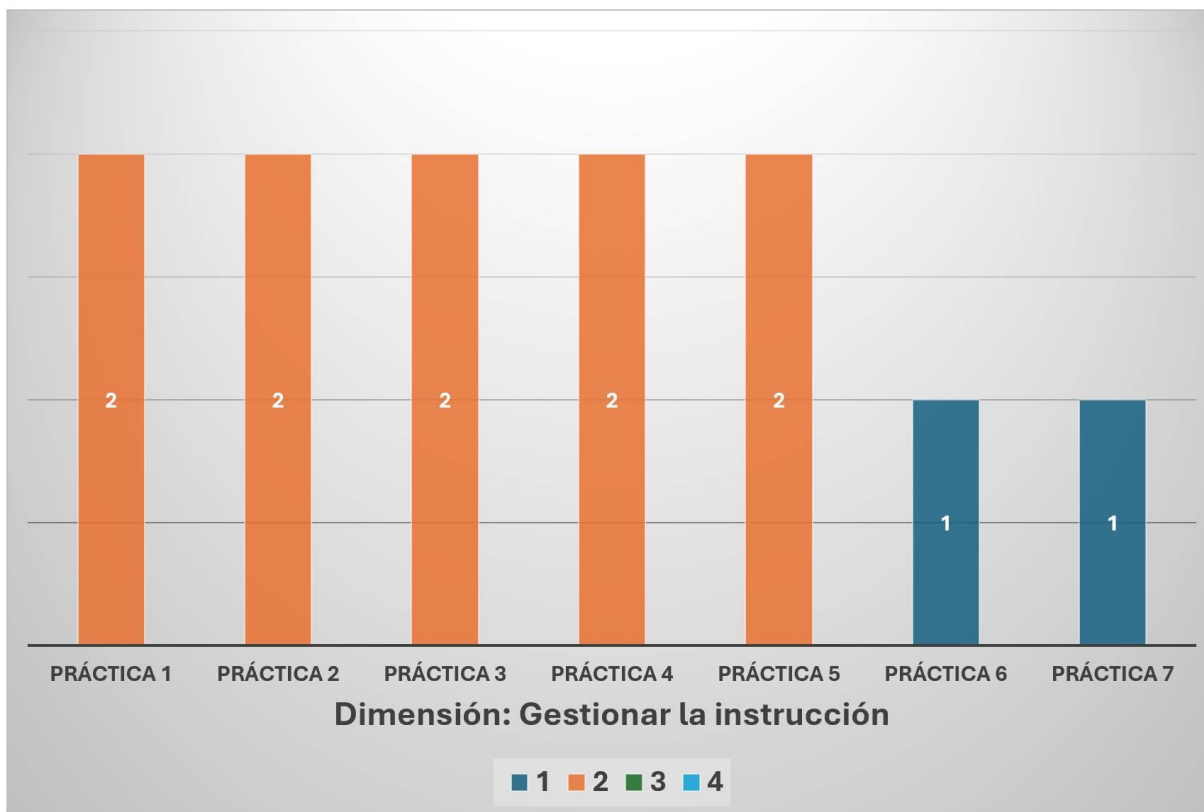
En la segunda dimensión del liderazgo pedagógico, “rediseñar la organización”, seis prácticas (P1, P2, P4, P5, P6 y P7) presentan un indicador 1. Esto evidencia un desarrollo incipiente de prácticas relacionadas con un replanteamiento de la cultura organizacional orientada a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. En esta dimensión, una práctica (P3) presentó indicador 2 que revela una disponibilidad parcial de evidencia sobre el rediseño organizacional.

2.3 Dimensión: Desarrollar personas



En la tercera dimensión del liderazgo pedagógico, “desarrollar personas”, dos prácticas (P3 y P4) presentan indicador 1, lo que sugiere un desarrollo incipiente de ellas. De esto se puede inferir que existe una escasa valoración de los docentes que han tenido logros en la implementación de estrategias inclusivas, así como también un nivel inicial del “liderazgo transversal” a nivel institucional. Por otra parte, cinco prácticas (P1, P2, P5, P6 y P7) presentan indicador 2, lo que refleja un nivel moderado en su desarrollo. Estas prácticas se relacionan con la identificación de necesidades docentes en el área de la educación inclusiva, establecimiento de programas de formación y su posterior acompañamiento, perfeccionamiento en el uso de recursos y tecnologías, y la creación de espacios de reflexión y autoevaluación para los docentes en el área de la educación inclusiva.

