



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

1

**PERCEPCIONES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL SOBRE EL USO
DE ESTRATEGIAS ARTÍSTICAS Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE
HABILIDADES SOCIOLABORALES PARA LA INCLUSIÓN DE JÓVENES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO EDUCADORA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
CON ESPECIALIDAD DISCAPACIDAD MENTAL Y DESARROLLO COGNITIVO

AUTORA:

VALENTINA VALESKA GONZÁLEZ PINEDO

PROFESORA GUÍA:

ROSA ISABEL NILO CEA

SANTIAGO DE CHILE, MARZO 2026.

Hoja de autorización y auditoría

Año: 2026

Autora: Valentina Valeska González Pinedo

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicatoria

A mi tía Silvana, mujer luchadora y artesana, cuyo legado trasciende el tiempo. Aunque hoy no esté físicamente, su ejemplo de esfuerzo, creatividad y fortaleza permanece vivo en cada paso que doy.

A mi hermana menor Antonella, por su alegría constante, su apoyo incondicional y por haber llegado a mi vida para transformarla.

Agradecimientos

A mi mamá, por su cariño y por acompañar, de distintas maneras, el camino que me permitió
llegar hasta aquí.

A mis compañeras Tiare, María Jesús, Josefa, Gabriela, María José y Danae, quienes con el tiempo se transformaron en amigas y en un pilar fundamental que acompaña este recorrido.

A mi profesora guía, Rosa Nilo, por su confianza, acompañamiento y apoyo constante, especialmente en los momentos de mayor dificultad, motivándome siempre a continuar.

Tabla de contenido

Hoja de autorización y auditoría	2
Dedicatoria	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	8
Abstract	9
Introducción	10
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Preguntas de Investigación	18
Pregunta General.....	18
Preguntas Específicas.....	18
1.3 Objetivos	19
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos	19
1.4 Justificación	19
Capítulo II: Marco Conceptual	22
2.1 Discapacidad intelectual: Aproximación conceptual.....	23
2.1.2 Desafíos en el ámbito educativo y sociolaboral en personas con discapacidad intelectual.....	24
2.1.3 Relevancia del trabajo con jóvenes en etapa de transición a la vida adulta.....	26
2.2 Contexto Educativo: Escuelas Especiales.....	27
2.2.1 Rol de las escuelas especiales en la formación de jóvenes con discapacidad intelectual.....	27
2.2.2 Función de los talleres laborales como espacios de aprendizaje práctico y significativo.....	29
2.2.3 Acompañamiento pedagógico de las educadoras diferenciales	30
2.3 Normativa nacional e internacional en educación e inclusión.....	32
2.3.3 Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).....	36
2.3.4 Ley 20.422 sobre igualdad de oportunidades inclusión social	37
2.3.5 Ley de Inclusión Escolar 20.845 (2015).....	39
2.3.6 Decreto 87: Nivel laboral en educación especial	40
2.3.7 Decreto 83: Diversificación de la enseñanza	41
2.4 Orientaciones Ministeriales para Talleres Laborales	42
2.4.1 Programas de Transición para la Vida Adulta	42
2.4.2 La Enseñanza para la Vida del Trabajo (EVT)	44
2.5 Educación artística en la educación especial	44
2.5.2 Marco curricular de la educación artística en Chile.....	47
2.6 Habilidades Sociolaborales	49
2.6.1 Definición y características de las habilidades sociolaborales	49
2.6.2 Habilidades sociolaborales relevantes para la inserción laboral.....	51
2.7 Inserción e Inclusión Sociolaboral.....	52
2.7.1 Desafíos de la Ley 21.015.....	52

2.7.2	Importancia de la preparación desde la escuela.....	53
2.7.3	Impacto de las estrategias artísticas en la proyección hacia la vida adulta activa.....	54
Capítulo III: Marco Metodológico		56
3.1	Paradigma de investigación	57
3.2	Diseño de Investigación.....	58
3.3	Escenario de Investigación	59
3.3.1	Universo.....	62
3.4	Sujetos de estudio	62
3.5	Herramientas de Recolección de Información.....	64
3.6	Plan de Análisis.....	65
	El plan de análisis organiza y dota de sentido a la información obtenida mediante las entrevistas realizadas a docentes de educación especial. Se orienta a profundizar en las experiencias, percepciones e interpretaciones vinculadas al uso de estrategias artísticas en talleres laborales y a su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales en jóvenes con discapacidad intelectual.	65
3.6.1	Organización de la información.....	65
3.6.2	Codificación de la información.....	67
3.6.3	Análisis descriptivo.....	67
3.6.4	Análisis interpretativo.....	68
3.7	Criterios de rigor científicos	69
3.7.1	Credibilidad.....	69
3.7.2	Dependencia.....	70
3.7.3	Transferibilidad.....	71
3.7.4	Confirmabilidad	71
3.8	Criterios éticos	73
Capítulo IV: Análisis de la Información.....		75
4.1	Análisis descriptivo.....	75
4.1.1	Estrategias Artísticas.....	76
	Propósitos pedagógicos del uso del arte	76
	Tipos de estrategias artísticas utilizadas	78
	Recursos artísticos empleados	80
	Percepción docente sobre los beneficios del arte.....	82
4.1.2	Habilidades Sociolaborales	83
	Habilidades sociolaborales desarrolladas mediante el arte	84
	Habilidades laborales fomentadas (responsabilidad, autonomía, trabajo en equipo) ..	86
	Influencia percibida del arte en la preparación para el mundo laboral	88
4.1.3	Práctica Docente	90
	Rol del docente en las habilidades sociolaborales	90
	Adaptaciones metodológicas en los talleres laborales	92
	Desafíos y oportunidades en la implementación artística.....	94
	Experiencias significativas y proyección pedagógica.....	97

Contribución del arte a la inclusión sociolaboral de los jóvenes	98
4.2 Análisis Interpretativo.....	101
4.2.1. Estrategias Artísticas.....	101
Propósitos pedagógicos del uso del arte	102
Tipos de estrategias artísticas utilizadas	103
Recursos artísticos empleados	105
Percepción docente sobre los beneficios del arte.....	106
4.2.2 Habilidades Sociolaborales	108
Habilidades sociolaborales desarrolladas mediante el arte	108
Habilidades laborales fomentadas (responsabilidad, autonomía, trabajo en equipo)	110
Influencia percibida del arte en la preparación para el mundo laboral	111
4.2.3 Práctica Docente	112
Rol del docente en las habilidades sociolaborales	113
Desafíos y oportunidades en la implementación artística.....	116
Contribución del arte a la inclusión sociolaboral de los jóvenes	118
Capítulo V: Conclusiones	121
Limitaciones del estudio	126
Proyecciones y sugerencias.....	126
Referencias.....	129
Anexos	141

Resumen

La formación sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual, en el contexto de la educación especial, constituye un ámbito relevante del quehacer pedagógico, especialmente cuando se busca favorecer aprendizajes coherentes con los procesos de transición a la vida adulta. La presente investigación tiene como propósito comprender las percepciones de docentes de educación especial que se desempeñan en talleres laborales de escuelas especiales de la zona suroriente de Santiago, con experiencia en el trabajo con jóvenes con discapacidad intelectual, respecto al uso de estrategias artísticas en el desarrollo de habilidades sociolaborales. Desde un paradigma cualitativo y un diseño fenomenológico, se busca aproximarse a los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas. La información fue recopilada mediante entrevistas semiestructuradas y analizada a través de un proceso de análisis de contenido organizado en categorías y subcategorías. Los resultados evidencian que las estrategias artísticas son concebidas como un recurso pedagógico relevante dentro de los talleres laborales, favoreciendo el desarrollo de habilidades como la autonomía, la responsabilidad, el trabajo colaborativo, la comunicación y la participación activa. Se reconoce que el trabajo artístico promueve experiencias de aprendizaje contextualizadas, acordes a las características e intereses de los jóvenes con discapacidad intelectual, favoreciendo su preparación para la vida adulta y su inclusión sociolaboral. Permitiendo visibilizar el aporte de las estrategias artísticas al desarrollo sociolaboral y al fortalecimiento de trayectorias educativas orientadas a la inclusión.

Palabras claves: Estrategias artísticas, discapacidad intelectual, habilidades sociolaborales, talleres laborales, educación especial.

Abstract

The socio-occupational training of young people with intellectual disabilities, within the context of special education, represents a relevant area of pedagogical practice, particularly when aiming to promote learning aligned with the transition to adult life. This study seeks to understand the perceptions of special education teachers who work in vocational workshops in special schools located in the southeastern area of Santiago and who have experience working with young people with intellectual disabilities, regarding the use of artistic strategies in the development of socio-occupational skills. From a qualitative paradigm and a phenomenological design, the study aims to explore the meanings that teachers attribute to their pedagogical practices in specialized educational contexts. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using a content analysis process organized into categories and subcategories. The results show that artistic strategies are conceived as a relevant pedagogical resource within vocational workshops, fostering the development of skills such as autonomy, responsibility, collaborative work, communication, and active participation. Additionally, artistic work promotes contextualized learning experiences aligned with the characteristics and interests of young people with intellectual disabilities, supporting their preparation for adult life and social and labor inclusion. These findings highlight the contribution of artistic strategies to socio-occupational development and to the strengthening of educational trajectories oriented toward inclusion.

Keywords: artistic strategies, intellectual disability, socio-occupational skills, vocational workshops, special education

Introducción

La educación especial enfrenta actualmente el desafío de promover procesos formativos que trasciendan el aprendizaje escolar y fortalezcan la preparación de los estudiantes con discapacidad intelectual para su vida adulta y su participación activa en los ámbitos social y laboral. Esta realidad adquiere relevancia en un contexto educativo que, desde un enfoque inclusivo, busca responder a la diversidad de trayectorias, necesidades y apoyos que requieren los estudiantes para desenvolverse de manera autónoma y significativa en la sociedad. La formación sociolaboral se configura como un eje central dentro de las escuelas especiales, particularmente en la etapa de transición a la vida adulta, momento en que los jóvenes comienzan a proyectarse más allá del espacio escolar.

Los talleres laborales constituyen espacios pedagógicos orientados al desarrollo de competencias necesarias para una futura inclusión sociolaboral. En ellos se promueve la adquisición de destrezas prácticas y el fortalecimiento de habilidades personales y sociales vinculadas a la responsabilidad, la autonomía, la comunicación y el trabajo en equipo. Pese a los avances normativos y pedagógicos en materia de inclusión, persisten brechas significativas entre los procesos formativos desarrollados en la escuela y las oportunidades reales de inserción laboral que enfrentan los jóvenes con discapacidad intelectual. Estas tensiones evidencian los propósitos formativos de la educación especial y las condiciones concretas de participación social y laboral.

Surge la necesidad de revisar críticamente las prácticas pedagógicas implementadas en los talleres laborales, así como de analizar estrategias que promuevan aprendizajes significativos, contextualizados y coherentes con los procesos de transición a la vida adulta. En este contexto, las estrategias artísticas se presentan como una posible herramienta pedagógica, en tanto integran procesos creativos, expresivos y colaborativos que podrían

favorecer la participación activa de los estudiantes. A través del trabajo artístico, se plantea la posibilidad de contribuir al desarrollo de habilidades sociolaborales como la autonomía, la comunicación, el trabajo en equipo y la responsabilidad, dimensiones relevantes para la formación sociolaboral y la construcción de proyectos de vida más autónomos.

La incorporación del arte en los talleres laborales ha sido abordada de manera limitada y, en muchos casos, subordinada a enfoques tradicionales centrados en la producción de objetos o en la enseñanza de oficios específicos. Se observa, además, una escasa sistematización respecto de cómo estas estrategias son comprendidas, valoradas y utilizadas por los docentes en su práctica pedagógica cotidiana, lo que dificulta visibilizar su aporte al desarrollo de habilidades sociolaborales en jóvenes con discapacidad intelectual.

En la investigación, se adopta un enfoque cualitativo, en tanto busca comprender los significados que los docentes atribuyen al uso de estrategias artísticas en la formación sociolaboral. Desde esta perspectiva, se adopta un diseño fenomenológico, ya que permite aproximarse a sus experiencias en el trabajo pedagógico. Considerar la mirada del profesorado resulta clave para analizar estas prácticas en contextos de educación especial, dado su rol en el desarrollo de habilidades que favorecen la autonomía y la participación social de los estudiantes (Aguilera Ortega, 2023).

El estudio busca aportar a la reflexión en educación especial, relevando el valor del arte como estrategia formativa que trasciende lo instrumental y favorece el desarrollo integral de jóvenes con discapacidad intelectual, así como visibilizar prácticas significativas y orientar propuestas más coherentes con sus procesos de transición a la vida adulta e inclusión sociolaboral.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento del problema

La investigación se desarrolla en dos escuelas especiales de la zona suroriente de Santiago y tiene como propósito indagar las percepciones de docentes de educación especial respecto al uso de estrategias artísticas en el desarrollo de habilidades sociolaborales en jóvenes con discapacidad intelectual. El estudio se enfoca en estudiantes de entre 14 y 26 años que participan en talleres laborales, rango etario que, según la normativa chilena, corresponde a la etapa de transición hacia una vida adulta activa (El Ministerio de Educación [MINEDUC], 2013).

A partir de las experiencias pedagógicas de docentes que trabajan de manera cotidiana con estos jóvenes, se busca visibilizar el valor del arte como herramienta de expresión y una estrategia formativa con potencial para fortalecer competencias para la inclusión laboral. Entre ellas se destacan la responsabilidad, el trabajo en equipo, la comunicación, la autorregulación, la autonomía y la perseverancia. El desarrollo de estas habilidades resulta fundamental para favorecer procesos de inserción laboral significativa y una participación activa y digna en la vida adulta (UNESCO et al, 2020).

Actualmente, el término discapacidad intelectual se utiliza para referirse a una condición caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, manifestadas en habilidades conceptuales, sociales y prácticas, con inicio antes de los 18 años (Luckasson et al., 2002, como se citó en Verdugo et al., 2009). Esta denominación reemplaza progresivamente el término “retraso mental”, propone una comprensión más amplia centrada en los apoyos requeridos por la persona y en su interacción con el entorno (Schalock et al., 2007, como se citó en Ke & Liu, 2017).

En el ámbito educativo y sociolaboral, dicha condición puede implicar desafíos en dimensiones como la autonomía, la autorregulación emocional, la comunicación y la

interacción social, aspectos que inciden en la participación activa y en los procesos de inclusión laboral. Diversas investigaciones advierten que las dificultades en la regulación emocional y en la conducta adaptativa pueden influir en el bienestar personal y en las oportunidades de integración social (Girgis et al., 2024). Comprender estas características resulta relevante para analizar las estrategias pedagógicas implementadas en los talleres laborales y su contribución al desarrollo de habilidades sociolaborales.

La educación especial en Chile tiene como propósito dar respuesta a las necesidades educativas de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006) reconoce el derecho a una educación inclusiva en todos los niveles y a lo largo de la vida, en igualdad de condiciones con los demás. Dicho instrumento establece la obligación de garantizar el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad, sin discriminación y en entornos que promuevan la participación plena y efectiva.

En el ámbito nacional, estas orientaciones se articulan con la normativa vigente. La Ley N.º 20.422 promueve la igualdad de oportunidades y la inclusión social de las personas con discapacidad, resguardando el derecho a una educación que valore la diversidad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2010). En esta misma línea, la Ley N.º 21.015 incentiva la inclusión laboral de personas con discapacidad en el sector público y privado, promoviendo su participación en condiciones de igualdad (BCN, 2017).

A nivel de política educativa, se encuentra el Decreto Exento N.º 332 orientando la entrega de apoyos especializados, pertinentes y flexibles en educación especial (MINEDUC, 2011), mientras que el Decreto Exento N.º 300 regula la enseñanza laboral en escuelas especiales, enfocando estos procesos en la adquisición de habilidades sociolaborales y la transición a la vida adulta (MINEDUC, 2002). Por su parte, el Decreto Exento N.º 87

incorpora lineamientos asociados al desarrollo integral y la participación activa del estudiantado en educación especial (MINEDUC, 1990).

A pesar de estos avances normativos, persisten brechas relevantes en la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual. Aunque muchos participan en talleres laborales durante su etapa escolar, las tasas de inserción laboral continúan siendo bajas (Vidal et al., 2013), evidenciando tensiones entre los propósitos formativos declarados y las oportunidades reales de participación sociolaboral.

Diversos estudios señalan que la baja participación laboral de personas con discapacidad se vincula, entre otros factores, a procesos formativos que no siempre logran articular el desarrollo de competencias genéricas y habilidades sociolaborales necesarias para enfrentar las exigencias del entorno laboral contemporáneo (Carreño, 2009). Una formación centrada exclusivamente en destrezas técnicas puede resultar limitada cuando no incorpora el fortalecimiento de habilidades transversales como la autonomía, la comunicación y el trabajo colaborativo.

Las habilidades sociolaborales constituyen un eje central para favorecer la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito laboral al integrar dimensiones técnicas, personales y sociales necesarias para un desempeño adecuado en entornos de trabajo diversos. La Dirección de Tratamiento y Rehabilitación, Subdirección de Consulta Externa, Departamento de Centros de Día (2010, como se citó en UNESCO et al., 2020, p. 9) define las habilidades laborales como aquellas “que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales, utilizando distintos recursos bajo determinadas condiciones que aseguran la calidad de los resultados”.

La formación para el trabajo en personas con discapacidad involucra procesos educativos que inciden directamente en su inserción social. Pallisera y Rius (2007, como se

citó en Vidal et al., 2013) señalan que resulta necesario “plantear acciones educativas que inciden de forma significativa en distintos aspectos relacionados con la inserción social de los trabajadores” (p. 16). Esta afirmación enfatiza la importancia de diseñar propuestas formativas que articulen el desarrollo laboral y participación social.

Problematizar el lugar que ocupa el arte en los procesos formativos orientados a la inclusión sociolaboral adquiere relevancia cuando se analizan las prácticas educativas dirigidas a personas con discapacidad intelectual. A lo largo de la historia, el arte ha acompañado a la humanidad como una herramienta de expresión y comunicación dotada de sentido simbólico. Ha desempeñado funciones esenciales en la transmisión de ideas, emociones y significados culturales (Moreno-Cano et al., 2021). Se configura como una vía de transformación personal y social, particularmente en situaciones de exclusión. La práctica artística posibilita reconocer dificultades, elaborar experiencias y fortalecer procesos de autonomía e integración (Moreno-Cano et al., 2021), dimensiones estrechamente vinculadas con la preparación para la vida adulta y la participación sociolaboral.

El arte ha sido comprendido como una forma compleja de comunicación humana con un profundo sentido formativo. Su valor no se limita a la expresión de emociones, sino que configura un lenguaje simbólico capaz de producir significados a través de diversos soportes. Read (1958) sostiene que cumple una función formativa esencial al contribuir al desarrollo integral del sujeto. Fischer y Tura (1967) complementan esta visión al concebirlo como un medio de mediación entre el individuo y su entorno, atribuyéndole una función que trasciende la dimensión estética. En el ámbito educativo, esta cualidad mediadora se vincula con el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales como la toma de decisiones, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo (Wiltshire, 2021), competencias relacionadas con el fortalecimiento de habilidades sociolaborales.

En el caso de jóvenes con discapacidad intelectual, el arte puede favorecer la expresión personal, la autorregulación emocional y el desarrollo integral, preparándose para una vida adulta más autónoma (Rudenko et al., 2021). Sin embargo, aunque el valor formativo del arte ha sido ampliamente reconocido en el plano teórico, no siempre resulta claro cómo estas estrategias se articulan con los objetivos de los talleres laborales ni de qué manera los docentes comprenden su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales. La escasa sistematización de estas prácticas evidencia una brecha en la comprensión del aporte del arte dentro de la formación sociolaboral en educación especial.

Resulta pertinente considerar que el currículum nacional de la asignatura de Artes Visuales no aborda de manera explícita el desarrollo de habilidades socioemocionales ni sociolaborales. Si bien el Decreto Exento N.º 87 permite realizar adecuaciones curriculares para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad (MINEDUC, 1990), la organización curricular prioriza la apreciación estética, la exploración de materiales y la producción visual. Esta estructura no explicita vínculos con competencias necesarias para la vida adulta y la inclusión laboral, tales como la autorregulación emocional, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas.

Diversas investigaciones han advertido que los jóvenes con discapacidad intelectual presentan mayores dificultades en la regulación emocional, lo que incide en su bienestar y en sus oportunidades de participación social (Verberg et al., 2022). Tales condiciones pueden implicar mayores necesidades de apoyo y situaciones de vulnerabilidad que afectan los procesos de inclusión (Fynn et al., 2023). Además, la juventud constituye una etapa marcada por la construcción de identidad y la búsqueda de aceptación social, dimensiones que adquieren particular complejidad en esta población (Adiyanti et al., 2020).

Lo anterior permite reconocer una brecha entre el reconocimiento teórico del arte como herramienta formativa y su articulación en los talleres laborales de educación especial. Aunque se le atribuye potencial para favorecer la autonomía, la autorregulación y el desarrollo de competencias sociales, persiste escasa claridad respecto de cómo el uso del arte es comprendido, implementado y valorado por los docentes en relación con el fortalecimiento de habilidades sociolaborales.

Se configura así una tensión entre el potencial formativo atribuido al arte, las orientaciones normativas que promueven la inclusión y las brechas persistentes en la inserción sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual. La limitada sistematización de estas prácticas, particularmente desde la perspectiva docente, evidencia un vacío investigativo en torno a la manera en que el arte es integrado en los procesos formativos y a su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales.

1.2 Preguntas de Investigación

Pregunta General

A partir de lo expuesto, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción de los docentes de educación especial sobre el uso de estrategias artísticas en talleres laborales y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales en jóvenes con discapacidad intelectual?

Preguntas Específicas

Pregunta 1: ¿Cómo describen los docentes de educación especial la relevancia de las estrategias artísticas en los talleres laborales para jóvenes con discapacidad intelectual?

Pregunta 2: ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre la incidencia de las

estrategias artísticas en el desarrollo de habilidades sociolaborales?

Pregunta 3: ¿En qué medida consideran los docentes que las estrategias artísticas en talleres laborales contribuyen a la inclusión laboral efectiva de jóvenes con discapacidad intelectual?

1.3 Objetivos

Objetivo general

Develar las percepciones de los docentes de educación especial sobre el uso de estrategias artísticas en talleres laborales y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en escuelas especiales de la zona suroriente de Santiago.

Objetivos específicos

Objetivo 1: Explorar las percepciones de los docentes sobre la importancia de las estrategias artísticas en talleres laborales para jóvenes con discapacidad intelectual.

Objetivo 2: Describir las percepciones de los docentes sobre la incidencia de las estrategias artísticas en el desarrollo de habilidades sociolaborales.

Objetivo 3: Determinar el grado de contribución que los docentes atribuyen a las estrategias artísticas para la inclusión laboral efectiva de estos jóvenes

1.4 Justificación

El estudio del arte como proceso formativo en la educación de jóvenes con discapacidad intelectual adquiere relevancia en relación con su desarrollo integral y su preparación para la vida adulta. Diversas investigaciones han señalado que el arte favorece la expresión personal, la comunicación simbólica y la autorregulación emocional, dimensiones

vinculadas con el fortalecimiento de habilidades sociolaborales y la autonomía (Rudenko et al., 2021). Pese al respaldo teórico existente, la incorporación sistemática de estrategias artísticas en la formación sociolaboral ha recibido menor atención, particularmente en el ámbito de los talleres laborales de educación especial y desde la experiencia de los docentes que los implementan.

La literatura evidencia una limitada producción investigativa centrada en las percepciones de docentes de educación especial respecto del uso del arte en talleres laborales y su vinculación con los procesos de inclusión laboral (Moreno-Cano et al., 2021). Dicho vacío adquiere relevancia si se considera que los jóvenes con discapacidad intelectual continúan enfrentando barreras para acceder a experiencias educativas que fortalezcan sus competencias socioemocionales, especialmente en escenarios donde el currículum de Artes Visuales no explicita el desarrollo de dichas habilidades (Wiltshire, 2021). Investigaciones recientes advierten que esta población presenta mayores dificultades en la autorregulación emocional, lo que incide en sus oportunidades de inclusión social y laboral (Verberg et al., 2022).

Desde una perspectiva ética e inclusiva, el análisis de estrategias pedagógicas que favorezcan la autonomía, la participación y el bienestar de los jóvenes con discapacidad intelectual constituye un aporte relevante. La adolescencia y la juventud implican procesos complejos de construcción de identidad y búsqueda de aceptación social (Adiyanti et al., 2020), los cuales pueden verse intensificados por barreras externas y mayores necesidades de apoyo (Fynn et al., 2023). Los docentes de educación especial ocupan un lugar central como mediadores del aprendizaje y facilitadores de espacios de expresión y participación a través de distintos lenguajes, incluido el artístico (Zuković & Stojadinović, 2021).

El análisis de las estrategias desarrolladas en talleres laborales permite ampliar la

comprensión sobre la contribución de estos espacios al desarrollo de capacidades y actitudes necesarias para un desempeño laboral autónomo y significativo. La inserción laboral de personas con discapacidad se relaciona con procesos formativos que fortalezcan habilidades personales y sociales orientadas a mejorar su calidad de vida (UNESCO et al., 2020). La investigación busca aportar conocimiento situado que dialogue con la práctica docente, contribuye a la reflexión pedagógica en educación especial y favorezca el diseño de estrategias formativas más pertinentes frente a los desafíos actuales de la inclusión sociolaboral.

Capítulo II: Marco Conceptual

2.1 Discapacidad intelectual: Aproximación conceptual

La discapacidad intelectual constituye una categoría diagnóstica y educativa cuya comprensión actual integra dimensiones cognitivas, adaptativas y contextuales. Su análisis resulta relevante en el campo de la educación especial, particularmente al abordar procesos formativos orientados a la autonomía y a la inclusión sociolaboral de jóvenes en etapa de transición a la vida adulta.

2.1.1 Conceptualización y características generales de la discapacidad intelectual

La denominación “discapacidad intelectual”, incorporada por el DSM-5, reemplaza progresivamente el término retraso mental e introduce la categoría de retraso global del desarrollo para niños y niñas menores de cinco años (Barasoain et al., 2022). Este manual define las funciones intelectuales como un conjunto de habilidades que incluyen el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio y el aprendizaje académico y experiencial (Ferrat Clark & Hernández Martínez, 2024).

Se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y conducta adaptativa, con distintos niveles de gravedad y etiología diversa. De manera complementaria su manifestación ocurre antes de los 18 años y puede coexistir con otros trastornos del neurodesarrollo o condiciones de salud física o mental. Durante la infancia se evidencian dificultades en habilidades conceptuales, sociales y prácticas, clasificadas como leves, moderadas, severas o profundas (Ferrat Clark & Hernández Martínez, 2024).

Las causas asociadas a esta condición pueden ser hereditarias, prenatales o perinatales, y se vinculan con dificultades en procesos cognitivos como la percepción, el pensamiento y la memoria (Ferrat Clark & Hernández Martínez, 2024). Se trata de un

trastorno de carácter plurietiológico, cuya expresión no depende exclusivamente de factores biológicos, dado que el crecimiento, el desarrollo y la calidad de los apoyos disponibles inciden en su evolución (Barasoain et al., 2022). La detección temprana y la implementación de apoyos oportunos adquieren especial relevancia para favorecer la calidad de vida y la participación social.

En relación con la dimensión socioemocional, pueden observarse dificultades en la regulación y expresión afectiva, manifestadas en ocasiones mediante respuestas poco ajustadas a determinadas situaciones cotidianas (Ferrat Clark & Hernández Martínez, 2024). Estas características inciden en la interacción social y adquieren relevancia al analizar los desafíos educativos y laborales.

2.1.2 Desafíos en el ámbito educativo y sociolaboral en personas con discapacidad intelectual

En Chile, diversos establecimientos imparten educación especial orientada al desarrollo de competencias vinculadas con la inserción laboral de estudiantes con discapacidad intelectual. Los datos disponibles muestran una disminución significativa de la matrícula a partir de los 16 años, lo que da cuenta de procesos de deserción en la transición hacia el nivel laboral (BCN, 2019).

En términos de distribución del sistema la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN,2019) señala que 38.109 estudiantes asisten a educación especial; de ellos, el 27,8% corresponde a establecimientos municipales, el 70,32% a particulares subvencionados, el 0,12% a particulares pagados y el 1,5% a Servicios Locales de Educación. Por su parte, Pardo (2024) indica que 13.257 jóvenes entre 16 y 24 años cursan el nivel laboral, cifra que da cuenta de la reducción de matrícula en los tramos superiores.

La población con discapacidad se ha constituido históricamente como uno de los colectivos más afectados por la discriminación en los ámbitos social, educativo y laboral. Si bien en las últimas cuatro décadas se han logrado avances significativos en la atención educativa de esta población, aún persisten brechas importantes. Existen niños, niñas y jóvenes que no han logrado acceder a un establecimiento educacional o que carecen de los apoyos técnicos necesarios para aprender en igualdad de condiciones que sus pares, lo que dificulta su plena integración social (Godoy et al.,2004).

En relación con la organización del sistema educativo, Martínez & Rosas (2022) plantean que este continúa estructurándose en torno a prácticas de clasificación sustentadas en diagnósticos clínicos y categorías de discapacidad, junto con la exigencia de requisitos específicos para acceder a determinados apoyos. Esta configuración institucional puede reproducir dinámicas de segregación y dificultar la consolidación de experiencias educativas verdaderamente inclusivas

En el plano laboral, la inserción de jóvenes con discapacidad se comprende como un proceso complejo que involucra la adquisición de competencias técnicas vinculadas al desempeño de un oficio, junto con el desarrollo de habilidades sociales y adaptativas necesarias para la convivencia en entornos productivos (Pardo, 2024). Entre las dificultades identificadas se encuentra el fortalecimiento de conductas autodeterminadas, que puede verse limitado por dinámicas de sobreprotección familiar y por la insuficiencia de herramientas formativas ofrecidas por los centros educativos (Basso, 2021). Estos factores restringen la autonomía y repercuten en las posibilidades de participación sociolaboral.

El fortalecimiento de las habilidades sociales resulta esencial para el desenvolvimiento en la vida cotidiana y en las dinámicas propias del trabajo. La capacidad de comunicarse, colaborar y regular emociones incide en el acceso, la permanencia y el

desarrollo dentro del mundo laboral. El trabajo constituye una fuente de sustento económico y un espacio de autonomía, participación social y construcción de identidad personal para jóvenes con discapacidad intelectual (Martínez, 2016, como se citó en Pardo, 2024)

2.1.3 Relevancia del trabajo con jóvenes en etapa de transición a la vida adulta

La transición a la vida adulta se define como el proceso mediante el cual los jóvenes acceden a la independencia económica, normalmente a través del empleo, la formación y constitución de un hogar independiente. Este proceso se desarrolla a través de la participación en diversas estructuras y escenarios sociales, lo que implica también un proceso de construcción personal y comunitaria (Casal, 1996, como se citó en Álvarez, 2022).

