

# CRITERIOS Y ORIENTACIONES DE FLEXIBILIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

PARA DAR RESPUESTA  
A LA DIVERSIDAD EN LOS  
DISTINTOS NIVELES Y MODALIDADES  
DE ENSEÑANZA

INFORME FINAL  
JUNIO DE 2009



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE  
DIVISIÓN EDUCACIÓN GENERAL  
UNIDAD DE EDUCACION ESPECIAL**

**COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

Ministerio de Educación  
Unidad de Educación Especial

**COORDINADORA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Paulina Godoy Lenz

**EJECUCIÓN DEL PROYECTO**

Universidad Central de Chile

**EQUIPO EJECUTOR:**

Cynthia Duk H.  
Cecilia Loren G.  
Ingrid Fuenzalida O.

**CONSULTORES INTERNACIONALES:**

Gerardo Echeíta S.  
*Universidad Autónoma de Madrid*

María Grau Bove  
*Consultora Internacional USA*

Seamus Hegarty  
*Asociación Internacional de Evaluación de Logros Educativos (IEA)*

Elena Martín E.  
*Universidad Autónoma de Madrid*

**CONTRAPARTE TÉCNICA**

Paulina Godoy Lenz  
*Unidad de Educación Especial*

Jacqueline Gysling C.  
Renato Gazmuri S.  
*Unidad de Currículum y Evaluación*

**DISEÑO Y DIAGRAMACION:**

Eduardo Bachmann

Publicación 2009

RPI .....  
ISBN .....

# Crterios y Orientaciones de Flexibilización del Currículum

Para dar respuesta a la diversidad en los  
distintos niveles y modalidades de enseñanza

# Índice

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>7</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
1.1. Formulación del problema .....	9
1.2. Descripción del estudio.....	14
a) Marco Curricular.....	15
b) Identificación y evaluación de las NEE desde una perspectiva curricular.....	16
c) Toma de decisiones para determinar adaptaciones al currículum y la trayectoria escolar.....	16
<b>2. MARCO DE REFERENCIA</b> .....	<b>17</b>
2.1. Calidad y Equidad de la Educación .....	17
2.2. Enfoque de la Educación Inclusiva.....	19
2.3. Diversidad, Necesidades Educativas Especiales y Barreras al Aprendizaje .....	23
2.4. Currículum y Atención a la Diversidad .....	27
Currículo Inclusivo.....	28
Enseñanza Adaptativa.....	31
Diseño Universal de Aprendizaje .....	32
<b>3. RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD</b> .....	<b>35</b>
3.1. La respuesta a la diversidad desde las decisiones del Centro Educativo.....	35
La Cultura de la Escuela.....	36
El Proyecto Educativo.....	37
Liderazgo y Desarrollo Profesional.....	37
Gestión Curricular.....	38
Modalidades y Recursos de Apoyo al Aprendizaje.....	38
3.2. Planificación de la enseñanza para responder a la diversidad.....	39
I. Proporcionar Múltiples Medios de Presentación y Representación.....	40
a) Modalidades alternativas para favorecer la percepción de la información.....	40
b) Modalidades alternativas de lenguaje y simbolización de la información.....	41
c) Modalidades alternativas para favorecer la comprensión.....	41
II. Proporcionar múltiples medios de Ejecución y de Expresión .....	43
a) Alternativas para la Expresión y la Fluidez.....	43
b) Modalidades Opcionales para la Acción Física.....	43
III. Facilitar Múltiples Formas de Participación.....	44
a) Opciones para concitar el interés.....	44
b) Alternativas de apoyo al esfuerzo y la persistencia .....	45
c) Modalidades para el control y regulación de los propios procesos de aprendizaje .....	45

# Índice

3.3. Evaluación del aprendizaje y la enseñanza.....	46
Qué evaluar (tipo de información).....	47
Cómo evaluar (procedimientos).....	47
Cuándo evaluar (momento de la evaluación).....	48
3.4. La adaptación y Diversificación Curricular como Medidas de Respuesta a la Diversidad.....	48
3.4.1. Adaptación Curricular .....	48
a) Enriquecimiento del currículum .....	49
b) Graduación del nivel de complejidad .....	50
c) Priorización de objetivos de aprendizajes y contenidos .....	50
d) Temporalización .....	51
e) Eliminación de aprendizajes .....	51
3.4.2. Diversificación Curricular.....	52
Concepto y Caracterización.....	53
Destinatarios de los Programas de Diversificación Curricular.....	53
Los Programas de Diversificación Curricular .....	54
Adaptaciones a la Matriz Curricular Básica a través de los Programas de Diversificación .....	55
a) Adaptación de los Sectores de Aprendizaje en los Programas de Diversificación Curricular.....	56
b) Adaptación de los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos....	56
<b>4. CRITERIOS Y ORIENTACIONES DE ADAPTACIÓN CURRICULAR PARA LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES .....</b>	<b>64</b>
4.1. La Evaluación Inicial como punto de partida para las decisiones de adaptación curricular .....	65
Quiénes participan de la evaluación inicial .....	68
Resultados de la evaluación inicial .....	68
4.2. Cursos de acción a partir de la Evaluación Inicial .....	68
4.3. Evaluación Interdisciplinaria .....	70
4.4. Cursos de acción a partir de la Evaluación Interdisciplinaria .....	72
4.5. Criterios para la Promoción y Certificación de Estudios .....	77
<b>5. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>79</b>
REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	85
ANEXOS.....	89
Resultados del análisis del marco curricular chileno .....	90
Reporte de la consulta a expertos .....	113
Formato informe de Evaluación Interdisciplinaria.....	120
Formato de Plan de Apoyo Individual.....	126



## Presentación

*El informe que se presenta a continuación, corresponde a los resultados del estudio para la elaboración de Criterios y Orientaciones Técnicas para Flexibilizar el Currículum en los distintos niveles y modalidades de enseñanza para los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, encargado por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación a la Universidad Central de Chile.*

*Esta propuesta es el resultado de varios años de trabajo de la Fundación HINENI y la Facultad de Educación de la Universidad Central, en colaboración con la Unidad de Educación Especial y de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y la asesoría de expertos internacionales, que se ha concretado en el desarrollo de los estudios “Propuesta de criterios y orientaciones para realizar adaptaciones curriculares en el nivel de educación básica” (2006) y “Criterios, procedimientos y orientaciones para determinar y evaluar las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el sistema escolar” (2007).*

*Estos estudios se han orientado a identificar los nudos críticos del sistema curricular chileno desde la perspectiva de dar respuestas educativas de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, y proponer medidas orientadas a dotar de mayor flexibilidad al currículum nacional, que facilite a los establecimientos educativos tomar decisiones para adaptar el currículum y dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de las y los estudiantes en las distintas etapas de la trayectoria escolar.*

*El presente informe está organizado en cinco apartados. En la introducción se presenta la formulación del problema, los objetivos y descripción del estudio. El segundo capítulo corresponde al marco de referencia que recoge el enfoque y*

*conceptos desde los cuales se ha concebido el problema y elaborado la propuesta. En el tercer y cuarto capítulos se desarrollan las orientaciones de flexibilización curricular, considerando la respuesta educativa y medidas de atención a la diversidad, incluidos los alumnos/as con necesidades educativas especiales, y los criterios para garantizar la calidad en la toma de decisiones.*

*Finalmente, en el capítulo cinco se aborda un conjunto de recomendaciones necesarias para la puesta en marcha de la propuesta, así como las condiciones que se deben generar en el sistema, en la perspectiva de avanzar hacia una educación más inclusiva.*

*En los anexos se incorporan los resultados del análisis de los distintos instrumentos del marco curricular chileno y el reporte con las principales conclusiones de la consulta a expertos internacionales. Ambos han proporcionado los insumos principales para la elaboración de la propuesta.*

# Introducción

## I.I. Formulación del problema

La calidad de la educación ha sido en las últimas décadas la principal aspiración de la política educativa y el objetivo prioritario de las reformas educativas que han llevado a cabo los países de Latinoamérica. En nuestro país, a partir de los años 90 se han realizado sostenidos esfuerzos en esta dirección, a través de diversas iniciativas tales como, el aumento de la cobertura y años de educación obligatoria, el mejoramiento de la infraestructura y recursos a las escuelas, la jornada escolar completa, la reforma y ajustes al currículum, el fortalecimiento de la formación docente y la subvención escolar preferencial, entre otros.

A pesar de estos esfuerzos, las mediciones tanto nacionales como internacionales aplicadas a las escuelas del país dan cuenta de los bajos resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes, y lo más importante, la enorme brecha que existe entre los distintos estratos socioeconómicos, dejando en evidencia los altos índices de desigualdad y segmentación que persisten en nuestra sociedad.

Un hecho indiscutido es que los alumnos llegan y se mantienen en la escuela en condiciones muy diversas, como consecuencia de la situación socioeconómica, pertenencia cultural, capacidades individuales, experiencias previas, intereses, expectativas, entre otros factores. En este escenario, evidentemente nos encontramos con las y los estudiantes o grupos de y alumnos(as) con mayores desventajas y en condiciones de riesgo de exclusión y marginación.

Dentro de ellos, los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, derivadas o no de alguna discapacidad, constituyen un colectivo particularmente vulnerable, dadas las dificultades del propio sistema escolar para ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos, cuestión que se acentúa si a la condición de discapacidad se agregan otros factores tales como pobreza, pertenencia a minorías étnicas, género, etc.

El problema es que la escuela suele acentuar estas desigualdades de origen debido, entre otros aspectos, a la dificultad del sistema educativo para responder a la diversidad de necesidades educativas de todas y todos los estudiantes. A pesar de la evidente heterogeneidad de alumnos y alumnas, en nuestro sistema escolar persisten acciones tendientes a la homogeneización que invisibilizan las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes, por ejemplo, la

selección de alumnos(as) que realizan muchos establecimientos educativos, la deficiente calidad de enseñanza que ofrecen las escuelas que atienden a los alumnos(as) más pobres, el fracaso y la deserción escolar, la segregación de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en programas y establecimientos diferenciados.

Dada esta realidad, mejorar la calidad de la educación para conseguir que todos(as) los y las estudiantes, sin excepción, obtengan mejores resultados de aprendizaje y desarrollen al máximo sus talentos y capacidades, es un desafío aún vigente. Si consideramos que los fines de la educación se orientan a conseguir que todos(as) los y las alumnos desarrollen las competencias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad, la equidad se convierte en una dimensión esencial de la calidad de la educación. Esto exige voluntad política para equiparar las oportunidades y asegurar por esta vía el acceso, la plena participación y logros de aprendizaje de todos los estudiantes.

De este modo, Calidad y Equidad son dos imensiones indisolubles lo que implica que la educación debe tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad (UNESCO/OREALC, 2007). La igualdad de oportunidades no significa considerar a todas las personas de la misma manera; por el contrario, supone ofrecer una respuesta educativa diversificada de acuerdo a lo que cada individuo necesita en virtud de sus características y necesidades individuales, para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas.

En consecuencia, una educación orientada por estos fines debe ser relevante, vale decir, debe representar las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos; debe ser pertinente, esto es, significativa para cada individuo y contexto; y debe ser eficaz, en la medida que consiga traducir los aspectos anteriores en el derecho a una educación de calidad para toda la población (UNESCO/OREALC, 2007). Una condición de lo anterior es que la educación debe ser flexible, capaz de adaptarse a la diversidad de necesidades y características de los estudiantes y de las y los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar.

Desde esta mirada, la aspiración de construir una educación más inclusiva, con voluntad y capacidad para acoger y ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes, exige transformaciones a nivel de la cultura, las políticas y las prácticas, y promover iniciativas que busquen una mayor equidad para sectores que han estado marginados. El desarrollo de escuelas más inclusivas debe formar parte de los esfuerzos por construir una sociedad más justa y democrática.

Para avanzar hacia el logro de este propósito, una herramienta fundamental con que cuenta el sistema educativo es el Currículo Nacional. El currículo oficial de un país proyecta la visión

de futuro de la sociedad y sus aspiraciones para con las nuevas generaciones; asimismo concreta las finalidades de la educación a través de la selección de las competencias que permitan a las personas desarrollarse y participar en las distintas esferas de la vida. En este sentido, y en tanto referente para el diseño y puesta en marcha de los procesos educativos, el currículum debe ser concebido como un instrumento para asegurar igualdad de oportunidades.

En esta perspectiva, y siendo consecuentes con los criterios de calidad y equidad de la educación, una condición fundamental del Currículum Oficial de un país es su Flexibilidad, para permitir el desarrollo de procesos educativos diversificados. Un currículum cerrado constituye una importante barrera de acceso y participación para las y los estudiantes, especialmente para aquellos de sectores que viven en condiciones vulnerables, ya que los sitúa en una situación de riesgo mayor de exclusión y marginación del sistema educativo.

Si bien existe consenso respecto de que el marco curricular nacional debe ser el referente para la planificación de los procesos educativos, que considere a todos los estudiantes sin excepción, el sistema educativo chileno no cuenta con un currículum pertinente para todos<sup>1</sup>, lo que dificulta la aplicación de este principio en todos los contextos educativos y grupos sociales. Por esta razón el problema de la flexibilidad curricular es una prioridad que debe ser abordada de modo transversal en la política educativa.

Si bien el marco curricular chileno reconoce la diversidad social y cultural, así como la necesidad de contextualizar el currículum a las distintas realidades, hay numerosos aspectos que dificultan que muchos estudiantes puedan acceder, aprender y egresar del sistema de educación sin impedimentos, constituyéndose en barreras para este gran colectivo que, por sus condiciones personales y sociales, no puede alcanzar las metaseducativas que se espera para todos. Las referencias a las diferencias individuales, en los distintos instrumentos curriculares, se restringen al ámbito de los intereses y experiencias previas de los alumnos(as), y por lo tanto, no logran dar cuenta de la amplitud y complejidad de condiciones que pueden dar origen a tales diferencias.

A su vez, el marco curricular no cuenta con mecanismos de adaptación y flexibilización y, en consecuencia, los programas de estudio no aportan orientaciones metodológicas que permitan a los establecimientos y a los profesores, diversificar la respuesta educativa para la población escolar que presenta necesidades educativas especiales. Asimismo, la normativa no considera lineamientos técnicos ni procedimientos que permitan flexibilizar los criterios de evaluación y promoción de los alumnos y alumnas que no cumplen con los requisitos establecidos en el marco curricular común.

---

<sup>1</sup> En anexo I se presenta en detalle los resultados del análisis de los distintos instrumentos curriculares vigentes para la educación chilena.

Dada esta situación, los establecimientos educacionales y los docentes deben sortear una serie de obstáculos para implementar una respuesta educativa diversificada, para definir planes de estudios pertinentes a la realidad y necesidades de sus estudiantes, así como para adoptar decisiones referidas a la promoción, egreso y certificación.

Otra importante barrera en nuestra política educativa es la existencia de enfoques contradictorios para abordar la educación de las personas que presentan necesidades educativas especiales. La actual normativa de integración escolar, junto con promover la educación de niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares, mantiene vigentes disposiciones que contradicen este principio. En el caso del Decreto N° 1/1998 que reglamenta el capítulo II de la Ley N° 19.284 /1994, se define la educación integrada como el acceso de los alumnos y alumnas con necesidades especiales a la escuela regular, sin considerar un aspecto esencial, cual es la participación en el marco del currículum común. Por otra parte, las opciones de integración escolar señaladas en el artículo N° 12 del mencionado decreto, no representan genuinas modalidades de inclusión educativa, en particular las opciones 3 y 4 que se traducen en programas especiales al interior de la escuela. Asimismo, ninguna de las cuatro modalidades alude de manera explícita a la participación de los y las estudiantes en el currículum común.

Otra evidencia de las contradicciones es la vigencia de los Planes y Programas de Estudios por discapacidad. Estos programas educativos, además de dificultar la integración, están diseñados bajo una lógica y enfoque que los hace incompatibles con el currículum oficial, situación que pone en desventaja a muchos estudiantes, limitando sus oportunidades de desarrollo, aprendizaje y proyección futura. Cabe destacar que la educación bajo estos programas especiales no otorga certificación de estudios, requisito para la realización de estudios posteriores y para el acceso al mundo laboral, lo que conduce a la exclusión social y atenta contra el derecho e igualdad de las personas.

Si consideramos el avance en la tendencia mundial y los desafíos que ha emprendido la política nacional, es necesario dotar de una mayor coherencia a la normativa y avanzar decididamente hacia el desarrollo de un currículum único, flexible, relevante y pertinente para todos/as. Esto implica derogar los currículum paralelos de Educación Especial que aún se mantienen vigentes, además de eliminar - o sustituir por otras alternativas más adecuadas y coherentes con el enfoque de la diversidad- las opciones de integración escolar que norman el currículum que se les ofrece a los alumnos que presentan NEE, determinadas según el grado de dificultades o de discapacidad que éstos presenten y con un marcado énfasis en los tiempos de participación de los estudiantes en el aula regular y especial.

En otro aspecto, una debilidad que no ha sido resuelta es la falta de criterios unificadores de las prácticas de adaptación curricular que llevan a cabo los establecimientos con proyectos de

integración. La experiencia muestra gran disparidad de criterios en la toma de decisiones y por otra parte, las adaptaciones curriculares son definidas desde un enfoque ya superado en otros países, que se caracterizan por: una decisión de carácter extraordinario y remedial, es decir, se adopta cuando el estudiante ya ha manifestado dificultades para aprender; está reservada sólo para aquellos alumnos(as) que presentan necesidades educativas especiales; y la mayor parte de las veces se traduce en la elaboración de programas paralelos que distancian al estudiante de las metas educativas comunes.

Ahora bien, las mejoras y ajustes al currículum son importantes, pero no suficientes. Dar respuesta a la diversidad en el marco de una escuela de calidad para todos es, sin duda, un desafío complejo que exige la voluntad y participación de todos los actores y niveles de la educación, y la implementación de políticas transversales que impacten al conjunto del sistema.

En nuestro país, es imperioso cambiar el enfoque que atribuye a la educación especial la responsabilidad de educar a las y los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje.

Si bien la actual política de Educación Especial, en implementación desde 2005, ha representado un importante avance en la integración de los alumnos y alumnas que presentan NEE a la educación regular, impulsando los principios y prácticas de atención a la diversidad, asumir este enfoque implica el desarrollo de una política pública que pone en el centro de su quehacer la atención a la diversidad como una responsabilidad de la Educación General, es decir que entre otros aspectos:

- i. Cuenta con un marco normativo coherente con este principio y con un Currículum inclusivo.
- ii. Promueve el desarrollo de comunidades educativas inclusivas que se comprometen con el aprendizaje y la participación de todos y todas.
- iii. Considera las necesidades educativas especiales en el marco de una preocupación más global dirigida a disminuir la exclusión, el fracaso escolar o la marginación de alumnos o alumnas en situación de vulnerabilidad.
- iv. Considera este objetivo en la evaluación del desempeño docente y en la formación en servicio.
- v. Establece sistemas de apoyo eficaces para las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- vi. Promueve en la formación docente inicial el desarrollo de competencias para dar respuesta a la diversidad.

vii. Incluye indicadores de prácticas inclusivas y atención a la diversidad en los sistemas de evaluación de la calidad de las escuelas.

Considerando la problemática anteriormente descrita, y en la perspectiva de contribuir a disminuir las barreras de acceso, participación y aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as, el propósito de este estudio es aportar criterios, orientaciones y procedimientos para el desarrollo de una enseñanza adaptativa que, dentro del marco de la preocupación por todo el alumnado, facilite la implementación de respuestas educativas de calidad a la diversidad, incluidos aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en las distintas etapas de la trayectoria escolar.

El desarrollo de una enseñanza adaptativa es concebida entonces como una estrategia de respuesta a la diversidad, válida para cualquier alumno y alumna o grupo de alumnos y que por lo tanto, no se restringe a aquellos con discapacidad.

Si bien el foco de este estudio es la flexibilidad del currículum, es necesario insistir en que el problema de la equiparación de oportunidades y el logro de una educación de calidad para todos y todas, tiene su origen en un nivel mucho más amplio. El sistema educativo en su conjunto debe generar las condiciones para atender la diversidad, asegurando unos aprendizajes básicos para todos(as), dando respuesta al mismo tiempo a las necesidades de cada uno de los y las estudiantes.

## 1.2. Descripción del Estudio

Para dar cumplimiento a su propósito, el estudio contempló tres fases en su desarrollo. Una primera fase consistió en un análisis documental de los principales cuerpos legales del Marco Curricular Chileno en función de las siguientes dimensiones:

- Fundamentos y principios que los sustentan: Específicamente se analizaron las concepciones implícitas y explícitas con respecto al aprendizaje y desarrollo, al alumno/a, al rol de la enseñanza, enfoque de Diversidad y Necesidades Educativas Especiales.
- Organización Curricular: Específicamente se consideró la formulación de Objetivos Verticales y transversales; contenidos mínimos obligatorios, determinación de ciclos al interior de cada nivel educativo.
- Lineamientos y orientación para la evaluación de los aprendizajes y los criterios de promoción de los alumnos/as.

Los documentos analizados fueron:

- Bases Curriculares de la Educación Parvularia: Decreto 289, de octubre del 2001.
- Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica: Decreto Supremo de Educación N° 232 de 2002.
- Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media: Decreto Supremo de Educación N° 220, de mayo de 2004.
- Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica: Decreto Exento N° 511 de 1997.
- Reglamento de Evaluación y promoción de Educación Media: Decretos N° 212 y N° 83

Los resultados de este análisis, que se incluyen en el anexo N° I del presente informe, permitieron identificar las principales debilidades y potencialidades de la normativa curricular chilena, como punto de partida para elaborar una propuesta de criterios y orientaciones para adaptar el currículum.

La segunda fase consistió en la consulta a expertos internacionales con el propósito de recoger, las visiones, enfoques y modelos que se han implementado y evaluado para asegurar el acceso y participación en el currículum común a los alumnos/as con NEE.

Dentro del panorama internacional, se seleccionó la experiencia de expertos españoles, ingleses y norteamericanos en consideración a los avances que dichos contextos han concretado en materia de atención educativa de las necesidades educativas especiales.

La consulta indagó en los aspectos centrales de los objetivos del estudio y los nudos críticos a resolver de acuerdo a las características del marco curricular chileno:

#### a) Marco Curricular:

- ✓ Características que debiera reunir un marco curricular, que abarque la diversidad del alumnado y que posibilite diversos itinerarios según los requerimientos específicos de los estudiantes, desde el nivel de educación inicial al de media o secundaria.
- ✓ Restricciones que puede suponer una estructura curricular basada en objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios;

- ✓ Implicancias para la escuela regular y especial de que el currículo nacional sea el referente para todas y todos las y los estudiantes;
- ✓ Cómo se resuelve el acceso al currículo en el caso de los estudiantes que presentan NEE complejas y/o severas.
- ✓ Certificación de estudios al finalizar cada uno de los niveles educativos cuando no se cumplen con los requisitos mínimos establecidos para cada uno de ellos.

#### b) Identificación y evaluación de las NEE desde una perspectiva curricular:

- ✓ Mecanismos para vincular el proceso de identificación y evaluación de las NEE en el marco del currículo;
- ✓ Disposiciones para la determinación de las adaptaciones y apoyos extraordinarios que los estudiantes pueden requerir.