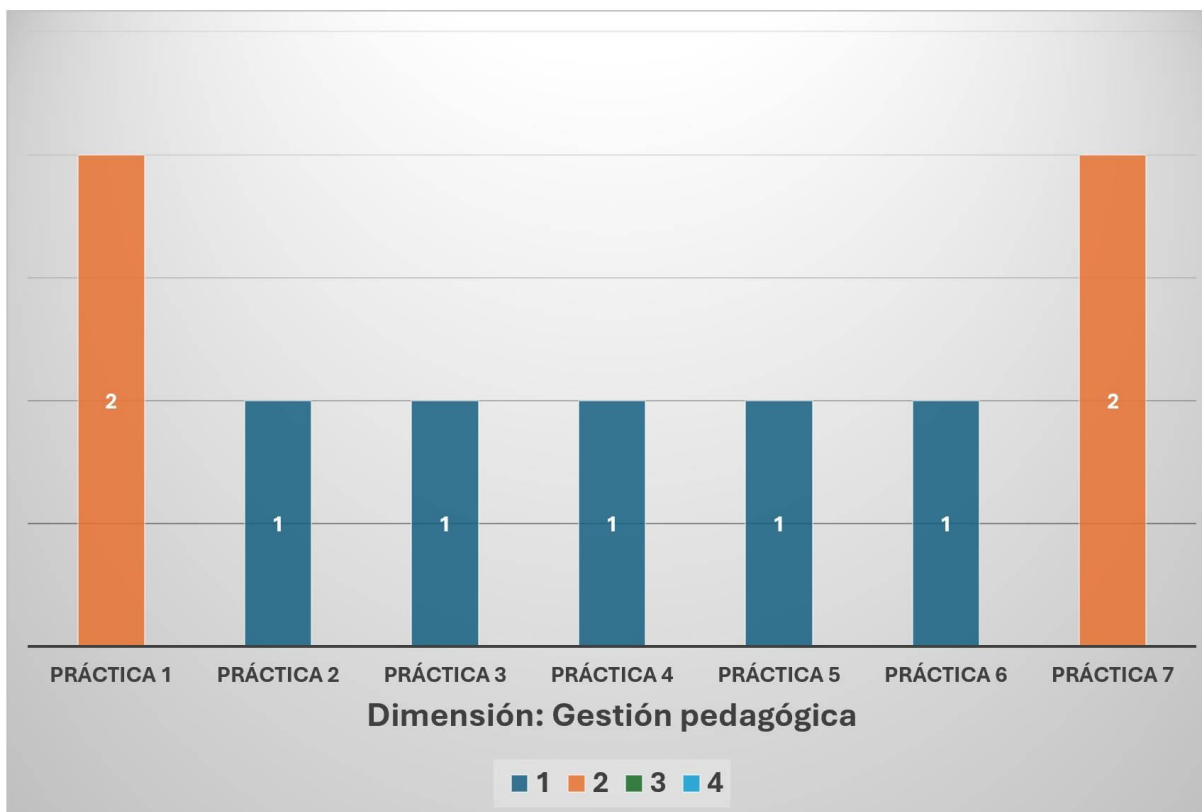
2.4 Dimensión: Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje)



En la cuarta dimensión del liderazgo pedagógico, “gestionar la instrucción”, dos prácticas (P6 y P7) presentan indicador 1; lo que evidencia un desarrollo inicial de ellas. Estas prácticas se relacionan con un seguimiento, evaluación y perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, cinco prácticas (P1, P2, P3, P4 y P5) presentan indicador 2; lo que sugiere un desarrollo moderado de ellas. Estas se refieren a la evaluación y retroalimentación de las prácticas, la socialización de estrategias pedagógicas efectivas a través de espacios de colaboración; y alineación de las prácticas con la inclusión educativa.

