


El desarrollo del currículum regular en la escuela especial chilena

The development of the regular curriculum in chilean Special Schools

Ojeda-Silva, Juanita

Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

juanyojeda@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9168-1259>

Resumen

El presente artículo es un extracto de la tesis doctoral titulada «Un Nuevo Escenario Curricular en la Escuela Especial Chilena: Una consulta necesaria al Profesor/a de Educación Diferencial», la cual investiga la apreciación del profesor diferencial respecto del currículum regular desde un enfoque de educación inclusiva. Los resultados principales de esta investigación indican un avance del modelo pedagógico sobre el modelo médico en las escuelas especiales chilenas, destacando que el currículum actual fomenta el uso de estrategias diversificadas. No obstante, se observa que los docentes de escuelas especiales requieren mayor apoyo en la preparación curricular y una intensificación del trabajo colaborativo para diversificar efectivamente la enseñanza de los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes.

Palabras clave: política educacional, currículum, educación especial, enfoque inclusivo.

Abstract

This article is an excerpt from the doctoral research titled «A New Curricular Scenario in Chilean Special Schools: A Necessary Consultation with the Special Education Teacher», which investigates special education teachers' perspectives on the regular curriculum from an inclusive education approach. The main findings of this research indicate a shift from the medical model to the pedagogical model in Chilean special schools, highlighting that the current curriculum promotes the use of diversified strategies. However, it is observed that teachers in special schools require more support in curriculum preparation and an intensification of collaborative work to effectively diversify the teaching of students with special educational needs.

Keywords: educational policy, curriculum, special education, inclusive approach.

Recibido: 05 de julio de 2025 - **Aceptado:** 15 de agosto de 2025

1. Introducción

La educación, como pilar fundamental para el desarrollo individual y social, ha enfrentado históricamente el desafío de garantizar una enseñanza de calidad y con pertinencia curricular para todos los estudiantes. En el contexto chileno, esta situación se vuelve particularmente relevante para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Durante mucho tiempo, la escuela

especial en Chile operó bajo un modelo predominante médico que, debido a la imposición de políticas curriculares específicas, tendió a negar saberes y a limitar el desarrollo de un enfoque genuinamente inclusivo. Este enfoque tradicional llevó a que el proceso educativo de estos estudiantes se concibiera de forma separada del resto de los alumnos sin discapacidad y con un currículo particular, priorizando una visión centrada en los déficits más que en las potencialidades o

habilidades de las personas (Ministerio de Educación, 2004).

En este escenario, la promulgación del Decreto 83/2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE en Educación Parvularia y Educación Básica, emerge como un hito crucial. Esta normativa busca impulsar la adopción del currículum nacional en las escuelas especiales, permitiendo a los estudiantes con NEE permanentes progresar en su aprendizaje a través de un enfoque inclusivo y pedagógico. El desarrollo de este nuevo marco curricular aún no ha sido suficientemente explorado y gran parte de su implementación en el aula permanece desconocida.

2. La educación especial en Chile: un recorrido histórico hacia la Inclusión

Para comprender el contexto actual de la educación especial en Chile, resulta indispensable analizar su trayectoria histórica, la cual ha sido moldeada por el rol del Estado y la evolución de su marco normativo. Según Nef (2010), la Constitución de 1980 estableció

que el objetivo de la educación es el desarrollo de las personas en todas las etapas de la vida, otorgando a los padres el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos, mientras que al Estado le corresponde fomentar la educación, incluyendo la libertad de enseñanza. Este enfoque enmarcó un modelo de estado subsidiario, alineado con una democracia liberal y una economía neoliberal, cuyas repercusiones aún se perciben en el sistema educativo. Sisto (2019), complementa esta perspectiva al señalar que la lógica de las políticas educativas desde la década de los 80 se fundamentó en un supuesto empresarial, donde la discusión principal giraba en torno a la gestión. Posteriormente, esta orientación evolucionó hacia políticas de rendición de cuentas, caracterizadas por la implementación de estándares de desempeño y evaluación sistemática.

El encuadre general de los últimos años ha sido el de un rol evaluador del Estado, evidenciado en leyes como la Ley General de Educación (Ley 20370/2009), la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20519/2011), la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20845/2015), la Ley

que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903/2016) y la Ley de Nueva Educación Pública (Ley 21.040/2017). Estas normativas marcan una transición hacia un rol del Estado social de derechos, que vela por el derecho a una educación inclusiva con valor público y promueve la eliminación de mecanismos de mercado en el ámbito educativo.

Los orígenes de la Educación Especial en Chile se remontan al año 1852 (Mineduc, 2004). A lo largo de su desarrollo, se destacan hitos como la creación de la primera escuela para ciegos en el año 1900 y la primera escuela para la deficiencia mental en el año 1928. En 1947 se fundó la Escuela de Psicología de la Universidad de Chile, y en 1965 se conformó una comisión gubernamental para abordar soluciones a la deficiencia mental. La década de 1970 presenció la proliferación de informes sobre el fracaso escolar, lo que impulsó el registro de personas según sus necesidades educativas. Durante los años 80 se definieron los objetivos y la estructura de las funciones de la Educación Especial, y en los años 90 se establecieron los principales decretos por discapacidad, aprobando planes

y programas de estudio para la Educación Especial y Diferencial.

El concepto de «Necesidades Educativas Especiales» (NEE) fue acuñado en la década del 2000; un término que, según Arnaiz (2005) surgió del Informe Warnock de 1978. Este cambio conceptual trasladó el foco de atención hacia el centro escolar y la interacción educativa, reconociendo que el aprendizaje del estudiante no solo depende de su capacidad, sino también de las experiencias pedagógicas ofrecidas por la escuela. Duck (2019) afirma que en la década de los noventa los cambios se centraron no solo en otorgar mayor cobertura, sino también en transformar el currículum y la gestión de los sistemas educativos para favorecer una mayor calidad con equidad y asegurar los aprendizajes, especialmente en los estudiantes con NEE. A pesar de estos avances conceptuales, el sistema escolar chileno, frente a la población con discapacidad o NEE de tipo Permanente (NEEP), respondió durante mucho tiempo con un currículum paralelo. Este se materializó en planes y programas diferenciados por déficit (decretos n.º 86, 87 y 89 de 1990, n.º 637 de 1994), que resultaron

desactualizados y desfasados respecto a la normativa educacional vigente (Mineduc, 2004).

Según el Informe del Mineduc del año 2004, una de las dificultades más significativas que enfrentó la educación especial durante las décadas de 1990 y 2000 fue la coexistencia de diferentes posturas y enfoques conceptuales respecto a cómo abordar la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Para el Mineduc (2004), la consecuencia de estas creencias —fuertemente arraigadas en la cultura— sobre el grupo objetivo de la educación especial fue el predominio de un enfoque asistencialista y de un modelo médico. En este contexto, el proceso educativo de estos alumnos se concebía separado del resto de los estudiantes sin discapacidad y con un currículo especial, dado que se centraba preferentemente en los déficits de las personas más que en sus potencialidades o habilidades.