#### c) Toma de decisiones para determinar adaptaciones al currículo y la trayectoria escolar:

- ✓ Disposiciones para la determinación de las adaptaciones y apoyos que las y los estudiantes pueden requerir.
- ✓ Niveles de concreción de las orientaciones de Adaptación Curricular, clarificadoras y efectivas para la práctica docente;
- ✓ Orientaciones y criterios para abarcar un amplio rango de diversidad de características, incluyendo las NEE
- ✓ Criterios para determinar un marco regulador de las adaptaciones contextualizadas en el currículo común.

Una descripción más detallada de la fase de consulta, se presenta en el Anexo N° 2 de este informe.

La tercera fase y final correspondió a la elaboración de la propuesta, la que fue sometida a consultas sucesivas de algunos expertos y asesores internacionales, a profesionales de la Unidad de Educación Especial y de la Unidad de Currículo y Evaluación del MINEDUC, trabajo que dio origen al presente informe. Este documento incorpora sugerencias y observaciones de los académicos y expertos en inclusión y atención a la diversidad Gerardo Echeita y Elena Martín (Universidad Autónoma de Madrid) y de Rosa Blanco, Especialista Regional de OREALC/ UNESCO, quienes aportaron a la revisión final del mismo.

## 2. MARCO DE REFERENCIA

### 2.1. Calidad y Equidad de la Educación

El derecho a una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos los niños/as, jóvenes y adultos, se encuentra consagrado en una serie de instrumentos y acuerdos internacionales adoptados por los Estados de la mayoría de los países. Elevar la calidad y equidad de la educación a fin de asegurar el acceso y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todas y todos los estudiantes, sigue siendo uno de los objetivos más importantes del movimiento de Educación para Todos (EPT), originado en la Conferencia Mundial de Jomtien, (Tailandia, 1990), el cual fue posteriormente reforzado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca 1994) y más recientemente en el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000).

En Chile, al igual que en otros países de América Latina, dichos acuerdos han contribuido al desarrollo de reformas y políticas educativas orientadas al mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos para dar respuestas adecuadas a las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, en especial de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad o que presentan necesidades educativas especiales. A pesar de la gran expansión que ha experimentado la educación de América Latina en las últimas décadas, y de los procesos de reforma educacional que se han llevado a cabo en la mayoría de los países, persiste la desigualdad de oportunidades educativas. Los avances en cobertura no siempre se han acompañado de una respuesta efectiva a las diferentes condiciones sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales con que las y los estudiantes enfrentan el aprendizaje escolar, lo que ha incidido en resultados insatisfactorios de aprendizaje, repetición, deserción escolar y exclusión. (Blanco, R. 2002). Desde el enfoque de derecho, la inclusión educativa constituye una preocupación universal, visualizándose como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión escolar (OIE – UNESCO, 2008). En este sentido, la valoración de la diversidad y su consideración en el diseño e implementación del currículo escolar, constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas entre los alumnos y alumnas.

Crear las condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas que ofrezcan respuestas de calidad ajustadas a la diversidad del alumnado, implica transformaciones no sólo a nivel del currículo escolar para hacerlo accesible a todas y todos, sino en el conjunto del sistema, en la organización y funcionamiento de los establecimientos educacionales, en las actitudes y prácticas de las y los docentes, en las formas de relación de los distintos actores, es decir, supone una cultura educativa diferente.

La calidad de la educación es un concepto multidimensional, implica una valoración de los atributos que la sociedad le asigna y está determinada por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le atribuyen a la educación, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, y por los valores predominantes en una determinada cultura (UNESCO/OREALC 2007).

El desafío de la calidad es conseguir que las y los estudiantes alcancen altos niveles de participación y aprendizaje de acuerdo con sus capacidades. Una educación no es de calidad cuando sólo un porcentaje de la población adquiere los aprendizajes necesarios para su desarrollo personal y su integración en la sociedad. En este sentido, la inclusión y la atención a la diversidad son factores claves para una educación de la calidad.

La participación se entiende en sentido amplio, considerando no sólo el acceso y la permanencia a lo largo de la escolaridad, sino también la participación activa en el currículo y las actividades de aprendizaje, como en las decisiones educativas que afectan la vida del estudiante.

Por su parte, el aprendizaje se refiere a la importancia de que todas y todos los estudiantes logren, en la máxima medida posible, los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo, desarrollando de forma equilibrada las competencias generales requeridas para el desenvolvimiento de los sujetos en diversos ámbitos personales, sociales, ciudadanos, laborales, de estudios, y que les permita desarrollar su proyecto de vida y ejercer la ciudadanía.

En este sentido, el acceso a la escuela es el primer paso para hacer efectivo el derecho a la educación, pero su pleno ejercicio exige que ésta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos socioculturales en los que se desenvuelven (UNESCO/OREALC, 2007).

Desde esta perspectiva, la equidad es consustancial a la calidad. En sociedades marcadas por la desigualdad y la segmentación social, como es el caso de nuestro país, las evidencias confirman que para aspirar a la calidad con equidad se deben realizar esfuerzos sostenidos para equiparar las oportunidades. Al respecto, el documento base de la discusión sobre política educativa de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, celebrada en Buenos Aires en marzo del 2007, expresa que:

*“Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades. Es decir, cuando todos los estudiantes, y no sólo aquellos que pertenecen a las clases y culturas dominantes, desarrollen las competencias necesarias para ejercer la*

*ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. Desde esta perspectiva, la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación". (UNESCO/OREALC, 2007)*

En resumen, para elevar la calidad de la educación, es necesario avanzar en materia de equidad, disminuyendo las distintas formas de discriminación, y las innegables disparidades que impiden mayores niveles de inclusión. Desde esta perspectiva, el desafío de velar por la calidad y asegurar a todos/as los niños/as y jóvenes el acceso al conocimiento y a la cultura, implica que la educación debe tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen, para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad (UNESCO/OREALC 2007).

## 2.2. Enfoque de Educación Inclusiva

La educación inclusiva ha comenzado a ser abordada dentro del contexto del debate internacional más amplio sobre "Educación para Todos" (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento ha evolucionado desde la presencia casi simbólica de las necesidades educativas especiales en la documentación inicial, hacia el reconocimiento de que la inclusión debe ser un principio fundamental del movimiento EPT en su conjunto. Dentro de este proceso, se destaca el aporte de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad (UNESCO, 1994), desde donde emerge con fuerza el concepto de inclusión educativa. De ahí en adelante, el alcance y perspectivas de la educación inclusiva se ha sustentado en la idea de que todos los niños/as y jóvenes tienen derecho a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades (OIE-UNESCO 2008).

La conceptualización de la inclusión educativa ha evolucionado, entre otros aspectos, a partir de la crítica a los modelos de Integración Escolar, que prioritariamente se centraron en la incorporación de alumnos(as) con necesidades educativas especiales a las escuelas comunes, sin haber logrado cambios sustantivos en la organización de las escuelas para responder a sus diferencias y necesidades. Si bien el movimiento por la integración surge para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad y asegurar su participación en los contextos comunes de la sociedad, el hecho de haber centrado el proceso en las y los estudiantes con necesidades educativas especiales y en el problema del acceso en la escuela común, ha reforzado la imagen de la integración como un tema que involucra sólo a algunos alumnos (los que presentan NEE), algunos profesionales (los docentes especialistas) y algunas modalidades educativas (la educación especial).

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración; ya no se trata sólo de acomodar en la escuela común a determinados grupos de estudiantes que tradicionalmente han sido educados en escuelas especiales u otros programas diferenciados, sino de transformar el sistema educativo y las escuelas para atender las necesidades de todos y todas.

Por lo tanto, el diseño y el desarrollo de las políticas sobre inclusión, así como el avance hacia escuelas más inclusivas, (OIE - UNESCO, 2008) no deben ser entendidos como iniciativas hacia grupos específicos que supuestamente se priorizan, sino más bien el foco debería estar puesto en facilitar y brindar oportunidades efectivas de aprendizaje a cada estudiante, a través de proveer un conjunto variado y complementario de ofertas que forman parte de una red escolar integrada y articulada.

El concepto de Inclusión Educativa que se encuentra citado más frecuentemente en la literatura es el planteado por Mel Ainscow y Tony Booth (1998):

*“El proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”. Vale decir, “aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de las y los estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (Booth y Ainscow, 1998)*

En el marco de esta definición, la presencia se refiere a la escolarización de los alumnos(as) en las escuelas regulares; el aprendizaje alude al logro del mejor rendimiento que sea posible en función de sus características y al logro de resultados de aprendizaje equiparables que le permitan ejercer sus derechos como ciudadanos; y la participación apunta a que todos los alumnos tengan oportunidades de participar en condiciones de igualdad en las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela, de convivir y pertenecer a la comunidad educativa.

Otro componente que distingue a esta definición, es que la inclusión educativa es vista como un proceso de desarrollo continuo de la comunidad educativa y no únicamente como el logro de unos determinados objetivos. Desde la idea de proceso, la educación inclusiva supone abordar dos aspectos interrelacionados (Parrilla, 2002):

- el de incrementar la participación de todos los alumnos en la cultura, el currículum y la búsqueda permanente de modos de responder a la diversidad, de aprender a convivir con la diferencia como un factor positivo y un estímulo para el aprendizaje.
- el de reducir toda forma de exclusión y discriminación lo cual implica identificar y remover las

barreras que limitan el aprendizaje y la participación, recopilar y evaluar información con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad pareciera constituirse en la idea que da sentido y orientación a la educación inclusiva. Si bien el concepto de diversidad alude a lo diferente, a lo plural, el sentido de “atender a la diversidad”, es pensar en cómo dar respuesta a lo que es común y diferente en el marco de estructuras y servicios únicos.

Una escuela inclusiva debe ser una escuela eficaz, no sólo por los resultados de aprendizaje que alcanzan las y los estudiantes, sino también por su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos/as que puedan haber experimentado previamente dificultades o que se encuentran en riesgo de fracaso.

Según Murillo (2005) una escuela eficaz es aquella que “consigue un desarrollo integral de todos(as) y cada uno de sus alumnos(as) mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social económica y cultural de las familias”. (Murillo, 2005:25)

A este respecto, el autor aclara que la eficacia no sólo implica valor añadido en el rendimiento en áreas del currículum que habitualmente se miden (matemática, lenguaje, ciencias), sino también involucra la satisfacción de los alumnos/as, su autoconcepto, su actitud creativa y crítica. En este sentido, plantea la equidad y el desarrollo integral como elementos básicos del concepto de eficacia y señala que “un centro diferencialmente eficaz, en el sentido de que es ‘mejor’ para unos alumnos que para otros, no es eficaz sino discriminatorio. Y aquí no sirve optar entre la equidad y la excelencia, entendida como rendimiento medio alto: sin equidad no hay eficacia y además tal centro educativo debe ser socialmente rechazable” (Murillo, 2008)

Existen evidencias que las escuelas más eficaces tienen altas expectativas en sus estudiantes, les ofrecen desafíos y altos grados de apoyo; hacen seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada uno; identifican a los alumnos/as que pueden encontrarse en desventaja y les proporcionan una respuesta educativa ajustada a sus características y necesidades.

De acuerdo con Booth y Ainscow (1998), el proceso de avanzar hacia comunidades más inclusivas supone abordar tres dimensiones que se encuentran íntimamente relacionadas y que constituyen el núcleo del quehacer de la escuela, estas son: la cultura, las políticas y las prácticas educativas.

A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

### Promover culturas inclusivas

La creación de una cultura inclusiva, se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del

Consejo Escolar y las familias, y que a su vez se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. (Booth y Ainscow, 1998).

### Promover políticas inclusivas

Para favorecer una cultura inclusiva, es necesario elaborar políticas inclusivas, que aseguren que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las decisiones, y organizando los apoyos para atender la diversidad, tanto en el ámbito de gestión de los recursos, la gestión pedagógica al interior del aula, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (Booth y Ainscow, 1998)

### Desarrollar prácticas educativas inclusivas

*Las prácticas educativas que se desarrollan, deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Se debe asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. (Booth y Ainscow, 1998)*

En resumen, si consideramos lo anterior, parece razonable argumentar que, para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe alcanzar transversalmente, todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico, más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo

institucional y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar.

### 2.3. Diversidad, Necesidades Educativas Especiales y Barreras al Aprendizaje

La educación en las instituciones escolares, así como en cualquier otro ámbito, supone tener en cuenta la diversidad biopsicosocial y cultural propia de la naturaleza humana. La masificación y extensión de la educación obligatoria, sumado a la tendencia de establecer un sistema educativo único e inclusivo, ha tenido como consecuencia la ampliación del rango de diversidad de alumnos que comparten en las escuelas y aulas en la actualidad y, por tanto, son mayores las variaciones que los docentes tienen que abordar desde sus prácticas. De ahí que la toma en consideración de la diversidad se ha convertido en una constante en la historia reciente de los sistemas educativos y en el pensamiento acerca de la educación.

Desentrañar el mundo de los significados de la diversidad o de la diferencia, y ver qué se ha querido hacer de ellas, ha sido un camino para develar prácticas, replantear los sentidos de la *pedagogía*, *afinar objetivos*, *tomar conciencia* y *poder impulsar de forma algo más reflexiva los procesos de cambio* (Sacristán, 1999).

Garantizar una educación de calidad para todos implica, en primera instancia, reconocer y valorar las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar, como una oportunidad para el aprendizaje. El punto clave, entonces, es cómo lograr una educación común para todos los alumnos y alumnas que respete el principio de igualdad, pero que sea sensible al mismo tiempo a la diversidad, sin caer en la desigualdad (Mineduc, 2004).

La fuerte tradición homogeneizadora de la educación, ha sido uno de los factores que ha conducido a que muchos alumnos y alumnas que no se ajustan a los estándares establecidos dentro del promedio, sean considerados con dificultades, objeto de programas o servicios diferenciados, o excluidos del sistema escolar. En este sentido, el predominio del enfoque homogeneizador que ha caracterizado a la enseñanza ha contribuido a profundizar las desigualdades de origen de los alumnos más que a reducirlas, profundizando así la discriminación y la exclusión.

En la actualidad, el reconocimiento y respeto de la diversidad ha sido resaltado como un valor en las sociedades democráticas modernas. La educación ya no sólo está llamada a fomentar la tolerancia y aceptación de las diferencias como un valor para una buena convivencia; además, debe potenciar las singulares características y talentos de los estudiantes, fortaleciendo el desarrollo de la propia identidad como un imperativo para aprender a vivir juntos.

Esta mirada sin duda tensiona al sistema educativo en muchos aspectos, pero el que sin duda genera mayor controversia es el que muchas decisiones de política educativa se adoptan en función de los resultados que arrojan las mediciones del aprendizaje bajo estándares homogéneos, desconociendo los procesos educativos y la diversidad de contextos e individuos. La presión que esto ejerce sobre los establecimientos, fortalece aún más la creencia de que la presencia de alumnos en condiciones desfavorables incide negativamente en los resultados educativos.

En este punto es oportuno detenerse brevemente en algunos conceptos que, aún siendo cuestionados actualmente, han contribuido a unificar lenguajes y a transitar desde enfoques segregadores a enfoques más inclusivos. Con distintos grados de acuerdo, estos conceptos están aún vigentes tanto en la literatura como en la política pública de muchos países y también en Chile.

### Necesidades Educativas Especiales (NEE)

El concepto NEE, implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada ya no sólo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje.

El concepto de NEE fue acuñado en el informe Warnock (1978 Reino Unido), para hacer referencia a aquellos alumnos/as que precisan recursos y apoyos extraordinarios para el logro de los objetivos educativos. Esta conceptualización, representa una visión de las dificultades que concuerda con el carácter dinámico e interaccional del proceso de enseñanza aprendizaje y, según ella, el progreso en el aprendizaje no depende exclusivamente de las características inherentes al sujeto sino sobretodo de la adecuación de la respuesta educativa a sus particulares necesidades.

Así, las NEE no se definen por las categorías diagnósticas tradicionales, sino por las distintas ayudas y recursos pedagógicos (materiales y humanos), que se deben proporcionar para facilitar el desarrollo personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La concepción de las NEE, ha implicado cambios importantes en la forma de entender a las personas que tradicionalmente han sido destinatarias de la educación especial, dejando atrás las prácticas de clasificar a las personas en función de sus limitaciones, para centrar la atención en las condiciones y oportunidades que el contexto escolar debería ofrecer, para que éstos puedan participar y aprender en la máxima medida posible. Las categorías tradicionales, que atribuyen las dificultades o alteraciones sólo al individuo, olvidan la enorme importancia del entorno en el desarrollo y aprendizaje de las personas. El etiquetaje tiene un efecto discriminador y repercute

en la autoestima del sujeto y en las expectativas del entorno respecto a sus posibilidades, ya que las categorías se centran en las dificultades más que en las potencialidades y habilidades de las personas. Una etiqueta sólo da cuenta de un atributo de la persona pero no de todo lo que esa persona es o puede llegar a ser, razón por la cual, no sirve para la toma de decisiones educativas. (Nueva perspectiva y visión de la educación especial, MINEDUC 2004)

- **Recursos humanos adicionales** con una formación especializada: profesores de educación especial y otros profesionales vinculados a la educación (fonoaudiólogos, psicólogos...) intérpretes de señas, etc. Estos recursos humanos deben complementar y no sustituir a los docentes.
- **Medios y recursos materiales** que faciliten el acceso y progreso en el currículo, la participación en las actividades educativas y la autonomía en el proceso de aprendizaje: equipamientos o materiales específicos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados, o, especializados; sistemas de comunicación alternativo, aumentativo, o, complementario al lenguaje oral o escrito.
- **Adaptaciones en el currículo.** Modificaciones y ajustes que se realizan en los diferentes componentes del currículo para favorecer el máximo desarrollo de cada alumno, bien porque tienen dificultades para aprender o porque no tienen oportunidades de desarrollar plenamente sus potencialidades, como es el caso de los estudiantes con altas capacidades o talentos específicos, o discapacidades.
- **Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.** Algunas necesidades educativas requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula.

Sin embargo, a pesar de la gran potencialidad de este concepto, existen dificultades en su aplicación. Entre las más importantes, se pueden señalar las siguientes:

- La larga tradición de clasificar a los alumnos en diferentes categorías diagnósticas ha conducido, en muchas ocasiones, a utilizar el concepto NEE como sinónimo de discapacidad o como una nueva categorización centrada en los sujetos. Es frecuente hablar de alumnos con NEE asociadas o no a discapacidad; esto muestra que, en general, las dificultades de aprendizaje o de participación siguen atribuyéndose básicamente a las condiciones personales de los alumnos y no a factores del contexto y la respuesta educativa que se les ofrece. Esta distinción no es otra cosa que una subcategoría dentro de un concepto que precisamente ha pretendido evitar la clasificación en función de las personas y ciertos colectivos.

- Otra dificultad dice relación con la aplicación del término a efectos de identificar qué alumnos requieren recursos adicionales o especializados. La determinación de las NEE implica evaluar al alumno en interacción con el contexto educativo, lo que significa que sus necesidades pueden variar de un establecimiento educacional a otro. Esta relatividad choca con los órganos administrativos que normalmente necesitan conocer con anticipación cuánta población requerirá recursos adicionales.
- Otro punto de tensión es que los alumnos que presentan NEE de carácter transitorio suelen quedarse con esta etiqueta a lo largo de su vida escolar, con las consecuencias negativas que esto representa, tanto para los alumnos (baja autoestima y auto-imagen) como en el entorno (bajas expectativas y discriminación).

### Barreras al aprendizaje y la participación

Hace algunos años ha surgido el concepto de barreras al aprendizaje y a la participación en alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas. El concepto de barreras al aprendizaje y a la participación emerge de la propia conceptualización de Inclusión Educativa (Booth y Ainscow, 1998), para referirse a todos aquellos factores presentes en la comunidad escolar, del ámbito de la cultura, la política, la gestión y las prácticas, que impiden el pleno acceso, aprendizaje y participación de todos los alumnos y alumnas.

Según Booth (2000), "...las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas". En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas.

Como se puede apreciar, este concepto ya no intenta aludir ni identificar a individuos ni a colectivos a priori, "con el concepto de barreras se resalta, incluso de manera muy visual, que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos" (...) "lo importante de esta perspectiva interactiva y contextual es que nos ayuda a pensar que tales condiciones sociales pueden cambiarse" (Echeita, 2006 p.112)

En este marco, el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, cuyo derecho a una educación de calidad están en el centro de esta propuesta, tendrán mayores oportunidades de ejercerlo en la medida, que las políticas públicas y el profesorado concentre sus esfuerzos en detectar, remover y evitar que se reproduzcan las barreras que limitan su acceso o presencia en el sistema escolar; su aprendizaje en función de sus competencias personales, su participación y bienestar personal y social equiparando sus oportunidades.

## 2.4. Currículum y Atención a la Diversidad

Si consideramos que los fines de la educación son los mismos para todos, y que el reto principal es que todos los alumnos, sin excepción, alcancen los mayores niveles de aprendizaje y de desarrollo en condiciones de equidad, se debe asumir el currículum común como una de las herramientas fundamentales con que cuenta el sistema para lograr este propósito (Coll y Martín, 2006).

El currículum desde una concepción amplia (UNESCO, 2004), abarca todas las experiencias de aprendizaje disponibles para los estudiantes en sus comunidades educativas, contemplando todo el conocimiento, competencias y valores que un país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran para permitir su desarrollo y participación en las distintas esferas de la vida. El currículum debe asegurar una educación de calidad tanto en términos del nivel de participación que genera, como de los resultados que se logran, pero sobre todo, debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes, por lo que debe ser riguroso, pero también flexible para responder a alumnos con características muy diversas.

Desde esta perspectiva, la relevancia y la pertinencia son dos condiciones esenciales de un currículum inclusivo. Relevante, en tanto promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para responder a las demandas de sociedad actual y participar activamente en ella, y pertinente, en tanto es capaz de adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales.

Para lograr el desarrollo de un currículo relevante y pertinente son necesarios unos aprendizajes básicos comunes para todos, que asegure la igualdad de oportunidades, pero al mismo tiempo, aprendizajes que sean pertinentes a las múltiples necesidades individuales de los estudiantes y de los contextos y comunidades educativas, es decir que resulten significativos para el sujeto que aprende (UNESCO/OREALC, 2007).

## Currículum Inclusivo

Un currículum es inclusivo cuando las tradiciones y cultura de un país, las minorías étnicas o religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres, entre otros, se ven claramente representadas y expresadas en él (UNESCO, 2004). En la medida que los países desarrollan enfoques más inclusivos, es más factible que las escuelas adapten el currículum a las necesidades locales, a la diversidad cultural y a las necesidades de los grupos minoritarios.

Desde un enfoque inclusivo se reconoce que es necesario prescribir en algún grado el currículum a nivel central en la medida que ello puede asegurar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos/as sin exclusiones, de manera que todos compartan una base común contribuyendo así al logro de objetivos nacionales. Sin embargo, mientras más prescriptivo es el currículum, más difícil es tomar en cuenta las diferencias individuales y las necesidades de las distintas comunidades, así como facilitar que se desarrollen estrategias de adaptación o ajuste para darles respuesta (UNESCO, 2004).