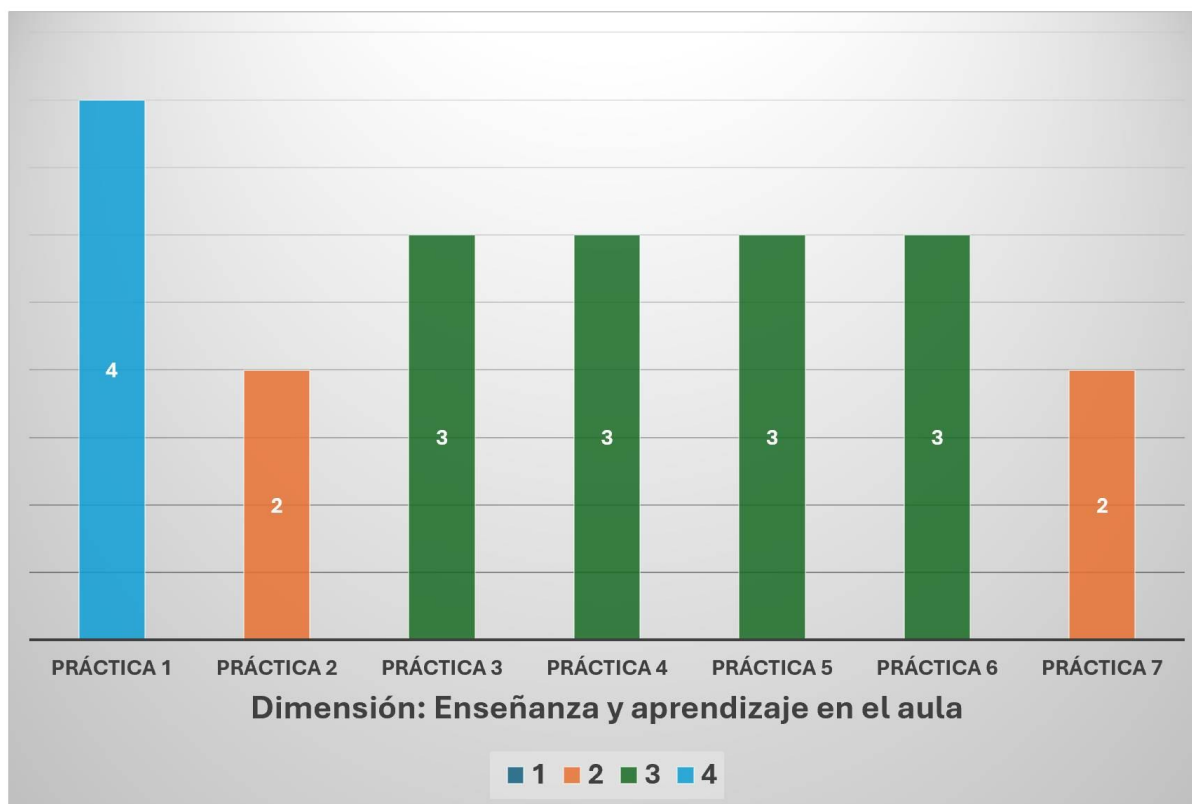
3. Área: Gestión curricular

3.1 Dimensión: Gestión pedagógica



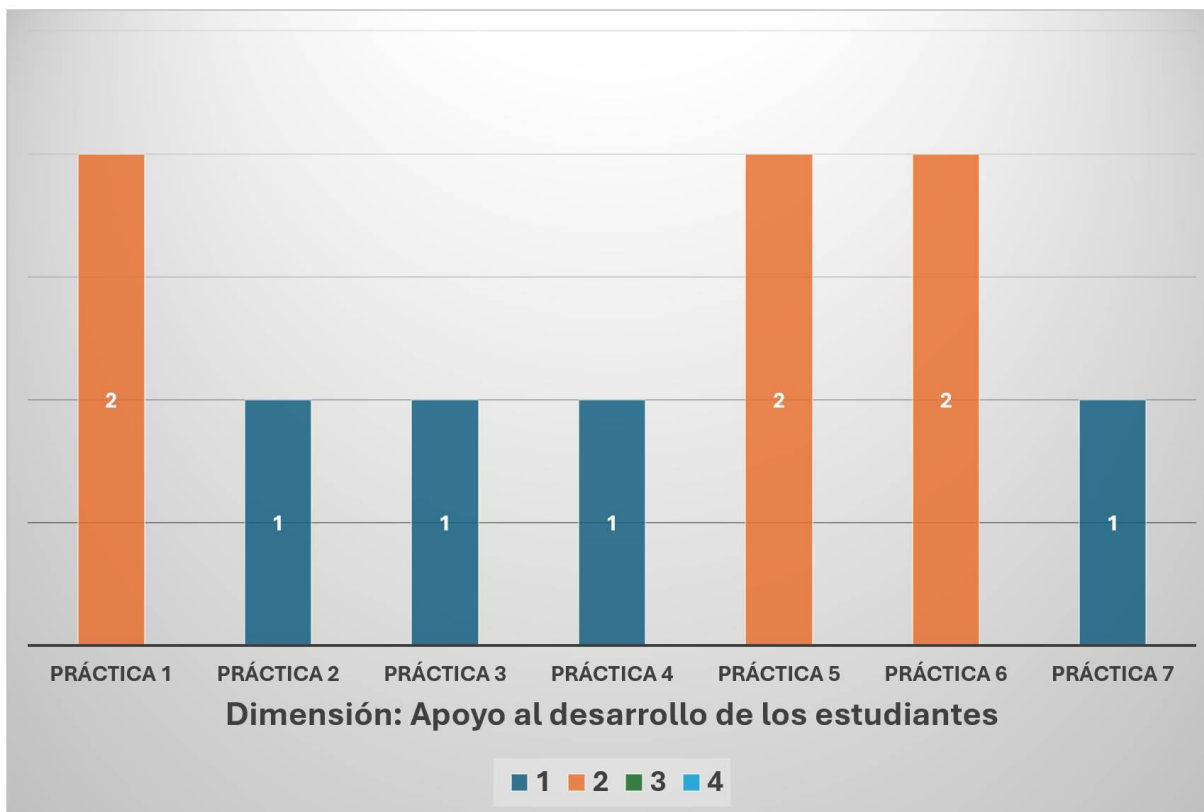
En el área de gestión curricular, la dimensión “gestión pedagógica” presenta cinco prácticas con indicador 1 (P2, P3, P4, P5 y P6), lo que refleja un nivel inicial en el desarrollo de prácticas relacionadas con los diferentes componentes de los programas de Inglés y su adaptación a las necesidades de los estudiantes con necesidades especiales, especialmente el levantamiento de objetivos, calendarización, retroalimentación, uso de recursos y seguimiento. Por otra parte, dos de las prácticas (P1 y P7) presentan indicador 2, que sugiere un desarrollo moderado de prácticas relacionadas con las adaptaciones curriculares a nivel de equipos pedagógicos para estudiantes con necesidades especiales, y la colaboración multidisciplinar de apoyo a estos estudiantes.

3.2 Dimensión: Enseñanza y aprendizaje en el aula



En la segunda dimensión de la gestión curricular, “enseñanza y aprendizaje en el aula”, dos prácticas (P2 y P7) presentan indicador 2; lo que sugiere un desarrollo moderado de ellas. Estas prácticas están relacionadas con el uso de recursos tecnológicos en el aula y la adaptación de la evaluación de la lectoescritura para estudiantes con trastornos en esta habilidad. Por otra parte, cuatro prácticas (P3, P4, P5 y P6) presentan indicador 3, reflejando una consolidación de ellas. Estas prácticas se relacionan con el uso de estrategias que fomenten la inclusión y cooperación en el aula, la retroalimentación positiva y el ajuste de las actividades al ritmo de los estudiantes con trastornos en la lectoescritura. Finalmente, una práctica en esta dimensión (P1) presenta indicador 1, lo que señala un desarrollo óptimo de la práctica relacionada con la enseñanza del inglés con apoyo de recursos visuales y auditivos.

