



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Facultad de Filosofía y Educación.

Departamento de Educación Especial.

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN MEDIA INCLUSIVA

Tesis para optar al título de Pedagogía en Educación Especial con especialidad en
Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo.

Autoras.

Arelli Carol Mezzano García.

Nicole Valentina Mora Quiroz.

Lorena Edith del Carmen Moya Ríos.

Daniela Fernanda Quezada Catalán.

Profesor guía: Germán Eduardo Barriga González.

Departamento de Educación Diferencial

Santiago de Chile, diciembre de 2025.



Autorizado para Sibumce Digital

2025, Arelli Carol Mezzano García, Nicole Valentina Mora Quiroz, Lorena Edith del Carmen Moya Ríos, Daniela Fernanda Quezada Catalán.

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

Le dedicamos este trabajo a todos los que creyeron en nosotras y nos acompañaron en este proceso de formación profesional.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos profundamente al profesor Germán Barriga y al profesor Rubén, docentes del área de Química que no dudaron en apoyarnos y guiarnos en este proceso. Así mismo, a la profesora Daniela Bravo que nos guió durante el primer proceso de creación de tesis y, nos volvió a apoyar en los pasos finales. Infinitas gracias por creer en nosotras.

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
Capítulo I: Problemática	11
I.1 Antecedentes.....	11
I.1.1 Educación a nivel internacional	11
<i>I.1.2 Normativas y acuerdos internacionales referidos a la educación.....</i>	15
<i>I.1.3 Educación en Chile</i>	18
<i>I.1.4 Discapacidad Intelectual.....</i>	43
I.2 Pregunta de investigación.....	53
I.3 Objetivo general.....	53
I.4 Objetivos específicos	53
I.5 Justificación	54
Capítulo II: Marco Teórico	57
II.1 Aprendizaje.....	57
II.2 Modelo multidimensional del funcionamiento humano	65
II.2.1 Dimensiones clave del funcionamiento humano	65
II.2.2 Uso de apoyos personalizados.....	68
II.3 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	69
II.3.1 Origen del DUA	69

II.3.2 Principios del DUA	71
II.3.3 Pautas del DUA.....	73
II.4 Decreto N.° 83	83
II.5 Planificación de la Enseñanza	89
II.6 Trabajo Colaborativo.....	92
Capítulo III: Metodología	94
III.1 Tipo de investigación	94
III.2 Técnicas e instrumentos	95
Capítulo IV: Propuesta de orientaciones	96
IV.1 Propuesta de orientaciones para docentes.....	96
IV.1.1 Identificación de necesidades de los estudiantes.....	96
IV.1.2 Recopilación de información sobre gustos y desafíos específicos	97
IV.1.3 Establecimiento de objetivos específicos	99
IV.1.4 Diseño e implementación de apoyos.....	99
IV.1.5 Creación de actividades prácticas y contextualizadas.....	100
IV.1.6 Evaluación continua y colaborativa	101
IV.2 Propuesta basada en el Modelo Multidimensional	102
IV.2.1 Contextualización cercana del aprendizaje	102
IV.2.2 Participación de todos y todas	105
IV.3 Propuesta para la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	108

IV.3.1 Proporciona múltiples medios de compromiso	108
IV.3.2 Múltiples formas de representación.....	109
IV.3.3 Proporciona múltiples medios de acción y expresión	117
IV.4 Propuesta de fortalecimiento docente.....	119
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.....	124
V.1 Conclusiones.....	124
V.2 Recomendaciones.....	126
Referencias	129
Link de acceso artículos digitales	136

Resumen

En la presente investigación se presenta el objetivo de diseñar orientaciones pedagógicas inclusivas para docentes de educación media científico-humanista, enfocándose en estudiantes en situación de discapacidad intelectual. En un contexto educativo que ha avanzado en políticas de inclusión, aún persisten brechas importantes respecto al apoyo práctico que reciben los docentes para adaptar el currículo a la diversidad del aula. Esta tesis realiza un recorrido por normativas internacionales y nacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los Decretos N.º67, 83 y 170 en Chile, que evidencia la necesidad de políticas que orienten hacia una educación más equitativa en ambos niveles de enseñanza. Es por esto, que, a través de un enfoque teórico-práctico, se analizan asignaturas como Historia, Ciencias Naturales y Biología, usualmente no priorizadas en el programa de integración escolar (PIE). Este estudio propone orientaciones concretas que faciliten la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, promoviendo una participación activa de los y las estudiantes, favoreciendo su aprendizaje y desarrollo integral. Además, este escrito se complementa con material audiovisual que permitirá una mayor comprensión de la información.

Palabras clave:

Inclusión, Discapacidad intelectual, Pedagogía, Educación Media Científico Humanista

Abstract

The aim of this research is to design inclusive pedagogical guidelines for teachers of science-humanities secondary education, focusing on students with intellectual disabilities.

In an educational context that has advanced in inclusion policies, there are still important gaps in the practical support that teachers receive to adapt the curriculum to the diversity of the classroom. This thesis makes a review of international and national regulations, such as the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Decrees N.º 67, 83 and 170 in Chile, which shows the need for policies that guide towards a more equitable education at both levels of education. Therefore, through a theoretical-practical approach, subjects such as History, Science and Biology, which are usually not prioritized in the School Integration Program (PIE), are analyzed. This study proposes concrete guidelines to facilitate the implementation of inclusive pedagogical practices, promoting the active participation of students, favoring their learning and integral development. In addition, this paper is accompanied by audiovisual material that will allow a better understanding of the information.

Keywords:

Inclusion, Intellectual Disability, Pedagogy, Scientific Humanist Secondary Education

INTRODUCCIÓN

Este escrito surge en el contexto de los desafíos que enfrenta el sistema educativo chileno en materia de inclusión, específicamente en relación con la atención a estudiantes en situación de discapacidad intelectual dentro de la educación media científico-humanista. A pesar de los avances en políticas públicas y normativas que promueven una educación equitativa, como los Decretos N.º67, 83 y 170, y la implementación de programas como el Programa de Integración Escolar (PIE). Sin embargo, aunque existan políticas públicas que contemplen orientaciones y programas para una inclusión efectiva y eficaz, un estudio realizado por el Ministerio de Educación se evidencia “que existen una serie de nudos o barreras a la comprensión de una educación inclusiva dentro del sistema educativo (...) que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Mineduc, 2023, pág. 9) lo que muestra en aquellas asignaturas que reciben menor priorización de apoyos especializados

La problemática que se aborda en esta investigación radica en la escasa orientación didáctica existente para docentes que enfrentan la tarea de enseñar contenidos curriculares complejos a estudiantes con discapacidad intelectual, lo cual limita su participación activa y su aprendizaje significativo. Frente a este escenario, se propone diseñar orientaciones pedagógicas desde un enfoque inclusivo que aborde dicha problemática.

La metodología empleada es de carácter cualitativo, basada en la revisión documental de normativas, planes de estudio y marcos teóricos relevantes. Las etapas de este trabajo incluyeron el análisis del marco normativo, el estudio del currículum y la reflexión sobre prácticas pedagógicas inclusivas. El propósito de esta investigación es

contribuir a una educación más equitativa mediante la elaboración de orientaciones y herramientas prácticas que permitan fortalecer una educación inclusiva dentro del aula, promoviendo un ambiente de aprendizaje en donde los y las estudiantes puedan participar activamente y sentirse considerados durante el proceso educativo en concordancia con las políticas y normativas vigentes.

Capítulo I: Problemática

I.1 Antecedentes

I.1.1 Educación a nivel internacional

La educación es un derecho fundamental reconocido a nivel mundial, el cual se considera esencial para el desarrollo integral de las personas y las sociedades. En el contexto global, la educación debe entenderse no sólo como un medio para adquirir conocimientos, sino como un pilar para la promoción de la dignidad humana, la justicia y la igualdad. En este sentido, los derechos humanos proporcionan un marco de referencia ineludible para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, sin discriminación de ningún tipo.

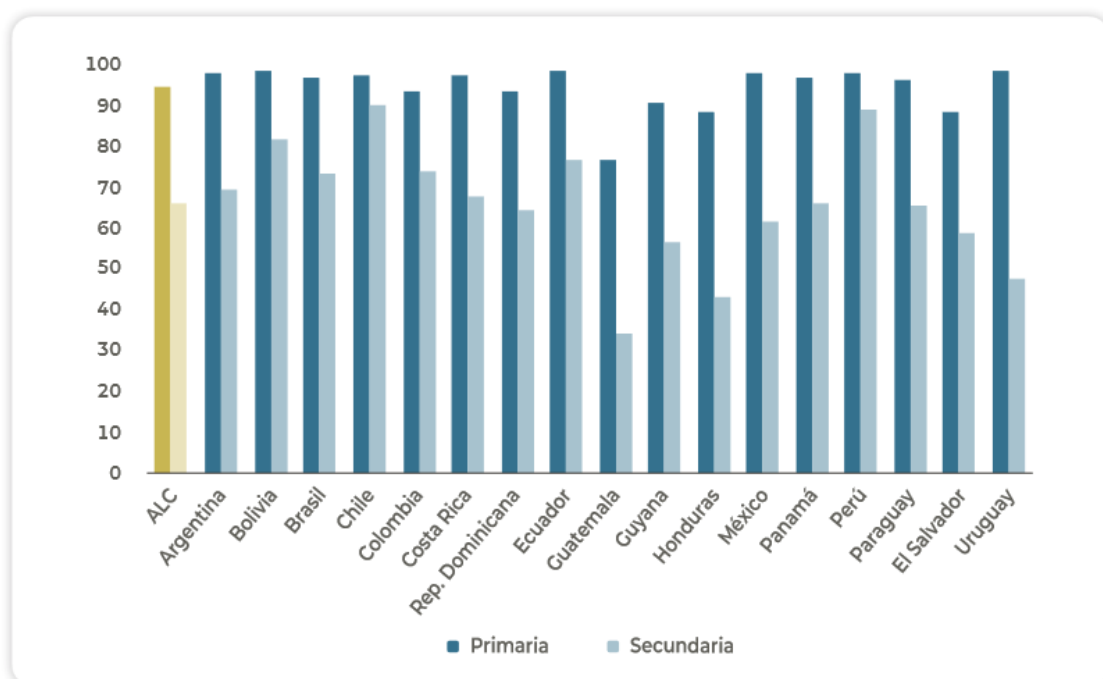
Los derechos humanos (DD.HH.) proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, constituyen un conjunto de principios universales que son inalienables, indivisibles e interdependientes, entendiendo que no se puede abordar uno de ellos de manera aislada sin considerar los demás. Estos principios establecen un estándar global de dignidad, igualdad y respeto, abarcando derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y colectivos. En este sentido, los DD.HH. están orientados a la protección de la libertad, la justicia y la paz, y se configuran como un marco ético y legal que busca prevenir abusos y violaciones cometidos por autoridades u otras entidades dentro de los territorios que se han suscrito al tratado (ONU, 1948).

En este marco, la educación se reconoce como un derecho fundamental que garantiza el acceso al conocimiento, el desarrollo integral de las personas y su capacidad para ejercer otros derechos. La Declaración Universal de los DD.HH. refuerza este principio en su Artículo N.º 26, que establece el derecho a la educación de todas las personas, la cual debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental, que tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. (ONU, 1948).

Si bien los DD.HH. establecen un marco global para el derecho a la educación, es fundamental analizar cómo estos principios se implementan en diversas regiones. En particular, en América Latina y el Caribe, a pesar de los avances en políticas educativas, persisten desafíos importantes que afectan el acceso, la permanencia y la culminación de la educación. En este contexto, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a través de su división de educación, ha publicado un informe en 2023, el cual en su apartado N.º 3 proporciona una perspectiva general de lo que ocurre en cuanto a los porcentajes de abandono escolar y terminación de la secundaria. Lo cual se muestra en la figura 1.

Figura 1

Tasa de terminación de primaria y secundaria para los países de América latina y el Caribe, CIRCA 2021



Nota. Fuente: CIMA con base en encuestas de hogares. Los resultados generales de América Latina y el Caribe (ALC) se presentan en color amarillo (Arias Ortiz et al., 2024).

Los datos presentados por el BID destacan importantes desafíos en cuanto al abandono escolar y la finalización de la educación en América Latina y el Caribe. Como se muestra en la tabla anterior, es evidente que existe una significativa diferencia entre las tasas de finalización de primaria y de secundaria. Aunque en la mayoría de estos países una gran cantidad de estudiantes logran completar la educación primaria, la tasa de finalización de la secundaria disminuye considerablemente en toda la región. Sin embargo, estos no son los únicos aspectos relevantes para el análisis del estado de la educación.

Así mismo, un informe proporcionado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), señala que “los países de América Latina y el Caribe no solo dan mayor prioridad al gasto en educación que los del resto del mundo, sino que además han sido los primeros en asignar ayudas sociales para fomentar la educación” (Inclusión y educación, 2020). Dicho informe también subraya la integración de la educación con otros servicios sociales, particularmente en la primera infancia, lo cual resulta favorable al ampliar la cobertura del desarrollo infantil, sentando las bases para un mejor acompañamiento durante la adolescencia y la juventud.

No obstante, a pesar del panorama alentador que se describe, surge una preocupación en torno al apoyo recibido por los docentes dentro de los establecimientos. El informe menciona que “el cuerpo docente necesita más apoyo para afrontar el reto de la diversidad” (Inclusión y educación, 2020), poniendo de manifiesto la necesidad de mejorar las estrategias para abordar de manera inclusiva la diversidad de estudiantes que asisten a las aulas.

Es por esto, que la educación a nivel internacional sigue siendo un derecho fundamental que enfrenta importantes desafíos en su implementación. Aunque existen avances logrados tanto en el reconocimiento del derecho a la educación como en la priorización de políticas y recursos, aún existen grandes brechas, particularmente en lo que respecta a la finalización de la educación y el apoyo adecuado que se entrega al cuerpo docente. Los informes internacionales y los datos actuales revelan que, aunque se han hecho esfuerzos por mejorar el acceso y la calidad educativa, es necesario seguir trabajando en la construcción de sistemas educativos más inclusivos, equitativos y sostenibles. Es por esto que, se han generado acuerdos y normativas que buscan resguardar el derecho a la educación y promover un sistema educativo más inclusivo que

sea capaz de abordar las diversas realidades sociales y culturales de los y las estudiantes a nivel global.

1.1.2 Normativas y acuerdos internacionales referidos a la educación

Existen diversas normativas y acuerdos internacionales relacionados con la educación, los cuales pretenden promover una educación inclusiva, de calidad y con respeto hacia los DD.HH. A continuación, se mencionan dichas normativas y acuerdos relevantes para este escrito.

En primer lugar, se encuentra la Convención de los Derechos del Niño (1989), específicamente en los Artículos N.º 28 y N.º 29, los cuales garantizan que niños y niñas deben recibir una educación sin barreras y con igualdad de oportunidades, promoviendo así la educación desde una edad temprana y con desarrollo de habilidades y aptitudes que involucren el desarrollo de su personalidad, el respeto por los DD.HH., respeto por sus padres y la identidad cultural, además de la preparación para afrontar una vida responsable.

Por otro lado, es preciso mencionar la agenda 2030, la cual presenta diversos objetivos y metas en cuanto a la salud, educación, economía, etc. Dentro de sus 17 objetivos se menciona específicamente la educación de calidad. En estos se plantea la mejora de la educación por medio del fomento a la inclusión e igualdad de oportunidades para niños, niñas y adolescentes (NNA), la mejora de la infraestructura de los establecimientos y la calificación de los docentes para ejercer la educación. (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2023).

Además, se han creado diversas normativas y acuerdos de años anteriores como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

(CEDAW), la cual menciona en su artículo N.º 10, la eliminación de la discriminación contra la mujer en el ámbito educativo, con el fin de obtener el acceso a todos los tipos de educación y de formación, académica y no académica, incluidos los relacionados con la alfabetización funcional, así como, entre otros, los beneficios de todos los servicios comunitarios y de divulgación a fin de aumentar su capacidad técnica (CEDAW, 1979).

De igual forma, se promulgó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), una conferencia a nivel mundial realizada en Tailandia que permitió abordar ciertos aspectos relevantes de la educación básica, llegando así a un consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación, constituyendo un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta se satisfacen realmente en todos los países.

Las normativas mencionadas, forman parte de lo que hoy se visualiza como la educación, y dan cuenta de que está en constante modificación y en procesos de abordar diferentes objetivos y metas, que se unen a una visión integral de la educación.

1.1.2.1 Normativas de educación especial a nivel internacional

Dentro de las normativas generales de educación a nivel mundial, también se destacan las que son dirigidas hacia las personas en situación de discapacidad, las cuales forman parte fundamental de las normativas que hoy se encuentran vigentes.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), es considerada un medio para "promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente" (ONU, 2006, Art. N.º 1). Sus principios están relacionados con el respeto de la dignidad, autonomía

individual, independencia, la no discriminación, el derecho a la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, el respeto y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad entre el hombre y la mujer y, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (ONU, 2006).

Así mismo, en su Artículo N.º 24 se detalla lo referido a la educación, en donde se establece que las personas en situación de discapacidad no deben ser excluidas del sistema educativo general, el entorno debe potenciar su desarrollo académico y social, en igualdad de condiciones. Además, el estado debe asegurar un sistema educativo inclusivo, viéndose reflejado en la formación de profesionales de la educación para trabajar con personas en situación de discapacidad, así como en el desarrollo de materiales y métodos de enseñanza accesibles e inclusivos, de todos los niveles y etapas educativas, adaptando el aprendizaje a las necesidades de los y las estudiantes en situación de discapacidad.

De igual forma, en la Declaración de Salamanca, la cual fue una conferencia organizada por el gobierno español y la UNESCO, diferentes países se reunieron con el objetivo de

Promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.
(UNESCO, 1994)

Es por esto que, se presenta dicho documento ya que ofrece algunas recomendaciones en cuanto a la educación de personas con Necesidades Educativas

Especiales (NEE), donde se facilite la educación para cada uno de ellos y ellas y se les entregue a los docentes las herramientas para el trabajo con cada estudiante.

Ahora bien, todo lo que se ha mencionado anteriormente permite tener una visión general de lo que es la Educación y, cómo ésta es entendida y definida por diversas organizaciones internacionales que avalan una educación para todas las personas por medio de una diversidad de leyes, decretos y artículos que permitan garantizar una educación digna y de calidad para todos, independientemente de las necesidades educativas especiales que presente.

1.1.3 Educación en Chile

El sistema educativo chileno se divide en cuatro fases según la Ley General de Educación (LGE). En primer lugar, se encuentra la Educación Parvularia, siendo el “nivel educativo que atiende a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica” (LGE, 2010). En segundo lugar, se encuentra la educación básica que tiene como propósito “orientar la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes” (LGE, 2010). En tercer lugar, se encuentra la educación media, cuyo principal objetivo es procurar que el estudiante “expanda y profundice su formación general y desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse plenamente a la sociedad” (LGE, 2010). En cuarto lugar, se encuentra la educación superior, que tiene como objetivo la preparación y “formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional o técnico(...) de los cuales es posible obtener

títulos de técnico nivel superior o títulos universitarios” (LGE, 2010). Si bien existen estas cuatro fases, solamente la educación básica y media son de carácter obligatorio.

Actualmente en Chile hay aproximadamente 3.631.067 estudiantes, de los cuales el mayor porcentaje de matrícula corresponde a la educación básica presentando un 56,1%, mientras que en la Educación Media corresponde a 20% de jóvenes cursando algunos de estos niveles y, por último, en la educación Parvularia con un 9,4% (MINEDUC, 2023)

Durante los años de escolarización, él y la estudiante deben pasar por una serie de asignaturas que presenta el Ministerio de Educación, las cuales se van modificando y asignando una cierta cantidad de horas pedagógicas según el año escolar que vaya cursando. En primer lugar, se encuentra las asignaturas que comprenden desde Primero Básico hasta Segundo año Medio, las cuales son: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Idioma Extranjero Inglés (esta asignatura es obligatoria a partir de Quinto año Básico), Educación Física y Salud, Artes Visuales, Música, Orientación, Religión y Tecnología.

Las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas son consideradas prioritarias, por lo tanto, tienen una asignación mínima de horas semanales en los establecimientos educacionales como se muestra en la Tabla 1. Esto significa que en cada establecimiento se deben asignar al menos seis horas pedagógicas semanales en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Las horas que se establecen en los planes de estudio del Ministerio de Educación varían según el curso en el que se encuentra el estudiante, como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

Plan de estudio de la enseñanza media que contempla las horas semanales establecidas durante el año académico

	1° a 4° Básico	5° a 6° Básico	7° a 8° Básico	1° a 2° Medio
Lenguaje y Comunicación	8	6	6	6
Matemáticas	6	6	6	7
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	3	4	4	4
Ciencias Naturales		3	3	4
Idioma Extranjero: inglés	4	2	2	2
Educación Física y Salud	2	1,5	3	2
Artes visuales	2	1,5		
Música	0,5	1	1	1

En segundo lugar, encontramos las asignaturas de Tercero y Cuarto año Medio, en el cual se evidencia un cambio en las asignaturas y las horas que se les asignan a estas, como Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias para la Ciudadanía, Educación Ciudadana e Inglés, estableciendo 2 horas pedagógicas a excepción de Lengua y Literatura y Matemática, las cuales se les asigna 3 horas pedagógicas, lo cual se refleja en la Tabla 2. Además, se presenta un Plan Común de Formación General Electivo que está compuesto

por las asignaturas de Educación Física y Salud, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Artes, dando una totalidad de 16 horas semanales.

Tabla 2

Plan de estudio de la enseñanza media que contempla las horas semanales establecidas durante el año académico

Asignatura	3° a 4° Medio
Lengua y Literatura	3
Matemáticas	3
Educación Ciudadana	2
Filosofía	2
Idioma Extranjero: inglés	2
Ciencias para la Ciudadanía	2
Plan Común de Formación General Electivo	
Religión	
	2
	2

El sistema educativo se encuentra regulado por diversas leyes y decretos, que establecen los principios fundamentales y los lineamientos para asegurar una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Una de las leyes más importantes es la Ley General de Educación (LGE) la cual busca garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos.

Por otro lado, encontramos el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), elaborado en 2008 y actualizado en 2021, que entrega diversas directrices para poder abordar la diversidad dentro del aula de la mejor manera. Se menciona que existe un ciclo en el proceso de enseñanza-aprendizaje guiados por cuatro dominios para la buena enseñanza, los cuales son: Preparación del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y, Responsabilidades profesionales (MBE, 2021).