No obstante, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 20370/2009), la Educación Especial en Chile se consolida como una modalidad dentro de la Educación

General. Esta ley asignó al Ministerio de Educación la responsabilidad de definir los procedimientos para el diagnóstico de estudiantes con NEE y las orientaciones para las adecuaciones curriculares. Además, introdujo el principio de inclusión, estipulando que el sistema educativo debe tender a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. En esta línea, el Mineduc (2015) define una escuela inclusiva como aquella preparada para dar respuesta a la diversidad de intereses, costumbres, sensibilidades, capacidades y características de todos los miembros de la comunidad educativa.

Posteriormente, la Ley de Inclusión n.º 20.845, promulgada en 2017, fortaleció este compromiso. En su artículo 1 letra K señala que el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje. Asimismo, la letra N de este artículo subraya la importancia de la dignidad del ser humano, orientando el sistema hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortaleciendo el respeto, protección y promoción de los derechos humanos.

La ley también destaca el deber del Estado de asegurar una educación inclusiva de calidad para todas las personas y de promover las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del estudiante.

Chile avanza gradualmente hacia una educación universal, y el Decreto 83/2015 se presenta como una puerta de entrada a un sistema educativo más inclusivo. Recientemente, la UNESCO (2021) ha enfatizado que la inclusión debe ir de la mano con la equidad. Esto implica que los cambios en los sistemas educativos no deben limitarse a aspectos técnicos u organizativos, sino que deben orientarse filosóficamente hacia una cultura de la inclusión, lo cual demanda el compromiso de cada escuela, de la comunidad y del sistema educacional en su conjunto.

A pesar de estos marcos normativos y los avances conceptuales, la revisión bibliográfica actual revela una escasa investigación en relación con el desarrollo del currículum con

enfoque inclusivo en la escuela especial. La Unidad de Currículum y Evaluación (2018), concuerda en que aún existe un campo poco explorado en la relación entre currículum nacional e inclusión educativa. Este campo presenta desafíos conceptuales, políticos y pedagógicos, y sitúa en el centro la tensión entre equidad y cohesión social, y las nociones de pluriculturalidad y diversidad. Adicionalmente, el Mineduc (2018) advierte que los docentes tienden a adaptar el currículum para estudiantes con NEE reduciendo los niveles de exigencia y con escasos procesos de contextualización curricular. Se señala también una pérdida de credibilidad frente a la política curricular, debido a cambios y actualizaciones curriculares que no son bien comunicados o implementados sin las capacitaciones adecuadas por parte del Ministerio de Educación.

En este contexto de transformación y desafíos, la presente investigación busca profundizar en la implementación de un currículum nacional con enfoque inclusivo en la escuela especial. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es: evaluar el desarrollo del currículum nacional

con enfoque inclusivo en la escuela especial, a través de la apreciación del profesor/a de educación diferencial.

3. El desarrollo curricular inclusivo

El concepto de currículum ha evolucionado. Para Díaz (2003) trasciende desde una visión meramente prescriptiva para avanzar hacia un campo multidisciplinario que integra la filosofía, la sociología, la psicología y la antropología. Para la autora, esta convergencia del currículum se fusiona con la didáctica. El enfoque resalta la importancia de considerar la dinámica escolar particular y la de los sujetos de la educación, es decir, maestros y estudiantes, desde una perspectiva de teoría-práctica curricular. Para la autora, esto nos lleva a cuestionar la dirección del currículum, entendiendo que las teorías curriculares no se construyen al margen de los procesos sociales y educativos, sino que reflejan la realidad que conocen y practican. Por este motivo, Blanco (2008) ya enfatizaba la relevancia de un paradigma inclusivo y la flexibilización curricular, de modo que la enseñanza se sustente en principios de diseños

universales que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes.

En este contexto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (2011) han advertido que los estudiantes con discapacidad figuran entre los grupos más marginados y excluidos, a quienes habitualmente se les niega el derecho a una educación de calidad. En consecuencia, San Martín (2017) destaca que los estudios internacionales han subrayado la importancia del acceso al currículum en todos los niveles educativos, sin embargo, la autora nos advierte que las políticas educativas, en ocasiones, han sido poco claras, resultando en un currículum menos riguroso para estudiantes con discapacidad intelectual.

Según Tedesco (2003), los nuevos desafíos de la educación radican en «aprender a aprender» y «aprender a vivir», dos pilares fundamentales para enfrentar una sociedad cada vez más compleja. El «aprender a aprender» se enfoca en el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimiento, mientras que el «aprender a vivir» se refiere a cómo los individuos interactúan y se desarrollan en sociedad. El

autor destaca que el cambio en el papel del conocimiento está intrínsecamente ligado a transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales. En este escenario, Tedesco (2003) resalta el valor del trabajo pedagógico y la importancia de fomentar la cohesión social, el respeto a la diversidad, la solidaridad y la resolución de conflictos a través del diálogo y la concertación en las prácticas educativas. El «aprender a aprender», para el autor, implica la capacidad del sujeto para seleccionar, organizar, procesar y aplicar la información de manera efectiva.

En esta misma línea, Blanco (2009) subraya el valioso aporte de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)/UNESCO en 2007, al considerar que una educación de calidad debe ser relevante, pertinente y equitativa. La relevancia, en este contexto, alude al propósito de la educación y a sus contenidos. Para Blanco (2009), una educación de calidad se focaliza en el desarrollo de capacidades que permitan a los individuos desenvolverse en la sociedad, en el ámbito laboral y, en última instancia, favorecer su proyecto de vida. La pertinencia, por su parte,

se refiere a que la educación debe ser significativa para todo tipo de personas, de acuerdo con su cultura y contexto, permitiéndoles apropiarse de los aprendizajes necesarios para su desarrollo. El aspecto de equidad en educación se relaciona con la provisión de recursos y apoyos necesarios para que todos estén en igualdad de condiciones, superando las desventajas de origen de la persona y favoreciendo mecanismos de regulación a través de políticas educativas. En este sentido, la equidad, según Blanco (2009), es el principal foco de la educación para que se materialice como un derecho. La autora alude a García-Huidobro (2005), quien enfatiza que estas medidas, especialmente la equidad, avanzan definitivamente hacia la justicia educacional.

De igual manera, De la Cruz (2015) introduce el concepto de justicia curricular como un elemento clave en el ámbito educativo. El autor rescata la importancia de la sociedad democrática, ya que al interior de la escuela se replica un microsistema donde se observan los valores socioculturales de los actores involucrados. De tal modo, este concepto de justicia curricular se vincula con el derecho

a aprender contenidos válidos que permitan a los estudiantes ser más autónomos e independientes, con una mayor participación en la sociedad. Estos apoyos, según De la Cruz (2015), deben diseñarse con un colectivo de docentes que tengan como base una cultura educativa inclusiva, donde las diferencias sean percibidas como un enriquecimiento colectivo. En esta misma línea, Palomares (2016) define que un sistema educativo equitativo es aquel capaz de articular la inclusión y la justicia, orientado al éxito de todos los estudiantes. Ello implica derribar barreras que impidan las oportunidades de acceso y participación en los aprendizajes.