Se trata de un dilema presente en todos los sistemas educativos y que recientemente está siendo iluminado a través del debate en torno a lo que cabe considerar como las competencias “básicas imprescindibles” que el currículo debería garantizar. A este respecto, este estudio comparte lo que muchos expertos, entre ellos, los profesores Coll y Martín (2006), señalan:

*“En muchos países, amplios sectores del profesorado de la educación básica coinciden en valorar, y nosotros compartimos esa valoración, que es más bien imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar todos los contenidos ya incluidos en los currícula vigentes. (...) En efecto, las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currícula sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas...” y señalan la importancia de “...repensar el currículum escolar desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenidos que lo caracteriza actualmente en la mayoría de los sistemas educativos es una tarea urgente y prioritaria pero difícil de llevar a cabo de forma consensuada.”*

En lo referente a la respuesta educativa a la diversidad y a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, los autores plantean la necesidad de dar prioridad a contenidos y competencias que se consideren como básicos imprescindibles, en referencia a los aprendizajes que, “...en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son además aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presenta grandes dificultades.”

Por ello un currículum inclusivo debe ser flexible, no sólo debe permitir su adaptación y desarrollo a nivel de la escuela, sino también debe admitir ajustes para responder a las necesidades individuales de los estudiantes y a los estilos de trabajo de los maestros. Esto implica que el currículum debe especificar objetivos de aprendizaje amplios, que garanticen las competencias básicas, más que contenidos detallados, y con base a este marco, las escuelas han de contar con determinados rangos de libertad o espacios de libre disposición, para proponer sus propios programas de estudio, así como organizar sus itinerarios y métodos de trabajo.

Indudablemente este planteamiento debe comprometer a las autoridades de las administraciones educativas, en la tarea de proporcionar apoyos a los establecimientos para llevar a cabo con autonomía proyectos educativos inclusivos, así como asesoramiento, formación y procesos de supervisión que garanticen la calidad de dichos proyectos.

Bajo estas condiciones, los estudiantes pueden recibir una experiencia curricular que se ajusta a sus necesidades, pero dentro del contexto de un marco común y en el aula regular.

Es decir, la satisfacción de dichas necesidades no requiere que algunos alumnos sean separados de sus pares o sean identificados como con “dificultades” para poder seguir un programa ajustado a sus necesidades particulares.

El desarrollo de un currículum inclusivo, pensado para todos los alumnos/as, requiere una concepción de aprendizaje basada en la idea de que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias; valora la conformación de agrupamientos heterogéneos y reconoce que no todos tienen el mismo punto de partida en su aprendizaje, ni todos construyen de igual forma el conocimiento; fomenta la interacción pedagógica entre los estudiantes, ya sea trabajando juntos para comprender algún problema, o colaborando cuando los más avanzados ayudan a aquellos que están trabajando en un nivel más bajo.

En la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos y alumnas pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Esto implica dejar atrás la imagen de las clases frontales centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad, para dar paso a un nuevo proceso a través del cual los/as estudiantes tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor, participar de situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran y respetan sus diferencias individuales y en los cuales pueden beneficiarse de la interacción con los demás a través de trabajos cooperativos y de la participación en grupos heterogéneos. (Godoy, 2000 Hineni).

El currículo debe ser equilibrado en cuanto al tipo de competencias que promueve para dar respuesta a las distintas potencialidades de las personas. El reconocimiento de las múltiples

inteligencias, es un aspecto esencial para asegurar el pleno desarrollo de la personalidad. La diversidad cultural y lingüística y los crecientes movimientos migratorios, hacen cada vez más necesaria una educación intercultural para todos y una educación culturalmente pertinente para las poblaciones indígenas que favorezca el logro de los objetivos educativos nacionales, el pleno bilingüismo y el conocimiento y la valoración de la propia cultura (UNESCO/OREALC, 2007).

Ello demanda, además de un currículo inclusivo, una escuela que promueva una cultura y prácticas inclusivas poniendo en el centro de su quehacer el aprendizaje de todos sus estudiantes y trabajando para identificar y minimizar las barreras que puedan obstaculizar el progreso.

Algunos indicadores de evaluación que dan cuenta de prácticas educativas que consideran la diversidad son los propuestos en el Modelo de Evaluación INCLUSIVA<sup>2</sup> (HINENI, 2008), y que en el ámbito de las prácticas educativas, se sintetizan en:

***Enriquecimiento y adaptación del currículum:***

- i. La programación curricular incorpora la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes de forma que los aprendizajes sean pertinentes para todos.
- ii. Existen criterios y procedimientos establecidos para la adaptación y enriquecimiento del currículo en función de las características y necesidades del alumnado.

***Estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y participación de todos:***

- i. Los docentes utilizan una variedad de estrategias y métodos de enseñanza para favorecer la participación y aprendizaje de todos
- ii. Los docentes proporcionan las ayudas necesarias para que los estudiantes le atribuyan significado a los aprendizajes.
- iii. Se utilizan estrategias para favorecer la cooperación y apoyo mutuo entre los estudiantes.

***Evaluación del aprendizaje y la enseñanza:***

- i. Existe un sistema para la identificación y evaluación de los estudiantes que enfrentan dificultades en su proceso educativo, orientado a proporcionarles los recursos y ayudas que requieren.
- ii. Se utilizan variados instrumentos y procedimientos de evaluación acorde a las posibilidades de expresión, comprensión y ejecución de los estudiantes.

2 Instrumento elaborado por la Fundación HINENI, en colaboración con UNESCO, la U. Central, U. Católica Sede de Villarrica y el MINEDUC, en el marco del Proyecto FONDEF/Conycit (D0411313 2006 -2008).

iii. La información de la evaluación se utiliza como fuente de retroalimentación para la revisión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

### ***Enseñanza Adaptativa***

El principio de enseñanza adaptativa se refiere al proceso de toma de decisiones tendiente a ajustar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades de los alumnos, a fin de asegurar el acceso a los aprendizajes (Giné, 2000). Este Principio, se concreta en la diversificación de las formas de organización y actuación educativa, en función de las características de los alumnos, manteniendo las mismas metas y objetivos generales para todos (Onrubia, 2004). Desde este principio, no se considera que los alumnos/as con diferencias deban educarse con objetivos ni contenidos distintos, como tampoco asume que atender la diversidad es una tarea destinada a determinadas características o grupos de estudiantes.

Como se deduce de esta definición, la enseñanza adaptativa se corresponde con el proceso de toma de decisiones que debe llevar a cabo toda institución educativa a fin de contextualizar el currículum para atender la diversidad de necesidades de los estudiantes y características del contexto educativo, incluidos todos/as los/as estudiantes, así como los docentes.

Bajo este principio, las adaptaciones curriculares constituyen una medida de atención a la diversidad que, “en un sentido amplio pueden entenderse como un proceso compartido de toma de decisiones tendiente a ajustar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades de los alumnos/as con objeto de garantizarles el pleno acceso a la enseñanza y la cultura” (Gine, 2002).

En síntesis, el proceso de adaptación curricular debe formar parte del proyecto educativo institucional, de la gestión pedagógica de la escuela y materializarse en la planificación de situaciones de enseñanza y aprendizaje, amplias, variadas y flexibles que permitan a todos los alumnos participar y avanzar en el máximo grado posible al logro de los objetivos de aprendizaje.

Algunos rasgos distintivos de la planificación de aula, desde el principio de enseñanza adaptativa (Onrubia, 2004) se pueden resumir en:

La actividad en el aula se concibe como un espacio de realización y resolución de problemas y actividades auténticas y relevantes de diverso tipo y con la participación de profesores y alumnos.

- Las actividades de aprendizaje están diseñadas por quienes participan en ellas.

- Las situaciones de aprendizaje requieren y enseñan capacidades múltiples y fomentan diversas formas de participación.
- La organización de la clase considera actividades simultáneas y diversificadas.
- Se enseñan explícitamente las capacidades vinculadas al aprendizaje autónomo y autorregulado.
- Se utiliza de modo prioritario el trabajo cooperativo y colaborativo.

Un elemento esencial para asegurar que el estudiante progrese bajo el marco del currículum común, y se reconozcan sus necesidades y características individuales, es la flexibilidad en la evaluación y promoción, así como garantizar la certificación de los estudios al finalizar la escolaridad.

La educación debe considerar distintos itinerarios para facilitar que todos avancen en su proceso educativo y la evaluación debe dar cuenta y ajustarse a tales itinerarios. Es importante superar el enfoque de una evaluación centrada únicamente en verificar si el alumno logró el nivel de desempeño para ser promovido al nivel siguiente; es preciso relacionar el proceso de evaluación con objetivos amplios o de más largo plazo, dado que éstos tienden a ser transversales y dan cuenta de aprendizajes fundamentales.

Asimismo, se requiere desarrollar formas flexibles de promoción, esto es, ampliar los criterios para decidir el tránsito de un nivel a otro, lo que a su vez permitirá asegurar la certificación al finalizar los estudios para dar cuenta de las capacidades o competencias alcanzadas durante los años de estudio facilitando la continuidad de los estudios.

### Diseño Universal de Aprendizaje

Otro principio relevante que inspira la presente propuesta es el de Accesibilidad Universal en el cual se sustenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este modelo se fundamenta en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, y pretende corregir la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos alumnos, como son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme, sin considerar las diferencias.

Cuando los programas de estudio están diseñados para satisfacer las necesidades de grandes grupos, se excluye a las personas con capacidades, estilos, ritmos de aprendizaje, antecedentes, preferencias diferentes, vulnerando así la igualdad de oportunidades para aprender (CAST, 2008). Los estudiantes más vulnerables o en riesgo de fracaso y exclusión son los que se

enfrentan con mayor frecuencia a esta barrera, pero para muchos otros, tampoco los programas están diseñados para satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

El elemento “universal” no implica una solución óptima para todos, sino que implica, multiplicidad de opciones, flexibilidad e individualización del proceso educativo. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje se refiere a un proceso por el cual un programa de estudios (es decir, objetivos, métodos, materiales y evaluaciones) es intencional y sistemáticamente diseñado desde el principio (“a priori”) para satisfacer las diferencias individuales, de modo que gran parte de las adaptaciones posteriores pueden ser reducidas o eliminadas, generando un mejor ambiente de aprendizaje para todos los estudiantes. Contrasta con el currículum típico “a posteriori”, fundamentado en una perspectiva de “remediación” donde los cambios y adaptaciones, se hacen después del planeamiento curricular (CAST, 2008).

Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje aplicados a la planificación del aula son:

**Proporcionar formas múltiples de presentación y representación.** Reconoce y considera

- diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses, preferencias e Inteligencias Múltiples.

**Proporcionar formas múltiples y variadas de expresión y ejecución.** Le permite al alumno/

- a responder con su forma preferida de control personal. Consideración de todas la formas de comunicación/expresión, de la aplicación de estrategias cognitivas y meta cognitivas.

**Proporcionar formas múltiples de participación para dar respuesta a variados intereses y**

- **preferencias;** se consideran los principios de autonomía, motivación, elementos de novedad, personalización, variedad.

De este modo, el DUA ayuda a afrontar el desafío de la diversidad, y sugiere materiales educativos, técnicas y estrategias flexibles que permiten que un programa de estudio satisfaga necesidades variadas. Es accesible y aplicable para todos los estudiantes que presentan diversas condiciones y, de igual modo, es aplicable por profesores provenientes de diferentes culturas y dentro de una variedad de contextos educativos.

### A modo de síntesis:

Como la evidencia indica, las opciones curriculares altamente prescriptivas y sobrecargadas de contenidos limitan las posibilidades de adaptación y ajuste curricular a la amplia diversidad de características y necesidades tanto individuales como colectivas. Dar respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, exige que los establecimientos educativos cuenten con grados

crecientes de autonomía y de responsabilidad para construir, sobre una base curricular común, propuestas educativas diversificadas y ajustables a las diferencias de los alumnos que aprenden. Ello requiere de políticas que promuevan y apoyen el desarrollo de estas capacidades en las instituciones educativas.

En consecuencia, las condiciones fundamentales de un currículum inclusivo, construido bajo el principio de accesibilidad universal, se pueden resumir en:

- a.** Accesibilidad, pertinencia, relevancia y flexibilidad para todos/as los/as estudiantes y contextos educativos, de modo que permita adaptaciones en realidades diversas.
- b.** El currículum debe proveer puntos de acceso y trayectorias flexibles a lo largo de la escolaridad.
- c.** Debe permitir incluir modificaciones de diverso nivel y naturaleza.
- d.** Debe facilitar la planificación del aula que considere “a priori” la diversidad de modos de aprendizaje de los estudiantes.
- e.** Debe facilitar el diseño de planes educativos individuales sobre la base y en referencia a las metas educativas comunes para todos.

Por lo tanto, un aspecto clave es promover las competencias en las escuelas y los docentes para la toma de decisiones de adaptación curricular y garantizar los recursos para realizarlas. Sobre todo porque esta visión exige que el aula se organice de manera diferente, pero también porque no es suficiente que los/as docentes estén al tanto de los contenidos del currículum, también deben comprender los enfoques de aprendizaje que lo sustentan y ser capaces de diversificar sus estilos de enseñanza en la medida que surgen diferentes necesidades.

### 3. Respuesta Educativa a la Diversidad

La consideración de la diversidad del alumnado en los procesos educativos, como se ha señalado, es una condición esencial para el logro de una educación de calidad. La respuesta educativa y las medidas que se adopten en este sentido deben apuntar a la identificación y disminución de las barreras que puedan afectar el aprendizaje de los estudiantes, y que involucren ámbitos tan amplios como la cultura, políticas y prácticas de la escuela.

La búsqueda de respuestas adecuadas a la diversidad, se entiende como el conjunto de decisiones y medidas que la escuela pone en marcha para asegurar el acceso, la participación y logros de aprendizaje en todos sus estudiantes, bajo el marco de unos objetivos de aprendizaje comunes y en atención a las condiciones del contexto educativo y a las necesidades de los miembros de la comunidad educativa.

En este capítulo se abordan estrategias y medidas de respuesta a la diversidad, desde la lógica de un continuo, que compromete decisiones desde el nivel de la organización del establecimiento, la planificación, implementación y evaluación del proceso educativo a nivel de aula y aquellas medidas que resultan adecuadas para la atención de las necesidades educativas especiales que determinados estudiantes pueden presentar en su trayectoria escolar.

#### 3.1. La respuesta a la diversidad desde las decisiones del Centro Educativo

Cuando las escuelas se enfrentan a la tarea de planificar la acción educativa y contextualizar el currículum a su propia realidad, la respuesta a la diversidad debe ser un eje central en la toma de decisiones, tanto de aspectos curriculares como organizativos y de funcionamiento del establecimiento. Las decisiones que se adopten deben ser el resultado de un proceso de reflexión y deben tomarse con la participación de quienes las llevarán a la práctica. Dicho de otro modo, la respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas especiales que los alumnos pueden presentar, debe ser el foco del proyecto del establecimiento y no una preocupación de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de los procesos de cambio hacia la inclusión es que ésta sea debatida ampliamente y asumida por toda la comunidad educativa. (Blanco, R. 2000)

La investigación sobre las escuelas eficaces ha permitido identificar algunos factores que tienen una mayor incidencia en el cambio de las escuelas (Marchesi, A. 2000; Murillo 2008). En estos ámbitos o dimensiones, la escuela debe adoptar decisiones para asegurar que todos sus estudiantes participen y aprendan.

## La Cultura de la Escuela

La cultura escolar es uno de los principales soportes sobre el que se apoyan las prácticas de atención a la diversidad (Marchesi, A. 2000). Los valores, las normas, las concepciones y modelos de aprendizaje, las actitudes, las relaciones, las expectativas, la participación y comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa, entre otros, son elementos fundamentales sobre los cuales las escuelas deben reflexionar, autoevaluarse y desarrollar acciones que promuevan la construcción de una cultura escolar inclusiva, que promueva la plena participación y la no discriminación. Esto se visualiza en los siguientes elementos indicativos (Hineni, 2008):

- ✓ La comunidad educativa *reconoce y valora la diversidad* y promueve actitudes positivas hacia las diferencias de todo tipo. Todos los estudiantes y sus familias son igualmente valorados, acogidos y apoyados y se intencionan acciones para favorecer la integración y participación de los estudiantes que presentan NEE.
- ✓ La comunidad educativa reconoce que las *interacciones y las formas de enseñar tienen una importante influencia* en el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes tienen altas expectativas sobre las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes y valoran el esfuerzo y los resultados de aprendizaje de cada uno de ellos.
- ✓ La comunidad educativa trabaja sostenidamente para generar un *clima que favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales*. Las normas de convivencia se definen de forma participativa y son respetadas por los distintos estamentos e individuos de la escuela.
- ✓ Se generan instancias para promover el *trabajo colaborativo* entre los docentes y entre éstos y los profesionales de apoyo para compartir sus experiencias y trabajar en equipo. Se integra a las familias en el proceso educativo de sus hijos aprovechando las potencialidades y recursos de éstas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

## El Proyecto Educativo

La principal aspiración de todo proyecto educativo, debe ser desarrollar la capacidad institucional para lograr la participación y máximo aprendizaje de todos sus estudiantes.

Ello requiere, no sólo compartir los principios de la inclusión y valorar la diversidad como oportunidad para el aprendizaje, sino sobretodo actuar en consecuencia llevando a la práctica estos planteamientos, tanto dentro como fuera del aula.

Partiendo de la base de que los procesos de inclusión y atención a la diversidad deben estar

contemplados en el proyecto educativo institucional, su desarrollo, ante todo, debe ser un proceso participativo y consensado. Esto es de vital importancia para conseguir la necesaria motivación y compromiso por parte de los actores educativos para su puesta en práctica. (MERCOSUR, 2000)

Como punto de partida, es clave conocer y reflexionar sobre los principios de una educación inclusiva para comprender el sentido y las implicancias que tiene para la comunidad educativa llevar a la práctica estos planteamientos. En esta perspectiva, las acciones que se adopten a través del proyecto educativo deben ser congruentes con la misión de la escuela, los valores y principios que se pretenden promover (Hineni, 2008):

- ✓ La inclusión y la atención a la diversidad forman parte de la visión y la misión de la escuela.
- ✓ La atención a la diversidad y las necesidades educativas de todos los estudiantes se considera de forma transversal en los diferentes documentos y reglamentos escolares.
- ✓ El Proyecto Educativo Institucional es suficientemente flexible para atender los requerimientos de los diferentes grupos y estudiantes.

### Liderazgo y Desarrollo Profesional

Existe una amplia coincidencia en la valoración del liderazgo como una dimensión importante en los procesos de transformación de las escuelas. Un liderazgo efectivo, junto con asegurar una buena gestión y control de la organización, debe tender a distribuir el poder y fortalecer a las organizaciones. En este marco más innovador, el estilo de liderazgo del equipo directivo se caracteriza por facilitar la participación de todos en proyectos comunes, por comprender la cultura de la escuela y por promover el cambio educativo (Marchesi, 2000). Un rasgo distintivo dentro del estilo directivo eficaz, es el liderazgo pedagógico. Los directivos no sólo se dedican a los temas organizativos, sino que se implican en el desarrollo curricular a nivel de la escuela y de las aulas, promoviendo y apoyando el desarrollo profesional de los docentes (Murillo, 2008). Algunas acciones claves en este sentido son (Hineni, 2008):

- ✓ Promover acciones sistemáticas para comprometer a todos los miembros de la comunidad, y apoyar a los docentes y especialistas en el desarrollo de sus competencias para atender la diversidad.
- ✓ Establecer instancias de intercambio y reflexión sobre las prácticas educativas y desarrollar acciones de capacitación permanente sobre la atención a la diversidad y a las NEE.

## Gestión Curricular

En el ámbito de la gestión curricular, la respuesta a la diversidad se materializa en un continuo de ajustes que deben realizar las instituciones educativas a los Planes y Programas de Estudio, ya sea que decidan utilizar los propuestos por el Ministerio de Educación o elaborar los propios. Si bien las decisiones relativas a la organización de la enseñanza se concretan a nivel del aula, el establecimiento debe contar con los mecanismos para garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes. En este sentido, la oferta de diferentes itinerarios o vías de aprendizaje como medida de atención a la diversidad, en particular para aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de fracaso, así como la gestión de sistemas y procedimientos de evaluación y promoción que valoren los esfuerzos y logros individuales son, entre otros, elementos de una gestión escolar centrada en el alumno/a y su aprendizaje. Es responsabilidad del establecimiento proveer los mecanismos e instancias para asegurar que (Hineni, 2008):

- ✓ La programación curricular incorpore la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes de forma que los aprendizajes sean pertinentes para todos.
- ✓ Existan criterios y procedimientos establecidos por el conjunto de los docentes para adaptar y diversificar el currículo en función de las características y necesidades del alumnado.
- ✓ Las planificaciones de aula y su revisión periódica se realicen en forma colaborativa y los docentes cuenten con los recursos de tiempo y apoyo para su elaboración.
- ✓ Exista un sistema para identificar y evaluar a los estudiantes que enfrentan dificultades en su proceso educativo, orientado a proporcionarles los recursos y ayudas que requieren.
- ✓ Los docentes, en colaboración con los profesionales de apoyo, revisan y evalúan las prácticas educativas, identificando las barreras que dichas prácticas pueden suponer para los procesos de aprendizaje y buscan soluciones y alternativas que mejoren dichas prácticas.

## Modalidades y Recursos de Apoyo al Aprendizaje

Una importante tarea en la organización escolar es proveer y organizar adecuadamente los recursos humanos y materiales de apoyo al aprendizaje y asegurar su adecuada utilización. Para que ello funcione adecuadamente es fundamental, como ya se ha señalado, crear un clima de colaboración y apoyo centrado en el aprendizaje tanto de los alumnos como de los propios docentes. El establecimiento debe generar las condiciones para definir consensuadamente las

funciones y responsabilidades de los diferentes actores que proporcionarán apoyos, el enfoque de intervención, a quienes se va dirigir y las modalidades de apoyo que se van a privilegiar (en forma individual o en grupos; dentro o fuera del aula), así como los momentos y horarios en que éstos se ofrecerán (previo, durante o posterior a la clase).

Asimismo, es central aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos disponibles, y adoptar decisiones en conjunto sobre los criterios de selección, adquisición, adaptación y elaboración de materiales que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los alumnos de la escuela. Criterios fundamentales para este propósito son (Hineni, 2008):

- ✓ Se aprovechan todos los recursos al alcance para atender la diversidad de necesidades y apoyar el aprendizaje del alumnado.
- ✓ El establecimiento gestiona apoyos especializados para los estudiantes que lo requieren. Es necesario considerar la creación de redes de apoyo a través de acciones debidamente coordinadas con otros servicios y recursos de la comunidad, de modo de expandir la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades de los alumnos.

### 3.2. Planificación de la Enseñanza para responder a la Diversidad

Entendiendo que el marco curricular nacional establece lo que se espera que aprendan todos los alumnos en cada etapa de la escolaridad y provee orientaciones para la acción docente, los establecimientos y los profesores tienen la misión de contextualizar los diferentes componentes de este currículum para conseguir el equilibrio entre dar respuesta al grupo como tal y a cada alumno dentro del mismo.

Planificar la enseñanza para responder a la diversidad supone seleccionar y organizar las situaciones educativas de manera que sea posible individualizar las experiencias de aprendizaje comunes para lograr el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos los alumnos (Blanco R., 2000). Esto implica romper con el enfoque homogeneizador donde todos los/as alumnos/as realizan la misma actividad, de la misma forma, en el mismo tiempo y con los mismos materiales.