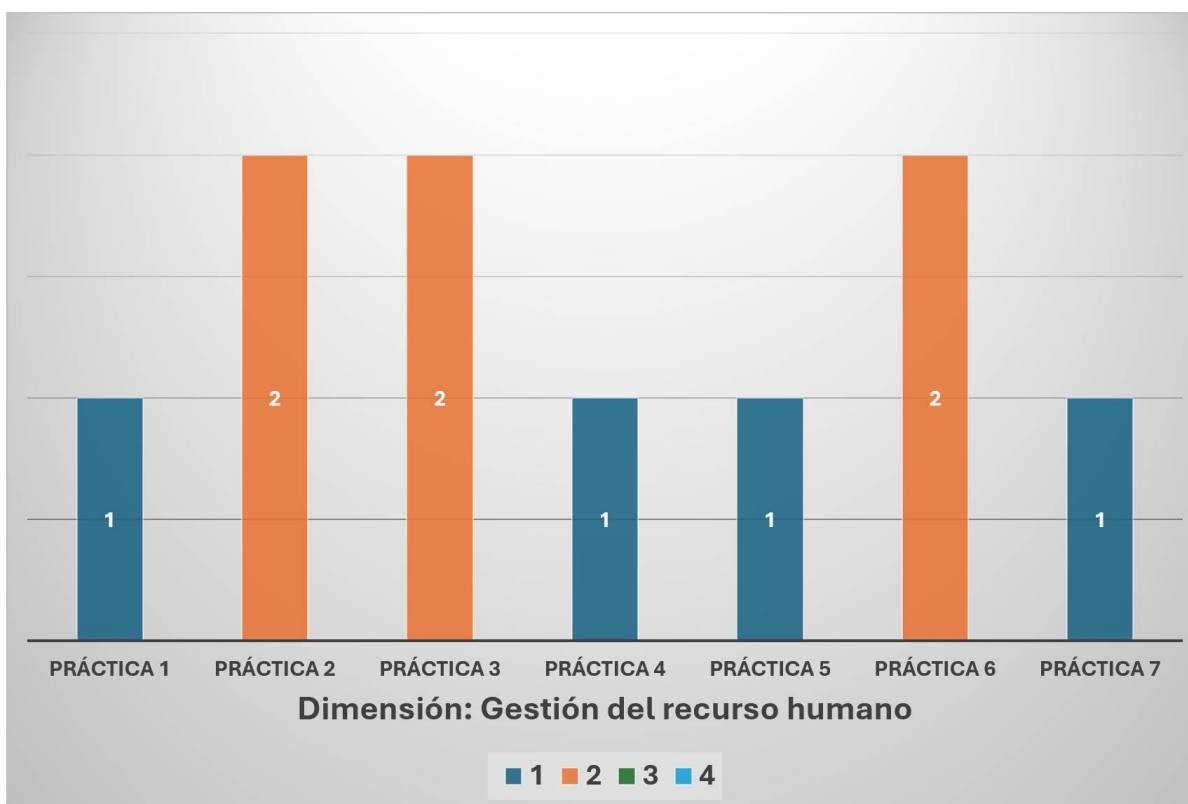
3.3 Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes



En la tercera dimensión del área de gestión curricular, “apoyo al desarrollo de los estudiantes”, cuatro prácticas (P2, P3, P4 y P7) presentan indicador 1. Esto refleja un desarrollo inicial en las prácticas relacionadas con el diagnóstico temprano de necesidades en los estudiantes con trastornos de lectoescritura, el apoyo tanto especializado como familiar y estrategias orientadas al aprendizaje personalizado y autónomo. Además, tres prácticas (P1, P5 y P6) presentan indicador 2, que sugiere un desarrollo moderado de prácticas relacionadas con la ejecución de un plan individual para cada estudiante con las necesidades mencionadas, la implementación de apoyo emocional y psicológico y la oferta de actividades extracurriculares de apoyo.