Este instrumento fue elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de reflexiones de equipos técnicos del Ministerio, así como también de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, el cual reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando la diversidad de contextos y tomando en cuenta las necesidades educativas especiales que presentan los y las estudiantes, que impactan en el desarrollo de conocimientos y competencias.

Así mismo, dentro del MBE, se establecen las responsabilidades que tiene el docente en el desarrollo de su trabajo pedagógico diario que asume dentro de la sala de clases, así como también dentro de la comunidad educativa, en el cual debe generar un ambiente propicio para que los y las estudiantes puedan desenvolverse de manera óptima, fortaleciendo los logros que presentan.

Dominios del Marco para la Buena Enseñanza

El MBE (2021) establece cuatro dominios que hacen referencia a distintos aspectos del ciclo educativo, abarcando desde la planificación y la preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, hasta la evaluación y la reflexión sobre la práctica docente, los cuales se definirán a continuación.

- Dominio A: Preparación de la enseñanza

Este dominio se centra en la preparación de la enseñanza que debe realizar el docente, mediante diversas experiencias significativas de aprendizaje que permitan lograr los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente que faciliten el desarrollo de las habilidades y capacidades de los y las estudiantes. Para ello, el docente debe tener en consideración los conocimientos, las habilidades y las actitudes propias de la asignatura a desarrollar.

El proceso de la preparación de la enseñanza involucra un desafío significativo por parte del docente, puesto que implica analizar, comparar, explicar, producir evidencias, buscar y generar ejemplos, para así propiciar conocimientos transversales con el fin de que el aprendizaje sea accesible para todo el estudiantado.

Por otro lado, el docente al momento de planificar las actividades debe considerar los procesos de evaluación lo que permite evidenciar los avances de los aprendizajes de los y las estudiantes con el fin de obtener información para mejorar las futuras planificaciones.

- Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio hace referencia al ambiente que debe generar el docente dentro de la sala de clases para que los y las estudiantes puedan obtener un proceso educativo eficaz que permita una aproximación al aprendizaje, facilitando el desarrollo integral a través del fortalecimiento de las competencias personales y sociales, que son necesarias para que se puedan desenvolver dentro de su entorno.

Este dominio implica que el docente debe generar ambientes inclusivos para los y las estudiantes, de manera que se sientan seguros, respetados, valorados y apoyados durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El docente es el encargado de crear ambientes favorables para las actividades, ya sean individuales o grupales, fomentando interacciones que promuevan relaciones positivas y buena convivencia dentro de la sala de clases, así como también en la comunidad educativa.

- Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos.

Este dominio se centra en las experiencias de aprendizaje planificadas propuestas por el docente, lo que permite interacciones pedagógicas entre los y las estudiantes, en el cual se promueven diversos desafíos pedagógicos por medio de las actividades propuestas. Para esto, el docente ofrece amplias oportunidades para aplicar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que presenta el currículum y así poder desarrollar diversas habilidades.

Durante las clases el docente puede recopilar información de los y las estudiantes en relación al avance que presentan, así como también a las dificultades de los aprendizajes.

- Dominio D: Responsabilidades profesionales.

Este dominio ofrece diversos elementos que componen las responsabilidades de los docentes, cuyo principal objetivo es asegurar que los y las estudiantes logren los objetivos propuestos. Para ello, se considera fundamental el actuar que tiene el docente y el impacto que éste causa en los y las estudiantes. A su vez, el docente pasa por un desafío constante sobre su práctica docente.

Lo anterior hace referencia a la reflexión que debe tener el docente sobre su práctica pedagógica, llegando a una introspección y análisis que reconceptualice el cómo, el por qué y el para qué de su práctica docente, así como también el impacto que tienen sus decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes. Como consecuencia de ello, el docente debe estar en un aprendizaje continuo para mejorar y transformar su práctica docente en beneficio de los y las estudiantes.

1.1.3.1 Educación especial en Chile

Varias normativas y decretos han sido implementados para mejorar la educación inclusiva y especializada para personas en situación de discapacidad. Uno de ellos es el Decreto N.° 67, del año 2018, que establece las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción de los estudiantes en el sistema escolar chileno. Este decreto busca unificar y actualizar los criterios de evaluación para garantizar la equidad en todo el país, asegurando que todos los y las estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, sean evaluados de manera justa y consistente. El Decreto N.° 67 deroga además los decretos exentos N.° 511 de 1997, N.° 112 de 1999 y N.° 83 de 2001.

El foco central que presenta el Decreto N.° 67 es poder avanzar hacia una mayor pedagogía en la evaluación de los y las estudiantes, así como también poder reducir la repitencia de estudiantes, a través de un mayor acompañamiento en el proceso de aprendizaje (Decreto N.°67, 2018). Dicho decreto se estructura en tres partes que son Evaluación, Calificación y Promoción, las cuales se definirán a continuación.

1. Evaluación: Son acciones lideradas por los docentes para que los y las estudiantes “puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y

retroalimentar los procesos de enseñanza” (Decreto N.º 67, 2018, p.3). Existen 2 formatos de evaluación que son (1) la evaluación formativa, la cual consiste en monitorear y acompañar el proceso de los y las estudiantes en los aprendizajes alcanzados y, permite recoger, analizar e interpretar el desempeño en los procesos de enseñanza-aprendizaje y (2) la evaluación sumativa, esta tiene como objeto certificar mediante la calificación, los aprendizajes logrados por los y las estudiantes.

2. Calificación: Es la representación del logro que alcanza el y la estudiante. Se representa por medio de un número y/o símbolo, permitiendo calcular el final del periodo escolar (primer y segundo semestre) de cada asignatura, así como también el final del año académico. Por otro lado, los establecimientos deberán certificar las calificaciones anuales obtenidas de cada estudiante al término de sus estudios, ya sea de enseñanza básica o media. La calificación final de cada asignatura se deberá representar por medio de una escala numérica de 1,0 a 7,0, siendo la calificación mínima de aprobación un 4,0.

3. Promoción: Es la “acción mediante la cual el alumno culmina favorablemente un curso, transitando al curso inmediatamente superior o egresando del nivel de educación media” (Decreto N.º 67, 2018, p.3). Este apartado contempla la aprobación de las asignaturas y la asistencia del estudiante, puesto que él y la estudiante debe tener un porcentaje, ya sea igual o superior al 85% de asistencia durante el año y, a su vez, debe tener una aprobación de todas las asignaturas presentadas por el Ministerio de Educación.

Al finalizar el año escolar, el docente debe analizar la situación de cada estudiante en cuanto a las evaluaciones (formativas y sumativas) que obtuvo en cada asignatura, así como también la asistencia que tuvo durante el transcurso del año académico, teniendo en

cuenta lo anteriormente mencionado. Es el docente el encargado de poner la calificación final de cada estudiante para así promoverlo al siguiente curso.

Otro documento clave es el Decreto Supremo N.º 87, aprobado en 1990, que aprueba planes y programas de estudio diseñados específicamente para personas con deficiencia mental. Este decreto está destinado a las escuelas especiales que atienden a escolares diagnosticados con deficiencia mental por un organismo de diagnóstico del Ministerio de Educación o por profesionales idóneos registrados en la Secretaría Regional Ministerial de Educación. El decreto clasifica la deficiencia en los grados de leve, moderada y severa, y establece niveles educativos específicos según la edad del estudiante, abarcando desde la educación pre-básica para niños de 2 a 7 años, hasta la educación laboral para jóvenes de 16 a 24 años.

Uno de los objetivos fundamentales que propone este decreto es preparar a los y las estudiantes y ofrecerles múltiples oportunidades de poder integrarse a la comunidad educativa, así como también al entorno en el que viven. Dentro de este decreto se presentan distintos objetivos que abarcan los diferentes niveles de la educación que son Pre-Básico, Básico y Laboral, los cuales se definirán a continuación:

Nivel Pre-Básico (abarca las edades de 2 a 7 años)

- Favorecer el desarrollo máximo del estudiante a nivel físico, cognitivo y emocional.
- Proporcionar de manera gradual la formación de la personalidad, independencia, confianza y seguridad en sí mismos.
- Orientar a la familia en relación a las actitudes que deben adoptar frente a la discapacidad intelectual que presenta el estudiante y fomentar la participación.

Nivel Básico (abarca las edades de 8 a 11 años)

- Fortalecer el desarrollo personal, la autoestima y seguridad en sí mismos para así lograr la integración dinámica al contexto familiar, escolar y social.
- Lograr un manejo funcional de las técnicas instrumentales básicas: Lectura, Escritura y Cálculo.
- Explorar y desarrollar habilidades y destrezas específicas en las funciones que presenta el estudiante, para así facilitar posibilidades laborales brindando orientaciones vocacionales y laborales.

Nivel Laboral (abarca las edades de 12 a 24 años)

- Favorecer la adquisición de los aprendizajes que posibiliten un buen desempeño en la vida laboral.
- Brindar habilidades y destrezas orientadas al aprendizaje de un oficio a nivel práctico y teórico.
- Atender a los estudiantes, proporcionándoles una formación de tipo laboral que les permita realizar un trabajo semi calificado en forma independiente, supervisada o cooperativa durante su etapa laboral.

A nivel general, se puede observar que en cada nivel el objetivo principal es estimular las diferentes áreas del desarrollo ya sea físico, cognitivo y emocional, con el fin de que los y las estudiantes puedan tener la capacidad de desarrollar habilidades y competencias según la edad cronológica que presente.

El Decreto Exento N.º 300 también juega un rol importante en la educación especial en Chile. Este decreto autoriza la organización y el funcionamiento de cursos y talleres

básicos orientados a la capacitación laboral para personas con discapacidad mayores de 26 años. Estos programas pueden ser impartidos en establecimientos comunes o especiales, y buscan facilitar la inclusión laboral de los y las estudiantes al ofrecerles formación adaptada a sus capacidades y necesidades.

Este decreto organiza el funcionamiento de talleres dentro de los establecimientos de educación especial, ya sea brindando talleres de sexualidad o de capacitación laboral. La duración de estos talleres es de 40 minutos por clase, teniendo un mínimo de un semestre y un máximo de cuatro semestres.

Objetivos Generales:

A. Del Curso Taller:

- Posibilitar la inserción laboral de la persona adulta con discapacidad.
- Posibilitar la nivelación de estudios de personas que no han cursado o no han concluido aprendizajes orientados al mundo del trabajo.

B. De los Planes:

- Posibilitar el mejoramiento de las habilidades de comunicación e interrelación del adulto con discapacidad.
- Afianzar la adaptación social y la relación de pareja sobre la base de un mayor conocimiento de la persona y el mundo que le rodea.

Objetivos del Plan Específico:

- Adquirir las competencias laborales que exige el desempeño de un oficio o tarea a desarrollar en forma independiente o semi-independiente.

C. Plan Complementario:

- Contribuye al fortalecimiento de la autoestima y relaciones sociales a través de la realización de actividades relacionadas con la educación física, el deporte y las artes.
- Mejorar la calidad de vida del adulto discapacitado a través del aprendizaje de la utilización del tiempo libre en su propia comunidad.

El modo de la evaluación se registrará mediante un registro sistemático que será diseñado para cada estudiante dependiendo de las necesidades que presente. Este se presentará por medio de una escala de valoración considerando los siguientes conceptos:

- Objetivo Logrado (L)
- Objetivo en Desarrollo (OD)
- Objetivo No Logrado (NL)

Al finalizar el taller, el estudiante obtendrá una certificación otorgada por el establecimiento que acreditará la capacitación alcanzada en el determinado taller.

Por otro lado, el Decreto Supremo N.º 815, emitido en 1990, establece normas pedagógicas para la atención de los y las estudiantes con graves alteraciones en la relación y comunicación, lo que afecta su adaptación social y desarrollo. Este decreto aprueba planes y programas de estudio integrales para personas con autismo, disfasia severa o

psicosis, proporcionando un marco educativo específico que atiende las necesidades particulares de estos estudiantes.

Dentro del decreto mencionado, se considera que toda persona, independientemente de la discapacidad que presente, ya sea física, sensorial y/o cognitiva, pueda tener el derecho a una educación de calidad. Sin embargo, no se cuenta con una normativa clara que explique cómo atender a una persona que presenta graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación, que alteran la adaptación de las personas a nivel social y comportamental. Es por ello que se requiere que el Ministerio de Educación pueda establecer diversos mecanismos para promover un enfoque educativo diferencial en establecimientos regulares (Decreto N.° 815, 1990).

El decreto define la expresión de graves alteraciones como “capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual” (Decreto N.° 815, 1990, p.2), mencionado tres tipos de alteraciones que son las siguientes:

1. Trastorno del Espectro Autista (TEA).
2. Graves trastornos y/o déficits psíquicos de la Efectividad del intelecto y/o del comportamiento (Enfermedades psiquiátricas, alteraciones conductuales asociadas a una discapacidad intelectual en cualquiera de sus grados).
3. Disfasia severa.

Para atender de manera efectiva a los y las estudiantes que presentan graves alteraciones, el presente decreto establece un plan de estudio, en donde se trabajan las áreas del desarrollo. De igual manera plantean un programa educativo integral funcional desde un enfoque interdisciplinario, que se explicarán a continuación.

Plan de estudio y programa

El plan de estudio común facilita la formación integral del estudiante y permite desarrollar su máximo potencial en el proceso de aprendizaje, permitiendo el desarrollo personal y social de los y las estudiantes que presentan graves alteraciones, con la finalidad de lograr una integración a nivel social, familiar y escolar, por medio de un programa especializado individual que contemple el desarrollo de sus habilidades.

Dentro de esta se encuentran cinco áreas del desarrollo que se muestran a continuación:

Áreas del desarrollo

1. Emocional-social: Favorece el desarrollo del estudiante mediante la adquisición de habilidades y actitudes que permiten desenvolverse dentro de su entorno social, escolar y familiar. Dentro de las habilidades a desarrollar se encuentra la interrelación, habituación, autodependencia y adaptación al ambiente.
2. Funciones cognitivas: Favorece el desarrollo de los procesos cognitivos del estudiante fomentando la comunicación y el conocimiento de su entorno por medio de diversas situaciones cotidianas. Esto permite desarrollar la sensopercepción y la comunicación.
3. Física: Permite que el estudiante logre un dominio gradual de sí mismo, por medio de diferentes actividades de psicomotricidad y recreación.
4. Artística: Facilitar la adaptación social por medio de actividades de expresión musical, plástica y/o corporal.

5. Vocacional: Facilitar el aprendizaje de un oficio permitiendo un buen desempeño de éste, de forma semi-independiente o dependiente según sea el caso.

Por último, el decreto establece cinco normas para llevar a cabo el proceso de evaluación de los y las estudiantes. Estas normas son las siguientes:

1. Para que el estudiante pase a diferentes etapas escolares va a depender del diagnóstico integral e individualizado que permita identificar el funcionamiento en cada área del desarrollo.
2. Para el proceso de evaluación el docente debe seleccionar una serie de estrategias que permitan flexibilizar el proceso.
3. La evaluación se debe realizar de forma permanente considerando los objetivos establecidos para el estudiante.
4. Se registrará en términos cualitativos.
5. Al finalizar el período se emitirá un informe descriptivo de los progresos alcanzados por el estudiante.

Por otra parte, el Ministerio de Educación promulga el Decreto Supremo N.º 170, en el año 2009, en cual “fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial” (p.1). Esta normativa es crucial para asegurar que los recursos estatales lleguen a los y las estudiantes que más los necesitan, facilitando su acceso a una educación inclusiva y de calidad.

El objetivo que tiene el presente decreto que impulsa el Ministerio de Educación, es el mejoramiento de la calidad de la Educación, otorgando mejores oportunidades de

enseñanza para los y las estudiantes de educación especial, implementando diversos instrumentos y pruebas diagnósticas que permitan identificar las necesidades educativas especiales. Dentro de esta se establecen tres normas generales que se presentarán y definirán a continuación:

Normas generales

1. El decreto plantea que las necesidades educativas especiales son aquellas que precisan de diversas ayudas y recursos, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, que permiten un proceso de aprendizaje y desarrollo. Se pueden presentar como necesidades permanentes o transitorias.
 - Necesidades educativas especiales permanentes: Son barreras que experimentan los y las estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje durante su etapa escolar como consecuencias de la discapacidad diagnóstica que presenta, el cual demanda al sistema educacional la provisión de apoyos constantes y diversos recursos para asegurar el aprendizaje escolar. Dentro de las necesidades educativas de carácter permanente se presentan:
 - Discapacidad Auditiva: Es una alteración de la senso-percepción auditiva en diversos grados, que se caracteriza por limitaciones significativas en la recepción, integración y manejo de la información auditiva, que incide de manera significativa en el desarrollo y el aprendizaje. Se presentan como hipoacusia (pérdida parcial de la audición) o sordera (pérdida severa o total de la audición).

- Discapacidad Visual: Es una alteración de la senso-percepción visual, que se presenta en diversos grados como consecuencia de distintos tipos de etiologías. Se puede presentar como baja visión o ceguera.
- Discapacidad Intelectual: Presenta alteraciones significativas en el funcionamiento actual de la persona, el cual se caracteriza por presentar un desempeño intelectual por debajo de la media, presentando limitaciones en la conducta adaptativa. Esta se presenta mediante las habilidades prácticas, sociales y conceptuales.
- Autismo: Es una alteración cualitativa de un conjunto de capacidades en la alteración social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar según la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual que presenta la persona.
- Disfasia: Esta es un alteración grave y permanente del componente del lenguaje y los mecanismos lingüísticos, el cual se caracteriza por un desarrollo atípico de la comprensión y expresión del lenguaje hablado y/o escrito, así como también procesamiento del lenguaje y/o la información, que afecta de manera significativa la vida social y escolar de las personas.
- Discapacidad Múltiple: Se presenta una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales, presentando dificultades de movimiento y problemas conductuales, que dificultan de manera significativa el desarrollo educativo, social y vocacional.
- Necesidades educativas especiales transitorias: A diferencia de las necesidades permanentes que requieren de un apoyo constante, estas precisan de ayuda y

apoyos para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. Estas pueden ser:

- Dificultades Específicas de Aprendizaje: Se caracteriza por una baja capacidad y rendimiento severo que dificulta aprender a leer y a escribir y/o aprender matemáticas.
- Trastorno Específico del Lenguaje: Se presenta una limitación significativa en el desarrollo del lenguaje oral caracterizado por un desarrollo tardío en el área del lenguaje de la persona.
- Trastorno de Déficit atencional o Trastorno Hiperactivo: Este trastorno se evidencia en los primeros 7 años de vida de la persona. Se caracteriza por presentar un comportamiento generalizado del déficit de atención, impulsividad y/o hiperactividad.
- Discapacidad Intelectual Límite: Se entiende como una discapacidad intelectual límite a una persona que presenta un puntaje de Coeficiente Intelectual que se encuentra entre el 70 y 79 (esta no se considera como un trastorno mental).

2. Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica es un proceso indagativo e integral que realizan los profesionales competentes. Consiste en la aplicación de un procedimiento e instrumentos de evaluación, el cual tiene como objetivo precisar las necesidades del estudiante mediante un enfoque interdisciplinario que considera el aprendizaje, el diagnóstico y el desarrollo evolutivo.

El objetivo de este tipo de evaluación es aportar información relevante que permita identificar las necesidades de apoyo y ayuda que los y las estudiantes requieren para que puedan desenvolverse de una manera activa en el contexto escolar, social y familiar. Para ello se debe considerar el diagnóstico de base que presente.

Para llevar a cabo una evaluación diagnóstica se deben utilizar instrumentos, pruebas o test siguiendo las instrucciones que establece el Ministerio de Educación. A su vez, se deben considerar pruebas formales o informales realizadas por docentes que contemplen áreas relacionadas a los objetivos curriculares que sean acordes a la edad y curso en el que se encuentra el y la estudiante. La evaluación diagnóstica permite entregar información referida al:

- Tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo.
- Funcionamiento del estudiante en lo relativo a sus funciones físicas; actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar.
- Los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con él o la estudiante.

El resultado de esta evaluación será de carácter confidencial, contemplando diagnósticos y síntesis de la información recopilada durante el proceso de evaluación. Por otro lado, se dará cuenta de los antecedentes que presenta el estudiante, su familia y entorno en el que se encuentra. Además, se debe especificar los procedimientos y pruebas que se utilizaron durante el proceso de evaluación.

3. Profesional competente

Se entiende por profesional competente, aquella persona que se encuentre inscrita en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico, lo que le permite diagnosticar algún tipo de discapacidad ya sea permanente o transitoria.

Ahora bien, para realizar la evaluación y el diagnóstico de personas de la comunidad sordas o de pueblos indígenas se debe contar con un especialista que se pueda comunicar en la lengua requerida. Por otro lado, para realizar la evaluación de los y las estudiantes que presentan discapacidad ya sea visual, auditiva o motora, se deberán utilizar los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación que sean acordes a las necesidades que presente cada estudiante.

El profesional competente que realice un diagnóstico fraudulento será considerado un profesional no idóneo y será eliminado del Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico.

4. Del Fraccionamiento

El fraccionamiento hace referencia a aquella subvención que entrega el gobierno que corresponde a los recursos que son destinados a la modalidad de educación diferencial a establecimientos regulares que cuenten con Programas de Integración Escolar (PIE). Para ello, es requisito contar con la aprobación de la Secretaría Ministerial de Educación. Por otro lado, se otorgarán recursos financieros adicionales destinados a la capacitación de los docentes y el equipo educativo, para atender la diversidad de cada estudiante. Los recursos deben ser ocupados para:

- Contratación de recursos humanos especializados.

- Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar.
- Capacitación y perfeccionamiento sostenido de los profesionales.
- Provisión de medios y recursos materiales educativos.

Los establecimientos que cuenten con una Jornada Escolar Completa (JEC) deberán destinar al menos 10 horas cronológicas semanales para otorgar recursos humanos especializados en función del desarrollo de los aprendizajes de los y las estudiantes. En cuanto a los establecimientos que no cuenten con JEC, se le destinarán 7 horas cronológicas.

Los tiempos se destinarán de la siguiente manera:

- Apoyo a estudiantes dentro de la sala de clases.
- Trabajo colaborativo destinado a la planificación, evaluación y preparación de materiales didácticos.
- Trabajo individualizado con el estudiante, con la familia, con docentes de asignatura y el equipo directivo del establecimiento.