En este sentido, la planificación debe ser entendida como un proceso de toma de decisiones que se articula en torno a los componentes fundamentales del desarrollo curricular - qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar - para responder a las necesidades de aprendizaje, tanto comunes como individuales, y alcanzar los objetivos de aprendizaje que establece el marco curricular

nacional. Estas decisiones se concretan en una planificación de aula intencional y sistemáticamente diseñada desde el inicio (“a priori”) para responder a las diferencias individuales de los alumnos (CAST, 2008).

A continuación se describen un conjunto de estrategias de atención a la diversidad. Estas orientaciones, inspiradas en el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje se organizan en torno a tres principios fundamentales (CAST, 2008):

- a) Proporcionar múltiples medios de Presentación y Representación
- b) Proporcionar múltiples medios de Ejecución y de Expresión
- c) Facilitar múltiples formas de Participación

Las directrices que se desprenden de cada uno de estos principios son flexibles y deben ser combinadas en el diseño de planificaciones de aula, contextualizadas a la disciplina y al nivel educativo correspondiente. No pretenden ser una “receta”, sino un conjunto de estrategias que pueden emplearse con el fin de superar las barreras al aprendizaje que generan las clases concebidas bajo un esquema homogéneo y pensadas para el alumno promedio. Ellas pueden servir como base para dar flexibilidad a la planificación del currículum, garantizando así oportunidades de aprendizaje significativas y pertinentes para todos los estudiantes.

## I. Proporcionar Múltiples Medios de Presentación y Representación

Los estudiantes, en general, difieren en la manera en que perciben y comprenden la información que se les presenta, por lo cual, no existe una modalidad de representación que sea óptima para todos. Por ejemplo, las personas con discapacidad sensorial (ceguera o sordera), dificultades de aprendizaje, procedentes de otras culturales, entre otras, pueden requerir modalidades distintas a las convencionales para acceder a los contenidos.

La planificación debe considerar diversas modalidades de presentación de los contenidos escolares, lo se puede concretar a través de las siguientes estrategias:

### ***a) Modalidades alternativas para favorecer la percepción de la información.***

Los materiales de estudio deben presentar información de una manera que sea perceptible a todos los estudiantes, para evitar que las dificultades y/o diferencias en los estilos perceptivos se transformen en barreras al aprendizaje.

Al planificar, los profesores deben considerar variadas modalidades alternativas de presentación de la información y los contenidos, en particular si en el grupo curso asisten estudiantes con discapacidad sensorial (ceguera, sordera). Sin embargo, estas modalidades alternativas pueden ser útiles para todos los alumnos, por ejemplo:

Alternativas de presentación a la información auditiva y visual. Por ejemplo descripciones (texto escrito o hablado) de gráficos, vídeos o animaciones, gráficos táctiles para claves visuales, etc.

Modalidades que permitan al alumno personalizar la percepción de la información. Por ejemplo, el tamaño del texto o imágenes, la amplitud de la palabra o el sonido, el contraste entre fondo y texto, el color utilizado para resaltar información, la velocidad de animaciones, sonidos, etc.

### ***b) Modalidades alternativas de lenguaje y simbolización de la información***

Los estudiantes poseen diferencias en los estilos de trabajo con diferentes formas de representación de la información, lingüística y no lingüística: (por Ej. una palabra puede aclarar un concepto a un estudiante, y a la vez puede resultar confuso para otro; un gráfico que ilustra la relación entre dos variables pueden ser comprensible a un estudiante e inaccesibles a otro; una imagen puede tener diversos significados para estudiantes de diferente cultura, experiencia, o antecedentes familiares).

Al planificar, una importante estrategia de enseñanza es proveer variadas formas de representación de modo de garantizar, no sólo la accesibilidad, sino también la claridad y la comprensión a todos los estudiantes.

Esta estrategia es fundamental para aquellos alumnos que requieren un mayor apoyo para la comprensión de ideas y conceptos complejos, sin embargo, también son útiles a todo el grupo de estudiantes, por ejemplo:

- **Presentar la información a través de lenguaje y símbolos alternativos y/o complementarios y con distintos niveles de complejidad.** Por ejemplo, incorporar apoyo de símbolos dentro de un texto, incorporar apoyo a las referencias desconocidas dentro del texto, presentar los conceptos principales en forma de representación simbólica como complemento o como una forma alternativa (ilustración, diagrama, modelo, vídeo, cómic, guión, fotografía, animación); ilustrar con vínculos explícitos la relación entre el texto y cualquier representación de esa información, destacar y hacer explícitas las relaciones estructurales.
- **Opciones alternativas de decodificación:** Para asegurar que todos los estudiantes comprendan la información, se deben ofrecer alternativas de simbolización para reducir los obstáculos a

aquellos estudiantes que no están familiarizados o no dominan la lengua predominante.

### **c) Modalidades alternativas para favorecer la comprensión**

El objetivo de la educación no es sólo hacer accesible la información, sino sobretodo enseñar a los estudiantes a transformar la información en conocimiento utilizable. Este proceso de construcción depende, además de la percepción de la información, de los procesos de elaboración y construcción responsables de la integración de la nueva información con el conocimiento previo.

Los estudiantes difieren significativamente en el tipo de habilidades de elaboración de la información (los llamados estilos de aprendizaje o estilos cognitivos). Una buena planificación debe proporcionar diversidad de apoyos y estrategias para responder a estos distintos estilos, para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso al conocimiento.

Entre ellas:

- **Estrategias alternativas para activar conocimientos previos:** Activación de conocimientos previos pertinentes, uso de organizadores gráficos, mapas conceptuales, enseñanza de pre-requisitos (conceptos) a través de demostración, modelos, objetos concretos, uso de analogías y metáforas.
- **Estrategias alternativas para apoyar la memoria y la transferencia:** Por ejemplo, listas, organizadores, notas adhesivas, preguntas para activar estrategias de memorización, mapas conceptuales para apoyar el registro escrito y toma de apuntes.
- **Estrategias alternativas para guiar el procesamiento de la información.** Por ejemplo, instrucciones explícitas para cada paso en un proceso secuencial, modelos que guían la exploración y la ejecución, múltiples puntos de entrada y vías opcionales para abordar la tarea, entrega de la información en elementos más pequeños, liberación progresiva de la información destacando la secuencia.
- **Relevar los conceptos esenciales, las grandes ideas, y las relaciones.** Por ejemplo, resaltar o destacar elementos clave en un texto, gráfico, diagrama, fórmula, utilizar múltiples ejemplos y contra ejemplos para destacar las características esenciales, reducir o enmascarar los elementos no pertinentes de la información, utilizar señales y mensajes para llamar la atención sobre aspectos críticos.

## II. Proporcionar múltiples medios de Ejecución y de Expresión

Se refiere al modo en que los alumnos ejecutan las actividades y expresan los productos de aprendizaje. Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben por lo que no existe un único medio de expresión que sea óptimo para todos.

Por ejemplo, las personas con discapacidades motoras, o quienes presentan dificultades en la función ejecutiva, o los que tienen las barreras del idioma, entre otras, van a demostrar su dominio en las diferentes tareas de modos muy diversos. Algunos pueden ser capaces de expresarse bien en la escritura, pero no con el discurso oral, y viceversa.

Proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y diferentes tareas permitirá a los alumnos/as responder con los medios de expresión que prefieran; esto se puede concretar en las planificaciones de clases a través de las siguientes estrategias:

### ***a) Alternativas para la Expresión y la Fluidéz***

No existe un medio de expresión que sea adecuado para todos los estudiantes o para todo tipo de comunicación. Dentro de las diversas modalidades y medios de comunicación deben proveerse alternativas para aquellos estudiantes que se encuentran en diferentes niveles de expresión, por ejemplo:

- **Modalidades alternativas de comunicación:** Expresarse en múltiples medios de comunicación: Texto escrito, discurso, ilustración, diseño, manipulación de materiales, recursos multimedia, música, artes visuales, escultura.
- **Apoyar la práctica y la fluidez a través de estrategias diversas.** Por ejemplo, proporcionar modelos que muestran resultados similares pero con estrategias distintas; modelar la ejecución de las tareas con diferentes enfoques, estrategias, procedimientos, habilidades, etc.; tutores (profesores o pares) que utilizan diferentes métodos para motivar, orientar o informar.

### ***b) Modalidades Opcionales para la Acción Física***

La interacción con ciertos medios puede aumentar las barreras para algunos estudiantes (por ej. discapacidad física o ceguera). En estos casos resulta fundamental ofrecer alternativas variadas, aunque éstas pueden resultar facilitadoras también para el conjunto de estudiantes de la clase, por ejemplo:

**Modos alternativos de respuesta física:** frecuencia, momento, amplitud y variedad de la acción motora requerida para interactuar con los materiales educativos.

**Medios alternativos de exploración:** por ejemplo, alternativas para interactuar físicamente con los materiales (mano, voz, teclado).

Asegurar el acceso a las herramientas y tecnologías de apoyo: Algunos estudiantes requieren utilizar tecnologías de apoyo para la exploración y la interacción. Es fundamental que la planificación no imponga barreras a la utilización de estas tecnologías que puedan interferir con el progreso de aprendizaje.

### III. Facilitar múltiples formas de Participación

Alude a las variadas formas en que los alumnos pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella.

Al planificar, los profesores deben asegurarse que todos los alumnos estén en condiciones y puedan participar en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío. Para este propósito una importante estrategia es diseñar situaciones educativas que consideren y permitan distintos modos de participación, en particular si en el grupo curso asisten alumnos con capacidades muy diversas (como es el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales o bien que poseen intereses o talentos distintos). Estas alternativas de participación, sin embargo, serán útiles para todos los estudiantes favoreciendo además la autonomía.

Proporcionar variadas alternativas de participación se puede concretar en las planificaciones de clases a través de las siguientes estrategias:

#### a) *Opciones para suscitar el interés*

Los y las estudiantes difieren considerablemente en lo que atrae su atención y lo que los hace involucrarse en su proceso de aprendizaje. Incluso un mismo estudiante varía sus intereses a lo largo del tiempo y según las circunstancias, ante el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, cambio en sus entornos, cambio biológico, etc. Por lo tanto, es importante contar con estrategias alternativas para motivar a los(as) estudiantes y utilizar modalidades diversas que reflejen las diferencias individuales entre los ellos. Por ejemplo:

- **Promover la toma de decisiones y la autonomía:** Proporcionar a los estudiantes la mayor autonomía que sea posible, permitiéndole tomar decisiones en aspectos tales como: el contexto o el contenido utilizado para la práctica de habilidades, los instrumentos utilizados para la recogida de información o la producción, la secuencia y tiempo para la realización

de las tareas. Permitir a los estudiantes participar en el diseño de actividades educativas e involucrarlos en la definición de sus propios objetivos de aprendizaje.

- **Alternativas para asegurar la pertinencia y autenticidad de las actividades:** Por ejemplo, variar las actividades y fuentes de información a fin de que puedan ser personalizadas y contextualizadas a las experiencias de vida de los estudiantes; socialmente relevantes; pertinentes a la edad y capacidades; apropiadas para los diferentes grupos raciales, culturales, étnicos, género, etc. Diseño de actividades con resultados auténticos y comunicados a audiencias reales.

### *b) Alternativas de apoyo al esfuerzo y la persistencia*

El profesor debe reconocer cuándo los alumnos han alcanzado nivel suficiente de aprendizaje que les permita trabajar en forma independiente o con menos supervisión y ayuda. Esto le permite identificar el momento propicio para plantearles nuevas exigencias y desafíos. Por ejemplo:

Variar los niveles de desafío y de apoyo: Por ejemplo diferenciar el grado de dificultad o complejidad dentro de una misma actividad.

Fomentar la colaboración, la interacción y la comunicación: Organizar la rutina de trabajo diaria en función de diversas alternativas de agrupamiento. Se deben tomar en cuenta momentos de trabajo con todo el grupo curso, momentos de trabajo cooperativo (con distintas formas de agrupamientos, funciones y responsabilidades), y momentos en los que se realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización. Preguntas que guían a los estudiantes en el momento y la forma de pedir apoyo a sus compañeros y/o profesores.

Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido. Las estrategias y actividades que ofrezca el profesor a sus alumnos deben dar la posibilidad de utilizar y poner en práctica los conocimientos y las habilidades adquiridas en distintas situaciones y diferentes contextos.

### *c) Modalidades para el control y regulación de los propios procesos de aprendizaje*

El autocontrol o autorregulación son procesos que permiten regular la impulsividad, planificar estrategias eficaces para alcanzar objetivos, supervisar el propio progreso, y modificar las estrategias cuando sea necesario. Para los profesores es de vital importancia guiar estos procesos en los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan necesidades educativas especiales, por cuanto con frecuencia estas habilidades son particularmente vulnerables en ellos.

Al igual que en otros tipos de aprendizaje, en las habilidades de autorregulación existen considerables

diferencias individuales por lo cual, se requiere proporcionar suficientes alternativas para apoyar a alumnos con diferentes aptitudes y experiencia previa, para que aprendan a gestionar eficazmente el compromiso con su propio aprendizaje.

**Clarificar los objetivos y las expectativas:** Preguntas, recordatorios, guías, rúbricas, listas de

- control, tutores, etc. que modelen el proceso de fijación de objetivos adecuados, haciendo visibles tanto los puntos fuertes como los débiles; apoyos para dimensionar el esfuerzo, los recursos y el grado de dificultad; modelos o ejemplos de los procesos y productos.

**Apoyo a la planificación y las estrategias:** Planificación de plantillas para el establecimiento

- de prioridades, calendarios y secuencias de pasos; tutores que ayudan a pensar en voz alta y retroalimentar el proceso; descomposición de los objetivos de largo plazo en sub metas de corto plazo.

**Mediar la capacidad para supervisar los progresos:** Las actividades deben incluir medios

- por los cuales los estudiantes obtienen información que los ayudan a identificar sus progresos, de una manera comprensible y oportuna.

**Apoyos para la gestión de la información y los recursos:** Organizadores gráficos y plantillas

- para la recogida de datos y organización de la información.

Desarrollar la capacidad de auto-evaluación y reflexión: Ayudas al control de las reacciones ante la frustración; desarrollo de control interno.

**Retroalimentación permanente:** alentar la perseverancia, así como la utilización de

- apoyos y estrategias para abordar el desafío; hincapié en el esfuerzo y el progreso personal; observaciones personalizadas en lugar de comparativas o competitivas; análisis de los errores desde una perspectiva positiva, como elemento de aprendizaje.

### 3.3. Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza

La toma de decisiones relativas a la evaluación es un elemento de especial importancia para respuesta a la diversidad del alumnado, en tanto proporciona información y orienta el curso y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, pudiendo implicar decisiones que pueden afectar el qué, cómo y cuándo evaluar, es decir, al tipo de información que recoge, manera en que se recoge la información, y el momento en que se evalúa.

Una buena evaluación debiera aportar información respecto a la situación inicial del grupo curso y de cada alumno/a en particular, así como del progreso alcanzado por éstos en su aprendizaje con

relación a las metas educativas previamente establecidas, identificando los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje.

#### Qué evaluar (tipo de información):

La evaluación de todos los estudiantes, y en particular de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, debiera realizarse en base a “criterios” y no únicamente en relación a la norma. El referente de medición o de comparación debe ser el progreso logrado por el propio alumno con referencia a sus conocimientos y habilidades previas, así como a los objetivos de aprendizaje que se han determinado para él/ella. En este sentido, la información que aporta el proceso de evaluación debiera considerar:

- Equilibrio entre indicadores comunes al grupo derivados de los mapas de progreso del aprendizaje, e individuales para algunos alumnos/as, especialmente para aquellos que cuentan con adaptaciones curriculares en los objetivos y/o contenidos.
- Equilibrio entre los distintos tipos de capacidades y contenidos.
- Información lo más variada y completa posible sobre el proceso que permita identificar dificultades y progresos.

Una herramienta a considerar para determinar los niveles de logro en el aprendizaje de los estudiantes, son los Mapas de Progreso del Aprendizaje. Si bien éstos aportan descripciones útiles de lo que se espera aprendan los estudiantes al completar cada uno de los siete niveles durante la trayectoria escolar (cada nivel equivale a dos años de escolaridad), en ocasiones requerirán ser adaptados o desglosados en subniveles (metas más pequeñas) para asegurar que cumplan con los criterios de ser alcanzables y al mismo tiempo desafiantes para ciertos estudiantes.

#### Cómo evaluar (procedimientos):

A la hora de decidir los instrumentos y procedimientos a utilizar, es importante tener presente que éstos deben, por sobretodo, permitir al alumno demostrar lo que sabe, es decir, debe dar oportunidad a todos los alumnos de expresar los logros alcanzados. En este sentido, la determinación de los procedimientos de evaluación debiera considerar:

- La *utilización de variadas modalidades y actividades de evaluación*, que se ajusten a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos.
- La *utilización de situaciones auténticas*: esta es una estrategia de evaluación particularmente apropiada en un aula inclusiva, no obstante es preciso considerar que la “autenticidad” de la

situación no es equivalente para todos los estudiantes y en este sentido se deben considerar situaciones diversas.

- La dimensión *funcional del aprendizaje* permiten a los profesores identificar con mayor precisión las destrezas que el alumno ha adquirido, por ejemplo, incluir ejercicios o actividades prácticas.
- *Flexibilización* en los tiempos para realizar una evaluación. Esta adaptación es habitualmente utilizada con aquellos alumnos que tienen un ritmo lento de aprendizaje, dificultades en la escritura o problemas de concentración.

#### Cuándo evaluar (momento de la evaluación):

De acuerdo a los propósitos de la evaluación que se han señalado, ésta debe ser considerada no como un momento puntual, sino como un proceso que se articula con la acción educativa, de modo que pueda efectivamente servir de retroalimentación y ser utilizada para la toma de decisiones de acción futura. Una evaluación auténticamente continua es la única que ofrece la posibilidad de tener una mirada longitudinal del proceso de aprendizaje, permitiendo valorar, tanto la práctica docente como a los propios alumnos/as, los progresos y los factores que lo afectan en su proceso. Desde esta perspectiva, diversificar el cuándo evaluar implica:

Considerar distintos momentos de evaluación (inicial, formativa y sumativa), según los distintos propósitos: conocer el punto de partida del grupo y de cada alumno/a en relación con los aprendizajes esperados; detectar oportunamente cuándo un/a alumno/a deja de aprender o está presentando dificultades y requiere apoyos para avanzar; comprobar y valorar hasta qué punto se han cumplido los objetivos educativos propuestos.

Considerar momentos y/o situaciones específicas para evaluar de modo individual a determinados/as alumno/as, cuando las instancias comunes no son suficientes o no resultan adecuadas para que el alumno demuestre lo que sabe o ha aprendido.

## 3.4. La Adaptación y la Diversificación Curricular como Medidas de Respuesta a la Diversidad

### 3.4.1. Adaptación Curricular

La adaptación curricular constituye una vía de respuesta a la diversidad cuando la programación de aula, diseñada con el claro propósito de dar respuesta a las diferencias individuales, no es suficientemente efectiva para asegurar la participación y logros en el aprendizaje de aquellos estudiantes que por diversas causas experimentan mayores dificultades de aprendizaje o se encuentran en riesgo de ser excluidos o de fracaso escolar.

La adaptación curricular implica ajustar o modificar los Objetivos de Aprendizaje establecidos en el marco curricular, pudiendo adoptar diversas formas en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en los distintos subsectores de aprendizaje del grupo/curso de pertenencia.

Las distintas formas de adaptación que se describen a continuación hacen referencia a los objetivos de aprendizaje establecidos en el Currículo Nacional que expresan las competencias básicas que todo alumno debe alcanzar en el transcurso de su escolaridad.

Estas adaptaciones se deben definir bajo el principio de no afectar aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles, dado su impacto para el desarrollo personal y social de los alumnos, y que pueden llegar a comprometer su proyecto de vida futuro y poner en riesgo su participación e inclusión social. En consecuencia, deben adoptarse como resultado un proceso de evaluación amplio y riguroso, de carácter interdisciplinario.

Los Mapas de Progreso del Aprendizaje, que marcan la progresión y expectativas de aprendizaje, pueden considerarse como un referente para identificar los niveles de logro alcanzados por los estudiantes y orientar las decisiones de adaptación curricular, en tanto están alineados con los objetivos de aprendizaje establecidos en el marco curricular.

#### **a) Enriquecimiento del currículum**

Esta modalidad de adaptación corresponde a la incorporación de objetivos de aprendizaje que no están previstos en el currículo nacional y que se consideran de primera importancia para el desempeño académico y social del alumno. Supone enriquecer o extender el currículo con determinados aprendizajes o capacidades específicas que son imprescindibles para el adecuado

desarrollo y progresión del estudiante en el currículo. Por ejemplo, introducir el aprendizaje y uso de una segunda lengua o código de comunicación escrita, como la Lengua de Señas, el lenguaje Braille u otros sistemas alternativos de comunicación, es una condición esencial para que accedan a la información y a la comunicación determinados estudiantes con discapacidades (auditivas, visuales y motrices).

Por su parte, para ciertos estudiantes puede ser necesario proponer e intencionar el aprendizaje de determinadas habilidades o conductas que por lo general se adquieren de manera más o menos natural por efecto de la experiencia e interacción con los demás, como pueden ser determinados hábitos o actividades de la vida diaria (por ej. uso del dinero, autonomía personal, etc.) funciones cognitivas, etc.

### ***b) Graduación del nivel de complejidad***

Es una medida orientada a adecuar el grado de complejidad cuando éste dificulta el abordaje y/o adquisición de los aspectos esenciales de un determinado objetivo de aprendizaje, o cuando estén por sobre o por debajo de las posibilidades reales de adquisición de un alumno /a.

Esta medida exige conocer muy bien las competencias actuales que han alcanzado los estudiantes, para plantearles objetivos de aprendizaje que sean alcanzables y desafiantes al mismo tiempo. Esto supone operacionalizar y secuenciar de manera más precisa (metas más pequeñas) los niveles de logro establecidos en los Mapas de Progreso, con la finalidad de identificar el nivel aprendizaje adecuado al estudiante.

Por ejemplo, en el Mapa de Progreso Números y Operaciones, sector Matemática, nivel I:

“Utiliza los números naturales hasta 1.000 para contar, ordenar, comparar, medir, estimar, y calcular cantidades de objetos y magnitudes...”, una graduación del nivel de complejidad podría concretarse por la vía de modificar la cantidad de información (disminuir el ámbito numérico); o bien, simplificar la complejidad de las operaciones involucradas, (seleccionar aquellas que siendo de menor nivel de dificultad resultan desafiantes para el alumno).

La graduación se concreta también en el aumento de la complejidad o grado de exigencia de la meta en la medida que el estudiante haya alcanzado el aprendizaje esperado, lo que puede traducirse en la ampliación o profundización como forma de promover la motivación por el logro.

### ***c) Priorización de objetivos de aprendizajes y contenidos***

Consiste en seleccionar y dar prioridad a determinados objetivos, contenidos, que se consideran

básicos e imprescindibles para la adquisición de aprendizajes posteriores.

Implica por tanto, dar importancia a unos por sobre otros, sin que signifique renunciar a los de segundo orden, sino más bien su postergación o sustitución temporal.

Algunos de los contenidos que se suelen priorizar por considerarse fundamentales son:

- Los aspectos comunicativos y funcionales del Lenguaje: comunicación oral, lectura y escritura.
- El uso de operaciones matemáticas para resolución de problemas de la vida diaria.
- Los procedimientos y técnicas de trabajo / estudio
- El desarrollo social, la interacción e integración en el grupo
- La identidad y afectividad: desarrollo del autoconcepto, autoestima, sexualidad
- El desenvolvimiento e independencia personal en el medio escolar y comunitario.

