

UN NUEVO ESCENARIO CURRICULAR EN LA ESCUELA ESPECIAL CHILENA: UNA CONSULTA AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL¹

A NEW CURRICULAR SCENARIO IN THE CHILEAN SPECIAL SCHOOL: A CONSULTATION WITH DIFFERENTIAL EDUCATION TEACHERS

Juanita Ojeda Silva

*Doctor en Educación
Universidad Bernardo O'Higgins*

Resumen

Este artículo da cuenta de una investigación realizada en el contexto de la promulgación del Decreto 83/2015 que norma la implementación del currículum nacional con enfoque inclusivo en las escuelas especiales de Chile. La investigación se propuso evaluar el desarrollo del currículum nacional con enfoque inclusivo en las escuelas especiales a través de la apreciación del profesorado de educación diferencial. Para tal efecto, se elaboró y aplicó una encuesta tipo escala Likert

¹ El presente artículo se basa en la investigación doctoral de la autora, titulada *Un nuevo escenario curricular en la Escuela Especial chilena: una consulta necesaria al profesorado de Educación Diferencial*, realizada en la Universidad Bernardo O'Higgins, presentada en enero 2023.

y se plantearon preguntas abiertas a docentes de las Escuelas Especiales de la Región Metropolitana. El principal resultado evidencia un avance del modelo pedagógico respecto del modelo médico que primaba antes de la entrada en vigencia del Decreto 83/2015. Dentro de las ventajas del currículum nacional con enfoque inclusivo se reconoce que este otorga espacios para fortalecer el uso de estrategias diversificadas. Se constata también que los/as docentes necesitan espacios de trabajo colaborativo para apropiarse, contextualizar y diversificar la enseñanza que imparten a los/as estudiantes con necesidades educativas especiales.

Palabras claves: política educacional, currículum, educación especial, educación universal, diversificación de la educación, enfoque inclusivo.

ABSTRACT

This article reports on research carried out in the context of the promulgation of Decree 83/2015, which regulates the implementation of the national curriculum with an inclusive approach in special schools in Chile. The research aimed to evaluate the development of the national curriculum with an inclusive approach in special schools through the appreciation of differential education teachers. For this purpose, a Likert scale survey was developed and applied, and open questions were asked to teachers from the Special Schools of the Metropolitan Region. The main result shows an advance in the pedagogical model with respect to the medical model that prevailed before the entry into force of Decree 83/2015. Among the advantages of the national curriculum with an inclusive approach, it is recognized that it provides spaces to strengthen the use of diversified strategies. It is also confirmed that teachers need collaborative work spaces to appropriate, contextualize and diversify the teaching they provide to students with special educational needs.

Keywords: educational policy, curriculum, special education, universal education, diversification of education, inclusive approach

La investigación que se presenta en este artículo aborda el tránsito que está llevando a cabo la escuela especial chilena al incorporar el desarrollo del currículum nacional con enfoque inclusivo. En particular se plantea conocer la percepción de las y los docentes de educación especial con respecto a este tránsito.

Si bien es cierto, el desarrollo curricular es un tema sobre el que existe una extensa bibliografía, en el contexto de la educación especial es un ámbito poco explorado (Torres, 2015). En el año 2017, San Martín et al. realizaron un estudio sobre la implementación del Decreto 83/2015, que norma la implementación del currículum nacional con enfoque inclusivo en las escuelas especiales de Chile, relevando cómo esta política educacional lleva a la escuela especial a una innovación en el abordaje pedagógico. El estudio también relevó el escaso conocimiento que existe acerca de la opinión y la percepción que tienen los/as docentes de educación diferencial respecto de esta normativa, cuáles son sus necesidades y qué nudos críticos identifican en su implementación.

De hecho, para la presente investigación, las Escuelas Especiales y las escuelas regulares se presentan en espacios físicos diferentes. El Decreto 83/2015 genera una oportunidad para acortar la brecha de la inclusión, sin embargo, hay por delante un camino largo por recorrer. En Chile, frente a la población con discapacidad o con Necesidad Educativa Especial de tipo Permanente (NEEP), el sistema escolar respondió con un currículo paralelo, a través de planes y programas diferenciados por déficit (Mineduc, 1990 a, b, c, decreto N.º 86, 87 y 89 respectivamente), desactualizados y desfasados en relación con la normativa educacional.

Marco teórico y contexto histórico

Inclusión y equidad en la educación

Para profundizar el tema de inclusión y equidad en la educación son de suma importancia los aportes de Arnaiz (2015), Parrilla (2015), Torres (2010), Echeita (2017), Escudero (2012), Ainscow (2012), quienes nos amplían la mirada en relación con la importancia de una educación de calidad, dejando a un lado las creencias de determinismos estáticos en relación con la inteligencia y avanzando

hacia un compromiso mayor de generar oportunidades de aprendizaje como resultado de la interacción entre la persona y el ambiente.

Para Arnaiz (2019), la educación inclusiva no se circunscribe solo al ámbito pedagógico, sino que es parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos y todas. El concepto de educación inclusiva nos acerca al ámbito del derecho a la educación, justa y equitativa, lo que nos lleva a constatar que la verdadera inclusión educativa requiere y depende de una perspectiva más amplia, esto es, la de la inclusión social.

La Unesco (2021) define la inclusión como un proceso que se orienta a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los/as estudiantes. Por otro lado, define la equidad como aquellos procesos que garantizan que todos los/as estudiantes se consideren por igual. Cabe destacar que la Unesco (2021) promueve la idea de que la inclusión va a la par con la equidad.

Unesco-Orealc (2008) señala que la educación de calidad ha de ser relevante, pertinente y equitativa. En cuanto a la relevancia, hace referencia al fin que persigue la educación y cuáles son sus contenidos. Una educación de calidad se focaliza en las capacidades a desarrollar para desenvolverse en la sociedad, en el mundo laboral, y, en definitiva, favorecer el proyecto de vida. La pertinencia se refiere a que la educación debe ser significativa para todo tipo de personas de acuerdo con su cultura y con su contexto. Y, por último, la equidad en educación se refiere a aquellos recursos y apoyos necesarios para estar en igualdad de condiciones independiente de las condiciones de origen de la persona, lo que requiere favorecer mecanismos de regulación a través de políticas educativas (Blanco, 2009).

En especial hay que destacar la importancia del desarrollo del currículum y la justicia curricular. Según Tedesco (2012), aprender a aprender a vivir son los nuevos desafíos de la educación que se nos plantean al confrontar una sociedad cada vez más compleja. El aprender a aprender es un desafío cognitivo de desarrollo de conocimiento, mientras que el segundo desafío de aprender a vivir tiene que ver con **cómo aprendemos a desarrollarnos en sociedad**. El cambio del papel del conocimiento, según este autor, tiene que ver con cambios a nivel económico, político, social y cultural, donde destaca el valor del trabajo pedagógico y releva el valor de la

cohesión social, del respeto al diferente, de solidaridad, de resolución de conflictos a través del diálogo y la concertación en las prácticas educativas. El aprender a aprender, para el autor, tiene que ver con **cómo el sujeto es capaz de seleccionar, organizar y procesar la información de manera** de poder usarla.

De la Cruz (2015) al profundizar el concepto de justicia curricular, pone de relieve la importancia que tiene la existencia de una sociedad democrática para avanzar hacia la inclusión y la equidad, ya que al interior de la escuela nos encontramos con un microsistema, en donde se observan los valores socioculturales predominantes. La autora cita a Torres (2010) quien se refiere al surgimiento de una cultura contrahegemónica, la cual se focaliza en los menos favorecidos, los excluidos de los sistemas educativos, de la sociedad y de la participación ciudadana. Estos autores coinciden en respaldar un currículum común en el cual se garanticen conocimientos mínimos que se promuevan bajo un alero de participación y colaboración. En esta misma línea, Murillo (2011) y Palomares y Sánchez (2016) señalan que un sistema educativo equitativo es aquel que es capaz de articular la inclusión y la justicia, y está orientado al éxito de todos/as los/as estudiantes.

En el Informe OIE (2017), se destaca la articulación que debe haber entre currículum e inclusión. El currículum es en sí un acuerdo político y social, por lo tanto, está siempre en proceso de debate y acuerdos con el avance de la sociedad y de sus actores, y con sus intereses y necesidades, los cuales van conformando el qué y el cómo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Es fundamental para esta investigación la noción de derecho a la educación, ligada a la idea de acceso universal a la escuela a través de las leyes de escolaridad obligatoria. No obstante, cabe señalar que, para Bellei (2013), esta visión básica del derecho a la educación se ha mostrado insuficiente. Según el autor, una visión más contemporánea de este derecho se compone de tres dimensiones: derecho a la escolaridad (acceso, promoción y egreso de los ciclos fundamentales); derecho al aprendizaje (socialmente relevante y según capacidades de cada cual); y derecho a un trato digno y condiciones de igualdad de oportunidades. Unesco (2013), en el Marco de Acción de Dakar, expresó también una conceptualización más ambiciosa del derecho a la educación.