Como conclusión, el decreto N.º 170 brinda una ayuda para que los y las estudiantes con discapacidad puedan tener educación de calidad, puesto que establece un apoyo constante por parte de profesionales de la educación especializados, permitiendo al estudiante poder desenvolverse en el ámbito escolar, por medio de diversas estrategias y adecuaciones curriculares, considerando las necesidades educativas especiales que presentan los y las estudiantes.

En cuanto a las leyes, la Ley N.º 20.845, aprobada en 2015, busca eliminar la selección y el lucro en los establecimientos educacionales subvencionados, garantizando una educación inclusiva y de calidad para todos los y las estudiantes, sin importar su origen

socioeconómico o su condición. Esta ley también brinda a las familias la posibilidad de elegir el establecimiento educativo de su preferencia sin que esta elección dependa de su capacidad económica, estableciendo que el Estado aporte recursos para reemplazar gradualmente la mensualidad que pagan las familias.

El principal objetivo de esta ley es garantizar el derecho de la educación de calidad para todas las personas, independientemente si presentan o no algún tipo de discapacidad, mediante la implementación de diversas políticas públicas que promueve y/o garantiza el gobierno. En relación a lo anterior, la Ley N.º 20.845 (2015) contemplan los siguientes temas:

- **Gratuidad:** El Ministerio de Educación impartirá de manera progresiva la educación gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado, eliminando el lucro en estos tipos de establecimientos.
- **Diversidad:** El Ministerio de Educación es el encargado de promover y respetar la diversidad dentro del aula, mediante diversos procesos y proyectos educativos que son establecidos por medio de leyes y decretos.
- **Flexibilidad:** El Ministerio de Educación debe permitir la adecuación curricular teniendo en consideración las diversas realidades existentes dentro de la sala de clases, para que de esta manera se pueda asegurar una enseñanza de calidad por medio de la existencia de proyectos educativos institucionales.
- **Integración e inclusión:** El Ministerio de Educación y los establecimientos educativos propenderá todo tipo de formas de discriminación hacia los y las estudiantes que impidan un óptimo desarrollo de los procesos de aprendizaje y la participación de los y las estudiantes.

- Sustentabilidad. El gobierno fomentará el respeto al medio ambiente, ya sea natural y/o cultural, incluyendo la buena relación y el uso de los recursos naturales para futuras generaciones.
- Dignidad del ser humano: El gobierno debe orientar el desarrollo de la personalidad del ser humano y dignidad. Además, se debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos.
- Educación integral: Los establecimientos educativos buscarán desarrollar múltiples formas de conocer al estudiante, considerando los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, para así poder desarrollar una educación efectiva y de calidad.

Ahora bien, los establecimientos que reciban subvenciones del Estado ofrecen un Programa de Integración Escolar (PIE), el cual permite ofrecer una educación de calidad que responde a las necesidades educativas especiales que presentan los y las estudiantes, puesto que está constituido por diversos recursos didácticos, estrategias pedagógicas y recursos humanos pertinentes a las necesidades presentadas. Además, promueve la participación de un equipo multidisciplinario que contribuye a un trabajo colaborativo entre los docentes de asignatura y docente diferencial, lo que permite diseñar nuevas estrategias que ayuden a los y las estudiantes para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los Programas de Integración Escolar (PIE) permiten

- Fortalecer un sistema educativo que atiende a la diversidad, generando experiencias pedagógicas y diversificadas.
- Promover las necesidades de apoyo de los y las estudiantes para lograr una óptima participación, desarrollo y aprendizaje, por medio de la identificación de las barreras.

- Promover prácticas pedagógicas que apoyan la reflexión de los procesos de aprendizaje que permitan avanzar hacia escuelas inclusivas.
- Fomentar la implementación de estrategias para la diversificación curricular (Diseño Universal de Aprendizaje).

En conclusión, el Programa de Integración Escolar (PIE) brinda diversas herramientas inclusivas que permiten eliminar las barreras que impiden un buen desarrollo de los y las estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, proporcionando un apoyo constante hacia el estudiante dentro de la sala de clases y en el aula de recursos (aprendizaje individualizado), por medio de una diversificación del aprendizaje teniendo en consideración las necesidades que presentan.

Finalmente, la Ley N.º 21.545, promulgada en 2023, establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en los ámbitos social, de salud y educación. Esta ley busca garantizar el acceso en igualdad de condiciones e inclusión de las personas con TEA, reconociendo que esta condición del neurodesarrollo afecta significativamente la interacción y comunicación social, así como la participación plena y efectiva en la sociedad.

La Ley establece que personas con TEA presentan una condición del neurodesarrollo que se manifiesta en dificultades significativas como la intencionalidad, la reciprocidad, la interacción y la comunicación social al momento de interactuar con los diversos entornos. Este trastorno presenta una variedad de características y niveles de funcionamiento, pero principalmente se caracteriza por presentar dificultades en la comunicación social, comportamientos repetitivos y desinterés en diversas actividades (Ley N.º 21.545, 2023). Esta Ley abarca los siguientes principios:

- Trato digno.
- Autonomía progresiva.
- Perspectiva de género.
- Intersectorialidad.
- Participación y diálogo social.
- Neurodiversidad.
- Detección temprana.
- Seguimiento continuo.

Ahora bien, el principal objetivo de esta Ley es garantizar una educación inclusiva de calidad en establecimientos regulares para los y las estudiantes independientemente de la discapacidad que presente. Es por ello que los establecimientos deben adoptar diversas normativas que permitan fomentar un enfoque equitativo en la educación. Es a partir de ello, que se crea el Plan de Acompañamiento Emocional y Conductual (PAEC) el cual consiste en un conjunto de acciones preventivas hacia el estudiante que presenta este trastorno durante el periodo escolar.

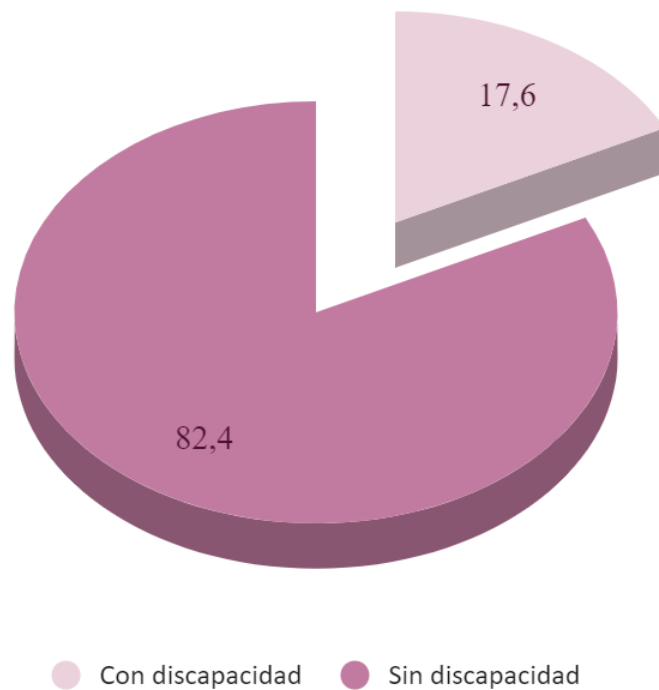
1.1.4 Discapacidad Intelectual

Según una declaración de la ONU, el 15 de noviembre de 2022 la población mundial alcanzó los 8.000 millones de personas. De esa cifra, el Banco Mundial declara que el 15 % de la población mundial, es decir, 1000 millones de personas, sufren algún tipo de discapacidad (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2022). Así mismo, datos de la OMS estiman que casi el 12% de la población de América Latina y el Caribe vive con al menos una discapacidad, lo que representa alrededor de 66 millones de personas.

En el caso de Chile, que tiene un estimado de población de 19.755.897 habitantes aproximadamente, la población adulta estimada en situación de discapacidad es 2.703.960, es decir, un 17,6% que se distribuye en un 21,9% a mujeres y un 13,1% a hombres. En la Región Metropolitana de Chile, la población adulta en situación de discapacidad corresponde a un 19,1%, siendo un 24,1% correspondiente a mujeres y un 13,8% en hombres, según III Estudio Nacional de la Discapacidad (2022).

Figura 2

Discapacidad en Chile



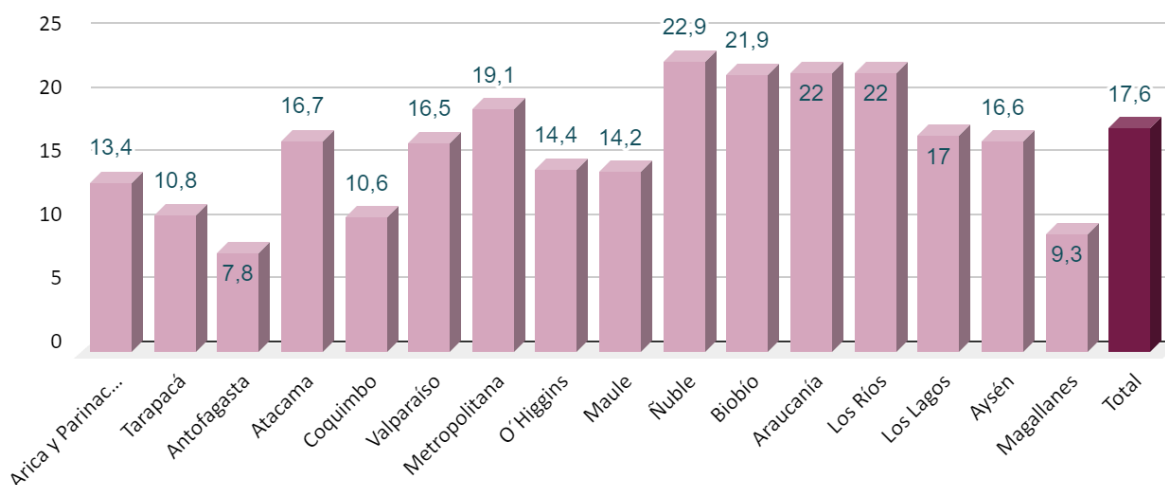
Elaboración propia. Fuente: III Estudio Nacional de la Discapacidad, 2022.

Si bien no existen cifras exactas respecto a personas menores de 18 años en situación de discapacidad en Chile, en el III Estudio Nacional de la Discapacidad (2022), se

presenta un gráfico orientador respecto a la discapacidad presente en adultos, de manera general, expuesto a continuación.

Figura 3

Población mayor a 18 años con algún tipo de discapacidad por región.



Nota. Valores expresados según porcentajes de la población. Fuente: III Estudio Nacional de la Discapacidad, 2022.

Según el informe de la OMS y el Banco Mundial, la discapacidad abarca todas las deficiencias, limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación de una persona. Esto quiere decir, los aspectos negativos provenientes de la interacción de las condiciones de salud y, los factores contextuales tanto ambientales como personales (2011). En efecto, las personas en situación de discapacidad se refieren a aquellos individuos que presentan limitaciones físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que, combinadas con diversos obstáculos, pueden dificultar su participación completa y activa

en la sociedad. Este grupo corresponde a una población en aumento y la capacidad de desarrollo y potencialización de aquellas está influido por el nivel de desarrollo del país, cultura, estilo de vida, entre otros.

El concepto de discapacidad ha sido ampliamente discutido en los últimos años en diversos campos del conocimiento lo que implica una diversidad de definiciones y teorías en las diversas áreas (salud, académico y político), por lo que dificulta dar una definición oficial sobre la discapacidad. Durante los últimos años, dos organizaciones internacionales como lo son la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han abordado la definición de discapacidad.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU,2019) define la discapacidad en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en el artículo N.º 1 en donde establece que la Discapacidad engloba a todas aquellas personas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, que dificulta a corto o largo plazo, una interacción plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás. Por otro lado, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF, 2011), considera que la discapacidad implica una interacción en los problemas de salud que presenta la persona y los factores contextuales, tanto personales como ambientales. Siguiendo la misma línea, la OMS (2011) define la discapacidad como las deficiencias, las limitaciones y las restricciones que presenta una persona para poder desenvolverse dentro de la sociedad y las dificultades que presentan para realizar cualquier actividad de la vida cotidiana. Estas deficiencias afectan principalmente la estructura o la función corporal, mientras que las limitaciones dificultan las actividades a realizar y, por último, las restricciones que presentan problemas para poder participar en situaciones cotidianas.

El concepto de discapacidad ha ido cambiando y evolucionando a lo largo de los años, al igual que el concepto de Discapacidad Intelectual (DI), este concepto ha sido definido de manera oficial por la Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD), el cual reemplaza el concepto de Retraso Mental (RM) utilizado en el año 1992 por la Asociación Americana de Retraso Mental. En el año 2002 se establece una nueva versión actualizada en donde se deja atrás el concepto de Retraso Mental y pasa a denominarse Discapacidad Intelectual (Verdugo, 2003).

Es importante destacar que antiguamente la discapacidad tenía una mirada desde un modelo médico, en el cual se consideraba como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requería de ciertos cuidados médicos para ser curado. Hoy en día la discapacidad se concibe desde un enfoque ecológico, el que propone que las personas con discapacidad están situadas dentro de un conjunto de sistemas que interactúan entre sí, que influyen en las personas a lo largo de la vida y, van dando forma a sus experiencias de vida y a su identidad personal (Céspedes, 2005).

De este modo, la discapacidad comienza a ser conceptualizada, no como una enfermedad de salud que requiere de una cura, sino como una relación de los factores externos que interactúan con las personas y se ven marcados por los contextos sociales, políticos, ambientales y culturales.

Ahora bien, la AAIDD establece que la Discapacidad Intelectual es

Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina

durante el periodo de desarrollo, el cual se define operativamente como antes de que la persona cumpla 22 años (Schalock, Luckasson y Tassé, 2021, p. 21).

Esta definición que establecen los autores se encuentra en la doceava edición que presenta la AAIDD en el año 2021, en donde declaran que dicha definición debe ir acompañada de las cinco premisas que son las bases esenciales que establecen, además se indican cómo deben ser aplicadas. Estas cinco premisas mencionadas los autores la establecen en el año 2013, las cuales son (Schalock, Luckasson y Tassé, 2021, p. 34-35)

1. Las limitaciones en el funcionamiento actual se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios que son habituales para los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
4. Un objetivo importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidad de apoyo.
5. Si se mantienen los apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejora.

Dentro de la definición que presenta la AAIDD sobre la DI, los autores destacan tres criterios fundamentales, que son el Funcionamiento Intelectual, la Conducta Adaptativa y la Edad de Inicio (antes de los 22 años), los cuales se explican a continuación:

1. Funcionamiento Intelectual: “es un término más amplio que el de inteligencia o habilidades intelectuales, pero más reducido que el de funcionamiento humano” (Schalock, Luckasson y Tassé, 2021, p. 47). Esto quiere decir que el funcionamiento intelectual son todas las características de la inteligencia que presenta una persona en las áreas del pensamiento, la resolución de problemas, el aprendizaje, el

razonamiento y la planificación y el aprendizaje a partir de la experiencia. De igual manera, el funcionamiento está influenciado por otras dimensiones del ser humano y los apoyo que pueda recibir.

2. Conducta Adaptativa: es definida como un “conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas y desempeñadas por las personas en su vida diaria” (Schalock, Luckasson y Tassé, 2021, p. 52), lo que disminuye la capacidad de las personas para poder adaptarse a las diversas demandas del entorno en que se desenvuelve, además permite identificar las áreas en la cual la persona requiere mejor apoyo.
3. Edad de Inicio: “establece los límites que determinan cuando la DI, como discapacidad del desarrollo, se origina o manifiesta por primera vez” (Schalock, Luckasson y Tassé, 2021, p. 55). Esto quiere decir que para el diagnóstico de la discapacidad intelectual se debe generar durante el periodo de desarrollo de la persona, el cual se debe establecer antes de los 22 años.

Por otro lado, el Ministerio de Educación en el Artículo N.º 54 del Decreto Supremo N.º 170 (2009) define la Discapacidad intelectual como la

Presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales (p.23).

Esto quiere decir que las personas con discapacidad intelectual les será más difícil poder aprender, comprender y adquirir habilidades sociales, prácticas y conceptuales, puesto que presentan una serie de limitaciones y/o restricciones que les impide poder

desenvolverse dentro de la sociedad, por la cual, van a requerir un mayor apoyo y tiempo para realizar una actividad o tarea cotidiana. Esto no quiere decir que sean incapaces, por el contrario, quienes presentan algún tipo de discapacidad también tienen la capacidad de pensar, aprender y adquirir conocimientos, mediante condiciones diferenciales y específicas que la de las demás personas.

Por otro lado, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales incorpora la discapacidad intelectual dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, en el cual existe un déficit de las capacidades mentales de la persona causando limitaciones en el funcionamiento intelectual, en el comportamiento adaptativo principalmente en el ámbito conceptual, social y práctico, provocando que la persona no pueda alcanzar su total independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en casa o en la comunidad (DSM-5, 2014).

Según el DSM-5 (2014), la DI tiene diversos niveles de gravedad. Entre ellos se encuentra el grado del Coeficiente Intelectual (CI) que presenta la persona y la gravedad de esta. Dentro de este manual se plantean cuatro niveles de discapacidad, las que se clasifican en Leve, Moderado, Grave y Profundo, como se ve reflejado en la Tabla 3, en donde se visualizan los cuatro niveles de discapacidad y el grado que representa cada una de ellas.

Tabla 3

Tabla de clasificación de rendimiento intelectual en base al coeficiente intelectual.

Categoría	Rango CI
Discapacidad Intelectual Leve	50-69
Discapacidad Intelectual Moderada	35-49
Discapacidad Intelectual Grave	20-34
Discapacidad Intelectual Profunda	Por debajo de 20

En la Tabla 3 se puede observar las diferentes categorías de la discapacidad intelectual (DI) y los rangos de coeficiente intelectual (CI) que presenta cada uno de ellos. A continuación, se explica y se especifica cómo estas afectan a las personas que presentan discapacidad intelectual leve, moderada, grave y profunda.

- **Discapacidad Intelectual Leve**

Este grado de discapacidad suele representar al 80% de los casos de DI y presenta un CI entre el 50 y 69. Por lo general, suelen presentar ligeros déficit durante los primeros años suele ser más lento, por ende, los hitos del desarrollo se retrasan. Sin embargo, son capaces de adquirir habilidades sociales y comunicativas, además pueden realizar tareas domésticas y son capaces de cuidarse a sí mismos, aunque en ciertas ocasiones requieren algo de apoyo en algunas actividades.

- **Discapacidad Intelectual Moderada**

Este grado de discapacidad suele representar al 12% de los casos de DI y presenta un CI entre el 35 y 49. En este grado la persona presenta una dificultad notoria para alcanzar

los hitos del desarrollo intelectual, por lo cual la capacidad de aprender y pensar lógicamente está disminuida. Aun así, son capaces de comunicarse y cuidar de sí mismos con algún apoyo y supervisión.

- Discapacidad Intelectual Grave

Este grado de discapacidad suele representarse entre el 3% y el 4% de los casos de DI y presenta un CI entre el 20 y 34. En este grado de discapacidad la persona presenta un retraso en todos los aspectos del desarrollo, se evidencia una dificultad en las habilidades comunicativas y un vocabulario muy limitado. Por lo general, requieren de un apoyo constante en la escuela, en casa y en la comunidad.

- Discapacidad Intelectual Profunda

Este grado de discapacidad suele representarse entre el 1% y el 2% de los casos de DI y presenta un CI por debajo de 20. Estas personas presentan dificultades en las habilidades comunicativas y emocionales, puesto que sus habilidades son muy limitadas y difíciles de comprender. Además, no tienen un nivel de autonomía, por ende, son incapaces de cuidarse por sí mismos, lo que causa que tengan que ser totalmente dependientes de otras personas.

Ahora bien, la discapacidad intelectual es una condición compleja que debe ser entendida desde un enfoque integral, en el cual se deben considerar las características individuales que presentan las personas como también los factores externos que influyen en su desarrollo y participación dentro de la sociedad. Es por ello, que a lo largo de los años han sido distintas organizaciones quienes han definido el concepto de discapacidad, esto ha permitido avanzar hacia una sociedad inclusiva, siendo clave para promover el respeto hacia la diversidad brindando un fortalecimiento fundamental para la educación y la sociedad.

I.2 Pregunta de investigación

¿Qué orientaciones son necesarias, desde un enfoque inclusivo, para que docentes de educación regular puedan atender adecuadamente a estudiantes en situación de Discapacidad Intelectual en la Educación Media Científico Humanista?

I.3 Objetivo general

Diseñar orientaciones pedagógicas, desde un enfoque inclusivo, para el abordaje de la situación de Discapacidad Intelectual en estudiantes de enseñanza media Científico Humanista.

I.4 Objetivos específicos

- I. Analizar el marco normativo y el currículum de la Educación Media Científico Humanista, desde un enfoque inclusivo, para el diseño de orientaciones pedagógicas que permitan abordar la situación de Discapacidad Intelectual en estudiantes.
- II. Reflexionar sobre las estrategias pedagógicas inclusivas existentes para estudiantes en situación de discapacidad intelectual en el contexto de la Educación Media Científico Humanista.
- III. Proponer orientaciones pedagógicas inclusivas para abordar la situación de discapacidad intelectual en estudiantes de Educación Media Científico Humanista.

I.5 Justificación

En el contexto educativo chileno, la inclusión de personas en situación de discapacidad ha avanzado a lo largo de los años a través de diversas leyes, decretos y manuales, dentro de los ejemplos que podemos mencionar se encuentra el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual describe un conjunto de recursos y apoyos para las escuelas a través de diversas estrategias pedagógicas, capacitaciones y materiales educativos que responden a las necesidades educativas de los estudiantes (MINEDUC, 2016).

Así mismo, el Decreto N.° 83 (2015)¹, que aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. El Decreto con Fuerza de Ley N.° 2 (2010), que en su artículo N.° 30, especifica los objetivos a trabajar en Educación Media, lo que entrega un marco orientador para los docentes.

En cuanto a diversidad e inclusión, la Ley N.° 21.545 (2023), establece la promoción de la Inclusión, la Atención Integral, y la Protección de los Derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y educación. En el Art. N.° 18 se menciona que los establecimientos deben velar por el desarrollo de comunidades educativas inclusivas y tienen la facultad de realizar ajustes y modificaciones en los reglamentos internos para cumplir dichos propósitos. Asimismo, en el Art. N.° 19 se especifica que los profesionales y asistentes de la educación deben recibir capacitaciones para generar herramientas de apoyo en la labor educativa.

¹ Se revisará a mayor cabalidad más adelante en el punto I.9.