#### **d) Temporalización**

Consiste en la flexibilización de los tiempos establecidos en el currículo para el logro de los aprendizajes. Este tipo de adaptación está preferentemente orientada a la atención de las NEE que afectan el ritmo de aprendizaje. Puede implicar la destinación de un período más prolongado para la consecución y consolidación de ciertos aprendizajes sin que se altere la secuencia de éstos.

Esta modalidad de adaptación en un mayor grado puede significar posponer determinados objetivos y contenidos trasladándolos al siguiente semestre, año o ciclo educativo. Por ejemplo, suele darse con cierta frecuencia que el dominio de la lectura y escritura, no se alcance en la Educación Básica y se continúe trabajando estos objetivos en la educación media.

En estos casos es particularmente importante considerar la pertinencia en la metodología, contenidos y materiales a emplear, de acuerdo a la edad e intereses del estudiante.

#### **e) Eliminación de aprendizajes**

Supresión de objetivos y contenidos en uno o varios subsectores de aprendizaje. Esta medida es posible adoptarla cuando los aprendizajes esperados suponen un nivel de dificultad al que no podrá acceder el alumno, o porque determinados aprendizajes resultan poco útiles o irrelevantes para el desempeño del estudiante en relación con los esfuerzos que supondría llegar a alcanzarlos,

como puede ocurrir en el caso de estudiantes que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje.

Es necesario considerar que, en ocasiones, el hecho de incluir otros aprendizajes o dar prioridad a algunos, puede conducir a renunciar a determinados objetivos o contenidos menos pertinentes por la recarga que puede significar para el alumno/a.

Un criterio fundamental a tener en cuenta para esta decisión es evitar la eliminación de aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para el desarrollo integral del alumno/a y que son requisitos de otros para seguir aprendiendo. Estos son lectura, escritura, operaciones matemáticas básicas, resolución de problemas, habilidades sociales y de la vida diaria.

Por otra parte, la eliminación se debiera considerar sólo cuando otras formas de adaptación, como las descritas anteriormente, no han resultado efectivas. Esta será siempre una decisión a tomar en último término y después de agotar otras alternativas para lograr que el alumno acceda al aprendizaje. Es, por lo tanto, recomendable considerarla a partir del tercer ciclo de educación básica (NB3), a no ser que existan razones fundadas que ameriten su adopción en el primer y segundo nivel de educación básica. (Según los criterios que se desarrollan en más amplitud en el capítulo 4)

La determinación de adaptaciones curriculares para un alumno/a, es una decisión que debe adoptarse con participación de los docentes, profesionales de apoyo, especialistas y la propia familia y, como se ha señalado, estar fundamentada en los resultados de una evaluación interdisciplinaria.

Asimismo, las adaptaciones curriculares y los recursos de apoyo que se definan para un estudiante deben registrarse y formar parte de un Plan de Apoyo Individual. Este tiene como finalidad organizar y orientar la acción educativa que el establecimiento implementará para apoyar el aprendizaje del alumno/a, y llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas adoptadas. Los criterios para adoptar decisiones de adaptación curricular, así como para elaborar un Plan de Apoyo Individual se abordan en profundidad en el siguiente capítulo de este informe.

### 3.4.2. Diversificación Curricular

La diversificación curricular constituye una medida más de atención a la diversidad que tiene como elemento diferencial, frente a las propuestas de adaptación del currículo, la posibilidad

<sup>3</sup> En dicha ley se establece la diversificación curricular como un principio metodológico y organizativo aplicable al conjunto de enseñanzas mínimas establecidas y que permite que, los objetivos de la etapa (en este caso de la educación secundaria obligatoria) se alcancen con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferentes a la establecida con carácter general ( LOE, 2006, Art.27)

de globalizar sectores de aprendizaje en un intento de ofrecer propuestas más ajustadas a las necesidades educativas de alumnos que de no ofrecérseles un itinerario distinto, corren serios riesgos de fracasar o desertar del sistema escolar.

Como se indicará más adelante, desde la perspectiva de la accesibilidad universal, creemos que esta estrategia, basada en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)<sup>3</sup> española y que se remonta a planteamientos propuestos también en ese mismo país en la LOGSE (1990), constituye, con las variaciones que sobre la misma se proponen en este texto, una alternativa a las actuales opciones de integración del alumnado con NEE establecidas en la normativa de los programas de integración, e intenta superar las restricciones que estas modalidades suponen.

La diferencia fundamental entre las actuales opciones de integración y lo que llamaremos también en este texto Programas de Diversificación Curricular (PDC) es que, mientras las primeras están definidas con énfasis en el tiempo de permanencia del estudiante en el aula regular, en la sala de recursos o en la combinación de ambos espacios, los segundos se definen en función de los aprendizajes que el currículum regular establece para un determinado nivel educativo. Los PDC, en cualquier caso, se diseñan tomando como referente el marco curricular, a diferencia específicamente de las opciones de integración 3 y 4, que prescriben la aplicación de planes y programas específicos por discapacidad.

### ***Concepto y Caracterización***

La diversificación curricular implica una reorganización de la estructura curricular que involucra adaptaciones en los subsectores, contenidos y distribución del tiempo de enseñanza. Por lo tanto, se traduce en una oferta e itinerario diferenciado para un sector del alumnado.

Aun cuando, en general, supone adaptaciones al Qué, Cómo y Cuándo enseñar y evaluar, una característica muy importante es que esta estrategia no pierde de vista que el referente para la definición de los objetivos generales de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar, es el currículum nacional.

La diversificación curricular, entendida como una medida de carácter extraordinario, cumple con tres propósitos fundamentales:

- Asegurar la permanencia y progreso de los alumnos en el sistema escolar.
- Lograr las metas educativas establecidas para el estudiante al final del nivel educativo.

- Obtener la certificación de estudios que le permita transitar de un nivel educativo a otro: del nivel de educación básica a la media y de ésta a la educación superior o a la vida laboral o comunitaria.

## Destinatarios de los Programas de Diversificación Curricular

Los destinatarios de esta medida, son aquellos estudiantes que se encuentran en una situación de riesgo evidente de fracaso escolar y, por ello, de no alcanzar los objetivos del nivel, cursando el itinerario que establece el currículum. Cabe plantear que algunos estudiantes – precisamente algunos de los considerados con nee- puedan participar en programas de diversificación curricular durante toda su trayectoria escolar; otros en cambio, podrán necesitar de esta medida sólo en una etapa de su vida escolar; en el nivel de educación básica; o en el nivel de enseñanza media. En todo caso no es una medida solamente aplicable a este alumnado.

### Los Programas de Diversificación Curricular

Los Programas de Diversificación Curricular (PDC) implican una modificación de las condiciones generales en que se desarrolla el proceso educativo, así como la adaptación de los objetivos, contenidos y sectores de aprendizaje. En el marco del sistema curricular chileno, la estrategia de diversificación curricular se materializaría en la adaptación de la Matriz Curricular Básica, que es el formato técnico establecido en nuestro sistema educacional a través del cual se organizan los OF-CMO, estableciendo puntos de articulación entre la estructura del saber y los tipos de aprendizaje que debieran lograrse a lo largo de la progresión de los cursos.

De este modo, la estructura de los Programas de Diversificación Curricular se concreta en los siguientes aspectos:

- La integración de subsectores fundamentales del currículo** en áreas curriculares más amplias (Socio-Lingüístico y Científico-Tecnológico), contemplando las adaptaciones curriculares que se requieran a fin de conseguir la máxima participación y aprendizaje de los estudiantes.
- Establece agrupamientos de menor cantidad de alumnos y con criterios flexibles** en cuanto a nivel educativo y edad, lo que permite llevar a cabo programaciones didácticas más personalizadas y pertinentes para la consecución de los objetivos del programa.
- La intensificación del seguimiento del proceso educativo** y la tutoría por parte del profesor jefe

del programa de diversificación.

**d.** Diseño de **asignaturas o talleres optativos**, específicamente diseñados para el perfil de los estudiantes que cursan el programa.

**e.** **La adaptación y aplicación flexible de los criterios de evaluación y certificación** establecidos con carácter general para el conjunto de los alumnos.

No se debe perder de vista que, a pesar de sus indudables ventajas, cualquier medida extraordinaria es en cierto grado segregadora y, en consecuencia, debe adoptarse de manera fundamentada y teniendo en cuenta los criterios que se presentan en el capítulo cuarto de este estudio.

### Adaptaciones a la Matriz Curricular Básica a través de los Programas de Diversificación

En la Matriz Curricular Básica (MCB) se expresan de manera organizada los OF- CMO, estableciendo puntos de articulación entre la estructura del saber y los tipos de aprendizaje que debieran lograr los estudiantes a lo largo de la progresión de estudios.<sup>4</sup>

Desde el punto de vista de su estructura, la MCB se caracteriza por ser flexible en los siguientes términos:

- a) Establece para cada nivel escolar un número mínimo de subsectores de aprendizaje, que considerando la naturaleza de los OF-CMO, permite a las escuelas reproducirlos o descomponerlos en unidades de aprendizaje menores (asignaturas, talleres y otras), al momento de organizar sus respectivos planes de estudio.
- b) Pone a disposición de los establecimientos educacionales una cantidad de horas para que éstos las distribuyan, de acuerdo a sus intereses, entre los subsectores de aprendizaje obligatorios en la MCB, tanto en los no ponderados como en los ponderados. (Estas horas pueden, por tanto, incrementar la carga horaria de los subsectores ponderados, con la única condición de que todos los subsectores deben ser atendidos obligatoriamente).
- c) Establece una cantidad de horas para que los establecimientos las destinen al tipo de estudio y actividades que más convienen e interesan a sus respectivos proyectos educativos. (Estas horas pueden, incluso, destinarse a incrementar la carga horaria de los subsectores de aprendizaje obligatorios).

Los componentes estructurales de la MCB que se adaptan a través de la estrategia de Diversificación

<sup>4</sup> Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002

Curricular son:

- Los sectores y los subsectores de aprendizaje,
- Los ciclos y subciclos de aprendizaje,
- Los niveles educacionales,
- Los objetivos fundamentales,
- Los contenidos mínimos,
- La ponderación de los subsectores de aprendizaje.

#### **a) Adaptación de los Sectores de Aprendizaje en los Programas de Diversificación Curricular**

Teniendo en cuenta que los sectores y subsectores constituyen agrupaciones de saberes o conocimientos, y de los tipos de experiencias que la escuela debe proveer a los estudiantes para que su formación transcurra en la dirección provista por los objetivos generales de la enseñanza básica o media, una adaptación curricular clave de la diversificación es la reorganización e integración de ciertos sectores y subsectores de aprendizaje. De este modo, los contenidos se integran desde una perspectiva globalizada para favorecer su apropiación y ponerla al alcance de la comprensión de cada estudiante.

#### **b) Adaptación de los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos**

Obligatorios (CMO) en los Programas de Diversificación Curricular.

De acuerdo al marco curricular chileno, los OF integran requerimientos del saber y/o experiencias que deben ser logradas bajo la forma de competencias en un determinado nivel educativo y los CMO enuncian los temas o materias de enseñanza y actividades, destacándose en éstas la

dimensión conductual del alumno.

Como principio básico, hay que tener en consideración que la configuración final del Programa

Ámbitos de los Programas de Diversificación	Nº horas	Sectores que lo integran	Nº horas
Área socio- lingüística	11	Lenguaje y Comunicación	7
		Estudio y Comprensión de la Sociedad	4
Área científico-tecnológica	11	Educación Matemáticas	5
		Estudio y Comprensión de la Naturaleza	4
		Educación Tecnológica	2
Subsectores que cursarán junto con su grupo curso de referencia	8	Educación Artística	3
		Educación Física	2
		Consejo de Curso	1
		Religión	2
Cursos Optativos: Comunes que ofrece el establecimiento o específicos que favorecen la transición de un nivel educativo a otro	8	Horas de libre disposición	8
Total horas Plan de Estudio	38	Total horas Plan de Estudio	38

### c) Ciclos, subciclos y niveles educativos

Los ciclos de aprendizaje ordenan temporalmente el proceso escolar según tramos de más de un año, cada uno de los cuales establece una secuencia de los diversos aprendizajes que deben alcanzar los alumnos en una determinada etapa de su desarrollo evolutivo.

Se denomina niveles educativos a los tramos cronológicos en que ha sido dividido el proceso escolar que ocurre dentro de cada Ciclo o Subciclo de Aprendizaje.

En el Primer Ciclo la segmentación del proceso es de carácter bianual y, por tanto, cada nivel coincide con un subciclo; en el Segundo Ciclo en cambio, cada nivel corresponde a un año de estudio.

En la enseñanza media, tanto en su modalidad de educación Humanista-Científica, como su modalidad Técnico-Profesional se distinguen dos ciclos: el primero, correspondiente a los cursos 1º y 2º Medio y el segundo correspondiente a los cursos 3º y 4º Medio. En este nivel educativo, el marco curricular se organiza en tres ámbitos, de acuerdo a la naturaleza general o especializada de sus contenidos, y al carácter de regulado o no de los mismos:

*Formación General (FG) Formación Diferenciada (FD); y Libre Disposición (LD).*

Cualquiera sea el ciclo educativo en el cual se encuentren los estudiantes, el diseño y desarrollo de programas de diversificación sugiere que estos contemplen una **duración de dos años, homologándose a la denominación de subciclo planteada en la MCB.**

Respecto de la organización de los niveles educativos, los programas de diversificación curricular mantienen la estructura de ciclos y subciclos, respetando las edades establecidas en la normativa, independiente del tipo y grado de las dificultades de aprendizaje y participación que presenten los estudiantes. Sin embargo, podrán participar en un mismo Programa de Diversificación estudiantes con un máximo de cuatro años de edad de diferencia, o incluso de dos ciclos diferentes.

## Agrupamientos según cursos y edades en los Programas de Diversificación Curricular

Nivel/Curso	Edad de la mayoría de los alumnos	Programas de diversificación curricular
1° y 2° Básico NB1	8 años	Se podrán formar grupos de estudiantes que por edad les corresponde cursar 1°, 2°,3°,4° EGB
3° y 4° Básico NB2	10 años	
5° Básico NB3	11 años	Se podrán formar grupos de estudiantes que por edad les corresponde cursar 5°,6°,7°,8° EGB
6° Básico NB4	12 años	
7° Básico NB5	13 años	
8° Básico NB6	14 años	
1° Medio NM1	15 años	Se podrán formar grupos de estudiantes que por edad les corresponde cursar 1°, 2°, 3°, 4° E. Media
2° Medio NM2	16 años	
3° Medio NM3	17 años	
4° Medio NM4	18 años	

***Criterios organizativos de los Programas de Diversificación***

En tanto los Programas de Diversificación implican reorganizar las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo, se deben contemplar criterios organizativos distintos a los típicos que se dan en los establecimientos educacionales. Estos criterios derivan de un planteamiento curricular distinto, en el que se articulan las áreas propias del programa, las asignaturas o talleres optativos y las asignaturas del currículum que se cursan con el curso de referencia de los alumnos.

Para ajustarse a los propósitos y, a la vez, hacer viable su implementación, la organización de los Programas de Diversificación Curricular deberá cautelar que:

- a. Los alumnos que participan de programas de diversificación cursarán parte de las asignaturas del currículo junto con su curso de referencia.
- b. El número de alumnos por grupo del programa de diversificación no podrá ser superior a quince.
- c. Los estudiantes que participan en el programa de diversificación tendrán asignada horas de jefatura de curso, tanto con su curso de referencia como con el grupo que participará del Programa.
- d. La duración de los períodos de clases será, de preferencia, la misma que la del curso de referencia. Ello dependerá del nivel educativo y de las necesidades formativas de los estudiantes.

### ***Conformación de los grupos en los Programas de Diversificación Curricular***

Los equipos de profesionales deberán, en conjunto con la familia y el propio estudiante cuando esto sea posible, definir el tipo de agrupación más conveniente. Los establecimientos educacionales podrán organizar grupos de alumnos que compartan situaciones de vida similares, por ejemplo:

- a) Estudiantes que por diversas razones peligran la continuidad de su proceso escolar, de no ofrecerles un itinerario distinto.
- b) Estudiantes con retos múltiples o necesidades educativas especiales muy complejas que requieren un currículo con una orientación centralmente funcional con referencia al currículo regular.

### ***Organización horaria de los Programas de Diversificación Curricular***

La organización de los horarios de los grupos de diversificación es una de las cuestiones más complejas ya que deben articular, en la práctica, la existencia de distintos grupos de diversificación armonizando estos horarios con los del resto de los alumnos. Para la organización escolar implica organizar la jornada escolar de tal modo que sea posible el desarrollo de las áreas específicas del Programa y la integración de los estudiantes en las asignaturas que cursarán con sus grupos curso de referencia.

### ***Criterios metodológicos de los Programas de Diversificación Curricular***

El programa de diversificación curricular deberá especificar con claridad los objetivos, la metodología y criterios de evaluación en forma personalizada. El carácter personalizado y la adaptabilidad son

condiciones indispensables para que los Programas de diversificación curricular cumplan con su propósito pedagógico.

A continuación se plantean algunas sugerencias metodológicas a tener en cuenta en la implementación de la diversificación curricular y que son transversales a cualquiera de las metodologías que utilicen los docentes (Gómez, J, Gómez, P., 2000)

#### **a) Promover la globalización e interrelación de los aprendizajes**

En el proceso de enseñanza es importante presentar los contenidos seleccionados de cada área de manera clara y estructurada, estableciendo las relaciones entre éstos. En este sentido, la interrelación entre los distintos contenidos de los subsectores que conforman las áreas específicas del Programa, desde una perspectiva interdisciplinar, debe favorecer la reflexión y el análisis global para, en la medida de las posibilidades de cada alumno, ir profundizando progresivamente en los mismos.

Se promueve así, que los estudiantes comprendan y elaboren la realidad analizando los distintos elementos que la componen y sus interrelaciones. De esta forma, un mismo fenómeno es abordado desde diferentes perspectivas, facilitando la integración del conocimiento proveniente de diversas disciplinas y su utilización.

#### **b) Favorecer la práctica y funcionalidad del aprendizaje**

Si la finalidad de la diversificación es conseguir que los alumnos aprendan y logren transferir los conocimientos adquiridos en otros contextos y situaciones distintas a las del aula, un criterio fundamental es que el aprendizaje sea funcional.

No se trata, por tanto, de proporcionar más de lo mismo que ha resultado ineficaz para determinados estudiantes, sino de desarrollar las competencias establecidas en el currículo a través de contenidos más cercanos y vivenciales, así como por medio de estrategias más prácticas y funcionales, de tal forma que le atribuyan sentido a lo que aprenden.

Esto no significa que los contenidos conceptuales no tengan lugar en la programación de las áreas, sino más bien ésta debe poner mayor énfasis en los contenidos actitudinales y procedimentales, dando las oportunidades para que los estudiantes pongan en práctica los nuevos conocimientos y habilidades, de modo de que comprueben la utilidad de lo aprendido.

#### **c) Involucrar al estudiante en su proceso formativo**

Es fundamental que el alumno comprenda lo que está haciendo y para qué lo hace, de lo contrario difícilmente le podrá atribuir significado a lo que aprende. El proceso de enseñanza y aprendizaje

implica un proceso de comunicación activo en el que se van explicitando los objetivos y metas educativas que el alumno se compromete a lograr.

Explicitar a los alumnos qué objetivos se pretenden, qué contenidos se han seleccionado, cómo se piensan desarrollar y qué se espera de ellos, implicándolos en el proceso educativo es algo que hay que favorecer en los programas de diversificación. La posibilidad de organizar actividades relacionadas con un mismo contenido de área, pero con diferentes niveles de profundidad y complejidad, permitirá a los alumnos abordarlo desde diferentes situaciones de partida.

#### **d) Facilitar la transición de los estudiantes de un nivel educativo a otro y a la vida adulta**

El Programa de Diversificación debe reforzar todos aquellos aspectos prácticos a los que tradicionalmente se les ha dado un espacio reducido en el currículo. Por tanto, se debe incorporar una dimensión práctica en todas las áreas del programa, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociolaborales y vocacionales; la autonomía y ciudadanía. Es necesario que el alumno que participa del Programa de diversificación perciba la relación entre la enseñanza y su vinculación con el mundo adulto, el trabajo y la vida comunitaria.

De allí la importancia de incluir estas temáticas en las áreas curriculares del Programa, pero al mismo tiempo, es recomendable que dentro del ámbito de la optatividad se ofrezcan talleres de orientación y preparación vocacional, para aquellos estudiantes que requieran de mayor apoyo para transitar hacia el mundo del trabajo o que enfrentan barreras muy significativas o múltiples.

#### **e) Propiciar el aprendizaje cooperativo y los procesos de mediación social**

La interacción del profesor con los alumnos y entre los iguales en un contexto de aprendizaje, ha demostrado ser un factor eficaz para el desarrollo académico y social.

Los alumnos destinatarios del Programa de diversificación suelen tener menos recursos y capacidad de aprendizaje que sus compañeros. Es a través del trabajo cooperativo que estos alumnos pueden encontrar un ambiente propicio para contribuir con sus aportaciones a los demás y sentirse más valorados.

Por consiguiente, las actividades de colaboración y el trabajo cooperativo se plantean como una estrategia de alta potencialidad para desarrollar habilidades sociales en los estudiantes, ayudar a la interiorización de los conocimientos e impulsar el proceso de autonomía intelectual.

### f) Desarrollar una evaluación de carácter formativa y auténtica

El cómo aprenden los alumnos está influenciado, tanto por la forma en que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje como por los sistemas de evaluación que utilizan los profesores. La evaluación debe entenderse en un contexto más amplio en tanto da cuenta no sólo de los resultados de aprendizaje, sino de la práctica docente, la organización de los procesos de enseñanza y a la propia programación de aula.

Abordar la evaluación desde una mirada formativa y auténtica supone incorporar procedimientos de recogida de información cualitativa y descriptiva sobre el proceso de aprendizaje seguido por los alumnos, lo cual facilitará las decisiones curriculares y la comprensión de las dificultades surgidas y las vías de apoyo para subsanarlas.

### *Diseño e implementación de los Programas de Diversificación Curricular*

Cualquiera sea el ciclo o nivel educativo en el cual se encuentren los estudiantes, los criterios para desarrollar un programa de diversificación debe contemplar el desarrollo de competencias que les permita estar mejor preparados para transitar de un nivel educativo a otro, o para transitar a la vida post secundaria, laboral y comunitaria, de manera que puedan hacer una vida lo más autónoma e independiente posible.

El Marco Curricular (OF – CMO) constituye el referente para el diseño de los programas de diversificación curricular. El establecimiento podrá determinar aquellas áreas del currículo que sean las más ajustadas a sus características y necesidades, con las adaptaciones curriculares que sean necesarias. Con la finalidad de que los alumnos alcancen los objetivos generales propios del nivel educativo, el programa deberá incluir al menos tres áreas del currículo básico, considerando los sectores de aprendizaje vinculados al ámbito lingüístico y social y/o científico-tecnológico. Un criterio fundamental en el diseño de los programas de diversificación es asegurar que los estudiantes participen junto con su grupo de referencia en un porcentaje de la jornada escolar.

El programa de diversificación para cada alumno/a debe especificar la metodología y los criterios de evaluación personalizados que darán lugar a la certificación de las competencias alcanzadas durante la etapa escolar en cada nivel educativo.