Por consiguiente, la Oficina Internacional de Educación (OIE, 2016) en sus reflexiones «Qué hace a un currículum de calidad», señala en primer lugar la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el numeral cuatro, que hace referencia a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. También destaca que el currículum representa una selección *a priori* de conocimientos, capacidades y valores, y a

su vez, organiza los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que deben adquirir los estudiantes. Es, en sí mismo, un acuerdo político y social; por lo tanto, se encuentra en constante debate y adaptación con el avance de la sociedad, sus actores, intereses y necesidades, los cuales van configurando el qué y el cómo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Por lo tanto, el currículum ensambla los idearios sociales, los componentes inclusivos y las diferentes tensiones de la sociedad: las tensiones de lo local y global, entre lo particular y lo universal, entre intereses individuales y colectivos, entre tradiciones y modernidad, y entre la preparación general y la preparación para el trabajo. La OIE (2017) reconoce una visión global del currículum donde existe una interdependencia entre equidad y calidad, lo que generaría un bien común que responda a las expectativas de una sociedad diversa y a las necesidades de los estudiantes.

De suma importancia es el Informe de Políticas para el Desarrollo del Currículum de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE, 2018), el cual señala que el currículum para Chile se posiciona desde lo local y lo global

de los sistemas educativos, alineándose con la Oficina Internacional de Educación (IBE-UNESCO) para el desarrollo de la calidad, equidad, inclusión y justicia. Esto se traduce en un importante cambio de paradigma, realzando la importancia del currículum como principal herramienta del sistema educativo, capaz de catalizar la innovación y transformación social. Se concibe un currículum con fuerza de equidad social, justicia, cohesión, estabilidad y paz, que integre al sistema educativo y habilite de forma permanente el aprendizaje de calidad.

Cabe señalar que, a fines del año 2015, con la emanación del Decreto Exento n.º 83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Básica, se enmarca en un proceso de Reforma Educacional. En esta reforma se destacan los pilares de la inclusión, la importancia de la calidad integral y de la educación pública, con un enfoque de derechos hacia una educación sin exclusión, en la cual todos los estudiantes participen y progresen en sus aprendizajes. Se focaliza la importancia de la educación como un derecho

social, la cual debe promover un aprendizaje integral que abra las puertas hacia una concepción inclusiva.

Por lo tanto, abordar la implementación del Decreto 83/2015 significa corroborar un encuadre de la política educativa chilena. Esta normativa propicia una reorganización de la Educación Especial, que permite al estudiante un acompañamiento en las trayectorias escolares en los niveles del sistema educativo y promueve que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente solo a aquellos niños y niñas que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo particular.

4. Metodología

Este estudio, según Hernández (2016), se basa en un enfoque cuantitativo, lo que significa que se utiliza números y estadísticas para entender un tema. Se plantean preguntas de investigación y se formula una hipótesis. Luego, se diseña un plan para recolectar y analizar datos, utilizando métodos estadísticos para

llegar a conclusiones. El estudio es de tipo descriptivo-correlacional, utilizado para llegar al objetivo planteado en esta investigación: evaluar el desarrollo del currículo con enfoque inclusivo en escuelas especiales, según la apreciación del profesor/a diferencial. El diseño de la investigación es no experimental y transversal, se recolectan datos en un único momento. Para ello se solicita a los profesores de Educación Diferencial que respondan un cuestionario en un tiempo determinado. Este cuestionario incluirá preguntas con escala Likert (donde se califica el grado de acuerdo o desacuerdo) y algunas preguntas abiertas para obtener información más detallada.

Además, el estudio es prospectivo, ya que busca tener una visión a corto plazo sobre el futuro de las escuelas especiales en Chile, enfocándose en la situación actual. Es también un estudio de campo, lo que significa que recopilaremos información directamente de las escuelas especiales chilenas. El cuestionario fue diseñado cuidadosamente para alinearse con los objetivos del estudio, incluyendo dimensiones, categorías e ítems específicos con respuestas tipo Likert, como se detalla en la

matriz correspondiente, que aglutina todos los parámetros a considerar:

Tabla 1: Matriz general del estudio

Objetivos específicos	Dimensión	Categorías	Construcción de ítems	Descriptor por pregunta
<p>Establecer el grado de manejo del currículum regular con enfoque inclusivo en la escuela especial a través de la apreciación del profesor/a de Educación Diferencial.</p>	<p>Apropiación curricular La generación de condiciones para que el currículum se convierta en un espacio de aprendizaje en entornos altamente cambiantes y complejos.</p>	<p>Apreciación del nivel de preparación de la planificación</p>	<p>Pregunta número 1 Respecto a la utilización de las Bases Curriculares y de los Programas de Estudio por asignatura, señale si dispone de: Frente a cada ítem responda: sí/no.</p> <p>Pregunta número 2 Marque una alternativa, en relación con la frecuencia que utiliza material de apropiación curricular: Bases Curriculares, Progresiones Curriculares, Programas de Estudio, entre otros.</p> <p>Pregunta número 3 Para la elaboración de la planificación que utilizará en el aula, seleccione una opción prioritaria, dentro de las siguientes alternativas:</p> <p>Pregunta número 8 Indique para cada ítem, su nivel de preparación para impartir clases, hacer adecuaciones, ajustar los contenidos para las siguientes asignaturas:</p> <p>Pregunta 11 Indique el grado de claridad presentado en el Decreto 83, en relación con el registro de resultados de evaluación, calificación y promoción de los estudiantes en las Escuelas Especiales. Marque sólo una opción:</p>	<p>1.1 Bibliografía, artículos a manera personal para profundizar en la implementación del Currículum Común.</p> <p>1.2 Herramientas técnicas: planificaciones, orientaciones, entre otros, para la preparación de la enseñanza.</p> <p>1.3 Suficientes estrategias metodológicas para implementar en el aula.</p> <p>1.4 Acompañamiento de jefatura técnica, en relación con la implementación del Currículum común en el aula.</p> <p>1.5 Cursos de capacitación, jornadas, entre otros, en relación con la apropiación curricular.</p> <p>2.0 o Diariamente. o Prácticamente una vez a la semana. o Una vez al mes. o Semestralmente. o Sin revisión de material curricular.</p> <p>3.1 Tomar medidas para la atención a la diversidad, considerando el apoyo de la familia.</p>

				<p>3.2 Elaborar estrategias de acceso para el aprendizaje, con apoyo del equipo de profesionales Asistentes de la Educación.</p> <p>3.3 Considerar el aporte del proyecto educativo institucional y de los sellos institucionales.</p> <p>3.4 Considerar principalmente los diagnósticos multidisciplinarios de los estudiantes con NEEP (Necesidades educativas permanentes).</p> <p>3.5 Aún no hemos concordado criterios que nos permitan elaborar las planificaciones según los requerimientos del Currículum del Nivel de Párvulo o del Nivel de Básica.</p> <p>8.1 Lenguaje.</p> <p>8.2 Matemática.</p> <p>8.3 Historia y Geografía.</p> <p>8.4 Ciencias Naturales.</p> <p>8.5 Inglés.</p> <p>8.6 Otras asignaturas: Orientación, Tecnología.</p> <p>8.7 En general, para ajustar los Objetivos de Aprendizaje, conocimientos, habilidades y actitudes esperados, de acuerdo con la etapa de desarrollo de los estudiantes.</p>
--	--	--	--	---