La declaración emanada de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, en el año 1990, señaló la necesidad de que todos/as los/as niños/as, los /as jóvenes y las personas adultas tuvieran acceso a la educación, siendo considerada como un derecho fundamental. Para esto se establecieron 6 objetivos de Educación para Todos a alcanzar el año 2015: extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los/as niños/as más vulnerables y desfavorecidos/as; velar por que todos/as los/as niños/as y, sobre todo, las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los/as pertenecientes a minorías étnicas tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y puedan terminarla; velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos/as los/as jóvenes y personas adultas mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; aumentar en 50%, de aquí al año 2015, el número de personas adultas alfabetizadas, en particular mujeres, y facilitar a todas las personas adultas un acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente; suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, de aquí al año 2015, y lograr, antes de 2015, la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos/as consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Durante la década del 2000, según Unesco (2019), la mayor parte de los países de la región experimentaron progresos importantes en aspectos claves como el desarrollo global, el crecimiento económico y, en menor medida, la reducción de la pobreza, todo lo cual generó un contexto favorable para el avance en educación. Otra condición favorable, aunque aún no universal en la región, fue el cambio demográfico que disminuyó la demanda potencial por educación. Sin embargo, la persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza, y la alta proporción de población viviendo en zonas rurales, ofrecieron dificultades adicionales a la expansión de una educación de calidad en la mayor parte de la región.

La educación especial en Chile

Según Mineduc (2004), en 1900, se crea la primera Escuela de Ciegos; en el año 1928, la primera Escuela para la Deficiencia mental; en 1947, la Escuela de Psicología de la Universidad de Chile; y en 1965 se forma la Comisión Gubernamental para Soluciones a la Deficiencia Mental. Después de ello, sucedieron eventos importantes como, por ejemplo, en la década del 70, la elaboración del Informe sobre el Fracaso Escolar y sus Consecuencias en el área de Educación, Salud y Economía, el cual fortalece la práctica de llevar registros de personas de acuerdo con sus necesidades educativas. En la década de 1980, se elaboran los principales objetivos y estructura de las funciones de la educación especial y, finalmente, en los años 90 se promulgan los principales decretos que aprueban los planes y programas de estudio para la educación especial y diferencial.

Luego, en la década del 2000, se acuña el concepto utilizado hasta el día de hoy de "Necesidades Educativas Especiales" (NEE). Arnaiz (2005) señala que en el Informe Warnock (1978) se habla de "necesidades educativas especiales", lo que desplaza la atención hacia el centro escolar y hacia la interacción educativa. El desarrollo del aprendizaje del/la estudiante, de acuerdo con este desplazamiento, no solo depende de su capacidad y naturaleza, sino que tiene que ver con las experiencias pedagógicas que le brinde el centro escolar.

Duk y Murillo (2019), por su parte, constatan que en la década de los noventa los cambios se centran no solo en otorgar mayor cobertura sino, también, en transformar el currículum y la gestión de los sistemas educacionales con el fin de alcanzar mayor calidad con equidad y asegurar los aprendizajes especialmente en los/as estudiantes con NEE.

Durante la década de los noventa y la primera década del año 2000, una de las dificultades más importantes que enfrenta la educación especial, según Informe Mineduc del año 2004, es la coexistencia de diferentes posturas y enfoques conceptuales respecto de cómo abordar la educación de las personas que presentan necesidades educativas especiales. Este Informe sostiene que las creencias, fuertemente instaladas en nuestra cultura, respecto de cuál es el grupo objetivo de la Educación Especial, hacen que prime un enfoque asistencialista y un modelo médico, donde el proceso educativo de las/os estudiantes con necesidades especiales se concibe separado del resto de los/as estudiantes sin discapacidad

y con un currículum especial centrado más en los déficits de las personas que en sus potencialidades o habilidades.

En este sentido, considerando que la educación especial está en una permanente transformación, es importante tener presente que en Chile, la Ley General de Educación/2009 señala que la Educación Especial se desarrolla como una modalidad dentro de la Educación General, y que le corresponde al Ministerio de Educación definir los procedimientos para la Educación Especial, en relación a los criterios y orientaciones para diagnosticar a estudiantes que presenten NEE y a las adecuaciones curriculares para quienes lo requieran. La Ley General de Educación alude al principio de integración e inclusión, estipulando que el sistema educativo propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes.

En consecuencia, el Mineduc (2015) define una escuela inclusiva como aquella que está preparada para dar respuesta a la diversidad de intereses, costumbres, sensibilidades, capacidades y características de todos quienes forman parte de la comunidad educativa.

Posteriormente, en el año 2017, se promulga la Ley 20.845 de Inclusión Escolar. Esta ley en su artículo 1, letra k, señala que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje”. La letra N se refiere a la dignidad del ser humano, estipulando que “El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos (...)”. Se establece que es deber del Estado asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad, y promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del/la estudiante.

Sin embargo, la Unidad de Currículum y Evaluación (2018) concuerda que aún existe un campo poco explorado de la relación entre currículum nacional e inclusión educativa, existiendo desafíos conceptuales, políticos y pedagógicos que ponen al centro la tensión entre equidad y cohesión social, y las nociones de pluriculturalidad y diversidad. También advierte que los/as docentes tienden a adaptar el currículum en casos de estudiantes con NEE bajando los niveles de exigencia, con escasos procesos de contextualización

curricular y señala que existe una pérdida de credibilidad frente a la política curricular, en tanto hay cambios y actualizaciones curriculares que no son bien comunicados ni se proveen condiciones para su implementación, tales como capacitaciones desde el mismo Ministerio de Educación. En consecuencia, esto ha significado que, en general, según el Decreto 170/ 2010, se siga prestando más atención a la identificación de las dificultades del individuo, con el fin de proporcionarle la atención oportuna. Según Marchesi (2014), prevalecen las características de inatismo y estabilidad a lo largo del tiempo, lo cual supone una detección temprana y precisa del trastorno y la atención educativa especializada.

Arnaiz (2005, 2019) señala que profesionales, padres y las propias personas con discapacidad defienden la necesidad de reformar la educación general y la especial, contando con un único sistema educativo. Expone que, dada la encrucijada en la que están inmersos los sistemas escolares, solo hay dos caminos a tomar: "la inclusión y la exclusión". En este sentido, la autora atribuye la segregación a un sistema cada vez más competitivo, en el que las habilidades académicas se estandarizan y su alcance dicta el éxito de la enseñanza.

Castillo et al. (2018) postulan que la educación especial debe evolucionar a la luz de los aportes de los principios de la educación inclusiva, y debe replantearse su estructura y su organización. El origen de la educación especial como disciplina, que llevó a separar la educación en "especial" y en "regular", hoy se contrapone al pensamiento inclusivo. La autora, citando a Parrilla (2011) y a Florian (2015), sostiene que la terminología de "especial" contribuye a crear un prejuicio carencial. Si lo "regular" se considera como un estándar apropiado, la educación especial no va a prosperar. Se hace necesario una visión menos determinista y se requiere un replanteamiento de la educación especial.

Desde una mirada internacional, la autora se refiere a países como España y Colombia en los que consideran la eliminación de la educación especial y a otros, entre los que se encuentra Chile, donde se opta por un camino de transformación más lento, pero que, sin duda, avanza hacia una educación más inclusiva, de acuerdo con lo que estipula el Decreto 83/2015, el cual considera un referente único de currículum para todo el sistema educativo.

Al respecto de los procesos de inclusión, relacionados con las actitudes, conocimientos y prácticas que desarrollan los docentes en la educación inclusiva, se relevan los aportes de Hernández (2017), Montánchez (2014), Valladares (2026) y González-Gil (2019) quienes, a través de sus estudios, destacan el valor de emprender prácticas integrales, positivas e innovadoras de los actores de la comunidad educativa, en forma colaborativa, superando el habitual modelo médico aislado y sectorial de afrontamiento de las barreras y obstáculos a la inclusión.

Y, por último, en la base de este tránsito de la educación especial, se encuentra el derecho a la educación cuyo ejercicio demanda un movimiento hacia la inclusión. Esto requiere transformar los sistemas educativos y las escuelas en general de manera que sean capaces de acoger a todos los/as estudiantes. La promulgación del Decreto 83/2015, de la Ley de Inclusión (2015) y posteriormente del Decreto 67/2018 sobre Evaluación apuntan en esta dirección.

Desde el Ministerio de Educación, la inclusión y la respuesta educativa a la diversidad deben considerarse de manera transversal en todos los componentes y niveles del sistema educativo, favoreciendo la coordinación y la promoción del paradigma de la inclusión. Se debe avanzar en un currículo inclusivo que, además de ser flexible y abierto, considere en su diseño un equilibrio en el desarrollo de todo tipo de capacidades en las diferentes asignaturas para promover las múltiples inteligencias, talentos e intereses. Ha de tener también un enfoque intercultural de manera que sea pertinente para estudiantes de diferentes culturas y contextos, y considerar aprendizajes orientados a convivir en la diversidad, a la construcción de la propia identidad, y al respeto y promoción de los derechos humanos.

Metodología y desarrollo de la investigación

El diseño del presente estudio responde a un enfoque cuantitativo (Hernández, 2016), es descriptivo y no experimental. Con un análisis estadístico de las variables a considerar, busca reducir los errores y sesgos. Es de tipo transversal y realiza la recolección de datos en un único momento. Se solicita al/la profesor/a diferencial responder una encuesta con preguntas tipo escala Likert y preguntas abiertas para conocer su apreciación en relación con el desarrollo del currículum con enfoque inclusivo en la escuela especial.