Las materias optativas o cursos electivos del grupo de diversificación pueden ser las mismas que ofrece el establecimiento a todos los estudiantes, o pueden ser específicamente diseñados para los alumnos del programa. Dentro de la oferta de materias optativas habrá que incluir, para el caso de los estudiantes de enseñanza media a partir de los 16 años, optativos que lo preparen para transitar a la vida laboral.

## 4. CRITERIOS Y ORIENTACIONES DE ADAPTACIÓN CURRICULAR PARA LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Como se ha señalado anteriormente, una primera condición para que el sistema educativo garantice a todos los estudiantes, el acceso, permanencia y progreso en el currículo a lo largo de la trayectoria escolar, es que cuente con los mecanismos que permitan a los establecimientos incorporar los ajustes y adaptaciones curriculares que estimen pertinente para responder a las diversas realidades socioculturales e individuales de la población que atienden.

Dado el carácter dinámico y flexible de este proceso, un segundo aspecto a considerar es que los establecimientos cuenten con orientaciones y modos de actuación que les ayuden a la toma de decisiones en las distintas fases del proceso, ya que no es posible definir a priori adaptaciones al currículo frente a situaciones, contextos y estudiantes en particular.

Un tercer aspecto fundamental, es que el sistema cuente con un conjunto de indicadores de la calidad que permitan valorar las medidas de adaptación curricular adoptadas por los establecimientos, es decir, que permitan evaluar el proceso y los resultados de las adaptaciones curriculares, así como los criterios adoptados para la promoción y certificación de los estudios.

Los principios básicos que deben orientar las decisiones de adaptación curricular, y que deben estar recogidos en la normativa, se pueden resumir en:

- a) El proceso de adaptación del currículo y sus procedimientos deben estar establecidos a nivel de la gestión institucional y reflejarse en el proyecto educativo del establecimiento.
- b) Las adaptaciones curriculares deben estar fundamentadas en los resultados de una evaluación amplia y rigurosa de los alumnos en interacción con el contexto educativo y sociofamiliar en los que éstos se desarrollan.
- c) Deben adoptarse ponderando su relevancia y pertinencia para el actual y futuro desempeño personal y social del alumno/a.
- d) Deben utilizar como referente la programación común del aula de modo de asegurar la máxima participación de los estudiantes en su grupo/curso de pertenencia.
- e) Deben definirse a través de un proceso de toma de decisiones interdisciplinario y colaborativo entre los distintos agentes implicados en la educación del estudiante.

f) Deben estar sujetas a mecanismos de seguimiento, regulación y control. Estas decisiones son monitoreadas de manera sistemática y se evalúan en función de los aprendizajes que demuestren haber alcanzado los estudiantes.

Sobre la base de estos principios, en este capítulo se describen los criterios y orientaciones en cada etapa de la toma de decisiones, considerando los siguientes aspectos claves:

Procedimientos y formas de actuación en cada fase del proceso

Quien/es participan en la toma de decisiones

Criterios de seguimiento y evaluación del proceso

Implicancias para la promoción y certificación

#### **4.1. La evaluación inicial como punto de partida para las decisiones de adaptación curricular**

La concepción interactiva del proceso educativo, desde la cual la acción docente se entiende como el conjunto de “ayudas pedagógicas” (de distinto tipo, grado o intensidad), que los profesores proporcionan a sus alumnos para que construyan sus conocimientos y desarrollen las competencias esperadas, pone de relieve la necesidad de que el proceso de adaptación curricular se mueva continuamente en torno al análisis y valoración de las condiciones personales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y de las condiciones del contexto y la práctica curricular que los profesores despliegan para atenderlos.

Desde esta mirada, a la hora de decidir llevar a cabo adaptaciones o diversificaciones del currículo, es de suma importancia revisar los aspectos de la enseñanza que pueden estar afectando el progreso del estudiante, antes de determinar dificultades específicas de aprendizaje o proponer ayudas o medidas extraordinarias sustentadas en los resultados de una evaluación centrada solamente en el alumno, que no considera los factores del contexto donde éste se desarrolla y aprende.

Aún cuando resulta un tanto arbitrario establecer una secuencia y un periodo estándar a este respecto, es evidente que un punto de partida habitual de todo proceso de ajuste o adaptación del currículo a la diversidad, es la evaluación que realizan los profesores al comienzo del año escolar. Este momento evaluativo, cuya finalidad es obtener una apreciación del nivel de logro de los alumnos/as en los aprendizajes esperados de los diferentes subsectores del programa

de estudio, permite al docente una primera aproximación a la situación actual del grupo en su globalidad y de cada estudiante en particular, así como detectar la presencia de potenciales barreras al aprendizaje.

La información aportada constituye la base sobre la cual planificar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando las diversas características y necesidades individuales de los estudiantes y determinar las ayudas pedagógicas para que todos progresen adecuadamente en su aprendizaje. Así como las condiciones de enseñanza que favorecen su proceso educativo.

Los establecimientos deben definir y establecer procedimientos, instrumentos e instancias a través de las cuales se realiza esta acción evaluativa en forma adecuada a cada nivel educativo. Un criterio esencial es que la evaluación debe ser amplia e integral, de modo que recoja información desde distintas dimensiones del aprendizaje, de sus procesos y resultados, así como de los factores del contexto escolar y familiar que inciden en el aprendizaje.

Un instrumento de utilidad pueden ser los Mapas de Progreso del Aprendizaje elaborados por el Ministerio de Educación como complemento al marco curricular y los programas de estudio para apoyar la evaluación de los aprendizajes. En la medida que ellos describen el crecimiento de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar se constituyen en referentes para determinar los niveles de logro con relación a las expectativas de aprendizaje (estándares de contenidos) definidas para cada nivel escolar (NBI, NB2...). De esta forma, permiten describir si el alumno ha alcanzado o no determinado nivel de aprendizaje y cuán lejos está de alcanzarlo para guiarlo en su desarrollo y, a la vez, contar con información sobre la diversidad de niveles de logro existentes al interior grupo/curso para planificar e implementar la enseñanza. Esta evaluación inicial ha de incluir los siguientes aspectos:

En relación al alumno:

- a) **Aprendizajes prescritos en el currículum:** niveles de logro y aprendizajes previos de los estudiantes en cada sector y subsector de aprendizaje. Esta información permite determinar el punto de partida o línea base y las ayudas que puedan necesitar los alumnos/as para enfrentar con éxito los nuevos aprendizajes. Los indicadores de logro de los mapas de progreso pueden servir de base para este aspecto de la evaluación.
- b) **Potencialidades de los/as estudiantes:** fortalezas (habilidades y destrezas) que pueden ser consideradas como puntos de apoyo al aprendizaje, sin perder de vista que la enseñanza deberá dirigirse también a aquellas habilidades menos desarrolladas.
- c) **Experiencias significativas e intereses de los/as estudiantes:** Áreas, contenidos y tipo

de actividades en que los/as estudiantes muestran mayor interés, se sienten más cómodos y motivados.

**d) Estilos de Aprendizaje:** método o tipo de estrategias que tienden a utilizar los alumnos/as. Estos estilos son el resultado de condiciones personales del alumno (edad, capacidades, intereses, motivaciones, entre otras), así como del entorno y de las oportunidades que el alumno haya tenido para desarrollar funciones y habilidades cognitivas necesarias para resolver problemas de manera eficaz. Algunas de las dimensiones relativas a estilos de aprendizaje que resultan útiles de considerar en el proceso de caracterización de los estudiantes son las siguientes:

- **Respuesta y preferencias ante diferentes agrupamientos para realizar las tareas escolares:** gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual; grupos más o menos heterogéneos, según intereses, capacidades, etc.
- **Nivel de atención:** en qué momentos del día está más atento, de qué manera podemos captar mejor su atención, cuánto tiempo puede centrarse en una misma actividad, entre otros.
- **Estrategias empleadas para la resolución de tareas:** reflexivo/impulsivo, recursos que utiliza, tipo de errores más frecuentes, etc.
- **Ritmos de aprendizaje:** períodos de tiempo que requiere para el desarrollo de las actividades y el logro de determinados aprendizajes.
- **Refuerzos que les resultan más positivos:** a qué tipo de refuerzo responde, si valora su propio esfuerzo, si se siente satisfecho ante sus trabajos.

En relación al contexto escolar y socio familiar:

**a) Aspectos curriculares:** Análisis de los aprendizajes esperados, contenidos y actividades de enseñanza propuestos para el nivel educativo en relación a las características del grupo curso.

**b) Interacción del aula:** Valoración de la calidad de las relaciones entre los profesores y sus alumnos y entre ellos. Supone prestar atención al tipo y grado de participación que se promueve en el aula, así como a las ayudas diferenciadas que el profesor les proporciona a sus estudiantes para apoyar sus procesos de aprendizaje. Supone, además, valorar la relación

que se favorece entre los pares, entre otros aspectos, si existe un clima de apoyo y trabajo colaborativo. Las relaciones en el aula son críticas para el desarrollo emocional y la construcción del autoconcepto y la identidad personal de los estudiantes.

**c) Aspectos socio familiares:** Consideración de los antecedentes socioeconómicos y culturales del contexto familiar del estudiante, con especial atención en los apoyos, expectativas y vínculos de la familia con el alumno.

#### Quiénes participan de la evaluación inicial:

Los docentes de aula son quienes tienen la responsabilidad de poner en marcha esta evaluación inicial en colaboración con otros profesores o profesionales de apoyo, en la medida que el establecimiento cuente con estos recursos. El equipo directivo debe definir los procedimientos, instrumentos y formas de comunicar los resultados que se utilizarán en cada nivel educativo.

#### Resultados de la evaluación inicial:

El conocimiento obtenido sobre los diversos niveles de logro existentes al interior del grupo/curso; las formas de interacción entre profesores y estudiantes y entre estos últimos; las diferencias individuales en cuanto a intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje; así como la reflexión sobre el currículo y valoración de las prácticas pedagógicas, permitirá al profesorado planificar procesos de enseñanza aprendizaje adecuados a la diversidad de estudiantes (como las que se describen en el Capítulo 3).

## 4.2. Cursos de acción a partir de la Evaluación Inicial

El análisis de la información recogida en la evaluación inicial dará lugar a la activación de diferentes cursos de acción y procedimientos. Estos no son excluyentes ni implican necesariamente una secuencia prefijada en la toma de decisiones.

***a) Se han detectado barreras al aprendizaje que, se presume, son susceptibles de ser resueltas haciendo uso de los recursos de que dispone el establecimiento y los docentes.***

Algunas barreras al aprendizaje y la participación que experimentan determinados alumnos/as pueden minimizarse o eliminarse en la medida que los procesos de enseñanza y aprendizaje consideren sus particulares características y necesidades educativas.

Ante la detección, se deberán movilizar todos los dispositivos y recursos con que cuenta el establecimiento para apoyar aprendizaje de estos estudiantes, entre ellos sus propios compañeros,

los equipos de apoyo a la integración, profesores de grupo diferencial, asistentes de aula, profesionales del Programa Habilidades para la Vida, asesores externos vinculados a los Planes de Mejoramiento en el marco de la Ley SEP, etc.

Estas ayudas pueden tomar forma a través de estrategias tales como: tutoría entre pares, colaboración y apoyo de la familia, modalidades variadas de apoyo o refuerzo pedagógico en forma individual o en pequeños grupos, dentro y/o fuera del aula, así como mediante el uso de materiales adaptados y medios de acceso a la información y a la comunicación, entre otros.

Desde esta perspectiva, los apoyos deben orientarse principalmente a personalizar las experiencias de aprendizaje, con un adecuado y equilibrado nivel de desafío según las potencialidades de los estudiantes y proporcionar todas las alternativas disponibles de presentación, ejecución y participación en las experiencias de aprendizaje y actividades evaluativas.

### Seguimiento y evaluación:

El proceso de seguimiento se sustenta en la evaluación continua que desarrolla el profesor a fin de llevar un registro de los progresos del grupo curso. De forma complementaria se implementará un proceso de seguimiento específico para estos/as alumnos/as a fin de llevar un control de sus progresos y evaluar periódicamente la efectividad de las decisiones de apoyo adoptadas. Los indicadores claves para valorar el proceso son:

La planificación del aula refleja la diversidad de características y necesidades educativas que se manifiestan en el curso.

Los progresos en el aprendizaje de los alumnos se evalúan en forma periódica y se lleva un seguimiento específico de aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo.

La planificación del aula se revisa sistemáticamente y se ajusta en función del progreso de los estudiantes.

Si al cabo de un plazo prudencial establecido entre los docentes implicados en el proceso educativo del alumno/a, y habiendo el establecimiento implementado medidas de ajuste curricular y de apoyo, no se evidencian cambios positivos o progresos por parte del estudiante, se activarán mecanismos para la aplicación de una evaluación específica, de carácter interdisciplinaria (ver punto 4.3).

***b) Se han detectado barreras o dificultades de aprendizaje que se considera no son susceptibles de resolver a través de las estrategias y recursos de que dispone el profesor para atender las***

***diferencias individuales de sus alumnos, por lo que requieren ser evaluadas con procedimientos específicos o especializados.***

El juicio del docente es el punto de partida, en tanto es quien detecta que el alumno/a no está progresando satisfactoriamente con referencia a los aprendizajes esperados y que las condiciones del contexto escolar no son óptimas para satisfacer las necesidades educativas especiales que ciertos estudiantes pueden presentar.

Algunos indicadores de alerta pueden ser los que se indican a continuación:

- Niveles de logro inferior a los aprendizajes esperados o estándares descritos en los mapas de progreso: de un nivel o más, y en uno o más subsectores.
- Dificultades emocionales, socio-afectivas y/o conductuales continuas.
- Discapacidad sensorial, física, intelectual o discapacidades múltiples.
- Otros indicadores dicen relación con factores del contexto escolar y sociofamiliar que se presume están dificultando o interfiriendo el aprendizaje, tales como:
- Programas de estudio y sistemas de evaluación rígidos, estrategias y metodologías de enseñanza inadecuadas, problemas de convivencia escolar.
- Violencia intrafamiliar, bajas expectativas de logro, falta de apoyo o abandono.

El resultado de esta constatación pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una evaluación con procedimientos más específicos y de carácter interdisciplinaria, a fin de determinar con mayor precisión las necesidades educativas individuales que presentan estos estudiantes y los recursos de apoyo adicionales que, en su caso, requieren para progresar en el currículum nacional con las adaptaciones pertinentes.

### **4.3. Evaluación Interdisciplinaria**

Esta evaluación de carácter especializado es complementaria a la evaluación educativa que realiza el profesor de aula y tiene como punto de partida toda la información previa recabada por los docentes. La evaluación interdisciplinaria se realiza con fines de identificar las necesidades

<sup>5</sup> Para mayor detalle en relación a la Evaluación, ver Estudio “Criterios, procedimientos, instrumentos y orientaciones para determinar y evaluar las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes en el sistema escolar”. U. Central

educativas especiales que presenta un estudiante y orientar las decisiones curriculares y sistemas de apoyo que se deberán implementar para asegurar el acceso y participación<sup>5</sup>. En este sentido la evaluación interdisciplinaria se realiza para:

- Tomar decisiones educativas respecto de aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y participación que no pueden ser resueltas por los medios habituales con que cuenta el establecimiento.
- Fundamentar las decisiones de adaptación curricular que afectan preferentemente el qué enseñar.
- Determinar la incorporación de un alumno o alumna a un programa de diversificación curricular.
- Determinar los recursos y apoyos extraordinarios que determinados alumnos pudieran necesitar.

La evaluación interdisciplinaria debe llevarse a cabo teniendo en cuenta lo siguiente:

- a) Se debe realizar en el contexto educativo e integrar información de distintos profesionales, incluidos el/los profesor/es de aula del estudiante, así como proveniente de la familia y del propio estudiante.
- b) Debe recoger información relevante acerca de la situación del alumno y de los factores personales y del contexto que favorecen y dificultan su desarrollo y aprendizaje.

### Quién/es participa/n

En esta evaluación, además de los docentes intervienen otros profesionales calificados, que bajo un enfoque interdisciplinario y contextual, realizan una evaluación individualizada en mayor profundidad. Ello permite emitir un juicio técnico con respecto a la conveniencia de adaptaciones curriculares o, en su caso, la propuesta de incorporación a un programa de diversificación curricular. Asimismo permite fundamentar la entrega de recursos adicionales o especializados acorde a los requerimientos de apoyo del estudiante.

La composición del equipo de evaluación dependerá de los antecedentes del alumno/a. Esta podrá realizarse haciendo uso de los recursos y servicios especializados a los cuales tiene acceso el establecimiento. En el caso de las escuelas con proyecto de integración, puede concretarse a

través de servicios especializados externos al establecimiento o, a través de una combinación de recursos internos y externos. En cualquier caso, el o los docentes del estudiante, los padres y la participación activa del propio estudiante constituyen piezas clave para el adecuado proceso de evaluación, por lo cual se deberán comprometer y facilitar su participación.

### Resultados de la Evaluación Interdisciplinaria

Los resultados de la Evaluación Interdisciplinaria se comunicarán a través de un Informe descriptivo (ver protocolo de informe en Anexo N° 3), de cuyas conclusiones y recomendaciones se derivará:

La implementación de un Plan de Apoyo Individual o Programa de Diversificación Curricular.

Resolución de Necesidades Educativas Especiales: Esta resolución es un instrumento normativo cuya función es garantizar y regular la provisión de recursos adicionales o extraordinarios según los requerimientos del estudiante y su contexto. A su vez, permitirá establecer medidas de flexibilización de los criterios normativos de promoción y certificación de estudios.

#### 4.4. Cursos de acción a partir de la Evaluación Interdisciplinaria

El resultado de la evaluación interdisciplinaria aportará los fundamentos que darán lugar a la activación de los siguientes cursos de acción:

***a) Se han constatado Necesidades Educativas Especiales que, a juicio del equipo interdisciplinario, requieren un Plan de Apoyo Individualizado (PAI).***

Cuando los resultados de la evaluación interdisciplinaria han identificado necesidades educativas de carácter especial, que no pueden ser resueltas únicamente a través de una planificación de aula diversificada, y que ameritan adaptaciones curriculares, el equipo profesional en conjunto con la familia podrá determinar la necesidad de elaborar un *Plan de Apoyo Individualizado (PAI)* para el/a alumno/a.

Un *Plan de Apoyo Individualizado* corresponde a un conjunto organizado de decisiones de adaptación curricular, que involucra elementos relativos al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, junto con los recursos y apoyos adicionales que se dispondrán para garantizar la participación y aprendizaje del estudiante. En este sentido el PAI es un instrumento pedagógico normativo que cumple el propósito de guiar el proceso educativo del estudiante. Bajo ningún punto de vista debe ser concebido como un plan paralelo a la planificación de aula, por el contrario, su diseño, implementación y evaluación tendrá en todo momento como referente el programa de estudio

del curso al que pertenece el estudiante.

En atención a los principios señalados al inicio de este capítulo, las decisiones de adaptación curricular que se adopten y se consignen en el PAI deben incluir información sobre:

- Los sub sectores en los que se incorporarán adaptaciones Las metas u objetivos prioritarios de aprendizaje que el estudiante deberá alcanzar en dichos sub sectores
- Los plazos para alcanzarlos
- Los indicadores de logro que darán cuenta del progreso
- Las estrategias, modalidades y recursos de apoyo a implementar para la consecución de las metas u objetivos de aprendizaje.

Asimismo, deberá especificar la duración del PAI, los responsables de su implementación y los procedimientos para su monitoreo. La evaluación sistemática del PAI es de primera importancia para ajustar las acciones de apoyo en función de nuevos requerimientos que pudieran surgir en el proceso.

En Anexo N° 4 se presenta formato que sirve de orientación para la formulación del Plan de Apoyo Individual.

### Quienes participan

El PAI es elaborado, conocido y utilizado por los distintos actores involucrados en el proceso educativo del estudiante. Es de primera importancia la participación de los profesores (jefe y de asignaturas), de los profesionales de apoyo, de la familia y del propio alumno/a.

### Seguimiento y evaluación:

La evaluación continua que realiza el profesor de aula, en colaboración con los profesionales de apoyo que intervienen en el proceso educativo del estudiante, aportará información relevante para la revisión y valoración del PAI luego de un año de su implementación. Dicha evaluación deberá contemplar los siguientes aspectos:

- El progreso alcanzado por el estudiante.
- Lo que el establecimiento ha hecho hasta la fecha.
- La opinión de los padres y del propio estudiante acerca de los progresos.

- La identificación de otras variables que hayan influido en el progreso del alumno/a
- Futuras acciones que podrían implicar modificaciones en los objetivos de aprendizaje y estrategias para alcanzarlos
- ✓ Necesidad de información suplementaria y/o consejo especializado sobre el alumno y sus necesidades

El resultado de este seguimiento podrá determinar que:

- ✓ El alumno progresa satisfactoriamente con respecto a las metas de aprendizaje establecidas en el Plan de Apoyo Individual o bien que;
- ✓ Permanecen las dificultades o no se aprecia suficiente progreso con respecto a las adaptaciones curriculares definidas, y habiéndole otorgado los apoyos establecidos en el PAI.

En este segundo caso, es aconsejable la realización de una re-evaluación que podrá derivar en la reformulación del PAI o en la consideración de la opción de Diversificación Curricular.

***c) Se han constatado Necesidades Educativas Especiales que, a juicio del equipo profesional, requieren la incorporación del alumno/a en un Programa de Diversificación Curricular.***

Cuando los resultados de la evaluación interdisciplinaria ha constatado que el estudiante se encuentra en una evidente situación de riesgo de fracaso o exclusión cursando el itinerario regular que establece el currículum, el equipo profesional en conjunto con la familia podrá determinar la incorporación a un Programa de Diversificación Curricular (descrito en profundidad en el capítulo 3).

**Crterios y procedimientos para incorporar a los alumnos a un Programa de Diversificación Curricular.**

Para determinar la incorporación de un alumno a un programa de diversificación curricular el equipo interdisciplinario en su informe debe incorporar las conclusiones que aconsejan esta alternativa, incluyendo:

- ✓ Niveles logro alcanzado por el alumno en los distintos sub sectores del programa de estudio.
- ✓ Razones que avalan que esta medida es más adecuada que la implementación de adaptaciones curriculares en uno o más sectores del aprendizaje, dentro de las cuales pudieran considerarse:

- Desfase curricular significativo que pone en riesgo el avance en el itinerario escolar: distancia de al menos dos niveles de logro con referencia a los Mapas de Progreso del Aprendizaje en más de un subsector.
- Alumnos/as que requieren apoyos intensivos, permanentes y extendidos desde el primer ciclo de escolaridad, como puede ser el caso de discapacidades severas o múltiples.
- Necesidad de implementar un proceso de preparación para la vida adulta, mediante el desarrollo de competencias sociolaborales y vocacionales para integrarse en el ámbito laboral y comunitario.

Orientaciones y sugerencias didácticas, metodológicas y organizativas relevantes para el diseño, aplicación y evaluación del programa.

### Quiénes participan

El Programa de Diversificación Curricular es elaborado por cada establecimiento, bajo la coordinación de la Unidad Técnico Pedagógica, con participación del equipo de docentes y profesionales de apoyo. El Programa debe ser presentado a los organismos técnicos del Ministerio de Educación para su aprobación.

Su puesta en práctica es responsabilidad de los docentes de educación básica o media, según el nivel que corresponda, en estrecha coordinación y colaboración permanente con los profesionales de apoyo acorde a las necesidades y características de los estudiantes.