Sin embargo, a pesar de las políticas y orientaciones presentadas por el MINEDUC, no existe claridad de cómo abordar y proporcionar herramientas prácticas a docentes de educación media, que permitan facilitar el desarrollo de adaptaciones pertinentes a la singularidad de cada estudiante en situación de discapacidad intelectual, dejando a los establecimientos educacionales una baja posibilidad de poder implementar políticas públicas inclusivas en la totalidad de los y las estudiantes que requieren integración escolar, durante todos sus años educativos. Entonces, es importante dar visualización a los vacíos que existen en el currículum nacional para generar propuestas que aborden los temas que en este momento se encuentran sin mayor desarrollo.

Es sabido que los docentes deben estar en constante aprendizaje relacionados con estrategias y metodologías de trabajo, por lo que es importante que estas estrategias posean una mirada inclusiva y, además, estén enfocadas hacia las necesidades que se presentan dentro del aula.

Por consiguiente, la creación de orientaciones que permitan a los docentes entregar los contenidos de forma adecuada a estudiantes de educación media que se encuentran en situación de discapacidad intelectual, permitirá de algún modo, cubrir con urgencia la falta de estrategias especializadas para abordar las necesidades educativas especiales de los y las estudiantes de manera integral, generando así, prácticas pedagógicas que estén acorde a un sistema educativo inclusivo. De este modo, se busca beneficiar a la totalidad de los y las estudiantes y, además, se incrementa el valor del respeto y atención a la diversidad dentro de la comunidad escolar.

Por lo tanto, a través del estudio de las orientaciones existentes en el currículum nacional y el análisis de los programas de estudio, esta investigación busca diseñar y

presentar orientaciones que, desde un enfoque inclusivo atiendan a los y las estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

Para llevar a cabo estas orientaciones, se toman como ejemplo las siguientes asignaturas: Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales específicamente en el eje de Química y Biología. La razón de escoger estas asignaturas para concretar las orientaciones es porque si bien tienen un plan de estudio al cual se puede acceder, no hay un mayor apoyo desde el PIE hacia estas asignaturas, ya que este se centra en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas como eje principal de apoyo y colaboración con los docentes.

De igual manera, esta investigación va enfocada a dar orientaciones aplicables en los cursos de 1° Medio y 2° Medio de un establecimiento científico humanista, donde la totalidad de los estudiantes cursan estas asignaturas.

Capítulo II: Marco Teórico

II.1 Aprendizaje

Jean Piaget, psicólogo suizo, desarrolló una teoría del aprendizaje conocida como "Teoría del Desarrollo Cognitivo", la cual se desarrolla en base a cómo los seres humanos desarrollan su capacidad para pensar y comprender el mundo a lo largo del tiempo. Se centra en el origen y evolución de las capacidades cognitivas a partir de su base biológica, orgánica y genética, concluyendo que cada persona se desarrolla a su propio ritmo. Según Piaget, el pensamiento y la inteligencia son procesos cognitivos fundamentados en una base orgánico-biológica, que se desarrollan de manera paralela al crecimiento y la maduración biológica (Linares, 2007). Se postula que el desarrollo cognitivo ocurre en una serie de etapas cualitativamente distintas, desde los reflejos predominantes en los recién nacidos hasta los procesos conscientes y regulados de la adultez, donde el aprendizaje de los niños se construye activamente usando lo que ya saben e interpretando nuevos hechos y objetos, es decir, se construye a través del desarrollo del conocimiento y la interacción con el entorno (Linares, 2007).

Piaget menciona que la acción es el punto de partida del conocimiento, comenzando por las conductas básicas del recién nacido. Se afirma que el conocimiento inicial del sujeto se limita a las propiedades de los objetos que puede explorar a través de sus acciones. A través del movimiento, los objetos se integran en las estructuras cognitivas de acción del individuo. Las estructuras cognitivas son esquemas, los cuales representan acciones

interiorizadas que el sujeto puede imaginar o ejecutar mentalmente, como si fueran un plan cognitivo que organiza los pasos necesarios para resolver problemas (Linares, 2007).

Los esquemas se conforman por los mecanismos de asimilación y acomodación. La asimilación permite al sujeto incorporar nueva información a sus estructuras cognitivas, ajustándose a su conocimiento previo, adaptando el ambiente a sus propias concepciones. Por otro lado, la acomodación implica un ajuste del sujeto a las exigencias del entorno, integrando experiencias para un desarrollo más completo. Este proceso, considerado un comportamiento inteligente, combina ambas dinámicas para fomentar el aprendizaje (Linares, 2007).

Respecto a lo anterior, Piaget menciona que el desarrollo cognitivo se divide en cuatro grandes etapas. La primera es la etapa sensoriomotora, se desarrolla desde el nacimiento hasta un año y medio a dos años aproximadamente. En este estadio los niños usan los sentidos y sus habilidades motrices para conocer su entorno, evolucionando a través del desarrollo de sus reflejos y capacidades sensoriales, reflejados en la reiteración de acciones simples o conductas intencionadas para satisfacer alguna necesidad, el desarrollo de la permanencia de un objeto, la posibilidad de imaginar los efectos de una secuencia de acciones que permiten explorar el entorno.

La segunda es la etapa preoperacional, se desarrolla desde los dos años hasta los siete años. Existe una interiorización del entorno, se desarrolla la capacidad de pensar en objetos, hechos o personas que no están en el mismo entorno. Además, se adquiere la noción de números, la imitación del entorno a través del desarrollo del juego simbólico y el desarrollo de diferentes formas de comunicación (lenguaje, pinturas, dibujos), permitiendo expresar o representar lo que se quiere comunicar, modificando su estructura mental como su relación con otros.

La tercera es la etapa de las operaciones concretas, ocurre desde los siete años hasta los once años. Se caracteriza por el desarrollo de las operaciones mentales y la lógica permite que pueda reflexionar e inferir sobre el ambiente y los hechos, permitiendo las operaciones lógicas para resolver problemas. Se vuelve un ser más social.

La cuarta es la etapa de las operaciones formales, ocurre desde los doce años en adelante. En esta etapa el niño ya ha desarrollado herramientas que permiten solucionar problemas de manera lógica, la comprensión de las relaciones entre problemas matemáticos, la noción de ideas abstractas, hacer supuestos, razonar sobre analogías y relaciones, distingue los acontecimientos y puede resolver problemas.

Por otra parte, Lev Vygotsky, psicólogo ruso, propone que el proceso de desarrollo ocurre a través de la interrelación que se produce por los procesos mentales (biológicos) y las funciones psicológicas superiores (de origen sociocultural) (Linares, 2007).

Vygotsky distingue entre dos tipos de desarrollo, el desarrollo natural, que está relacionado con el proceso de maduración biológica que es parte de la genética y, el desarrollo cultural, que está relacionado tanto por los factores culturales como el uso de herramientas y símbolos culturales, entre los cuales se encuentra el habla y el lenguaje escrito, que permiten el desarrollo de las habilidades prácticas y que las relaciones sociales se transforman en funciones mentales. Así mismo, se menciona que no es posible entender el desarrollo de los niños sin conocer la cultura en donde se desenvuelve, debido a que los patrones del pensamiento no se deben a factores innatos, sino que son producto de las interacciones culturales y de las actividades sociales, a través de las cuales aprende a interiorizar en el pensamiento las herramientas culturales tales como el lenguaje, la escritura y las interacciones sociales. Para comprender el desarrollo cognoscitivo del niño hay que considerar las habilidades mentales elementales con las que nace (percepción,

atención y memoria) y cómo se vinculan con la cultura y la experiencia personal (Heinrich, 1997).

Según Vygotsky, el lenguaje y los símbolos son fundamentales en el desarrollo cultural. Cuando un niño aprende a hablar, escribir o usar herramientas simbólicas (como números o dibujos), no solo está adquiriendo habilidades prácticas, sino que está transformando sus capacidades mentales. Como se menciona en Heinrich (1997)

El lenguaje es utilizado para hacer contacto social a fin de obtener la ayuda de otra persona. Más tarde el lenguaje se internaliza y da a luz los procesos de pensamiento. El lenguaje se convierte en una manifestación del pensamiento y el pensamiento no puede existir sin el lenguaje (pp. 239).

A través de estas herramientas culturales, las relaciones sociales (como hablar e interactuar con otros) se convierten en funciones mentales internas y permiten el desarrollo del pensamiento de nivel superior (Heinrich, 1997).

Dentro de su teoría existen conceptos claves que permiten comprender cómo se relaciona el aprendizaje con el desarrollo. Uno de ellos es la mediación. Para Vygotsky el desarrollo del aprendizaje de los niños implica la interdependencia de ellos con la situación social, en donde el aprendizaje es creado por los participantes a través de la socialización, conduciendo al desarrollo de las funciones mentales. Entonces, “el aprendizaje puede ocurrir a través del juego, la instrucción formal o el trabajo entre un alumno y un alumno más experimentado” (Heinrich, 1997, pp. 237).

Entonces, la mediación ocurre a través de la utilización de instrumentos o signos (habla, escritura, lenguaje), que evolucionan a través del tiempo. En un principio, estos se utilizan para mediar la interacción con el contexto social, luego para mediar la interacción

con un otro. Se plantea que cuando estos signos se internalizan, es cuando las personas desarrollan la capacidad de pensamiento de orden superior (Heinrich, 1997).

Otro de los conceptos mencionados por Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo. En esta teoría se establece que hay dos niveles evolutivos en el desarrollo mental. Por un lado, se encuentra la Zona de Desarrollo Real, la cual representa a las habilidades y capacidades que el individuo posee y por otro lado está la Zona de Desarrollo Potencial, que se refiere a las habilidades que el individuo puede desarrollar con ayuda de un adulto o un compañero más capaz. La distancia entre lo que un niño puede hacer por sí mismo (nivel real) y lo que puede alcanzar con ayuda (nivel potencial) es lo que se denominó como la Zona de Desarrollo Próximo (Carrera & Mazarella, 2001).

Asimismo, se encuentra el Aprendizaje significativo donde David Ausubel fue pionero en relación a este aprendizaje, planteando su teoría en 1983. Sostiene que el aprendizaje de los y las estudiantes depende de la estructura cognitiva previa, es decir, los conceptos e ideas que posee en algún conocimiento específico, cómo organiza internamente la información y, cómo ésta se relaciona con la nueva información. Es importante conocer esta estructura en los individuos, así como los conceptos y proposiciones que maneja, para realizar una correcta orientación del aprendizaje (Ausubel, 1983).

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante o "subsuntor" previamente existente en la estructura cognitiva. Esto significa que el aprendizaje de nuevas ideas, conceptos o proposiciones es significativo cuando estas otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes están claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y sirven como un punto de "anclaje" para las primeras.

Entonces, el aprendizaje es significativo cuando los contenidos están relacionados de manera no arbitraria y sustancial (no literalmente) con lo que el estudiante ya conoce. Se debe entender por relación sustancial y no arbitraria que las ideas están relacionadas con un aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del estudiante, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

El aspecto más significativo del aprendizaje significativo es que genera una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no sólo una asociación), de tal manera que éstas adquieren significado y se integran de manera no arbitraria y sustancial en la estructura cognitiva. Esto fomenta la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsensores preexistentes y, por lo tanto, de toda la estructura cognitiva en su conjunto (Ausubel, 1983).

Por otro lado, se menciona el aprendizaje mecánico, el cual, en contraste con el aprendizaje significativo, ocurre cuando no hay subsensores adecuados, lo que significa que la nueva información se almacena de manera arbitraria sin interactuar con el conocimiento previo (Ausubel, 1983). El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunas situaciones. Esto puede ocurrir en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no hay conceptos relevantes con los que interactuar (Ausubel, 1983).

Ausubel (1983) distingue el aprendizaje significativo del mecánico no como una dicotomía, sino como un "continuum". Además, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir simultáneamente en la misma tarea.

Por otro lado, Ausubel diferencia entre dos tipos de aprendizaje en cuanto a su proceso: el aprendizaje por recepción presenta al estudiante el contenido o motivación del

aprendizaje en su forma completa. El estudiante solo debe internalizar o incorporar el material (como leyes, poemas, teoremas de geometría, etc.) y luego recuperarlo o repetirlo en un momento posterior, y el aprendizaje por descubrimiento, en el que el estudiante debe reordenar, integrar la información con la estructura cognitiva y reorganizarla en su estructura cognitiva, para lograr el aprendizaje deseado (1983).

En cuanto a los tipos de aprendizajes significativos, Ausubel menciona tres principales. El primero es el aprendizaje de representaciones, el cual se refiere a la atribución de significados a símbolos arbitrarios, como palabras o números, que se conectan con sus referentes en la realidad. El segundo es el aprendizaje de conceptos, el cual se da cuando un estudiante adquiere un concepto, ya sea por formación (mediante la experiencia directa con los atributos del concepto) o por asimilación (cuando el concepto se integra en su vocabulario utilizando conocimientos previos). Finalmente, el aprendizaje de proposiciones, el cual implica la combinación de varios términos para formar ideas más complejas, las cuales se integran a la estructura cognitiva del individuo, creando nuevos significados que trascienden las palabras individuales (Ausubel, 1983).

Respecto a lo anterior, Novak proporciona un enfoque humanista al aprendizaje significativo, sugiriendo que este conlleva una integración constructiva y positiva entre pensamientos, emociones y acciones, lo que favorece el desarrollo humano, ya que la voluntad de aprender es esencial para un aprendizaje relevante y está estrechamente vinculada a la incorporación de pensamientos, emociones y acciones (Moreira, 2017). Esta integración puede presentarse de diferentes maneras: de manera positiva, negativa o neutral. La actitud de aprender se encuentra fuertemente vinculada con la experiencia emocional que el estudiante experimenta en el proceso educativo.

De acuerdo con Novak, cuando el aprendizaje es relevante y la experiencia emocional es positiva e intelectualmente constructiva, el sujeto experimenta desarrollo y aquello que se aprende, obtiene beneficios en la comprensión y es incentivado para continuar con su aprendizaje. Por otro lado, cuando el aprendizaje es mecánico y la experiencia emocional es negativa, provoca sensaciones afectivas negativas, rechazo al contenido haciendo que el estudiante no perciba que está asimilando el nuevo conocimiento, limitando el proceso de aprendizaje y la disposición para adquirir un aprendizaje significativo. Además, plantea el uso y desarrollo de mapas conceptuales y diagramas como herramienta para facilitar el aprendizaje significativo (Moreira, 1997, 2017).

Las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Novak ofrecen una visión completa del proceso de aprendizaje, abarcando aspectos cognitivos, sociales, culturales y emocionales. Piaget sugiere que el conocimiento se construye de manera activa a través de la interacción del individuo con su entorno, siguiendo una serie de etapas evolutivas que dependen de la maduración biológica. Por otro lado, Vygotsky sitúa el aprendizaje en un contexto sociocultural, subrayando la importancia de la mediación y la Zona de Desarrollo Próximo como elementos clave para entender cómo las interacciones sociales facilitan el desarrollo de funciones mentales superiores. A su vez, Ausubel destaca el papel del conocimiento previo en la adquisición de nuevos aprendizajes, proponiendo el aprendizaje significativo como un proceso en el que la nueva información se integra de forma sustancial y no arbitraria en la estructura cognitiva del estudiante y Novak, complementa esta última teoría con la importancia de reconocer el contexto y la emocionalidad del estudiante. Si bien estas teorías consideran y utilizan diferentes conceptos, todas coinciden en que el aprendizaje no es un proceso lineal ni aislado, sino una construcción compleja que debe considerar tanto el desarrollo individual como la influencia del contexto y las emociones del estudiante.

II.2 Modelo multidimensional del funcionamiento humano

II.2.1 Dimensiones clave del funcionamiento humano

Cuando se menciona dimensiones clave del funcionamiento, hace referencia a todos los factores que influyen en el desarrollo del ser humano ya que, “El ser humano es un suprasistema altamente complejo, pero más o menos integrado. El nivel de integración armónica determina el grado de desarrollo y madurez de su personalidad” (Martínez. M, 2009).

Es necesario definir algunas de las reconocidas dimensiones de tipo globales. En primer lugar, se encuentran los factores físicos o biológicos, que están presentes desde el primer momento de la vida, los factores psicológicos que involucran la autopercepción, emociones, sentimientos, etc. De igual forma se encuentran los factores sociales que son fundamentales para el desarrollo humano ya que, “el desarrollo del ser humano no es en solitario, es en el seno de la comunidad donde este encuentra su sentido” (Hernández-Jiménez. D, 2015).

Teniendo en mente esta idea de dimensiones claves del desarrollo humano, se puede mencionar que estas se forman y trabajan de manera simultánea para determinar las características y acciones de los seres humanos.

Ahora, qué sucede cuando alguna de estas dimensiones no se desarrolla dentro de los que se considera adecuado. “Las limitaciones en el funcionamiento se denominan discapacidad que puede derivar de un problema o varios en las estructuras y funciones corporales y en las actividades personales” (Robert L. Schalock, 2009).

Como se mencionaba, una persona en situación de discapacidad puede presentar dificultades en el desarrollo de estas dimensiones.

Es por esto que la Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), presenta en su 11.^a edición el año 2002 una reestructuración del Modelo Multidimensional del Funcionamiento Humano ya antes presentado, estableciendo cinco dimensiones para aportar al desarrollo humano de las personas con discapacidad, estas dimensiones deben ser trabajadas por medio de apoyos individuales que vayan en función de las necesidades de cada persona. Estos documentos presentados por la AAIDD,

Sensibilizaron también a los profesionales y a las organizaciones sobre la importancia de describir los puntos fuertes y las limitaciones de una persona en las áreas de habilidades adaptativas, desarrollar un perfil de los apoyos necesarios y analizar qué entorno sería óptimo para facilitar la independencia, la productividad y la integración en la comunidad de la persona. (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021, p. 14).

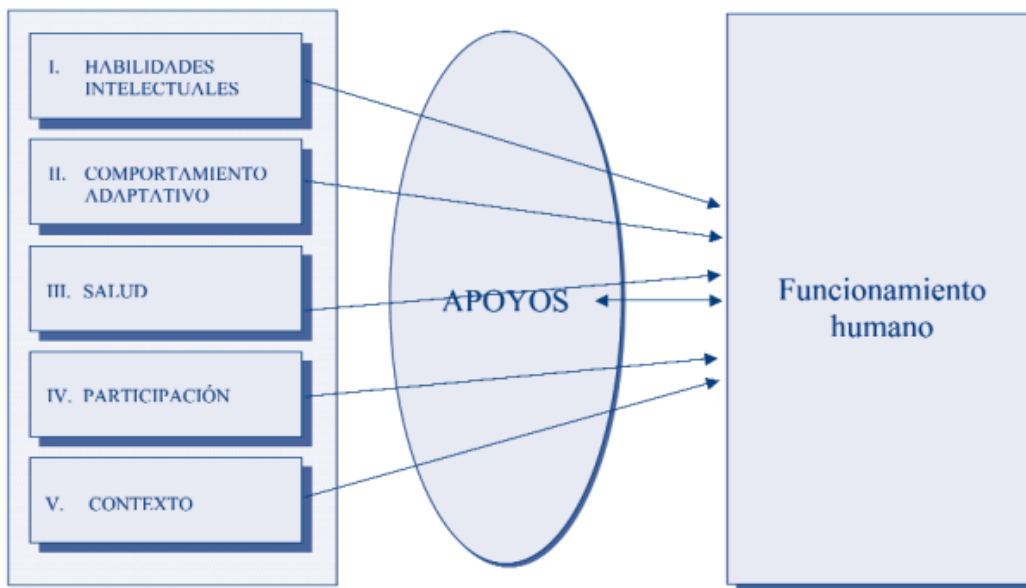
Dentro de estas cinco dimensiones que hace referencia el modelo multidimensional del funcionamiento humano se encuentran:

- Habilidades intelectuales: el razonamiento, la resolución de problemas, comprensión de ideas complejas, adaptación al entorno, etc. (Robert L. Schalock, 2009).
- Comportamiento adaptativo: esta segunda dimensión hace referencia a “un conjunto de habilidades prácticas, sociales y conceptuales que las personas han aprendido para funcionar en sus vidas diarias” (Robert L. Schalock, 2009). habilidades que permiten desarrollarse como persona en el contexto en el que se encuentre inserto/a.

- Salud: La dimensión de salud, se define “como un estado de bienestar social, mental y físico pleno”. (OMS, 1996) lo que lleva a un estado de confort integral del ser humano.
- Participación: aborda la acción de las personas en eventos sociales o actividades cotidianas, tales como el trabajo, el ocio, la recreación o la espiritualidad (Robert L. Schalock, 2009).
- Contexto: incluye factores medioambientales y personales que afectan la vida de una persona.

Figura 4

Marco conceptual del funcionamiento humano



Fuente: La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales, 2009.

Aunque estas dimensiones son inherentes a todos los seres humanos, en las personas con discapacidad intelectual es necesario la implementación de apoyos que faciliten una mayor funcionalidad en cada una de estas dimensiones.

II.2.2 Uso de apoyos personalizados

Para trabajar de manera efectiva con este modelo son necesarios los apoyos, los cuales se deben enfocar en trabajar objetivos específicos, quizás no tan amplios, pero necesarios para lograr habilidades que permitan a personas con discapacidad desenvolverse en la vida cotidiana. El objetivo de este modelo es que la persona o estudiante en situación de discapacidad intelectual logre a través de los apoyos un funcionamiento mayor e incrementar su autonomía.

Es importante recalcar que, para la creación e implementación de estos apoyos, se debe colaborar con otros profesionales que trabajen directamente con el estudiante, como profesores diferenciales, psicopedagogos, psicólogos, entre otros. Esta colaboración permite abordar al estudiante de manera integral y obtener información detallada sobre el proceso de implementación de los apoyos, para finalmente evaluar si se han alcanzado los objetivos planteados.

Además de la colaboración con otros profesionales, es importante conocer el contexto escolar en el que se encuentra el o la estudiante en situación de discapacidad, se debe visualizar de manera general al curso, identificando las fortalezas, las necesidades de trabajo, las formas de participación, etc. Y de igual manera es importante conocer al estudiante, ya sea sus intereses, sus dificultades, su manera de relacionarse, etc.

Los pasos para la creación de apoyos se pueden resumir en la siguiente tabla:

Tabla 4

Modelos de procesos de plan individualizado

Componente 1	Componente 2	Componente 3	Componente 4	Componente 5
Identificar objetivos y experiencias vitales deseados	Evaluar necesidades de apoyo	Desarrollar y poner en marcha un plan individualizado	Supervisar los avances	Evaluación

Fuente: La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales, 2009.