Dimensiones y categorías de análisis

Considerando el encuadre teórico e histórico de la investigación, para el análisis de la información recabada, emergieron las siguientes dimensiones con sus respectivas categorías:

Dimensión de Apropiación Curricular: se refiere a la generación de condiciones para que el currículo se convierta en un espacio de aprendizaje en entornos altamente cambiantes y complejos.

Categorías

- Apreciación del uso de documentos técnicos
- Apreciación del nivel de preparación para la planificación
- Apreciación en relación con el conocimiento del currículum nacional en forma general.

Dimensión de Utilización de Estrategias Educativas Inclusivas: se refiere a especificar aquellas prácticas en las que se lideren los procesos de enseñanza- aprendizaje universales.

Categorías

- Preparación para elaborar estrategias diversificadas
- Implementación de estrategias diversificadas en el aula
- Apreciaciones del desarrollo del enfoque inclusivo

Dimensión de Valoración de la Educación Inclusiva: considera la disposición en aquellas actitudes en las que se reconozca y se valore la naturaleza de la diversidad, y en el valor positivo que se tiene frente a la diversidad del estudiantado.

Categorías

- Apreciación del involucramiento institucional desde el enfoque inclusivo
- Expectativas.

Dimensión de Valoración del Currículum Regular en la Escuela Especial: considera las actitudes que reflejan las creencias y expectativas al profundizar en el desarrollo y aprendizaje permanente del estudiantado a través del currículum con enfoque inclusivo.

Categorías

- Creencias

- Apreciación de las ventajas para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial.
- Apreciación de los obstáculos para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial.
- Apreciación de la educación universal e igualitaria.
- Apreciación del contexto actual de la escuela especial.

Utilizando estas dimensiones y sus respectivas categorías se elaboró una encuesta como principal instrumento de investigación, desagregándose las dimensiones, las categorías, los ítem y descriptores de respuesta tipo Likert (ver Apéndice).

En términos de validez y confiabilidad, se realizó un pilotaje, con evaluación de expertos, luego con una muestra de 35 docentes se utilizó el programa estadístico IBM SPSS 25.0, se aplicó el proceso de confiabilidad del instrumento y se obtuvo un Alfa de Cronbach con un índice de 0,897, lo cual nos permite su aplicación a la muestra del estudio. Una Anova de significancia de 0,000 y un resultado de prueba T cuadrado de Hotelling de 0,000 respalda la aplicación del instrumento a la muestra del estudio.

Conformación de la muestra de estudio

En la Región Metropolitana existen 168 escuelas especiales y de ellas exclusivamente 138 son permanentes para estudiantes con retos múltiples, discapacidad intelectual, entre otros, a las cuales se les envió una invitación de participación.

Tabla 1

Dependencia de los establecimientos de educación especial permanente de la Región Metropolitana que fueron parte del estudio

	Municipal	Particular subvencionado	Servicio local	Particular pagado	Total
Escuelas especiales Región Metropolitana	23	109	4	2	138

Nota. Fuente: Ministerio de Educación. [http://datosabiertos.mineduc.cl/Bases de datos de Directorio de Establecimientos 2021](http://datosabiertos.mineduc.cl/Bases%20de%20datos%20de%20Directorio%20de%20Establecimientos%202021). <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

El universo para la investigación consideró las 138 escuelas especiales permanentes pertenecientes a la Región Metropolitana, lo que corresponde a 1.518 docentes aproximadamente, que trabajan con estudiantes con discapacidad visual, auditiva, disfasia severa, trastorno autista, deficiencia mental severa o multidéficit. No se consideraron aquellos establecimientos especiales con NEE transitorias, es decir, con estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje, los cuales no presentan un déficit cognitivo de base en sus diagnósticos.

Para llegar a esta muestra se envió durante los meses de junio a agosto del año 2022, una solicitud de participación a las 138 escuelas especiales de la Región Metropolitana. Luego se envió el enlace online de la encuesta (el consentimiento informado es parte de la aceptación a responder o no la encuesta). Cuando se llega a un número de participación de 143 docentes, según Hernández (2016), es una muestra viable. Dada las características de la muestra se considera una muestra homogénea, es decir, las unidades seleccionadas poseen un mismo perfil o característica, o bien comparten rasgos similares. Por lo tanto, su propósito es centrarse en el tema que se investiga o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social.

Participaron en forma voluntaria 143 personas: 141 mujeres y dos hombres. Con la muestra se puede observar que en relación con la edad el mayor porcentaje, por un estrecho margen, se concentra en participantes entre 31 y 35 años y entre los 56 y los 60 años, le siguen participantes entre los 36 y 40 años (Tabla 2).

Tabla 2 Edad de las personas encuestadas

	Edad rango	N	Frecuencia relativa porcentual
1	25-30	18	12.5%
2	31-35	24	16.7%
3	36-40	22	15.3%
4	41-45	19	13.3%
5	46-50	16	11.1%
6	51-55	18	12.5%
7	56-60	23	16.0%
8	Más de 60	3	2.0%

Tabla 3 Años de servicio de las personas encuestadas

	Años de Servicio rango	N	Frecuencia relativa porcentual
1	0-5	21	14.6%
2	6-10	24	16.7%
3	11-15	15	10.4%
4	16-20	23	19.5%
5	21-25	19	13.2%
6	26-30	18	12.5%
7	31-35	13	9.0%
8	Más de 35	5	3.45%

En la Tabla 3, en relación con los años de servicio, el mayor porcentaje se concentra entre los 16 y los 20 años de servicio.

Con respecto al cargo de los/as participantes, se observa en la Tabla 4, una mayor concentración de docentes, luego jefes técnicos y con un margen muy estrecho le sigue el director. Por último, en la Tabla 5, en relación con la dependencia tenemos mayor concentración en colegios particulares subvencionados, luego le sigue la dependencia municipal, mientras que en un bajo número se encuentran los colegios particulares pagados.

Tabla 4 Cargos de las personas encuestadas

Cargo	N	Frecuencia relativa porcentual
1 Director	29	20.2%
2 Jefe Técnico	31	21.6%
3 otro	5	3.4%
4 Profesor	79	55.2%

Tabla 5 Dependencia de las personas encuestadas

Dependencia	N	Frecuencia relativa porcentual
1 Municipal	58	40.5%
2 P. Subvencionado	82	57.3%
3 Part. Pagado	3	2.0%

Nota. Fuente: elaboración propia.

Resultados

Como síntesis de los resultados obtenidos, la encuesta arroja estadísticamente un análisis Kolmogorow- Simonov, con un Sig. 0,200 Shapiro-Wilk Sig. 0, 267. Presenta una Estadística de Fiabilidad de Alfa de Cronbach 0,806 por lo cual se concluye que obtiene una distribución normal. Para el análisis de los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de investigación se presentarán tablas de autoría propia.

Dimensión de Apropriación Curricular

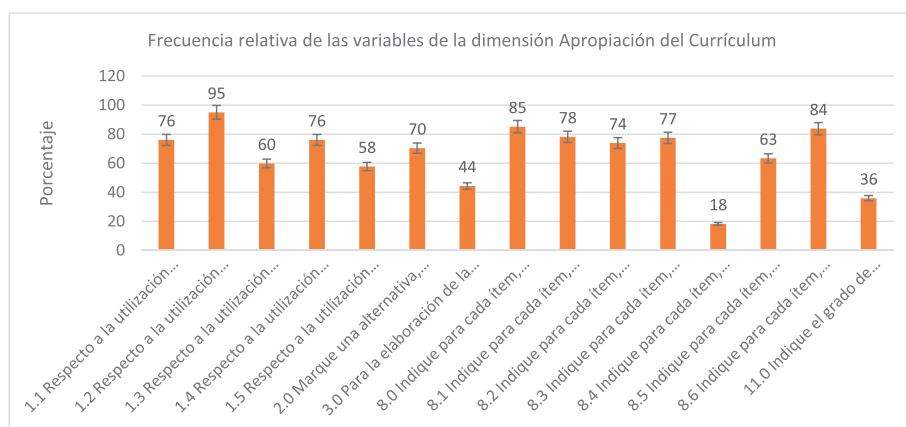
Esta dimensión tiene que ver con la generación de condiciones para que el currículum se desarrolle en entornos altamente cambiantes y complejos.

Para observar el desarrollo de esta dimensión, se analizaron los resultados en las categorías de Apreciación del/la docente del uso de

documentos técnicos, del Nivel de preparación para la planificación y del Conocimiento del currículum nacional en forma general.

La Figura 1 da cuenta de 5 ítems: respecto a la pregunta 1.1, en relación con la utilización de las Bases Curriculares y de los Programas Estudio por asignatura, las/os encuestadas/os disponen, en un 76%, de los documentos señalados. En la pregunta 1.2, un 95% de los/as docentes cuentan con apoyo de herramientas técnicas, como planificaciones y orientaciones para la preparación de la enseñanza. Una de las variables con baja puntuación tiene que ver con la pregunta 1.3: un 60% de los/as docentes cuenta con suficientes estrategias metodológicas para implementar en el aula. En la pregunta 1.4, el 76% cuenta con acompañamiento de jefatura técnica. También con baja puntuación se observa la pregunta 1.5 que tiene relación con acceso a cursos de capacitación y/o jornadas; se observa que solo un 58% da cuenta positiva en este ítem.