### Seguimiento y evaluación

El diseño e implementación del Programa de Diversificación Curricular debe ser evaluado por la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento, en conjunto con el equipo de docentes y profesionales de apoyo. Su implementación debe estar sujeta a supervisión periódica y re-evaluados al menos cada dos años acorde al tiempo mínimo establecido para su duración.

Los indicadores mínimos que se deben considerar para valorar el Programa son:

#### a) Con relación al diseño del Programa

- La idoneidad de los criterios fijados para la selección y acceso de los alumnos al programa.
- La adecuación de la programación de las áreas curriculares específicas del PDC, (objetivos, contenidos, metodologías, indicadores de evaluación).

- Definición de cursos y talleres optativos.
- Perfil de los profesionales encargados del desarrollo del PDC.

b) Con relación al funcionamiento del Programa y sus resultados

- **Clima socio afectivo:** calidad de las relaciones interpersonales al interior del grupo, niveles de participación y colaboración en las actividades, manejo de las normas y conflictos de convivencia.
- **Proceso de enseñanza y aprendizaje:** principios y estrategias metodológicas aplicadas, personalización experiencias de aprendizaje, recursos materiales y de apoyo, instrumentos y procedimientos de evaluación empleados.
- **Desempeño de los alumnos:** resultados de aprendizaje obtenidos en las Áreas curriculares y cursos optativos específicos del Programa; análisis de las áreas con mayor/menor rendimiento; tasas de aprobación y egreso.
- **Satisfacción:** grado de satisfacción de los estudiantes, las familias y los profesionales partícipes del Programa.

Acción tutorial: organización, funcionamiento y efectividad del sistema de apoyo tutorial tanto a nivel individual como al colectivo de estudiantes que forman parte del Programa de Diversificación.

Agrupamientos: tamaño y variedad de los agrupamientos.

Articulación entre la oferta curricular general y específica: grado de coordinación y articulación entre los subsectores del Programa de Estudios regular y las áreas específicas del Programa de Diversificación en que participan los estudiantes. Adecuación y compatibilidad de los horarios de clases.

El resultado de este seguimiento podrá determinar que los alumnos progresan satisfactoriamente con respecto a los aprendizajes esperados según el Programa de Diversificación, o bien que permanecen las dificultades o no se aprecia suficiente progreso.

En este último caso, se deberá realizar re-evaluación interdisciplinaria la que podrá derivar en mejoras al PDC o en el análisis de soluciones alternativas.

Finalmente, cabe señalar la importancia de vincular de forma constante los procesos de evaluación asociados a la toma de decisiones de adaptación o diversificación curricular, con los planes de

mejoramiento educativo que los establecimientos escolares deben impulsar regularmente para lograr procesos y resultados de aprendizaje de mayor calidad. Es decir, que la información derivada de dichos procesos evaluativos sirva de retroalimentación para las decisiones de mejora.

#### 4.5. Criterios para la Promoción y Certificación de Estudios

Desde la perspectiva de los principios que guían la toma de decisiones de adaptación curricular, la promoción de un nivel a otro se determinará en función de los logros obtenidos con relación a los objetivos de aprendizaje establecidos en el Plan de Apoyo Individual (PAI) o en el Programa de Diversificación Curricular (PDC), según corresponda.

En este sentido, la normativa de evaluación deberá contemplar disposiciones específicas de promoción y certificación para los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales y que requieren de adaptaciones curriculares durante su proceso educativo, tal como lo señala la LGE en su artículo 39. Ya sea para que, en caso necesario, se les proporcione más tiempo del estipulado para alcanzar los objetivos de aprendizaje o indicadores de logro definidos en cada nivel escolar, o porque en determinados sectores o subsectores se han realizado modificaciones a los objetivos y contenidos de aprendizaje, según expresa el PAI o el PDC. Esto significa, por ejemplo, que si un alumno/a se encuentra en NB2, no debería bajo ninguna circunstancia cuestionarse su promoción de 3° a 4° año. No obstante al completar este nivel, se debiera evaluar de manera detallada e individualizada el grado de progreso alcanzado por el o la alumna en función de sus objetivos personalizados y teniendo como referencia los niveles de logro del Mapa de Progreso respectivo. Este análisis es de primera importancia para tomar decisiones de posteriores apoyos y de promoción al nivel siguiente.

En el certificado de estudios, así como en el Acta Escolar, deberán quedar consignados los aprendizajes alcanzados al término de cada año escolar.

Respecto de la obtención de la licencia de estudios al finalizar la educación básica y media, se parte de la premisa de que, en tanto estamos hablando de enseñanza obligatoria, todos los estudiantes deben recibir certificación si han completado los años de estudio establecidos en cada etapa educativa, con independencia de los resultados de aprendizaje alcanzados.

En particular, en el caso de aquellos/as estudiantes que no cumplan con los objetivos de aprendizaje prescritos en el marco curricular al término del nivel enseñanza básica y/o media, la certificación deberá especificar los años de estudio cursados y los aprendizajes adquiridos al egreso. Es recomendable que éstos sean expresados en términos de competencias, (desempeños que integran conocimientos, actitudes y habilidades), de manera que aporte descripciones más

precisas de los logros que orienten la toma de decisiones para la continuidad de estudios o la inserción al mundo laboral.

Finalmente, tomando en cuenta los criterios de pertinencia curricular y sentido de pertenencia, es importante que la normativa establezca el tiempo máximo en que un alumno/a con NEE puede permanecer en la educación escolar.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Como se ha señalado reiteradamente a lo largo de este informe, el desafío de atender a la diversidad y ofrecer una educación de calidad con equidad a todas y todos los estudiantes, trasciende la preocupación por aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Proporcionar una respuesta adecuada a las necesidades educativas que presentan los alumnos, requiere un conjunto de condiciones hacia las que se debe avanzar decididamente para lograr que el conjunto del sistema asuma la responsabilidad de la educación de toda la población escolar, y mejore su capacidad de respuesta a la diversidad.

Un sistema educativo inclusivo es aquel que promueve las condiciones para que todos/as se eduquen juntos, en igualdad de condiciones, para lograr aprendizajes equiparables, y garantizar niveles de participación y sentido de pertenencia que contribuyan al bienestar personal y social de todos ellos. Avanzar hacia esta meta supone identificar y reducir las barreras al acceso, participación y aprendizaje, y trabajar persistentemente para generar una cultura, políticas y prácticas inclusivas en el conjunto del sistema educativo.

El problema, entonces, hay que abordarlo desde una **mirada sistémica** ya que implica transformaciones en todos los ámbitos y niveles. La existencia de un currículo flexible que provea los mecanismos y orientaciones para adaptar el currículo a la diversidad es de gran relevancia, pero debe entenderse como un elemento entre otras muchas medidas que han de impulsarse para asegurar que todos los estudiantes aprovechen las oportunidades educativas y se desarrollen al máximo posible.

Nuestro país ya ha dado pasos significativos y por lo tanto está en condiciones de avanzar en forma sostenida en esta dirección. Un hecho relevante es la recientemente aprobada Ley General de Educación, que consagra como *“(...) deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”*. A su vez, dentro de sus principios define la Calidad y Equidad de la educación como *“...propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje...”* y *“...asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial”*.

Estos principios sumados al proceso de Ajuste Curricular que viene trabajando la Unidad de Currículo y Evaluación del MINEDUC, permiten visualizar un escenario propicio para avanzar

hacia un sistema y prácticas educativas más inclusivas en nuestro país. Al respecto es necesario destacar la importancia de articular las propuestas de este Estudio con las del Ajuste Curricular en proceso. En este sentido, es recomendable que los nuevos Programas de Estudio incorporen dentro de las orientaciones didácticas, sugerencias y estrategias para atender en el aula la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en línea con lo descrito en el Diseño Universal de Aprendizaje y, desarrollar con ello, los múltiples talentos y capacidades diferentes que los estudiantes presentan. A la vez es deseable que éstos consideren recomendaciones genéricas que orienten los procesos educativos de aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.

Finalmente y de modo sintético, se señalan a continuación algunos factores clave que, junto con estar recogidos en las recomendaciones internacionales, son particularmente pertinentes a nuestra realidad nacional.

- **Políticas y normativas transversales que promuevan y resguarden los principios de inclusión y atención a la diversidad.**

La legislación juega un importante rol en un proceso tendiente a generar condiciones para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo, en la medida que logre una adecuada articulación entre los principios que sustentan el enfoque de la inclusión y los procedimientos y prácticas del sistema en sus distintos niveles de toma de decisiones.

La experiencia internacional muestra que es fundamental identificar eventuales barreras que deban ser modificadas a fin de establecer coherencias y evitar que las nuevas iniciativas legales se contrapongan con la existente. Resulta fundamental la unificación de la normativa que regula la educación regular y la especial. En este sentido, la recomendación es no adelantar normativas muy detalladas que puedan requerir ser reformuladas en el corto plazo, sino combinar políticas generales con reglamentos y orientaciones susceptibles de ser ajustadas con mayor regularidad de acuerdo a la experiencia y los resultados.

Asimismo, la consideración de la diversidad en el diseño de políticas generales de carácter transversal que impacten a todo el sistema permiten una mayor articulación de las acciones y una mejor distribución y aprovechamiento de los recursos disponibles para atender los requerimientos particulares de diferentes colectivos, reduciendo la necesidad de programas y recursos focalizados bajo una lógica compensatoria.

- **Reorganización de la educación especial**

Otro factor importante a considerar es el modo en que se organiza la educación especial dentro del sistema educativo general. Es necesario que la educación especial deje de ser un subsistema que se ocupa de un determinado tipo de alumnos, para convertirse en un conjunto de servicios

y recursos de apoyo orientado a la educación regular en beneficio de todos los alumnos, contribuyendo así, al desarrollo de una educación de mayor calidad para todos.

La Ley General de Educación establece en su Artículo 23 que *“La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad...”*, y *“...La modalidad de educación especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración.*

Desde esta definición, es preciso avanzar hacia una mejor y más eficiente organización de los recursos tanto humanos como materiales provenientes de la educación especial y una coordinación eficaz entre las diferentes instancias Ministeriales. Cabría plantear incluso la pertinencia de revisar la denominación que la LGE sigue manteniendo de “educación especial”, a la vista precisamente del nuevo sentido que la misma le otorga en el conjunto del sistema educativo chileno. Se produzca o no esta reconsideración de la forma de denominar este servicio educativo, lo cierto es que en una escuela inclusiva, los profesionales que hasta la fecha vienen trabajando en el ámbito de la educación especial juegan un rol primordial como recurso de apoyo a los docentes, en ámbitos tales como la planificación, el proceso de aprendizaje en el aula, la evaluación; todo ello en el marco de las metas del currículum común (UNESCO, 2004). Es fundamental, entonces, que los docentes de la educación especial desarrollen nuevas competencias orientadas a ejercer funciones de apoyo y asesoramiento, al dominio del currículum común y sus múltiples formas de adaptación, al desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en la diversidad, entre otros.

### • Fortalecimiento de la Formación Docente Inicial y Continua para la atención a la diversidad.

La manera en que se organiza el desarrollo profesional de los docentes con el fin de apoyar y responder a la diversidad, es un tema clave en el avance hacia sistemas educativos inclusivos. La renovación de la formación inicial y continua de los docentes se hace particularmente importante, dados los nuevos desafíos que deben asumir tanto los docentes de las escuelas comunes – que deben responder a una mayor diversidad de necesidades estudiantiles – como los educadores especiales – cuyo contexto de trabajo y rol cambia considerablemente.

Se requiere reformar la formación en educación especial con base a la nueva concepción de la educación inclusiva, más ligado a los planteamientos educativos y curriculares comunes, e incluir en la formación de las carreras de educación parvularia, básica y media, competencias

relacionadas con la atención de la diversidad y las necesidades educativas especiales. Asimismo, se requiere implementar procesos de formación continua dirigidos a los docentes en ejercicio, a fin de que cuenten con herramientas conceptuales y metodologías que les permitan enfrentar en la práctica los desafíos que en la actualidad demanda la diversidad de alumnos en las aulas y que pone de manifiesto la necesidad de explorar y desarrollar nuevas estrategias y formas de enseñanza que tengan en cuenta las diversas necesidades y estilos de aprendizaje (Duk, 2005).

Dentro de las instancias disponibles en la política del Ministerio de Educación, es recomendable generar señalamientos explícitos para los procesos de acreditación de las carreras de Pedagogía, de indicadores relativos a los enfoques inclusivos como indicador de calidad de sus planes de estudio.

#### • Disponibilidad y organización del apoyo al aprendizaje para atender a la diversidad

Los recursos y modalidades de apoyo son fundamentales en el contexto de una escuela inclusiva. Los progresos de los estudiantes no dependen solamente de sus condiciones personales sino que también de las experiencias y apoyos que se les proporcionan para enfrentar los desafíos de aprendizaje.

Las actuales tendencias consideran como “apoyo al aprendizaje” a todas las estrategias y recursos que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado y pueden orientarse a los docentes, a los alumnos (as) y a los padres de la escuela; a su vez, puede provenir de personal de la educación especial, de los centros de educación superior, como también de las instituciones de salud y otras organizaciones comunitarias.

Desde esta concepción, un concepto central que se debe instalar en el sistema y en las escuelas es la idea de movilización de recursos, considerando dentro de ellos los recursos materiales y humanos existentes, y hacer un uso más eficiente de ellos. Los apoyos deben estar dirigidos tanto hacia la prevención y superación de las dificultades de aprendizaje como a la disminución de las barreras que puedan existir en el establecimiento, teniendo como perspectiva el aumento progresivo de la independencia del alumnado respecto de dichos apoyos.

La dotación de los recursos de apoyo debe formar parte de un plan general de desarrollo curricular de la escuela, poniéndolos al alcance de todos aquellos que los requieran. Es importante, por lo tanto, que la escuela identifique qué recursos están disponibles y cómo éstos se pueden maximizar movilizando otros recursos y servicios de la comunidad a través del trabajo en redes, bajo una adecuada planificación y articulación.

- **Fortalecer el desarrollo de escuelas inclusivas, de calidad para todos y todas**

Es fundamental impulsar políticas e iniciativas que promuevan transformaciones para que las escuelas sean más inclusivas, favorezcan la plena participación y mejoren los logros de aprendizaje de todos sus estudiantes.

Avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas implica procesos de reflexión y cambio orientados a mejorar la capacidad de respuesta de los establecimientos a la diversidad, tanto a nivel de la organización, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la cultura escolar, con el fin de incrementar los niveles de participación y aprendizaje de los estudiantes con particular atención en aquellos más vulnerables o que presentan mayores dificultades.

Existen evidencias de que los factores de éxito asociados a las escuelas efectivas son comunes a los de una escuela inclusiva, lo cual reafirma la idea de que los procesos de inclusión están estrechamente vinculados a los procesos de mejora escolar. Al mismo tiempo, desde el enfoque de derechos, una escuela de calidad por definición debe ser inclusiva, esto es, que no discrimina ni excluye al ingreso ni durante el proceso.

Es importante que los procesos tendientes a la inclusión y de atención a la diversidad sean contemplados en los procesos continuos de mejoramiento de las escuelas de modo de asegurar su continuidad y coherencia con el Proyecto Educativo institucional. Las Direcciones Provinciales de Educación deben promover y colaborar en la gestión de las políticas de inclusión brindando asesoramiento y apoyo a las escuelas para el desarrollo de sus proyectos de mejora.

Para dar impulso a esta transformación, es importante que dentro del sistema de evaluación del desempeño de los establecimientos y sostenedores educacionales - como establece la LGE (Art. 38) "...fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos y sus planes de mejoramiento, y asegurar la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen" - se consideren indicadores de calidad asociados a la inclusión y la respuesta a la diversidad de las escuelas y, por lo tanto, se incluya esta dimensión en los procesos de autoevaluación y en las orientaciones de los planes de mejoramiento educativo propuestos por el MINEDUC en el marco de la Ley SEP.

Del mismo modo, es aconsejable enriquecer los Marcos de Actuación elaborados por el MINEDUC (Marco para la buena enseñanza, Marco para la buena dirección), con elementos explícitos relacionados con la inclusión y la respuesta a la diversidad, como indicador de calidad, y asimismo, incluir esta dimensión en la evaluación del desempeño docente.

En síntesis, para avanzar en la calidad de los procesos educativos en Chile, resulta imprescindible que se supervise que en los planes de mejoramiento se contemplen medidas de atención a la diversidad y que la preocupación por el alumnado más vulnerable y con NEE se convierta en un eje central de mejora continua.

## REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2000) Desarrollo de escuelas Inclusivas. Editorial Narcea. Madrid.
- Blanco, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. N° 48, Abril 1999, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- Blanco, R. (2000) La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículum. En: Marchesi, Coll y Palacios. Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III. Ed. Alianza, Madrid.
- Blanco, R. (2007) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación N° 3. Consultado el 8/04/09 <http://www.rinace.net/reice/>
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998). From them to us: An international study of inclusion in education. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000) Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
- Coll, c y Martin, E. (2006) "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006 Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Consultado el 1/07/09 de <http://unesdoc.unesco.org>
- Duk, C. (1999) El enfoque de Educación Inclusiva. Centro de Recursos para la Integración. Fundación HINENI - Santiago.
- Duk, C. & Hernández, A. (2002). Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad. En: Lucchini, G. Niños con Necesidades Educativas Especiales. Como enfrentar el trabajo en el aula. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Duk, C. (2005). Educar en la Diversidad. En: Universidad Central. Importantes Desafíos de la Educación Chilena: Reflexiones y propuestas desde la Academia. Universidad Central de Chile, Santiago.

- Echeita, G. (2006). Educación para la Inclusión o Educación sin exclusiones. Narcea, Madrid.
- García Vidal J. (1996) Guía para Realizar Adaptaciones Curriculares. EOS, Madrid.
- Gine, C. (2002). La evaluación psicopedagógica. En: Marchesi, Coll y Palacios. Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III. Ed. Alianza, Madrid.
- Gómez, J, Gómez, P. (2000) Los Programas de Diversificación Curricular. Desde la fundamentación normativa a la aplicación en el aula. Editorial EOS, Madrid
- HINENI – FONADIS (2005) Guía Didáctica de Adaptaciones Curriculares en el Primer Nivel de Educación Básica NBI. Santiago de Chile.
- HINENI – MINEDUC (2006) Propuesta de Criterios y Orientaciones para realizar Adaptaciones Curriculares en el Nivel de Educación Básica. Informe Estudio temático N°255/2005.
- HINENI, (2008). Modelo de Evaluación INCLUSIVA. Proyecto FONDEF/Conicyt D0411313. En colaboración con OREALC/UNESCO, Universidad Central, MINEDUC, U. Católica sede Villarrica. Santiago.
- Marchesi, A. (2000). La práctica de las escuelas Inclusivas. En: Marchesi, Coll y Palacios. Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III. Ed. Alianza, Madrid.
- MINEDUC (2004) Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2005) Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad. Santiago de Chile.
- MERCOSUR, OEA, UNESCO (2000). Construyendo escuelas para la diversidad. En: Educar en la Diversidad: Material de Formación Docente. Brasil.
- Montt, P. (2009) La Experiencia Chilena de Instalación de Estándares de Aprendizaje y la Nueva Institucionalidad para la Calidad de la Educación. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, ISSN 1989-0397, Vol. 2, N° 1, consultado el 22/05/09 <http://www.rinace.net/riee/>

- Murillo, J. (2005) La investigación sobre eficacia escolar. Octaedro, Barcelona.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En UNESCO, Eficacia escolar y factores asociados. Salesianos, Santiago.
- Onrubia, J. y otros (2004). Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria. Graó, Barcelona.
- Parrilla, A. (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 327, 11-29
- República de Chile (1994) Ley 19.284 sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad. Santiago.
- República de Chile (1997) Decreto Exento N° 511. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica. Ministerio de Educación. Santiago
- República de Chile (1998) Decreto Supremo de Educación N°1 sobre la Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Santiago.
- República de Chile (1999) Decreto de Evaluación Exento N° 112. Establece disposiciones para que los Establecimientos Educativos elaboren su Reglamento de Evaluación y Reglamenta la promoción de alumnos(as) de 1° y 2° año de Enseñanza Media, ambas modalidades. Ministerio de Educación. Santiago
- República de Chile (2001) Decreto de Evaluación Exento N° 83. Reglamenta la calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de Enseñanza Media, ambas modalidades y establece disposiciones para que los Establecimientos Educativos elaboren su Reglamento de Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago
- República de Chile (2002). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Ministerio de Educación. Santiago.
- República de Chile (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación. Santiago.
- República de Chile (2005). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Ministerio de Educación. Santiago.

- República de Chile (2007). Mapas de progreso del aprendizaje para el nivel de educación básica y media. Ministerio de Educación. Santiago.
- República de Chile (2008). Fundamentación del Ajuste a los marcos curriculares vigentes de Educación Básica y Educación Media. Documento preparado para presentar la propuesta de Ajuste curricular en consulta al consejo Superior de Educación. Unidad de Currículum del Ministerio de Educación. Santiago.
- República de Chile (2008). Mapas de progreso del aprendizaje para el nivel de educación parvularia. Ministerio de Educación. Santiago.
- República de Chile (2009) Ley General de Educación. Ministerio de Educación. Santiago.
- Ruiz, R. (2007) Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículum en el aula inclusiva. En: Bonals, J. y Sánchez, M. (coord.) Manual de Asesoramiento Pedagógico. Graó, Barcelona.
- Sacristán, G. (2006). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En: Alcudía, R. y otros. Atención a la Diversidad. Graó, Barcelona.
- UNESCO (1994) Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca. España.
- UNESCO, (2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago
- UNESCO (2007) Educación de Calidad para Todos, Un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II
- Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) Buenos Aires.
- UNESCO - OIE, (2008) Inclusión Educativa: El camino del Futuro, un desafío para compartir. Documento de discusión de la 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educación.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE (2007) "Criterios, procedimientos, instrumentos y orientaciones para determinar y evaluar las necesidades educativas especiales de los estudiantes en el sistema escolar". Informe Estudio MINEDUC.

## ANEXOS

1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL MARCO CURRICULAR CHILENO
2. REPORTE DE LA CONSULTA A EXPERTOS
3. FORMATO INFORME EVALUACIÓN INTERDISCIPLINARIA
4. FORMATO PLAN DE APOYO INDIVIDUAL (PAI)

## ANEXO I

### Resultados del análisis del marco curricular chileno

Este apartado da cuenta del análisis del currículum desde la perspectiva de su accesibilidad para las y los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Se indican, a su vez, las modificaciones que se estiman necesarias para aumentar la pertinencia y flexibilidad del currículum de Educación Básica, de modo que facilite a los establecimientos educacionales impartir una enseñanza adecuada a la diversidad de características y necesidades de aprendizaje del alumnado, incluidas las necesidades educativas especiales que determinados estudiantes pueden presentar.

El análisis está organizado en torno a tres categorías: La primera de ellas se refiere a los principios que sustentan el currículum nacional en los distintos niveles y toma en cuenta aspectos relativos a la concepción del sujeto que aprende, concepción sobre el proceso de aprendizaje y consideración de la diversidad en el proceso educativo; la segunda categoría corresponde a la organización curricular, es decir, cómo se organizan los objetivos y metas del aprendizaje que se espera logren los alumnos (as) en cada etapa de la escolaridad; la tercera categoría se enfoca a la reglamentación de evaluación y promoción para los niveles de educación básica y media.