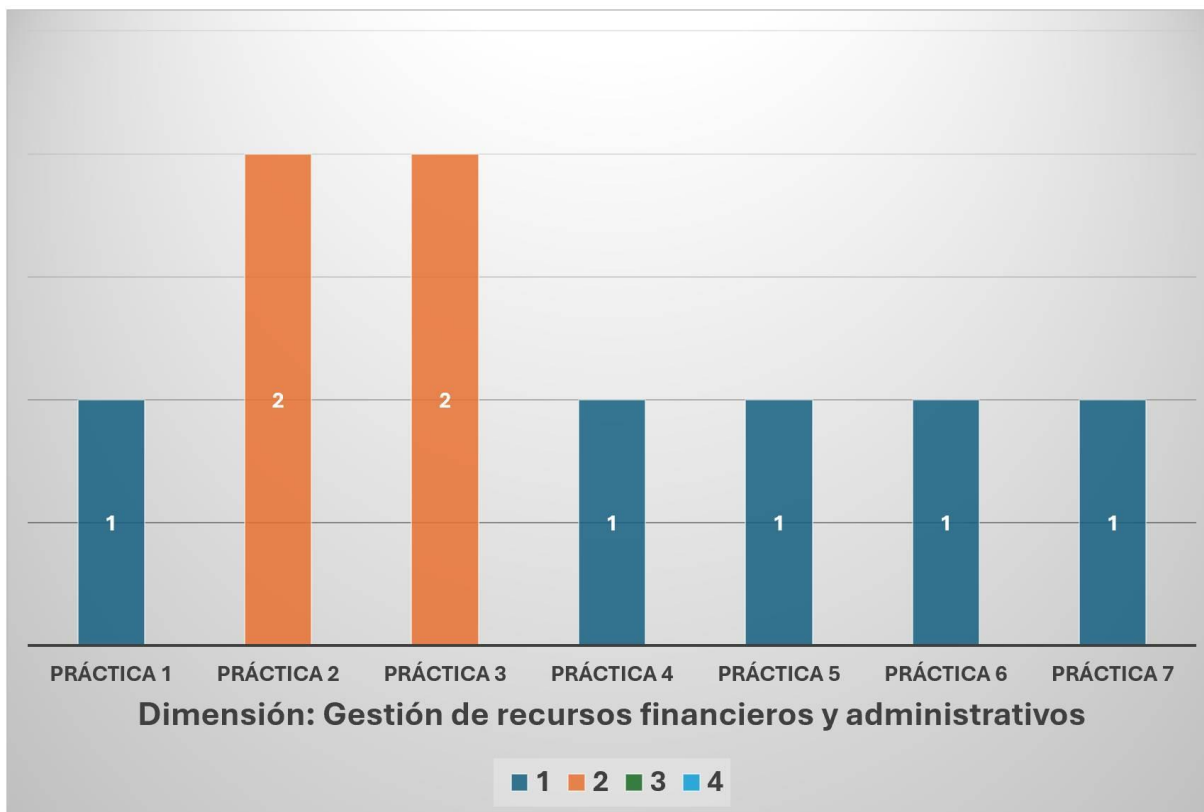
4. Área: Gestión de recursos

4.1 Dimensión: Gestión del recurso humano



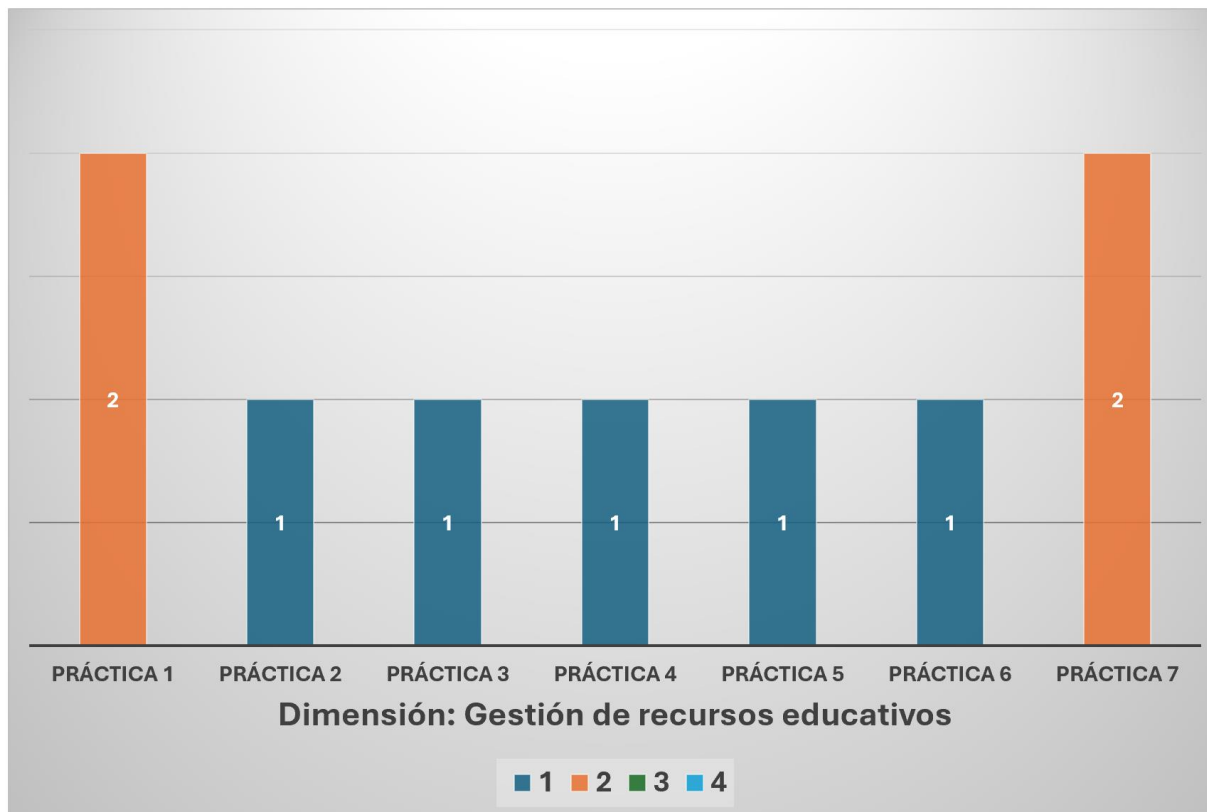
En el área de gestión de recursos, la dimensión “gestión del recurso humano” presenta cuatro prácticas con indicador 1 (P1, P4, P5 y P7). Esto sugiere un desarrollo incipiente en prácticas con la formación continua, el intercambio intencionado y sistemático de conocimiento y experiencias, y el trabajo interdisciplinar orientado a la inclusión de estudiantes con trastornos de lectoescritura. Por otra parte, tres de las prácticas presentan indicador 2 (P2, P3 y P6), lo que revela un desarrollo moderado de prácticas relacionadas con la evaluación de los recursos humanos, la promoción del trabajo colaborativo y la participación del equipo docente en talleres y seminarios sobre educación inclusiva y trastornos de aprendizaje.

4.2 Dimensión: Gestión de recursos financieros y administración



En la segunda dimensión del área de gestión de recursos, “gestión del recurso humano”, cinco prácticas presentan indicador 1 (P1, P4, P5, P6 y P7). A partir de esto, se infiere que existe un desarrollo mínimo en el nivel de calidad de prácticas relacionadas con la planificación, ejecución y socialización de un plan financiero específico para la cobertura de estudiantes con necesidades pedagógicas diferentes. Por otra parte, dos prácticas (P2 y P3) presentan indicador 2, lo que sugiere un desarrollo moderado en prácticas relacionadas con el monitoreo y auditoría permanentes en el uso de los recursos financieros destinados a cubrir las necesidades mencionadas.

4.3 Dimensión: Gestión de recursos educativos



En la tercera dimensión del área de gestión de recursos, “gestión de recursos educativos”, cinco prácticas (P2, P3, P4, P5 y P6) presentan indicador 1. Esto implica un desarrollo incipiente de prácticas relacionadas con la elaboración de recursos educativos especializados en un contexto interdisciplinar y con una retroalimentación familiar; la actualización sistemática de estos y la capacitación docente en el uso de estos recursos. Luego, dos prácticas (P1 y P7) presentan indicador 2, lo que refleja un desarrollo moderado en prácticas relacionadas con el diseño y validación de materiales didácticos a partir de experiencias con estudiantes con trastornos de lectoescritura, además de la oferta de recursos tecnológicos adaptados a este tipo de estudiantes.