				<p>11.1 Totalmente claro.</p> <p>11.2 Claro.</p> <p>11.3 Parcialmente claro.</p> <p>11.4 Poco claro.</p> <p>11.5 Nada claro.</p>
<p>Analizar la priorización de estrategias metodológicas que utiliza el profesor/a de educación diferencial al desarrollar el currículum regular con enfoque inclusivo en la escuela especial</p>	<p>Estrategias educativas inclusivas</p> <p>Especificar aquellas prácticas en las que se lideren los procesos de enseñanza-aprendizaje universales</p>	<p>Apreciación de la preparación para elaborar estrategias diversificadas</p> <p>Apreciación de la implementación de estrategias diversificadas</p> <p>Apreciaciones del desarrollo del enfoque inclusivo</p>	<p>Pregunta número 4 Indique para cada ítem su grado de preparación respecto a la elaboración de Estrategias Diversificadas:</p> <p>Pregunta número 5 En relación con la implementación del Currículum del Nivel de Educación Parvularia y Educación Básica, seleccione cuál es el aspecto principal que está ocurriendo al interior de la escuela especial:</p> <p>Pregunta número 7 Seleccione una acción importante que está realizando, para la implementación de estrategias diversificadas en el aula de acuerdo con los requerimientos de las bases curriculares:</p> <p>Pregunta número 9 ¿Cómo usted lleva a cabo los diferentes aspectos del principio de inclusión y calidad educativas en la escuela especial? Señale una opción:</p>	<p>4.1 Para responder a las necesidades y características individuales de los estudiantes.</p> <p>4.2 En la que se reconozcan, respeten y valoren las diferencias que existen al interior del aula.</p> <p>4.3 En la que se resguarda la permanencia del estudiante en la escuela especial.</p> <p>4.4 Que propicien al estudiante su trayectoria escolar de acuerdo con su edad cronológica.</p> <p>5.1 Identificando y eliminando las barreras que están impidiendo la participación y convivencia del o la estudiante con NEEP.</p> <p>5.2 Favoreciendo a los y las estudiantes de la escuela especial, equiparando las oportunidades de aprendizajes universales.</p> <p>5.3 Permitiendo que el y la estudiante progrese en las diversas asignaturas promoviendo una educación integral.</p>

				<p>5.4 Asumiendo como profesor de escuela especial lo que significa tener mayor dominio de las diversas asignaturas, preparándose en cada una de ellas.</p> <p>5.5 Aún no hemos concordado criterios que nos permitan una adecuada implementación del Currículum del Nivel de Párvulo o del Nivel de Básica.</p> <p>7.1 Acciones que propicien respuestas educativas flexibles, de acuerdo con los requerimientos individuales, con el apoyo de la familia.</p> <p>7.2 Ajustes curriculares, posibilitando que los estudiantes NEEP participen en el aula en igualdad de condiciones y progresen en sus aprendizajes, con apoyo del equipo multidisciplinario.</p> <p>7.3 En algunas ocasiones, se puede convertir el aula en comunidades democráticas de aprendizaje universales, dada la complejidad de los diagnósticos de los y las estudiantes NEEP.</p> <p>7.4 Ajustes significativos al currículum para progresar en los aprendizajes y evitar la marginación del estudiante NEEP del sistema escolar.</p>
--	--	--	--	---

				<p>7.5 Aún nos falta concordar criterios para la elaboración de estrategias diversificadas según los requerimientos del Nivel de Párvulo o del Nivel de Básica para los estudiantes NEEP.</p> <p>9.1 Propiciando una enseñanza más interactiva y el trabajo en grupos, dada la nueva estructura organizativa del aula de acuerdo con los cursos de párvulo y básica, respectivamente.</p> <p>9.2 Propiciando el trabajo en equipo, entre estudiantes, docentes y el personal de apoyo, fortaleciendo las prácticas inclusivas y equitativas al interior del aula.</p> <p>9.3 Priorizando aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles, dado su impacto para el desarrollo personal y social de los estudiantes.</p> <p>9.4 Considerando las diferencias individuales de los estudiantes, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar.</p> <p>9.5 Aún nos falta concordar los criterios para llevar a cabo el principio de inclusión y calidad educativas en la escuela especial.</p>
--	--	--	--	---

	<p>Valoración de la inclusión educativa</p> <p>Disposición en aquellas actitudes en las que se reconozca y se valore la naturaleza de la diversidad, en el valor en positivo que se tiene frente a la diversidad del alumnado.</p>	<p>Expectativas</p> <p>Apreciación del involucramiento Institucional desde el enfoque inclusivo</p>	<p>Pregunta número 10</p> <p>El Decreto 83/2015, hace la siguiente mención: «El Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación». ¿Cómo considera esta indicación? Seleccione un concepto, que mejor lo represente a usted:</p> <p>Pregunta número 12.</p> <p>Indique para cada ítem cómo se siente preparado en relación de llevar a cabo los siguientes procedimientos:</p>	<p>10.1 No es real.</p> <p>10.2 Ilusorio.</p> <p>10.3 Poco probable.</p> <p>10.4 Cuestionable.</p> <p>10.5 Desafiante.</p> <p>10.6 Interesante.</p> <p>10.7 Pertinente.</p> <p>10.8 Realista.</p> <p>12.0 Tomar criterios comunes para implementar las diferentes asignaturas del currículum de párvulo y básica entre los docentes de la escuela especial y desarrollarlos en reuniones de reflexión pedagógica.</p> <p>12.1 Plasmear el principio de inclusión y universalidad de la educación, en los documentos institucionales; PEI, Planificación, en el Reglamento de evaluación entre otros.</p> <p>12.2 Trabajar con los Asistentes profesionales de la Educación, elaborando un ajuste curricular relevante y pertinente para los estudiantes de la escuela especial.</p> <p>12.3 Trabajar el principio de inclusión y universalidad de la educación con las familiares y comunidad educativa en general.</p>
--	--	---	---	---

<p>Relacionar las actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas que el profesor/a de educación diferencial identifica al desarrollar el currículum regular con enfoque inclusivo en la escuela especial.</p>	<p>Valoración del Currículum regular en la escuela especial Las actitudes que reflejan las creencias y expectativas al profundizar en el desarrollo y aprendizaje del estudiante a través del currículum con enfoque inclusivo.</p>	<p>Creencias y Expectativas</p> <p>Apreciación de las ventajas para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial.</p> <p>Apreciación de los obstáculos para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial.</p> <p>Apreciación de la educación universal e igualitaria</p> <p>Apreciación del contexto actual de la escuela especial.</p>	<p>Pregunta número 6 ¿Qué opina de esta nueva normativa de desarrollar el Currículum del Nivel de Educación Parvularia y Educación Básica respecto a lo que significa para la Escuela Especial? (Marque solo una alternativa).</p> <p>Pregunta número 13 Preguntas abiertas Considerando la importancia de la implementación del Currículum del Nivel de Educación Parvularia y Educación Básica en las escuelas especiales, con un enfoque inclusivo, por favor responda las próximas preguntas:</p>	<p>6.1 Es muchísimo mejor de lo que se hacía antes.</p> <p>6.2 Es mejor de lo que se hacía antes.</p> <p>6.3 Es más o menos igual de lo que se hacía antes.</p> <p>6.4 Es peor de lo que antes se hacía.</p> <p>6.5 Es muchísimo peor de lo que se hacía antes.</p> <p>13.1 El acceso a la educación se vincula con la posibilidad de ampliar los aprendizajes y las experiencias de las y los estudiantes: ¿Cuáles son, a su juicio, las tres ventajas principales para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial?</p> <p>13.2 ¿Cuáles son, a su juicio, las tres barreras u obstáculos principales para llevar a cabo el desarrollo del currículum regular en la escuela especial?</p> <p>13.3 «Que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen de las diferentes asignaturas, supone tener una visión más universal e igualitaria, evitando prácticas de exclusión» ¿Cuál es su opinión al respecto?</p> <p>13.4 Para el contexto actual de pandemia y la importancia de desarrollar un currículum inclusivo, ¿qué debería re-imaginar o crear la escuela especial?</p>
---	---	---	---	---

Objetivo General

Evaluar el desarrollo del currículum nacional con enfoque inclusivo en la escuela especial, a través de la apreciación de el o la profesora de Educación Diferencial.