Figura 1
Dimensión de apropiación del currículum



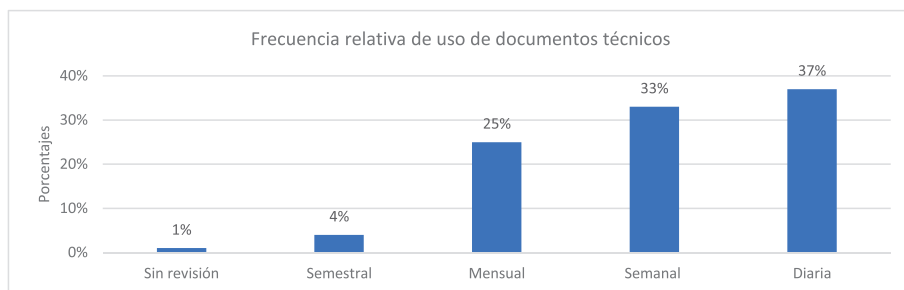
Nota. Fiabilidad de la dimensión: se observan 142 casos válidos, con un Alfa de Cronbach de 0.725.

En el gráfico de la Figura 1 se observan las preguntas 1, 2, 3, 8 y 11, en las que en cada ítem se desagrega por el nivel de preparación para impartir clases, hacer adecuaciones y ajustar los contenidos de las asignaturas. En esta pregunta los/as participantes aseguran estar entre preparados/as (85%) y muy preparados/as (63%), a excepción de la asignatura de inglés en la cual el promedio de la frecuencia absoluta está en un 18%, lo que significa que es donde menos se sienten preparados/as.

En la Figura 1, en la pregunta 11, sobre el grado de claridad del Decreto 83/2015, en relación con el registro de resultados de evaluación, calificación y promoción de los/as estudiantes en las Escuelas Especiales, un 36% de los/as encuestados/as dice tener poco claro este tema.

En el siguiente gráfico, Figura 2, podemos observar las respuestas a la pregunta 2 en relación con la frecuencia con la que utilizan material de apropiación curricular, Bases Curriculares, Progresiones Curriculares, Programas de Estudio, entre otros. Aquí se destaca que un 37% de los/as encuestados/as revisa en forma semanal y un 33% en forma diaria, es decir, el grueso de los/as docentes revisa el material una vez al día, y una vez a la semana, el material técnico pedagógico.

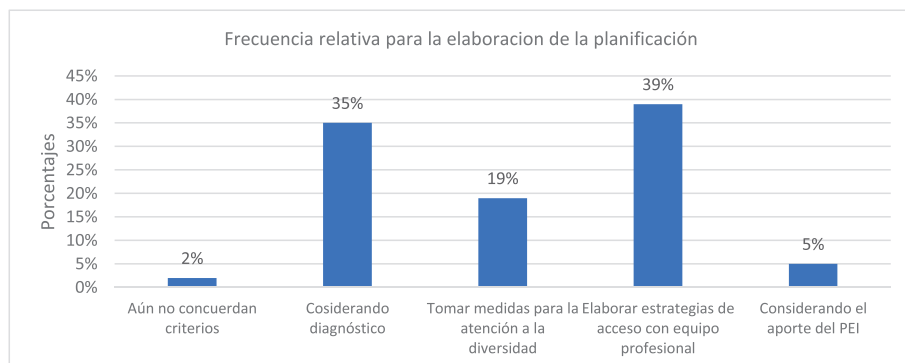
Figura 2
Frecuencia de uso de material técnico



Frente a la consulta en relación con la elaboración de la planificación que utilizará en el aula, se observa en la Figura 3, la pregunta 3, en la que los/as encuestados/as seleccionan, en un 39%, las opciones de elaborar estrategias de acceso para el aprendizaje, con apoyo del equipo de profesionales y asistentes de la educación. Sin embargo, un 35% de los/as docentes aún considera principalmente los diagnósticos multidisciplinares de los/as estudiantes con NEEP (necesidades educativas permanentes), lo que podría significar un predominio del modelo médico para tomar decisiones.

Figura 3

Frecuencia relativa para la elaboración de la planificación

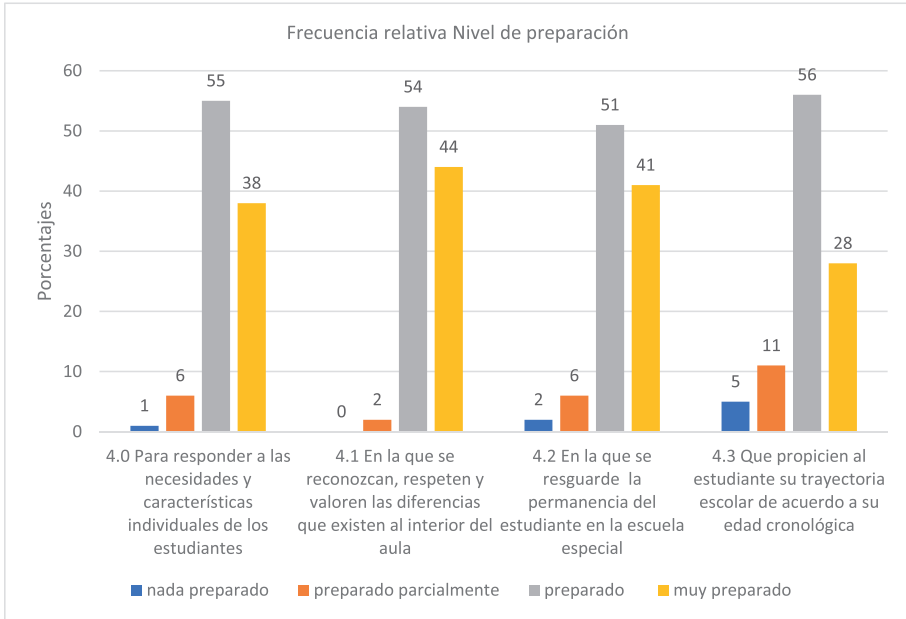


Dimensión de Utilización de Estrategias Educativas Inclusivas

Esta dimensión tiene que ver con especificar aquellas prácticas en las que se lideren los procesos de enseñanza-aprendizajes universales. Las categorías que tributan a esta dimensión son: Apreciación del/la docente de su preparación para elaborar estrategias diversificadas; apreciación del/la docente de la implementación de estrategias diversificadas en el aula; y apreciaciones del desarrollo del enfoque inclusivo.

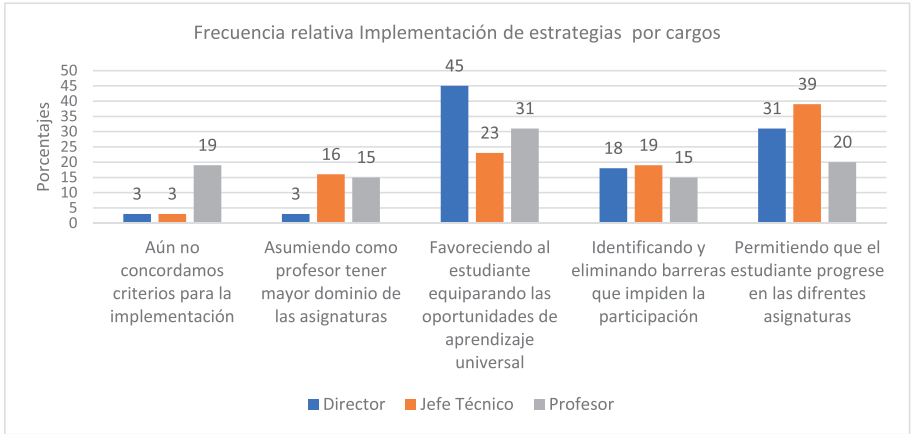
En la Figura 4 podemos observar que los/as docentes seleccionan la alternativa 3, es decir, se encuentran preparados/as para responder a las necesidades y características en las que se reconozcan, respeten y valoren las diferencias que existen en el aula, en la que se resguarden la permanencia del estudiante en la escuela especial y en la que se propicie la trayectoria escolar del/la estudiante de acuerdo con su edad cronológica

Figura 4
Preparación en la elaboración de estrategias diversificadas



En la categoría de Apreciación del/la docente de la implementación de estrategias diversificadas en el aula, se observa, en la Figura 5, al hacer una comparación entre cargos, que, en general, el director y los/as profesores/as se refieren mayormente a favorecer a los/as estudiantes equiparando las oportunidades de aprendizaje universal; el jefe técnico está focalizado mayormente en permitir que el/la estudiante progrese en las diferentes asignaturas; llama la atención que un 19% de los/as docentes aún no concuerda criterios.