Propuestas de mejora

Área: Formación basada en competencias

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable
Proporcionar formación docente continua sobre nuevas investigaciones y enfoques pedagógicos en la enseñanza del inglés a estudiantes con trastornos de aprendizaje.	Organizar un seminario anual de dos días con seis ponencias con sus respectivos talleres, tanto para académicos de la universidad como externos.	Equipo de Formación Docente
Formar a los docentes de Inglés sobre los trastornos de aprendizaje en la lectoescritura.	Diseñar un manual sobre los trastornos de aprendizaje en la lectoescritura para los docentes de Inglés.	Coordinador Académico de Inglés
Capacitar a los docentes de Inglés en el uso de TIC de apoyo a estudiantes con trastornos de lectoescritura.	Realizar una jornada de inducción docente en TIC de apoyo a estudiantes con trastornos de lectoescritura.	Especialista en TIC educativas
Sostener una comunidad de apoyo para necesidades pedagógicas especiales.	Coordinar un “ <i>Study Club</i> ” y programar encuentros de apoyo quincenales.	Coordinador del Área de Inclusión Educativa
Integrar metodologías y recursos inclusivos a la Planificación Semestral de Asignatura.	Añadir a cada planificación semanal de clase una metodología y un recurso de apoyo orientados a estudiantes con trastornos de lectoescritura.	Coordinador Curricular del Área de Inglés

Área: Liderazgo pedagógico

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable
Fortalecer la organización institucional en el área de apoyo a la educación inclusiva.	Programar cuatro encuentros multidisciplinares de apoyo durante el semestre entre docentes y especialistas.	Comité de Gestión de la Educación Inclusiva
Promover la formación continua de los docentes en el área de los trastornos de aprendizaje.	Calendarizar dos cursos digitales semestrales obligatorios sobre trastornos de aprendizaje.	Coordinación de Formación Continua
Desarrollar un sistema de seguimiento a estudiantes con trastornos del aprendizaje.	Programar un plan de seguimiento a estudiantes con trastornos del aprendizaje.	Jefe de Apoyo Psicopedagógico
Reforzar la cooperación entre docentes en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.	Programar tres reuniones semestrales de intercambio de experiencias en las prácticas y casos, y uso de metodologías y recursos.	Coordinador Académico de Inglés
Evaluar la organización institucional en políticas de evaluación inclusiva.	Diseñar una batería de instrumentos evaluativos de carácter inicial, procesual y final.	Comité de Gestión de la Educación Inclusiva
Consolidar una política de educación inclusiva de carácter transversal.	Programar seis reuniones multiestamentales durante el semestre.	Dirección de Docencia

Área: Gestión curricular

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable
Implementar un programa de apoyo especializado para estudiantes con trastornos de aprendizaje.	Diseñar un plan de apoyo especializado para estudiantes con trastornos de aprendizaje.	Coordinación de Gestión Curricular
Adaptar los recursos didácticos y evaluativos para estudiantes con trastornos de aprendizaje.	Diseñar un portafolio digital de recursos didácticos y evaluativos diferenciado.	Especialista en TIC educativas
Instruir a estudiantes con trastornos de aprendizaje en el uso de recursos didácticos y tecnológicos adaptados.	Programar dos talleres de inducción a recursos tecnológicos especializados durante el semestre.	Comité de Innovación Educativa
Apoyar el proceso de aprendizaje de estudiantes con trastornos de aprendizaje de manera personalizada.	Asignar un equipo de tutores (un tutor por un número determinado de estudiantes).	Jefe del Centro de Aprendizaje
Alinear políticas de educación inclusiva con el currículum de las asignaturas de Inglés enfocadas en la lectoescritura.	Programar una jornada de revisión de planes y programas previo al inicio del semestre, para integrar enfoques y prácticas inclusivas.	Coordinador Curricular del Área de Inglés
Fortalecer competencias docentes en Inglés, desde el área de trastornos de aprendizaje.	Calendarizar dos talleres online anuales en inglés con especialistas, de carácter remoto.	Coordinador Académico de Inglés

Área: Gestión de recursos

Objetivo	Acciones a realizar	Responsable
Desarrollar un servicio de apoyo en Inglés para estudiantes con trastornos de aprendizaje,	Crear un área de apoyo en Inglés para estudiantes con trastornos en lectoescritura dentro del Centro de Aprendizaje.	Jefe del Centro de Aprendizaje
Apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con trastornos de aprendizaje, con recursos multimedia digitales.	Implementar un canal digital en el Aula Virtual de apoyo a estudiantes con trastornos de aprendizaje.	Administrador del Aula Virtual
Gestionar recursos financieros específicos para el apoyo a estudiantes con trastornos de aprendizaje.	Elaborar un presupuesto específico para el apoyo a estudiantes con trastornos de aprendizaje.	Director de Finanzas
Conformar un repositorio de recursos digitales adaptados a estudiantes con trastornos de aprendizaje.	Confeccionar un repositorio digital actualizado semestralmente.	Especialista en TIC educativas
Diseñar recursos inclusivos a partir de intercambio de conocimientos a nivel multidisciplinar.	Programar tres reuniones multidisciplinarias semestrales para el diseño de recursos de apoyo.	Comité de Innovación Educativa

Conclusión

A modo de síntesis, la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la lectoescritura en inglés a estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje tales como la dislexia puede ser lograda a partir de un diagnóstico y análisis de información sobre cuatro áreas principales.