El tránsito hacia la vida adulta se caracteriza por su naturaleza multidimensional y compleja, al involucrar cambios significativos como el inicio de la vida laboral, el incremento de la participación social y la emancipación familiar (Allendes Riquelme, 2022). La complejidad del concepto de juventud y la diversidad de trayectorias hacia la adultez adquieren especial relevancia frente a barreras asociadas a la igualdad de oportunidades, la creación de redes y la participación social. La actividad laboral se configura como uno de los principales factores de inserción social para las personas.

Las políticas de empleo han situado entre sus principales preocupaciones el derecho universal al trabajo, las altas tasas de desempleo que afectan a las personas con discapacidad y la necesidad de continuar implementando medidas que promuevan su integración. Resulta fundamental que los jóvenes con discapacidad intelectual desarrollen un adecuado conocimiento de sí mismos en relación con el entorno social y laboral, identifiquen actitudes que puedan dificultar una elección responsable y autónoma y revisen creencias inexactas sobre su propia eficacia al ejecutar las decisiones adoptadas (Lucas Mangas et al., 2005).

Los procesos de preparación para la inclusión sociolaboral poseen un carácter singular, al responder a trayectorias personales diversas. La participación activa del joven en la toma de decisiones resulta fundamental, ya que implica asumir un rol protagónico en la planificación de metas y contar con acompañamiento en el logro de objetivos personales (Pallisera et al., 2014). La literatura especializada en la transición hacia la vida adulta propone orientaciones dirigidas a profesionales y servicios involucrados, destacando prácticas orientadas a promover la autodeterminación y la participación efectiva (Hudson, 2006, como se citó en Díaz, 2011).

2.2 Contexto Educativo: Escuelas Especiales

En el sistema chileno de educación especial, los establecimientos destinados a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual cumplen funciones orientadas a los procesos formativos vinculados con la transición a la vida adulta.

2.2.1 Rol de las escuelas especiales en la formación de jóvenes con discapacidad intelectual

La Educación Especial ha atravesado transformaciones paradigmáticas, entre ellas el enfoque clínico, el social y el socio antropológico que han incidido en las políticas públicas y en la definición del rol del Educador Diferencial (Marchant Águila & Rivera, 2018). Jiménez y Vilá (1999, como se citó en Marchant Águila & Rivera, 2018) señalan que esta disciplina se sitúa dentro de las ciencias de la educación, específicamente en el campo de la Didáctica. Su acción se articula con dimensiones como el currículum, la organización institucional, la formación docente, los modelos de enseñanza y los recursos pedagógicos

En los últimos años, los establecimientos de educación especial han orientado su quehacer hacia la construcción y el acompañamiento de trayectorias que favorezcan la inclusión y el aprendizaje institucional, reconociendo los procesos individuales de cada joven

y la capacidad del espacio educativo para resignificar saberes, formular nuevas interrogantes, explorar alternativas y establecer redes con diversos actores desde una lógica colectiva (Cantero & Ferreyro Fusco, 2024).

Los estudiantes pueden contar con apoyos especializados, en el nivel educativo que les corresponda, considerando su edad cronológica, sus necesidades y la normativa vigente hasta los 26 años (MINEDUC, 2013). Además del cumplimiento de metas académicas, la institución contribuye al fortalecimiento de la identidad y a la proyección de trayectorias vitales futuras, orientando su quehacer hacia una formación que trasciende lo estrictamente curricular (Cantero & Ferreyro Fusco, 2024). Esta labor exige una revisión constante de las prácticas pedagógicas, con el propósito de garantizar que cada estudiante pueda desarrollar sus potencialidades y participar activamente en la sociedad.

Los apoyos implementados bajo una lógica inclusiva favorecen la construcción de experiencias formativas significativas, ampliando oportunidades de participación y reconocimiento de la diversidad (Zecchetto, 2025). La institución se configura, así, como un agente que incide en la proyección de trayectorias y proyectos de vida, mediante acciones orientadas a acompañar y promover el desarrollo integral de jóvenes con discapacidad intelectual. Los talleres laborales adquieren particular relevancia al funcionar como puente entre la experiencia escolar y la vida adulta, fortaleciendo competencias asociadas a la autonomía, la responsabilidad y la inserción sociolaboral.

La inclusión se ha consolidado como un eje permanente de reflexión social. Los establecimientos destinados a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual buscan responder a las necesidades formativas de su alumnado y resguardar el derecho a una formación pertinente. Este propósito integra dimensiones pedagógicas, sociales, culturales y

políticas que inciden en las oportunidades reales de desarrollo y participación (Aguilera Ortega, 2023).

2.2.2 Función de los talleres laborales como espacios de aprendizaje práctico y significativo

Los talleres laborales están dirigidos a estudiantes egresados de niveles básicos mayores de catorce años y ofrecen una formación orientada al desempeño en ocupaciones de carácter semi calificado, ya sea de manera independiente, supervisada o colaborativa. En estos espacios se entregan herramientas técnicas vinculadas a un oficio específico y se fortalecen competencias sociales fundamentales para la participación comunitaria y la futura inserción laboral (Aguilera Ortega, 2023).

Los establecimientos que desarrollan el nivel laboral trabajan con jóvenes que requieren apoyos permanentes e intensivos en áreas como la comunicación, el funcionamiento adaptativo, la autonomía y la independencia personal. Complementando con lo anterior, Pardo (2024) señala que la respuesta pedagógica contempla la implementación de adecuaciones curriculares, tanto de acceso como en los objetivos de aprendizaje, ajustadas a las características individuales en relación con el currículum. Estas acciones buscan resguardar la continuidad de las trayectorias formativas y favorecer la transición hacia la vida adulta (Pardo, 2024).

La participación en talleres laborales favorece el desarrollo de competencias personales, sociales y laborales vinculadas con los intereses y proyecciones de cada estudiante. Las experiencias prácticas permiten articular conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas, contribuyendo a una preparación más pertinente para el trabajo y a la mejora de la calidad de vida. La propuesta formativa promueve desempeños autónomos en escenarios acordes con las capacidades e intereses individuales (Pardo, 2024).

Estudios sobre la enseñanza de habilidades sociales en niveles laborales indican que su adquisición constituye un proceso gradual que requiere constancia pedagógica y acompañamiento sostenido. Los avances suelen manifestarse de manera progresiva, especialmente en estudiantes que requieren apoyos intensivos. El fortalecimiento de estas capacidades resulta indispensable cuando se busca favorecer la integración social y la autonomía personal (Aguilera Ortega, 2023).

La relevancia de los talleres laborales se refleja también en los datos de participación laboral. López (2021, como se citó en Pardo, 2024) señala que el 57,2% de las personas con discapacidad intelectual se encuentra inactiva laboralmente, cifra que pone de manifiesto la necesidad de estrategias orientadas a ampliar sus oportunidades de inserción. Los talleres laborales constituyen un recurso pedagógico clave para potenciar habilidades vinculadas con la participación social y el acceso al trabajo.

La adquisición de competencias no se produce únicamente mediante la realización de actividades prácticas; requiere una mediación intencionada que oriente los aprendizajes y promueva la reflexión sobre la experiencia. La intervención de las educadoras diferenciales cumple un papel decisivo, pues su acción pedagógica incide en el fortalecimiento de la autonomía y en la preparación para la vida laboral (Pardo, 2024).

2.2.3 Acompañamiento pedagógico de las educadoras diferenciales

El acompañamiento pedagógico ocupa un lugar relevante en la formación de jóvenes con discapacidad intelectual que cursan el nivel laboral. Supone un seguimiento sistemático de las trayectorias educativas, orientado al reconocimiento de avances, la identificación de necesidades de apoyo y la proyección de metas acordes con las capacidades e intereses individuales. Este proceso favorece la valoración de las habilidades desarrolladas en los

talleres y el análisis de su incidencia en la construcción de proyectos de vida y en la preparación para la inserción en el trabajo (Pardo, 2024).

La formación en dimensiones sociales y emocionales adquiere mayor significado durante esta etapa. El fortalecimiento de habilidades sociales favorece el desempeño en actividades de la vida diaria, el desarrollo de la autonomía personal y la transición hacia la vida adulta, configurándose como un eje prioritario del trabajo pedagógico (Aguilera Ortega, 2023).

La labor docente en educación especial trasciende la enseñanza de contenidos instrumentales. La participación en la vida cotidiana y en entornos laborales requiere competencias vinculadas a la autodeterminación, entendida como la capacidad de tomar decisiones, expresar preferencias y ejercer control sobre la propia trayectoria vital. Basso (2021) señala que esta dimensión ha sido históricamente poco abordada tanto en la educación regular como en la especial. Los talleres laborales ofrecen oportunidades concretas para fortalecer esta competencia y ampliar las posibilidades de inclusión social y laboral.

La implementación de prácticas inclusivas demanda la identificación y reducción de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aporta un marco orientador para planificar experiencias formativas flexibles, ajustadas a la diversidad del estudiantado, promoviendo acceso, participación y progreso educativo (Pardo, 2024).

El rol docente en educación especial asume una función mediadora que articula orientación, apoyo y retroalimentación continua. La intervención pedagógica guía la adquisición de conocimientos técnicos, promueve la reflexión sobre la experiencia y ajusta las estrategias según los ritmos individuales. Este acompañamiento intencionado incide

directamente en el fortalecimiento progresivo de la autonomía y en la consolidación de competencias necesarias para la vida adulta.

2.3 Normativa nacional e internacional en educación e inclusión

La educación inclusiva y la formación sociolaboral se inscriben en un marco normativo que orienta las políticas públicas y las prácticas educativas. Este conjunto de disposiciones define principios vinculados con la igualdad de oportunidades, la participación y el resguardo de derechos de las personas con discapacidad.

2.3.1 Declaración de Salamanca (UNESCO)

La publicación de la Declaración de Salamanca en 1994 representó un cambio significativo en la orientación de las políticas educativas, especialmente en relación con los estudiantes con discapacidad. En países como Argentina, Brasil, México y Perú, la atención de estos estudiantes recaía en ministerios de salud o de asistencia social y no en los ministerios de educación, lo que dificulta el ejercicio pleno de su derecho a la educación. Incluso en la actualidad, en algunas regiones de África y Asia esta situación persiste (Cruz, 2019).

El Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales fue aprobado durante la Conferencia Mundial organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO, celebrada en Salamanca entre el 7 y el 10 de junio de 1994. Su propósito fue orientar las políticas educativas e impulsar la acción de gobiernos, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y otros actores relevantes en la implementación de los principios establecidos en la Declaración (UNESCO, 1994).

Este documento se sustentó en la experiencia de los países participantes, así como en resoluciones y recomendaciones emanadas de organismos del sistema de las Naciones Unidas

y de otras entidades intergubernamentales, entre ellas las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Asimismo, incorporó los aportes derivados de los cinco seminarios regionales que antecedieron a la Conferencia Mundial (UNESCO, 1994).

El marco normativo representó un avance relevante hacia la educación inclusiva; no obstante, durante la Conferencia surgieron controversias respecto de la orientación que debía adoptarse, ya que algunos representantes defendieron la permanencia de sistemas de educación segregada para determinados grupos de estudiantes con discapacidad intelectual (Kiuppis & Hausstätter, 2014, como se citó en Cruz, 2019). La Declaración presenta ambigüedades que han dificultado su traducción en prácticas educativas concretas, especialmente cuando las dificultades son interpretadas como características exclusivamente individuales, lo que ha ralentizado los avances en inclusión. En consecuencia, resulta necesario identificar y superar los obstáculos contextuales que restringen la participación y el progreso del estudiantado en los sistemas educativos (Cruz, 2019).

Se propone una pedagogía centrada en el niño como principio orientador de los sistemas educativos, con el fin de prevenir el uso ineficiente de los recursos y evitar la pérdida de expectativas asociadas a prácticas de baja calidad y a una visión homogénea del aprendizaje. Las escuelas que sitúan al estudiante en el centro del proceso formativo se configuran como pilares para el desarrollo de sociedades más inclusivas, capaces de reconocer la dignidad y la diversidad de todas las personas (UNESCO, 1994).

Se plantea que cada institución escolar debe asumir de manera colectiva la responsabilidad del aprendizaje de todo el estudiantado, evitando atribuir exclusivamente a cada profesor de forma individual. La enseñanza dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales requiere el compromiso del equipo en su conjunto, incorporando

también a las familias y a otros actores de la comunidad escolar. El profesorado cumple un papel clave en la conducción pedagógica, al ofrecer apoyos y aprovechar los recursos disponibles para favorecer el aprendizaje (UNESCO, 1994).

2.3.2 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y en vigor desde el 3 de mayo de 2008, constituyó un hito en el reconocimiento internacional de los derechos humanos de las personas con discapacidad. El tratado consolidó su protección jurídica y estableció un marco normativo vinculante que obliga a los Estados a garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión social y el ejercicio pleno de la ciudadanía (Damiani Pellegrini, 2023).

Uno de sus principales aportes radica en la transformación conceptual de la discapacidad. Esta deja de definirse como una condición individual asociada exclusivamente a una deficiencia física, sensorial o psíquica y pasa a comprenderse como parte de la diversidad humana. La discapacidad se vincula así con los procesos de discriminación, estigmatización y segregación que enfrentan las personas en interacción con su entorno. El foco se desplaza hacia las barreras sociales y culturales, más que hacia las limitaciones individuales (Damiani Pellegrini, 2023).

La Convención reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho en igualdad de condiciones, subrayando que la discriminación basada en la discapacidad vulnera su dignidad y valor intrínseco. De esta manera, se superan concepciones tradicionales que la definían como un estado natural e insuperable y se sostiene que las verdaderas limitaciones emergen de las barreras que restringen la participación plena en la sociedad (Damiani Pellegrini, 2023).

El propósito central del tratado es promover, proteger y garantizar el goce pleno de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad. La Convención incluye a quienes presentan deficiencias físicas, intelectuales, mentales o sensoriales de carácter permanente, cuando la interacción con diversas barreras impide su participación activa y efectiva en la sociedad. Con ello amplía la comprensión del concepto y reafirma la dignidad inherente de quienes integran este colectivo (ONU, 2006).

En materia de trabajo, el artículo 27 consagra el derecho a ejercer una actividad laboral en igualdad de condiciones. Este derecho comprende la posibilidad de acceder a un empleo libremente elegido o aceptado, en un entorno abierto, inclusivo y accesible. El tratado impone a los Estados la obligación de adoptar medidas que promuevan su ejercicio, incluso cuando la discapacidad se adquiere durante la vida laboral, mediante la implementación de leyes y políticas orientadas a garantizar la inclusión en el empleo (ONU, 2006).

El artículo 30 aborda la participación en la vida cultural y reconoce el derecho a intervenir activamente en ella, exigiendo medidas que aseguren el acceso a espacios y servicios culturales. Se releva así la importancia de favorecer el desarrollo y la expresión del potencial creativo, artístico e intelectual, tanto en beneficio personal como en el enriquecimiento social, junto con la protección de los derechos de propiedad intelectual (Vargas-Pineda & López-Hernández, 2020).

La igualdad constituye el principio rector de la Convención, orientando la inclusión plena y el respeto por la dignidad y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad (ONU, 2006). Su formulación responde a la constatación de que el marco tradicional de derechos humanos no garantiza una protección efectiva en igualdad de condiciones. El tratado redefine el paradigma desde el cual se comprende la discapacidad y

promueve la superación de enfoques reduccionistas que históricamente han limitado su reconocimiento (Damiani Pellegrini, 2023).

2.3.3 Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015)

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en 2015 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, establece una hoja de ruta global orientada a guiar a los Estados Miembros hacia un modelo de desarrollo equilibrado en las dimensiones económica, social y ambiental durante un período de quince años. La propuesta incorpora una visión transformadora y se consolida como marco de referencia para la acción internacional. La implementación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ofrece a los países la posibilidad de examinar su situación inicial, definir estrategias y avanzar en la construcción de una agenda común destinada a promover un futuro más inclusivo y sostenible (ONU, 2015).

Los ODS se vinculan con iniciativas promovidas por las Naciones Unidas desde la década de 1960, período en el que se inició la denominada “primera década del desarrollo”. A lo largo de estas décadas, los organismos internacionales han impulsado acciones colectivas dirigidas a movilizar a los Estados y orientar las políticas públicas frente a los principales desafíos del desarrollo. La Agenda 2030 se caracteriza por integrar de manera explícita las dimensiones económica, social y ambiental, incorporando el cambio climático y reconociendo la diversidad cultural junto con los derechos de la naturaleza. El documento enfatiza que los países más desarrollados deben asumir un esfuerzo adicional y sostiene que la responsabilidad principal en la movilización de recursos para alcanzar el desarrollo sostenible corresponde a cada Estado (Sanahuja, 2015).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 establece el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo

largo de la vida. La educación se presenta como base para el mejoramiento de la calidad de vida y para el desarrollo sostenible de las sociedades. A pesar de los avances en el acceso y en la expansión de la escolarización, especialmente en mujeres y niñas, persisten brechas que dificultan la universalización educativa en todos los niveles. La igualdad de oportunidades continúa siendo un desafío que demanda políticas orientadas a fortalecer procesos de inclusión efectiva (ONU, 2015).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 8 enfatiza la promoción del crecimiento económico sostenido y la generación de empleo productivo y decente para toda la población. El acceso desigual a oportunidades laborales y la persistencia de empleos precarios limitan la reducción de la pobreza y la consolidación de un desarrollo equitativo. La creación de condiciones que permitan acceder a trabajos de calidad, en entornos inclusivos y respetuosos, constituye un desafío global que exige estrategias sostenibles e innovadoras (ONU, 2015).

Los procesos impulsados por la Agenda 2030 abren posibilidades de transformación que interpelan tanto a países desarrollados como a aquellos en vías de desarrollo a asumir un papel activo en la configuración de una agenda global de alcance cosmopolita. Diversas naciones emergentes han comenzado a superar la posición histórica de receptoras de ayuda internacional y disponen actualmente de mayores capacidades para enfrentar sus propios desafíos de desarrollo (Sanahuja, 2015).

2.3.4 Ley 20.422 sobre igualdad de oportunidades inclusión social

La Ley N.º 20.422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, promulgada en Chile el 10 de febrero de 2010, constituye el principal marco legal en esta materia. Su finalidad es garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, promoviendo su plena inclusión en la sociedad y asegurando el ejercicio de sus derechos fundamentales. La normativa contempla

medidas orientadas a eliminar toda forma de discriminación basada en la discapacidad y a generar condiciones que favorezcan la participación activa y equitativa en los distintos ámbitos de la vida social (BCN, 2010).

En lo relativo al derecho al trabajo, la ley incorpora disposiciones destinadas a fortalecer la capacitación y la inserción en el empleo. Los artículos 43 y 44 establecen medidas orientadas a promover la empleabilidad y la igualdad de acceso, reduciendo barreras que históricamente han limitado la participación de las personas con discapacidad (BCN, 2010). El artículo 45 regula los procesos de selección en la administración pública y sus organismos dependientes, favoreciendo condiciones que faciliten su contratación.

La regulación se articula con la Ley N.º 21.015, que promueve la inclusión en el empleo tanto en el sector público como en el privado y establece obligaciones concretas en materia de contratación. En el contexto chileno, esta normativa dispone que las empresas con 100 o más trabajadores deben reservar al menos un 1% de sus cargos para personas con discapacidad o asignatarias de una pensión de invalidez (BCN, 2017). Esta ley surge como una respuesta a las barreras que históricamente han limitado el acceso al empleo, buscando generar condiciones más equitativas de participación en el ámbito laboral. Además, instala la inclusión como un principio que debe ser abordado desde las políticas institucionales y las prácticas organizacionales.

En los discursos analizados se advierte una valoración positiva de estas disposiciones, particularmente en relación con la ampliación de oportunidades laborales. Las participantes reconocen la presencia del Estado a través de programas de capacitación e inserción impulsados por organismos como el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), orientados a favorecer la participación social y comunitaria de las personas con discapacidad.

La promulgación de la Ley N.º 20.422 representa un avance significativo para la educación especial, ya que contribuye al tránsito desde enfoques centrados exclusivamente en la deficiencia hacia una comprensión que reconoce la interacción entre la persona y su entorno. Este desplazamiento se vincula con el modelo biopsicosocial y con una concepción social de la discapacidad, ampliando el horizonte de justicia educativa en el país (González et al., 2014).

2.3.5 Ley de Inclusión Escolar 20.845 (2015)

La Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar, promulgada en 2015, regula los procesos de admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado. Su propósito consiste en reforzar el carácter público del sistema educativo y garantizar que las escuelas funcionen como espacios de encuentro entre estudiantes de diversas condiciones sociales, culturales, étnicas, de género, nacionalidad o religión, avanzando hacia una educación más equitativa y democrática (BCN, 2015).

En el ámbito del financiamiento, la ley introduce cambios orientados a asegurar la gratuidad y la igualdad de acceso. Entre las principales modificaciones se encuentran la creación del Aporte por Gratuidad, el incremento de los factores de pago de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la ampliación de los criterios de asignación de esta subvención, el congelamiento y posterior disminución del copago en establecimientos con financiamiento compartido (FICOM), junto con la eliminación de cobros asociados al derecho de matrícula y escolaridad (BCN, 2015).

La normativa dispone también el traspaso progresivo de los establecimientos que reciben recursos públicos hacia una modalidad sin fines de lucro, con el objetivo de resguardar que dichos recursos se destinen exclusivamente a fines educativos. Estas

disposiciones refuerzan la transparencia en el uso de fondos y consolidan un sistema centrado en el derecho a la educación en condiciones de equidad (BCN, 2015).

2.3.6 Decreto 87: Nivel laboral en educación especial

El Ministerio de Educación de Chile ha establecido que los servicios educativos deben responder a las características de los estudiantes y a las necesidades del país. En el caso de la Educación Especial, la atención se orienta a estudiantes con discapacidad intelectual en distintos grados leve, moderado y severo, con el fin de favorecer su desarrollo integral y promover una adecuada interacción con su entorno. Para ello, se determina que la enseñanza debe ser individualizada, a partir de evaluaciones diagnósticas integrales realizadas por profesionales especializados, abarcando los niveles prebásico, básico y laboral (BCN, 1990).

El Decreto N.º 87 de 1990 señala que el objetivo general del nivel laboral es el aprendizaje de un oficio o parte de este, lo que constituye la base del trabajo pedagógico en las escuelas especiales. Este nivel busca que los estudiantes desarrollen progresivamente las habilidades necesarias para “aprender a trabajar” y, posteriormente, desempeñarse de manera autónoma en un oficio. El decreto contempla además la orientación a las familias para reconocer la condición adulta de sus hijos, la construcción de perfiles personales que fortalezcan la identidad y autonomía de los jóvenes con discapacidad, así como la sensibilización e información a empresas con el propósito de favorecer la contratación de egresados (BCN, 1990).

Cabe señalar que este decreto no consideraba la posibilidad de combinar cursos dentro del nivel laboral, dado que cada uno debía resguardar sus objetivos formativos particulares y asegurar aprendizajes progresivamente más complejos. El Ministerio de Educación precisa que esta disposición no impide la implementación de módulos vocacionales en horarios fijos

que no superen las seis horas pedagógicas semanales. Estos módulos pueden integrar a estudiantes desde séptimo básico en adelante, permitiendo explorar y desarrollar competencias vinculadas a áreas de formación específicas, de acuerdo con los intereses y potencialidades de cada estudiante (MINEDUC, 2020).

2.3.7 Decreto 83: Diversificación de la enseñanza

El Estado de Chile, a través del Ministerio de Educación, ha impulsado políticas destinadas a asegurar que todos los estudiantes puedan acceder, permanecer y progresar en el sistema educativo. El Decreto Exento N.º 83 de 2015 establece criterios y orientaciones para la adecuación curricular en educación parvularia y educación básica, dirigidos a estudiantes con necesidades educativas especiales. Su implementación, prevista a partir de 2017, promueve la diversificación y flexibilización de la enseñanza de manera progresiva en los distintos cursos de estos niveles. Con su entrada en vigor, el decreto reemplaza normativas anteriores sobre adecuaciones curriculares, manteniendo vigentes aquellas disposiciones aplicables al nivel de formación laboral (San Martín et al., 2017).

La reorganización curricular derivada del Decreto N.º 83 ha generado ajustes en las trayectorias educativas. Algunos estudiantes egresan de 8º básico alrededor de los 13 años. El Decreto N.º 87 de 1990 establece que el ingreso al Nivel Laboral se produce desde los 16 años; sin embargo, orientaciones posteriores han señalado que los estudiantes que completen 8.º básico pueden incorporarse al Nivel Laboral en escuelas especiales, establecimientos regulares o Programas de Integración Escolar (PIE), aun cuando no hayan alcanzado dicha edad. Esta medida permite la continuidad de la formación laboral y favorece la finalización del proceso educativo antes de los 26 años (MINEDUC, 2020).

Las orientaciones del Decreto N.º 83 se dirigen a todos los establecimientos educacionales que imparten educación parvularia y básica, independientemente de si cuentan

con Programas de Integración Escolar. Incluyen establecimientos regulares, modalidades de educación especial, educación de personas jóvenes y adultas, y educación hospitalaria. Su finalidad es facilitar el acceso al currículum nacional y resguardar la participación activa de estudiantes con necesidades educativas especiales en los procesos de aprendizaje (San Martín et al., 2017).

La normativa establece el principio de diversificación de la enseñanza como criterio orientador del trabajo pedagógico, reconociendo la necesidad de ajustar el currículum a las características, ritmos y formas de aprendizaje de cada estudiante. Este principio se vincula con prácticas que amplían las oportunidades de participación, incluyendo el uso de recursos visuales, metodologías activas y experiencias de aprendizaje contextualizadas. En el nivel laboral, la diversificación adquiere especial relevancia al posibilitar la incorporación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades prácticas, sociales y comunicativas, aspectos centrales en la preparación para la vida adulta y el ejercicio del trabajo.

2.4 Orientaciones Ministeriales para Talleres Laborales

El Ministerio de Educación ha definido lineamientos para el funcionamiento de los talleres laborales y para la transición hacia la vida adulta en educación especial. Estos documentos estructuran el nivel laboral y orientan los apoyos necesarios para fortalecer la formación sociolaboral.

2.4.1 Programas de Transición para la Vida Adulta

El objetivo central de los Programas de Nivel Laboral se orienta a acompañar al estudiante en la construcción de su proyecto de vida, considerando dimensiones familiares, educativas, comunitarias, vocacionales y laborales. Se plantea la necesidad de ofrecer

orientación, asesoría y apoyos desde etapas tempranas del proceso formativo (MINEDUC, 2013). Los establecimientos que imparten este nivel asumen la responsabilidad de generar condiciones flexibles que faciliten la participación, atendiendo a las características y necesidades de cada estudiante, con miras a fortalecer su preparación para la vida adulta y el trabajo.

El documento contempla dos modalidades complementarias: actividades intraescolares realizadas en el establecimiento y experiencias extraescolares orientadas a ampliar los aprendizajes en espacios comunitarios y de trabajo (MINEDUC, 2020).

Desde la Unidad de Educación Especial se han impulsado acciones orientadas a mejorar la calidad de las respuestas educativas dirigidas a estudiantes que enfrentan mayores desafíos en su trayectoria formativa. En colaboración con Perkins International y el proyecto Lavelle Fund for the Blind Inc., se elaboró la *Guía de Educación para la Transición*, material que entrega orientaciones técnico-pedagógicas y de gestión institucional para favorecer procesos de transición hacia una vida adulta activa (MINEDUC, 2013).

Los Programas de Transición a la Vida Adulta (TVA) buscan promover el desarrollo de autonomía y competencias personales en estudiantes con necesidades educativas especiales significativas. Su alcance incluye dimensiones de la vida cotidiana y de la participación social. La planificación se centra en la persona y ajusta los apoyos según sus características individuales. Cuando existen mayores necesidades de apoyo, se diseñan programas estructurados que orientan las tareas en contextos laborales, facilitando el aprendizaje progresivo. El trabajo interdisciplinario resulta relevante para abordar de manera integral las particularidades de cada estudiante (Aballay Gaete et al., 2012).

2.4.2 La Enseñanza para la Vida del Trabajo (EVT)

La Educación para la Vida y el Trabajo (EVT) se define como un conjunto de orientaciones dirigidas a estudiantes de escuelas especiales, centradas en el desarrollo de competencias que favorezcan su autonomía y amplíen sus posibilidades de inserción laboral (Aballay Gaete et al., 2012). El enfoque considera el desarrollo de habilidades para el desempeño en contextos de empleo, junto con aspectos personales y sociales que inciden en la calidad de vida. Paul Wehman (2013) señala que la formación para el trabajo en personas con discapacidad integra habilidades laborales con competencias sociales y adaptativas necesarias para desenvolverse en contextos reales.

Lo planteado por Aballay Gaete et al. (2012) permite comprender la inserción laboral como algo que va más allá del acceso a un puesto de trabajo e incluye la participación en distintos espacios sociales. De este modo, la formación sociolaboral se vincula con el desarrollo integral de la persona, no solo con lo productivo.

En el contexto chileno, la formación orientada a la vida adulta y al trabajo ha incorporado iniciativas que buscan una preparación integral, considerando dimensiones personales, sociales y laborales del desarrollo humano. Estas acciones apuntan a favorecer trayectorias formativas que contemplan la autonomía en la vida cotidiana y la participación en entornos sociales significativos.

2.5 Educación artística en la educación especial

La incorporación de estrategias artísticas en la educación especial se vincula con enfoques pedagógicos que reconocen el valor de la expresión, la creatividad y la experiencia estética en los procesos formativos.

2.5.1 Definición y tipos de estrategias artísticas

La creación artística constituye un medio privilegiado de expresión y creatividad, y cumple además una función terapéutica al ofrecer vías alternativas de conocimiento, comunicación y desarrollo personal. La educación artística se reconoce como un componente integral de la formación, en la medida en que favorece el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas y relacionales. Conviene distinguir entre educación artística y arteterapia, dado que esta persigue objetivos específicos de carácter clínico (Pérez Fernández, 2015).

El interés por el uso de manifestaciones creativas con fines terapéuticos se consolidó especialmente durante la Segunda Guerra Mundial, período en el que fueron empleadas para acompañar y apoyar a personas con discapacidad, facilitando formas de comunicación a través del dibujo y la pintura. A partir de entonces, diversos psiquiatras europeos comenzaron a analizar las producciones visuales de sus pacientes como una vía para explorar la relación entre creación, subjetividad y enfermedad (Pérez Fernández, 2015).

La evaluación de estudiantes con discapacidad intelectual se ha sustentado históricamente en métodos tradicionales, como la aplicación de tests estandarizados y la clasificación por niveles de capacidad, enfoques cuestionados por su carácter parcial y limitado. La teoría de las Inteligencias Múltiples problematiza la rigidez de estos procedimientos al interpelar la idea de que todos los estudiantes debían demostrar lo que saben en el mismo momento, de la misma forma y por escrito (Emst-Slavit, 2001). De manera complementaria, Gómez et al. (2020) sostienen que el coeficiente intelectual constituye únicamente un indicador numérico influido por paradigmas filosóficos como el positivismo, lo que impide que refleje plenamente el potencial y los procesos reales de aprendizaje.