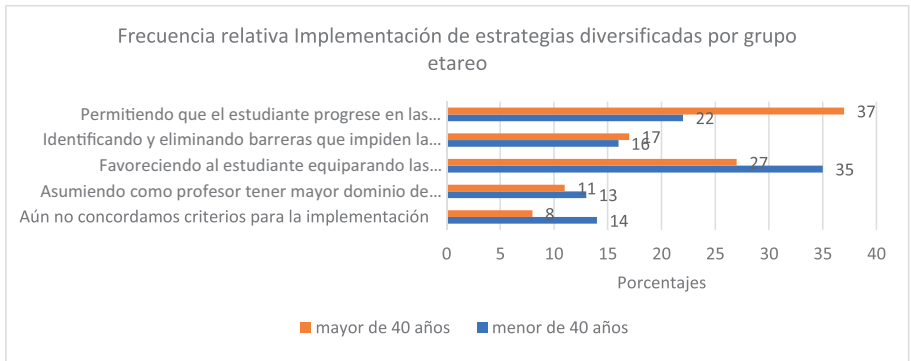
Figura 5
Implementación de estrategias diversificadas



Después de realizar análisis de varianza de Anova, se constata que las diferencias observadas entre los grupos en este ítem son estadísticamente significativas con Valor $p < ,05$.

También esta categoría la podemos observar a través de la comparación por grupos de edad. En la Figura 6, al comparar entre grupos por edad, en la misma pregunta anterior, se observa que a menor edad el foco está en el aspecto de favorecer al/la estudiante equiparando las oportunidades de aprendizaje universal y a mayor edad el foco se encuentra en la progresión de las asignaturas.

Figura 6
Implementación de estrategias diversificadas por grupo etario

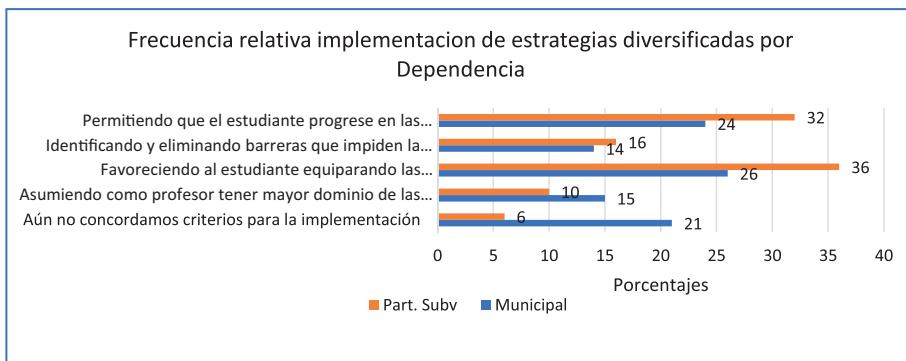


Después de realizar análisis de varianza de Anova, se da cuenta de que las diferencias observadas entre los grupos en este ítem son estadísticamente significativas con Valor $p < ,05$.

También, esta categoría de apreciación de la implementación de estrategias diversificadas en el aula se observa en la Figura 7. Desde la dependencia de los establecimientos, la principal diferencia del sector municipal con el particular subvencionado es que este último aún no concuerda criterios para implementar el currículum en la escuela especial y ambos coinciden en favorecer al estudiante equiparando las oportunidades de aprendizaje universal.

Figura 7

Implementación de estrategias diversificadas por dependencia

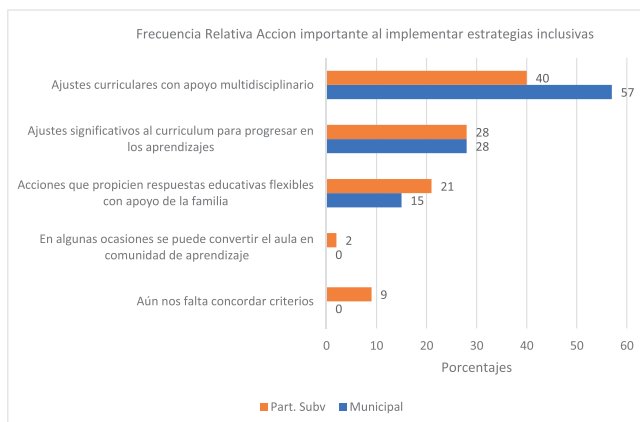


Nota. Después de realizar análisis de varianza de Anova, se constata que las diferencias observadas entre los grupos en este ítem son estadísticamente significativas con Valor $p < 0,05$.

Esta categoría de Apreciación de la implementación de estrategias diversificadas en el aula también se observa desde las diferentes dependencias del establecimiento. En la Figura 8, se observa que el sector particular subvencionado difiere de los demás en que aún no concuerda criterios para implementar estrategias diversificadas en el aula. También se observa una diferencia importante a la hora de realizar ajustes curriculares con apoyo multidisciplinario.

Figura 8

Principal acción para implementar estrategias inclusivas por dependencias



Nota. Después de realizar análisis de varianza de Anova, se constata que las diferencias observadas entre los grupos en este ítem son estadísticamente significativas con Valor $p < 0$.

Dimensión de Valoración de la Educación Inclusiva

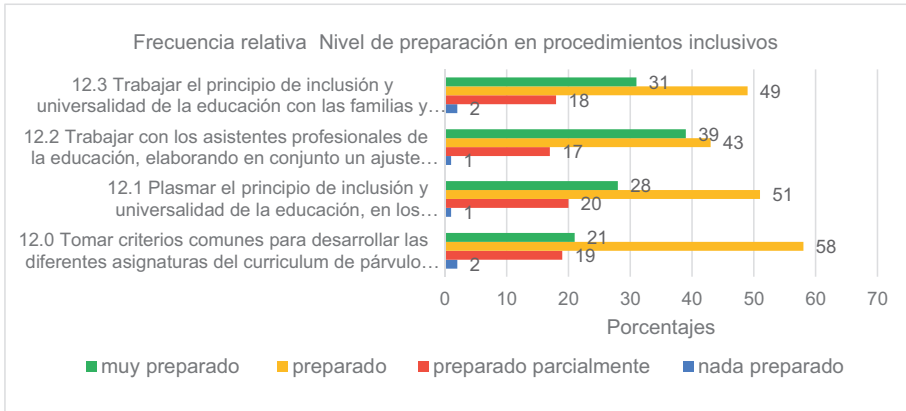
En esta dimensión se pesquiza la disposición del/la docente en aquellas actitudes en las que se reconozca y se valore la naturaleza de la diversidad y en el valor positivo que se le asigne a la diversidad del estudiantado. Las categorías que tributan a esta dimensión son dos: Apreciación del/la docente de su involucramiento institucional desde el enfoque inclusivo y Expectativas.

Para la primera categoría, se observa en la Figura 9, con la pregunta 12, que las/os encuestadas/os optan por la alternativa “preparado” para cada opción de tomar criterios comunes para implementar las diferentes asignaturas del currículum de párvulo y básica entre los/as docentes de la escuela especial y desarrollarlos en reuniones de reflexión pedagógica. Los/as consultados/as se sienten preparados/as para plasmar el principio de inclusión y universalidad de la educación en los diversos documentos institucionales, como PEI, Planificación, el Reglamento de Evaluación, entre otros. Con mayor frecuencia expresan estar preparados/as para trabajar con Asistentes Profesionales de la Educación, elaborando un ajuste curricular relevante y pertinente para los/as estudiantes de la escuela especial. Y, a su vez, se sienten

preparados/as para trabajar el principio de inclusión y universalidad de la educación con las familias y comunidad educativa en general.

Figura 9

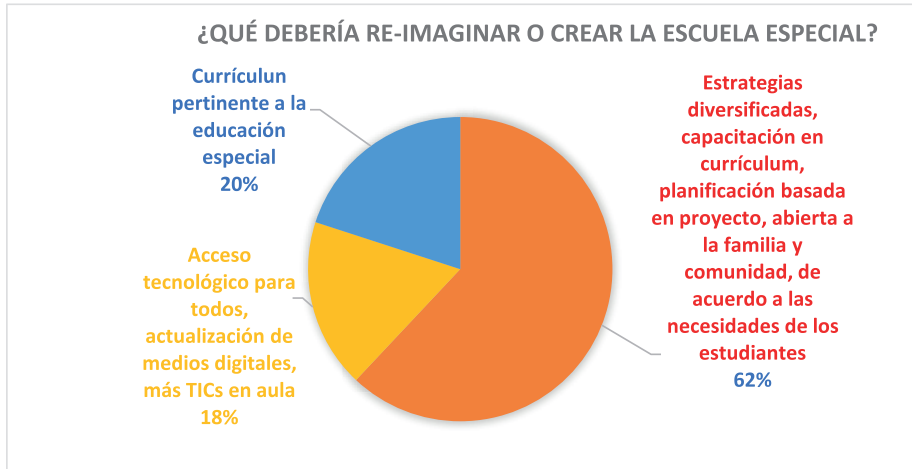
Nivel de preparación en procedimientos inclusivos



Para dar respuesta a la categoría “expectativas”, se observa en la Figura 11, en la cual se consideran las respuestas a la última pregunta abierta (13.4): “Para el contexto actual de pandemia y la importancia de desarrollar un currículum inclusivo, ¿qué debería re-imaginar o crear la escuela especial?”. Un 62% considera que deberían afianzarse las estrategias diversificadas, tener opción a mayor capacitación en currículum, utilizar planificación basada en proyectos y una escuela abierta a la familia. Un 18% de los/as docentes alude a que se debería asegurar en la escuela especial el acceso tecnológico, actualización de medios tecnológicos y más TIC en aula. Un 20% de los/as docentes señala la necesidad de contar con un currículum pertinente para la educación especial.