Hipótesis

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

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Participantes del estudio

El estudio seleccionó una muestra de participantes, la cual consiste en directores, jefes técnicos y docentes que se ofrecieron de forma voluntaria. Este tipo de muestra se conoce como autoseleccionada, ya que los participantes decidieron activamente formar parte de la investigación. Es importante destacar que todos los participantes (directores, jefes técnicos y profesores) son especialistas en Educación Diferencial y, por lo tanto, tienen experiencia directa en el aula. Por esta razón, la investigación los considera a todos relevantes para el estudio.

dedicadas exclusivamente a estudiantes con desafíos múltiples y discapacidad intelectual, entre otras.

4.2 Contexto nacional y regional de las escuelas especiales

A nivel nacional, existen 2.038 escuelas especiales. De estas, 1.549 son escuelas de lenguaje, las cuales no se incluyeron en este estudio. Esto significa que la investigación se centra en las escuelas especiales permanentes de la Región Metropolitana, que atienden a estudiantes con discapacidades de base como sordoceguera o discapacidad intelectual. En la Región Metropolitana hay un total de 138: son escuelas especiales permanentes

**Tabla 2: Dependencia de los establecimientos de educación especial permanente a nivel
Región Metropolitana que serán parte del estudio:**

	Municipal	Particular Subvencionado	Servicio Local	Particular Pagado	Total
Escuelas espe- ciales Región Metropolitana	23	109	4	2	138

Fuente: Ministerio de Educación Disponible en <http://datosabiertos.mineduc.cl/> MINEDUC.

Bases de datos de Directorio de Establecimientos 2021. Disponible en [https://especial.mineduc.cl/
directorio-de-establecimientos/](https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/)

4.3 Proceso de recolección de datos

Para aplicar el instrumento de investigación se utilizó una muestra probabilística aleatoria simple. Esto significa que cada escuela tenía la misma probabilidad de ser seleccionada.

Entre junio y agosto de 2022 se enviaron solicitudes de participación a las 138 escuelas especiales de la Región Metropolitana. Posteriormente, se envió un enlace en línea para la encuesta. Es importante señalar que el consentimiento informado formaba parte del proceso de aceptación para responder el instrumento.

Participan 143 docentes, lo que, según Hernández (2016), se considera una muestra viable. Dada la naturaleza de los participantes se considera una muestra homogénea, lo que significa que todos los encuestados comparten características o perfiles similares. El objetivo de esta homogeneidad es centrarse en el tema de investigación y destacar situaciones, procesos o episodios específicos dentro de este grupo social. De los 143 docentes, son 141 mujeres y dos hombres. Con la muestra se puede observar que en relación con la edad el

mayor porcentaje, por un estrecho margen, se concentra en participantes entre 31 y 35 años, y entre los 56 y los 60 años le siguen participantes entre los 36 y 40 años.

Tabla 4 Edad encuestados				Tabla 5 Años de servicio encuestados			
	Edad rango	N	Frecuencia relativa porcentual		Años de Servicio rango	N	Frecuencia relativa porcentual
1	25-30	18	12.5%	1	0-5	21	14.6%
2	31-35	24	16.7%	2	6-10	24	16.7%
3	36-40	22	15.3%	3	11-15	15	10.4%
4	41-45	19	13.3%	4	16-20	23	19.5%
5	46-50	16	11.1%	5	21-25	19	13.2%
6	51-55	18	12.5%	6	26-30	18	12.5%
7	56-60	23	16.0%	7	31-35	13	9.0%
8	Más de 60	3	2.0%	8	Más de 35	5	3.45

Fuente: Elaboración propia.

5. Resultados

Los resultados de esta investigación se organizan en función de las dimensiones y categorías definidas de acuerdo con la bibliografía recogida. Dimensión: *Apropiación Curricular, Estrategias educativas inclusivas, Valoración de la inclusión educativa, Valoración del Currículum regular en la escuela especial*; cada dimensión cuenta con subdimensiones que se van alineando con los objetivos planteados.

A continuación, se detallan los hallazgos, basándose en la apreciación del currículum regular, que presentan los docentes de Educación Diferencial:

5.1 Dimensión: Apropiación Curricular

La dimensión de *apropiación curricular* de este estudio buscó entender cómo el currículum se convierte en una herramienta de aprendizaje efectiva en entornos educativos cambiantes y complejos. Esta dimensión se analizó a través de tres áreas principales: la apreciación del uso de documentos técnicos, la percepción sobre la preparación de la planificación y el conocimiento general del currículum nacional.

De esta manera se busca determinar el nivel de manejo del currículum regular con enfoque inclusivo en escuelas especiales, según la opinión de los profesores de educación diferencial.

5.1.1 Subdimensión: uso de documentos técnicos

Los resultados mostraron que el 37% de los docentes usa los programas y bases curriculares semanalmente. Un análisis estadístico (ANOVA) reveló que los docentes de mayor edad y con más años de servicio tienden a utilizar más el material técnico pedagógico e implementar más estrategias. Esto sugiere que la experiencia laboral en la escuela especial contribuye a una mayor solidez profesional en este ámbito.

También se encontró una diferencia significativa entre los docentes de escuelas con dependencia municipal y particular subvencionada. Los docentes de escuelas municipales reportaron un mayor uso de bases curriculares y programas, además de haber participado en más cursos de capacitación. Esta diferencia resalta la necesidad de políticas públicas específicas para el sector particular subvencionado,

con el fin de mejorar las oportunidades para estudiantes y la comunidad escolar.

Al comparar por cargo, se observó que los roles directivos (directores y jefes técnicos) utilizan los programas y bases curriculares con mayor frecuencia, con revisiones semanales y diarias, respectivamente. Los profesores, por su parte, los utilizan mensual o semanalmente.

5.1.2 Subdimensión: preparación de la planificación

Este patrón concuerda con la apreciación de los docentes sobre la preparación de la planificación. Son los profesores quienes preparan su planificación semanal o quincenalmente, implementándola a diario según lo previsto y el contexto del aula.

5.1.3 Subdimensión: conocimiento general del currículo nacional

En cuanto al conocimiento general del currículo nacional, la mayoría de los docentes se sienten preparados para impartir las asignaturas. Sin embargo, se identificaron áreas que requieren refuerzo, como el inglés. Al analizar por edad, los docentes de mayor edad demostraron un

mejor nivel de preparación en asignaturas como Tecnología y Orientación, en comparación con los más jóvenes.