Los lenguajes expresivos se consideran un puente que articula aprendizajes y un eje que fortalece la integración de distintas áreas del conocimiento en el aula. La exposición a elementos como el color, el sonido, las formas, el movimiento y el ritmo facilita la internalización de contenidos y genera emociones positivas que enriquecen la experiencia educativa. Las emociones no limitan la razón, determinan los dominios de acción en los que nos desenvolvemos. Reconocer este vínculo implica otorgar a las disciplinas artísticas un lugar equivalente en el currículo, valorando la diversidad de inteligencias y capacidades estudiantiles, en concordancia con la propuesta de Gardner sobre la existencia de múltiples formas de inteligencia (Gómez et al., 2020).

Las propuestas didácticas en este campo favorecen el desarrollo y la activación de habilidades y destrezas, potenciando la creatividad y la resolución eficaz de tareas. Su implementación integra diversos enfoques, como la autoexpresión creativa, la educación visual, el enfoque disciplinar y la cultura visual, sustentándose en la investigación y en el trabajo de asociaciones profesionales del área (Padilla, 2017, como se citó en Merecí-Mejía & Cedeño-Tuárez, 2021).

Estas prácticas se reconocen como un recurso pedagógico especialmente significativo para los jóvenes, en la medida en que facilitan la expresión personal de ideas a través de diversos medios, como murales, carteles, fanzines, folletos, dibujos y pinturas. Esta modalidad de trabajo potencia la iniciativa, la imaginación y la creatividad, además de fomentar el respeto por las distintas maneras de pensar y expresarse (Trujillo, 2019, como se citó en Merecí-Mejía & Cedeño-Tuárez, 2021). En el ámbito escolar, la aplicación de estrategias didácticas de educación cultural y artística en enseñanza básica y media contribuye al desarrollo de habilidades y destrezas, promoviendo aprendizajes significativos y el crecimiento integral del estudiantado (Merecí-Mejía & Cedeño-Tuárez, 2021).

2.5.2 Marco curricular de la educación artística en Chile

En Chile, la Educación Especial se encuentra en un proceso de transición marcado por tensiones entre enfoques que responden a distintos momentos históricos y paradigmas educativos. Persiste una normativa elaborada en la década de 1990, caracterizada por una mirada centrada en el déficit, tanto en los procesos diagnósticos como en las respuestas pedagógicas. No obstante, en paralelo a este marco histórico ha cobrado fuerza una visión inclusiva que promueve el acceso de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, culturales y sociales, a una educación de calidad con igualdad de oportunidades de aprendizaje (Ramos Abadie, 2013).

La transformación hacia una escuela inclusiva exige modificaciones en las culturas institucionales, los marcos normativos y las prácticas pedagógicas, y se configura como un proceso complejo y de largo alcance. Las tensiones derivadas de este cambio pueden percibirse como obstáculos para la implementación de ajustes curriculares en las escuelas especiales; al mismo tiempo, representan una oportunidad para impulsar innovaciones y construir respuestas pedagógicas pertinentes. El avance requiere evidenciar, desde la práctica educativa cotidiana, la posibilidad concreta de potenciar el desarrollo del estudiantado y favorecer su participación en diversos espacios sociales (Ramos Abadie, 2013).

El enfoque de la educación en artes visuales propuesto por el programa vincula la creación y la expresión con la apreciación estética y la reflexión personal frente a las manifestaciones visuales. Su propósito es promover en los estudiantes una sensibilidad que favorezca la comunicación y la producción mediante el lenguaje visual, junto con la capacidad de disfrutar y analizar críticamente los elementos estéticos presentes en su entorno cotidiano (MINEDUC, 2023).

De acuerdo con las orientaciones ministeriales, los talleres artísticos buscan fomentar la creatividad mediante experiencias colectivas y procesos de exploración en diversos lenguajes expresivos. Estos espacios fortalecen la cultura inclusiva dentro de la comunidad escolar y su entorno cultural, además de contribuir al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. Su impacto se manifiesta en el fortalecimiento de la formación estética, en aportes a la convivencia escolar y en los logros de aprendizaje alcanzados por el estudiantado (MINEDUC, 2020).

En cuanto a su funcionamiento, el MINEDUC (2020) recomienda que cada taller cuente con un promedio de 20 a 30 estudiantes, cifra ajustable según la modalidad definida por cada establecimiento. Se sugiere que la participación sea electiva, de modo que responda a los intereses del estudiantado. Estos espacios están dirigidos a educación parvularia, enseñanza básica, enseñanza media y educación de jóvenes y adultos mayores de 15 años. La normativa promueve también la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales, en coherencia con las políticas nacionales y los compromisos internacionales en materia de inclusión

La educación artística y cultural constituye una herramienta pedagógica relevante en el proceso formativo, ya que impulsa la creatividad, la expresión, la regulación emocional y la construcción de aprendizajes significativos. Dentro de los procesos educativos formales, las prácticas expresivas han sido reconocidas como medios que contribuyen a la comunicación simbólica, la transmisión cultural y la consolidación de habilidades cognitivas y sociales (Merecí-Mejía & Cedeño-Tuárez, 2021).

De manera complementaria Romero y Tovar (2018, cómo se citó en Merecí-Mejía & Cedeño-Tuárez, 2021), sostienen que la enseñanza estimula el pensamiento creativo, fortalece la capacidad reflexiva y proporciona al estudiantado recursos para interpretar su entorno y desenvolverse en la vida cotidiana. Además, amplía la sensibilidad y favorece una

formación integral, contribuyendo al dominio de diversas áreas del conocimiento y a la resolución de problemas desde una perspectiva crítica y estética. La incorporación sistemática de actividades artísticas en el currículo puede entenderse como una forma de expresión creativa y como un recurso pedagógico orientado al fortalecimiento de la autonomía y la regulación emocional durante el proceso formativo.

Las experiencias descritas incluyen la implementación de talleres creativos con objetivos socioemocionales, el uso de diarios emocionales ilustrados y la generación de espacios de libre expresión. La puesta en práctica de estas iniciativas contribuye a la formación integral al fortalecer dimensiones como la autonomía, la autorregulación y la interacción social, aspectos fundamentales para la construcción de relaciones saludables y para el desempeño en diversos espacios formativos (Cortés Silva, 2025).

2.6 Habilidades Sociolaborales

Las habilidades sociolaborales constituyen un componente fundamental en los procesos formativos orientados a la transición hacia la vida adulta. Estas competencias articulan dimensiones personales, sociales y laborales que inciden en la participación activa en distintos contextos de trabajo y convivencia. Su abordaje permite situarlas como un eje clave en la preparación de los jóvenes para enfrentar de manera autónoma y responsable los desafíos del mundo laboral.

2.6.1 Definición y características de las habilidades sociolaborales

Las habilidades para el trabajo pueden comprenderse como un conjunto de competencias, capacidades, destrezas y conocimientos que caracterizan a cada persona y resultan fundamentales para su desempeño en el ámbito laboral. De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), estas habilidades corresponden a los atributos que

permiten a los individuos insertarse, mantenerse y progresar en el mercado de trabajo, en coherencia con las demandas de las empresas y los procesos productivos que estas desarrollan (Castrillo, 2022).

Las habilidades necesarias para el desempeño laboral se construyen desde las primeras etapas formativas y se fortalecen a lo largo de la vida, cuestionando la antigua separación entre educación inicial y ejercicio profesional posterior. En la actualidad, los empleadores valoran tanto los títulos y acreditaciones formales como la capacidad de adaptación, el aprendizaje continuo y la disposición a actualizar conocimientos mediante instancias flexibles de capacitación (Castrillo, 2022).

Las denominadas habilidades socioemocionales, también conocidas como blandas o soft skills, se vinculan con cualidades personales como actitudes, creencias, rasgos de personalidad y comportamientos que inciden en el desempeño en el trabajo. Permiten interactuar de manera constructiva mediante la comunicación, la negociación, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la empatía, el liderazgo, el trabajo colaborativo, la adaptabilidad y la confianza. A diferencia de las habilidades técnicas, poseen un valor distintivo por su difícil reemplazo frente a procesos de automatización. A lo largo de la historia, la permanencia en el empleo ante los avances tecnológicos se ha relacionado con la creación de ocupaciones que requieren capacidades propias de la acción humana (Castrillo, 2022).

En relación con lo anterior, lo planteado por Castrillo (2022) puede comprenderse desde la teoría de la motivación humana de Abraham Maslow (1943), quien señala que las personas tienden a desarrollar sus potencialidades en la medida en que avanzan en la satisfacción de sus necesidades. En este sentido, el desarrollo de habilidades sociolaborales no solo responde a las exigencias del entorno laboral, sino también a procesos de crecimiento

personal, en los que la autonomía, la confianza y la autorrealización adquieren un papel relevante.

2.6.2 Habilidades sociolaborales relevantes para la inserción laboral

La inserción sociolaboral de personas con discapacidad intelectual no se limita a la obtención de un empleo; supone una permanencia relativamente estable en una ocupación que permita alcanzar autonomía económica y sostenerla en el tiempo (Vidal et al., 2013). Bajo esta concepción, el acceso al trabajo se entiende como una dinámica integral que requiere la convergencia de factores formativos, sociales y organizacionales.

La preparación para el trabajo ocupa un lugar central como base de dicha incorporación. Su consolidación exige coordinación con el entorno productivo, las relaciones con compañeros y jefaturas, el apoyo familiar y la participación activa de la persona trabajadora (Vidal et al., 2013). Lo anterior implica fortalecer capacidades que trascienden lo técnico, integrando habilidades asociadas a la interacción social, la adaptación organizacional y el desempeño autónomo.

Entre las estrategias que favorecen este desarrollo se encuentra el Empleo con Apoyo (EcA), modelo que promueve el acompañamiento en el propio puesto de trabajo mediante apoyos permanentes. Este enfoque favorece aprendizajes situados y consolida competencias necesarias para la permanencia laboral, tales como la adaptación a rutinas, la comunicación efectiva y el ejercicio progresivo de independencia (Vidal et al., 2013).

Las competencias socioemocionales constituyen un componente central de las habilidades sociolaborales. La conciencia emocional permite identificar y comprender los propios estados afectivos, mientras que la autorregulación facilita la adecuación de la conducta a metas laborales. La automotivación sostiene el esfuerzo frente a las tareas

asignadas y la empatía favorece interacciones respetuosas con compañeros y superiores. El manejo de las relaciones contribuye al establecimiento de vínculos adecuados dentro del entorno organizacional, aspecto decisivo para la estabilidad en el empleo (Goleman, 1995).

2.7 Inserción e Inclusión Sociolaboral

La inserción y la inclusión sociolaboral constituyen dimensiones centrales en la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. El análisis de los desafíos presentes en Chile y del papel que cumple la escuela en la preparación para la vida activa permite comprender las condiciones que inciden en estas trayectorias.

2.7.1 Desafíos de la Ley 21.015

El sistema institucional vigente aún presenta limitaciones para responder de manera adecuada a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual en lo referido al acceso y permanencia en empleos competitivos. A pesar de la promulgación de la Ley 20.422, continúa siendo necesario ampliar las oportunidades formativas que permitan a estos jóvenes enfrentar en mejores condiciones el proceso de transición hacia la vida laboral. Si bien las políticas públicas han registrado avances, diversas acciones implementadas tienden a centrarse en la protección más que en el apoyo efectivo, priorizando la condición de discapacidad por sobre el pleno ejercicio de derechos (Hernández, 2015, como se citó en Miranda, 2019).

La experiencia desarrollada en el marco del Plan de Prácticas y Pasantías Laborales de Inclusión ha permitido identificar diversos desafíos. Entre ellos se encuentra la necesidad de ampliar la participación a jóvenes con discapacidad visual y auditiva, incorporar nuevos departamentos de la BCN para fortalecer el programa y asegurar evaluaciones que consideren

también la perspectiva de los usuarios, en coherencia con el principio “Nada de nosotros sin nosotros” planteado en la Convención de la ONU (Santibáñez, 2014).

Se advierte además una baja participación de mujeres con discapacidad, lo que evidencia un desafío pendiente en términos de equidad de género. Entre los avances destaca la contratación de una persona del espectro autista, resultado de la valoración positiva de su desempeño. Persisten barreras de ingreso asociadas a normativas rígidas y a factores institucionales susceptibles de modificación para garantizar la igualdad de oportunidades. La iniciativa contribuye a la formación laboral de jóvenes con discapacidad; resulta necesario fortalecer redes con otras instituciones públicas que faciliten su inserción en el trabajo competitivo (Santibáñez, 2014).

En entornos laborales, las competencias socioemocionales promovidas en los establecimientos educativos se reconocen como relevantes para el desempeño en situaciones reales de empleo. La apertura registrada en los últimos años contrasta con la escasa difusión del marco normativo en materia de discapacidad, lo que limita acciones proactivas en favor de la igualdad y la no discriminación (Miranda, 2019).

2.7.2 Importancia de la preparación desde la escuela

La trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad intelectual cuenta con el respaldo de un sistema que garantiza atención especializada hasta los 26 años. Una vez concluido este ciclo, enfrentan un escenario diferente: las oportunidades de inserción laboral se reducen debido a una preparación insuficiente, en un modelo educativo que mantiene su énfasis en la continuidad académica y en las pruebas de acceso a la educación superior (Miranda, 2019).

La preparación para la vida adulta exige que el sistema escolar fortalezca la autodeterminación, la autonomía y el desarrollo de habilidades interpersonales y cognitivas que faciliten el desempeño en espacios sociales y de trabajo. Las políticas vigentes continúan privilegiando enfoques asistencialistas, como los empleos protegidos, que tienden a reproducir dinámicas de exclusión. Estrategias como el empleo con apoyo han demostrado mayor efectividad en la promoción de la inclusión laboral (Vidal et al., 2013, como se citó en Cea Madrid, 2021).

Garantizar el derecho al trabajo exige abordar múltiples dimensiones, como el acceso a los espacios laborales, los estigmas y estereotipos sociales, la formación previa, la experiencia práctica, las redes de apoyo y las condiciones estructurales del empleo. También implica reconocer los significados que las propias personas con discapacidad atribuyen al trabajo y respetar su decisión de abstenerse de participar en entornos que no contemplen sus particularidades (Cruz et al., 2015, como se citó en Cea Madrid, 2021).

La escuela ocupa un lugar relevante en la preparación para la futura inserción laboral, debido a que su función trasciende de los conocimientos técnicos e incorpora el desarrollo de competencias transversales esenciales para la empleabilidad. Diversos estudios han señalado que habilidades como la autonomía, la comunicación, la regulación emocional y la interacción social inciden de manera significativa en el desempeño y la permanencia en el trabajo, más allá de la capacitación técnica específica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016). Estas competencias permiten enfrentar situaciones de frustración, adaptarse a normas organizacionales y establecer relaciones colaborativas en entornos laborales.

2.7.3 Impacto de las estrategias artísticas en la proyección hacia la vida adulta activa

La educación artística aporta de manera significativa a la construcción de la identidad y al fortalecimiento de competencias socioemocionales, como la empatía, la autocomprensión y la capacidad de establecer vínculos interpersonales. Diversas experiencias han evidenciado, además, su contribución al desarrollo de la resiliencia, la regulación emocional y la capacidad de afrontar el estrés y la adversidad, lo que demuestra su amplio potencial educativo y social. Incluso en entornos clínicos se ha identificado un impacto positivo en la calidad de vida y en el funcionamiento cognitivo de personas con demencia, reforzando la relevancia del arte como recurso integral para promover el bienestar, la inclusión social y el desarrollo pleno de capacidades en distintos espacios de la vida (Concha-Huarcaya et al., 2024).

Este enfoque se articula con lo propuesto por Vargas-Pineda y López-Hernández (2020), quienes sitúan el arte como un espacio de participación social y reconocimiento para personas con discapacidad. En su análisis, las prácticas artísticas facilitan la comunicación, fortalecen la autonomía y promueven una participación activa en la vida cultural. En consecuencia, el arte se configura como un medio relevante para la inclusión social y el ejercicio de derechos culturales.

No obstante, los mismos autores señalan que estas posibilidades se encuentran condicionadas por factores estructurales, como la disponibilidad de recursos y las oportunidades de exhibición, aspectos que tienden a ser más limitados en el caso de personas con discapacidad. A pesar de estas restricciones, cuando se generan condiciones de acceso y participación, el arte puede constituirse en una alternativa de inserción laboral y en un eje significativo del desarrollo personal, social y profesional (Vargas-Pineda & López-Hernández, 2020).

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Paradigma de investigación

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, cuyo propósito es comprender e interpretar las percepciones que los docentes de educación especial construyen en torno al uso de estrategias artísticas en talleres laborales y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales en jóvenes con discapacidad intelectual. Hernández et al. (2014) Señalan que esta perspectiva busca “describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (p. 11).

Este enfoque se caracteriza por su carácter inductivo y flexible, lo que permite abordar las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los propios docentes y atender a la diversidad de significados presentes en sus experiencias. En este sentido, el proceso investigativo se desarrolla de manera dinámica, articulando la recolección y el análisis de la información, lo que posibilita ajustar y profundizar la comprensión del fenómeno a medida que avanza el estudio (Hernández et al., 2014).

El enfoque cualitativo ofrece ventajas como la profundidad de significados, la riqueza interpretativa y la contextualización del fenómeno estudiado. Esta perspectiva privilegia la comprensión de las experiencias tal como son vividas por los participantes, sin manipular el entorno social desde una orientación naturalista e interpretativa (Hernández et al., 2014). La realidad se concibe como construida a partir de las interpretaciones de los actores sociales, reconociendo la coexistencia de múltiples realidades que se configuran en la interacción entre investigador y participantes.

Quien investiga asume un rol orientado a comprender las experiencias y significados que los participantes atribuyen a sus prácticas, manteniendo una actitud reflexiva respecto de su propio proceso interpretativo. Las indagaciones cualitativas no buscan generalizar

resultados en términos probabilísticos; su finalidad consiste en comprender en profundidad fenómenos situados, atendiendo a la singularidad de los contextos y de las experiencias (Hernández et al., 2014).

3.2 Diseño de Investigación

El estudio se sustenta en un diseño fenomenológico, inscrito en el paradigma cualitativo. La fenomenología, cuyo origen se sitúa en la propuesta filosófica de Edmund Husserl, sostiene que el saber se construye a partir de la vivencia y de la interpretación consciente que los sujetos realizan del mundo que los rodea (Lambert, 2006). Comprender lo social implica atender a la manera en que las personas viven y significan aquello que experimentan, reconociendo que el sentido emerge en la relación entre sujeto y fenómeno.

El interés central se orienta a explorar los significados que los individuos atribuyen a sus vivencias. La indagación se sitúa en la subjetividad y privilegia la voz de quienes participan, entendiendo los fenómenos como construcciones que adquieren significado en la experiencia vivida (Patton, como se citó en Fuster, 2018). El conocimiento se configura como una comprensión situada, construida en diálogo con quienes experimentan el fenómeno.

En educación, la fenomenología reconoce la experiencia docente como una fuente válida de saber. San Martín (1986) señala que este enfoque permite comprender los fenómenos desde la vivencia misma, atendiendo a las prácticas concretas de quienes participan en el proceso formativo. Fuster (2018) amplía esta idea al indicar que el propósito radica en develar los sentidos que emergen de las experiencias pedagógicas, las cuales adquieren significado en entornos sociales y culturales específicos.

La aproximación fenomenológica implica una relación reflexiva entre quien investiga y las personas participantes, donde la comprensión se construye a partir del encuentro y la

interacción (Macías, 2018). La labor investigativa requiere aproximarse al fenómeno procurando suspender juicios previos y abrirse a los significados que emergen del relato, reconociendo que el saber se configura en un proceso intersubjetivo.

El diseño fenomenológico se ajusta al propósito del estudio, orientado a comprender las percepciones de docentes de educación especial respecto del uso de estrategias artísticas en talleres laborales. Esta aproximación permite explorar cómo interpretan su práctica pedagógica y el sentido que atribuyen al arte como mediador formativo en el fortalecimiento del desarrollo sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual. El interés no se centra en establecer relaciones causales, sino en profundizar en los significados que dichas experiencias adquieren en su ejercicio profesional.

3.3 Escenario de Investigación

El escenario de la investigación está conformado por dos establecimientos de educación especial ubicados en la zona oriente de Santiago, específicamente en las comunas de La Florida y Puente Alto. Ambos centros imparten formación dirigida a jóvenes con discapacidad intelectual y desarrollan programas orientados al fortalecimiento de las habilidades sociolaborales, por lo que constituyen espacios pertinentes para el análisis del uso de estrategias artísticas en los talleres laborales.

En la zona suroriente funciona una escuela subvencionada que cuenta con once cursos, siete bajo la modalidad de Jornada Escolar Completa (JEC) y cuatro en media jornada, distribuidos en turnos de mañana y tarde. La gestión institucional se organiza mediante planes como Convivencia Escolar, Formación Ciudadana, Inclusión, Seguridad Escolar y Carrera Docente, los cuales orientan sus prácticas pedagógicas y organizacionales desde una lógica participativa.

La escuela promueve actividades extraprogramáticas de carácter deportivo, artístico, científico y cultural, organizadas por la Agrupación de Escuelas Especiales de la Provincia Cordillera y otras instituciones del entorno comunitario. Estas instancias amplían las oportunidades de socialización y favorecen la consolidación de aprendizajes significativos en contextos colaborativos. Además, desarrolla programas de pasantías laborales dirigidos a estudiantes que cumplen con los requisitos necesarios para acceder a dichas experiencias formativas.

Las pasantías se desarrollan en distintos centros de trabajo, como restaurantes y empresas del rubro médico, y tienen una duración aproximada de uno a dos meses. Entre las tareas realizadas por los estudiantes se incluyen labores prácticas como lavar y cortar alimentos, pesar insumos, etiquetar productos, empaclar, elaborar artículos sencillos y apoyar en funciones básicas de cocina o producción. Estas experiencias constituyen instancias de formación práctica que favorecen el desarrollo de habilidades sociolaborales en contextos reales y, en algunos casos, consideran un incentivo económico definido por las instituciones colaboradoras.

En relación con los contextos de estudio, la segunda institución corresponde a una escuela especial de dependencia municipal, la cual cuenta con una amplia trayectoria en la formación de estudiantes con discapacidad intelectual. Esta institución dispone de un equipo multidisciplinario y atiende a un número significativo de estudiantes, desarrollando diversas estrategias orientadas a la inclusión y al fortalecimiento de trayectorias educativas.

El centro ofrece distintos niveles educativos, que abarcan desde la atención temprana hasta la formación laboral de jóvenes entre 14 y 26 años. Funciona bajo la modalidad de Jornada Escolar Completa (JEC) y complementa su labor pedagógica con programas de apoyo como el Programa de Alimentación Escolar (PAE) de la JUNAEB, el transporte

gratuito para estudiantes en situación de vulnerabilidad o con discapacidad motora, y el Programa de Salud Escolar.

En el ámbito formativo y recreativo, la segunda escuela promueve talleres y actividades extracurriculares que potencian la expresión, la creatividad y la participación comunitaria. Entre ellos destacan iniciativas artísticas como arte terapia, folclore, batucada y teatro, que complementan el trabajo pedagógico y favorecen el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y laborales, en coherencia con los principios de la educación especial orientada hacia la inclusión y la autonomía personal.

Ambas instituciones imparten formación en el nivel laboral, orientada al desarrollo de habilidades sociolaborales en jóvenes con discapacidad intelectual, mediante la implementación de talleres laborales que integran diversas estrategias pedagógicas y artísticas.

La selección de los establecimientos se vincula con su carácter especializado en la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, condición que asegura la participación de docentes con experiencia directa en la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades sociolaborales. Estas instituciones atienden a estudiantes que requieren apoyos permanentes e intensivos en áreas como la comunicación, la autonomía, la independencia personal y el funcionamiento adaptativo. Para responder a dichas necesidades, realizan adecuaciones curriculares ajustadas a las características individuales, con el propósito de resguardar la continuidad del proceso formativo y favorecer la transición hacia la vida adulta (MINEDUC, 2013).

3.3.1 Universo

El universo de la investigación lo conforman docentes de educación especial que se desempeñan en el nivel laboral de escuelas especiales ubicadas en la zona suroriente de Santiago, donde trabajan con jóvenes con discapacidad intelectual en etapa de transición a la vida adulta. Se trata de profesionales que se desempeñan en talleres orientados a la preparación para la vida adulta y la inserción sociolaboral, participando en la planificación, implementación y evaluación de experiencias formativas vinculadas con el fortalecimiento de la autonomía y de habilidades relacionadas con el trabajo, como la responsabilidad, la comunicación y la colaboración.

La delimitación se fundamenta en criterios profesionales y contextuales vinculados directamente con el fenómeno de estudio, centrados en el trabajo sistemático con jóvenes con discapacidad intelectual en formación laboral. Se excluyen profesores de niveles básicos y profesionales que no desempeñen funciones directas en talleres laborales. Desde la orientación cualitativa y fenomenológica adoptada, el interés se dirige a la comprensión interpretativa de las experiencias pedagógicas en el nivel laboral, privilegiando la profundidad analítica por sobre la generalización estadística.

3.4 Sujetos de estudio

El estudio considera la participación de tres docentes de educación especial que se desempeñan en talleres laborales de escuelas especiales de la zona suroriente de Santiago. La selección de las participantes se realizó mediante un muestreo intencionado, considerando como criterio principal su experiencia en el trabajo con jóvenes con discapacidad intelectual y su participación en la implementación de estrategias pedagógicas que integran el arte en la formación sociolaboral

Las percepciones de estas profesionales permiten analizar cómo el uso de estrategias artísticas incide en el desarrollo de habilidades relacionadas con el trabajo y la autonomía personal del estudiantado, aportando una mirada crítica sobre la función formativa del arte en la educación especial y sobre los desafíos que enfrentan las escuelas en la preparación para la vida adulta.

Las dos docentes del primer establecimiento cuentan con una amplia trayectoria en educación especial y con experiencia en la formación de jóvenes con discapacidad intelectual. Ambas se desempeñan en talleres laborales y ejercen funciones de jefatura, espacios orientados al fortalecimiento de habilidades sociolaborales, la autonomía y la preparación para la vida adulta. Una de ellas, además, asume responsabilidades como encargada de convivencia escolar, en coherencia con los lineamientos de la Política Nacional de Convivencia Educativa, cuyo propósito es promover relaciones respetuosas, inclusivas y participativas en la comunidad escolar. Esta política resguarda el derecho a una educación de calidad y favorece el desarrollo integral, proyectando la formación hacia la vida en sociedad y la participación democrática (Loubiès Valdés et al., 2020).

En el segundo establecimiento participa una docente con cuatro años de experiencia en el nivel laboral. Durante tres años se desempeñó en el taller denominado “Laboral I”, orientado principalmente al fortalecimiento de habilidades cognitivas y adaptativas. En el año pasado asumió el taller de bisutería, espacio que incorpora una dimensión productiva vinculada a la elaboración de objetos con posibilidad de comercialización.

La selección de las participantes respondió a un criterio intencional, centrado en su experiencia directa en el uso de estrategias artísticas dentro de los talleres y su trabajo pedagógico con jóvenes con discapacidad intelectual. Sus relatos permiten profundizar en las percepciones docentes sobre el potencial formativo del arte en el desarrollo de habilidades sociolaborales.

3.5 Herramientas de Recolección de Información

La entrevista semiestructurada constituye la técnica de producción de información seleccionada, entendida como un proceso comunicativo que se desarrolla en un encuentro previamente planificado entre sujetos (Trindade, 2016). Esta herramienta posibilita el acceso a experiencias, significados e interpretaciones, favoreciendo la exploración de las subjetividades de quienes participan (Tonon, 2009).

Este instrumento se distingue por su carácter flexible y por la posibilidad de adaptarse a las particularidades de cada participante, recogiendo sus palabras, emociones y formas de sentir con el fin de profundizar en sus vivencias (Corbetta, 2003). A diferencia de la modalidad estructurada, organiza el diálogo a partir de ejes temáticos que orientan la conversación sin rigidizar. Trindade (2016) advierte que durante el intercambio pueden emerger aspectos menos vinculados con los objetivos del estudio, lo que exige habilidades para reconducir la conversación hacia los focos centrales.

Esta modalidad favorece una expresión libre y reflexiva, permitiendo explorar percepciones y significados desde la propia voz de las participantes, al tiempo que otorga margen de adaptación en el desarrollo del trabajo de campo.

La aplicación de la entrevista se llevo cabo en los establecimientos descritos, ubicados en las comunas de Puente Alto y La Florida. Participaron tres profesoras de talleres laborales con formación en educación especial y experiencia en la preparación sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual, cuyas trayectorias permiten acceder a relatos situados sobre el uso de estrategias artísticas en el nivel laboral.

3.6 Plan de Análisis

El plan de análisis organiza y dota de sentido a la información obtenida mediante las entrevistas realizadas a docentes de educación especial. Se orienta a profundizar en las experiencias, percepciones e interpretaciones vinculadas al uso de estrategias artísticas en talleres laborales y a su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales en jóvenes con discapacidad intelectual.

Desde la orientación cualitativa y fenomenológica adoptada, la interpretación ocupa un lugar central. El examen del material discursivo se dirige a comprender los sentidos que emergen en la construcción de la práctica pedagógica. Para el tratamiento de la información se emplea la técnica de análisis de contenido propuesta por Bardin (2002), la cual permite identificar categorías, núcleos temáticos y relaciones en el discurso, atendiendo al contexto de producción.

3.6.1 Organización de la información

Las entrevistas serán transcritas de forma literal, siguiendo el protocolo verbatim, lo que implica registrar pausas, muletillas y expresiones propias del discurso de los participantes. De acuerdo con Seid (2016), cuando se cuenta con la autorización del entrevistado, para realizar la grabación, esto permite disponer de un registro exhaustivo del proceso de entrevista, favoreciendo la fidelidad y la credibilidad del material recopilado.

La información obtenida se organizará en una matriz de análisis, que reúne las categorías y subcategorías definidas a partir del marco conceptual y del proceso de levantamiento de datos. Esta matriz permitirá visualizar los principales ejes de sentido, así como las relaciones entre las percepciones de los docentes y los temas centrales de la investigación.

Tabla 1

Matriz de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
1. Estrategias Artísticas	1.1 Tipos de estrategias artísticas utilizadas en los talleres laborales 1.2 Propósitos pedagógicos del uso del arte en la educación especial 1.3 Recursos artísticos empleados por los docentes 1.4 Percepción docente sobre los beneficios del arte en el aprendizaje
2. Habilidades Sociolaborales	2.1 Habilidades sociolaborales desarrolladas mediante el arte (Comunicación, empatía, trabajo en equipo) 2.2 Habilidades laborales fomentadas (responsabilidad, autonomía, cumplimiento de tareas) 2.3 Influencia percibida del arte en la preparación del mundo laboral
3. Práctica Docente	3.1 Rol del docente en las habilidades sociolaborales 3.2 Adaptaciones metodológicas en los talleres laborales 3.3 Desafíos y oportunidades en la implementación artística 3.4 Experiencias significativas dentro del proceso pedagógico 3.5 Contribución del arte a la inclusión sociolaboral de los jóvenes.

3.6.2 Codificación de la información

Para proteger la identidad de los participantes y mantener una organización clara del material, se elaboró un sistema de codificación que asigna a cada docente un código alfanumérico. Este proceso facilita el análisis posterior y asegura la confidencialidad y el respeto ético hacia quienes colaboraron en el estudio.