Figura 11

¿Qué debería re-imaginar la escuela especial?



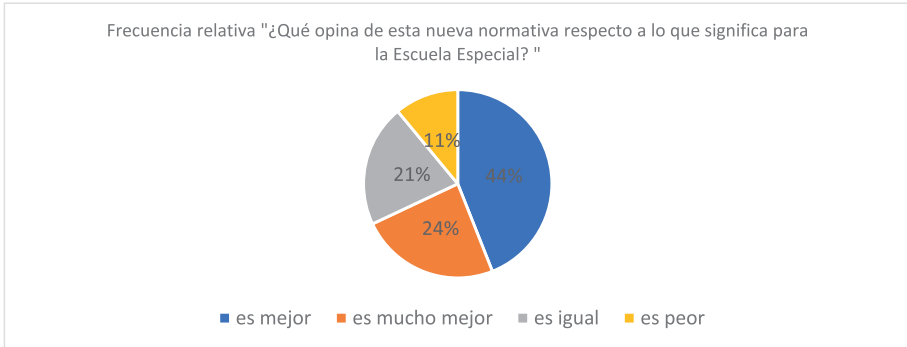
Dimensión de Valoración del Currículum Regular en la Escuela Especial

En esta dimensión se pesquisan las actitudes que reflejan las creencias y expectativas sobre el desarrollo y aprendizaje del/la estudiante a través del currículum con enfoque inclusivo. Esto se analiza a través de las siguientes categorías: Creencias; Apreciación de las ventajas para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial; Apreciación de los obstáculos para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial; Apreciación de la educación universal e igualitaria; y Apreciación del contexto actual de la escuela especial.

Para la categoría “Creencias”, se observan, en la Figura 13, las respuestas a la pregunta 6 en escala Likert: “¿Qué opina de esta nueva normativa de desarrollar el currículum del nivel de Educación Parvularia y Educación Básica, respecto a lo que significa para la Escuela Especial?”.

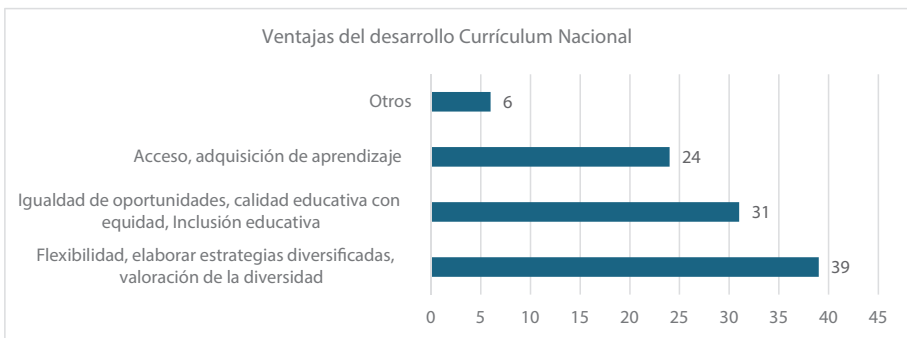
Un 11% de las/os encuestadas/os opina que es muchísimo mejor que lo que se hacía antes, un 44% señala que es mejor que lo que se hacía antes, un 21% señala que es más o menos igual a lo que se hacía antes, mientras que un 11% advierte que es peor que lo que se hacía antes.

Figura 12
Creencias



Para dar respuesta a esta dimensión también se pesquisó la apreciación de las ventajas para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial. Se observa en la Figura 13 que el 39% de los y las docentes advierten que en el desarrollo del currículum se progresa con la utilización de estrategias flexibles que van de la mano con la valoración de la diversidad. También un 31% señala los aspectos positivos de desarrollar el currículum que tienen que ver con el principio de igualdad, calidad e inclusión. Un 24% de los/as docentes releva que los/as estudiantes NEEP adquieren mayor aprendizaje, asegurando el acceso a la educación. Un 6% de docentes no visualiza ventajas, aludiendo a otros temas.

Figura 13
Ventajas del desarrollo curricular regular en la escuela especial



A modo de ejemplo, presentamos algunas preguntas abiertas y sus respuestas según cargo:

13.1 El acceso a la educación se vincula con la posibilidad de ampliar los aprendizajes y las experiencias de las y los estudiantes: ¿Cuáles son, a su juicio, las tres ventajas principales de llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial?

Director/a

“Permite que las escuelas especiales se alineen y organicen, y no que cada una (o incluso cada profesora) decida qué aprenderán los alumnos. Les da un margen y objetivos a alcanzar”.

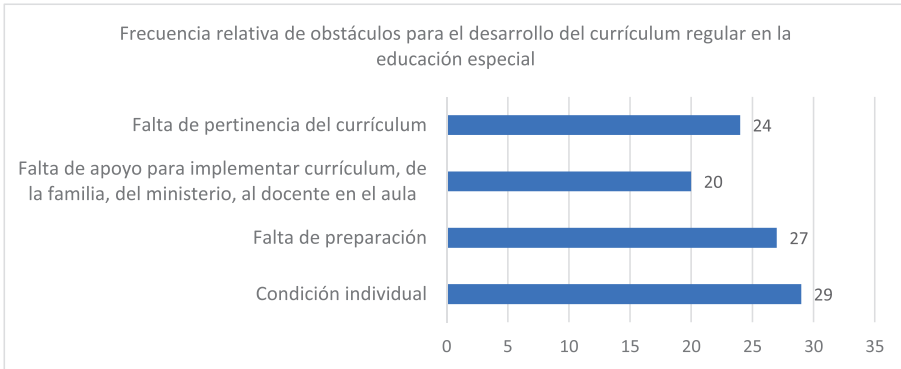
“Permite la certificación de sus años de estudios, hay flexibilidad y se declara una evaluación formativa”.

Para indagar en la categoría de apreciación de los obstáculos para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial, se presenta la pregunta 13.2: ¿Cuáles son, a su juicio, las tres barreras u obstáculos principales para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial?

Se observa en la Figura 14 que un 29% de las y los docentes releva como un obstáculo la condición individual del estudiante, lo cual influye en el progreso del desarrollo del currículum. A esto se suma que un 27% de los/as docentes releva la falta de preparación docente en materia curricular lo cual afecta a la educación especial. En la misma sintonía, un 20% advierte que requiere de mayor apoyo para la implementación curricular al igual que necesita del apoyo de la familia. Un 24% de los y las docentes advierte que falta pertinencia del currículum, lo cual significa que priman las características del diagnóstico y de las necesidades biológicas determinantes a la hora de adquirir nuevos aprendizajes.

Figura 14

Apreciación de obstáculos para llevar a cabo el currículum



A modo de ejemplo, presentamos preguntas abiertas y sus respuestas según cargo.

13.2 ¿Cuáles son, a su juicio, las tres barreras u obstáculos principales para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial?

Profesor

“Diferencia en los niveles académicos de los y las estudiantes; problemas anexos a la discapacidad intelectual; el currículum considera solo aprendizajes académicos cognitivos”.

La categoría de apreciación de la educación universal e igualitaria se observa en la Figura 15, donde se presentan las respuestas a la pregunta 13.3:

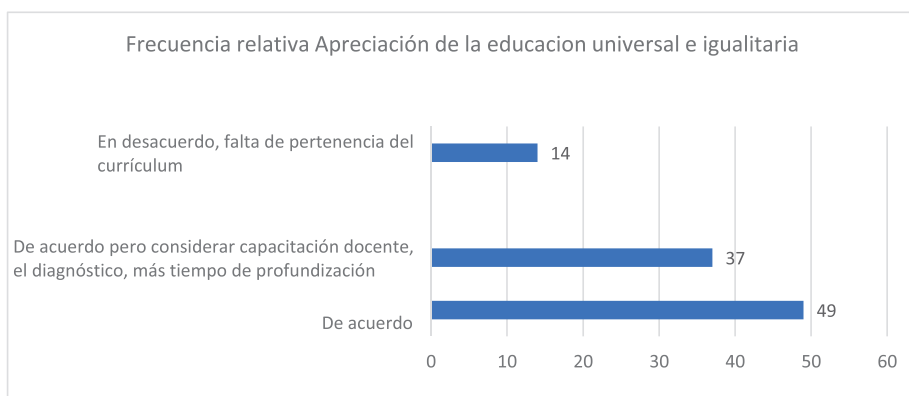
“Que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen de las diferentes asignaturas supone tener una visión más universal e igualitaria, evitando prácticas de exclusión. ¿Cuál es su opinión al respecto?”.