Finalmente, al evaluar la claridad de la evaluación según el Decreto 83/2015, se evidenció que para el 36% de los docentes este tema es poco claro. Es crucial abordar esta falta de claridad, ya que está directamente relacionada con la política educativa que reorganiza la educación especial y busca acompañar a los estudiantes con trayectorias escolares complejas.

5.2 Dimensión: estrategias educativas inclusivas

La segunda parte del estudio, centrada en las *estrategias educativas inclusivas*, buscó identificar las prácticas principales para la enseñanza y el aprendizaje universales. Es fundamental recordar que la inclusión implica una transformación profunda de la realidad educativa, como lo señala Azorín (2017).

5.2.1 Subdimensión: preparación para elaborar estrategias diversificadas

En general, los docentes se sienten preparados para responder a las necesidades y

características de los estudiantes. Esto incluye reconocer, respetar y valorar las diferencias en el aula, asegurar que los estudiantes permanezcan en la escuela especial y promover su avance escolar según su edad.

Respecto a cómo se preparan para crear estas estrategias diversas, la encuesta reveló que el 31% de los docentes se enfoca en favorecer a los estudiantes de la escuela especial, buscando igualar las oportunidades de aprendizaje para todos. Un 28% prefiere que el estudiante avance en todas las asignaturas, promoviendo una educación completa. Sin embargo, un 12% aún tiene dificultades para acordar criterios que permitan implementar adecuadamente el currículum de nivel parvulario o básico. Además, un 19% de los docentes aún no logra ponerse de acuerdo sobre los criterios para el desarrollo del currículum, lo que requiere un análisis más profundo sobre la importancia del currículum en la escuela especial.

Al comparar por edad, se observó que los docentes más jóvenes se concentran en favorecer la igualdad de oportunidades de aprendizaje, mientras que los de mayor edad priorizan el

progreso en las asignaturas. Esto coincide con lo que el Ministerio de Educación (Mineduc, 2018) ha señalado sobre la constante evolución de la educación especial.

5.2.2 Subdimensión: implementación de estrategias diversificadas en el aula

En cuanto a la implementación de estrategias diversificadas en el aula, se preguntó a los docentes qué acciones importantes estaban realizando. Coincidiendo con la idea de que la inclusión implica crear espacios para la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con un currículum enfocado más en los procesos que en los resultados (Ainscow, 2002): el 48% de los docentes realiza ajustes curriculares para que los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP) participen en el aula en igualdad de condiciones, con el apoyo de un equipo multidisciplinario. El 27% realiza ajustes significativos al currículum para que los estudiantes con NEEP avancen en sus aprendizajes y no sean excluidos del sistema escolar. El 19% implementa acciones que ofrecen respuestas educativas flexibles, adaptadas a las necesidades individuales, con el apoyo de la familia.

Al comparar por edad, se encontró que ambos grupos (docentes jóvenes y docentes mayores) se enfocan principalmente en los ajustes curriculares con apoyo multidisciplinario, siendo esta opción más común en el grupo de menor edad. Los docentes más jóvenes también realizan más ajustes significativos al currículo para el progreso de los estudiantes. Por otro lado, el grupo de más de 40 años se concentra en acciones que involucran a la familia y también realizan ajustes significativos.

Al analizar las diferencias por tipo de establecimiento, se observa que el sector particular subvencionado aún no logra acordar criterios para implementar estrategias diversificadas en el aula. También existe una diferencia importante en la realización de ajustes curriculares con apoyo multidisciplinario en comparación con los docentes de escuelas municipales.

5.2.3 Subdimensión: desarrollo del enfoque inclusivo

Finalmente, al explorar cómo los docentes implementan el principio de inclusión: el 31% se enfoca en favorecer a los estudiantes de la escuela

especial, buscando igualar las oportunidades de aprendizaje universal. El 28% prefiere que el estudiante progrese en diversas asignaturas, promoviendo una educación integral. El 16% se centra en identificar y eliminar las barreras que impiden la participación y convivencia de los estudiantes con NEEP.

Esto subraya el rol crucial de los docentes especializados, quienes, como destaca Ainscow (2002), deben identificar diferentes formas de apoyo para los estudiantes. Esto implica un trabajo colaborativo entre docentes, donde el estudiante permanece en la clase y todos se benefician de esta forma de trabajo.

5.3 Dimensión: valoración de la inclusión educativa

La tercera parte del estudio, llamada *Valoración de la inclusión educativa*, buscó comprender las actitudes y la disposición de los docentes hacia la diversidad de los estudiantes.

5.3.1 Subdimensión: participación en mediciones de calidad

En la pregunta número 10.0, que consultaba sobre la participación de estudiantes con

necesidades educativas especiales permanentes (NEEP) en las mediciones de calidad educativa, el 35% de los docentes mostró una actitud negativa. Este resultado concuerda con el 20% de los docentes que, en las preguntas abiertas, sugirieron la necesidad de un currículo más adecuado para la escuela especial. Este hallazgo es un punto crucial: la verdadera inclusión busca una educación con oportunidades y participación para todos. Un currículo paralelo, en este sentido, representaría un paso hacia atrás. Según Blanco (2009), entender la escuela inclusiva implica una evolución desde la atención educativa tradicional hacia la atención a la diversidad, lo que destaca la estrecha relación entre la inclusión educativa y social.

5.3.2 Subdimensión: criterios comunes y futuro de la escuela especial

Al analizar las respuestas a las preguntas 10, 12 y 13.4, se observa que los docentes se sienten «preparados» para establecer criterios comunes que permitan implementar las diferentes asignaturas del currículo de parvulario y básica, y para desarrollarlos en reuniones de reflexión pedagógica.

Sin embargo, al pedirles que «re-imaginen» la escuela especial en las preguntas abiertas (13.4), el 62% de los docentes consideró que se deberían fortalecer las estrategias diversificadas, ofreciendo más capacitación en currículo, planificación basada en proyectos y mayor apertura a las familias. Además, un 18% de los docentes cree que la escuela especial debería garantizar el acceso y la actualización tecnológica, así como una mayor integración de las TIC en el aula. A pesar de esto, un 20% de los docentes enfatizó la importancia de contar con un currículo más pertinente para la escuela especial.

5.4 Dimensión: valoración del currículum regular en la escuela especial

La última sección del estudio, *Valoración del currículum regular en la escuela especial*, investigó las actitudes y expectativas de los docentes sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes a través de un currículo con enfoque inclusivo.

5.4.1 Subdimensión: creencias sobre la nueva normativa curricular

En cuanto a las creencias, la pregunta 6 exploró la opinión de los docentes sobre la nueva

normativa que establece el desarrollo del currículum de Educación Parvularia y Básica en la escuela especial. Un 11% de los docentes cree que es «muchísimo mejor» que antes, y un 44% considera que es «mejor» que lo que se hacía previamente. Esta normativa es clave para las escuelas especiales, ya que les permite dejar de lado enfoques basados en déficits y organizar la enseñanza desde un enfoque pedagógico con el currículum común. Esto facilita que los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP) avancen en su trayectoria educativa desde el nivel parvulario hasta 8° básico.