Tabla 2

Codificación de sujetos, técnicas e instrumentos

Escuela	Agente	Cargo	Código	Técnica/Instrumento
E1	Docente 1	Prof. jefe Taller Laboral/ Encargada de Convivencia-La Florida	D.1	Entrevista (EN. D1)
E1	Docente 2	Prof. jefe Taller Laboral-La Florida	D.2	Entrevista (EN. D2)
E2	Docente 3	Prof. jefe Taller Laboral- Puente Alto	D.3	Entrevista (EN. D3)

3.6.3 Análisis descriptivo

Una vez organizadas y codificadas las entrevistas, se llevará a cabo un análisis descriptivo, centrado en reconocer las ideas y experiencias que emergen del relato de los docentes. Esta etapa implica:

1. Lectura comprensiva de cada entrevista, prestando atención al tono, las expresiones y los énfasis que los docentes otorgan a sus experiencias.

2. Identificación de unidades de significado, que son fragmentos de discurso relacionados con las categorías establecidas.
3. Agrupación de las ideas principales para construir descripciones que reflejan fielmente las percepciones de los participantes respecto al uso del arte en los talleres laborales.

3.6.4 Análisis interpretativo

Este análisis interpretativo se orienta a comprender los significados más profundos de los discursos y a establecer vínculos con el marco conceptual de la investigación. En esta fase, se busca ir más allá de lo explicitado, interpretando cómo los docentes comprenden y valoran el rol del arte en la formación sociolaboral de sus estudiantes.

El análisis de contenido implica un proceso que va más allá de la descripción, incorporando una lectura crítica y reflexiva orientada a la construcción de sentido (Bardin, 1991). Esta fase requiere una aproximación hermenéutica, en la que el investigador interpreta los significados desde la perspectiva de quienes los expresan y reconoce la subjetividad como componente legítimo del conocimiento (Fuster, 2018).

Este proceso incluirá:

1. La triangulación entre los testimonios, las categorías teóricas y las observaciones contextuales.
2. La reflexión hermenéutica, que permite interpretar los sentidos implícitos y las experiencias que subyacen a las palabras.
3. La integración narrativa, donde se construyen significados compartidos que dan cuenta de la riqueza del fenómeno estudiado.

3.7 Criterios de rigor científicos

El rigor científico constituye un elemento esencial en el desarrollo de esta investigación, al asegurar que cada etapa, desde la recolección hasta el análisis de la información, se realice de manera cuidadosa, reflexiva y coherente con el enfoque cualitativo adoptado. En este estudio, el rigor se concibe como la garantía de que las percepciones docentes recogidas sean interpretadas con fidelidad y respeto, preservando la autenticidad de sus experiencias y significados.

Para resguardar este proceso, se implementaron diversas acciones, tales como la validación del instrumento de recolección de información mediante la revisión del profesor guía, el acompañamiento durante el desarrollo de la investigación y la revisión de las transcripciones de las entrevistas a los participantes, con el fin de asegurar la coherencia y fidelidad de los datos obtenidos. De este modo, se buscó otorgar validez y solidez al proceso investigativo (Noreña et al., 2012).

La calidad metodológica se expresa en la reflexión constante, la transparencia en las decisiones adoptadas y la coherencia interpretativa de los hallazgos. Noreña et al. (2012) sostiene que, aunque las distintas corrientes cualitativas difieren en la forma de concebir el rigor, coinciden en reconocerlo como un principio indispensable para garantizar la solidez científica. Se asume como un compromiso ético que atraviesa cada etapa del trabajo desarrollado.

3.7.1 Credibilidad

El criterio de credibilidad, también denominado valor de verdad, es un componente fundamental en la investigación cualitativa, ya que busca que los resultados reflejen con fidelidad las experiencias de los participantes (Noreña et al., 2012). Este principio implica

que las interpretaciones se construyan a partir de los datos obtenidos y evita la imposición de supuestos personales.

Este principio se vincula con la capacidad de captar y comunicar de manera profunda y coherente los significados y perspectivas de las personas involucradas (Hernández et al., 2014), asegurando correspondencia entre su visión y la forma en que sus experiencias son representadas durante el análisis (Mertens, 2010, como se citó en Hernández et al., 2014).

3.7.2 Dependencia

La dependencia, también denominada replicabilidad o confiabilidad cualitativa, alude a la estabilidad y coherencia de los datos a lo largo del proceso desarrollado (Noreña et al., 2012). Este principio busca garantizar que los hallazgos reflejan con consistencia los procedimientos aplicados y que puedan ser comprendidos o verificados por otros investigadores en función de la transparencia metodológica empleada.

Implica que los resultados se sustentan en un proceso de análisis claro y sistemático, permitiendo que una revisión externa reconozca la lógica que condujo a las interpretaciones obtenidas (Guba & Lincoln, 1989, como se citó en Hernández et al., 2014). La consistencia de los hallazgos se relaciona con la forma en que se organizan, documentan y comunican las decisiones metodológicas adoptadas (Hernández et al., 2014).

Para garantizar este criterio, se realizó un registro sistemático de las entrevistas y del proceso analítico, acompañado de una descripción detallada de las etapas de codificación y categorización, junto con una revisión permanente de la relación entre los datos y las interpretaciones construidas. Estas acciones fortalecen la solidez de los hallazgos y permiten respaldar de manera transparente las conclusiones relativas a las percepciones docentes sobre el uso del arte como herramienta pedagógica y sociolaboral en educación especial.

3.7.3 Transferibilidad

El criterio de transferibilidad, también denominado aplicabilidad, alude a la posibilidad de que los resultados puedan ser comprendidos o considerados en contextos similares. Desde la perspectiva cualitativa, se reconoce que los fenómenos sociales dependen del momento histórico, del entorno y de las características de quienes participan. Por ello, no se pretende generalizar los hallazgos, sino ofrecer descripciones densas y precisas que permitan identificar elementos comparables en otras realidades (Noreña et al., 2012).

A diferencia de los estudios cuantitativos, donde predomina la representatividad estadística, la aplicabilidad se sustenta en la profundidad y claridad de la contextualización. De este modo, se requiere detallar las condiciones del entorno, las particularidades de las participantes y las decisiones metodológicas adoptadas, de manera que otras personas puedan valorar la pertinencia de los resultados en escenarios afines (Hernández et al., 2014).

La aplicabilidad se resguarda mediante una descripción detallada de los contextos escolares, de las docentes participantes y de las características de los talleres laborales donde se implementan estrategias artísticas. Esta contextualización permite que otros investigadores o profesionales identifiquen puntos de convergencia y contraste con sus propias experiencias, favoreciendo la reflexión en torno al papel del arte en la inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual.

3.7.4 Confirmabilidad

El criterio de confirmabilidad, también denominado neutralidad u objetividad, busca asegurar que los resultados del estudio reflejan con fidelidad las experiencias y percepciones de los participantes, evitando que las interpretaciones del investigador estén condicionadas por juicios o sesgos personales (Noreña et al., 2012). Este principio permite reconocer el rol

activo del investigador en el proceso y evaluar su capacidad para mantener una postura ética y reflexiva frente a los datos obtenidos.

Implica que los instrumentos de recolección se encuentren alineados con los objetivos del estudio, que las entrevistas sean transcritas con fidelidad y que los hallazgos se contrasten con la literatura y la evidencia empírica (Noreña et al., 2012). También requiere una documentación transparente de las decisiones metodológicas adoptadas, de modo que sea posible rastrear el origen de los datos y comprender la lógica empleada en su interpretación

La confirmabilidad mantiene una estrecha relación con la credibilidad, en tanto ambas buscan evidenciar que los resultados se fundamentan en los testimonios de los participantes y no en las percepciones del investigador (Hernández et al., 2014). Su fortalecimiento exige una reflexión constante sobre los propios supuestos y creencias, así como la aplicación de técnicas de triangulación y la verificación de los hallazgos con los participantes.

Los instrumentos utilizados fueron sometidos a validación mediante juicio de experto, lo que contribuye a resguardar la objetividad del estudio. Este proceso permitió asegurar la coherencia entre los objetivos de la investigación, las categorías de análisis y los ítems definidos, disminuyendo posibles sesgos en la recolección e interpretación de la información. Del mismo modo, este criterio se fortalece a través de la transcripción textual de las entrevistas, la coherencia entre los datos y las interpretaciones construidas, junto con la revisión crítica del proceso analítico. Estas acciones favorecen que los resultados representen de manera transparente las voces de los docentes, resguardando la fidelidad de sus percepciones respecto del arte como herramienta educativa y de inclusión sociolaboral.

3.8 Criterios éticos

El estudio se rige por principios éticos orientados a resguardar el respeto, la protección y la dignidad de quienes participan. Noreña et al. (2012) señalan que los criterios éticos en la investigación cualitativa deben sustentarse en una reflexión permanente acerca de los efectos, alcances y consecuencias del trabajo realizado, así como de las relaciones que se establecen con las personas involucradas y de la forma en que se presentan los resultados.

Desde esta orientación, se adopta una postura reflexiva y respetuosa, procurando el bienestar integral de las docentes participantes a lo largo del trabajo de campo y en las etapas posteriores de análisis y difusión. Para ello, se solicitaron las autorizaciones correspondientes a los equipos directivos de los establecimientos participantes, resguardando el acceso formal a los contextos educativos. Asimismo, se aplicó un consentimiento informado a cada docente, en el que se explicitan los objetivos, procedimientos y alcances del estudio, asegurando su participación voluntaria.

El principio de respeto a las personas incorpora dos deberes éticos esenciales: la no maleficencia y la autonomía. La no maleficencia implica la obligación de no causar daño físico, social, psicológico ni emocional. Como señala Hoyos (2000), “todo ser humano tiene la obligación moral de respetar la vida y la integridad física de las personas, aun en el caso en que éstas autoricen para actuar en contrario” (p. 256). Por tanto, se adoptaron las medidas necesarias para asegurar que ninguna acción o procedimiento generara perjuicio a los participantes.

La autonomía, entendida como la capacidad de cada persona para decidir libremente sobre su participación, se resguarda mediante el consentimiento informado. Según Romero y García (2019), “el derecho humano debe prevalecer sobre la ciencia y la sociedad a través de la evaluación de los beneficios y los riesgos” (p. 41). Los participantes fueron informados

sobre los objetivos, procedimientos y alcances del estudio, pudiendo decidir voluntariamente su participación sin consecuencias negativas.

Desde el principio de justicia, se garantiza que todos los participantes sean tratados de manera equitativa y respetuosa. Como plantea Hoyos (2000), “la justicia se realiza no sólo en la comprensión y reconocimiento de los principios sino en la búsqueda efectiva de las consecuencias buenas de todo el actuar investigativo” (p. 256). Se procuró que ningún docente se encontrara en situación de vulnerabilidad o discriminación durante el desarrollo del estudio.

La confidencialidad constituye un principio prioritario en el desarrollo del estudio. Los datos personales fueron tratados de manera reservada mediante el uso de codificaciones que resguardan la identidad de quienes participan, evitando la identificación de las instituciones y de las docentes en los resultados. Romero (2019) advierte que el diálogo y la confianza configuran un espacio en el que pueden compartirse experiencias personales, por lo que el manejo ético de la información resulta fundamental para preservar la confianza y la integridad de las participantes.

Capítulo IV: Análisis de la Información

4.1 Análisis descriptivo

El análisis de la información se organiza en torno a categorías y subcategorías, las cuales cumplen la función de sistematizar la información recopilada a partir de los instrumentos aplicados. Para el análisis del discurso, se examina en primera instancia la

información recogida de las docentes de Educación Especial que se desempeñan en talleres laborales.

Las docentes de Educación Especial constituyen actores que trabajan directamente en los procesos formativos de los jóvenes con discapacidad intelectual, siendo quienes implementan y adaptan las orientaciones curriculares en el contexto de los talleres laborales. En relación con esta premisa, a partir de su discurso se busca develar la percepción de las docentes respecto al uso de estrategias artísticas en los talleres laborales y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en escuelas especiales de la zona suroriente de Santiago.

4.1.1 Estrategias Artísticas

Para comenzar se expone la primera categoría Estrategias artísticas, de la cual se observan las subcategorías: Propósitos pedagógicos del uso del arte, Tipos de estrategias artísticas utilizadas, Recursos artísticos empleados y Percepción docente sobre los beneficios del arte.

Propósitos pedagógicos del uso del arte

La presente subcategoría se orienta a describir los propósitos pedagógicos asociados al uso del arte en los talleres laborales, a partir de los relatos de las docentes de Educación Especial participantes del estudio.

“Creo que esta es una muy buena posibilidad para poder abordar el aspecto socioemocional de los estudiantes y también de la persona que enseña. A través del arte, los jóvenes pueden expresar emociones, fortalecer su autoestima, desarrollar la autorregulación emocional, todas fundamentales para su futura inserción sociolaboral” (E1 D1 P5).

A partir de este relato, D1 destaca que uno de los principales propósitos pedagógicos del uso del arte se relaciona con los aspectos socioemocionales, tanto en los estudiantes como en la persona que enseña, reconociendo el arte como un medio para la expresión emocional, el fortalecimiento de la autoestima y la autorregulación emocional en el proceso formativo.

“...Asimismo, estas estrategias no solo impactan en los estudiantes, sino también en la persona que enseña, ya que el uso del arte favorece una relación pedagógica más cercana, empática y humana.” (E1 D1 P6)

En este fragmento, D1 señala que el uso de estrategias artísticas cumple un propósito pedagógico vinculado al fortalecimiento de la relación pedagógica, promoviendo vínculos más cercanos y empáticos entre docentes y estudiantes dentro del contexto de los talleres laborales.

“...las estrategias artísticas tienen un lugar súper importante dentro del trabajo que se realiza en los talleres laborales, porque permiten que aflore la sensibilidad y la creatividad de cada persona. En estos espacios no solo se aprende a hacer un producto, sino que también se trabaja desde la emoción, desde lo que cada estudiante va sintiendo y expresando durante el proceso.” (E1 D1 P7)

Además, D1 describe que el uso del arte en los talleres laborales tiene como propósito pedagógico integrar la dimensión emocional y creativa al proceso de aprendizaje, otorgando un sentido formativo que trasciende la elaboración de un producto final.

“Es bastante importante si lo tomamos desde la mirada de la transición a la vida adulta. Porque esto requiere a los chicos a aprender diferentes eh elaboración de producto más que más que de oficio en realidad, porque muy poco ya se dan como los oficios que están aquí como establecidos desde el proyecto.” (E1 D2 P7)

En este caso, D2 vincula el uso del arte con un propósito pedagógico asociado a la transición a la vida adulta, destacando su aporte en el aprendizaje de procesos de elaboración de productos por sobre la enseñanza de oficios tradicionales.

“Uy, yo siento que igual son importantes, es cómo desde mi área es muy muy importante y muy relevante porque siento que en verdad son habilidades que pueden desarrollar los chiquillos y que les pueden servir en un futuro, por ejemplo, para un posible emprendimiento...” (E2 D3 P5)

De manera similar, D3 identifica como propósito pedagógico del uso del arte el desarrollo de habilidades que pueden proyectarse hacia futuros contextos sociolaborales, incluyendo la posibilidad de iniciativas de emprendimiento.

Desde los relatos de D1, D2 y D3, se describe que el uso del arte en los talleres laborales cumple diversos propósitos pedagógicos vinculados al proceso formativo de los estudiantes. En sus discursos, las docentes revelan el arte como un medio para abordar aspectos socioemocionales, fortalecer la relación pedagógica y acompañar la transición a la vida adulta, así como para el desarrollo de habilidades que pueden proyectarse hacia futuros contextos sociolaborales.

Tipos de estrategias artísticas utilizadas

La presente subcategoría tiene como finalidad describir los distintos tipos de estrategias artísticas utilizadas por las docentes de Educación Especial en los talleres laborales, a partir de los relatos de las participantes del estudio.

“...Jóvenes que no tienen en su currículum horas de artístico al participar en estos actos que hacemos en el colegio, ellos se ven como en el desafío de poder expresar algún rol de algún personaje, no sé, leer una poesía, actuar, bailar...” (E1 D1 P18)

En este sentido, D1 describe el uso de estrategias artísticas vinculadas a la expresión corporal, escénica y literaria, tales como la actuación, la lectura de poesía, el baile y la representación de personajes. Estas instancias permiten que los estudiantes asuman distintos roles expresivos, especialmente en contextos institucionales donde no cuentan con horas formales de educación artística.

“Si ocupan un espacio como importante dentro, totalmente, pues los módulos de taller laboral. Es el módulo de costura, el de madera, el de encuadernación y el de cocina. Esos son. Considero que la expresión artística va dentro de todos los módulos” (E1 D2 P6)

En este discurso, D2 señala que las estrategias artísticas se integran de manera transversal en los distintos módulos del taller laboral, mencionando áreas como costura, madera, encuadernación y cocina, lo que evidencia su incorporación al trabajo cotidiano desarrollado en cada uno de ellos.

“... algunos chiquillos no tienen como las habilidades como comunicativas o expresivas que le permitan como expresar así, me siento de tal forma, sino que ellos a por medio de esta de estas técnicas o de combinar colores o de dibujar o de pintar eh cualquier cosa, sea lo que sea, incluso tenemos mosaico también acá en en la escuela, todo eso les permite como expresar.” (E2 D3 P7).

Por otra parte, D3 menciona el uso de estrategias artísticas visuales, tales como el dibujo, la pintura, la combinación de colores y el trabajo en mosaico, las cuales funcionan como medios alternativos de expresión para estudiantes que presentan dificultades en la comunicación verbal.

“...no solo trabajamos o combinamos colores por combinar, sino que esto también tiene un sentido, se trabaja desde la teoría del color, qué color combina con cuál, cuál es el

que debo usar. Entonces, les permite ir ampliando igual como sus habilidades cognitivas, su pensamiento.” (E2 D3 P13)

Asimismo, D3 destaca que las estrategias artísticas incorporan contenidos teóricos, como la teoría del color, otorgando un sentido pedagógico a estas actividades y vinculándose con el desarrollo de habilidades cognitivas y del pensamiento.

“Entonces estuvimos trabajando tiñendo telas y todos esos trabajos ellos lo hicieron en grupos también...” (E2 E3 P28)

Se describe el uso de estrategias artísticas asociadas al trabajo manual y textil, específicamente el teñido de telas, desarrolladas mediante dinámicas de trabajo grupal dentro del taller laboral.

En las experiencias compartidas D1, D2 y D3, se identifican diversos tipos de estrategias artísticas utilizadas en los talleres laborales, entre las que se incluyen actividades de expresión corporal, escénica y literaria; estrategias visuales como el dibujo, la pintura y el mosaico. Estas se integran de forma transversal en los distintos módulos del taller laboral, constituyéndose como recursos pedagógicos presentes en el quehacer formativo cotidiano.

Recursos artísticos empleados

La presente subcategoría tiene como finalidad describir los recursos artísticos utilizados por las docentes de Educación Especial en los talleres laborales, a partir de los relatos de las participantes del estudio.

En el relato D1 no se identifican referencias explícitas al uso de recursos artísticos específicos en los talleres laborales.

“Los recursos [...] son el desafío más grande, porque lamentablemente no se cuenta con ellos. En muchos casos, uno tiene que comprar con su propio dinero, ya que, aunque la escuela intenta proveerlos, llega un momento en que no es posible cubrir todo” (E1 D2 P17).

Por otra parte, D2 describe que la disponibilidad de recursos artísticos constituye una dificultad en el trabajo cotidiano de los talleres laborales, señalando que, en diversas ocasiones, las docentes deben adquirir materiales con recursos propios ante la insuficiencia de los insumos proporcionados por la institución.

“...les permite ir ampliando igual su motricidad fina, sobre todo acá en bisutería, que es todo como tan tan fino. Eh, les permite también ser conscientes como desde su corporalidad, siento yo...” (E2 D3 P14)

Respecto al uso de recursos artísticos específicos, D3 menciona el trabajo en bisutería como una instancia que involucra materiales de carácter fino, los cuales permiten favorecer el desarrollo de la motricidad fina y la conciencia corporal de los estudiantes durante las actividades realizadas en el taller laboral.

“...yo acá en mi sala yo trabajo como contenido laboral. Entonces ellos saben que se tienen que poner su delantal cuando trabajamos en bisutería o se tienen que poner su cofia o los guantes cuando trabajamos en resina o en teñido.” (E2 D3 P16)

En relación con la organización del trabajo en el taller, se describe el uso de implementos asociados al trabajo artístico-laboral, tales como delantales, cofias y guantes, los cuales forman parte de las rutinas y normas establecidas para el desarrollo de las actividades prácticas.

Desde lo que menciona D2 y D3 se describen experiencias diversas en el uso de recursos artísticos en los talleres laborales. Mientras una de las docentes señala la dificultad

asociada a la disponibilidad de materiales, otra menciona el uso de recursos específicos y de implementos de trabajo que forman parte de la dinámica cotidiana del taller. Estas experiencias reflejan un uso situado de los recursos artísticos, acorde a las necesidades y posibilidades de cada contexto.

Percepción docente sobre los beneficios del arte

La subcategoría describe la percepción de las docentes de Educación Especial respecto de los beneficios del uso del arte en los talleres laborales, a partir de sus relatos.

“Es importante la habilidad artística porque permiten que los jóvenes eh se puedan expresar. No solamente a través de la de la arte plástica, sino que eh a través desde la lo voy a volver a decir, la emocionalidad, es el poder expresar con palabras lo que yo puedo sentir, el el poder pararme frente a alguien y y expresar mis emociones o que estas afloren de mi, me permitan ser.” (E1 D1 P11)

En las declaraciones de D1 se reconoce entre los principales aportes del arte la posibilidad de una expresión integral por parte de los jóvenes, que abarca dimensiones artísticas, emocionales y verbales. Se le atribuye la capacidad de facilitar la exteriorización de emociones, su comunicación y el reconocimiento personal en vínculo con otros.

“Los beneficios como el aprender, el elaborar, el crear, el dejar llevar un poco la imaginación a través del arte, el dar continuidad a un paso más autónomo si, todo eso eh beneficiarte a los chicos porque no es llegar y elaborar un producto. Existe todo un detrás de eso.” (E.1 D.2 P.9)

Se señala que los beneficios del arte se vinculan con procesos de aprendizaje que incluyen la creación, la imaginación y el desarrollo progresivo de la autonomía. En su

discurso, se destaca que la experiencia artística trasciende la elaboración de un producto final, poniendo énfasis en el proceso formativo que la sostiene.

“...ser conscientes de su corporalidad, de su emocionalidad. Siento yo que es uno como de los grandes aprendizajes que que saqué durante este año.” (E2 D3 P15)

Desde esta experiencia, D3 identifica como beneficio del arte el desarrollo de la conciencia corporal y emocional de los estudiantes, reconociendo estos aprendizajes como parte significativa del proceso educativo vivido en el taller laboral.

“... favorece la colaboración, favorece decir, ellos tomaron las decisiones de qué qué colores utilizar, cuáles eran los más apropiados, qué técnica utilizaban para teñir.” (E2 D3 P30)

Además, D3 identifica los beneficios asociados al trabajo colaborativo y a la toma de decisiones, destacando que las experiencias artísticas permiten a los estudiantes participar activamente en la elección de materiales, colores y técnicas durante el desarrollo de las actividades.

Las percepciones docentes describen los beneficios del arte vinculados a la expresión emocional y comunicativa de los jóvenes, al aprendizaje mediante la creación y la imaginación, y al desarrollo progresivo de la autonomía. También, se reconoce el aporte del arte en la conciencia corporal y emocional, además de favorecer la colaboración y la toma de decisiones durante las actividades.

4.1.2 Habilidades Sociolaborales

Esta categoría se orienta a describir las percepciones de las docentes de Educación Especial respecto al desarrollo de habilidades sociolaborales en los jóvenes con discapacidad

intelectual, considerando las experiencias asociadas al uso de estrategias artísticas en los talleres laborales.

Habilidades sociolaborales desarrolladas mediante el arte

La subcategoría describe las habilidades sociolaborales que se potencian en los jóvenes a través del uso de estrategias artísticas en los talleres laborales.

“...Durante las actividades artísticas he visto que los estudiantes comienzan a apoyarse más entre ellos, a comunicarse para organizarse y a respetar los tiempos y formas de trabajo de sus compañeros. Muchas veces necesitan ponerse de acuerdo, compartir materiales o ayudarse para terminar una tarea.” (E1 D1 P14).

Al respecto, D1 describe que, a través de las actividades artísticas, los estudiantes desarrollan habilidades sociolaborales vinculadas al trabajo colaborativo, la comunicación y el respeto por los tiempos y formas de trabajo de otros. Además, se evidencian prácticas asociadas a la organización grupal, el uso compartido de materiales y la ayuda mutua para el cumplimiento de tareas.

“...A través del trabajo artístico, los estudiantes aprenden a escucharse, a valorar el aporte del otro y a sentirse parte de un grupo, lo que favorece relaciones más positivas y un mejor clima de trabajo dentro del taller.” (E1 D1 P15)

Se señala que el trabajo artístico favorece el desarrollo de habilidades relacionadas con la escucha activa, la valoración del aporte de los compañeros y el sentido de pertenencia al grupo, contribuyendo a relaciones interpersonales más positivas dentro del contexto del taller laboral.

“Yo considero que el arte en lo que más ayuda en lo social, es lo que más nos ayuda, bueno, después están las procedimentales y las conceptuales que también va parte de la base para poder trabajar en la habilidad artística de los chicos. Es importante es la base que generan en los básicos que después nosotros ya la desarrollamos mucho de manera más amplia” (E1 D2 P11)

Para D2, el arte cumple un rol relevante en el desarrollo de habilidades sociales, las cuales constituyen una base necesaria para el trabajo posterior en otros ámbitos del aprendizaje. En su discurso, se reconoce que estas habilidades se fortalecen progresivamente a partir de experiencias iniciales desarrolladas en contextos artísticos.

“Esto va las habilidades sociolaborales con la artística van de la mano directamente, o sea, las relaciones directamente al poder. Eh, trabajar sin habilidades sociales lamentablemente no podríamos generar los productos en el área artística porque se trabaja mucho en grupo.” (E1 D2 P12)

De acuerdo con D2 se establece una relación estrecha entre el fortalecimiento de habilidades sociolaborales y las experiencias artísticas, señalando que las actividades grupales demandan habilidades sociales, especialmente en dinámicas donde la colaboración ocupa un lugar central.

“...Entonces, todas esas cosas como lo intenté de hacerlo más parecido a un trabajo, porque cuando uno trabaja tiene que marcar asistencias, tiene que ir con su informe de trabajo, tiene que cumplir con ciertas responsabilidades.” (ED2 D3 P19)

En este sentido, D3 describe el desarrollo de habilidades sociolaborales vinculadas a responsabilidades propias del mundo del trabajo, como la asistencia, el cumplimiento de

normas y el compromiso frente a tareas asignadas. Estas se incorporan mediante dinámicas que simulan contextos laborales reales.

También se menciona el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la comunicación entre los estudiantes. D1 enfatiza la organización grupal y el respeto por los otros; D2 vincula el trabajo artístico con la necesidad de habilidades sociales para el desempeño en equipo; D3 destaca la incorporación de responsabilidades y rutinas asociadas al trabajo. Se observan así distintos énfasis en las declaraciones de las docentes.

Habilidades laborales fomentadas (responsabilidad, autonomía, trabajo en equipo)

En esta subcategoría se describen las habilidades laborales que se promueven en los talleres laborales a partir del trabajo artístico, poniendo énfasis en la responsabilidad, la autonomía y el trabajo en equipo, tal como se manifiesta en las prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes.

“La participación y la responsabilidad son aspectos que se fortalecen mucho. En las actividades artísticas los estudiantes se involucran más, sienten que su aporte es importante y que lo que hacen tiene un sentido dentro del grupo.” (E1 D1 P16)

En relación con la responsabilidad y la participación, D1 describe que las actividades artísticas favorecen una mayor implicación de los estudiantes en el trabajo grupal, permitiéndoles reconocer el valor de su aporte y asumir un rol activo dentro del equipo.

“...Los estudiantes se dan cuenta de que, si alguien falta, si no cumple su rol o no participa, el resultado final no va a ser el más óptimo. Eso les permite asumir responsabilidades, preocuparse por el trabajo del compañero y comprender que el logro no es sólo individual, sino colectivo.” (E1 D1 P1)

Bajo este enfoque, D1 señala que el proceso artístico permite visibilizar la interdependencia entre los integrantes del grupo, favoreciendo la asunción de responsabilidades individuales y el reconocimiento del logro compartido.

“Eh, bastante positivo. Porque a través de ellas se trabaja aprende a trabajar en equipo, donde si se van a un trabajo, ellos van a tener esa habilidad habilidades blandas para poder trabajar en equipo.” (E1 D2 P10)

Respecto al trabajo en equipo, D2 destaca que las actividades artísticas constituyen una instancia relevante para el desarrollo de habilidades laborales vinculadas a la colaboración, las cuales resultan necesarias para el desempeño en futuros contextos de trabajo.

“Yo yo creo que eh desde lo comunicativo quizás como la como como la capacidad de elegir entre un color otro, entre distinguir qué voy a utilizar, si voy a utilizar una mostacilla más grande, una más pequeña. Eh, desde la colaboración, cuando hay un compañero que le cuesta.” (E2 D3 P22)

En cuanto al desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones, D3 describe que las actividades artísticas permiten a los estudiantes elegir materiales y procedimientos, al mismo tiempo que favorecen la colaboración y el apoyo hacia compañeros que presentan mayores dificultades.

“Eh, yo trabajo con compañeros pares, tutores, entonces ellos se van ayudando unos con otros porque igual soy unidocente...” (E2 D3 P23)

Desde una dinámica de apoyo entre pares, D3 releva el trabajo colaborativo como una estrategia que promueve la ayuda mutua y la corresponsabilidad entre los estudiantes durante el desarrollo de las actividades del taller laboral.

Las percepciones docentes describen que las actividades artísticas en los talleres laborales favorecen el desarrollo de habilidades vinculadas a la responsabilidad, la autonomía y el trabajo en equipo. Los estudiantes participan activamente, comprenden el trabajo como una tarea compartida y toman decisiones dentro del grupo, incorporando dinámicas de apoyo y colaboración entre pares. Las experiencias mencionadas se desarrollan considerando las características y necesidades del grupo en el espacio del taller.

Influencia percibida del arte en la preparación para el mundo laboral

Se describen las percepciones de las docentes de Educación Especial respecto de la influencia del arte en la preparación para el mundo laboral dentro de los talleres laborales.

“Por ejemplo, cuando participan en presentaciones [...], los jóvenes reciben una retroalimentación positiva; se sienten seguros y contentos cuando son felicitados y se reconoce su trabajo. Esto les permite plantearse nuevos desafíos” (E1 D1 P22).

A partir de lo anterior, D1 señala que la participación en ferias laborales permite que los jóvenes experimenten la valoración externa de su trabajo, reconociendo que otras personas atribuyen valor a lo que producen, lo que se vincula con su preparación para el mundo laboral.