Se observa que un 49% de los y las docentes está de acuerdo con la visión positiva que considera que el currículum regular propicia la igualdad y la inclusión en la escuela especial. Un 37% señala que está de acuerdo, pero que requiere de capacitación docente para considerar el diagnóstico de los/as estudiantes, y mayor tiempo para progresar en el desarrollo del currículum atendiendo a las necesidades educativas especiales de los y las estudiantes. Un 14% de los/as

docentes está en desacuerdo con lidiar con un currículum regular común y advierte la necesidad de elaborar un currículum pertinente.

Figura 15

Apreciación de la educación universal e igualitaria



A modo de ejemplo, se presentan preguntas abiertas y sus respuestas según cargo.

“Que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen de las diferentes asignaturas, supone tener una visión más universal e igualitaria, evitando prácticas de exclusión” ¿Cuál es su opinión al respecto?

Director

“El currículum nacional debe estar acompañado con orientaciones que permitan diversificar los objetivos de aprendizaje y mantener una capacitación permanente del docente”.

Discusión

Al evaluar el desarrollo del currículum regular con enfoque inclusivo en la escuela especial, a través de la apreciación de docentes de educación diferencial, es posible afirmar que predomina un avance del modelo pedagógico por sobre el modelo médico y que para la mayoría de los/as docentes esto es mejor que lo que se hacía antes. Dentro de las ventajas reconocen la importancia de que el currículum otorgue espacios para fortalecer el uso de estrategias diversificadas.

También señalan que favorece el acceso a la educación, otorgando mayores oportunidades para los/as estudiantes con necesidades educativas especiales, en sintonía con un acervo cultural universal e igualitario propiciado por el sistema educacional.

Al analizar, desde la dependencia de los establecimientos, la principal diferencia entre estos es que el sector particular subvencionado aún no concuerda criterios para implementar estrategias diversificadas en el aula. También existe una diferencia importante a la hora de realizar ajustes curriculares sin apoyo multidisciplinario suficiente en comparación con los/as docentes de dependencia municipal.

A través de las respuestas a las preguntas abiertas, los/as docentes explicitan las barreras que presenta el sistema educativo: inadecuada financiación de los recursos necesarios para acceder al aprendizaje; falta de preparación docente para avanzar en la apropiación del currículum, de manera de poder desarrollar un currículum más pertinente al contexto de la escuela especial sin necesidad de volver a un currículum paralelo. Este es un aspecto que, a la luz de estos resultados, se debe mejorar y ampliar a nivel de política educativa nacional.

Queda de manifiesto la importancia de preparar docentes comprometidos/as, como agentes de cambio que tomen sus propias decisiones, las cuales le permitan ajustarse a sus propios contextos. Por lo tanto, la formación docente se debe orientar a abrir espacios de discusión y crítica sobre cursos de formación docente que apunten a relevar el papel activo de las/os docentes en la concepción del currículum y su rol protagónico en la construcción de espacios de aprendizajes para todos/as los/as estudiantes.

Como señalan Palomares y Sánchez (2016), un sistema educativo equitativo es aquel que es capaz de articular la inclusión y la justicia. Esto implica derribar barreras que impidan las oportunidades de acceso a los aprendizajes. Se necesita, por lo tanto, un trabajo sistemático con los/as profesores/as y equipos directivos. Desarrollar el currículum regular en la escuela especial requiere un trabajo profundo de colaboración y de transformación para evitar que la escuela solo reproduzca y conserve las jerarquías dominantes en vez de impregnarse del valor de la diferencia.

Es necesario avanzar en la conciencia de que los/as estudiantes pueden aprender en entornos enriquecidos, desafiantes, cambiantes, en donde las características individuales son el punto de partida,

construyendo un camino que, **más allá de lo biológico**, asume el modelo pedagógico para avanzar hacia escenarios complejos de una sociedad que se transforma en su conjunto.

Si bien es cierto, la escuela especial en Chile ha dado respuesta a las necesidades educativas de todos/as los/as estudiantes, promoviendo y valorando las diferencias individuales, bajo esta nueva normativa, se encuentra en un nuevo contexto pedagógico y administrativo que se orienta hacia una educación inclusiva y universal.

Referencias

- AINSCOW, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- ARNAIZ, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación Curricular*. Universidad Estatal a Distancia - EUNED.
- ARNAIZ, P. (2015). La educación inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (50).
- ARNAIZ, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- BELLEI, C. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbunche.
- BLANCO, M. R. (2009). La atención educativa a la diversidad. Las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi y J. C. Tedesco (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-100). OIE.
- CASTILLO, K., DELIYORE, R., GONZÁLEZ, V., MADRIZ, L., MARÍN, M.G., MELÉNDEZ, L. MONTENEGRO, F., RODRÍGUEZ, R., SEGURA, M. Y SOLÓRZANO, J. (2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-28.
- Decreto 83 de 2015. Aprueba Criterio y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. 30 de enero de 2015.
- Decreto 67 de 2018. Aprueba Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción. 20 de febrero de 2018.
- DE LA CRUZ, G. (2015). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (46), 1-16.
- DUK, C. Y MURILLO F.J. (2019). Editorial: De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 años de lucha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 11-14.
- ECHETA, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.

- ESCUADERO, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- FLORIAN, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. En J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith y L. Florian (Eds.). *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum, International Perspectives on Inclusive Education, Volume 6* (pp. 11-24). Esmerald.
- GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E. Y POY, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263.
- HERNÁNDEZ, B. (2017). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
- HERNÁNDEZ, R. (2016). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009.
- Ley 20.845 de Inclusión Escolar de 2015. 29 de mayo de 2015.
- MARCHESI, A., BLANCO, R. Y HERNÁNDEZ, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Mineduc (1990a). Decreto Exento 86/1990. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad auditiva. Ministerio de Educación de Chile. <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200705021430100.DecretoN86.pdf>
- Mineduc (1990b). Decreto Exento 87/1990. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual. Ministerio de Educación de Chile. <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281947030.DecretoN87.pdf>
- Mineduc (1990c). Decreto Exento 89/1990. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad visual. Ministerio de Educación de Chile. <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281949200.DecretoN89.pdf>
- Mineduc (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación.
- Mineduc (2015). Decreto 83. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. <http://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- MONTÁNCHEZ, M. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio. *Revista innovación más desarrollo*, 3(5), 114-140.

- OIE, O. I. (2017). *Herramientas de Formación para el desarrollo curricular*. Ginebra, Suiza: OIE-UNESCO.
- MURILLO, J. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- PALOMARES, D. Y SÁNCHEZ, J. (2016). Educación exitosa para todos y todas: la equidad como proceso para la excelencia educativa. En C. Suárez, D. Marín y D. Palomares (Coords.), *Retos de la educación en tiempos de cambio* (pp.27-41). Tirant lo Blanc.
- PARRILLA, Á. S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (18), 161-175.
- SAN MARTÍN, C., SALAS, N. Y HOLLARD, S. (2017). Acceso al Currículum Nacional para todos: Oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198.
- TEDESCO, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- TORRES, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales. Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa* 49(1), 62-89.
- TORRES, J. A. Y FERNÁNDEZ, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.
- Unesco- Orealc. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación (págs. 1- 32). Ginebra: Unesco.
- Unesco (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones Unesco.
- Unesco (2019). *The right education for persons with disabilities*. Unesco.
- Unesco (2021). *Políticas de educación inclusiva*. Unesco.
- Unidad de Currículum y evaluación. (2018). *Políticas para el desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas*. Santiago: Ministerio de Educación.
- VALLADARES, M. (2016). *Currículum e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en América Latina*. Unesco.

APÉNDICE
Tabla 1
Matriz general del instrumento

Objetivos específicos	Dimensión	Categorías	Construcción de una serie de ítems de la encuesta	Descriptores de selección de la encuesta
<p>Determinar el grado de apropiación del currículum nacional con enfoque inclusivo en la escuela especial a través de la apreciación del/la profesor/a de educación diferencial.</p>	<p>Apropiación curricular La generación de condiciones para que el currículum se convierta en un espacio de aprendizaje en entornos altamente cambiantes y complejos.</p>	<p>Apreciación del nivel de preparación de la planificación.</p>	<p>Pregunta 1 Respecto a la utilización de las Bases Curriculares y de los Programas Estudio por asignatura, señale si dispone de: (sí/no).</p>	<p>1.1 Bibliografía, artículos a manera personal para profundizar en la implementación del Currículum Común. 1.2 Herramientas técnicas, planificaciones, orientaciones entre otros para la preparación de la enseñanza. 1.3 Suficientes estrategias metodológicas para implementar en el aula. 1.4 Acompañamiento de jefatura técnica, en relación con la implementación del currículum común en el aula. 1.5 Cursos de capacitación, jornadas, entre otros, en relación con la apropiación curricular.</p>

<p>Pregunta 2</p> <p>Marque una alternativa, en relación con la frecuencia que utiliza material de apropiación curricular; Bases Curriculares, Progresiones Curriculares, Programas de Estudio, entre otros.</p>	<p>2.0</p> <p>Diariamente</p> <p>Prácticamente una vez a la semana</p> <p>Una vez al mes</p> <p>Semestralmente</p> <p>Sin revisión de material curricular</p>
<p>Pregunta número 3</p> <p>Para la elaboración de la planificación que utilizará en el aula, seleccione una opción prioritaria, dentro de las siguientes alternativas.</p>	<p>3.1 Tomar medidas para la atención a la diversidad, considerando el apoyo de la familia.</p> <p>3.2 Elaborar estrategias de acceso para el aprendizaje, con apoyo del equipo de profesionales Asistentes de la Educación.</p> <p>3.3 Considerar el aporte del proyecto educativo institucional y de los sellos institucionales.</p> <p>3.4 Considerar principalmente los diagnósticos multidisciplinares de los estudiantes con NEEP (Necesidades educativas permanentes).</p>