Sin embargo, el 21% de los docentes opina que implementar el currículum regular en la escuela especial es «más o menos igual» que antes, y un 11% incluso cree que es «peor». Es importante considerar la experiencia de otros países de América Latina. Valladares (2016) señala que a menudo el foco de los estudiantes con discapacidad sigue siendo la escuela especial, con un currículum flexible que busca facilitar el acceso y la participación. Por lo tanto, Valladares advierte que la percepción de los docentes de educación especial sobre la

complejidad del currículum dependerá de si este genera barreras o facilita la participación de los estudiantes con discapacidad.

El 44% de los docentes considera que implementar el currículum regular con enfoque inclusivo es mejor; esto coincide con lo planteado por Castillo (2018), quien sostiene que la educación especial debe evolucionar de forma sistemática, basándose en los principios de la educación inclusiva, y debe reorganizar su estructura. Así, la educación especial se encuentra en una encrucijada, ya que su origen como disciplina, que separó la educación en especial y regular, ahora se contrapone al pensamiento inclusivo.

5.5 Preguntas abiertas

5.5.1 Ventajas del currículum regular en la escuela especial

En la categoría de las ventajas percibidas para el desarrollo del currículum regular en la escuela especial (pregunta 13.1), el 39% de los docentes cree que su implementación promueve el uso de estrategias flexibles que valoran la diversidad. Además, un 31% destaca los aspectos positivos relacionados con los principios de

igualdad, calidad e inclusión. Un 24% de los docentes subraya la importancia de que los estudiantes con NEEP adquieran mayores aprendizajes, asegurando así su acceso a la educación.

5.5.2 Obstáculos para el desarrollo del currículo regular en la escuela especial

Por otro lado, en la categoría de los obstáculos percibidos para el desarrollo del currículo regular en la escuela especial (pregunta 13.3), el 29% de los docentes identifica la condición individual del estudiante como un factor que influye en el progreso del currículo. A esto se suma que un 27% de los docentes señala la falta de preparación docente en materia curricular como un factor que afecta la educación especial. En la misma línea, un 20% de los docentes advierte que requieren mayor apoyo para la implementación curricular, así como el apoyo de la familia. Sin embargo, un 24% de los docentes indica que existe una falta de pertinencia del currículo, lo que sugiere que las características del diagnóstico y las necesidades biológicas a menudo prevalecen como determinantes en la adquisición de nuevos aprendizajes.

5.5.3 Apreciación de la educación universal e igualitaria

Respecto a la pregunta sobre si la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en diversas asignaturas supone una visión más universal e igualitaria, evitando la exclusión, el 49% de los docentes está de acuerdo con la visión positiva de que el currículo regular promueve la igualdad y la inclusión en la escuela especial. Mientras que un 37% de los docentes está de acuerdo, pero señala la necesidad de capacitación docente, de considerar el diagnóstico de los estudiantes y de disponer de más tiempo para avanzar en el desarrollo del currículo, atendiendo a las necesidades educativas especiales. Hay que destacar que el 14% de los docentes está en desacuerdo con un currículo regular común y advierte la necesidad de elaborar un currículo más pertinente. Sin embargo, es importante destacar que el 37% de los docentes que están de acuerdo pero requieren acompañamiento, capacitación y preparación es crucial. Según Ibáñez (2014), la práctica del profesor se basa tanto en principios pedagógicos como científicos, pero ambos están influenciados por las preferencias del docente, sus percepciones

estéticas y sus juicios éticos, políticos, sociales y culturales. Todo esto, en última instancia, influye en su estilo de relacionarse con el estudiante, otorgando más o menos participación y considerando o no sus experiencias previas.

5.5.4 Contexto actual de la escuela especial

Finalmente, en la categoría sobre la apreciación del contexto actual de la escuela especial (pregunta 13.4, ¿Qué debería re-imaginar o crear la escuela especial en el contexto actual?), el 64% de los docentes se refiere a la necesidad de enfatizar el uso de estrategias diversificadas para responder a los estudiantes con NEEP, utilizando planificaciones pertinentes al currículum regular. Un 15% manifiesta que requieren un mayor acceso tecnológico y plataformas digitales para el desarrollo del currículum. El 21% de los docentes se re-imagina la escuela especial con un currículum pertinente a la educación especial, considerando las características individuales de los estudiantes con NEEP.

5.5.5 Participación en mediciones de calidad y estrategias diversificadas

Al analizar las respuestas sobre la participación de estudiantes con necesidades educativas

especiales en las mediciones de calidad educativa (pregunta 10.0) y las ideas para re-imaginar la escuela especial (pregunta 13.4), se encontró que el 31% y el 22% de los docentes consideran que participar en las mediciones es «desafiante» y «pertinente», respectivamente. Esto concuerda con el 64% de los docentes que, en las preguntas abiertas, imaginan una escuela especial con más estrategias diversificadas, mayor capacitación y apoyo en la planificación basada en metodologías de proyecto, entre otros aspectos.

5.5.6 Ventajas del currículum regular y nueva normativa

En el análisis de las ventajas del desarrollo del currículum regular en la escuela especial (pregunta 13.1) y la opinión sobre la nueva normativa curricular (pregunta 6), se observó que el 38% de los encuestados en las preguntas abiertas valora positivamente la flexibilidad de las estrategias para implementar el currículum y crear estrategias diversificadas. Esto coincide con el 43% de los docentes que creen que implementar el currículum nacional es mejor que antes, lo que sugiere la necesidad de unir la teoría con la práctica en el aula.

5.5.7 Visión universal e igualitaria y la nueva normativa

Finalmente, al comparar las respuestas sobre la visión de una educación más universal e igualitaria (pregunta 13.3) con la opinión sobre la nueva normativa curricular (pregunta 6.0), se encontró que el 46% de los encuestados considera que la nueva normativa es «mejor de lo que había antes». Esto se alinea con el 49% de los encuestados en la pregunta abierta que está de acuerdo con la afirmación de una visión más inclusiva y equitativa.

6. Discusión

Los resultados de esta investigación coinciden con lo planteado por Díaz (2014) en su teoría educativa del siglo XX. Díaz destaca que la educación es un proceso complejo donde el currículo, la evaluación y la planificación están en constante tensión. Esta tensión se mueve desde enfoques más rígidos hacia una visión que valora lo particular del estudiante. La educación necesita ser interpretada, y esto se ve en cómo los profesores priorizan el diagnóstico del estudiante con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP)

al momento de planificar. Así, la tensión del currículo también se manifiesta en la escuela: la comunidad educativa es la que selecciona, organiza y distribuye los contenidos. Existe una realidad única en cada aula y diferencias en cada grupo escolar, lo que crea una distancia entre el currículo ideal, el que se enseña y el que realmente se vive. Esto resalta la importancia de los aprendizajes que distinguen a cada comunidad escolar.

Los profesores se sienten, en general, preparados. Sin embargo, expresan la necesidad de acompañamiento, capacitación y mayor claridad en los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes con NEEP. En este sentido, las políticas públicas deberían apoyar este proceso de integrar las ideas sociales con los componentes inclusivos, reconociendo que las diversas tensiones de la sociedad son parte inherente del trabajo profesional, y la educación especial no es ajena a estas dinámicas.