“...cuando ellos logran vender su producto en estas ferias laborales, que es el lugar clave para que ellos sientan que su trabajo es valorado, porque no lo están comprando los las profesoras del colegio, eh así como para hacerle el favor al curso, sino que lo está comprando de gente que realmente vio en ese producto un valor, ya sea un valor en originalidad, en en tiempo destinado, en estética.” (E1 D1 P23)

La participación en ferias laborales aparece asociada a la valoración externa del trabajo realizado, permitiendo que los jóvenes reconozcan que sus producciones poseen un valor para otros, más allá del contexto escolar.

“De manera positiva, porque si no tienen estas habilidades, y no se trabajan en el colegio, sería muy poco probable la inserción laboral también...” (E1 D2 P14)

Desde esta mirada, D2 releva la importancia de desarrollar habilidades durante el proceso escolar, considerando que su ausencia podría dificultar la futura inserción laboral de los jóvenes.

“...como un poco le ayuda a emprender o a hacer eh como sus propios productos para poder eh comercializarlos o tener alguna entrada más aparte de su pensión. Así que yo siento que es súper relevante eh sobre todo para para su inserción laboral, o más que su inserción es como para ser independientes también.” (E2 D3 P7)

Asimismo, D3 describe que el trabajo artístico permite a los jóvenes elaborar productos que pueden ser comercializados, asociando estas experiencias a la posibilidad de generar ingresos y avanzar hacia mayores niveles de independencia.

“Entonces claro, si bien es cierto como que cuesta un poquitito, no hay como un lugar en donde ellos puedan decir, "Ay, ya voy a trabajar bisutería a tal lado eh no no existe. Eh, pero sí, por ejemplo, les permite como esta posibilidad de de emprender, pues de tener algún emprendimiento.” (E2 D3 P35)

Se reconoce las dificultades existentes para acceder a trabajos formales, señalando que, aun así, el trabajo artístico ofrece a los jóvenes la posibilidad de proyectarse hacia iniciativas de emprendimiento.

En las declaraciones de D1 se menciona el impacto de la retroalimentación y del reconocimiento externo en presentaciones estudiantiles y ferias laborales, señalando que estas instancias fortalecen la confianza de los jóvenes y les permiten proyectarse hacia nuevos desafíos. D2 destaca la importancia de trabajar, durante el proceso escolar, las habilidades necesarias para la inserción laboral, indicando que su ausencia podría dificultar el acceso al trabajo. En el caso de D3, se enfatizan las posibilidades de emprendimiento e independencia, se reconocen las limitaciones del trabajo formal y se valora el arte como una alternativa para la proyección laboral.

4.1.3 Práctica Docente

Esta categoría se orienta a describir las prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes de Educación Especial en los talleres laborales, considerando su rol, las adaptaciones metodológicas implementadas, los desafíos y oportunidades que emergen en la práctica, así como las experiencias significativas y la contribución del arte a los procesos de inclusión sociolaboral de los jóvenes.

Rol del docente en las habilidades sociolaborales

Esta subcategoría aborda el rol que asumen las docentes en el desarrollo de habilidades sociolaborales de los jóvenes, considerando las acciones, acompañamientos y orientaciones que se despliegan en el contexto cotidiano de los talleres laborales.

“El uso del arte favorece una relación pedagógica más cercana, empática y humana. Permite al docente observar a los estudiantes desde otras dimensiones, reconocer sus intereses, talentos y ritmos, y generar espacios de aprendizaje más significativos.” (E1 D1 P6)

Desde esta experiencia, se señala que el uso del arte permite construir una relación pedagógica más cercana y empática, facilitando que el docente conozca a los estudiantes desde distintas dimensiones, reconociendo sus intereses, talentos y ritmos de aprendizaje.

“...La estrategia se ha mejorado, pero por las docentes. No porque sea el colegio lo ha estipulado, así como una directriz. Obviamente ellos nos dan el okay porque sin el okay de ellos no podemos hacer nada.” (E1 D2 P5)

En este caso, D2 describe que las mejoras en las estrategias artísticas han surgido principalmente desde la iniciativa de las docentes, más que desde lineamientos institucionales, asumiendo un rol activo en la implementación de estas prácticas dentro del taller.

“...lo artístico al menos yo lo veo como un medio para para poder desarrollar ciertas habilidades sociolaborales” (E2 D3 P21)

Desde esta perspectiva, D3 menciona que el arte es comprendido como un medio para el desarrollo de habilidades sociolaborales, orientando el trabajo pedagógico del taller hacia este propósito formativo.

“...yo siento que si uno hace como un trabajo sistemático ya después los chicos logran cómo desarrollar esa autonomía, por ejemplo, yo faltaba y ellos sabían dónde estaba cada cosa perfectamente, entonces cualquier profesor que viene sabía que los chiquillos entendían dónde estaba cada una de sus cosas y qué es lo que tenían que hacer.” (E2 D3 P32)

En relación con esta experiencia, D3 indica que un trabajo sistemático favorece el desarrollo de la autonomía, permitiendo que los estudiantes se organicen y continúen con las actividades aun en ausencia de la docente.

“Yo siento que eso es como lo primordial, como mencionar que hay que tener altas expectativas, que hay que confiar en los chiquillos, trabajar hartito con las familias, eh tener un trabajo bien sistemático...” (E2 D3 P56)

Se describe un rol docente centrado en la confianza, las altas expectativas, el trabajo con las familias y la sistematicidad, como elementos que acompañan el desarrollo de habilidades sociolaborales en los estudiantes.

Adaptaciones metodológicas en los talleres laborales

En esta subcategoría se describen las adaptaciones metodológicas implementadas por las docentes en los talleres laborales, atendiendo a las características, ritmos y necesidades de los estudiantes durante el desarrollo de experiencias artísticas y formativas.

“...hasta en una clase de lenguaje yo le puedo dar un enfoque artístico, una clase de matemáticas le puedo dar un enfoque artístico. Entonces, creo que es importante.” (E1 D1 P13)

Desde esta experiencia, D1 señala que el enfoque artístico puede incorporarse de manera transversal en distintas asignaturas, permitiendo adaptar los contenidos y abordarlos desde una metodología más significativa.

“Yo creo que nosotros en la escuela especial tenemos la libertad de poder crear sin tanta estructura, es más libre. Entonces, al ser más libre nos deja a nosotras como docente poder dejar volar la imaginación [...] prefiero a veces a través del arte poder enseñar a lo mejor un contenido que otra persona diría ‘oye, pero eso no tiene nada que ver’, pero si uno lo va incorporando, sí tiene que ver” (E1 D1 P20)

En este relato se describe una práctica pedagógica caracterizada por la flexibilidad y la libertad metodológica, donde el arte se utiliza como una vía para enseñar contenidos desde enfoques menos estructurados, favoreciendo la creatividad docente.

“Bueno, nosotros nos basamos en el decreto 87, la cual nos entrega las directrices desde el área cognitiva hasta los módulos y estos se adaptan, se adaptan a la a las capacidades y al proyecto la cual nosotros tenemos...” (E1 D2 P15)

En este marco, D2 menciona que las adaptaciones metodológicas se realizan considerando las orientaciones del Decreto N°87, ajustando los módulos y actividades a las capacidades de los estudiantes y al proyecto educativo del taller laboral.

“Nosotros tenemos que adaptar el objetivo y también se adaptan los productos también porque no se le no se le puede pedir a un grupo con capacidad cognitiva eh descendida a uno a un grupo en la cual su capacidad cognitiva es mucho más alta. Entonces, eh los grupos que están más descendidos trabajan en un producto o en algunos pasos del producto.” (E1 D2 P16)

En relación con esta experiencia, se describe la necesidad de adaptar tanto los objetivos como los productos esperados, diferenciando las actividades según las capacidades cognitivas de los distintos grupos de estudiantes.

“Uy, nosotros como trabajamos con el decreto 87 está bien alejado de de de la realidad, por ejemplo, no hay un objetivo que te diga trabajar tal cosa en tal taller laboral con tales habilidades artísticas. Es como que en verdad uno enriquece.” (E2 D3 P37)

De manera similar, D3 señala que las orientaciones curriculares no siempre responden directamente a la realidad de los talleres laborales, lo que lleva a las docentes a complementar y enriquecer los objetivos desde su práctica cotidiana.

“Uno es el que ve qué objetivo va a trabajar, qué técnica es la que va a utilizar, pero claro, tenemos igual el módulo de artes y ahí uno se basa en función a los objetivos que que presenta el currículo.” (E2 D3 P38)

En este punto, se describe que la selección de objetivos y técnicas recae en la docente, quien articula las decisiones metodológicas considerando tanto las necesidades del taller como los lineamientos curriculares del área artística.

Las experiencias descritas dan cuenta de adaptaciones metodológicas construidas desde una lógica de flexibilidad y toma de decisiones docentes. La incorporación transversal del enfoque artístico aparece como una vía para abordar contenidos de distintas áreas. Se presentan ajustes diferenciados según las características de los grupos, con modificaciones en objetivos, etapas de trabajo y productos finales de acuerdo con las capacidades cognitivas del estudiantado.

En las declaraciones, el Decreto N.º 87 es reconocido como marco de referencia. No obstante, se señala que no siempre ofrece orientaciones específicas para los talleres laborales, lo que conduce a complementar y seleccionar objetivos y técnicas en función de la realidad del contexto.

Desafíos y oportunidades en la implementación artística

Las declaraciones de las docentes permiten identificar desafíos y oportunidades asociados a la implementación de estrategias artísticas en los talleres laborales, en diálogo con las condiciones institucionales y la práctica pedagógica.

“...no me pasa con los estudiantes, me pasa muchas veces con las colegas, que les cuesta un poco el creer que va a resultar, el que sea atinente. Muchas veces hay como obstáculos desde los pares y eso perjudica los estudiantes” (E1 D1 P21)

Desde este relato, D1 señala que uno de los desafíos en la implementación artística se relaciona con la resistencia o desconfianza por parte de algunos colegas, lo que puede generar obstáculos en el desarrollo de las estrategias y afectar indirectamente a los estudiantes.

“...creo que es muy importante. Lamentablemente el currículo nacional no le da tanto énfasis al aspecto artístico. Es más, cada vez quieren menos gente artística, menos gente pensando, entonces más producción produciendo pero sin sentido.” (E1 D1 P9)

Lo describe como desafío la escasa valoración del arte dentro del currículo nacional, percibiendo una menor relevancia otorgada al pensamiento creativo y artístico en el sistema educativo.

“Actualizarse. El actualizarse, actualizar eh la casa que se está vendiendo el mercado, las nuevas prácticas, eh es algo que se requiere, se requiere actualizarse porque no nos podemos quedar pegados en el papel maché.” (E1 D2 P20)

En este escenario, D2 identifica como desafío la necesidad constante de actualización docente, considerando los cambios en el mercado, las prácticas actuales y los requerimientos del contexto, lo que implica revisar y renovar las estrategias utilizadas en los talleres.

“Yo tomo el desafío, pero sin ningún conocimiento previo para poder realizar alguna eh algún producto de cualquier cosa. Eh, entonces implicó eso, implicó movilizarme, implicó estudiar implicó tomar clases, implicó ver tutoriales.” (E2 D3 P42)

En esta experiencia, D3 describe que la implementación artística puede implicar desafíos formativos para la docente, requiriendo procesos de autoaprendizaje, búsqueda de información y capacitación personal para llevar a cabo nuevas actividades.

“...yo creo que eso fue uno de los desafíos, implicó también como yo aprenderlo, pero también saber a enseñarlo...” (E2 D3 P43)

Se señala que el desafío no solo está en aprender nuevas técnicas, sino también en transformarlas en experiencias de enseñanza accesibles para los estudiantes.

“...otro desafío fue como que todos accedieran a eh a realizar como el producto que estaban que querían. Entonces, claro, esta chica y tuvimos que pensar muchas adaptaciones, muchas adecuaciones para que ella lograr hacerlo y claro, en conjunto con la terapeuta ocupacional de acá de la escuela pensamos algunas estrategias y lo logramos”. (E2 D3 P44)

Frente a esto, D3 también describe como desafío la necesidad de realizar adaptaciones para asegurar la participación de todos los estudiantes, destacando el trabajo colaborativo con otros profesionales como una oportunidad para resolver estas dificultades.

Los desafíos identificados presentan matices según la experiencia de cada docente. En el caso de D1, se relacionan con la resistencia y la falta de credibilidad por parte de algunos colegas, además de la escasa valoración del arte dentro del currículo nacional. D2 señala la necesidad de actualización permanente de las prácticas pedagógicas, considerando que los cambios en el entorno y en el mercado requieren revisar y renovar las estrategias empleadas. En D3, las dificultades se asocian al propio proceso de aprendizaje profesional, a la enseñanza de nuevas técnicas y a la realización de adaptaciones que aseguren la participación de todo el estudiantado, destacando el trabajo colaborativo con otros profesionales como instancia para abordar estas situaciones.

Experiencias significativas y proyección pedagógica

En esta subcategoría se describen experiencias pedagógicas consideradas significativas por las docentes, así como las proyecciones que estas prácticas generan en su quehacer educativo y en la formación sociolaboral de los jóvenes.

“Los talleres laborales van muy de la mano con eso, ya que muchas veces los productos que se elaboran están pensados para la venta, y para mí eso implica algo más que solo cumplir con una técnica. Este producto lleva una intención, un cuidado y un sentido al momento de prepararlo, crearlo o confeccionarlo.” (E1 D1 P8)

En este caso, D1 indica que los productos elaborados en los talleres laborales poseen una intención que va más allá de la técnica, incorporando cuidado, sentido y dedicación durante el proceso de creación, lo que otorga un valor especial al trabajo realizado por los estudiantes.

“Sí, al momento que nosotros los vendemos y nos nos posicionamos en una feria laboral, muchas personas se acercan y dicen, "Uy, qué bonito, qué lindo, qué innovador lo que hacen." Entonces, de esa forma ellos se sienten felices cuando dicen, "Yo lo hice." Muy gratificante para ellos.”(E1 D2 P19)

Para D2 la participación en ferias laborales aparece como una instancia relevante, donde el reconocimiento de personas externas permite que los estudiantes valoren su trabajo y experimenten satisfacción personal al identificarse como autores de sus producciones.

“Yo la verdad es que considero que igual fueron muy responsables. Trabajamos en equipo, sí. Eh, y sobre todo en un proyecto que hicimos este año que tenía que ver con la Fundación Color y Arte. Y era como teñido de telas eh para representar a un humedal de acá de Chile.” (E2 D3 P27)

En relación con este proyecto, D3 describe una experiencia significativa marcada por el trabajo colaborativo y la responsabilidad asumida por los estudiantes durante el desarrollo de una actividad conjunta.

“...Entonces como que todo eso lo hicieron y se juntó todo en una en una obra y de hecho tuvimos que mandar la fotografía y todo.” (E2 D3 P28)

El proceso culmina en la elaboración de una obra colectiva que es proyectada hacia otros espacios, permitiendo visibilizar el trabajo realizado y otorgarle continuidad más allá del contexto inmediato del taller.

Las experiencias descritas muestran que el trabajo artístico en los talleres laborales cobra un sentido especial cuando los productos se elaboran con intención, cuidado y dedicación, y cuando los estudiantes pueden compartirlos con otros. La participación en ferias y proyectos colectivos permite que los jóvenes se sientan orgullosos de lo que realizan, valoren su trabajo y vivan experiencias significativas que fortalecen el sentido del aprendizaje en los talleres.

Contribución del arte a la inclusión sociolaboral de los jóvenes

Se aborda cómo el uso del arte en los talleres laborales es comprendido como un aporte a los procesos de inclusión sociolaboral de los jóvenes, considerando las experiencias desarrolladas y las oportunidades que estas generan para su participación en contextos sociales y laborales.

“Yo creo que todos deberíamos trabajar a través del arte, especialmente cuando hablamos de preparación sociolaboral. El arte nos permite buscar y conectar con nuestra sensibilidad, tanto en los estudiantes como en quienes enseñamos...” (E1 D1 P25)

Desde la mirada de D1, el arte es comprendido como un medio que permite conectar con la sensibilidad tanto de los estudiantes como de quienes enseñan, siendo valorado como una vía relevante para la preparación sociolaboral.

“El arte nos permite trabajar con lo que sentimos, reconocer esas emociones y aprender desde ellas, y que eso también pueda enseñarle algo al resto del grupo. Cuando los estudiantes logran expresarse, sentirse valorados y comprendidos, desarrollan habilidades que son clave para su futura inclusión laboral, como la confianza, la comunicación, el respeto y el compromiso.” (E1 D1 P26)

En las declaraciones de D1 se describe que el trabajo artístico favorece la expresión emocional y el reconocimiento personal de los estudiantes, contribuyendo al desarrollo de habilidades vinculadas a la confianza, la comunicación, el respeto y el compromiso, asociadas a procesos de inclusión laboral futura.

En D2 no aparecen referencias explícitas a la contribución del arte en la inclusión sociolaboral. Esta dimensión se integra de manera transversal en su discurso sobre el desarrollo de habilidades sociolaborales y la preparación para el trabajo.

“Entonces, cuesta como emprender, cuesta dedicarse a la música, cuesta dedicarse al arte, es complejo, pero finalmente ellos entienden que eh aprendiendo todas estas técnicas, ellos tienen la posibilidad de poder tener algún tallercito...” (E2 D3 P34)

No obstante, D3 describe que, a pesar de las dificultades existentes para desarrollarse en ámbitos artísticos, el aprendizaje de técnicas permite a los jóvenes visualizar posibilidades de emprendimiento como una forma de inclusión sociolaboral.

“yo siento que sí, que nos cuesta todavía como sociedad decir chuta, el arte eh es genial, el arte es bueno, nos ayuda en varios áreas, en varios aspectos de nuestra vida. Pero yo

siento que acá la escuela sí le da como harto énfasis a lo que son las habilidades artísticas. Eh, pero claro, siento que nos quedamos como muy aquí muy herméticos” (E2 D3 P50)

Se señala una tensión entre la valoración social del arte y el énfasis que la escuela otorga a las habilidades artísticas, reconociendo avances en el contexto escolar, pero también limitaciones en su proyección hacia otros espacios.

“...tratar de visibilizar por todos los medios el trabajo que están que están realizando, no sé qué, igual trabajábamos con Instagram, entonces igual fuimos como precursores de varios de los talleres después crearon su Instagram, entonces eso igual eh ofrece nuevas oportunidades también, más visibilización del del trabajo que de repente queda solo aquí en la escuela.” (E2 D3 P58)

A su vez, D3 visibiliza el trabajo artístico en tanto constituye una oportunidad para ampliar las posibilidades de inclusión, destacando el uso de redes sociales como medio para difundir el trabajo de los estudiantes más allá del contexto escolar.

Las experiencias descritas presentan el arte como un medio que favorece la expresión, el reconocimiento y el desarrollo de habilidades vinculadas a la inclusión sociolaboral. D1 enfatiza su aporte en la sensibilidad, la expresión emocional y la confianza del estudiantado. Por otra parte, D3 destaca las posibilidades de emprendimiento y la importancia de visibilizar el trabajo realizado, junto con el reconocimiento de avances y limitaciones en su proyección social. El conjunto de estas apreciaciones sitúa el arte como una vía de participación para los jóvenes en el espacio de los talleres laborales.

4.2 Análisis Interpretativo

El presente análisis interpretativo tiene como propósito comprender y poner en diálogo el discurso de las docentes de Educación Diferencial respecto al uso de estrategias

artísticas en los talleres laborales. A diferencia del análisis descriptivo, esta etapa busca profundizar en los significados atribuidos por las participantes, estableciendo una relación entre sus experiencias, los marcos conceptuales y los referentes normativos que orientan la formación sociolaboral en contextos de educación especial.

En este sentido, el análisis se desarrolla a partir de un proceso de triangulación que articula los discursos de las docentes, los fundamentos teóricos y las orientaciones normativas, permitiendo generar una comprensión más amplia y situada del fenómeno estudiado. De este modo, se construye una discusión teórica que posibilita interpretar los hallazgos más allá de su descripción, vinculándose con los enfoques y conceptos que sustentan la investigación.

4.2.1. Estrategias Artísticas

Las estrategias artísticas en los talleres laborales se presentan como prácticas pedagógicas que orientan el proceso formativo de jóvenes con discapacidad intelectual, permitiendo abordar aprendizajes que trascienden lo técnico e incorporan dimensiones expresivas, socioemocionales y sociolaborales. Estas experiencias se desarrollan de manera contextualizada, en relación con las necesidades y características del estudiantado.

Propósitos pedagógicos del uso del arte

Los discursos de las docentes evidencian que el uso de estrategias artísticas en los talleres laborales cumple propósitos pedagógicos que van más allá de la enseñanza de un oficio o de la elaboración de un producto final. El arte se comprende como una herramienta que facilita la mediación pedagógica, a través de la cual los docentes promueven la expresión, la participación y el aprendizaje. A partir de estas prácticas, se favorecen procesos vinculados

con la expresión emocional, la autoestima y la interacción social, lo que permite una mayor implicación del estudiantado en experiencias significativas.

Este resultado se relaciona con lo planteado por Merecí-Mejía y Cedeño-Tuárez (2021), quienes destacan el valor de la educación artística en el desarrollo de la creatividad, la expresión y la regulación emocional. A ello se suma lo señalado por Castrillo (2022), quien releva la importancia de las habilidades socioemocionales como la comunicación y la autorregulación para el desempeño en contextos sociolaborales. De esta manera, las estrategias artísticas aportan tanto al desarrollo personal como a la adquisición de competencias relevantes para la vida laboral.

Las docentes reconocen, además, que el arte contribuye al fortalecimiento de aspectos socioemocionales como la expresión de emociones, la autoestima y la autorregulación. Estas dimensiones forman parte del proceso formativo integral, especialmente en estudiantes con discapacidad intelectual, considerando que las dificultades en la regulación emocional pueden afectar la interacción social y el desempeño en distintos entornos (Ferrat Clark & Hernández Martínez, 2024). En este sentido, las experiencias artísticas amplían las formas de comunicación, particularmente en quienes presentan mayores dificultades en el lenguaje verbal.

Los relatos también dan cuenta de que estas estrategias favorecen la relación pedagógica, promoviendo vínculos más cercanos y empáticos entre docentes y estudiantes. El uso del arte facilita la interacción y la comunicación en el aula, generando espacios de confianza y participación. Esto se vincula con lo planteado por Pardo (2024), quien enfatiza la relevancia de una mediación pedagógica intencionada, y con las orientaciones del MINEDUC (2023), que reconocen la educación artística como un medio para expresar, comunicar y crear.

En cuanto a su proyección formativa, las docentes asocian estas prácticas con la transición a la vida adulta, destacando su aporte en el aprendizaje de procesos por sobre la enseñanza de oficios tradicionales. Esta aproximación se relaciona con el principio de aprender haciendo, orientado a la experimentación y a la aplicación de conocimientos en situaciones concretas (MINEDUC, 2023). Asimismo, se vincula con el desarrollo de competencias que favorecen la autonomía y la participación en contextos sociales y laborales (Pardo, 2024).

Del mismo modo, se señala que las estrategias artísticas favorecen el desarrollo de habilidades que pueden proyectarse hacia escenarios sociolaborales, incluyendo iniciativas de emprendimiento. Esto permite comprender el arte como una herramienta formativa que articula creatividad, aprendizaje significativo y desarrollo de competencias, en coherencia con la necesidad de promover la participación activa en la vida adulta (Vidal et al., 2013).

Tipos de estrategias artísticas utilizadas

Las estrategias descritas abarcan diversas disciplinas artísticas, incluyendo expresiones corporales, escénicas, literarias, visuales y manuales, lo que las configura como recursos pedagógicos flexibles y ajustados a las características del estudiantado.

A partir de sus experiencias, las docentes destacan el impacto del arte en dimensiones como la autoestima y la expresión corporal, escénica y literaria, a través de actividades como la actuación, la lectura de poesía, el baile y la representación de personajes. Estas prácticas adquieren especial relevancia en contextos institucionales donde no existen horas formales de educación artística, ampliando las posibilidades expresivas de los jóvenes y generando espacios alternativos para asumir distintos roles y participar en experiencias colectivas.

La diversidad de enfoques presentes en estas estrategias se relaciona con lo planteado por Padilla (2017, como se citó en Merecí-Mejía & Cedeño-Tuárez, 2021), quien reconoce distintas perspectivas en la educación artística, como la autoexpresión creativa, la educación visual, el enfoque disciplinar y la cultura visual. Esta variedad permite responder a diferentes formas de aprendizaje, lo que resulta especialmente pertinente en contextos de educación especial, donde se requiere diversificar las experiencias pedagógicas para favorecer la participación del estudiantado (San Martín et al., 2017).

Se observa, además, la integración de distintos módulos del taller laboral, como costura, madera, encuadernación, cocina y bisutería, incorporando el componente artístico en el trabajo formativo cotidiano. Esta transversalidad favorece la articulación de saberes y su aplicación en situaciones concretas, en coherencia con el carácter práctico de los talleres laborales y su orientación hacia la adquisición de competencias para la vida adulta (Pardo, 2024).

La incorporación de diversos lenguajes artísticos se vincula con su potencial para actuar como puente entre distintas áreas del conocimiento, facilitando la conexión entre aprendizajes y experiencias dentro del aula (Gómez et al., 2020). Esto permite generar procesos de aprendizaje más integrados, donde lo expresivo y lo práctico se desarrollan de manera conjunta.

En el ámbito de las estrategias visuales, se destacan prácticas como el dibujo, la pintura, la exploración del color y el trabajo en mosaico, las cuales adquieren especial relevancia en estudiantes con dificultades en la comunicación verbal. Estas formas de expresión amplían las posibilidades de participación, permitiendo comunicar ideas y emociones a través de múltiples lenguajes. En esta línea, Trujillo (2019, como se citó en Merecí-Mejía & Cedeño-Tuárez, 2021) señala que el arte constituye un recurso

especialmente significativo para los jóvenes, al facilitar la expresión personal mediante distintos medios. A su vez, estas estrategias contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, fundamentales para la interacción y el desempeño en contextos sociolaborales (Castrillo, 2022).

Recursos artísticos empleados

El uso de recursos artísticos en los talleres laborales se configura como un elemento estrechamente vinculado tanto a las condiciones materiales del contexto educativo como a las decisiones pedagógicas que las docentes adoptan en su práctica cotidiana. Las experiencias relatadas evidencian la presencia de diversos recursos utilizados en el trabajo artístico y laboral, junto con limitaciones asociadas a su disponibilidad.

Estas condiciones reflejan tensiones estructurales que inciden en las posibilidades pedagógicas del taller, al restringir el acceso a materiales y herramientas necesarios para el desarrollo de las actividades. No obstante, dichas limitaciones no impiden la incorporación del arte en el proceso formativo, sino que ponen de manifiesto la capacidad de las docentes para adaptar y resignificar los recursos disponibles. Esta flexibilidad se vincula con la necesidad de diversificar la enseñanza y ajustar las experiencias de aprendizaje a las condiciones reales del contexto y a las características del estudiantado (San Martín et al., 2017).

Los discursos describen también el uso de recursos específicos asociados a actividades como la bisutería, el trabajo con resina y el teñido de materiales. Estas prácticas requieren precisión y favorecen el desarrollo de la motricidad fina, así como la conciencia corporal del estudiantado. La manipulación de estos materiales posibilita aprendizajes técnicos y experiencias sensoriales durante el proceso creativo, lo que se relaciona con lo

planteado por Gómez et al. (2020), quienes señalan que la exposición al color, las formas y el movimiento facilita la internalización de aprendizajes y enriquece la experiencia educativa.

Junto a ello, se identifican implementos vinculados a la organización del trabajo en el taller, como delantales, cofias y guantes, los cuales se integran a las rutinas de las actividades prácticas. Su uso contribuye al desarrollo de hábitos, normas y actitudes asociadas al desempeño laboral, favoreciendo la adquisición de competencias necesarias para la participación en contextos de trabajo más formales. En este sentido, los recursos forman parte del proceso formativo orientado a la inserción sociolaboral (Pardo, 2024).

El uso diverso y contextualizado de estos recursos se relaciona con las orientaciones que destacan la importancia de la experimentación y del trabajo con materiales variados en la enseñanza artística (MINEDUC, 2023). Asimismo, las artes plásticas y otras manifestaciones artísticas se reconocen como medios que favorecen la expresión y el desarrollo personal, lo que refuerza la relevancia del acceso a recursos materiales para generar experiencias formativas significativas (Vargas-Pineda & López-Hernández, 2020).

Percepción docente sobre los beneficios del arte

Las percepciones docentes permiten comprender que el uso del arte en los talleres laborales es valorado como una experiencia formativa que favorece múltiples dimensiones del desarrollo en jóvenes con discapacidad intelectual. El arte se entiende como un medio que posibilita una expresión integral, en la que convergen aspectos emocionales, corporales, comunicativos y creativos, otorgando sentido al proceso educativo más allá del producto final. Esta comprensión se vincula con los planteamientos de Merecí-Mejía y Cedeño-Tuárez (2021), quienes reconocen la educación artística como una herramienta que promueve la creatividad, la expresión y el desarrollo integral del estudiantado.

La expresión emocional y comunicativa adquiere un lugar relevante dentro de estas experiencias. Las docentes identifican que el trabajo artístico genera oportunidades para exteriorizar emociones, reconocerlas y comunicarlas mediante distintos lenguajes, lo que favorece procesos de autoconocimiento y validación personal. De este modo, el arte amplía las formas de comunicación y fortalece la regulación emocional y la interacción social, aspectos fundamentales en el desarrollo de habilidades sociolaborales.

El aprendizaje mediado por la creación y la imaginación se posiciona como un elemento significativo en la experiencia pedagógica. Las prácticas artísticas no se reducen a la elaboración de un objeto; configuran un espacio de exploración en el que el aprendizaje se construye de manera progresiva. Este proceso favorece el desarrollo de la autonomía, al permitir que los estudiantes tomen decisiones, experimenten con materiales y se apropien de sus propios procesos de aprendizaje. Desde este enfoque, el arte contribuye al desarrollo de la sensibilidad, la resolución de problemas y la integración de distintos aprendizajes, en coherencia con lo planteado por Merecí-Mejía y Cedeño-Tuárez (2021).

Las experiencias artísticas también inciden en el fortalecimiento de la conciencia corporal y emocional. El trabajo creativo permite al estudiantado reconocer su cuerpo, identificar sus emociones y establecer relaciones entre ambas dimensiones, integrándose en el proceso formativo. La exposición a elementos como el color, las formas y el movimiento favorece la internalización de aprendizajes y enriquece la experiencia educativa, tal como señalan Gómez et al. (2020), al destacar el papel de los lenguajes expresivos en la construcción del conocimiento.

El desarrollo de actividades artísticas incorpora de manera constante el trabajo colaborativo y la participación activa. La toma de decisiones compartidas, la coordinación en torno a materiales y la construcción colectiva de producciones sitúan la interacción como un

componente central del aprendizaje. Estas dinámicas fortalecen habilidades sociales necesarias para el desempeño en contextos laborales, tales como la comunicación, la cooperación y la resolución de problemas. En concordancia, Romero y Tovar (2018, como se citó en Merecí-Mejía & Cedeño-Tuárez, 2021) plantean que la educación artística potencia el pensamiento creativo y la capacidad de desenvolverse en la vida cotidiana.