<p>3.5 Aún no hemos concordado criterios que nos permitan elaborar las planificaciones según los requerimientos del currículum del Nivel de Párvulo o del Nivel de Básica.</p>	<p>8.1 Lenguaje 8.2 Matemática 8.3 Historia y Geografía 8.4 Ciencias Naturales 8.5 Inglés 8.6 Otras asignaturas: Orientación, Tecnología 8.7 En general para ajustar los Objetivos de Aprendizaje, conocimientos, habilidades y actitudes esperados, de acuerdo con la etapa de desarrollo de los estudiantes.</p>
<p>Pregunta 8</p> <p>Indique para cada ítem, su nivel de preparación para impartir clases, hacer adecuaciones, ajustar los contenidos para las siguientes asignaturas:</p>	<p>11.1 Totalmente claro 11.2 Claro 11.3 Parcialmente claro 11.4 Poco Claro 11.5 Nada claro</p>
<p>Pregunta 11</p> <p>Indique el grado de claridad presentado en el Decreto 83, en relación con el registro de resultados de evaluación, calificación y promoción de los estudiantes en las Escuelas Especiales. Marque solo una opción:</p>	

<p>Analizar la priorización de estrategias metodológicas que utiliza el/la profesor/a diferencial al desarrollar el currículum nacional con enfoque inclusivo en la escuela especial.</p>	<p>Utilización de estrategias educativas inclusivas Especificar aquellas prácticas en las que se lideren los procesos de enseñanza- aprendizaje universales.</p>	<p>Apreciación de la preparación para elaborar estrategias diversificadas.</p>	<p>Pregunta 4 Indique para cada ítem, su grado de preparación respecto a la elaboración de Estrategias Diversificadas:</p>	<p>4.1 Para responder a las necesidades y características individuales de los estudiantes. 4.2 En la que se reconozcan, respeten y valoren las diferencias que existen al interior del aula. 4.3 En la que se resguarde la permanencia del estudiante en la escuela especial. 4.4 Que propicien al estudiante su trayectoria escolar de acuerdo con su edad cronológica.</p>
<p>Apreciación de la implementación de estrategias diversificadas.</p>	<p>Pregunta 5 En relación con la implementación del Currículum del Nivel de Educación Parvularia y Educación Básica, selección cual es el aspecto principal que está ocurriendo al interior de la escuela especial:</p>	<p>5.1 Identificando y eliminando las barreras que están impidiendo la participación y convivencia del o la estudiante con NEEP; 5.2 Favoreciendo a los y las estudiantes de la escuela especial, equiparando las oportunidades de aprendizajes universales. 5.3 Permitted que el estudiante progrese en las diversas asignaturas promoviendo una educación integral.</p>		

5.4 Asumiendo como profesor de escuela especial, lo que significa tener mayor dominio de las diversas asignaturas, preparándose en cada una de ellas.

5.5 Aún no hemos concordado criterios que nos permitan una adecuada implementación curricular del Nivel de Párvulo o del Nivel de Básica.

7.1 Acciones que propicien respuestas educativas flexibles, de acuerdo con los requerimientos individuales, con el apoyo de la familia.

7.2 Ajustes curriculares, posibilitando que los estudiantes NEEP participen en el aula en igualdad de condiciones y progresen en sus aprendizajes, con apoyo del equipo multidisciplinario.

7.3 En algunas ocasiones se puede convertir el aula en comunidades democráticas de aprendizaje universales, dada la complejidad de los diagnósticos de los y las estudiantes NEEP.

Apreciaciones del desarrollo del enfoque inclusivo.

Pregunta 7

Selecciones una acción importante, que está realizando para la implementación de estrategias diversificadas en el aula de acuerdo con los requerimientos de las bases curriculares:

7.4 Ajustes significativos al currículum para progresar en los aprendizajes y evitar la marginación del estudiante NEEP del sistema escolar.

7.5 Aún nos falta concordar criterios para la elaboración de estrategias diversificadas según los requerimientos del Nivel de Párvulo o del Nivel de Básica para los estudiantes NEEP.

Pregunta 9

Señale una opción, cómo usted lleva a cabo los diferentes aspectos del principio de inclusión y calidad educativas en la escuela especial:

9.1 Propiciando una enseñanza más interactiva y el trabajo en grupos, dada la nueva estructura organizativa del aula de acuerdo con los cursos de párvulo y básica respectivamente.

9.2 Propiciando el trabajo en equipo, entre estudiantes, docentes y el personal de apoyo, fortaleciendo las prácticas inclusivas y equitativas al interior del aula.

9.3 Priorizando aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles, dado su impacto para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

<p>9.4 Considerando las diferencias individuales de los estudiantes, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar.</p> <p>9.5 Aún nos falta concordar los criterios para llevar a cabo el principio de inclusión y calidad educativas en la escuela especial.</p>		
<p>10.1 No es real</p> <p>10.2 Ilusorio</p> <p>10.3 Poco probable</p> <p>10.4 Cuestionable</p> <p>10.5 Desafiante</p> <p>10.6 Interesante</p> <p>10.7 Pertinente</p> <p>10.8 Realista</p>	<p>Pregunta 10</p> <p>El Decreto 83/2015, hace la siguiente mención: "El Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación". ¿Cómo considera esta indicación? Seleccione un concepto que mejor lo representen a usted:</p>	<p>Expectativas</p> <p>Valoración de la inclusión educativa</p> <p>Disposición en aquellas actitudes en las que se reconozca y se valore la naturaleza de la diversidad, en el valor en positivo que se tiene frente a la diversidad del estudiantado.</p>

<p>Apreciación del involucramiento institucional desde el enfoque inclusivo.</p>	<p>Pregunta 12 Indique para cada ítem, cómo se siente preparado con relación a llevar a cabo los siguientes procedimientos:</p>	<p>12.0 Tomar criterios comunes para implementar las diferentes asignaturas del currículum de párvulo y básica entre los/as docentes de la escuela especial y desarrollarlos en reuniones de reflexión pedagógica.</p> <p>12.1 Plasmar el principio de inclusión y universalidad de la educación, en los documentos institucionales; PEI, Planificación, en el Reglamento de evaluación entre otro.</p> <p>12.2 Trabajar con los Asistentes profesionales de la Educación, elaborando un ajuste curricular relevante y pertinente para los estudiantes de la escuela especial.</p> <p>12.3 Trabajar el principio de inclusión y universalidad de la educación con las familiares y comunidad educativa en general.</p>
--	---	--

<p>Relacionar las actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas que el/la profesor/a de educación diferencial identifica al desarrollar el currículum nacional con enfoque inclusivo en la escuela especial.</p>	<p>Valoración del currículum regular en la escuela especial Las actitudes que reflejan las creencias y expectativas al profundizar en el desarrollo y aprendizaje del estudiante a través del currículum con enfoque inclusivo.</p>	<p>C r e n c i a s Expectativas Apreciación de las ventajas para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial.</p>	<p>Pregunta número 6 ¿Qué opina de esta nueva normativa de desarrollar el Currículum del Nivel de Educación Parvularia y Educación Básica, respecto a lo que significa para la Escuela Especial? (Marque solo una alternativa).</p>	<p>6.1 Es muchísimo mejor de lo que se hacía antes. 6.2 Es mejor de lo que se hacía antes. 6.3 Es más o menos igual de lo que se hacía antes. 6.4 Es peor de lo que antes se hacía. 6.5 Es muchísimo peor de lo que se hacía antes.</p>
<p>Apreciación de los obstáculos para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial.</p>	<p>Pregunta 13 Preguntas abiertas Considerando la importancia de la implementación del Currículum del Nivel de Educación Parvularia y Educación Básica en las escuelas especiales, con un enfoque inclusivo, por favor responda las próximas preguntas:</p>	<p>13.1 El acceso a la educación se vincula con la posibilidad de ampliar los aprendizajes y las experiencias de las y los estudiantes: ¿Cuáles son a su juicio las tres ventajas principales, para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial? 13.2 ¿Cuáles son, a su juicio, las tres barreras u obstáculos principales, para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial?</p>		
<p>Apreciación de la educación universal e igualitaria.</p>				
<p>Apreciación del contexto actual de la escuela especial.</p>				

1.3.3 "Que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen de las diferentes asignaturas, supone tener una visión más universal e igualitaria, evitando prácticas de exclusión" ¿Cuál es su opinión al respecto?

1.3.4 Para el contexto actual de pandemia y la importancia de desarrollar un currículum inclusivo ¿Qué debería re-imaginar o crear la escuela especial?

Hipótesis: El desarrollo del currículum regular con enfoque inclusivo en la escuela especial afecta positivamente a la educación especial según la apreciación del profesor/a diferencial.

Fuente: Elaboración propia.