II.3 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

II.3.1 Origen del DUA

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) no es un concepto propio del ámbito educativo, sino que este concepto surgió en el campo de la arquitectura en el año 1970, en Estados Unidos, como Diseño Universal (DU), cuyo objetivo era diseñar condiciones favorables para el acceso a edificios y entornos públicos para personas que presentan alguna discapacidad. No fue hasta 1977, que Ron Mace utilizó este concepto por primera vez y lo definió como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin la necesidad de realizar adaptaciones, siendo también el creador del Centro para el Diseño Universal (CUD) (Morilla y Álvarez, 2024).

El DUA tiene su origen en la educación en la década de los 90's, cuando los investigadores David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en

educación, psicología clínica y diseño gráfico), diseñaron un marco para la aplicación del DUA dentro del aula (ya que este tiene un enfoque didáctico) en el que se busca aplicar los principios que propone el DU en la aplicación del aprendizaje e investigación educativa (Morilla y Álvarez, 2024).

Por otro lado, el MINEDUC (2015) establece que el DUA presenta ciertos criterios que “buscan promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes” (p. 17), con el fin de maximizar las diferentes oportunidades considerando las diversas habilidades y estilos de aprendizajes, otorgando un currículum flexible que permite crear múltiples opciones de aprendizaje por medio de diversas estrategias que le permiten a todos los estudiantes avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea, UNICEF (2022) define el DUA como “un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula” (párr. 1), el cual entrega las condiciones necesarias para que los y las estudiantes que se encuentren inmersos en el sistema educativo, puedan superar las barreras que dificulten los procesos de aprendizaje, proporcionando diversas experiencias educativas, otorgando una flexibilidad en los objetivos, métodos y materiales para satisfacer las necesidades de todos los y las estudiantes.

No obstante, es importante señalar que el DUA ha evolucionado significativamente en los últimos años. Las versiones más utilizadas en la mayoría de los textos en español corresponden a la versión 1.0 (CAST, 2008) o la versión 2.0 (CAST, 2011). Sin embargo, desde 2018 se dispone de la versión 2.2, que introdujo cambios relevantes en la estructura

y definiciones del modelo. Más recientemente, en 2024, el CAST publicó la versión 3.0, que constituye una actualización profunda del marco, incorporando nuevos enfoques pedagógicos, culturales y sociales centrados en la autogestión del aprendizaje, la identidad del estudiante y la justicia educativa (CAST, 2024).

II.3.2 Principios del DUA

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 3.0 constituye un aporte fundamental dentro del marco de la inclusión educativa. Esta actualización establece tres principios esenciales que orientan la planificación y organización de los objetivos de aprendizaje, con el propósito de garantizar respuestas que sean pertinentes frente a la diversidad presente en los contextos educativos. Si bien el DUA mantiene su estructura original, esta nueva versión lanzada el año 2024 amplía su visión al incorporar dimensiones identitarias, emocionales y socioculturales, vinculadas al reconocimiento de la complejidad y singularidad que presenta cada estudiante. De este modo, el DUA 3.0 no solo orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también fortalece la toma de decisiones pedagógicas, promoviendo el diseño de experiencias formativas con el objetivo de que los estudiantes aprendan y participen de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estos encontramos:

Principio I: Proporcionar múltiples formas de compromiso (el porqué del aprendizaje)

Este principio se enfoca principalmente en cómo los y las estudiantes se comprometen, motivan y vinculan en los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, es el docente el que debe proporcionar una diversidad de opciones que abarquen los intereses

de los y las estudiantes, reduciendo las barreras afectivas y crear ambientes que sean seguros, por medio de estrategias, reflexiones, materiales, etc.

Principio II: Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje)

Este principio se centra en cómo los y las estudiantes presentan diferentes formas de percibir y comprender la información que se les entrega. Por ende, el docente tiene que brindar una variedad de canales de percepción, ya sea motora, visual y/o auditiva, para que así puedan comprender el contenido desde múltiples perspectivas. Además, se les debe entregar la información por medio de un formato que se ajuste a las necesidades de los y las estudiantes.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje)

Este principio se relaciona en cómo los y las estudiantes demuestran lo que saben por medio de diversas maneras considerando sus capacidades, habilidades y necesidades. Es por ello que el docente debe ofrecer una amplia gama de opciones y recursos materiales que permitan que cada estudiante encuentre un modo significativo y accesible de participar y expresar su comprensión durante el proceso de aprendizaje.

Estos tres principios que plantea el DUA nos indica que el docente puede generar una diversidad de estrategias posibilitando que los y las estudiantes puedan lograr los objetivos propuestos en el currículum nacional, para así eliminar cualquier tipo de barrera que dificulte los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para aquello, es necesario que el docente ofrezca una diversidad de opciones para facilitar los procesos de enseñanza y maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos. Es necesario realizar un cuestionamiento previo. Algunas interrogantes que surgen durante este proceso son: ¿cómo podemos llevar a la práctica cotidiana del aula estos principios?, ¿cómo los

aplicamos al currículum para lograr que la enseñanza sea realmente para todos los estudiantes de la clase, haciendo que todos participen en los procesos y actividades? y, finalmente, ¿para que aprenden?

II.3.3 Pautas del DUA

Las pautas que propone el DUA son un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los objetivos que establece el currículum sean accesibles para todos los y las estudiantes, eliminando todo tipo de barreras que dificulten los procesos de aprendizaje-enseñanza (Morilla y Álvarez, 2024), permitiendo generar una flexibilidad y diversidad dentro de la sala de clases, proporcionando mayor oportunidades para los y las estudiantes por medio de orientaciones que favorecen a una educación inclusiva.

Cabe mencionar que cada una de las pautas que establece el DUA está definida y ligada a uno de los principios que se mencionaron anteriormente. Estas pautas establecen una variedad de estrategias diversificadas, que sirven como base para que los docentes puedan realizar y llevar a cabo una planificación que atienda la diversidad dentro de la sala de clases y, las estrategias que se van a utilizar dentro de esta, permitiendo crear opciones diferentes y flexibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y desafiantes de los estudiantes, con la finalidad de maximizar las oportunidades (Mineduc, 2023).

Ahora bien, el DUA propone tres principios, el cual consta de tres pautas por cada principio que se presenta con sus respectivos puntos de verificación que se describirán a continuación en base a lo propuesto por Morilla y Álvarez (2024).

Principio I: Proporcionar múltiples formas de compromiso

Pauta 7: Opciones de diseño para la aceptación de intereses e identidades.

Se deben entregar diversas alternativas para captar el interés de los y las estudiantes por medio de estrategias que respondan a las individualidades e intereses que presentan cada uno, promoviendo así su compromiso en el aprendizaje. Para ello, es importante crear entornos educativos que respeten la diversidad y permitan que todos los y las estudiantes participen en el proceso de aprendizaje.

Directriz 7.1: Optimizar la elección y la autonomía.

Se deben ofrecer diversas opciones que sean auténticas y alineadas con los objetivos de aprendizaje para que los y las estudiantes fortalezcan su autonomía estableciendo metas, logros y decisiones, favoreciendo así una mayor participación y sentido de pertenencia durante el proceso de aprendizaje.

Directriz 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.

Se deben proporcionar diversas opciones para optimizar el aprendizaje y que está adquieran un carácter relevante, valioso y significativo para los y las estudiantes por medio de experiencias que sean reales o ficticias, en concordancia con el objetivo que se quiera lograr, para ello, se requiere ofrecer múltiples opciones que abarque la diversidad de intereses y necesidades, optimizando así el compromiso y la participación de manera equitativa.

Directriz 7.3: Promover la alegría y el juego.

Se deben ofrecer opciones que sean flexibles que permitan que los y las estudiantes puedan acceder a experiencias lúdicas que sean significativas en el proceso de aprendizaje.

Directriz 7.4: Abordar sesgos, amenazas y distracciones.

Se deben brindar opciones para garantizar la seguridad de los y las estudiantes dentro de los entornos educativos que permitan disminuir las barreras y ofrecer condiciones propicias que favorezcan el desarrollo de aprendizaje significativos.

Pauta 8: Opciones de diseño para mantener el esfuerzo y la constancia.

Se deben fomentar múltiples estrategias en el cual se aborden metas y desafíos significativos en el aprendizaje, para ello se requiere una retroalimentación constante y orientada en guiar el proceso de los y las estudiantes, por medio de la motivación individual y colectiva, promoviendo un compromiso continuo con los objetivos educativos propuestos.

Directriz 8.1: Aclarar el significado y el propósito de los objetivos.

Se deben generar aprendizajes significativos que permitan mantener el esfuerzo y la concentración de los y las estudiantes de manera continua a lo largo del proceso, favoreciendo el compromiso y coherencia por medio del vínculo entre el objetivo propuesto con la realidad del contexto.

Directriz 8.2: Optimizar los desafíos y el respaldo.

Se deben promover la participación de los y las estudiantes que permitan establecer metas de aprendizaje que sean desafiantes y motivadoras, por medio de una variedad de herramientas, recursos materiales y naturales que complementen con éxito los procesos de aprendizaje.

Directriz 8.3: Fomentar la colaboración, la interdependencia y el aprendizaje colectivo.

Se deben diseñar y fomentar equipos colaborativos que permitan construir el aprendizaje de manera colectiva que permitan abordar la diversidad de ideas, perspectivas y experiencias de los y las estudiantes.

Directriz 8.4: Fomentar la pertenencia y la comunidad

Se debe mantener el esfuerzo y la persistencia de los y las estudiantes frente a los procesos de aprendizaje según las características y el contexto en el que se encuentran, con el fin de favorecer el compromiso y el desarrollo integral de los aprendizajes, generando un sentido de pertenencia y comunidad.

Directriz 8.5: Ofrecer comentarios orientados a la acción.

Se debe ofrecer una retroalimentación significativa que sea pertinente, constructiva y accesible, con el propósito de promover el desarrollo de habilidades cognitivas y estrategias que sean eficaces y favorezcan el aprendizaje a largo plazo.

Pauta 9: Opciones de diseño para la capacidad emocional

Se deben fortalecer las habilidades socioemocionales, para ello, los contextos educativos deben modelar y enseñar de manera explícita estas competencias considerando la variabilidad individual y las necesidades de cada uno de los y las estudiantes.

Directriz 9.1: Reconocer expectativas, creencias y motivaciones.

Se deben proporcionar múltiples opciones para que los y las estudiantes puedan mantener la motivación y compromiso con sus procesos de aprendizaje que permitan desarrollar la autoconfianza, estableciendo metas y creencias con el fin de lograr el objetivo propuesto.

Directriz 9.2: Desarrollar la conciencia de sí mismo y de los demás.

Se deben ofrecer múltiples opciones que permita reconocer y aceptar la diversas de los y las estudiantes dentro del contexto educativo, promoviendo entornos de aprendizaje que sean seguros, respetuosos y resguarden la identidad de cada uno de estos, con la finalidad de favorecer la conciencia social, entendida como la capacidad de reconocer y comprender las perspectivas de otras personas.

Directriz 9.3: Promover la reflexión individual y colectiva.

Se deben otorgar oportunidades de reflexión que sean de carácter individual y colectiva por medio de diversos modelos de autoevaluación y evaluación grupal que permitan que los y las estudiantes puedan seleccionar estrategias que sean pertinentes a las necesidades y formas de aprendizaje.

Directriz 9.4: Fomentar la empatía y las prácticas reconfortantes.

Se debe promover el desarrollo de la empatía que permita favorecer la cohesión dentro del contexto educativo, generando condiciones de seguridad que faciliten la toma de decisiones académicas y el aprendizaje colaborativo entre los y las estudiantes.

Principio II: Proporcionar múltiples medios de representación

Pauta 1: Opciones de diseño para la percepción.

Se debe entregar múltiples opciones para que los y las estudiantes perciban la información que se les entrega, por medio de diferentes modalidades ya sea visual, auditiva y/o táctil, promoviendo un aprendizaje significativo.

Directriz 1.1: Apoyar oportunidades para personalizar la presentación de la información.

Se deben ofrecer opciones para personalizar la información por medio de modificaciones, permitiendo seleccionar, adaptar y/o configurar los recursos digitales de manera que respondan de forma adecuadamente a las necesidades durante el proceso de aprendizaje.

Directriz 1.2: Apoyar múltiples formas de percibir la información.

Se deben ofrecer alternativas para recibir la información asegurando un acceso que sea equitativo con el fin de que los y las estudiantes logren comprender el contenido que se les presenta.

Directriz 1.3: Representar diversas perspectivas e identidades de manera auténtica

Se deben promover diversas experiencias que promuevan la validación y el sentido de pertenencia que generen un aprendizaje significativo en los y las estudiantes, reconociendo las múltiples identidades y visiones en el proceso educativo.

Pauta 2: Opciones de diseño para el idioma y los símbolos.

Se deben asegurar diversos sistemas de representación lingüísticas y no lingüísticas proporcionando distintos elementos que permitan que los y las estudiantes puedan acceder a aprendizajes significados.

Directriz 2.1: Aclarar vocabulario, símbolos y estructuras lingüísticas.

Se deben definir elementos que permitan una mayor comprensión de los conceptos por parte de los y las estudiantes mediante vocabulario, traducciones, símbolos, entre otros, asegurando que todos puedan acceder a la información en igualdad de condiciones.

Directriz 2.2: Respalda la comprensión de textos, notaciones matemáticas y símbolos.

Se debe establecer una decodificación fluida de palabras, números y/o símbolos presentados, por medio de exposición continua y significativa a los distintos sistemas simbólicos que permitan favorecer su comprensión y uso.

Directriz 2.3: Cultivar comprensión y respeto entre idiomas y dialectos.

Se deben ofrecer alternativas lingüísticas que permitan facilitar el acceso del contenido, valorando la diversidad de los y las estudiantes, fomentando un clima de respeto y formas de expresión presentes en la comunidad educativa.

Directriz 2.4: Abordar los sesgos en el uso del lenguaje y los símbolos.

Se deben dar opciones que promuevan una comprensión lingüística considerando que el lenguaje está ligado a la cultura, los valores y la identidad de los y las estudiantes,

con el fin de ampliar el acceso a la información y promover la inclusión y sentido de pertenencia.

Directriz 2.5: Ilustrar a través de múltiples medios.

Se deben ofrecer múltiples formas de representación, por medio de ilustraciones, simulaciones, imágenes, videos y/o gráficos interactivos que permitan ampliar el acceso al contenido, generando una la comprensión significativa para los y las estudiantes.

Pauta 3: Opciones de diseño para la construcción del conocimiento.

Se deben generar instancias que permitan que los y las estudiantes puedan construir un conocimiento significativo por medio de habilidades cognitivas complejas con el fin de garantizar que todos puedan acceder al conocimiento.

Directriz 3.1: Conectar el conocimiento previo con el nuevo aprendizaje.

Se deben establecer conexiones que faciliten la activación de conocimientos previos que permita establecer una unión con el nuevo aprendizaje, favoreciendo así una comprensión más profunda y un acceso equitativo a la nueva información.

Directriz 3.2: Resaltar y explorar patrones, características críticas, ideas principales y relaciones.

Se deben proporcionar estrategias que permitan ampliar el acceso a la información orientando la atención hacia las características fundamentales, para facilitar así una construcción de conocimiento más significativa y focalizada.

Directriz 3.3: Fomentar múltiples formas de conocimiento y creación de significado.

Se deben proporcionar entornos de aprendizaje equitativos que promuevan la construcción de conocimiento mediante múltiples formas de comprender y otorgar un aprendizaje significativo.

Directriz 3.4: Maximizar la transferencia y generalización

Se deben ofrecer técnicas que favorezcan a los y las estudiantes en el acto de memorizar, generalizar y transferir el aprendizaje a diversos contextos y situaciones.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

Pauta 4: Opciones de diseño para la interacción.

Se deben ofrecer diferentes materiales curriculares para facilitar el aprendizaje y las formas de expresión considerando las diversas necesidades de los y las estudiantes, evitando que se generen barreras durante el proceso de aprendizaje.

Directriz 4.1: Diversificar y valorar los métodos de respuesta, orientación y movimiento.

Se debe ofrecer una diversidad de opciones para que los y las estudiantes puedan dar respuestas, promoviendo de esta manera el reconocimiento y la valoración de múltiples las formas de participar y expresar el proceso de aprendizaje.

Directriz 4.2: Optimizar el acceso a materiales accesibles, así como tecnologías y herramientas de asistencia y acceso.

Se debe garantizar apoyo para asegurar que los materiales, la tecnología y las herramientas utilizadas no sean una barrera en el aprendizaje de los y las estudiantes sino una oportunidad para ampliar el acceso y la participación durante el proceso educativo.

Pauta 5: Opciones de diseño para la expresión y comunicación.

Se deben proporcionar múltiples opciones de expresión y comunicación que permitan que los y las estudiantes puedan transmitir opiniones, ideas y conceptos, favoreciendo así sus fortalezas y necesidades.

Directriz 5.1: Utilizar múltiples medios para la comunicación.

Se deben promover medios alternativos de expresión que promuevan la diversidad y disminuyan las barreras comunicativas de los y las estudiantes reconociendo y validando los múltiples modos de comunicación.

Directriz 5.2: Utilizar múltiples herramientas para la construcción, la composición y la creatividad.

Se deben proporcionar diversas herramientas que permitan la construcción, composición y creación de los y las estudiantes ajustándose a sus necesidades, preferencias y metas, potenciando su autonomía y éxito durante el proceso de aprendizaje.

Directriz 5.3: Desarrollar habilidades con apoyo gradual para la práctica y el desempeño.

Se deben ofrecer diversas alternativas que faciliten el desarrollo del aprendizaje mediante evaluaciones formativas y apoyos que se ajusten a los objetivos y contextos de los y las estudiantes, favoreciendo un desarrollo integral y progresivo de las habilidades.

Directriz 5.4: Abordar los sesgos relacionados con los modos de expresión y comunicación.

Se deben proporcionar múltiples formas de expresión y comunicación reconociendo, respetando y valorando las diversas formas comunicativas, permitiendo construir entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos.

Pauta 6: Opciones de diseño para el desarrollo de estrategias.

Se deben fortalecer la implementación de las funciones ejecutivas de los y las estudiantes estableciendo metas u objetivos a largo plazo, estableciendo eficientes para potenciar el desarrollo del aprendizaje.

Directriz 6.1: Establecer objetivos significativos.

Se deben establecer metas que sean significativas, desafiantes y motivadoras que permitan monitorear y evaluar el progreso de los y las estudiantes por medio de estrategias y retroalimentación pertinente y útil.

Directriz 6.2: Planificar y anticipar los desafíos.

Se deben establecer diversas opciones de planificación que sean estratégicas, fomentando el desarrollo de oportunidades para lograr los objetivos propuestos de manera efectiva y autónoma de los y las estudiantes.

Directriz 6.3: Organizar la información y los recursos.

Se deben entregar estructuras organizadas que permitan construir el conocimiento, tomar decisiones y resolver problemas de los y las estudiantes favoreciendo así una participación más efectiva en el proceso de aprendizaje.

Directriz 6.4: Mejorar la capacidad para monitorear el progreso.

Se deben proporcionar múltiples formas de retroalimentación formativa durante el proceso de aprendizaje para que los y las estudiantes puedan tener conocimientos de su proceso educativo.

Directriz 6.5: Desafiar prácticas excluyentes.

Se deben establecer estructuras que permitan conocer y valorar las experiencias de los y las estudiantes, con el fin de identificar prácticas educativas excluyentes y generar entornos de aprendizaje que sean inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad.

Ahora bien, dentro del contexto educativo actual, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) ha surgido como una herramienta esencial para abordar la diversidad dentro de la sala de clases, ya que permite diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje brindando una flexibilidad en las múltiples formas de presentar la información, la expresión y motivación.

Es por ello que, el Ministerio de Educación promulga el Decreto 83, en cual permite realizar ajustes al currículo y a las evaluaciones especialmente pensando en quienes tienen necesidades educativas especiales. Este Decreto permite llevar a cabo de forma legal el DUA.

II.4 Decreto N.º 83

Antiguamente, la educación chilena era vista como un modelo integracionista en donde se trataba de integrar a los y las estudiantes que tenían algún tipo de discapacidad o alguna dificultad para adquirir el aprendizaje del sistema escolar. Actualmente, ya no se habla de integración, sino que se habla de inclusión, debido a que el Estado chileno ha realizado diversos cambios para promover un sistema educativo inclusivo y eliminar cualquier tipo de barrera que existe, por medio de diversas leyes y decretos escolares, tales como la Ley General de Educación N.º 20.370/2010; Ley de Inclusión Escolar N.º 20.845/2015; Decreto Supremo N.º 170/2009. Además, brinda programas de apoyo como lo es el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual tiene como objetivo ofrecer un mejoramiento en la calidad de la educación, favoreciendo el aprendizaje de los y las estudiantes dentro de la sala de clases (MINEDUC, 2017).

Cabe señalar que el Programa de Integración Escolar tiene antecedentes previos en la normativa educacional chilena. En este contexto, el Decreto N.º 490/1990 establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Luego, con la promulgación del Decreto Exento N.º 1/1998, se fortalecieron estas disposiciones y se avanzó en la implementación de programas orientados a favorecer la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el sistema educativo regular.

Posteriormente, el Ministerio de Educación promulgó el Decreto N.° 170 en el año 2009, en donde se actualizó los procedimientos de evaluación y calificación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, consolidando el funcionamiento del Programa de Integración Escolar. Continuando con este proceso, el Ministerio de Educación promulgó el Decreto N.° 83 el año 2015, el cual se incorporó como un complemento que propone criterios y orientaciones para la diversificación de la enseñanza, tanto en establecimientos que cuentan con Programa de Integración Escolar como en aquellos establecimientos que no cuentan con dicho programa.

Como ya se ha planteado anteriormente, el Ministerio de Educación ha ido implementando diversas estrategias y orientaciones que permite mejorar y avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad para todos, entre ellas también se encuentra el Decreto Exento N.° 83, promulgado el año 2015, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular y tiene como propósito promover la diversificación de la enseñanza en el sistema escolar con el fin de favorecer el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, por medio de adecuaciones curriculares, trabajo colaborativo, materiales didácticos y ofreciendo diferentes experiencias de aprendizaje para así avanzar hacia una educación de calidad, integral e inclusiva, además permite facilitar el acceso de estudiantes a establecimientos regulares que cuenten o no con Programas de Integración Escolar (PIE) que se encuentran en el plan de estudio que establece el Ministerio de Educación. (MINEDUC, 2017)

El Ministerio de Educación (2015) plantea que el Decreto Exento N.°83/2015

Se enmarca en enfatizar la importancia y carácter universal , el cual aprueba orientaciones y criterios de adecuación curricular y promueve la diversificación de la

enseñanza, para todos los estudiantes de educación Parvularia y educación básica, y no solo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales, en el entendido de que, independientemente del tipo de escuela, nivel o modalidad educativa de que se trate, cualquier niño, niña o joven dentro del aula, en virtud de sus características individuales o las circunstancias de su contexto, podría encontrar en algún momento de su trayectoria escolar, barreras para aprender, desarrollarse o participar en la cultura, en el currículo y en la vida de la escuela, y precisar apoyos (p.10).