En el área de la formación basada en competencias, es imprescindible que los docentes posean conocimientos sobre los trastornos de aprendizaje y sepan aplicarlos en estrategias pedagógicas en un marco ético-valórico. En lo que respecta al área de liderazgo pedagógico, es necesario que las políticas inclusivas sean definidas y ejercidas con un liderazgo transversal, en una cultura organizacional innovadora. Este enfoque permitirá la formación continua de los docentes y resultará en prácticas pedagógicas que impactarán positivamente en los estudiantes con trastornos de aprendizaje. Por otra parte, en el área de gestión curricular, es necesario que la integración de la educación inclusiva sea coherente con el currículo institucional, adaptando metodologías y recursos tecnológicos efectivamente. Además, es fundamental que la gestión curricular considere el acompañamiento de los estudiantes con las necesidades mencionadas, involucrando a especialistas y a la familia en el proceso. Por último, en el área de gestión de recursos, es indispensable articular de manera sistémica los recursos humanos, financieros y didácticos con un enfoque que beneficie el logro de objetivos en un marco de educación inclusiva.

A partir de lo estudiado y de los resultados obtenidos, se puede concluir que, si bien en la Universidad Santo Tomás no existen políticas definidas para una educación inclusiva, es posible proponer propuestas de mejora a partir de diversas áreas y dimensiones.

En este sentido, sería interesante presentar a la Universidad Santo Tomás un proyecto de innovación académica que incluya algunas propuestas sugeridas en este trabajo y ejecutar un plan piloto que signifique un precedente en políticas de educación inclusiva institucionales. El impacto de tales políticas en el futuro profesional podría resultar en una recuperación positiva para el estudiante con trastornos en la lectoescritura. Fernández et al. (2020, pp. 139-140) sostienen que esta es posible y, si bien depende de diversos factores, la institución educativa puede ofrecer los medios y

recursos para obtener ese logro. Implementar y mantener políticas de educación inclusivas potenciarán las competencias del futuro profesional con trastornos de aprendizaje, mejorando su calidad de vida en diversos aspectos de su proyecto de vida.

Finalmente, a partir de los temas expuestos en este trabajo surgen otros desafíos. Durante la revisión bibliográfica para este estudio, se pudo confirmar la cantidad insuficiente de literatura sobre el tema de la enseñanza de inglés a estudiantes de educación superior con trastornos de aprendizaje como la dislexia. Por otra parte, los seres humanos están trasladándose de una lectoescritura física a otra de naturaleza digital, lo que genera nuevas interrogantes en los ámbitos pedagógico, psicológico y neurológico. Además, sería interesante extrapolar la problemática y necesidades expuestas en este trabajo a estudiantes universitarios con otras dificultades específicas de aprendizaje (DEA) o con necesidades educativas especiales (NEE). Todos estos desafíos mencionados abren nuevas oportunidades de investigación que aporten a una educación inclusiva.

Bibliografía

- Černickaja, K., & Sokolová, L. (2024). Dyslexia in higher education – teacher's perspective: Scoping review. *Frontiers in Education*, 9, 1372699. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1372699>
- D'Angelo, C. (2021, noviembre 11). El abordaje de la dislexia y la enseñanza del inglés en la escuela primaria. *Pedagogía UBP*. <https://pedagogia.ubp.edu.ar/2021/11/11/el-abordaje-de-la-dislexia-y-la-ensenanza-del-ingles-en-la-escuela-primaria/>
- Fernández Baroja, F., Llopis Paret, A. M., & Marco, C. de P. (2020). *La dislexia: Origen, diagnóstico y recuperación*. Editorial CEPE. https://elibro.net/es/ereader/umcervantes/153570?as_all=dislexia%20&as_all_op=unaccent_icontains&prev=as
- Fišer, Z., & Kaldonek-Crnjaković, A. (2022). El conocimiento de los profesores croatas de inglés como lengua extranjera sobre la dislexia y la enseñanza a estudiantes con dislexia: ¿su práctica es inclusiva y amigable con la dislexia? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54(1), 45-58. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/67932/71099>
- Hart-Montes, E., Ramos-Gelvez, C. M., & Arzuza-Gómez, A. R. (2024). Gestión del talento humano: Una vía para el desarrollo de organizaciones educativas exitosas. *Revista Koinonía*, 9(1), 1-15. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/3154/5514>
- López, L., Morales, M., & Navarro, I. (2023). La Gestión de Recursos Humanos en el Sector Educativo y su Impacto en el Desarrollo Profesional Docente: Una Revisión Sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9329-9353. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7632/11575>
- Martín, B., & Ivorra, M. (2024). Repercusiones del lexismo a lo largo de la vida: Entrevistas a personas adultas con dislexia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 171-190. <https://research.ebsco.com/c/3za3mf/viewer/pdf/glqrh5jw7i>
- Martínez Herrera, G., Chávez Escobedo, J. M., & Martínez Macía, G. (2024). Liderazgo innovador y liderazgo educativo en las universidades. *Daena: International*

- Journal of Good Conscience*, 19(2), 1–11. <https://research.ebsco.com/c/3za3mf/viewer/pdf/v5ibpvqcir>
- Mayrhofer, A. (2021). Dyslexia in ESL learning of adult students: Creating supportive material for dyslexic ESL students in adult education (Diplomarbeit). Karl-Franzens Universität Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/6203607/full.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/201511131613560.MBDLE_2015.pdf
- Montañó, S. J., López, D. D., & Socarras, C. A. (2020). Estudio de la gestión financiera en las instituciones educativas públicas de Primaria y Secundaria. *Revista Espacios*, 41(13), 19. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/a20v41n13p19.pdf>
- Montero Ojeda, E., Pérez Pertuz, J., & Rodríguez, A. V. (2022). *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño del rol directivo en instituciones de educación públicas y privadas de Colombia*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://elibro.net/es/ereader/umcervantes/231755>
- Núñez Soto, R. (2021). *Pedagogical strategies to cater for dyslexic learners in the EFL classroom*. Universidad Nacional Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstreams/bdf7a7c7-0f27-4f46-9238-f5bf844e389e/download>
- Ortiz Granja, D. N., & Joaqui Robles, D. (2022). Implicaciones de educar para la inclusividad en los espacios de educación superior. *Revista Academia y Virtualidad*, 15 (2), 29-40. <https://research.ebsco.com/c/3za3mf/viewer/pdf/qhoowbmmd5>
- Rivas Rivas, L. (2022). *A concise introduction to dyslexia in the adult English language classroom*. UNAM. <http://bit.ly/4asPHNO>
- Sánchez, J., Gómez, C. & Evilla, L. (2021). Expectativas de formación avanzada en el campo académico de la gestión pedagógica: una configuración desde las voces de los directivos docentes. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2), 272 – 283. <https://research.ebsco.com/c/3za3mf/viewer/pdf/rbuqpvlonv>