4.2.2 Habilidades Sociolaborales

Las habilidades sociolaborales, en el contexto de los talleres laborales, se configuran como aprendizajes clave en la formación de jóvenes con discapacidad intelectual, al vincularse con el desarrollo de la autonomía, la interacción social y el desempeño en contextos de trabajo. Su construcción se produce de manera progresiva a partir de experiencias formativas situadas, lo que se relaciona con la comprensión de estas competencias como un conjunto de capacidades que permiten a las personas insertarse, mantenerse y desenvolverse en el ámbito laboral (Castrillo, 2022). Bajo esta mirada, su desarrollo integra dimensiones técnicas, sociales y emocionales necesarias para la vida adulta.

Habilidades sociolaborales desarrolladas mediante el arte

En el espacio del taller, las dinámicas grupales evidencian cómo el arte incide en aprendizajes sociales vinculados al desempeño sociolaboral. La organización colectiva, el uso compartido de materiales, el respeto por los tiempos de trabajo y el apoyo entre pares configuran situaciones donde la interacción se vuelve parte constitutiva del aprendizaje. Estas experiencias favorecen el desarrollo de habilidades asociadas a la comunicación y al trabajo colaborativo, elementos necesarios para la participación en entornos laborales. Las manifestaciones artísticas han sido reconocidas como una vía que promueve la participación social activa y el ejercicio de la autonomía (Vargas-Pineda & López-Hernández, 2020).

Las intervenciones docentes muestran que el arte se vincula directamente con el fortalecimiento de habilidades sociales que actúan como base para aprendizajes posteriores. La experiencia artística fomenta la escucha activa, la valoración del aporte de otros y la construcción de un sentido de pertenencia, lo que incide en la generación de vínculos más positivos al interior del taller laboral. Esta relación ha sido descrita en la literatura como un medio que facilita la comunicación y favorece el desarrollo de la autonomía en personas con discapacidad, promoviendo su participación en la vida social (Vargas-Pineda & López-Hernández, 2020).

El vínculo entre el trabajo artístico y el desarrollo de habilidades sociolaborales se expresa en la ejecución de actividades grupales que requieren coordinación, acuerdos y apoyo mutuo. Estas exigencias sitúan al trabajo colaborativo como un eje central del aprendizaje en los talleres laborales. A través de la experiencia compartida, se fortalecen habilidades sociales junto con competencias vinculadas a la regulación emocional y la resiliencia, relevantes para enfrentar situaciones de exigencia en contextos laborales. En este sentido, el arte contribuye al desarrollo de recursos personales para afrontar el estrés y la adversidad (Concha-Huarcaya et al., 2024).

Las narrativas docentes también permiten identificar el desarrollo de habilidades asociadas a responsabilidades propias del mundo del trabajo, tales como la asistencia, el cumplimiento de normas y el compromiso con las tareas asignadas. Estas competencias se consolidan mediante dinámicas que aproximan a los estudiantes a contextos laborales reales, facilitando la comprensión de las exigencias propias de la vida adulta.

Habilidades laborales fomentadas (responsabilidad, autonomía, trabajo en equipo)

El trabajo artístico desarrollado en los talleres laborales permite a los estudiantes aproximarse a dinámicas propias del mundo del trabajo, favoreciendo el desarrollo de

habilidades laborales como la responsabilidad, la autonomía y el trabajo en equipo. A través de estas experiencias, los jóvenes participan en tareas compartidas, asumen compromisos y reconocen la relevancia de su rol dentro del grupo, comprendiendo que los resultados se construyen de manera colectiva.

En relación con la responsabilidad, los discursos docentes evidencian que las actividades artísticas facilitan la comprensión de las consecuencias que tiene la participación individual en el logro de objetivos grupales. La realización de tareas compartidas hace visible la interdependencia entre los integrantes del equipo, promoviendo la asunción de compromisos en función de un propósito común. Este proceso se vincula con lo planteado por Johnson y Johnson (1999), quienes sostienen que la interdependencia positiva y la responsabilidad individual constituyen elementos centrales en el desarrollo del trabajo en equipo, especialmente en contextos formativos orientados al ámbito laboral.

El trabajo en equipo se configura como una habilidad laboral relevante en estas experiencias, al generar instancias en las que los estudiantes deben coordinar acciones, apoyarse mutuamente y colaborar para alcanzar un resultado final. Estas dinámicas implican comunicación, toma de acuerdos y resolución conjunta de tareas, aspectos que forman parte de las competencias requeridas en el mundo del trabajo. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) destaca que las habilidades sociales y comunicativas resultan determinantes para la inclusión y permanencia laboral, lo que permite comprender el valor formativo de estas prácticas en el contexto de los talleres laborales.

Las actividades artísticas también favorecen el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones. La posibilidad de elegir materiales, colores o procedimientos dentro del proceso creativo posiciona al estudiante como un agente activo en su aprendizaje,

fortaleciendo progresivamente su capacidad de decisión. Este tipo de experiencias contribuye al desarrollo de la iniciativa y la autorregulación, competencias fundamentales para la participación en contextos sociales y laborales (OCDE, 2016).

Las dinámicas de apoyo entre pares refuerzan el desarrollo de estas habilidades desde una lógica colaborativa. La presencia de compañeros que orientan o apoyan el trabajo permite distribuir responsabilidades, sostener el proceso de aprendizaje y favorecer la participación de todos los integrantes del grupo. Este tipo de organización promueve la construcción colectiva de la responsabilidad y fortalece la comprensión del trabajo como una tarea compartida, elemento clave para el desempeño en entornos laborales reales.

Influencia percibida del arte en la preparación para el mundo laboral

Las instancias en las que los jóvenes exponen, presentan o comercializan sus producciones artísticas son valoradas por las docentes como espacios relevantes de aproximación al mundo laboral. En estos contextos, los estudiantes reciben retroalimentación externa, experimentan reconocimiento por su trabajo y fortalecen su seguridad personal, aspectos que inciden en la manera en que se proyectan hacia futuros escenarios laborales.

La participación en ferias laborales o presentaciones públicas permite comprender que las producciones realizadas poseen valor en contextos distintos al escolar. El reconocimiento de personas externas respecto a la originalidad, el tiempo invertido o la estética de los productos contribuye al fortalecimiento de la motivación y la confianza en las propias capacidades. En este sentido, los talleres laborales se consolidan como espacios de aprendizaje práctico que favorecen el desarrollo de habilidades personales, sociales y laborales necesarias para la inserción futura (Pardo, 2024).

La preparación para el mundo laboral se comprende, además, como un proceso que debe iniciarse durante la etapa escolar. Las docentes evidencian que el desarrollo de habilidades laborales y sociolaborales no puede ser postergado, ya que su ausencia limita las posibilidades de inserción en la vida adulta. Esta idea se vincula con lo planteado por Miranda (2019), quien sostiene que el fortalecimiento de competencias personales y sociales desde la escuela incide directamente en las oportunidades de inclusión sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual.

Ante las dificultades de acceso a empleos formales, el trabajo artístico se configura como una alternativa de proyección laboral. La elaboración de productos y su posible comercialización permiten explorar formas de emprendimiento, generar ingresos y avanzar hacia mayores niveles de independencia. Estas experiencias se relacionan con la preparación para la vida adulta activa, entendida como un proceso que requiere oportunidades educativas orientadas al desarrollo de la autodeterminación, la autonomía y la participación social (Cruz et al., 2015, como se citó en Cea Madrid, 2021).

4.2.3 Práctica Docente

La práctica docente en los talleres laborales se construye a partir de las decisiones pedagógicas que las educadoras toman en su quehacer cotidiano, influyendo directamente en la forma en que los estudiantes participan, aprenden y se vinculan con los procesos formativos.

Rol del docente en las habilidades sociolaborales

El trabajo pedagógico desarrollado en los talleres laborales permite reconocer que el rol docente cumple una función central en el desarrollo de habilidades sociolaborales, especialmente cuando se incorporan estrategias artísticas al proceso formativo. En este

contexto, la acción docente organiza las experiencias de aprendizaje, selecciona recursos y define estrategias orientadas a favorecer la participación y el desarrollo integral de los estudiantes.

La mediación pedagógica se expresa en la manera en que las docentes intencionan el uso de estrategias artísticas para observar, comprender y acompañar a los estudiantes más allá de lo académico. A través de estas decisiones, es posible identificar intereses, talentos y ritmos de aprendizaje, ajustando la enseñanza a las características del grupo. Esta forma de intervención se vincula con lo planteado por Aguilera Ortega (2023), quien señala que la labor docente en educación especial se orienta al desarrollo de habilidades que favorecen el desenvolvimiento en la vida cotidiana y la interacción social.

La incorporación de estrategias artísticas evidencia un rol docente activo, caracterizado por la toma de decisiones pedagógicas y la adaptación constante de las prácticas. Las docentes no solo implementan actividades, sino que definen intencionadamente cómo, para qué y con qué propósito utilizarlas, orientando el trabajo hacia el desarrollo de habilidades sociolaborales. Este tipo de acompañamiento se relaciona con la idea de ofrecer apoyos ajustados a las necesidades del estudiante, facilitando la realización de tareas que aún no puede desarrollar de manera autónoma y promoviendo avances progresivos en su independencia (Pardo, 2024).

La confianza en las capacidades de los estudiantes y el establecimiento de altas expectativas constituyen elementos relevantes dentro de la práctica docente. Estas acciones influyen en la participación y en la proyección de los jóvenes hacia escenarios futuros. Junto con ello, el trabajo articulado con las familias permite dar continuidad a los procesos formativos, extendiendo el desarrollo de habilidades sociolaborales más allá del espacio escolar. Esta perspectiva se relaciona con lo planteado por Rusch et al. (2009, como se citó en

Díaz, 2011), quienes destacan la responsabilidad de la institución educativa en el acompañamiento de las trayectorias hacia la vida adulta.

De este modo, el rol docente en los talleres laborales se configura como una mediación pedagógica intencionada, en la que la selección de estrategias, el uso del arte como herramienta, la toma de decisiones profesionales y la generación de expectativas positivas se articulan para favorecer el desarrollo de habilidades sociolaborales y la preparación para la vida adulta.

La práctica pedagógica en los talleres laborales evidencia un uso flexible de las metodologías, donde el arte se integra como un recurso transversal para abordar distintos contenidos y responder a las características del estudiantado. Las experiencias descritas muestran que el enfoque artístico se incorpora en diversas asignaturas y módulos, favoreciendo aprendizajes más significativos y vinculados a los intereses del grupo. Esta integración se relaciona con lo mencionado por Gómez et al. (2020), quienes destacan el potencial del arte para articular distintas áreas del conocimiento y enriquecer las experiencias de aprendizaje.

En el contexto de la educación especial, el trabajo docente dispone de mayor margen para diseñar, ajustar y redefinir estrategias pedagógicas. Desde los relatos, el uso del arte permite abordar contenidos que, desde enfoques tradicionales, no suelen asociarse a lo artístico, ampliando las posibilidades formativas del taller. Esta práctica se relaciona con la flexibilización de la enseñanza, en tanto promueve la participación activa del estudiantado y favorece el desarrollo de aprendizajes contextualizados (Pardo, 2024).

Las adaptaciones metodológicas también se expresan en la diversificación de metas y resultados esperados, considerando las capacidades cognitivas de cada grupo. Las docentes describen la necesidad de organizar los procesos en etapas accesibles, lo que facilita la

participación de todos los estudiantes desde sus propias habilidades. Esta forma de trabajo se relaciona con la implementación de adecuaciones curriculares, tanto de acceso como en los objetivos de aprendizaje, en función de los requerimientos individuales (MINEDUC, 2013).

El Decreto N° 87 es reconocido como un marco orientador para la organización de los talleres laborales. No obstante, las experiencias docentes evidencian que sus lineamientos no siempre responden de manera directa a la realidad de estos espacios formativos. Frente a ello, las educadoras asumen un rol activo al complementar y enriquecer los objetivos curriculares desde su práctica cotidiana, seleccionando estrategias pertinentes al contexto. Este proceso se vincula con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que promueve la diversificación de estrategias y formas de participación para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes (Pardo, 2024).

Desde este enfoque, la enseñanza se configura como un proceso que requiere ajustarse a las particularidades de cada estudiante, considerando sus ritmos, capacidades y necesidades. Esta comprensión coincide con las orientaciones ministeriales, que enfatizan la importancia de la individualización del proceso educativo como base para una educación inclusiva (BCN, 1990).

Desafíos y oportunidades en la implementación artística

La implementación de estrategias artísticas en los talleres laborales se desarrolla en un escenario marcado por tensiones y posibilidades formativas. Las experiencias docentes evidencian que uno de los principales desafíos se encuentra en ciertas resistencias presentes en los propios equipos educativos, más que en el trabajo con los estudiantes. La desconfianza respecto a la pertinencia del arte como herramienta pedagógica y las dudas sobre su efectividad pueden transformarse en obstáculos que inciden negativamente en el proceso

formativo, afectando indirectamente a los jóvenes que participan en estas experiencias (Ramos Abadie, 2013).

La escasa valoración del arte dentro del currículo nacional aparece como un desafío relevante en la implementación de estas estrategias. Desde la percepción docente, el sistema educativo tiende a priorizar enfoques productivos por sobre el desarrollo del pensamiento creativo y artístico, lo que restringe el reconocimiento del arte como una dimensión formativa significativa. Ramos Abadie (2013) sostiene que la transición hacia una escuela inclusiva exige la revisión de culturas institucionales, marcos normativos y prácticas pedagógicas, configurándose como un proceso complejo y de largo alcance. Esta transformación implica ampliar el acceso y la participación, además de cuestionar las jerarquías curriculares que históricamente han privilegiado determinadas áreas del conocimiento por sobre otras. Las resistencias frente a la incorporación del arte como eje formativo pueden comprenderse como parte de tensiones más amplias asociadas a la redefinición de lo que se considera relevante en la formación escolar.

Otro desafío identificado se relaciona con el propio proceso formativo de las docentes al implementar nuevas estrategias artísticas. La incorporación de técnicas desconocidas implica procesos de autoaprendizaje, estudio y capacitación personal, así como el desafío adicional de transformar ese conocimiento en experiencias de enseñanza accesibles para los estudiantes. Este proceso pone en evidencia el compromiso profesional de las docentes y su disposición a asumir un rol activo en la mejora de sus prácticas pedagógicas.

La necesidad de realizar adaptaciones metodológicas para asegurar la participación de todos los estudiantes constituye un desafío central en la implementación artística. Existe una diversidad de capacidades presentes en los talleres laborales exige pensar adecuaciones y estrategias específicas que permitan que cada estudiante acceda al proceso formativo. Siendo

necesaria la colaboración con otros profesionales, como terapeutas ocupacionales, fortaleciendo la práctica pedagógica, lo cual permite abordar de manera conjunta las dificultades que surgen durante el proceso (Ramos Abadie, 2013).

Los desafíos identificados en la implementación de estrategias artísticas también abren oportunidades para fortalecer el acompañamiento pedagógico en los talleres laborales. Pardo (2024) señala que la efectividad de estos espacios depende en gran medida del acompañamiento que brindan las educadoras diferenciales, lo que sitúa a la práctica docente como un factor clave para transformar las dificultades en oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Las prácticas pedagógicas que las docentes identifican como significativas se caracterizan por otorgar un sentido formativo que supera la ejecución técnica de una actividad. En los talleres laborales, el trabajo artístico adquiere valor cuando los productos elaborados se desarrollan con una intención definida, incorporando cuidado, dedicación y significado a lo largo del proceso creativo. Desde los relatos, esta intencionalidad favorece que los estudiantes reconozcan su producción como propia, fortaleciendo su implicación y compromiso con la actividad.

La posibilidad de compartir los productos con otros se configura como un componente relevante de estas experiencias. La participación en ferias laborales permite que los estudiantes reciban reconocimiento por parte de personas externas a la escuela, lo que incide en la valoración de su trabajo y en la satisfacción personal asociada a la autoría. Este tipo de instancias puede vincularse con lo planteado por Pardo (2024), quien destaca la importancia de generar experiencias auténticas que conecten el aprendizaje con contextos reales, favoreciendo el desarrollo de competencias personales y sociales.

Estas prácticas también pueden comprenderse dentro de trayectorias educativas orientadas a la formación integral. A partir de lo señalado por Cantero y Ferreyro Fusco (2024), la escuela especial asume un rol en la construcción y acompañamiento de recorridos formativos que articulan el aprendizaje escolar con la vida adulta. En este marco, las experiencias artísticas con sentido aportan a la inclusión educativa al integrar dimensiones cognitivas, sociales y emocionales en el proceso formativo.

La proyección pedagógica de estas experiencias se expresa en el papel de los talleres laborales como un puente entre la formación escolar y la vida adulta. Las actividades artísticas descritas favorecen el desarrollo de competencias vinculadas a la autonomía, la participación social y la inserción en contextos sociolaborales. Esta comprensión se relaciona con las orientaciones del Ministerio de Educación, que destacan el valor de las experiencias educativas significativas en la construcción de proyectos de vida y en la preparación para la vida adulta (MINEDUC, 2013).

Contribución del arte a la inclusión sociolaboral de los jóvenes

El uso del arte en los talleres laborales se configura como un aporte relevante a los procesos de inclusión sociolaboral de los jóvenes, al propiciar experiencias formativas que fortalecen la expresión, el reconocimiento personal y el desarrollo de habilidades necesarias para la participación social y laboral. A partir de los relatos docentes, el arte se posiciona como una herramienta que conecta con la dimensión emocional y relacional del aprendizaje, generando espacios donde la comunicación, el vínculo y la participación adquieren un papel central en la preparación para la vida adulta.

Dentro de estas experiencias, la expresión emocional y el reconocimiento personal adquieren especial relevancia en la construcción de trayectorias de inclusión. El trabajo artístico favorece el desarrollo de la confianza, la comunicación, el respeto y el compromiso,

habilidades que resultan clave para la inserción sociolaboral. Estas observaciones se vinculan con lo planteado por Vargas-Pineda y López-Hernández (2020), quienes destacan el arte como un medio que no solo facilita la expresión, sino que también promueve la inclusión social y la participación activa en distintos contextos.

Las prácticas descritas permiten advertir que el arte no se orienta exclusivamente hacia la inserción en empleos formales. Desde la experiencia docente, el aprendizaje de técnicas artísticas abre posibilidades de emprendimiento y generación de ingresos, especialmente en contextos donde las oportunidades laborales tradicionales son restringidas. De esta forma, el trabajo artístico amplía las alternativas de participación sociolaboral, permitiendo que los jóvenes proyecten sus capacidades en escenarios diversos y construye trayectorias acordes a sus intereses y habilidades.

La proyección inclusiva se fortalece cuando las producciones trascienden el espacio del taller y adquieren visibilidad en otros entornos. La participación en ferias o la difusión mediante redes sociales amplía las oportunidades de reconocimiento y evita que el trabajo realizado quede limitado al ámbito institucional. Estas instancias favorecen la asunción de roles más activos en la vida social, en coherencia con lo planteado por Robledo Sánchez-Guerrero (2016), quien señala que las prácticas artísticas colaborativas promueven formas de participación más horizontales y procesos de inclusión efectiva. En coherencia con enfoques que promueven la participación activa en contextos sociales más amplios (Cantero & Ferreyro Fusco, 2024).

Las experiencias también evidencian tensiones entre el valor formativo que la escuela atribuye al arte y el reconocimiento que este recibe en el ámbito social y laboral. Esta brecha puede restringir la proyección de los aprendizajes hacia otros espacios. No obstante, el desarrollo de competencias socioemocionales y sociales observado en los talleres resulta

consistente con lo señalado por la OCDE (2016), que identifica estas habilidades como factores determinantes para la inserción y permanencia en el empleo. A su vez, esta brecha evidencia tensiones en la valoración social del arte dentro de los procesos formativos, lo que se relaciona con los desafíos que enfrenta la educación en la articulación entre formación escolar y participación social (MINEDUC, 2013).

Capítulo V: Conclusiones

El análisis de los relatos recogidos permitió comprender cómo las docentes de Educación Especial interpretan y otorgan significado al uso de estrategias artísticas en talleres laborales dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual en escuelas especiales de la zona suroriente de Santiago. Los resultados muestran que el arte adquiere un lugar relevante dentro del proceso formativo, ya que organiza experiencias de aprendizaje, favorece la motivación del estudiantado y se vincula con la preparación para la vida adulta. A partir de dichas percepciones, las estrategias artísticas son reconocidas como un recurso pedagógico que favorece el desarrollo de habilidades sociolaborales asociadas a procesos de inclusión en la vida adulta.

En relación con la importancia atribuida a dichas estrategias, las docentes destacan que la práctica artística favorece la construcción de espacios de aprendizaje más cercanos y significativos para los estudiantes. Las actividades desarrolladas consideran intereses, ritmos

y particularidades individuales, aspecto especialmente relevante en talleres donde conviven diversas habilidades y necesidades de apoyo. En este contexto, el arte amplía las formas de acceso al aprendizaje, flexibiliza las propuestas pedagógicas y promueve prácticas educativas que reconocen la singularidad de cada joven.

Las percepciones del profesorado también evidencian cambios en aspectos personales de los estudiantes. La participación en procesos creativos favorece la expresión emocional, fortalece la autoestima y contribuye al reconocimiento de capacidades propias. Elaborar una producción, tomar decisiones sobre ella y compartirla con otros influye en la manera en que los jóvenes se posicionan dentro del espacio educativo. Estas experiencias fortalecen el sentido de pertenencia al grupo y favorecen una relación más positiva con la trayectoria escolar.

En el desarrollo cotidiano del taller, la interacción y la colaboración adquieren un valor formativo significativo. Compartir materiales, coordinar tareas y asumir responsabilidades colectivas genera aprendizajes vinculados con dinámicas presentes en entornos laborales. Durante dichas instancias, los participantes enfrentan situaciones que requieren organización, comunicación y respeto mutuo. De este modo, las actividades del taller se configuran como un espacio donde se ejercitan formas de participación asociadas al trabajo conjunto.

Las docentes describen que las estrategias artísticas favorecen el desarrollo progresivo de habilidades sociolaborales relacionadas con la comunicación, la interacción social y el trabajo en equipo. Estas habilidades se desarrollan principalmente en contextos prácticos, donde el trabajo conjunto exige diálogo, cooperación y la resolución de dificultades durante las actividades.

El trabajo desarrollado en los talleres también contribuye al fortalecimiento de la autonomía y la responsabilidad. Las tareas propuestas implican toma de decisiones, organización de acciones y resolución de errores durante el desarrollo de las producciones. Estas actividades promueven confianza en las propias capacidades y fomentan una actitud más participativa frente al aprendizaje. El error se comprende como parte natural de la formación, lo que favorece una mirada pedagógica centrada en el aprendizaje continuo.

Las prácticas descritas incorporan gradualmente rutinas y hábitos asociados al mundo del trabajo. La asistencia, el cumplimiento de acuerdos y la responsabilidad frente a tareas asignadas forman parte de las dinámicas del taller. A través de dichos procesos, los jóvenes se aproximan a formas de organización propias de contextos laborales y desarrollan actitudes necesarias para desenvolverse con mayor independencia en la vida adulta.

Otro elemento valorado por las docentes se relaciona con las instancias en que el trabajo realizado trasciende el espacio escolar. La participación en exposiciones, ferias o procesos de comercialización favorece que las producciones elaboradas sean reconocidas fuera del establecimiento. Este reconocimiento externo otorga valor social al trabajo realizado por los estudiantes y fortalece la seguridad personal. Mostrar y compartir los productos elaborados abre posibilidades de proyección hacia nuevos desafíos y permite visualizar alternativas de participación laboral o de emprendimiento acordes a intereses y capacidades.

Al considerar la contribución de las estrategias artísticas para la inclusión laboral, las docentes reconocen aportes relevantes en la preparación sociolaboral del estudiantado. La producción creativa fortalece habilidades, promueve la participación y amplía expectativas respecto de la vida adulta. No obstante, la inserción laboral efectiva depende de múltiples factores que exceden el ámbito educativo. Las oportunidades de empleo, las condiciones sociales y las redes de apoyo influyen de manera decisiva en dichos procesos.

Los resultados también muestran que muchas de las iniciativas descritas se sostienen en el compromiso y la iniciativa profesional de las docentes. En varios establecimientos, estas propuestas no cuentan con una formalización institucional sistemática ni con lineamientos curriculares específicos que orienten su desarrollo. Esta situación genera una fuerte dependencia del trabajo docente para mantener la continuidad de las propuestas.

La implementación de dichas iniciativas también se ve condicionada por factores estructurales como la disponibilidad de materiales, el financiamiento y la posibilidad de establecer vínculos con contextos laborales externos. Las diferencias entre establecimientos evidencian brechas en el acceso a oportunidades formativas de calidad para las personas jóvenes con discapacidad intelectual.

En relación con la inclusión laboral, los hallazgos muestran que la contribución atribuida a las estrategias artísticas se inserta en un proceso amplio y complejo. Las experiencias desarrolladas en los talleres fortalecen competencias y generan instancias de reconocimiento; sin embargo, el acceso al empleo continúa estando condicionado por factores sociales, económicos y culturales. La participación laboral aparece entonces como una trayectoria progresiva que requiere apoyos sostenidos y oportunidades concretas.

Los resultados permiten reconocer el valor pedagógico que adquiere el arte dentro del espacio escolar. Su aporte se expresa en el fortalecimiento de habilidades sociales, en la construcción de autonomía y en la ampliación de oportunidades de participación. Al mismo tiempo, el alcance de dichas propuestas se encuentra vinculado a condiciones institucionales y sociales que influyen en su desarrollo.

En el contexto de los talleres laborales, la práctica artística representa una forma de comprender la enseñanza que reconoce la diversidad de trayectorias y capacidades. Las estrategias artísticas favorecen prácticas educativas orientadas a la participación, la

autonomía y la proyección hacia la vida adulta. Consolidar dichas iniciativas como parte de una propuesta educativa inclusiva implica fortalecer el respaldo institucional, ampliar las oportunidades de vinculación con el entorno laboral y reconocer el valor formativo de tales prácticas dentro de la educación especial.

El trabajo artístico desarrollado en los talleres laborales trasciende lo estrictamente metodológico y se vincula con una concepción educativa que reconoce a las personas jóvenes con discapacidad intelectual como sujetos de derecho, capaces de crear, decidir y proyectar su futuro. Más que una estrategia aislada, el arte representa una forma de comprender la enseñanza desde el respeto por la diversidad, la construcción de autonomía y la generación de oportunidades reales de participación. Reconocer su valor implica también fortalecer las condiciones institucionales y sociales necesarias para que estas experiencias no dependan únicamente del compromiso individual docente y puedan consolidarse como parte de una propuesta educativa inclusiva y sostenible.

Limitaciones del estudio

El acceso a participantes se vio restringido, lo que redujo el universo de posibles informantes y dificultó la incorporación de un mayor número de docentes con experiencia en la temática. Si bien en una etapa inicial se consideró la participación de más docentes, no fue posible concretar el acceso a todos ellos, especialmente a quienes se desempeñaban en talleres laborales y contaban con mayor trayectoria, por lo que la muestra quedó conformada por tres docentes. Esta selección respondió a criterios de pertinencia, privilegiando la experiencia y la riqueza de la información por sobre la cantidad de participantes.

Estas condiciones se relacionan con el carácter del fenómeno estudiado, abordado a partir de experiencias docentes situadas en contextos específicos. En este marco, el estudio no se orienta a la comparación de casos ni a la generalización de resultados, sino a la

comprensión de un fenómeno a partir de las experiencias de las docentes participantes. En consecuencia, los hallazgos no son generalizables al conjunto de las escuelas especiales. Sin embargo, permiten profundizar en un fenómeno poco explorado y aportar antecedentes relevantes para su análisis en el ámbito de la educación especial.

Proyecciones y sugerencias

A partir de los resultados obtenidos, se abren distintas posibilidades para seguir profundizando en el estudio del uso de estrategias artísticas en la formación sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual. Los hallazgos permiten reconocer que el trabajo realizado constituye un punto de partida para continuar explorando esta área, incorporando nuevos enfoques, actores y contextos educativos que amplíen la comprensión del fenómeno estudiado.

Una primera proyección se orienta a profundizar en las experiencias y percepciones de los propios jóvenes con discapacidad intelectual respecto al uso de estrategias artísticas en los talleres laborales. Resulta pertinente centrar el análisis en cómo los estudiantes viven y significan estas experiencias dentro de su proceso formativo, así como en el sentido que atribuyen al trabajo artístico en su preparación para la vida adulta y laboral. Incorporar su voz permitiría enriquecer la comprensión del aporte del arte y, al mismo tiempo, fortalecer enfoques de investigación más participativos. En términos de práctica educativa, esto podría traducirse en la incorporación de instancias sistemáticas de participación estudiantil, tales como espacios de retroalimentación o evaluación de los talleres, que permitan ajustar las estrategias pedagógicas en función de sus intereses y necesidades.

Otra proyección relevante se vincula con el análisis de las condiciones institucionales que influyen en la implementación de estrategias artísticas en los talleres laborales. Esto plantea la necesidad de indagar en aspectos como la disponibilidad de recursos, la formación

docente y el respaldo curricular que reciben estas iniciativas. Profundizar en estas condiciones permitiría visibilizar brechas entre lo que se desarrolla en el aula y los lineamientos institucionales vigentes. A partir de ello, se vuelve necesario fortalecer la formación continua de los docentes en el uso del arte como herramienta pedagógica, así como promover su integración en los proyectos educativos institucionales, de modo que estas experiencias no dependan únicamente de iniciativas individuales.

En el ámbito de la práctica educativa, también surge la posibilidad de desarrollar investigaciones orientadas al diseño e implementación de propuestas pedagógicas que integren estrategias artísticas para el desarrollo de habilidades sociolaborales. Estas investigaciones podrían orientarse a la sistematización de experiencias desarrolladas en el aula y en los talleres laborales, con el propósito de elaborar orientaciones prácticas que respalden y enriquezcan la labor docente. Este tipo de estudios adquiere especial relevancia al contribuir al fortalecimiento del vínculo entre investigación y práctica pedagógica, generando conocimientos situados y aplicables al ámbito de la educación especial.

En conjunto, estas proyecciones permiten reconocer que la presente investigación aporta a la comprensión del uso de estrategias artísticas en la formación sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual y abre posibilidades concretas para su desarrollo en contextos educativos. Los lineamientos planteados orientan futuras investigaciones, especialmente en el estudio de las experiencias de los estudiantes, la evaluación del impacto de estas estrategias en el aprendizaje y el análisis de las condiciones institucionales que influyen en su implementación. De igual forma, contribuyen al fortalecimiento de procesos educativos que favorezcan la inclusión y la participación en el ámbito de la educación especial.

Referencias

- Aballay Gaete, A. A., Dinamarca Ulloa, D. A., & Gaune Donoso, J. P. (2012). *Las orientaciones del MINEDUC sobre la educación para la vida del trabajo y su aplicación en las escuelas de Andalué de Maipú y Antobel de La Florida* (Trabajo de titulación). Universidad de Ciencias de la Informática UCINF. Repositorio Institucional UGM. <https://hdl.handle.net/20.500.12743/1157>
- Adiyanti, M. G., Nugraheni, A. A., Yuliawanti, R., Ragasukmasuci, L. B., & Maharani, M. (2020). Emotion regulation and empathy as mediators of self-esteem and friendship quality in predicting cyberbullying tendency in Javanese-Indonesian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 251–263. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1614079>
- Águila, C., & Rivera Pávez, D. (2018). El rol del educador diferencial en Chile y sus transformaciones: Cambios, enfoques y paradigmas en función de las políticas de educación especial desarrolladas en Chile entre 1990 y 2017 [Tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].