Se refuerza la postura de la OIE (2017), que reconoce una visión global del currículo y la conexión entre equidad y calidad. Esto crea un bien común que responde a las expectativas

de una sociedad diversa y a las necesidades de los estudiantes. Al establecer un currículum, este debe abrir espacios para la participación de los diferentes actores y lograr un mayor compromiso que garantice su implementación y sostenibilidad. Esto concuerda con la UNESCO (2009), que subraya la necesidad de que el enfoque de la educación inclusiva valore la diversidad. Esto promueve la educación inclusiva como una respuesta para todos los estudiantes y la comunidad, con un énfasis central en el aprendizaje en un marco de educación igualitaria y participativa.

Prado (2018) revela que la definición de educación inclusiva es dinámica, trascendiendo lo educativo y social al vincular la inclusión con un proyecto político. Por lo tanto, se debe transformar el proceso de formación del profesor, apoyando su participación crítica y reflexiva en la atención a la diversidad, es decir, abierto a la formación de estudiantes reales y no ideales.

7. Conclusión

Los profesores/as de educación diferencial consideran que el currículum inclusivo tiene un

impacto positivo, y aunque se sienten preparados en general, expresan una clara necesidad de mayor acompañamiento, capacitación y claridad en la evaluación de estudiantes con NEEP. Esto es crucial para que se apropien más del currículum y transformen sus prácticas pedagógicas, especialmente en ciertas asignaturas y según el tipo de escuela (municipal o particular subvencionado).

Una acción fundamental en las escuelas especiales es favorecer la igualdad de oportunidades de aprendizaje universales para los estudiantes. Si bien se busca el progreso en las asignaturas, el énfasis principal recae en crear condiciones equitativas, lo cual se ve afectado por la falta de apoyo técnico y varía según el cargo del docente (directores y profesores se enfocan más en la igualdad de oportunidades, mientras que los jefes técnicos priorizan el progreso en asignaturas).

Es fundamental fortalecer las capacidades del profesorado para que se apropien del currículum de manera integral, asegurando que llegue a todos los estudiantes más allá del diagnóstico médico. Propiciar que los docentes sean activos frente al cambio e innovación

con un compromiso por la justicia social y la equidad, diversificando los contextos de aprendizaje para garantizar una educación de calidad para todos.

El Decreto 83/2015, al referirse a la igualdad de oportunidades, establece que el sistema educativo debe asegurar el desarrollo de todos los estudiantes como sujetos de derechos, con oportunidades de acceso, participación y progreso en su educación, sin importar sus condiciones o circunstancias. El Principio de Calidad Educativa con Equidad busca asegurar que el currículo sea relevante para alcanzar los objetivos del marco legal. En cuanto a la Inclusión Educativa y la valoración de la diversidad, se busca garantizar el acceso, la presencia y la participación de todos los estudiantes, valorando las diferencias y asegurando su permanencia y progreso en el sistema.

Es fundamental transformar el proceso de formación del profesorado, apoyando la idea de su participación crítica y reflexiva en la atención a la diversidad. Esto significa una formación que se adapte a las realidades de

estudiantes diversos y no solo a ideales. Es necesario proporcionar al futuro docente una visión crítica, transformadora, lo que implica avanzar en la distinción entre la educación especial y la educación inclusiva. Se debe enfatizar la importancia de contar con docentes comprometidos, que sean agentes de cambio, capaces de tomar sus propias decisiones y de adaptarse a sus contextos. Por lo tanto, la formación docente debe abrir espacios de discusión y crítica sobre los cursos de formación, su papel activo en la concepción de la inclusión y su rol protagónico en la construcción de espacios de aprendizaje para todos los estudiantes. En consecuencia, se debe dotar al docente de un currículo de preparación que sea complejo, dinámico, flexible y versátil, acorde a los constantes cambios sociales.

Referencias citadas

Arnaiz, P. (2019): *La educación inclusiva en el siglo XXI Avances y desafíos*, Murcia, Universidad de Murcia.

Blanco, R. (2008): *Conferencia Internacional De Educación «la educación inclusiva: el camino*

hacia el futuro, Ginebra, Centro Internacional de Conferencias.

De la Cruz, G. (2015): «Justicia Curricular: significados e implicaciones», *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 46, pp. 1-16.

Díaz, A. (2003): *¿Hacia dónde va el Currículum?*, España, Palomares.

Duck, C. (2019): «De la conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 años de lucha». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), pp. 11-14.

García, K. y J. Castañeda (2016): *Inclusión: reto educativo y social*, Bogotá, Corporación Universitaria.

Hernández, R. (2016): *Metodología de la investigación*, México, Editorial Mc Graw Hill

Ley N° 20.370. (2009): «Establece la Ley General de Educación», *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 12 de septiembre de 2009.

Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (2015): «Establece

normas sobre inclusión», *Diario Oficial*, Santiago de Chile, 8 de junio de 2015.

MINEDUC. (2004): *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*, Santiago, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2015): *Informe Final Mesa Técnica. Educación Especial*, Santiago, Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1990a): «Decreto Exento N° 86/1990. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad auditiva», Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200705021430100.DecretoN86.pdf>

MINEDUC. (1990b): «Decreto Exento N° 87/1990. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual», Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281947030.DecretoN87.pdf>

MINEDUC. (1990c): «Decreto Exento N° 89/1990. Aprueba planes y programas de estudio para

alumnos con discapacidad visual», Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281949200.DecretoN89.pdf>

MINEDUC (2010): «Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades Educativas especiales que serán beneficiarios de las Subvenciones para educación especial».

MINEDUC (2015): «Decreto N°83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica». Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Nef, J. (2010): «El concepto de Estado y la educación como bien de mercado: Un bosquejo de análisis político», *Revista Enfoques educacionales*, 2 (2).

OIE, O. I. (2016): *Qué hace a un currículo de calidad*, Ginebra, UNESCO.

OIE, O. I. (2017): *Herramientas de Formación para el desarrollo curricular*, Ginebra, OIE-UNESCO.

OMS (2011): *Informe Mundial sobre la discapacidad*, Ginebra, Ediciones OMS.

Palomares, D. y J. Sánchez-Santamaría (2016): «Educación exitosa para todos y todas: la equidad como proceso para la excelencia educativa», en C. Suárez-Guerrero, D. Marín Suelves y D. Palomares-Montero, D., coords., *Retos de la Educación en Tiempos de Cambio*, Valencia, Tirant lo Blanc, pp. 27-41.

San Martín, C., N. Salas y S. Howard (2017): «Acceso al Currículum Nacional para todos: Oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas», *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 181-198.

Sisto, V. (2019): «Inclusión “a la chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas», *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (23), pp. 1-26.

Tedesco, J. C. (2003): *Los Pilares de la educación del futuro*, Barcelona, FUOC.

Torres, J. A. (2010): «Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: hacia una educación inclusiva», *Perspectiva Educacional*, 49 (1), pp. 62-89.

UNESCO (2021): *Políticas de educación inclusiva*, Paris, Unesco.

Unidad de Currículum y evaluación (2018): *Políticas para el desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas*, Santiago, Ministerio de Educación.