Santos, S. M. A. V., Palma, A. L. G. L., Carvalho, F. M. da S., Carretero, J. dos S., Fernandes, L. M., Meroto, M. B. das N., Narciso, R., & Moniz, S. S. de O. R. (2023). Compreendendo a dislexia e o TDAH: Impactos no desenvolvimento do aluno e estratégias de suporte. *Revista Foco*, 16(11), 1-21. <https://research.ebsco.com/c/3za3mf/viewer/pdf/bzpxcwa2ob>

Tapia-Carretero, A., Hernández Flores, H. G., & Rivera Salas, P. E. (2022). ¿Comunicación responsable? El caso de una organización educativa. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 20(2), e913. <https://research.ebsco.com/c/3za3mf/viewer/pdf/zcagpg47pz>

Universidad Santo Tomás. (n.d.). *Universidad Santo Tomás*. <https://www.ust.cl/>

Anexos

1. Ficha de validación



MAGÍSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS TRABAJO DE GRADO

Título del trabajo

Diagnóstico y propuestas de mejora de las áreas de la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos de la Universidad Santo Tomás, comuna de Santiago, Región Metropolitana.

Objetivo del trabajo

Promover la generación de propuestas de mejora a partir de la implementación de un diagnóstico a nivel mesocurricular, considerando la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y de recursos.

Revisión del instrumento

El instrumento debe considerar lo siguiente:

Área	Criterios a considerar en el instrumento
Formación basada en competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Saber conocer - Saber ser - Saber hacer
Liderazgo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer dirección. - Rediseñar la organización. - Desarrollar personas. - Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.
Gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión pedagógica. - Enseñanza y aprendizaje en el aula. - Apoyo al desarrollo de los estudiantes.

Gestión de recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del recurso humano. - Gestión de recursos financieros y administración. - Gestión de recursos educativos.
---------------------	---

Indique su grado de acuerdo frente a las siguientes afirmaciones: (1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = en desacuerdo más que en acuerdo; 4 = de acuerdo más que en desacuerdo; 5 = de acuerdo; 6 = muy de acuerdo)	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
ADECUACIÓN (adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar):						
<ul style="list-style-type: none"> • Las afirmaciones se comprenden con facilidad (clara, precisa, no ambigua, acorde al nivel de información y lenguaje del encuestado) 						x
<ul style="list-style-type: none"> • Las opciones de respuesta son adecuadas 						x
<ul style="list-style-type: none"> • Las opciones de respuesta se presentan con un orden lógico 						x
PERTINENCIA (contribuye a recoger información relevante):						
<ul style="list-style-type: none"> • Es pertinente para lograr el objetivo de diagnosticar las áreas de la formación basada en competencias, el liderazgo pedagógico, la gestión curricular y la gestión de recursos del establecimiento. 						x

	sí	no
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente.	x	

	Evaluación general del cuestionario			
	Excelente	Buena	Regular	Deficiente
Validez de contenido del cuestionario	x			

Observaciones y recomendaciones en general del cuestionario:	
Motivos por los que se considera adecuado	La escala evaluativa emplea una descripción detallada de los niveles de calidad, facilitando la comprensión de las prácticas y sus estándares. Cada área, dimensión y práctica está claramente definida y alineada con procesos específicos de evaluación. El instrumento abarca dimensiones clave: conocimiento, habilidades, actitudes, liderazgo, gestión curricular, y recursos, lo que permite una evaluación exhaustiva. Está específicamente diseñado para abordar la inclusión de estudiantes con trastornos de lectoescritura en la enseñanza del inglés, respondiendo a una necesidad concreta en la Universidad Santo Tomás. Está específicamente diseñado

	para abordar la inclusión de estudiantes con trastornos de lectoescritura en la enseñanza del inglés, respondiendo a una necesidad concreta en la Universidad Santo Tomás. El formato tipo matriz y la categorización en áreas y dimensiones facilitan la implementación y el análisis de resultados. La posibilidad de marcar niveles de calidad fomenta la autoevaluación y la identificación de áreas de mejora.
Motivos por los que se considera no adecuado	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	Incorporar ejemplos prácticos: Agregar ejemplos concretos para ilustrar cómo se ve cada nivel de calidad en la práctica podría facilitar la evaluación.

Motivos por los que se considera no adecuado	
Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)	Incorporar ejemplos prácticos: Agregar ejemplos concretos para ilustrar cómo se ve cada nivel de calidad en la práctica podría facilitar la evaluación.

Identificación del experto

Nombre y apellidos	Nelcy Angélica Garrido Torres
Filiación (ocupación, grado académico y lugar de trabajo):	Coordinadora de Idiomas Magister en Educación con mención en curriculum y evaluación basado en competencias Universidad Santo Tomás (Sede Santiago)
e-mail	ngarridot@santotomas.cl
Fecha de la validación (día, mes y año):	16-enero-2025

N. S. A. T.

2. Universidad Santo Tomás, Sede Santiago (foto)