Es por ello que el Decreto N.º 83/2015 considera la diversidad que existen dentro del aula, lo que permite una diversificación del aprendizaje para todos los y las estudiantes y no solamente para aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), que se encuentren cursando algún nivel de Educación Parvularia o de Educación Básica (Kínder a 4º básico), orientando prácticas pedagógicas considerando las características, necesidades e intereses de cada uno. Este decreto es de suma importancia puesto que elimina las barreras que se presentan en el proceso educativo, facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que todos los y las estudiantes puedan progresar en la adquisición de conocimientos y/o habilidades. Si bien su normativa se aplica hasta 4º año básico, sus orientaciones pueden aplicarse de manera referencial en los niveles superiores de Educación Básica que se contemplan los cursos de 5º a 8º año básico, asegurando la continuidad de una enseñanza inclusiva y equitativa para todos y todas.

Desde esta perspectiva, el Decreto N.º 83/2015 establece adecuaciones curriculares las cuales se definen como los “cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula” (MINEDUC, 2015, pág. 24) que permiten eliminar las barreras para el aprendizaje, favoreciendo la participación y el

progreso de todos los y las estudiantes en la adquisición de conocimientos y habilidades. En este sentido, las adecuaciones curriculares que se realizan deben responder a las necesidades educativas de los y las estudiantes, facilitando su acceso y permanencia en el sistema educativo. Estas adecuaciones se clasifican en Adecuaciones Curriculares de Acceso y Adecuaciones Curriculares de Objetivos.

Las Adecuaciones Curriculares de Acceso corresponden a ajustes que faciliten a los y las estudiantes adquirir el conocimiento de manera más cercana, poniendo énfasis en la participación activa y en los distintos medios de expresión de cada uno. Estas adecuaciones permiten ajustar el ambiente físico, la utilización de distintos recursos y materiales, la flexibilización de los tiempos y la diversificación de las estrategias metodológicas y evaluativas, favoreciendo así una evaluación justa, pertinente y alineada con el proceso educativo, sin modificar los contenidos ni los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum (MINEDUC, 2015).

Algunos ejemplos de adecuaciones curriculares de acceso pueden ser, ajuste del tamaño de letra en guías y evaluaciones, posibilidad de respuestas diversas (orales, escritas, etc.), ubicación estratégica en la sala de clases, ajuste de iluminación, mayor tiempo en la realización de evaluaciones o trabajos, etc.

Por otro lado, las Adecuaciones Curriculares de Objetivos, tienen que ver directamente con las modificaciones en los objetivos de aprendizaje que aparecen en el currículum y busca adaptar de cierto modo el contenido con el fin de favorecer aprendizajes en los y las estudiantes sin empobrecer el currículum, es decir, el objetivo se adapta de tal forma que él o la estudiante pueda alcanzarlo de manera significativa. Este tipo de adecuaciones se aplica de manera excepcional, es decir, cuando la planificación diversificada que se utiliza dentro del aula común y las adecuaciones de acceso no han sido

suficientes para responder a las necesidades educativas que presenta el o la estudiante, principalmente para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de carácter permanente (MINEDUC, 2015).

En este contexto, el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI) cobra mayor relevancia, ya que, se constituye como una herramienta pedagógica fundamental para la planificación, implementación y seguimiento de las adecuaciones curriculares de acceso y de objetivos que requiere cada estudiante en particular. El PACI tiene como finalidad aportar información relevante para la toma de decisiones pedagógicas, permitiendo a los distintos profesionales realizar eventuales ajustes al plan, considerando los procesos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo evolutivo que presenta el o la estudiante, permitiendo así asegurar la participación, permanencia y progreso del estudiante en el sistema educativo, garantizando coherencia entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de evaluación (MINEDUC, 2015).

Desde esta mirada, el Decreto N.º83/2015 propone asegurar la participación, permanencia y progreso de todos los estudiantes en los distintos niveles educativos que se encuentren. Además, se debe potenciar el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno respetando sus características individuales, reconocer las necesidades que presentan los y las estudiantes por medio de una evaluación inicial de aprendizajes y una evaluación diagnóstica, puesto que de esta manera se puede poner mayor énfasis en los aprendizajes que deben ser considerados básicos, para obtener un buen desarrollo personal y social (MINEDUC, 2017).

Asimismo, el decreto pretende que exista un equipo multidisciplinario en los establecimientos con el fin de dar una respuesta educativa a la diversidad que existe dentro del aula, por medio de la implementación del plan de adecuaciones curriculares

individuales. Pone énfasis en la colaboración y participación de toda la comunidad educativa, tanto de los docentes especialistas y técnicos como parte a la familia o las personas que apoyan al estudiante, para finalmente poder posibilitar la implementación de adecuaciones curriculares, en especial cuando la planificación diversificada correspondiente al aula común no ha logrado dar respuesta a las necesidades educativas del estudiante (MINEDUC, 2017).

Finalmente, el Ministerio de Educación (2015), plantea en el Decreto N.° 83/2015 una serie de principios que orientan la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares en las planificaciones, los cuales son los siguientes:

- A. Igualdad de oportunidades, manifestándose el propender a desarrollarse con reales oportunidades, como sujetos de derechos.
- B. Calidad educativa con equidad, donde permite ajustes necesarios para el logro de objetivos en el currículo nacional
- C. Inclusión educativa, con acceso, presencia y participación, valorando las diferencias individuales, y valorización de la diversidad
- D. Flexibilización en la respuesta educativa, en base a adecuaciones curriculares, considerando respuestas educativas flexibles para todas y todos los estudiantes (pp.12-14).

Las orientaciones de la diversificación de la enseñanza a nivel curricular que propone el MINEDUC dentro del Decreto permiten:

- Facilitar el acceso de los y las estudiantes a los cursos establecidos en el Plan de Estudio de la educación regular.
- Asegurar la participación, permanencia y progreso de todos los estudiantes en el currículo, desarrollando capacidades con respeto a las diferencias individuales.

- Resguardar la permanencia y tránsito en los distintos niveles educativos.
- Priorizar los aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles para el desarrollo personal y social de los y las estudiantes y cuya ausencia podría comprometer su proyecto de vida, su participación e inclusión social.
- Identificar las necesidades de apoyo del estudiante, a través del proceso de evaluación inicial de aprendizaje y de la evaluación diagnóstica integral que realizan los equipos multidisciplinares con que cuentan las escuelas, para dar respuestas educativas pertinentes y relevantes a su contexto y de su familia.

II.5 Planificación de la Enseñanza

Según las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) define la planificación como un proceso que plantea que,

Ordena, orienta y estructura el trabajo educativo en tiempos determinados, pero a la vez es flexible y sensible a la evaluación permanente de cómo las niñas y los niños van reaccionando a la enseñanza realizada y de lo que van aprendiendo.
(p. 103)

Por otro lado, Marzano (2003, citado en MINEDUC, 2019), señala que la planificación es un proceso que implica

Identificar y articular la secuencia de contenidos que resulta esencial para que todos los estudiantes aprendan, estimar el tiempo requerido para que efectivamente puedan ser enseñados y secuenciarse y organizarlos de manera apropiada considerando las necesidades colectivas e individuales de sus estudiantes. (p. 2)

De este modo, podemos decir que la planificación es un proceso que se formula en función de las demandas sociales y gubernamentales que pretende satisfacer las necesidades de los y las estudiantes que involucra un conjunto de acciones que se realizan durante el inicio, desarrollo y cierre, en el cual se busca cumplir uno o varios objetivos que se encuentran en las bases curriculares. Es por ello que el proceso de planificación debe tener como finalidad construir e interiorizar diversas experiencias de aprendizaje para los y las estudiantes, siendo fundamental conocer las habilidades y características de los estudiantes. Este proceso está netamente relacionado con la organización que se debe realizar antes de llevar a cabo cualquier curso o taller.

Dentro de las planificaciones, se deben considerar los siguientes elementos que propone el MINEDUC (s, f) que son:

- **Objetivos y/o competencias:** Esto hace referencia a “la intención con la que se llevan las acciones. Actúan como guía orientadora, son aspiraciones que se proponen” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 188), lo que implica establecer objetivos que pueden ser generales o específicos.
- **Contenidos:** Al momento de planificar, se deben tener en consideración los tres tipos de contenidos que son los “contenidos conceptuales (hechos, ideas y conceptos); contenidos procedimentales (interpretación de datos, aplicación de hechos, conceptos y habilidades, etc.) y contenidos actitudinales (valores, actitudes y sentimientos)” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 191) y tomar decisiones con respecto al alcance de los mismos.
- **Materiales y recursos educativos:** Esto está en estrecha relación con diversas herramientas como materiales didácticos y/o tics para que los y las estudiantes puedan desarrollar las actividades (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

- Tareas y actividades: Estas deben constituir diversas experiencias de aprendizaje que el docente le entrega a los y las estudiantes para que de esta manera los “objetivos puedan ser plasmados y para que los contenidos sean presentados, experimentados e internalizados por los aprendices es preciso desarrollar diversas actividades y tareas escolares” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 196).
- Tiempo: Dentro de la organización de la actividad debe ocurrir “dentro de un escenario definido por el tiempo disponible para la tarea, el espacio en que se desenvolverá y el agrupamiento o la forma en que estarán distribuidos los alumnos” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 202).
- Evaluación: La evaluación del aprendizaje es “una exigencia esencial de control de toda institución educativa, pero es la forma en que el docente puede ir obteniendo información sobre el estado en que se encuentran los alumnos en relación al contenido y a los fines promovidos por la enseñanza” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 204).

Para obtener una planificación efectiva se debe realizar una reflexión previa que implica:

- Explicitar los Objetivos de Aprendizaje. ¿Qué queremos que aprendan nuestros estudiantes durante el año? ¿Para qué queremos que lo aprendan?
- Reconocer qué desempeños de los alumnos demuestran el logro de los aprendizajes, guiándose por los indicadores de evaluación. Se deben poder responder preguntas como: ¿qué deberían ser capaces de demostrar los estudiantes que han logrado un determinado Objetivo de Aprendizaje?, ¿qué habría que observar para saber que un aprendizaje ha sido logrado?
- Identificar o decidir qué modalidades de enseñanza y qué actividades facilitarán alcanzar este desempeño. Definir las actividades de aprendizaje.

- Definir las evaluaciones formativas y sumativas, y las instancias de retroalimentación continua, mediante un programa de evaluación. (MINEDUC, s.f.)

Entonces, el proceso de planificar debe ser entendido como

“una práctica en la que es necesario tomar decisiones con autonomía y responsabilidad, considerando factores y circunstancias particulares del contexto. Del mismo modo, la planificación se transforma en una herramienta que orienta el quehacer pedagógico y es determinante para que se produzca el aprendizaje” (Mineduc, 2016, p. 3).

II.6 Trabajo Colaborativo

En la vida cotidiana, tanto en contextos personales como profesionales, la colaboración se presenta como un aspecto esencial para el logro de metas compartidas. Este acto no solo fortalece las relaciones humanas, sino que también permite abordar desafíos con mayor eficacia al integrar diversas perspectivas y habilidades.

Para Arzani (2015), la colaboración es “un proceso de articulación en la toma de decisiones compartidas entre el asesor y los asesorados” (p. 7). Por lo tanto, en el ámbito educativo, la colaboración se convierte en una herramienta que le permite a un equipo multidisciplinario tomar decisiones contextualizadas a cada estudiante y/o realidad educativa, para así favorecer la construcción de entornos inclusivos y equitativos, particularmente cuando se trata de abordar las necesidades de estudiantes en situación de D.I en el aula regular.

La esencia del trabajo colaborativo “es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016). Sin embargo, su éxito no depende únicamente del equipo docente, sino que también se necesita “contar con un equipo interdisciplinario, donde cada uno de sus integrantes interviene, en función del mejoramiento de los aprendizajes y la participación inclusiva de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2013). Posicionando al trabajo colaborativo como un elemento indispensable para enriquecer las prácticas pedagógicas, fortalecer el desarrollo profesional tanto docente como no docente y responder de manera conjunta a los desafíos educativos actuales.

Cabe destacar que este tiempo de colaboración entre docentes de aula regular, docentes diferenciales y profesionales de la educación, está legalmente regularizado en el Ordinario N.º 1724/2017, en el cual se establece que “el PIE debe contemplar además la asignación de tres horas cronológicas para los profesores de educación regular con la finalidad de planificar, evaluar y hacer seguimiento a dicho programa” (p. 2). Lo que refleja el reconocimiento normativo de la importancia del trabajo colaborativo, asegurando que los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales reciban el apoyo adecuado a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Capítulo III: Metodología

III.1 Tipo de investigación

Dentro de este apartado se muestran los procesos utilizados para la recolección y análisis de la información existente y los datos obtenidos de esta, a través de lo postulado en el análisis documental, con el objetivo de respaldar la dirección de esta investigación.

El análisis documental está

constituido por un conjunto de operaciones (unas de orden intelectual y otras mecánicas y repetitivas) que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, reelaborándolos y transformándolos en otros de carácter instrumental o secundarios, con el objetivo último de facilitar al usuario la identificación precisa, la recuperación y la difusión de aquellos (Pinto, 1989, p.328).

Esto permite que, a través de la revisión bibliográfica de diferentes documentos y normas, se pueda hacer un manual de apoyo para recuperar la información con mayor rapidez, ya que el análisis documental emplea elementos del análisis de información, especialmente al representar materias y elaborar resúmenes que facilitan el acceso a la información en documentos (Dulzaides, M. & Molina, A., 2004).

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, debido a que busca comprender y analizar el fenómeno de estudio a partir de la interpretación de información proveniente de diversas fuentes documentales. Según Roberto Hernández Sampieri, en la investigación cualitativa el análisis de documentos constituye una técnica

que posibilita estudiar y comprender fenómenos sociales a partir de la revisión e interpretación de registros escritos, normativas y materiales previamente elaborados (Hernández Sampieri et al., 2014).

Debido al enfoque cualitativo de este escrito es posible analizar visiones de la discapacidad intelectual presentes en las fuentes consultadas en los diferentes apartados, permitiendo formar una mirada global de lo que existe hoy como estrategias para las personas en situación de discapacidad, para así representar de manera detallada y contextualizada las orientaciones para la creación de estrategias que aborden de mejor manera a los estudiantes con discapacidad intelectual dentro de los establecimientos regulares.

III.2 Técnicas e instrumentos

Para la recolección de información, guiado por el análisis documental, está enfocado básicamente en el currículum nacional, visualizando las orientaciones que ofrecen a los docentes para trabajar con estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad intelectual. También, se analizó la existencia de material (educativo, estrategias, etc.) para el trabajo de estudiantes en esta situación pertenecientes a la enseñanza media de un establecimiento regular.

Por otro lado, se revisaron las normativas legales que existen en Chile en relación a los/as estudiantes con discapacidad y la educación que se les entrega.

Del mismo modo, se realizó una revisión teórica acerca de lo anteriormente planteado en las que se visualizan diversas visiones de aprendizaje, enfoques para el desarrollo integral, etc.

Capítulo IV: Propuesta de orientaciones

IV.1 Propuesta de orientaciones para docentes

IV.1.1 Identificación de necesidades de los estudiantes

Para llevar a cabo la identificación de las necesidades de los estudiantes es importante tener presente la observación como eje fundamental para este objetivo, entendiendo que esta “no es una actividad sólo practicada por el hombre de ciencia, sino que ésta, es una acción cotidiana de los sujetos que al no ser rígida toma diversos matices de acuerdo al interés de los hombres y a la forma en cómo se utiliza” (Guillermo Campos y Covarrubias & Nallely Emma Lule Martínez, 2012).

Aunque puede ser realizada por todos, la observación se considera una herramienta clave para obtener datos. En este sentido, se define dentro de la investigación como “un método por el cual se establece una relación concreta e intensiva entre el investigador y el hecho social o los actores sociales, de los cuales se obtienen datos que luego se sintetizan para desarrollar la investigación” (Fabbri, M., 1998).

Dicha observación puede ser realizada de diversas maneras, por ejemplo: dentro de la misma clase que se esté llevando a cabo, en contextos fuera del aula como, recreos, actividades, actos, celebraciones o ceremonias en el establecimiento, etc.

Dentro de clase, la observación puede ser más detallada en cuanto a los conocimientos que él o la estudiante posea y las necesidades que se presenten en cuanto al contenido de la asignatura, pero en otros contextos la observación irá en una búsqueda de intereses, comportamiento con el entorno, gustos, etc.

Desde la perspectiva ecológica propuesta por Urie Bronfenbrenner, el desarrollo humano se produce a partir de la interacción entre la persona y los diferentes entornos que la rodean. Estos entornos se organizan en sistemas interrelacionados —microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema— los cuales influyen directa e indirectamente en el desarrollo y aprendizaje del individuo. En el ámbito educativo, el microsistema incluye espacios cercanos como la familia y la escuela, mientras que el mesosistema comprende la relación entre estos contextos, lo que permite comprender cómo el entorno del estudiante influye en la identificación de sus necesidades educativas (Gifre & Esteban, 2012).

Es por esto, que es necesario mantener una observación que abarque de una manera global al estudiante con el fin de tener en cuenta su contexto personal, familiar, escolar y social para identificar sus necesidades.

IV.1.2 Recopilación de información sobre gustos y desafíos específicos

Del mismo modo, la observación permite obtener datos relevantes de un sujeto (en este caso estudiante) u objeto de investigación. En el ámbito educativo, se puede aplicar de manera similar, ya que, dentro de cada contexto, es posible obtener información relevante simplemente a través de una observación adecuada. Los docentes al estar en constante contacto con estudiantes de diversos niveles tienen la posibilidad de utilizar esta herramienta para saber cómo trabajar con cada uno de ellos.

Observar al niño en su ambiente natural y escolar, permite cubrir diferentes objetivos (Herrero Nivelá, 1997), los cuales pueden ser:

- Visualizar la recepción del contenido.

- Identificar habilidades de los estudiantes.
- Detectar necesidades existentes en cuanto al contenido.
- Diseñar estrategias basadas en el aprendizaje de los estudiantes.

Estos objetivos permiten tener una visión clara y global de lo que son los estudiantes, lo que facilita una mayor vinculación con cada uno de ellos.

Así mismo, se debe considerar el conocimiento previo del estudiante, para que el nuevo conocimiento lo pueda relacionar lo que está aprendiendo con las experiencias o conocimientos anteriores. Por otro lado, se debe considerar la motivación del estudiante y/o crear la instancia para motivar a los estudiantes, lo que facilita centrar la atención para que esté más propenso a la interacción y al aprendizaje. Puede ser a través de actividades lúdicas, uso de tecnologías, contenido relacionado con la actualidad, entre otras. Al momento de tener esta motivación se puede llevar el proceso al aprendizaje activo, en donde el estudiante pasa a ser un ente activo, implicando la resolución de problemas, la toma de decisiones y la reflexión sobre el contenido, para lograr una comprensión más profunda.

Cuando nos enfocamos en estudiantes en situación de discapacidad intelectual que se encuentren dentro de un contexto escolar regular, la observación desempeña un rol fundamental para la identificación de necesidades educativas. A través de ella, es posible adquirir información valiosa acerca de los gustos, intereses, actividades y características del estudiante, lo cual permite comprender mejor su situación sin necesidad de profundizar demasiado en su diagnóstico.

Una vez identificadas las necesidades en los estudiantes con discapacidad intelectual, es posible definir, diseñar e implementar estrategias que aborden dichas necesidades.

IV.1.3 Establecimiento de objetivos específicos

Una forma de establecer los objetivos específicos es la adaptación del currículum de acuerdo a las necesidades presentes en los estudiantes con discapacidad intelectual, es decir, adaptar los contenidos curriculares a objetivos de aprendizaje concretos y funcionales, vinculándolos con situaciones de la vida cotidiana del estudiante y considerando sus intereses personales, con el fin de favorecer la comprensión y la participación en el proceso de aprendizaje.

Para realizar la modificación o adaptación de los objetivos del currículum, es necesario solicitar un apoyo de los profesionales que trabajen con los estudiantes ya sea, docente diferencial, psicopedagoga, psicólogo/a, etc. De este modo se podrán abordar objetivos en conjunto y se realizarán observaciones que pueden ser compartidas con el fin de medir la efectividad de dicha adaptación.

IV.1.4 Diseño e implementación de apoyos

- Uso de recursos visuales, tecnológicos y lúdicos.

Se recomienda contar con una diversidad de recursos y estrategias didácticas para atender las diversas necesidades y formas de aprendizaje. Una vez establecido un objetivo de apoyo, las necesidades de apoyos se pueden satisfacer a través de las siguientes estrategias de tecnología del desarrollo humano (Thompson et al., en prensa; Wile, 1996): incentivos como desarrollar un contrato de conducta, apoyos cognitivos como recordatorios por parte de un compañero para mejorar la calidad, herramientas como utilizar un dispositivo protésico para incrementar la comunicación expresiva, adaptación del entorno

como evitar las distracciones en el entorno de trabajo, y habilidades como enseñar a la persona. (Robert L. Schalock, 2009)

Por ejemplo, en el objetivo de aprendizaje HI2M OA 07 habla sobre la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados del siglo XX y su contribución a la democratización de la sociedad chilena.

Los apoyos que se pueden implementar para este objetivo, pueden ser imágenes que hagan referencia a los hitos importantes de la época con el fin de recordar los factores que incidieron en la democratización.

IV.1.5 Creación de actividades prácticas y contextualizadas

Como docentes, es importante crear un ambiente y un entorno de aprendizaje que fomente la curiosidad, el respeto y la participación activa. Los apoyos que se implementen deben ser abordados a momentos de la cotidianidad o situaciones prácticas, en donde se forme o se cree un contexto que tenga sentido para el estudiante así se facilita la comprensión y se refuerza la importancia del aprendizaje. Así mismo, se deben utilizar estrategias relacionadas con problemas o trabajo en proyecto ya que fomentan la construcción activa del aprendizaje. Para esto se sugiere experimentar, investigar y colaborar unos con otros, a través del aprendizaje colaborativo se puede compartir el conocimiento, conocer diferentes perspectivas y se pueda lograr un aprendizaje más profundo.