Aguilera Ortega, J. E. (2023). *Prácticas pedagógicas de profesores de educación especial y habilidades sociales promovidas en talleres laborales de la comuna de Chillán-Chile* [Tesis de maestría, Universidad de Concepción].

Allendes Riquelme, M. (2022). *Experiencias de transición a la vida adulta de estudiantes con autismo* [Tesis doctoral, Universidad de Chile].

Álvarez, M. G. J. (2022). Transición a la vida adulta e inserción sociolaboral de jóvenes que han migrado de forma autónoma. *Mediterráneo Económico*, (36), 369–379.

Bardín, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.

Basso, B. A. S. (2021). *Talleres complementarios para el desarrollo de la autodeterminación en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual insertos en una escuela especial* [Tesis doctoral, Universidad de Concepción].

Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. Lucas Marín & A. Noboa (Eds.), *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221–261). Fragua / Fondo de Cultura Universitaria.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1990). *Decreto N.º 87 que aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual*.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley N.º 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). *Decreto N.º 83 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2017). *Ley N.º 21.015 que incentiva la inclusión laboral de personas con discapacidad.*

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2019). *Estadísticas de estudiantes con discapacidad intelectual en establecimientos de educación especial.*

Campos, M. M., & Mujica, L. A. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Laurus*, 14(27), 129–144.

Campo Barasoain, A., Hernández Fabián, A., Pérez Villena, A., Toledo Gotor, C., & Fernández Perrone, A. L. (2022). Discapacidad intelectual. En *Protocolos diagnósticos y terapéuticos en Pediatría* (pp. 51–64). Asociación Española de Pediatría.

Cantero, G., & Ferreyro Fusco, Y. (2024). Entramar desde los márgenes: Una experiencia educativa en la escuela especial con un adolescente con discapacidad intelectual y el desafío de acompañar en la construcción de un proyecto identitario. En *III Congreso Internacional de Ciencias Humanas*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Carreño, A. E. R. (2009). Configuración de la formación laboral como factor de empleabilidad en educación especial en la provincia de Ñuble, Región del Bío-Bío, Chile. *Horizontes Educativos*, 14(1), 21–36.

Castrillo, V. I. (2022). Habilidades para el trabajo: ¿Qué son y cuáles son las más demandadas? *Factor Trabajo*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Castrillo, V. I. (2022). La inclusión laboral: ¿Qué es y por qué tiene que importarnos? *Factor Trabajo*.

- Cea Madrid, J. C. (2021). De la subordinación asalariada a la caridad neoliberal: Análisis crítico de la ley de inclusión laboral de personas con discapacidad en Chile. *CUHSO*, 31(1), 227–249.
- Concha-Huarcaya, M. A., Alva-Olivos, M. A., Sosa-Aparicio, L. A., & Carbonell-García, C. E. (2024). Impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. *Episteme Koinonía*, 7(14), 122–132.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage Publications.
- Cortés Silva, C. (2025). El desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos educativos a través de procesos artísticos. *Estudios Educativos*, 1(1), 11–25.
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75–90.4
- Damiani Pellegrini, L. R. (2023). Fundamentos teórico-conceptuales de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 23, 391–424.
- Díaz, M. P. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual: El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 185–200.
- Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 319–332.
<https://doi.org/10.18800/psico.200102.006>

- Ferrat Clark, Y., & Hernández Martínez, M. A. (2024). Discapacidad intelectual, ¿qué sabemos? *Acta Médica del Centro*, 18(1), e1938.
<https://revactamedicacentro.sld.cu/index.php/amc/article/view/1938>
- Fischer, E., & Tura, J. S. (1967). *La necesidad del arte*. Península.
- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229.
- Fynn, G., Porter, M., & Pellicano, E. (2023). ‘Playing a guessing game’: Recognising and responding to anxiety in children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 36(5), 1150–1161.
<https://doi.org/10.1111/jar.13136>
- Girgis, M., Paparo, J., Roberts, L., & Kneebone, I. (2024). How do children with intellectual disabilities regulate their emotions? The views of teachers. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 17(4), 391–412.
<https://doi.org/10.1080/19315864.2024.2308284>
- Godoy, M. P., Meza, M. L., Salazar, A., & Nieto, O. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación de Chile.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gómez, M., Martínez, P. A., & Domínguez, E. (2020). El educador artístico ante el reto de la inclusión educativa. *Propósitos y Representaciones*, (SPE3), e734.

- González, D. A., Barrales Abreu, A., & Jara Ramírez, J. M. (2014). Auditoría ética a la Ley 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad desde el trabajo social. *Dialnet*.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hoyos, J. G. O. (2000). Principios éticos de la investigación en seres humanos y en animales. *Medicina (Buenos Aires)*, 60(2), 255–258.
- Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. En J. Rey (Ed.), *Manual de salud mental infantil y adolescente de la IACAPAP* (pp. 1–28).
- Laguna, M. B., Escolano-Pérez, E., & Ferrero, M. A. A. (2021). Evaluación de las funciones ejecutivas en adultos con discapacidad intelectual: Implicaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista INFAD de Psicología*, 2(2), 317–324.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: La idea de la fenomenología. *Teología y Vida*, 47(4), 517–529.
- Loubiès Valdés, L., Valdivieso Tocornal, P., & Vásquez Olguín, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223–239.
- Lucas Mangas, S., Arias Martínez, B., & Ovejero Bernal, A. (2005). Orientación profesional e inserción sociolaboral de personas con discapacidad intelectual. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, (6), 393–414.
- Macías, G. F. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial*, 17, 17–23.

- Martínez, C., & Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: Avances y desafíos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 512–519.
- Martínez Godínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica [Manual multimedia]. Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara. https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Merecí-Mejía, E. E., & Cedeño-Tuárez, L. K. (2021). Estrategias de educación artística como potenciadora del desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de básica elemental. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1205–1224. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i6.2390>
- Miranda, M. A. A. (2019). Empleabilidad y discapacidad intelectual, desafíos para la inclusión y educación en Chile. *Calidad en la Educación*, (50), 252–284.
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). Guía: Educación para la transición: Orientaciones técnico-pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida adulta activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales

múltiples entre los 14 y 26 años. Biblioteca Digital MINEDUC.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/567>

Ministerio de Educación (Chile), División de Educación General. (2020). Procesos organizativos generales, nivel laboral (ORD.-DEG N.º 59). Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (República de Chile). (2020). Orientaciones para el fortalecimiento de la educación artística en establecimientos educacionales. Ministerio de Educación. <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2020/11/Orientaciones-para-el-fortalecimiento-de-la-educación-artística-en-establecimientos-educacionales.pdf>

Moreno-Cano, A., García-Jiménez, N. G., & Camarero-Cano, L. (2021). Artistic training as a means of social transformation in Colombian minors deprived of liberty. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 705–722. <https://doi.org/10.5209/ARIS.69197>

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización Internacional del Trabajo (OIT), & Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2020). Caja de herramientas para la inclusión laboral de personas con discapacidad: Guía 2. ¿Cómo gestionar la evaluación de las habilidades sociolaborales de las personas con discapacidad desde el gobierno local? Fundación Emplea.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales. OECD Publishing.

Palacio, M. M. A., & Nieves, M. L. F. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Innovar*, 19(Supl. 1), 53–64.

Pallisera, M., Vilà, M., & Fullana, J. (2014). Transition to adulthood for young people with intellectual disability: Exploring transition partnerships from the point of view of professionals in school and post-school services. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(6), 531–541. <https://doi.org/10.1111/jar.12098>

Pardo, G. S. P. V. (2024). Trayectoria educativa del nivel laboral en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual entre los 17 y los 26 años de dos escuelas especiales en la comuna de Los Ángeles [Tesis doctoral, Universidad de Concepción]

Pérez Fernández, G. (2015). El arte en la educación especial. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(3), 79–94.

Pérez Serrano, G. (2004). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Volumen I: Métodos. La Muralla.

- Ramos Abadie, L. R. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37–46.
- Read, H. (1958). *Education through art* (3rd ed.). Faber & Faber.
- Riaño-Galán, A., García-Ruiz, R., Rodríguez Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2016). Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 112–127.
- Romero, N. S. V., & García, V. R. (2019). La ética en la investigación cualitativa. *CuidArte*, 8(16), 36–46.
- Rovirosa, L. P., Griñán, E. P., & Cutiño, Z. Y. (2020). La formación laboral en la educación especial: Su contribución a la integración sociolaboral de los escolares con discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3), 74–86.
- Rudenko, I., Solomko, I., Semenova, E., Sova, O., & Doroshenko, T. T. (2021). Fine arts as a means of developing creative activity in younger adolescents. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 13(1 Suppl. 1), 439–457.
<https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/405>
- San Martín, J. (1986). *La fenomenología como teoría del conocimiento*. Editorial Sígueme.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva: Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>

Sanahuja Perales, J. A. (2014). De los Objetivos del Milenio al desarrollo sostenible:

Naciones Unidas y las metas globales post-2015. En M. Mesa (Coord.), *Focos de tensión, cambio geopolítico y agenda global* (Anuario CEIPAZ, N.º 8, pp. 49–84). CEIPAZ.

Santibáñez, R. (2014). Plan de prácticas y pasantías laborales de inclusión en la Biblioteca

del Congreso Nacional de Chile. En *80th IFLA General Conference and Assembly*.

International Federation of Library Associations and Institutions.

<https://library.ifla.org/id/eprint/1149/1/165-santibanez-es.pdf>

Seid, M. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. En *V Encuentro*

Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (pp. 16–18). Universidad

Nacional de Cuyo.

Tonon, G., Alvarado, S., & Ospina, H. (2009). *Reflexiones latinoamericanas sobre*

investigación cualitativa. Universidad Nacional de La Matanza – Prometeo.

Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el

trabajo de campo: De la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada.

Técnicas y Estrategias en la Investigación Cualitativa, 18(34), 1–19.

Vargas-Pineda, D. R., & López-Hernández, O. (2020). Experiencias de artistas con

discapacidad frente a la promoción de la inclusión social. *Arte, Individuo y Sociedad*,

32(1), 31–44. <https://doi.org/10.5209/aris.60622>

Verberg, F., Helmond, P., Otten, R., & Overbeek, G. (2022). Effectiveness of the online

mindset intervention ‘The Growth Factory’ for adolescents with intellectual

disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(1), 217–230.

<https://doi.org/10.1111/jar.12941>

- Verdugo, M. Á., Alonso, M. Á. V., & Bermejo, B. G. (2009). *Discapacidad intelectual: Adaptación social y problemas de comportamiento*. Ediciones Pirámide.
- Vidal, R., Cornejo, C., & Arroyo, L. (2013). La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *Convergencia Educativa*, (2), 93–102.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (5th ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Wiltshire, M. E. (2021). *Art making for non-verbal students with autism: A case for visual literacy* [Tesis doctoral, ProQuest Dissertations Publishing].
- Zecchetto Arata, F. (2025). Variedad de experiencias de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782025000100017>

Anexos

Cartas de Presentación



UMCE
el poder transformador de la educación

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Facultad de Filosofía y Educación.
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo

10 de noviembre del 2025

Señorita
Elizabeth Garrido
Directora Escuela Especial Nuevo Rumbo

Estimada Directora :

Junto con saludarla cordialmente, el motivo de la presente carta es solicitar formalmente su autorización para que la estudiante Valentina Valeska González Pinedo, de la carrera de Pedagogía en Educación Especial Mención Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo realice una investigación titulada "Percepciones de docentes de educación especial sobre el uso de estrategias artísticas y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual" en el establecimiento que usted dirige.

El propósito de la investigación es develar las percepciones de los docentes de educación especial sobre el uso de estrategias artísticas en talleres laborales y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en escuelas especiales de la zona suroriente de Santiago. Esta investigación forma parte de su memoria de título.

Asimismo, se establece el compromiso por parte de la estudiante, quien entregará al establecimiento una síntesis de los resultados obtenidos una vez finalizada y evaluada la investigación, con el fin de aportar al fortalecimiento del trabajo pedagógico y al desarrollo institucional.

Agradeciendo de antemano su disposición y colaboración en este proceso académico, y esperando una acogida favorable a la presente solicitud, se despide atentamente,

Rosa Isabel Nilo Cea
Profesora Guía
Académica Depto. Educación Diferencial
UMCE-Stgo-CHILE



UMCE
el poder transformador de la educación

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Facultad de Filosofía y Educación.
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo

10 de noviembre del 2025

Señorita
Elizabeth López
Directora Centro Educativo Nueva Creación

Estimada Directora:

Junto con saludarla cordialmente, el motivo de la presente carta es solicitar formalmente su autorización para que la estudiante Valentina Valeska González Pinedo, de la carrera de Pedagogía en Educación Especial Mención Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo realice una investigación titulada "Percepciones de docentes de educación especial sobre el uso de estrategias artísticas y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual" en el establecimiento que usted dirige.

El propósito de la investigación es develar las percepciones de los docentes de educación especial sobre el uso de estrategias artísticas en talleres laborales y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociolaborales para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en escuelas especiales de la zona suroriente de Santiago. Esta investigación forma parte de su memoria de título.

Asimismo, se establece el compromiso por parte de la estudiante, quien entregará al establecimiento una síntesis de los resultados obtenidos una vez finalizada y evaluada la investigación, con el fin de aportar al fortalecimiento del trabajo pedagógico y al desarrollo institucional.

Agradeciendo de antemano su disposición y colaboración en este proceso académico, y esperando una acogida favorable a la presente solicitud, se despide atentamente,

Rosa Isabel Nilo Cea
Profesora Guía
Académica Depto. Educación Diferencial
UMCE-Stgo-CHILE
Cél.+56-987774967



Protocolo de Entrevista a los Docentes



UMCE
el poder transformador de la educación

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Facultad de Filosofía y Educación.
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo

Protocolo de la Entrevista a los Docentes

Entrevistado: Rosa Molina

Buenos días / buenas tardes, docente.

Muchas gracias por recibirme. Mi nombre es Valentina González y actualmente me encuentro desarrollando mi memoria de título para obtener el grado de Profesora en Educación Diferencial, mención Discapacidad Intelectual y Desarrollo Cognitivo, en la UMCE

El propósito de esta entrevista es conocer sus percepciones sobre el uso de estrategias artísticas en talleres laborales y su relación con el desarrollo de habilidades sociolaborales en los estudiantes. Esta información será utilizada sólo con fines académicos, manteniendo su confidencialidad y anonimato en todo momento.

Antes de comenzar, necesito confirmar si autoriza:

1. Realizar la entrevista de manera voluntaria
2. Grabar el audio solo para facilitar la transcripción literal del contenido, sin que su identidad sea mencionada
3. Si alguna pregunta le resulta incómoda, puede optar por no responder o pedir que sea expresada de otra manera.
4. Usar esta información de manera confidencial y anónima


Firma



UMCE
el poder transformador de la educación

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Facultad de Filosofía y Educación.
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo

Protocolo de la Entrevista a los Docentes

Entrevistado: Paola Vásquez

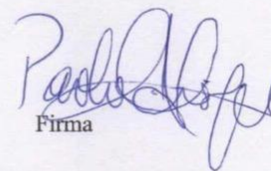
Buenos días / buenas tardes, docente.

Muchas gracias por recibirme. Mi nombre es Valentina González y actualmente me encuentro desarrollando mi memoria de título para obtener el grado de Profesora en Educación Diferencial, mención Discapacidad Intelectual y Desarrollo Cognitivo, en la UMCE

El propósito de esta entrevista es conocer sus percepciones sobre el uso de estrategias artísticas en talleres laborales y su relación con el desarrollo de habilidades sociolaborales en los estudiantes. Esta información será utilizada sólo con fines académicos, manteniendo su confidencialidad y anonimato en todo momento.

Antes de comenzar, necesito confirmar si autoriza:

1. Realizar la entrevista de manera voluntaria
2. Grabar el audio solo para facilitar la transcripción literal del contenido, sin que su identidad sea mencionada
3. Si alguna pregunta le resulta incómoda, puede optar por no responder o pedir que sea expresada de otra manera.
4. Usar esta información de manera confidencial y anónima


Firma



UMCE
el poder transformador de la educación

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Facultad de Filosofía y Educación.
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo

Protocolo de la Entrevista a los Docentes

Entrevistado: Camila Rojas

Buenos días / buenas tardes, docente.

Muchas gracias por recibirme. Mi nombre es Valentina González y actualmente me encuentro desarrollando mi memoria de título para obtener el grado de Profesora en Educación Diferencial, mención Discapacidad Intelectual y Desarrollo Cognitivo, en la UMCE

El propósito de esta entrevista es conocer sus percepciones sobre el uso de estrategias artísticas en talleres laborales y su relación con el desarrollo de habilidades sociolaborales en los estudiantes. Esta información será utilizada sólo con fines académicos, manteniendo su confidencialidad y anonimato en todo momento.

Antes de comenzar, necesito confirmar si autoriza:

1. Realizar la entrevista de manera voluntaria
2. Grabar el audio solo para facilitar la transcripción literal del contenido, sin que su identidad sea mencionada
3. Si alguna pregunta le resulta incómoda, puede optar por no responder o pedir que sea expresada de otra manera.
4. Usar esta información de manera confidencial y anónima

Camila R.

Firma

Instrumentos Utilizados

Entrevista Semi-Estructurada

Preguntas Introductorias

¿Cuántos años lleva trabajando en talleres laborales?

¿Ha trabajado siempre con estudiantes con discapacidad intelectual o también en otros niveles o contextos?

¿Qué curso o grupo tiene actualmente a su cargo en el taller laboral?

Guía de Preguntas de la entrevista

1. ¿Qué opinión tiene sobre la incorporación de estrategias artísticas en la formación laboral de los estudiantes?
2. Desde su experiencia, ¿qué lugar cree que tienen las estrategias artísticas dentro del trabajo que se realiza en los talleres laborales?
3. ¿Qué significado tiene para usted el uso de recursos artísticos dentro del proceso formativo en los talleres laborales?
4. ¿Qué beneficios considera que aporta el uso de estrategias artísticas al proceso formativo de los estudiantes?
5. ¿Cómo percibe la incidencia de las estrategias artísticas que utiliza en el desarrollo de habilidades sociolaborales de sus estudiantes?
6. ¿Qué aspectos relacionados con la interacción, comunicación o colaboración entre los estudiantes ha visto que se fortalecen durante las actividades artísticas?
7. ¿Qué habilidades laborales, como la responsabilidad, autonomía o trabajo en equipo, ha visto fortalecidas en sus estudiantes a partir de actividades artísticas?

8. ¿Cómo describiría la relación entre las actividades artísticas y el desarrollo sociolaboral de los estudiantes?
9. ¿De qué manera cree que las habilidades que se desarrollan a través del arte pueden aportar a la preparación de los estudiantes para futuros contextos laborales?
10. Desde su trayectoria en el taller laboral, ¿Qué aportes considera que ofrece el trabajo artístico en la formación sociolaboral de los estudiantes?
11. ¿Cómo incorpora o adapta las orientaciones del currículum al momento de trabajar experiencias artísticas en el taller laboral?
12. ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar estrategias artísticas en los talleres laborales ?
13. ¿Piensa usted que los aprendizajes que logran los estudiantes a través del arte son reconocidos y valorados en los talleres laborales?
14. ¿Qué recomendaciones entregaría a otros docentes para integrar de manera efectiva las artes en la preparación sociolaboral de los estudiantes, considerando su futura inclusión laboral?

Transcripciones de Entrevista

Transcripción Entrevista D1 E1

Valentina:¿Cuántos años lleva trabajando en talleres laborales?

(1)D1: ¿Acá o en otro lado? En mi vida.

Valentina: En Total, sí.

(2)D1: Oh, y a ver. Como 14. Sí, como 14.

Valentina: ¿Ha trabajado siempre con estudiantes con discapacidad intelectual o también en otros niveles o contexto?

(3)D1: Siempre con discapacidad intelectual y también en en otros niveles, Cursos básicos y retos múltiples.

Valentina: Bueno, ¿en qué curso grupo tiene actualmente a cargo?

(4)D1: Taller laboral B

Valentina: ¿Qué opinión tiene sobre la incorporación de estrategias artísticas en la formación laboral de los estudiantes?

(5)D1: Creo que es una muy buena posibilidad para poder abordar el aspecto socioemocional de los estudiantes y también de la persona que enseña. A través del arte, los jóvenes pueden expresar emociones, fortalecer su autoestima, desarrollar la autorregulación emocional, todas fundamentales para su futura inserción sociolaboral.

(6)Asimismo, estas estrategias no solo impactan en los estudiantes, sino también en la persona que enseña, ya que el uso del arte favorece una relación pedagógica más cercana, empática y humana. Permite al docente observar a los estudiantes desde otras dimensiones, reconocer sus intereses, talentos y ritmos, y generar espacios de aprendizaje más significativos.

Valentina: Desde su experiencia, ¿qué lugar cree que tienen las estrategias artísticas dentro del trabajo que se realiza en los talleres laborales?

(7)D1: Creo que las estrategias artísticas tienen un lugar súper importante dentro del trabajo que se realiza en los talleres laborales, porque permiten que aflore la sensibilidad y la creatividad de cada persona. En estos espacios no solo se aprende a hacer un producto, sino

que también se trabaja desde la emoción, desde lo que cada estudiante va sintiendo y expresando durante el proceso.

(8) Los talleres laborales van muy de la mano con eso, ya que muchas veces los productos que se elaboran están pensados para la venta, y para mí eso implica algo más que solo cumplir con una técnica. Este producto lleva una intención, un cuidado y un sentido al momento de prepararlo, crearlo o confeccionarlo.

Valentina: ¿Qué significado tiene para usted el uso de recursos artísticos dentro del proceso formativo en talleres laborales?

(9) D1: Creo que es importante. Creo que es muy importante. Lamentablemente el currículo nacional no le da tanto énfasis al aspecto artístico. Es más, cada vez quieren menos gente artística, menos gente pensando, entonces más producción produciendo pero sin sentido.

(10) Entonces, creo que se debería dar otro otro lugar y otro valor al área artística.

Valentina: Y desde ahí, ¿Cómo percibe la incidencia de las estrategias artísticas que utiliza en el que se utilizan en el desarrollo de habilidades sociolaborales en sus estudiantes?

(11) D1: Es importante la habilidad artística porque permiten que los jóvenes eh se puedan expresar. No solamente a través de la de la arte plástica, sino que eh a través desde la lo voy a volver a decir, la emocionalidad, es el poder expresar con palabras lo que yo puedo sentir, el el poder pararme frente a alguien y y expresar mis emociones o que estas afloren de mi, me permitan ser

(12) No sé, a ver, es que es que estoy como tengo mucha idea en la cabeza, así es pensando en el tema. Eh, todo lo podemos transformar en arte.

(13)Entonces, hasta en una clase de lenguaje yo le puedo dar un enfoque artístico, una clase de matemáticas le puedo dar un enfoque artístico. Entonces, creo que es importante.

Valentina:¿Qué aspectos relacionados con la interacción, comunicación o colaboración entre los estudiantes ha visto que se fortalecen durante las actividades artísticas?

(14)D1: Principalmente, el trabajo en equipo. Durante las actividades artísticas he visto que los estudiantes comienzan a apoyarse más entre ellos, a comunicarse para organizarse y a respetar los tiempos y formas de trabajo de sus compañeros. Muchas veces necesitan ponerse de acuerdo, compartir materiales o ayudarse para terminar una tarea, y eso va fortaleciendo la colaboración de manera natural. También se nota una mejora en la comunicación, ya que se sienten más seguros para pedir ayuda, dar opiniones o expresar cómo se sienten frente a la actividad.

(15) A través del trabajo artístico, los estudiantes aprenden a escucharse, a valorar el aporte del otro y a sentirse parte de un grupo, lo que favorece relaciones más positivas y un mejor clima de trabajo dentro del taller.

Valentina: ¿Y desde las habilidades sociolaborales como la responsabilidad, autonomía, trabajo en equipo se han visto fortalecidas?

(16)D1: La participación y la responsabilidad son aspectos que se fortalecen mucho. En las actividades artísticas los estudiantes se involucran más, sienten que su aporte es importante y que lo que hacen tiene un sentido dentro del grupo.

(17)Empiezan a participar no solo por cumplir, sino porque entienden que forman parte de un proceso compartido También se da algo muy significativo, que es el sentir que el otro es importante para lo que estamos haciendo. Los estudiantes se dan cuenta de que si alguien falta, si no cumple su rol o no participa, el resultado final no va a ser el más óptimo. Eso les

permite asumir responsabilidades, preocuparse por el trabajo del compañero y comprender que el logro no es sólo individual, sino colectivo.

Valentina: ¿Cómo describiría la relación entre las actividades artísticas y el desarrollo sociolaboral de los estudiantes?

(18)D1: Tiene mucha relación. ¿Cómo la definiría? Como algo fundamental, por ejemplo, para que los jóvenes puedan desarrollar su personalidad para que dejen atrás la timidez. Y eso como lo vemos nosotros acá para los actos. Entonces, jóvenes que no tienen en su en su currículum horas de artístico al participar en en estos actos que hacemos en el colegio, eh ellos se ven como en la obligación o se ven con el desafío de poder expresar eh algún el rol de algún personaje, no sé, leer una poesía, eh actuar, bailar y eso ya genera en ellos seguridad y al ser una persona segura va a tener muchas mejores herramientas al momento de trabajar.

Valentina: Desde su trayectoria en el taller laboral, ¿qué aportes considera que ofrece el trabajo artístico en la formación sociolaboral de los jóvenes?

(19)D1: que se pueden abordar las emociones y creo que la educación emocional es súper importante.

Valentina: ¿Cómo incorpora o adapta las orientaciones del currículum al momento de trabajar estrategias artísticas en el taller laboral?

(20)D1 Yo creo que nosotros en la escuela especial tenemos la libertad de poder crear sin sin tanta estructura, es más libre. Entonces, al ser más libre nos deja a nosotras como como docente, poder dejar volar la imaginación y también tiene que ver un poco con la personalidad de cada una, porque no todas las personas le gusta lo artístico, no todas las personas son más extrovertidas, entonces en la medida que que si uno lo ve como un factor positivo o o lo ve como como una una fortaleza, porque, por ejemplo, en lo personal a mí me

encanta lo lo artístico, entonces para mí es una fortaleza y prefiero a veces a través del arte poder enseñar a lo mejor un contenido que otra persona diría, "Oye, pero eso no tiene nada que ver." Pero si uno lo va lo va incorporando, sí tiene que ver.

Valentina: O sea, de manera transversal todo tiene que ver. ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar estrategias artísticas en los talleres laborales?

(21)D1: Eh, qué desafíos ha enfrentado para implementar esta eh No me pasa con los estudiantes, me pasa muchas veces con las colegas. Que que les cuesta un poco el creer que va a resultar, el que sea atinente. Muchas veces hay como obstáculos desde los pares, desde los mismos pares y eso perjudica los estudiantes.

Valentina: y ¿Piensa usted que los aprendizajes que logran los estudiantes a través del arte son reconocidos o valorados en los talleres laborales?

(22)Paola: O sea, por ejemplo, cuando tenemos presentaciones, eh, sí, hay una buena retroalimentación, los jóvenes se sienten seguros, se sienten contentos, cuando los felicitan, cuando les dicen, "Oye, el acto estuvo superbonito." Eso a ellos les da seguridad y les permite plantearse nuevos desafíos para otras cosas.

(23)Cuando ya tiene que ver con algo más concreto, así tangible, como un producto elaborado en los distintos módulos, eh también se ven resultados cuando ellos logran vender su producto en estas ferias laborales, que es el lugar clave para que ellos sientan que su trabajo es valorado, porque no lo están comprando los las profesoras del colegio, eh así como para hacerle el favor al curso, sino que lo está comprando de gente que realmente vio en ese producto un valor, ya sea un valor en originalidad, en en tiempo destinado, en estética.

Valentina: Una pregunta como fuera del guion jaja, el tema de las ferias laborales, ¿ustedes tienen que ir como preguntando para participar?

(24)D1: El colegio cuenta con eh el colegio es parte de una agrupación de escuela especiales del sector cordillera. De que es donde pertenece la escuela. Pero también eso tiene que ver un poco con los intereses de las profesoras que estamos a cargo de los talleres laborales.

Por ejemplo, la colega Rosita, si ya sabe de algo, eh propone la idea o viceversa o yo, pero eso tiene que ver muchas veces con los intereses y con el lineamiento que le queremos dar a los talleres laborales. Que nuestro producto los conozcan en todos lados, no solamente la escuela.

Valentina: ¿Qué recomendaciones entregaría a otros docentes para integrar de manera efectiva las artes en la preparación sociolaboral considerando su futura inclusión laboral?

(25)D1: Yo creo que todos deberíamos trabajar a través del arte, especialmente cuando hablamos de preparación sociolaboral. El arte nos permite buscar y conectar con nuestra sensibilidad, tanto en los estudiantes como en quienes enseñamos. Nos invita a salir de una forma de trabajo tan estructurada y rígida, que muchas veces es la que nos ofrece el día a día, donde pareciera que lo único importante es producir.

(26)Desde mi perspectiva, integrar las artes implica justamente lo contrario: no dejar de lado las emociones, sino ponerlas en el centro del aprendizaje. El arte nos permite trabajar con lo que sentimos, reconocer esas emociones y aprender desde ellas, y que eso también pueda enseñarle algo al resto del grupo. Cuando los estudiantes logran expresarse, sentirse valorados y comprendidos, desarrollan habilidades que son clave para su futura inclusión laboral, como la confianza, la comunicación, el respeto y el compromiso

Transcripción Entrevista E1 D2

Valentina: ¿Cuántos años lleva trabajando con Talleres Laborales?

(1)D2: 6 años

Valentina: Solo ha trabajado en estudiantes con discapacidad intelectual o también en otros niveles o contextos.

(2)D2: No, siempre he estado en escuelas especiales.

Valentina: ¿Qué curso o grupo tiene actualmente a su cargo?

(3)D2: Taller Laboral A

Valentina: ¿Qué opinión tiene sobre la incorporación de estrategias artísticas en la formación laboral de los estudiantes?

(4)D2: ¿Qué opinión? Mmm... Bueno en esta escuela son antiguas, las estrategias que que tenían cuando yo llegué a taller laboral porque siento que hoy en día nos tenemos que actualizar, por ejemplo, el proyecto no se ha actualizado desde el 2016 y eso es bastante importante porque ahora ya no es lo que te enseñaban antiguamente, por ejemplo, el oficio de ¿Cómo se llamaba el oficio?

Valentina: ¿De de madera?

(5) D2: O sea, es muy poco lo que se da en realidad, el implementar estrategias artísticas ya que son muy pocos los fabricantes que permiten que sea una formación laboral. Ya que actualmente es el más industrializado. Entonces, ahí deberíamos como de actualizar. La estrategia se ha mejorado pero por las docentes. No porque sea el colegio lo ha estipulado así como una directriz. Obviamente ellos nos dan el okay porque sin el okay de ellos no podemos hacer nada.

Valentina: Entiendo y desde su experiencia, ¿qué lugar cree que tienen las estrategias artísticas dentro del trabajo que se realiza en los talleres?"

(6)D2: Si ocupan un espacio como importante dentro de Ah, totalmente, pues los módulos de taller laboral. Es el módulo de costura, el de madera, el de encuadernación y el de cocina. Esos son. Considero que la expresión artística va dentro de todos los módulos

Valentina: ¿Qué significado tiene para usted el uso de recursos artísticos dentro del proceso formativo de los talleres laborales?

(7)D2: Es bastante importante si lo tomamos desde la mirada de la transición a la vida adulta. Porque esto requieren los chicos a aprender diferentes eh elaboración de producto más que más que de oficio en realidad, porque muy poco ya se dan como los oficios que están aquí como establecidos desde desde el proyecto.

(8)Pero eh los módulos son importantes para esta transición. Y además que le den pie se relacionan, por ejemplo, con las pasantías. El módulo de cocina generalmente trabaja todo lo que requieren en el restaurante que que es de pasantía. Entonces, o sea, que hace trabaja y pero ya después, no hay pasantías que consideren el arte

Valentina: Pero a pesar de eso, ¿usted considera que el uso de estrategias artísticas aporta al proceso formativo de los estudiantes?

(9)D2: Los beneficios como el aprender, el elaborar, el crear, el dejar llevar un poco la imaginación a través del arte, el dar continuidad a un paso más autónomo si, todo eso eh beneficiarte a los chicos porque no es llegar y elaborar un producto. Existe todo un detrás de eso.

Valentina: Ahora en desde no desde los formativos, sino desde las habilidades sociolaborales.

¿Cómo percibe el incidente de la estrategia artística?

(10)D2:Eh, bastante positivo. Porque a través de ellas se trabaja aprende a trabajar en equipo, donde si se van a un trabajo, ellos van a tener esa habilidad habilidades blandas para poder trabajar en equipo.

Valentina: ¿Qué aspectos relacionados con la interacción, comunicación o colaboración entre los estudiantes ha visto que fortalece la actividad artística?

(11)D2: Yo considero que el arte en lo que más ayuda en lo social, es lo que más nos ayuda, bueno, después están las procedimentales y las conceptuales que también va parte de la base para poder trabajar en la habilidad artística de los chicos. Es importante el la base que generan en los básicos que después nosotros ya la desarrollamos mucho de manera más amplia.

Valentina: Y desde ahí ¿Cómo describiría la relación entre las actividades artísticas y el desarrollo sociolaboral?

(12)D2: Esto va Las habilidades sociolaborales con la artística van de la mano directamente, o sea, las relaciones directamente al poder. Eh, trabajar sin habilidades sociales lamentablemente no podríamos generar los productos en el área artística porque se trabaja mucho en grupo.

(13)Y además que los los chicos que tienen más habilidad en trabajar en en con guillotina le enseñan a los otros. Entonces, ahí ya estamos desarrollando las habilidades sociales y está trabajando en conjunto con la artística. Es una relación directa.

Valentina: Y ¿De qué manera creen que las habilidades artísticas No, ¿de qué manera creen que las habilidades se desarrollan a través ¿Qué se desarrollan a través del arte pueden aportar en futuros contextos laborales? ¿De qué manera se beneficia?

(14)D2: De manera positiva, porque si no tienen estas habilidades, y no se trabajan en el colegio, sería muy poco probable la inserción laboral también. Ellos requieren el poder pasar por estos módulos para poder insertarse a la comunidad.

Valentina: Usted ¿Cómo incorpora o adapta las orientaciones del currículum al momento de trabajar experiencia artística en su taller laboral?

(15)D2: Bueno, nosotros nos basamos en el decreto 87, la cual nos entrega las directrices desde el área cognitiva hasta los módulos y estos se adaptan, se adaptan a la a las capacidades y al proyecto la cual nosotros tenemos porque el proyecto está basado en el decreto 87.

Valentina: ¿Pero cómo las incorpora?

(16)D2: Nosotros tenemos que adaptar el objetivo y también se adaptan los productos también porque no se le no se le puede pedir a un grupo con capacidad cognitiva eh descendida a uno a un grupo en la cual su capacidad cognitiva es mucho más alta. Entonces, eh los grupos que están más descendidos trabajan en un producto o en algunos pasos del producto.

Valentina: Y desde ahí ¿Qué desafío se ha enfrentado al implementar estrategias artísticas en los talleres laborales?

(17)D2: Los recursos. Los recursos es el desafío más grande porque no lamentablemente no si tiene, uno tiene que estar comprando de del el propio bolsillo, o sea, de nuestro propio

dinero porque por más que la escuela nos quiere entregar los recursos, eh llega un momento que no se puede entregar todo.

(18)Entonces, ahí nosotras eh los compramos, también las herramientas, porque si no tenemos eh las herramientas, cómo ocupar el producto y así. Para poder crear una agenda se necesita una guillotina, una SIM, se Necesita una crop, que son herramientas las cuales son son igual caras.

Valentina: ¿Piensa usted que los aprendizajes que logran los estudiantes a través del arte son reconocidos y valorados?

(19)D2: Sí, al momento de que lo que nosotros los vendemos y nos nos posicionamos en una feria laboral eh mucho muchas personas se acercan y dicen, "Uy, qué bonito, qué lindo, qué innovador lo que hacen." Entonces, de esa forma ellos como que se sienten felices cuando dicen, "Yo lo hice." Muy gratificante para ellos.

Valentina: Muchas gracias profesora por sus respuestas, ya viene la última jaja ¿qué recomendaciones se entregaría a otros docentes para integrar de manera efectiva las artes en la preparación sociolaboral de los estudiantes? Considerando la futura inserción laboral.

(20)D2:¿Qué recomendaciones entregaría? Actualizarse. El actualizarse, actualizar eh la casa que se está vendiendo el mercado, las nuevas prácticas, eh es algo que se requiere, se requiere actualizarse porque no nos podemos quedar pegados en el papel mache. Que decoren la tacita, que decoren el el cono de confort, porque son cosas que eh no nos dan, no no se venden lamentablemente.

(21)Entonces, sí tenemos que eh actualizarnos en ese aspecto y poder eh generar nuevos productos los cuales los puedan meter y no se queden ahí en el vacío y después uno eh se

haya perdido el material, entonces después se los llevan y al final no existe como un beneficio económico de de esos productos.

Transcripción Entrevista E2 D3

Valentina: Bueno para comenzar saber cuántos años llevaba trabajando con talleres laborales.

(1)D3: En taller laboral llevo 4 años.

Valentina: ¿Y pero es con el mismo taller?

(2)D3 No, no, este es el primer año que estoy en taller de bisutería. Los otros años había estado en un laboral uno. Porque aquí en esta escuela se dividen los talleres laborales. Estuve trabajando 3 años en laboral, no tienen el mismo enfoque de venta de productos, es más cognitivo.

Valentina: ¿Se dividen en edad?

(3)D3: Sí. Sí, es en edad, porque acá tenemos desde atención temprana hasta los talleres laborales y ocurre que ellos pasan de de octavo... Y ingresan de se gradúan de octavo y ellos pasan a los laborales. A los talleres laborales y laboral uno tiene como esa ese ese enfoque, como un poco aguantarlos, como tener más cognitivo.

(4)Eh, no se comercializa en laboral uno como productos, no se producen ni se venden. Pero ya desde los laborales 18 más o menos y ahí los chiquillos pasan a los laborales y ahí van circulando por otros talleres igual, tenemos 10 talleres laborales.

Valentina: Wow, son muchos. Bueno la siguiente pregunta era, si ha trabajado siempre con estudiantes con discapacidad intelectual o también en otros niveles, otros contextos.

(4)D3: Sí he trabajado en otros contextos, estuve trabajando eh con niños pequeños con autismo. Ahí trabajé con un kinder, era muy pequeñito. Y y después me fui a un eh pie, a un colegio con integración. Y ahí estuve trabajando en primero y segundos básicos. Y después me vine para acá y acá empecé a trabajar ya con jóvenes, con adultos. Con adultos.

Valentina: A partir del tiempo que lleva trabajando en talleres laborales ¿qué opinión tiene usted sobre la incorporación de la estrategia artística en la formación laboral?

(5)D3: Uy, yo siento que igual son importantes, es como desde desde mi área es muy muy importante y muy relevante porque siento que en verdad son habilidades que pueden desarrollar los chiquillos y que les pueden servir en un futuro, por ejemplo, para un posible emprendimiento. Y ya eso eh es súper importante porque hay pocas oportunidades de inserción laboral.

(6) D3:Entonces, como un poco le ayuda a emprender o a hacer eh como sus propios productos para poder eh comercializarlos o tener alguna entrada más aparte de su pensión. Así que yo siento que es súper relevante eh sobre todo para para su inserción laboral, o más que su inserción es como para ser independientes también.

Valentina ¿Qué lugar cree que tiene las estrategias artísticas dentro de los talleres laborales?

(7)D3: Mira, yo siento que acá esta escuela igual le da como harto énfasis a la a las habilidades artísticas. De hecho, cuando celebramos la semana del arte como que se hace toda una programación, se planifica, los todos los cursos participan porque igual es super importante mencionar que algunos chiquillos no tienen como las habilidades como comunicativas o expresivas que le permitan como expresar así, me siento de tal forma, sino que ellos a por medio de esta de estas técnicas o de combinar colores o de dibujar o de pintar

eh cualquier cosa, sea lo que sea, incluso tenemos mosaico también acá en en la escuela, todo eso les permite como expresar.

(8) Entonces, como que se le da harto énfasis también a a lo artístico, entendiéndolo como como una posibilidad de expresión para los chicos que les cuesta comunicarse como eh a nivel expresion.

Valentina:Eh, bueno Y siento que igual se respondió a esta tercera y que era qué significado tiene para usted el uso de recursos artísticos dentro del proceso formativo, que es más que nada que usted me había dicho que era importante debido a las pocas oportunidades que que se les da. En realidad como a los jóvenes con discapacidad intelectual en en lo laboral.

(9)D3:Claro.Sí, porque igual, por ejemplo, hay pocos lugares o al menos acá en Puente Alto, nosotros tenemos pocos lugares para que los chiquillos puedan hacer pasantías enfocadas en lo que ellos están como aprendiendo acá en los talleres laborales, por ejemplo, si bien es cierto, nosotros somos de Puente Alto, tenemos una un área de la comuna que se dedica mucho a ser mosaico.

(10)Eh, hay chiquillos que van a a pasantías a estos lugares, pero, por ejemplo, bisutería es como que yo siento que todavía nos quedamos muy en en lo independiente, no sé si me entiendes, como no sé, obtener una feria artesanal o ir a vender vender sus productos alguna alguna feria de emprendedores, como ese tipo de cosas hemos hecho últimamente.

Pero igual nos quedamos como muy en en la interna, es como depende del cada chiquillo, depende de cada familia, como si lo ve algún si lo ve como una posibilidad de insertarse.

(11)Yo, por ejemplo, acá en el curso tengo a tres chiquillas que eh engancharon con técnicas y que lo están trabajando desde su casa. Y ahora tengo una que está en una feria navideña vendiendo como sus productos, hechos en resina.

(12)Entonces tengo otra que también la la mamá va a implementar un taller como de bisutería en su casa para que venda ahí algunos productos, pero claro, nos quedamos como como en eso, como que es difícil ver la la bisutería, al menos desde mi área como no sé, como ir a hacer pasantías, es como complejo, siento yo. Pero pero al menos ya como que se están motivando a las familias y les va a permitir a ellos o a algunos tener esa posibilidad de una entrada extra parte de su pensión de discapacidad.

Valentina: Desde ese punto ¿qué beneficio considera usted que aporte la estrategia artística en el proceso formativo?

(13)D3:Eh, yo Bueno, lo que te comentaba antes, pues les permite a ellos comunicarse de una de otra manera les permite a ellos ampliar igual su capacidad de pensamiento porque no solo trabajamos o combinamos colores por combinar, sino que esto también tiene un sentido, se trabaja desde la teoría del color, qué color combina con cuál, cuál es el que debo usar. Entonces, les permite ir ampliando igual como sus habilidades cognitivas, su pensamiento.

(14)Eh, les permite ir ampliando igual su motricidad fina, sobre todo acá en bisutería, que es todo como tan tan fino. Eh, les permite también ser conscientes como desde su corporalidad, siento yo, porque a mí me pasó que muchos de los chiquillos como que se cansaban, se fatigaban. Entonces, porque igual bisutería, al menos, es como muy fino y es estar mirando todo el rato hacia abajo.

(15)Entonces, eso igual les permitía como decir, "Estoy cansado, estoy cansada, quiero parar." Entonces, como que claro, ser conscientes de su corporalidad, de su emocionalidad. Siento yo que es uno como de los grandes aprendizajes que que saqué durante este año.

Valentina: ¿Y desde ahí cómo percibe que las estrategias artísticas inciden en las habilidades sociolaborales? Más que más que lo formativo.

(16)D3:Mira, yo siento que que eh, desde lo sociolaboral, o sea, a ellos les permite porque, por ejemplo, yo acá en mi sala yo trabajo con, eh, como contenido laboral. ¿Ya? Entonces ellos saben que se tienen que poner su delantal cuando trabajamos en bisutería o se tienen que poner su cofia o los guantes cuando trabajamos en resina o en teñido.

(17)Entonces eso igual les permite como llevar este proceso no propiamente tal a lo mejor de la disciplina disciplina de bisutería o de las habilidades artísticas, pero sí yo siento que eso les permite como a ellos ir diciendo, "Chuta, ya, estamos en un trabajo y tengo que ser responsable." Y eso es una de habilidades como sociolaboral moral es igual importante, el cumplir con su con sus herramientas, el tener acá sus cajitas con mostacillas o con otros elementos.

(19)Eh, también es como parte de la responsabilidad. Ya yo trabajo igual con el tema de la de la asistencia. Entonces, ellos tenían que marcar tú cuando ellos Mhm. llegaban a la hora que llegaban eh Entonces, todas esas cosas Entonces, todas esas cosas como lo intenté de hacerlo más parecido a un trabajo, porque cuando uno trabaja tiene que marcar asistencias, tiene que ir con su informe de trabajo, tiene que cumplir con ciertas responsabilidades.

(20)Nosotros acá igual trabajábamos hartito como con el paso a paso, con el análisis de tarea y también eso le le les ayudaba y claro, pues yo siento que la bisutería es un medio para Sí, es como que eh eh cualquier uno puede organizar cualquier otro taller laboral de cualquier otra cosa, pero siento que esas cosas ehm van como más ligadas hacia lo formativo más que más que lo más que desde lo artístico.

(21)Ya, porque lo artístico al menos yo lo veo como un medio para poder desarrollar ciertas habilidades sociolaborales. No, y lo del marcar la asistencia está muy bueno. Sí, sí, los chiquillos todos los días llegaban en la mañana y tenían su hojita, entonces ellos marcaban a la hora que llega y firmaban.

Valentina: Ya, entonces esas son como estrategias que que al menos a aquí se utilizan. Eh, ¿qué aspectos relacionados con la interacción, comunicación o con la colaboración ha visto que fortalecen las actividades artísticas.

(22) D3: Yo yo creo que eh desde lo comunicativo quizás como la como como la capacidad de elegir entre un color otro, entre distinguir qué voy a utilizar, si voy a utilizar una mostacilla más grande, una más pequeña. Eh, desde la colaboración, cuando hay un compañero que le cuesta.

(23) Entonces estoy sola yo acá en la sala, pues la María Jesús me ayudó un montón, pero hay veces en que no no tenemos otra no tenemos otra persona en la sala. Y y de esa forma se va se va realizando como el el trabajo.

(24) Y claro, pues como él es al, como es bisutería y es algo tan eh, individual, como tan individualizado entre cada uno de ellos. No sé, tenía chicas que terminaban muy rápido el producto y después ayudaban a los compañeros que que que les costaba un poquitito más. Entonces yo siento que igual se dio colaboración.

(25) Eh, yo les pedía como eh, ordenar acá, eh, poner el mantel de trabajo. Y todo eso como que se iba realizando, después ordenaban las salas, cada uno acomodaba como las mostacillas y creo que eso se puede decir desde la desde la bisutería. Y desde Bueno, es que la la responsabilidad, la autonomía y el trabajo en equipo.

(26) Desde responsabilidad No sé. No sé qué porque todo el rato lo como que lo ligó como a lo formativo, entonces como que me es difícil visualizarlo como solo desde desde lo artístico. Pero yo creo que claro, como te lo mencioné en un momento, como que es el medio para poder desarrollar habilidades socio sociolaborales y claro, pues los chiquillos tenían la responsabilidad de tener acá sus materiales, de de cumplir con cierto producto, eh no sé,

trabajamos después hasta pulseras tejidas, entonces eh si no terminábamos en una clase, la terminábamos en la siguiente y así se dando como ese como ese trabajo.

(27)Yo la verdad es que considero que igual fueron muy responsables. Trabajamos en equipo, sí. Eh, y sobre Sobre todo en un proyecto que hicimos este año que tenía que ver con la Fundación Color y Arte. Y esa era como teñido de telas eh para representar a un humedal de acá de de Chile.

(28)Entonces estuvimos trabajando tiñendo telas y todos esos trabajos ellos lo hicieron en en grupos también. Y y siento que fue como un un buen proyecto porque cada grupo sabía perfectamente lo que tenía que hacer, ellos tomaron sus decisiones de cómo iban a representar un humedal para después representarlo como todos en conjunto. Por ejemplo, mi curso se dividió en tres grupos.

(29)Un grupo hizo como alas de libélulas teñidas, el otro grupo hizo eh unas alas del pájaro de siete colores con con tela teñida y el otro grupo representó eh la flor de loto. Entonces como que todo eso lo hicieron y se juntó todo en una en una obra y de hecho tuvimos que mandar la fotografía y todo.

(30)Entonces como que claro, favorece la colaboración, favorece decir, ellos tomaron las decisiones de qué qué colores utilizar, cuáles eran los más apropiados, qué técnica utilizaban para teñir. Fue como bien autónomo y bien como focalizado su trabajo, y uno como docente iba como más guiando el proceso que qué otra cosa, porque como ya teníamos un módulo detenido, yo ya sabía las técnicas. Entonces, eso fue como como claro, si te puedo hablar como de una de una estrategia artística que favorece, yo siento que esa es una muy buena estrategia.

Valentina: Sí, o sea, por lo que usted me cuenta de su curso es como bien autónomo

(31) D3: Sí, sí, y de hecho tenemos una chica que tiene parálisis. Y ella igual trabaja, solo que nosotros somos el medio como de expresión de ella. Eh, pero ella está perfectamente consciente, entonces ella sabe qué técnica se va a utilizar, eh cómo tiene que hacerlo, qué color quiere ocupar. Entonces, claro, pues para eso se trabaja como hartito en en en equipo.

(32) Son bien autónomos los chiquillos y cada uno sabe dónde está cada cosa en el taller, como que está todo a su disposición, entonces yo le digo, "Ya vamos a teñir.". Yo siento que si uno hace como un trabajo sistemático ya después los chicos logran cómo desarrollar esa autonomía, por ejemplo, yo faltaba y ellos sabían dónde estaba cada cosa perfectamente, entonces cualquier profesor que viene sabía que los chiquillos entendían dónde estaba cada una de sus cosas y qué es lo que tenían que hacer.

Valentina: Así que eso eso igual es favorable. Sí. Eh, ¿cómo describiría la relación entre las actividades artísticas y el desarrollo sociolaboral?

(33) D3: Yo siento que eh que favorecen, favorecen en en en cierta medida lo sociolaboral, pero creo que tampoco es como lo único que se puede realizar, ¿ya?

Es como, claro, van de la mano, es un medio para poder desarrollar habilidades sociolaborales, pero me pasa igual que como que en la No sé, uno lo ve de manera muy funcional, como que cuesta a las personas que se dedican a desarrollar habilidades artísticas encontrar algún Hasta a nosotros mismos pues nos cuesta.

(34) Entonces, cuesta como emprender, cuesta dedicarse a la música, cuesta dedicarse al arte, es complejo, pero finalmente ellos entienden que eh aprendiendo todas estas técnicas, ellos tienen la posibilidad de poder tener algún tallercito, poder tener, por ejemplo, nosotros trabajábamos mucho con Instagram.

(35)Entonces, estas chicas que están como emprendiendo, también se están creando su Instagram y todo el tema, entonces así están como visibilizando su trabajo. ¿Ya? Entonces claro, si bien es cierto como que cuesta un poquitito, no hay como un lugar en donde ellos puedan decir, "Ay, ya voy a trabajar bisutería a tal lado eh no no existe. Eh, pero sí, por ejemplo, les permite como esta posibilidad de de emprender, pues de tener algún emprendimiento.

(36)Muchos de ellos igual se van a quedar en sus casas. Entonces, eh que les sirva a lo mejor ah o les dé alguna posibilidad de emprender porque aparte yo les pido como su cajita para el año con los sus alicates, todas sus herramientas, pero ellos si se van del taller, yo se las paso. Entonces, esas cosas le quedan para ellos. Esa es como la la idea un poco igual del o ese es el enfoque al menos de este taller.

Valentina: Bueno, aquí es cómo incorpora y adapta o adapta las orientaciones del currículum al momento de trabajar experiencia de artística en el taller.

(37) D3:Uy, nosotros como trabajamos con el decreto 87 está bien alejado de de de la realidad, por ejemplo, no hay un objetivo que te diga trabajar tal cosa en tal taller laboral con tales habilidades artísticas. Es como que en verdad uno enriquece.

(38)Uno es el que ve qué objetivo va a trabajar, qué técnica es la que va a utilizar, pero claro, tenemos igual el módulo de artes y ahí uno se basa en función a a los objetivos que que presenta el currículum. Quizás no todos, quizás vemos algunos más funcionales, no sé, por ejemplo, yo este año trabajé el tema de la combinación de colores, eh la la teoría del color, la eh la rosa cromática, ese tipo de cosas que son en función a eh el taller.

(39)Y que y que sean muy funcionales para para desarrollar en nuestro en nuestro taller, pero como te digo, aquí y eso es lo bueno igual de esta escuela que te permite Sí. mucho como ser

libre y decir, "Ya, voy a trabajar tal cosa, con tal técnica y este va a ser mi objetivo." y uno lo puede realizar. Ya y claro, como estamos trabajando con el decreto 87, eso se puede se puede realizar tal.

(40)Ya, entonces, claro, cómo por eso es como que sí, tenemos mosaico, tenemos taller de bisutería, tenemos taller de agropecuaria, tenemos taller de gastronomía, tenemos taller de carpintería y de estructuras metálicas, pero son como un medio para. Nuestros objetivos en el decreto 87 van enfocados en desarrollar técnicas o estrategias para poder eh desarrollar habilidades sociolaborales en los chiquillos.

Valentina: ¿qué desafío se ha enfrentado al implementar estrategias artísticas en los talleres laborales?

(41)D3: Oye, es complejo porque, por ejemplo, yo no sabía. Yo a mí cuando me plantearon este desafío de de hacerme cargo del taller de bisutería, yo en mi vida había hecho cuando chica así como una pulsera y listo. Pero pero claro, pues implica movilizarte a ti como docente. Pues yo, por ejemplo, tuve que eh tomar cursos de bisutería Tuve que ver, soy yo, soy super como estudiosa igual, entonces como ver tutoriales en YouTube de resina, porque yo jamás había resinado cosas.

(42)Entonces, yo le dije acá a mi a mi jefa, yo le dije, "Yo tomo el desafío, pero sin ningún conocimiento previo para poder realizar alguna eh algún producto de cualquier cosa." Eh, entonces implicó eso, implicó movilizarme, implicó estudiar implicó tomar clases, implicó ver tutoriales.

(43)Eh, yo creo que eso uno fue uno de los desafíos, implicó también como yo aprenderlo, pero también saber a enseñarlo. Ya, entonces igual era era complejo y yo siento que, claro, se logró, pero sí, eso fue como uno de los desafíos mayores que yo considere durante este año.

Porque aparte nosotras como educadoras diferenciales tampoco somos especialistas en algún área.

(43) Como que eh nos cuesta, pero yo siento que sabemos de todo un poco. Y claro, pues y esto cómo trabajar en en talleres laborales implica como desarrollar aún más nuestra las habilidades también para poder eh traspasarlas a los chiquillos. Y que sean útiles también y que estén adecuados.

Valentina: ¿piensa usted que los aprendizajes que logran los estudiantes a través del arte son reconocidos y valorados?

(44) D3: Mientras me estaba haciendo la pregunta, me acordé de otra cosa. Yo te comenté que en referencia al anterior. Te comenté que tengo una chica con parálisis. Sí. Y ella es super difícil trabajar bisutería con porque es muy fino.

(44) Entonces, yo siento que una, claro, otro desafío fue como que todos accedieran a eh a realizar como el producto que estaban que querían. Entonces, claro, esta chica y tuvimos que pensar muchas adaptaciones, muchas adecuaciones para que ella lograr hacerlo y claro, en conjunto con la terapeuta ocupacional de acá de la escuela pensamos algunas estrategias y lo logramos.

(45) Pues ella terminó haciendo eh terminó haciendo pulseras, se demoraba tres o cuatro clases más, pero eh lo lograba. ¿Ya? Entonces, claro, eso es uno como de los desafíos porque aparte uno lo uno lo practica como tiempo funcional con todo, pero claro, tenemos a chicos con discapacidad intelectual y sobre todo en esta escuela con retos múltiples que también tienen que ser parte, también tenemos que también tienen que acceder al al a todo.

Entonces, claro, yo creo que eso fue como uno de los otros desafíos.

Valentina: Otra pregunta, pero ellos eligen el el módulo o se van repartiendo como al azar.

(46) D3: Sí, hay preferencia. La mayoría tratamos de o por ejemplo depende igual del profesor, pero en mi caso yo prefiero que ellos elijan igual en relación a sus intereses.

Porque considero que si nosotros los mandamos a cualquiera que nosotros creamos eh no va a ser lo mismo o no va a tener la misma motivación que enviarlos a a lo que a ellos les gusta. Entonces, la mayoría de los profesores como que elegimos eso por eh en relación al interés del estudiante.

Valentina: Y pero, por ejemplo, una sesión está en bisutería después puede pasar como a sea gastronomía?

(47) D3: Sí. Sí, sí, porque bisutería es el nivel dos. Entonces en el en el laboral dos habemos tres. Está agropecuaria, está carpintería y bisutería. Y dentro de eso los chicos se pueden mover por los tres. Pero tiene que estar mínimo como un año o dos en cada taller.

(48) Ya, entonces después se pueden mover y cuando ya tienen como porque acá egresan a los 26. Entonces, cuando ya tienen como 22 o 23 años, ya tienen que pasar al nivel tres, a laboral tres. Y ahí está gastronomía básica, gastronomía avanzada, mosaico y estructuras metálicas. Ah, son como por dificultad, por así decirlo..

(49) Así así se pretende como un poco la la dinámica. Pues claro, y y bisutería, generalmente las bisuterías también pasan a mosaico. Después, porque igual tienen como mucha relación en función a las habilidades artísticas.

Valentina: Ay, qué bueno. Eh, bueno, y siguiendo con eso que si eh usted cree que eh los aprendizajes que se logran a través del arte son reconocidos y valorados.

(50) D3:Eh, yo siento que Sí, que nos cuesta todavía como sociedad decir, "Chuta, el arte eh es genial, el arte es bueno, nos ayuda en varios áreas, en varios aspectos de nuestra vida."

Pero yo siento que acá la escuela sí le da como harto énfasis a lo que son las habilidades artísticas. Eh, pero claro, siento que nos quedamos como muy aquí muy herméticos.

(51)Entonces, yo siento que a nivel social o a nivel comunal como que falta todavía Ese ímpetu sí viene cierto. Puente Alto igual tiene harto como eh es bien artístico, es bien cultural últimamente. Eh, siento que todavía falta.

(52)Falta generar a lo mejor más redes con la comuna, a participar de en mayor eh feria de emprendedores o a exponer ciertas eh ciertos trabajos que hacen los chiquillos. Eh, cosa de que se pueda reconocer realmente todo el trabajo que hacen. Por ejemplo, hace poquito vino una chica de el área de comunicación de la corporación. Y vino porque participamos de una feria de emprendedores y vinieron y es lo que Qué hacíamos

(53)Entonces, vinieron a grabar el taller, vinieron a grabar cómo trabajaban los chiquillos, a grabar sus productos. Entonces, claro, pero eso fue ahora a fin de año. Entonces, imagínate, recién se enteraron Mhm qué es lo que estábamos haciendo.

Entonces, estamos todavía como muy desconectados, yo siento como desde lo comunal, o desde lo de lo desde la comunidad.

Valentina: ¿Pero el fin de grabar era como presentarlo en una red social?

(54) D3:Sí.Sí, sí, es como es como para Claro, como para para dar a conocer qué es lo que se hace, cuál es el trabajo, qué es lo que realizan igual, porque son sus colegios, pues si somos una escuela la somos la escuela municipal especial más grande casi de todo Chile, que atendemos desde los más pequeñitos hasta talleres laborales.

Pero imagínate que aún así no se sepa qué es lo que se hace, qué talleres, igual eso como que da para pensar, da para para reflexionar por qué es así.

Valentina: Y desde ahí, desde un poquito la exposición ya como última pregunta era, ¿qué recomendaciones se entregaría a otros docentes para integrar de manera afectiva el arte en la en la preparación sociolaboral de los estudiantes? Para una futura inclusión laboral.

(55) D3:Eh, yo Creo que primero hay que estar convencido de que esto tiene que o o es una herramienta para poder favorecer la inclusión eh laboral de los chicos. Eh, no solo a nivel como de empresa o corporativo, sino que también que les permita como ser un emprendimiento, crear alguna microempresa, no sé, algo así. Eh, yo siento que eso es lo primero.

(56)Siento que igual uno tiene que tener o cuál que qué aconsejó tener primero altas expectativas a estos estudiantes. Yo siento que si no las hay sobre todo en nuestra área que es discapacidad intelectual, o sea, yo siempre le digo, "Si no somos nosotros quienes confiamos en ellos, ¿quiénes?" Y a partir de esto generar un buen trabajo con la familia. Sí.

Eh, porque son ellos los propulsores, nosotros llegamos hasta cierto tiempo, pero son ellos los que van a estar toda la vida con el chico o con la chica. Y a ellos es los que hay que también sensibilizar o concientizar de que esto es una posibilidad para su hijo o para su hija.

(57)Y y claro, yo siento que esto eh porque lo demás lo que los profes quieren hacer o o la estrategia que quieran utilizar va a depender de cada uno y de las habilidades también que tenga cada profesor.

(58)Eh, pero yo siento que eso es como lo primordial, como mencionar que hay que tener altas expectativas, que hay que confiar en los chiquillos, trabajar harto con las familias, eh tener un tener un trabajo bien sistemático, eh conversarlo también con tu encargada de UTP

para que ellos sepan qué es lo que estás haciendo, tratar de visibilizar por todos los medios el trabajo que están que están realizando, no sé qué, igual trabajábamos con Instagram, entonces igual fuimos como eh precursores de varios de los talleres después crearon su Instagram, entonces eso igual eh ofrece nuevas oportunidades también, más visibilización del del trabajo que de repente queda solo aquí en la escuela.