De igual manera estos apoyos pueden ser aplicados con diferentes materiales, ya sea imágenes, cuestionarios breves, tablas, videos, listas, música, etc. Por ejemplo, para

la explicación del creciente acceso al cine pueden visualizar un cortometraje que hable sobre lo trabajado y contextualiza el contenido.

IV.1.6 Evaluación continua y colaborativa

Es importante el monitoreo constante de la estrategia o apoyo que se haya aplicado, ya que por medio de la observación en clase se pueden visualizar los detalles que se puedan mejorar o los avances que van teniendo los estudiantes mientras se implementan dichos apoyos.

Se recomienda realizar evaluaciones continuas con su respectiva retroalimentación, para que les permita a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje, y como docentes, evaluar si la forma de enseñanza está siendo explicada o presentada de manera que todos los estudiantes entiendan lo que se está enseñando. Este proceso permite que puedan identificar áreas de oportunidad de mejora y áreas para potenciar y fortalecer su comprensión.

De igual modo, es relevante tener la flexibilidad de mejorar, cambiar, reorganizar y adaptar las estrategias aplicadas, con el fin de darle a los estudiantes en situación de discapacidad intelectual, la posibilidad de tener un aprendizaje óptimo y de acuerdo a sus necesidades.

IV.2 Propuesta basada en el Modelo Multidimensional

Tomando en cuenta las dimensiones del modelo multidimensional, se puede llevar a cabo de manera general o con las dimensiones de manera específica.

En este caso se muestra como ejemplo una propuesta enfocada específicamente en las dimensiones IV y V que abordan la participación y contexto.

IV.2.1 Contextualización cercana del aprendizaje

Para realizar esta propuesta se toma en cuenta el curso segundo medio en la asignatura de ciencias naturales, en el eje de química, se trabaja el OA17 que presenta: “Crear modelos del carbono y explicar sus propiedades como base para la formación de moléculas útiles para los seres vivos (biomoléculas presentes en la célula) y el entorno (hidrocarburos como petróleo y sus derivados)” (MINEDUC, 2015).

Como la dimensión V tiene que ver con el contexto, se puede trabajar de diferentes maneras, una de ellas es con el libro de texto el cual incluye imágenes que se pueden utilizar para contextualizar el contenido.

Figura 5



Nota: Las imágenes seleccionadas fueron extraídas del texto del estudiante de Ciencias Naturales, Química para Primero y Segundo año medio.

El objetivo de utilizar estas imágenes es que los y las estudiantes comiencen a visualizar el contenido desde lo cotidiano y así poder reconocer lo que se quiere trabajar.

En este sentido, las imágenes presentadas incorporan claves visuales, tales como etiquetas y recuadros que destacan determinados alimentos, las cuales facilitan la identificación de conceptos relevantes y orientan la atención de los estudiantes hacia aspectos específicos de la imagen.

A modo de complemento y dirigido hacia la participación, se pueden realizar preguntas dirigidas y generalizadas como: cuando vas a la feria ¿qué frutas o verduras compras? Mira la imagen ¿qué frutas reconoces? ¿Qué crees que significa la palabra “orgánico”?

De este modo, se incorporan elementos de lectura fácil en la formulación de las preguntas o instrucciones, utilizando un lenguaje claro, frases breves y apoyo visual, con el fin de favorecer la comprensión del contenido, especialmente en estudiantes que presentan discapacidad intelectual.

Al adentrarse un poco más en el contenido de la clase se pueden implementar como otro recurso de apoyo el uso de recordatorios, los cuales pueden ser notas en el pizarrón, papeles con la información o afiches que se puedan ubicar en algún lugar de la sala o laboratorio, un ejemplo de estos recordatorios lo encontramos en el texto del estudiante:

Figura 6

Conceptos relevantes de la química orgánica.

a)

La **química orgánica** estudia las estructuras, propiedades y reacciones de los **compuestos químicos** que contienen al **carbono** como átomo principal, denominados **compuestos orgánicos**.

b)

Los **compuestos orgánicos** tienen **carbono** como **átomo principal**. Este elemento es **tetravalente**, lo que significa que puede formar cuatro enlaces, ya sea, con otros átomos de carbono, lo que da origen a **cadenas carbonadas**, o con átomos distintos, formando enlaces covalentes con ellos, debido a su electronegatividad intermedia.

Nota: Utilizando las imágenes a y b como recordatorios, potenciará la retención del contenido, e influirá en la relación que los y las estudiantes hagan con la nueva información.

Luego de dar contexto a lo que se va a trabajar se puede ir de manera progresiva hacia la incorporación del próximo contenido con diferentes actividades para darles una mayor participación.

IV.2.2 Participación de todos y todas

Continuando con el ejemplo del objetivo OA 17, el siguiente contenido de lo que se presenta como Química Orgánica es la clasificación de los hidrocarburos, lo que se puede trabajar de la siguiente manera:

Figura 7

¿Qué es y donde se encuentran los hidrocarburos?



Nota: Video extraído del canal de YouTube, el link es el siguiente <https://www.youtube.com/watch?v=Ik3YZR4AmGA>

Al presentar un video explicativo se unen los conocimientos que se han ido presentando a través de las clases, por lo que se pueden implementar actividades que requieran de una mayor participación de los y las estudiantes.

La primera actividad para incrementar la participación de los y las estudiantes, sería la búsqueda de los prefijos de los compuestos orgánicos. La idea sería reunir grupos o duplas de estudiantes, para trabajar completando la tabla de nomenclaturas de los compuestos orgánicos, esto se puede realizar dentro de la sala de enlaces o con otro medio tecnológico que les permita acceder a la información.

Para realizar la actividad se puede mostrar como ejemplo la siguiente tabla presente en su libro de texto:

Figura 8

Prefijos de compuestos orgánicos

Tabla n° 1. Algunos prefijos para nombrar compuestos orgánicos	
Cantidad de átomos de carbono de la cadena carbonada	Prefijo
1	Met
2	Et
3	Prop
4	But
5	Pent
6	Hex

Nota: Al trabajar en equipo se fortalece la participación de los y las estudiantes en la comprensión del contenido.

Finalmente, para el repaso del contenido se puede implementar una actividad lúdica que abarque diferentes elementos de los trabajados en clases, por ejemplo, aplicar actividades que tengan que ver con la construcción de fórmulas de hidrocarburos ya sea desarrollada, semidesarrollada o general, ejemplo de ello es la siguiente tabla:

Figura 9

Nombre	Fórmula desarrollada	Fórmula semidesarrollada	Clasificación
Etano	$ \begin{array}{c} \text{H} \quad \text{H} \\ \quad \\ \text{H}-\text{C}-\text{C}-\text{H} \\ \quad \\ \text{H} \quad \text{H} \end{array} $	CH ₃ -CH ₃	Alcano

Nota: Esta tabla se puede trabajar a modo de actividad de inicio de clase reforzando los contenidos de clases pasadas, o bien se puede presentar a modo de juego donde los y las estudiantes pueden rellenar espacios vacíos de la tabla con la fórmula o clasificación que corresponda, con el fin de generar una retroalimentación del contenido y evaluar si el objetivo fue logrado.

De este modo se pudo visualizar como en una clase de química en segundo medio se pueden implementar diferentes apoyos que vayan en pos de la comprensión del contenido y también en el desarrollo de las dimensiones IV y V que son vitales para el funcionamiento humano.

IV.3 Propuesta para la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

IV.3.1 Proporciona múltiples medios de compromiso

Este principio responde al porqué del aprendizaje e implica el componente emocional en los y las estudiantes ya que este es un elemento crucial en el aprendizaje, puesto que esto pone en evidencia las diferentes formas en que los y las estudiantes se muestran comprometidos y motivados en los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, es el docente el que debe proporcionar una diversidad de opciones que abarquen los intereses de los y las estudiantes, por medio de estrategias, reflexiones, materiales, etc. El DUA propone diversas formas de implicar a los estudiantes emocional y cognitivamente en el aprendizaje, por lo cual esto permite una mayor interacción con los contenidos y los materiales a utilizar aumentando su interés y participación.

Para llevar a cabo las actividades, es necesario que el docente cree ambientes de aprendizajes que sean respetuosos y seguros en donde se fomente la participación y la escucha activa para que todos los y las estudiantes se sientan cómodos y valorados al compartir sus ideas y opiniones con los demás, para así construir una comunidad de aprendizaje entre pares, para ello, es necesario fomentar la motivación por medio de preguntas guías que sirven de apoyo para que todos los estudiantes puedan desarrollar las habilidades de autoevaluación y reflexión en el proceso de aprendizaje

Por otro lado, para generar un aprendizaje significativo el docente debe establecer ciertas metas y/o desafíos hacia los y las estudiantes ya sea de manera individual o grupal

teniendo en consideración las necesidades y habilidades que presenta cada estudiante para que de esta manera sean capaces de lograr el objetivo propuesto

Al finalizar las actividades el docente les preguntará a los y las estudiantes cómo se sintieron durante las actividades entregará una retroalimentación constructiva de manera general con el fin de que los y las estudiantes conozcan sus fortalezas y cuáles son las áreas que se deben trabajar

Criterios DUA utilizados

Pauta 7: Opciones de diseño para la aceptación de intereses e identidades.

- Directriz 7.1: Optimizar la elección y la autonomía.
- Directriz 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.

Pauta 8: Opciones de diseño para mantener el esfuerzo y la constancia.

- Directriz 8.1: Aclarar el significado y el propósito de los objetivos.
- Directriz 8.3: Fomentar la colaboración, la interdependencia y el aprendizaje colectivo.
- Directriz 8.4: Fomentar la pertenencia y la comunidad.
- Directriz 8.5: Ofrecer comentarios orientados a la acción.

Pauta 9: Opciones de diseño para la capacidad emocional.

- Directriz 9.2: Desarrollar la conciencia de sí mismo y de los demás.
- Directriz 9.3: Promover la reflexión individual y colectiva.

IV.3.2 Múltiples formas de representación

Este principio responde al qué del aprendizaje y hace referencia a la necesidad de ofrecer diversas alternativas para presentar la información que permita diversificar dicha

información, esto quiere decir se debe proporcionar la misma información por medio de diferentes canales ya sea de manera visual, auditiva, táctil, entre otros, puesto que no todos los estudiantes perciben y procesan los contenidos de la misma forma. Por ende, el docente tiene que brindar una variedad de canales de percepción de la información por medio de un formato que se ajuste a las necesidades de los estudiantes.

Objetivo: HI2M OA 04

Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando el surgimiento de los Estados Unidos y la URSS como superpotencias y la pérdida de hegemonía de Europa, el inicio del proceso de descolonización, los acuerdos de las conferencias de paz y la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La figura 10, representa las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial el cual fue seleccionado ya que permite modificarlo por medio de la incorporación de ciertos elementos para una mayor comprensión por parte de los estudiantes, el cual permite abordar los criterios 1.1, 1.2 y 1.3 que propone el DUA. Para la incorporación de estos elementos se debe observar la figura 11 el cual permite la incorporación de subtítulos y permitir una modificación del texto, ya sea, cambiando el tamaño y/o letra del texto en el que se presenta.

Figura 10

Video explicativo de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial



Nota: Video extraído del canal de YouTube, el link es el siguiente

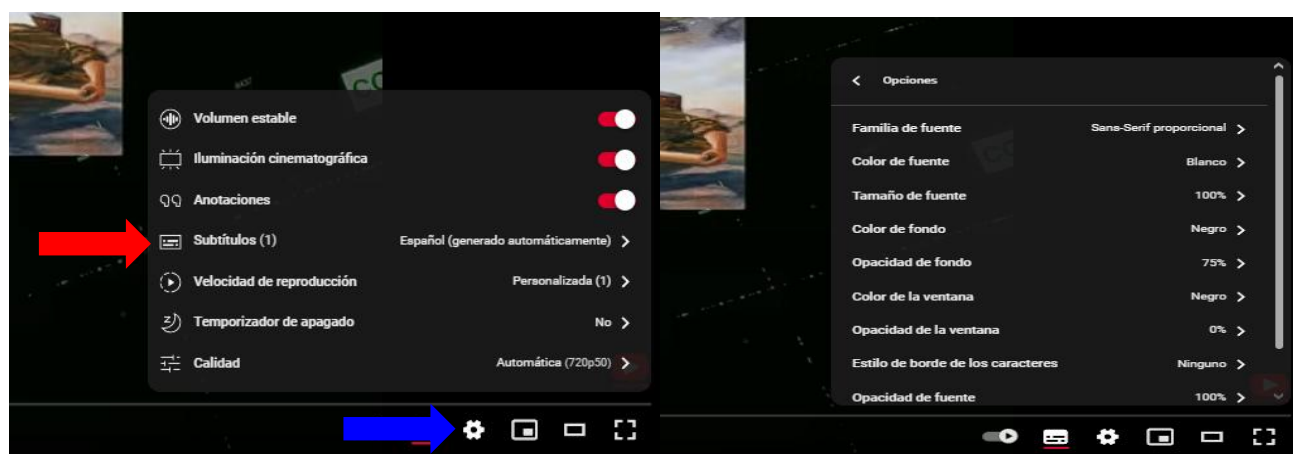
<https://www.youtube.com/watch?v=ffvfgWZTWk&t=4s>

Figura 11

Imágenes guía para la incorporación y modificación de subtítulos

A)

B)



Nota: La imagen A hace referencia a la implementación de subtítulos dentro del video, para ello, se debe hacer clic en la tuerca como se indica con la flecha azul, luego se debe buscar el apartado de subtítulos como se refleja en la flecha roja para agregarle

subtítulos al video, por otro lado, la imagen B representa las opciones de modificación que se presentan para cambiar el tamaño del texto, el color del texto y fondo y/o el tipo de fuente de los subtítulos.

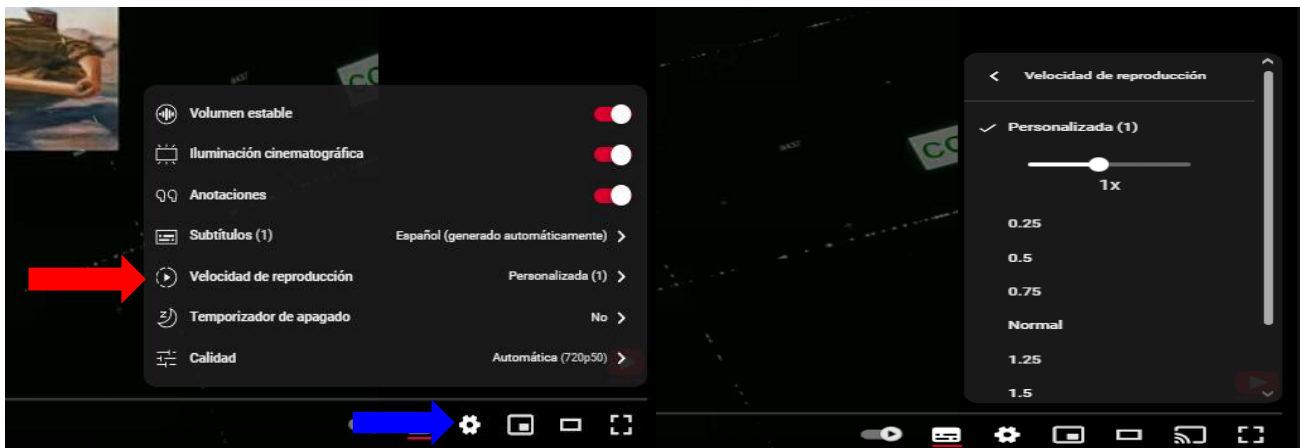
A su vez, la figura 12 permite modificar la velocidad en la que se ve a presentar el video, realizando ajustes que están predestinados o personalizados.

Figura 12

Imágenes guía para la modificación de la velocidad del video

A)

B)



Nota: La imagen A hace referencia a la velocidad en la que se puede presentar el video, para ello, se debe hacer clic en la tuerca como se indica con la flecha azul, luego se debe buscar el apartado de velocidad de reproducción como se refleja en la flecha roja para seleccionar la velocidad predeterminada o personalizada, así como se muestra en la imagen B el cual representa las opciones de velocidad que están predeterminadas y la opción de personalizada.

Esto permite que la información que se le entrega a los estudiantes pueda ingresar por múltiples canales de aprendizaje, que en este caso se llevará a cabo por medio de la información auditiva y visual.

Por otro lado, dentro de la figura 13 se eligieron una serie de imágenes que representan los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, las cuales permiten abordar los criterios 1.3 y 2.5 del DUA. Esto permite que la información que se le entrega a los estudiantes pueda ser de manera visual, además, promover la participación y diálogo de los estudiantes, puesto que permite interactuar con el material presentado.

Figura 13

Imágenes representativas de la Segunda Guerra Mundial

A)



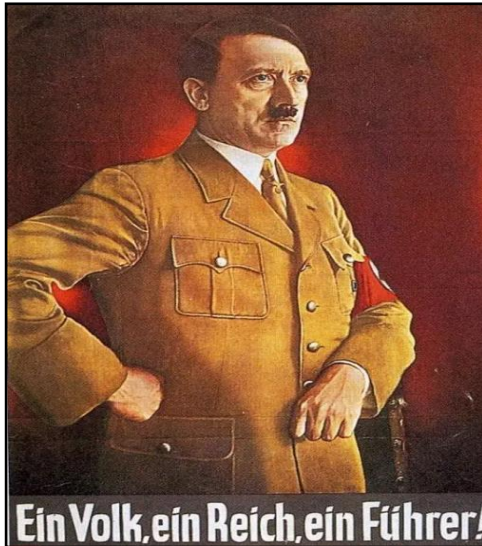
El bolchevismo sin máscara

B)



Obrero a punto de atacar a un capitalista nazi

C)



¡Un pueblo, un Reich, un Führer!

D)



Samurai atacando
barcos británicos

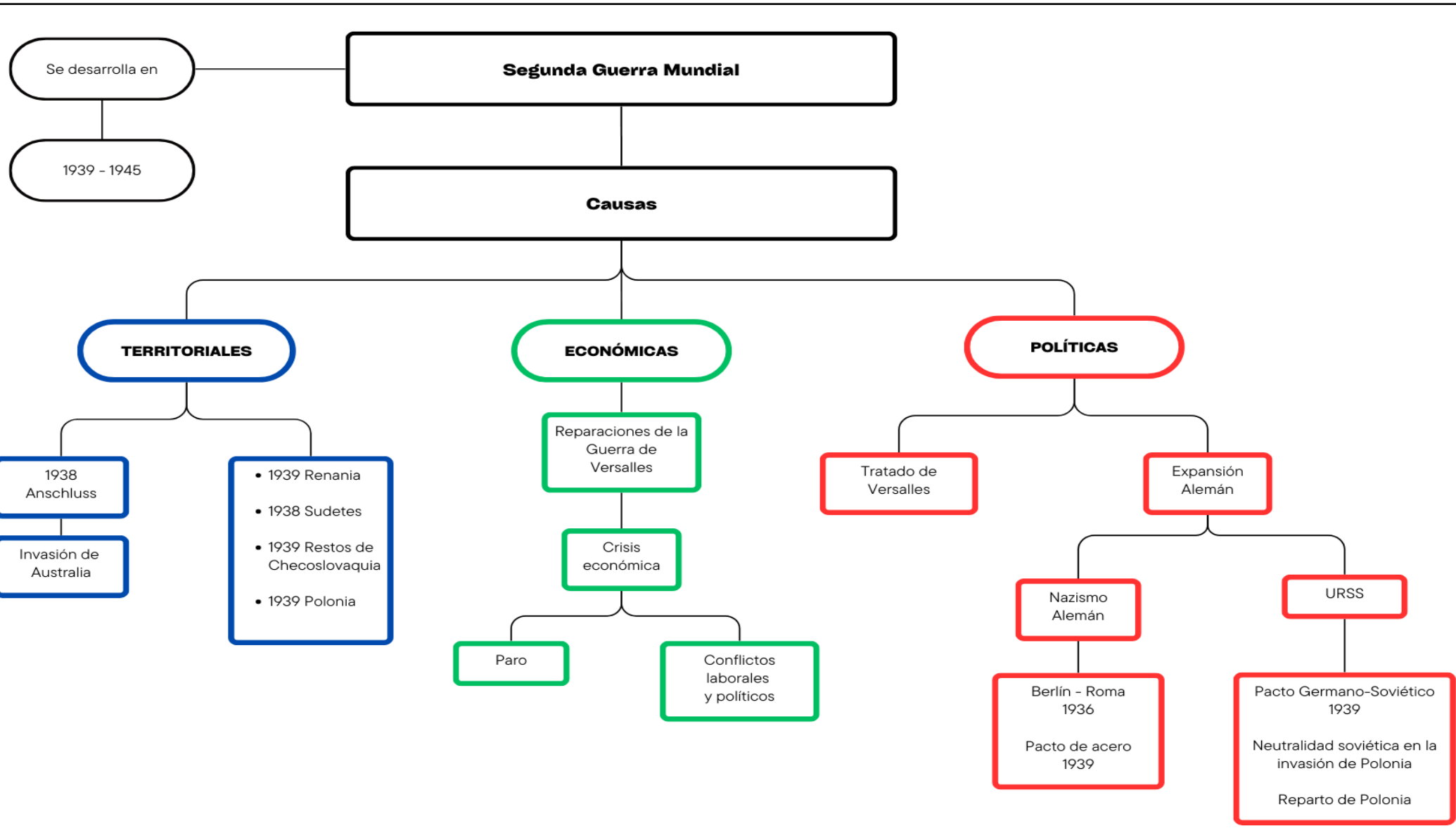
Nota: Las imágenes seleccionadas fueron extraídas del libro de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del segundo año medio.

Por último, la figura 14 se realizará un mapa conceptual con conceptos claves de la Segunda Guerra Mundial, en donde se utilizarán diversos colores (azul, morado y rojo) para que el estudiante pueda distinguir las diversas causas por el cual se generó la Segunda Guerra Mundial, es por ello que se llevará a cabo un mapa conceptual, puesto que permite resaltar conceptos claves de estos acontecimientos y esto proporciona generar una relación entre lo que los saben y lo que van a aprender.

Esto permite generar un resumen a modo general de todo lo que conlleva la Segunda Guerra Mundial, permitiendo que los estudiantes comprendan los diversos acontecimientos distinguiendo sus principales causas a través de diversos colores, además, se deberá utilizar un vocabulario claro y comprensible por parte del docente.

Figura 14

Mapa conceptual sobre la Segunda Guerra Mundial



Nota:

Criterios DUA utilizados en la planificación

Pauta 1: Opciones de diseño para la percepción.

- Directriz 1.1: Apoyar oportunidades para personalizar la presentación de la información.
- Directriz 1.2: Apoyar múltiples formas de percibir la información.

Pauta 2: Opciones de diseño para el idioma y los símbolos.

- Directriz 2.1: Aclarar vocabulario, símbolos y estructuras lingüísticas.
- Directriz 2.2: Respalda la comprensión de textos, notaciones matemáticas y símbolos.
- Directriz 2.4: Abordar los sesgos en el uso del lenguaje y los símbolos.
- Directriz 2.5: Ilustrar a través de múltiples medios.

Pauta 3: Opciones de diseño para la construcción del conocimiento.

- Directriz 3.1: Conectar el conocimiento previo con el nuevo aprendizaje.
- Directriz 3.4: Maximizar la transferencia y generalización.}

IV.3.3 Proporciona múltiples medios de acción y expresión

Este principio responde al cómo del aprendizaje, el cual se enfoca en ofrecer diversas maneras que permitan a los y las estudiantes poder interactuar con el contenido y lo que han aprendido, puesto que no existe un único modo de realizar una tarea o de expresar un aprendizaje que esté determinado ya que no todos los y las estudiantes tienen las mismas habilidades para poder expresarse, por lo que es necesario poder brindar

opciones de acción y expresión que fomenten una participación más inclusiva y activa dentro de la sala de clases. Es por ello que el docente debe ofrecer una variedad de opciones para ejecutar la acción del aprendizaje mediante diferentes estrategias y recursos materiales.

Durante las actividades el docente le debe proporcionar a los y las estudiantes diversos métodos para dar respuesta ya sea por medio de la escritura, la verbalización, o realizando mapas conceptuales, para así promover la participación de todos los estudiantes por medio de preguntas guía en relación a los contenidos, lo que permitirá establecer ciertas metas y reflexiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje brindando un mayor apoyo para aquellos que presenten necesidades educativas especiales.

Para ello, se deben ofrecer múltiples materiales para que los y las estudiantes puedan interactuar con este para que de esta manera puedan expresar sus ideas y opiniones por medio de diversas herramientas que permitan facilitar la gestión y organización de la información entregada, ya sea por medio de recursos digitales y físicos.

Criterios DUA utilizados

Pauta 4: Opciones de diseño para la interacción

- Directriz 4.1: Diversificar y valorar los métodos de respuesta, orientación y movimiento.
- Directriz 4.2: Optimizar el acceso a materiales accesibles, así como tecnologías y herramientas de asistencia y acceso.

Pauta 5: Opciones de diseño para la expresión y comunicación.

- Directriz 5.1: Utilizar múltiples medios para la comunicación.

- Directriz 5.2: Utilizar múltiples herramientas para la construcción, la composición y la creatividad.
- Directriz 5.3: Desarrollar habilidades con apoyo gradual para la práctica y el desempeño.

Pauta 6: Opciones de diseño para el desarrollo de estrategias.

- Directriz 6.1: Establecer objetivos significativos.
- Directriz 6.2: Planificar y anticipar los desafíos.
- Directriz 6.3: Organizar la información y los recursos.

IV.4 Propuesta de fortalecimiento docente

- Codocencia

Desde el trabajo colaborativo, el cual tiene como eje central al estudiante, se promueve una acción conjunta entre directivos, familias, docentes y asistentes de la educación. Es en este contexto, que surge la codocencia como una estrategia que fortalece la enseñanza y que se alinea con el enfoque inclusivo de la educación, favoreciendo la atención a la diversidad en el aula.

En las escuelas que cuentan con Programa de Integración Escolar (PIE), se conforma el equipo de aula, el cual constituye “un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes” (MINEDUC, 2013. p. 40). Este equipo está conformado por los docentes y asistentes de aula común y los docentes de educación diferencial,

quienes desarrollan un trabajo colaborativo dentro del espacio educativo. Asimismo, este equipo puede complementarse con la participación de diversos profesionales de apoyo, tales como fonoaudiólogo, psicólogo y terapeuta ocupacional. Sin embargo, en la educación media, el trabajo colaborativo y la codocencia dentro del aula corresponde principalmente en la dupla pedagógica conformada por el/la docente especialista de la asignatura y el/la docente de educación diferencial.

Para implementar eficazmente la codocencia en el aula, es fundamental partir desde el ámbito curricular, diversificando la enseñanza. Esto implica “ampliar para el conjunto de estudiantes sus posibilidades de acceder, participar y progresar en los aprendizajes del currículum” (MINEDUC, s. f, párr. 1). Para lograrlo, el equipo de aula se debe reunir periódicamente a analizar las necesidades de cada estudiante y, en base a ello, la dupla conformada por el profesor/a especialista de la asignatura y el/la docente diferencial debe planificar las clases. Es en estas instancias de planificación es en donde emergen las estrategias diversificadas que permiten adaptar el contenido u objetivo de aprendizaje, haciéndolo más significativo y comprensible para los estudiantes que se encuentran en situación de D.I.

En este contexto, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2019) señala que existen elementos claves para que el trabajo colaborativo sea efectivo, entre ellos se encuentran:

- Definir un objetivo común en el grupo, que responda a las necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar este objetivo.

- Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.

Existen varios autores (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger, 2010; Hughes y Murawski, 2001; Rodríguez, 2014) que establecen los tipos de enfoques de co-enseñanza. Sin embargo, Rodríguez (2014) señala que “lo importante es que los docentes primero determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación” (pág. 6)

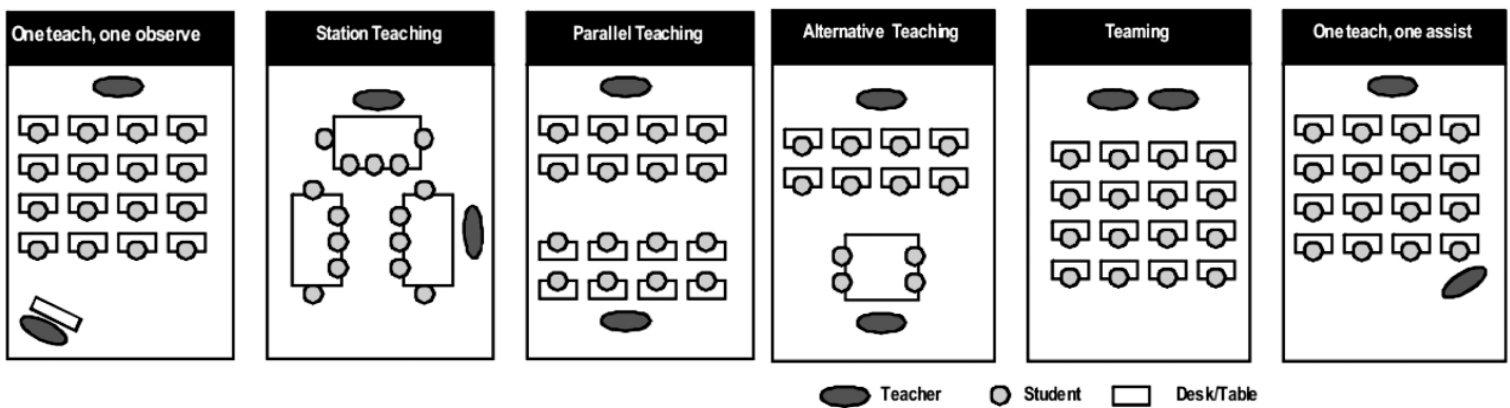
Friend et. al (2010) establece 6 enfoques de co-enseñanza, a continuación, se describen las principales características de cada enfoque:

1. Un docente enseña, el otro observa (one teach, one observe). Un profesor dirige la clase al grupo en general, mientras que el otro recoge datos académicos, conductuales o sociales sobre estudiantes en concreto o sobre el grupo de clase.
2. Enseñanza por estaciones (station teaching). La clase se divide en tres estaciones y los estudiantes, divididos a su vez en tres grupos, rotan de una estación a otra, siendo enseñados por los docentes en dos estaciones y trabajando independientemente en la tercera.
3. Enseñanza en paralelo (parallel teaching). Los docentes, cada uno con la mitad del grupo de clase, presentan el mismo contenido con el objetivo de fomentar la diferenciación pedagógica y aumentar la participación de los estudiantes.

4. Enseñanza alternativa (alternative teaching). Un docente trabaja con la mayoría de los estudiantes, mientras que el otro trabaja con un grupo pequeño reforzando el contenido, enriqueciéndolo, evaluando, recordando conocimientos previos u otro propósito.
5. Enseñanza en equipo (teaming). Ambos docentes dirigen la clase de todo el grupo, ya sea dando una clase expositiva en donde se dividen los momentos, dando puntos de vista opuestos en un debate, ilustrando dos formas de resolver un problema, etc.
6. Uno enseña, otro ayuda (one teach, one assist). Un docente dirige la clase mientras que el otro circula entre los estudiantes ofreciendo ayuda individual.

Figura 15

Enfoques de Co-enseñanza



Nota. Adaptado de “Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education” (p. 12), por M. Friend, L. Cook, D. Chamberlain, C. Shamberger, 2010, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1).



Estos son algunos de los enfoques que se proponen para implementar la co-enseñanza. Sin embargo, no es necesario que el equipo de aula se limite a sólo un enfoque y se trabaje con él durante todo el año, sino que, se pueden combinar y adaptar según los requerimientos particulares de cada realidad educativa. Lo fundamental es mantener a los y las estudiantes como eje central del proceso, considerando su realidad y entorno, de manera que esta metodología facilita el acceso a los aprendizajes y contribuya a una educación más inclusiva.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

V.1 Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue elaborar orientaciones teóricas y prácticas para docentes de educación media que trabajan con estudiantes en situación de discapacidad intelectual. Analizando diversas estrategias, se entregaron herramientas concretas que permiten a los docentes adaptar sus prácticas pedagógicas con el fin de fomentar una educación más inclusiva y accesible para todos los estudiantes.

Para esto, se plantean enfoques como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el Modelo Multidimensional del Funcionamiento Humano y el Trabajo Colaborativo, representados como pilares fundamentales para construir comunidades educativas inclusivas. Al implementar estas estrategias, no solo se beneficia a los estudiantes en situación de DI, sino que también a todos los estudiantes de los niveles en donde se implementen. También esto fortalece la labor docente, impulsando un aprendizaje más flexible y participativo dentro del aula.

Dentro del DUA, es importante destacar la importancia de que los docentes elaboren planificaciones diversificadas, lo que permite considerar las diferentes realidades que existen dentro de la sala de clases. También, se puede destacar cómo el Modelo Multidimensional reconoce que el proceso de aprendizaje no depende únicamente de factores cognitivos, sino que también de dimensiones emocionales, sociales y contextuales.

Por su lado, la codocencia basada en el trabajo colaborativo se instaura como una estrategia clave para mejorar la inclusión dentro del aula, ya que permite asegurar una perspectiva más amplia involucrando a docentes de asignatura y docentes diferenciales al ejecutar ajustes curriculares y estrategias pedagógicas efectivas y centradas en la realidad educativa, fortaleciendo la dinámica de enseñanza-aprendizaje en la educación media regular.

Los hallazgos de esta investigación refuerzan la importancia de la educación inclusiva como un derecho fundamental, relacionado con los principios establecidos en normativas nacionales e internacionales.

En Chile, existen normativas que promueven la educación inclusiva, tales como el Decreto 83 y las Políticas del Programa de Integración Escolar, entre otras, buscando garantizar la adaptación del currículum y la implementación de apoyos para estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Sin embargo, aún existen desafíos en la formación docente, por lo tanto, también en la consolidación de prácticas efectivas dentro del aula. Es por esto que, las orientaciones presentadas, aunque su eje principal es buscar la inclusión de estudiantes en situación de DI en la educación media regular, también ayudan a contribuir en la transformación de las prácticas pedagógicas para todos los estudiantes, promoviendo una enseñanza contextualizada y centrada en la gran diversidad que existe dentro del aula.

Más que un desafío, una educación inclusiva es la oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas y así garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características o necesidades, tengan la oportunidad de lograr un aprendizaje significativo.

La implementación de estas estrategias no solo favorece a los estudiantes en situación de DI, sino que enriquece la enseñanza para toda la comunidad educativa.

Los actores y actrices claves en este proceso son los y las docentes. Al comprometerse y estar dispuestos al cambio, es posible construir aulas más inclusivas, en donde a cada estudiante se le da la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial. Más allá de las dificultades y barreras que muchas veces pone la sociedad, el trabajo multidisciplinario y la aplicación de nuevas metodologías permiten avanzar hacia una educación más justa, donde la diversidad sea vista como un valor y no como un obstáculo.

Esta investigación busca ser un aporte para docentes de educación media regular, entregándoles herramientas concretas para enfrentar los desafíos de la inclusión y reafirmando que la educación de calidad sólo es posible cuando nadie queda fuera del aprendizaje.

V.2 Recomendaciones

Con el propósito de complementar las propuestas anteriormente planteadas y brindar un apoyo efectivo a los y las docentes de asignaturas, se ha planificado y diseñado un recurso que permite el acceso rápido y sencillo de la información contenida en este escrito. El objetivo principal, es que los docentes puedan informarse acerca de estas propuestas optimizando su tiempo e iniciando su preparación.

Como primer recurso complementario, se ha diseñado un tríptico con información general de lo que se basa cada una de las propuestas acompañado de un código QR que les permitirá acceder a videos explicativos con información más detallada.

Figura 16

Tríptico informativo

MODELO MULTIDIMENSIONAL

FUNCIONAMIENTO HUMANO

ES UN TÉRMINO GLOBAL QUE AGRUPA TODAS LAS ACTIVIDADES VITALES Y ABARCA LAS FUNCIONES Y ESTRUCTURAS DEL CUERPO, LAS ACTIVIDADES PERSONALES Y LA PARTICIPACIÓN.

EN ESTA IDEA, LAS LIMITACIONES EN EL FUNCIONAMIENTO SE ETIQUETAN COMO...

"DISCAPACIDAD"

¿Y COMO DOCENTES QUÉ PODEMOS HACER?

El Modelo Multidimensional del Funcionamiento Humano busca, abordar de mejor manera a las personas en situación de discapacidad, con el fin de que cada uno/a logre desarrollarse como una persona integral, con mayor decisión y autonomía.

Este modelo ayuda a ampliar la mirada hacia los y las estudiantes en situación de discapacidad.

¡anímate a implementarlo!

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que busca crear ambientes de aprendizaje inclusivos y accesibles para todos los y las estudiantes, independientemente de las características, capacidades y/o estilos de aprendizaje.

El DUA se basa en la premisa de que cada estudiante aprende de manera única, por lo que es necesario ofrecer múltiples formas de compromiso, representación, acción y expresión para garantizar que todos puedan participar activamente y lograr su máximo potencial.

Es por ello, que el DUA propone tres principios fundamentales para los procesos de enseñanza-aprendizaje

PRINCIPIOS DEL DUA

Principio I: Proporcionar múltiples formas de compromiso
 Principio II: Proporcionar múltiples medios de representación
 Principio III: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

APRENDIZAJE

SEGÚN PIAGET

Piaget se centra en cómo los niños desarrollan el pensamiento y comprensión del mundo a medida que crecen, a través del paso de diferentes etapas de desarrollo cognitivo, desde la infancia hasta la adolescencia, y que en cada etapa adquieren habilidades específicas, como el uso de símbolos, el razonamiento lógico y la comprensión abstracta. Destaca la importancia del desarrollo activo y la interacción con el entorno en el aprendizaje de los niños.

SEGÚN VIGOTSKY

Vygotsky menciona que el aprendizaje ocurre principalmente a través de la interacción social y la colaboración con otros, especialmente con adultos o compañeros más avanzados. Él destaca la importancia del "nivel de desarrollo próximo", que es la diferencia entre lo que una persona puede hacer sola y lo que puede lograr con ayuda, resaltando que el apoyo social es clave para el crecimiento cognitivo.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo, según Ausubel y Novak, es cuando la nueva información se conecta de manera importante con lo que ya se sabe, ayudando a entender y recordar mejor. Ausubel destaca que esa conexión hace que el aprendizaje sea más duradero, y Novak usa mapas conceptuales para facilitar esa integración del conocimiento.

b)

TRABAJO COLABORATIVO

Herramienta clave para un equipo unido que responde a cada estudiante y sus necesidades.

Una forma de aplicar esto en el aula es a través de la

CODOCENCIA

Conformado por la dupla de aula:
 docente de asignatura
 + docente diferencial

ENFOQUES DE CODOCENCIA

- Enseñar y observar
- Enseñar por estaciones
- Enseñar en paralelo
- Enseñanza alternativa
- Enseñar en equipo
- Enseñar y ayudar

¿Cuál utilizas con tu dupla de aula?

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA UNA ENSEÑANZA MEDIA INCLUSIVA

ESCANEA EL CÓDIGO Y OBTÉN MAYOR INFORMACIÓN SOBRE LAS ORIENTACIONES AQUÍ PROPUESTAS

Nota. La figura (a) muestra una parte de lo que es el tríptico con la información de las primeras orientaciones planteadas en este escrito. Y la Figura (b) muestra la portada y el código con el cual los y las docentes podrán acceder a mayor información de las propuestas.

Además, se diseñó un sitio web accesible a través del código QR incluido en el tríptico, en el que se encuentran disponibles los videos explicativos correspondientes a cada orientación pedagógica.

Figura 17

Sitio web de videos explicativos.



Nota. El sitio contiene secciones específicas para cada orientación. Al hacer clic, el o la docente será dirigido directamente al video que desee visualizar.

Finalmente, se busca que este recurso esté disponible tanto en formato digital como físico, para facilitar su acceso y uso por parte del profesorado.

Referencias

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of support* (12th ed.). AAIDD.

<https://www.aaid.org/docs/default-source/default-document-library/aaid spanish-2021.pdf>

Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1–10), 1–10.

https://www.academia.edu/38903002/Teoria_del_aprendizaje_significativo_David_Ausubel

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*.

<https://udlguidelines.cast.org>

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. CPEIP.

https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo_marzo2019-1.pdf

Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley General de Educación (Ley N.º 20.370)*.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/1m0i2>

Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley N.º 20.845: Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f8t4>

Congreso Nacional de Chile. (2023). *Ley N.º 21.545: Ley que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/3c7ek>

Dirección del Trabajo. (2017). *Ordinario N.º 1724*. <https://www.dt.gob.cl/legislacion/1624/w3-article-111861.html>

Dulzaides, M., & Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011

Fabbri, M. (1998). *Las técnicas de investigación: La observación*. <http://humyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/solefabril.htm>

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Guillermo Campos y Covarrubias, & Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(13), 45–50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>

Gifre Monreal, M., & Esteban Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79–92. <https://doi.org/10.18172/con.656>

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza* (Vol. 1). Aique. <https://www.unter.org.ar/wp-content/uploads/2016/06/ABC-de-la-ensenanza.pdf>

Heinrich, S. (1997). *Lev Vygotsky*. College of Education, Boise State University. https://edtechbooks.org/pdfs/print/intro_learntech/lev_vygotsky.pdf

Hernández-Jiménez, D. (2015). *Educación: Una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida*. *Acta Académica*, 57, 79–92. Universidad Autónoma de Centro América. <http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/103/86>

Herrero Nivelá, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). <https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/781d8121-818c-440e-b89e-c03d844ce261/content>

Hughes, C. E., & Murawski, W. A. (2001). Lessons from another field: Applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195–204.

[https://www.researchgate.net/publication/249826184 Lessons From Another Field Applying Coteaching Strategies to Gifted Education](https://www.researchgate.net/publication/249826184_Lessons_From_Another_Field_Applying_Coteaching_Strategies_to_Gifted_Education)

Linares, A. (2007). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*.

http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1pdf

Martínez Miguélez, M. (2009). *Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral*.

Polis: Revista de la Universidad Bolivariana, 8(23), 193–214.

<https://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n23/art06.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (1990). *Decreto N.º 490*. Biblioteca del Congreso

Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=13743>

Ministerio de Educación de Chile. (1990a). *Decreto Exento N.º 87*. Biblioteca del Congreso

Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=8969>

Ministerio de Educación de Chile. (1990b). *Decreto Supremo N.º 815*. Biblioteca del

Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/LhHLTm>

Ministerio de Educación de Chile. (1994). *Decreto N.º 300*. Biblioteca del Congreso

Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=20936>

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Decreto Supremo N.º 170*. Biblioteca del

Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2nwcv>

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Exento N.º 83*. <https://bcn.cl/2f7b6>

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Decreto N.º 67*. <http://bcn.cl/2epcg>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Marco general de educación inclusiva*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/EDUCACION-INCLUSIVA-DOCUMENTO-DE-TRABAJO.pdf>

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Moreira, M. A., Caballero, M. C., & Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, 19(44), 1–16. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Morilla, P., & Álvarez, M. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*, versión 3.0. <https://equipotecnicoorientaciongranada.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/09/articulo-dua-3.0-morilla-y-alvarez.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crpd_SP.pdf

Organización Mundial de la Salud, & Grupo del Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

Pinto, M. (1989). *Introducción al análisis documental y sus niveles: El análisis de contenido*. https://eprints.rclis.org/5012/1/analisis_documental.pdf

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza como estrategia para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219–233.

https://revistas.uceval.cl/revistainclusiva/article/view/8_2_013/510

Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_a_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero*, 40(299), 22–39. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2022). *III Estudio Nacional de la Discapacidad*. https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18064>

UNICEF. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje y libros de texto digitales accesibles*. <https://www.unicef.org/lac/diseño-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5–13

Link de acceso artículos digitales

Mezzano, A., Mora, N., Moya, L., & Quezada, D. (2026). *Propuesta de orientaciones*.

Google Sites. <https://sites.google.com/umce.cl/propuesta-de-orientaciones/inicio>

Mezzano, A., Mora, N., Moya, L., & Quezada, D. (2026). *Orientaciones pedagógicas para una educación media inclusiva* [Tríptico].

<https://www.canva.com/design/DAGivAl1mTg/15I5QT0tbBwHGWy->

<https://www.canva.com/design/DAGivAl1mTg/15I5QT0tbBwHGWy->
[OQCSSQ/view?utm_content=DAGivAl1mTg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h88056c0e87](https://www.canva.com/design/DAGivAl1mTg/15I5QT0tbBwHGWy-)