La normativa analizada corresponde a los siguientes cuerpos legales:

- Decreto N° 289, que establece las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP),
- Decreto Supremo de Educación N° 232 que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica
- Decreto Supremo de Educación N° 220 que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media
- Decreto Exento N° 511 de 1997. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica.
- Decreto de Evaluación Exento N° 112/1999. Establece disposiciones para que los Establecimientos Educacionales elaboren su Reglamento de Evaluación y Reglamenta la promoción de alumnos(as) de 1° y 2° año de Enseñanza Media, ambas modalidades.
- Decreto de Evaluación Exento N° 83/2001. Reglamenta la calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de Enseñanza Media, ambas modalidades y establece disposiciones

Atendiendo a las similitudes y distinciones que presentan estos distintos decretos, los resultados del análisis se presentan en cada categoría separados para el nivel de Educación Parvularia, y para los niveles de Educación Básica y Media.

Potencialidades y restricciones para el acceso y participación de los alumnos/as con NEE en el Marco Curricular Chileno, desde la perspectiva de los Principios que sustentan el currículum nacional.

#### • **Bases Curriculares de la Educación Parvularia**

Las BCEP explicitan un conjunto de principios consistentes con un enfoque inclusivo de la educación y que aluden principalmente a la concepción de sujeto y el rol que juega la calidad del ambiente y las oportunidades de aprendizaje para el logro de aprendizajes.

Las BCEP se sustentan en la “...convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad (es) inherente a la naturaleza humana...” (Pág.12), reconociendo, por una parte el principio de igualdad de derechos del ser humano, y por otra, la apertura a las posibilidades de desarrollo propia de la naturaleza humana.

En el plano de la concepción de desarrollo y su relación con los procesos de aprendizaje, las BCEP ponen particular acento en la importancia de este período del ciclo vital en el desarrollo humano; al respecto señalan que, “...la evidencia experta sobre la materia demuestra la importancia que tiene este período en el establecimiento y desarrollo de aspectos claves como: los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades del pensamiento, entre otros” (Pág. 15).

En consideración a este sensible período de desarrollo, las BCEP resaltan explícitamente la significativa influencia de la interacción del niño/a con su ambiente cultural, identificando dentro del rol de la educación en los primeros años, la responsabilidad de “...proveer experiencias educativas que permitan a la niña o el niño adquirir los aprendizajes necesarios, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa...”

La definición de la intervención educativa como “oportuna, intencionada y pertinente” es consistente con la idea de identificar y actuar desde las necesidades del individuo, ya no únicamente desde estadios de desarrollo preestablecidos, sino también en atención a determinadas características individuales asociadas a diversidad de condiciones internas y/o externas al sujeto. La flexibilización de la atención educativa constituye, de acuerdo a lo anterior, una consecuencia inherente a los principios que declaran las BCEP.

No obstante se reconoce la diversidad de condiciones en los niveles de desarrollo, también

es relevante el enfoque desde donde se interpretan dichas diferencias; al respecto en las Bases “...se concibe al organismo humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia no es ya un valor fijo, sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente...”, reconociendo a su vez que, “...en cada niño hay un potencial de desarrollo y de aprendizaje que emerge con fuerza en condiciones favorables” (Pág. 15), y asumiendo que “... el nivel de desarrollo alcanzado por un niño señala el punto de partida del aprendizaje pero no necesariamente lo determina ni limita”.

Esta visión de sujeto deja en evidencia, no sólo una concepción optimista del desarrollo que puede alcanzar el niño/a, sino también la alta importancia otorgada al ambiente como factor determinante de la calidad del aprendizaje.

Con relación a la consideración de la diversidad, a diferencia de los niveles posteriores, las BCEP explicitan las condiciones de diversidad, no sólo aludiendo a ámbitos culturales, étnicos, lingüísticos, sino también dejando explícita las condiciones de N.E.E. como parte constitutiva del concepto diversidad. Todas estas expresiones de diversidad son consideradas para la construcción del marco curricular:

“El respeto y valorización de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las diversas comunidades del país hace necesario su reconocimiento e incorporación en la construcción e implementación curricular” (Pág.14) “...respecto a las distintas dimensiones de la diversidad, incluyendo la educación intercultural y la atención a los niños con necesidades educativas especiales” (pág.19).

En el plano de los contextos propicios para favorecer aprendizajes, un aspecto que distingue a las BCEP de los niveles posteriores, es el reconocimiento y valor otorgado a los otros contextos del ambiente del niño/a, como responsables de proveer experiencias de aprendizaje.

“...el reconocimiento del rol de la familia como primera educadora de sus hijos, con sus realidades y características propias, necesidades y expectativas educativas, constituyéndose -por tanto- en un actor central y permanente en la educación parvularia.” (Pág. 12).

En el plano de la atención e intervención educativa en niños/a con NEE, la literatura especializada insiste en la importancia del trabajo con la familia, particularmente cuando existen a temprana edad la aparición de situaciones de excepción (como es el caso de los niños/as con discapacidad). Las BCEP reconocen que las características individuales, no sólo se manifiestan en el sujeto, sino también en el plano de la constitución del núcleo familiar.

Se advierte, a su vez, la consideración del trabajo en red entre los contextos educativo y familiar. Es en la misma definición de su rol que las BCEP señalan que:

“La educación parvularia comparte con la familia la labor educativa, complementando y ampliando las experiencias de desarrollo y aprendizaje, junto con otras instituciones sociales. Por ello, es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en pos de las niñas y de los niños” (Pág.13).

Con relación a los contextos de desarrollo, las BCEP señalan explícitamente a diversos actores sociales como agentes responsables del desarrollo del niño/a: *“En una comunidad comprometida con los niños se aprende la acogida de todos y cada uno de sus miembros, el respeto y la valoración por la diversidad, los distintos roles que desempeñan las personas e instituciones la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos, la participación democrática y la construcción de ciudadanía. Por ello, es esencial que toda experiencia de educación parvularia fortalezca el aporte coordinado de la comunidad al trabajo educativo, en una mutua retroalimentación, teniendo como referente los Derechos de los Niños”* (Pág.13).

Con relación al rol que asume la Educadora de Párvulo, principal agente educativo en este nivel, las BCEP definen su principal función como “...dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos” (Pág.14), enfatizando nuevamente el carácter dinámico y flexible de las prácticas e interacciones educativas que debe establecer la Educadora, asumiendo que son los requerimientos de aprendizaje del niño/a, y no los contenidos u objetivos de aprendizaje, el eje organizador de la actividad pedagógica.

En el plano de los Principios Pedagógicos, las BCEP identifican un conjunto de aspectos que, de acuerdo a sus definiciones, guían y orientan la organización de las experiencias de aprendizaje en el nivel de Educación Parvularia.

Dentro de ellos podemos destacar aquellos que aluden de manera explícita a reconocer la diversidad, y en particular la atención a los niños/as que puedan presentar NEE:

- **El Principio de bienestar**, definido como: “Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales...”
- **El Principio de singularidad**, definido como: “Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño(a) aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

- El **Principio de relación**, definido como: “Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño(a) deben favorecer la interacción significativa con otros niños, niñas y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social...”

Estos tres principios sintetizan los aspectos fundamentales a que aspira una educación inclusiva: El reconocimiento de la diversidad como condición inherente a la condición humana; la responsabilidad de la educación de responder a la diversidad social e individual; la importancia otorgada a la calidad de la interacción del niño/a y su ambiente cultural, que se materializa en el reconocimiento del derecho de cada niño y niña a educarse en un ambiente normalizado y en interacción con su medio social y natural.

Finalmente, es preciso destacar en los fundamentos de las B CEP, la relevancia explícita que otorga a la construcción de un currículum orientado a la potenciación de las capacidades individuales, claros indicios de superación del enfoque compensatorio o rehabilitador que prevaleció.

*“...la importancia de desarrollar currículos que potencien las fortalezas del niño y niña y no se limiten a sólo compensar las carencias o necesidades, sino a aprovechar sus muchas potencialidades...”*

Con respecto a los objetivos para este nivel, las B CEP expresan las metas que se ha propuesto el país para la formación de los niños y niñas chilenos en sus primeros 6 años de vida. En dichos objetivos se aprecia, una mirada altamente sensible a la diversidad, y en particular se aprecia una decidida intencionalidad a reconocer, valorar y responsabilizarse por la formación de aquellos niños y niñas que presentan características individuales y necesidades educativas especiales.

Lo anterior se expresa particularmente en dos de sus Objetivos Generales: *“Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades”* y *“Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad con respecto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral”*

- **Marco Curricular para la Educación Básica y Media**

En términos generales se reconoce en los Decretos N° 232 y N° 220 un conjunto de principios rectores de la educación básica y media, coherentes con los principios que orientan la educación inclusiva, en el sentido que garantizan el acceso de todos los niños, niñas y jóvenes a la educación obligatoria y aspira a ofrecer una educación de calidad a la diversidad del alumnado. Esta constatación es particularmente relevante, si se considera que uno de los fundamentos de los enfoques educativos actuales para los niños, niñas y jóvenes con NEE, es que su educación debe

perseguir los mismos fines y orientarse bajo los mismos principios que orientan la educación del resto de la población escolar.

Dichos principios se expresan de modo particular en los puntos 7 y 12 del Decreto 232:

*“...El reconocimiento de la **libertad, igualdad y dignidad de las personas** impone al Estado el deber de garantizar una enseñanza básica de calidad para todos que, **sin excepciones**, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrollen como personas libres y socialmente responsables.”* Y *“...El nuevo procedimiento curricular de los OF-CMO contribuye a **descentralizar** la elaboración de planes y programas, permitiendo que esta tarea sea atribución de cada comunidad escolar. También requiere que las definiciones curriculares sean producto del encuentro y la participación de los diversos grupos que integran la comunidad escolar.”*

El decreto 220 por su parte establece en el principio N° 6 que *“...reconoce la libertad, igualdad y dignidad de las personas e impone al Estado el deber de **garantizar una Educación Media de alta calidad que, sin excepciones**, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo”*.

Por otra parte, el decreto 232 señala en el punto 2. *“La introducción en la educación nacional del **principio de autonomía curricular** se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio.”* Y agrega que la aplicación de este principio supone respetar los elementos comunes de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se manifiestan en nuestra sociedad.

En el mismo principio de autonomía curricular se alude a la oportunidad que poseen los establecimientos de *“impartir una enseñanza que sea más significativa para los estudiantes en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural”*, no obstante, no explicita las necesidades individuales de aprendizaje como parte de las condiciones que demandan adaptación.

Asimismo se plantea que *“Las aspiraciones que la comunidad escolar comparte y desea expresar en su propio proyecto deben compatibilizarse con las finalidades más generales incorporadas en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, de manera que en la organización curricular y en la acción pedagógica concreta de cada escuela se conjuguen los **principios de diversidad e identidad cultural**”*.

El Marco Curricular de la Educación Media, destaca en el punto N° 8 el *“carácter polimodal que debe tener una proporción importante de la experiencia formativa que provee la Educación Media: ésta debe ser relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano, como para la*

*prosecución de estudios superiores y el desempeño en actividades laborales. La orientación genérica del conjunto de la experiencia educativa, que luego se define como Formación General, es que ella sea **relevante para la vida integral de alumnos y alumnas, con independencia de sus opciones de egreso.***”

Lo anteriormente citado, si bien regula en torno a las posibilidades de realizar las adecuaciones curriculares necesarias para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, no considera de modo explícito las NEE transitorias y permanentes y qué nivel de flexibilización se aplicará, como también no queda explícito cuáles componentes del currículo son susceptibles de adaptar y cuáles procedimientos deberán ser evaluados por el Ministerio de Educación, situación que por amplia y vaga, desconcierta a los establecimientos y queda al arbitrio y criterio de quien aplique la *evaluación con procedimientos objetivos que establezca el Ministerio de Educación.*

De acuerdo a lo anterior, los principios aludidos señalan las características de flexibilidad y pertinencia del diseño curricular, destacando la importancia de que se conjuguen de manera equilibrada y coherente las aspiraciones del proyecto de la escuela con los fines que persigue la educación nacional en este nivel educativo, de modo tal, que dichas intenciones se reflejen en una organización curricular y práctica educativa que de cuenta de la diversidad e identidad cultural de esa comunidad educativa. No obstante, cabe advertir que el énfasis del principio de diversidad está en el punto de vista del grupo cultural.

Si bien esta declaración deja abierta la posibilidad de adaptar los requerimientos del currículo a las características y necesidades particulares de los alumnos que asisten a un determinado establecimiento, la aplicación de este principio de respeto a la cultura nacional y a la pluralidad de expresiones de vida en nuestra sociedad, se explicita únicamente en términos de la **pluralidad de opciones de vida** y alude a la diversidad en los ámbitos culturales y sociales. Siendo estos aspectos de enorme relevancia, se deben explicitar además, aquellas condiciones particulares de vida que, no siendo opciones, también son una realidad en nuestra sociedad que requiere de especial atención, como son las situaciones de vida de los colectivos de personas con discapacidad.

Por otra parte, la aspiración de la descentralización, aporta argumentos relevantes y directamente implicados en la necesidad de explicitar la flexibilidad y diversificación del currículo nacional de manera que permita atender las N.E.E que los alumnos y alumnas en razón de sus diferencias individuales pueden presentar a lo largo de su escolaridad, ya sea en forma transitoria o permanente.

En este mismo aspecto el Dcto. 232 señala que “... *El marco de OF-CMO procura superar la **excesiva uniformidad** que tradicionalmente han tenido los contenidos de la enseñanza y **asume las diferencias de intereses y expectativas educativas** que existen en una sociedad democrática y*

plural. De esta manera, el sistema educativo, en su conjunto, podrá **ampliar la oferta de servicios y permitir a los padres elegir el tipo de enseñanza que desean para sus hijos**, dentro de una amplia gama de opciones educativas diferentes, pero que tienen una base común.”

Los puntos 9 y 10 del dcto. 220, señalan que “... La definición de OF – CMO significa poner en práctica un **sistema interactivo de diseño curricular** en el que participan tanto el Estado como los establecimientos.... , que **se orientan a resolver los problemas de calidad de los aprendizajes y de igualdad de oportunidades** con la participación creadora de los propios agentes educativos “ ... “ ... frente a los rápidos cambios sociales y culturales que marcan la sociedad actual **se requieren respuestas flexibles y capaces de adaptarse a las condiciones y necesidades propias de cada una de las comunidades** en que los aprendizajes escolares tiene lugar”.

Aquí se hace evidente la voluntad del Ministerio de Educación de flexibilizar el diseño curricular para responder a las particularidades de cada comunidad educativa. Sin embargo, siendo este texto del decreto clave para la atención a la diversidad y las NEE, es necesario ampliar la expresión de “diferencias de intereses y expectativas educativas” a la de diferentes necesidades, intereses y expectativas educativas, por cuanto las necesidades educativas no siempre están ubicadas en el marco de intereses y expectativas, sino también de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje y/ o oportunidades diversas. En este sentido es recomendable precisar que se requieren respuestas flexibles y capaces de adaptarse **a las condiciones y necesidades personales, sociales y culturales** tanto de las comunidades como de los individuos.

Con relación a los principios que aluden a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el dcto. 232 señala en el punto N°11 que “...el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico...” “que exige desarrollar **estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas** a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje...”.

El dcto. 220 por su parte, señala en el punto N° 9 que “...los OF-CMO de la Educación Media se sustentan en el principio de que el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, **que tiene por centro la actividad de los y las estudiantes, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas**. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar **estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los y las alumnas**, además de y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a otra en que esta práctica, necesaria y eficiente en relación a contextos y propósitos determinados, sea adecuadamente complementada y enriquecida con actividades de indagación y de creación por parte de los alumnos. . .”

Si bien estos principios son coherentes con la perspectiva de una educación inclusiva, su planteamiento alude únicamente a la diversidad en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje, lo

cual es restrictivo si consideramos que la variedad de N.E.E. no se explican de manera suficiente desde el ritmo o el estilo con que los alumnos aprenden, sino que involucran un conjunto amplio de condiciones personales y contextuales de un alcance mayor, por lo tanto habría que añadir los conceptos de necesidad y/o de capacidad de aprendizaje.

Asimismo, se plantea la conveniencia de adaptación y diferenciación de las estrategias de enseñanza sin explicitar medidas de flexibilización de mayor alcance tales como adecuaciones en los componentes de la MCB y del currículum (objetivos, contenidos, aprendizajes esperados, actividades, indicadores de evaluación), que son necesarias de considerar para la atención de las NEE en general y en particular cuando estas se derivan de discapacidad.

Por otra parte, el término de “estrategias diferenciadas” es poco afortunado desde la perspectiva de la inclusión, ya que supone una diferenciación, concepto vinculado al enfoque tradicional. Aludir a diversificación es más concordante con el enfoque de diversidad que el mismo decreto adopta en tanto supone, desde un marco o experiencia común de aprendizaje, ampliar las oportunidades educativas.

Asimismo, el texto debiera explicitar las necesidades individuales de aprendizaje como parte de las condiciones que demandan adaptación. Lo cual se podría resolver de la siguiente manera,... que sea más significativa para los y las estudiantes en lo personal y adecuada a sus requerimientos particulares, así como de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural.

Potencialidades y restricciones para el acceso y participación de los alumnos y alumnas con NEE en el Marco Curricular Chileno, desde la perspectiva de la Estructura y Organización Curricular.

- **Educación Parvularia**

El currículum de la Educación Parvularia chilena está organizado en torno a cuatro componentes que, articuladamente, definen las orientaciones y el modo de diseñar y organizar las experiencias de aprendizaje para este nivel. Ellas son:

- Ámbitos de experiencias para el aprendizaje: Este componente alude al conjunto de oportunidades de aprendizaje que el currículum debe considerar para este nivel.
- Núcleos de aprendizaje: Corresponde a sub-divisiones de los ámbitos y describe focos específicos de experiencias de aprendizaje para cada ámbito.

- **Aprendizajes esperados:** Corresponde a la especificación de lo que se espera que aprendan los niños/as de este nivel. Están definidos de modo progresivo, y organizados en los dos ciclos definidos para el nivel.
- **Orientaciones pedagógicas:** Señalan los criterios que se espera estén presentes para el diseño, organización, secuenciación y manejo de las experiencias de aprendizajes.

Los componentes de las B CEP constituyen una transformación significativa del enfoque que prevaleció en las normativas anteriores, en dos sentidos:

La primera es el cambio de organización del currículum anterior definida según áreas de desarrollo, hacia una organización en función de las experiencias y oportunidades de aprendizaje que debe proveer el sistema a todos los niños y niñas (como lo expresan los ámbitos y núcleos). Este cambio es sustancial en la medida en que traslada el **foco de atención a las condiciones del contexto educativo** para el desarrollo del niño(a), relevando la importancia de la calidad de las experiencias de aprendizaje. Este cambio de mirada es coincidente con el concepto de necesidades educativas especiales, que también ubican el foco de preocupación en las demandas al contexto y al sistema, en función de la identificación de las necesidades de los individuos.

Un segundo aspecto es que este modo de definir los componentes curriculares tiende a superar la delimitación de los aprendizajes según áreas y estadios de desarrollo, poniendo énfasis en la interdependencia entre las condiciones individuales del sujeto y su ambiente.

Esto es crucial en el plano del proceso educativo de niños/as que presentan necesidades educativas especiales, por cuanto la calidad de su interacción con el medio cobra mayor relevancia, especialmente cuando se requiere fortalecer los apoyos y enriquecer las experiencias, en particular en las primeras etapas de su vida.

Con relación al componente Aprendizajes Esperados, es importante destacar que, si bien éstos plantean de manera específica para cada ámbito, núcleo y ciclo, una progresión de aprendizajes que se espera los niños y niñas vayan alcanzando durante la educación parvularia, en su formulación se proyecta una concepción flexible respecto a los estándares y la manera en que se manifiestan o evidencian dichos aprendizajes.

Por otra parte, las B CEP, señalan de manera explícita que los aprendizajes esperados, “... pueden ser desglosados, especificados o complementados según las características de cada comunidad educativa, las modalidades curriculares que se apliquen y los intereses, necesidades, fortalezas y características de las niñas y niños”. Y, a su vez, que “... permiten diversas formas de manifestación...”

*acorde a sus posibilidades y singularidades, condición que es básica a nivel de educación parvularia. En cuanto a su formulación, presentan diversos niveles de especificidad y de contextualización, según sea el aprendizaje que se trate y la necesidad de orientar más claramente sobre su intención”*

A modo de ejemplo se pueden citar:

- *Adquirir un mayor dominio de sus capacidades corporales, desarrollando en las habilidades motoras gruesas el control dinámico en movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos, apreciando sus progresos.*
- *Expandir sus capacidades motoras y de coordinación, ejercitando sus habilidades de fuerza, resistencia y flexibilidad con o sin implementos livianos, en pequeños y grandes volúmenes, en espacios al aire libre y en contacto con la naturaleza.*
- *Afianzar la comunicación mediante el incremento del vocabulario y el uso adecuado de diferentes expresiones lingüísticas de manera de enriquecer sus conversaciones.*

Finalmente, cabe señalar que “...la presentación de ellos en cada ciclo es relativamente secuenciada...”, lo cual flexibiliza también los criterios de progresión de los niños/as a lo largo de los dos ciclos, no convirtiéndose en el criterio de promoción como ocurre con los niveles posteriores.

Otro aspecto de la organización curricular de las B CEP, que tiene implicancias importantes el acceso y progresión de niño/a con NEE, es el relativo a la determinación de Ciclos Educativos. A diferencia de la normativa que la antecede, este nuevo marco curricular define dos amplios ciclos abarcando un período de tres años cronológicos cada uno.

Como lo explicita el texto de las Bases “...ciclo alude a una forma de ordenar temporalmente el proceso educativo a partir de ciertas categorías integradoras en tramos de más de un año, cada uno de los cuales secuencia y ordena con más flexibilidad y sentido los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de su desarrollo...”, vale decir, la noción de ciclo, sumado a la mayor amplitud de tiempo que cada momento involucra, favorece la flexibilidad y permite mayores oportunidad de desarrollo y manifestación de los aprendizajes.

Si bien la noción de ciclo “...ofrece una referencia que orienta sobre los períodos óptimos para determinados aprendizajes...”, “...no constituye necesariamente un criterio para organizar los grupos de trabajo de las niñas y niños a nivel de salas de actividades...”. Enfatizando finalmente que “...la edad cronológica, como indicador del desarrollo evolutivo y del potencial de aprendizaje de los niños, debe ser entendida y aplicada con flexibilidad...”

- **Educación Básica y Media**

### Sectores y subsectores de aprendizaje

El Decreto 232 para la Educación Básica define los sectores y subsectores de aprendizaje como “...categorías de agrupación homogénea de los tipos de saber y de experiencias que deben cultivar los niños y jóvenes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas de relieve por los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica.” Esta definición pone el acento, ya no en el aprendizaje del contenido, sino en el desarrollo de competencias. La superación del tradicional enfoque asignaturista, ubica a los “tipos de saber”, en una dimensión de experiencias de aprendizaje y no como un fin en sí mismo, no obstante se reconoce su importancia para el logro de los fines de la educación.

En el caso de la Educación Media, continúa, refuerza, profundiza y amplía lo logrado por la Educación Básica en la misma dirección; toma además en consideración que, en la etapa de la vida que los estudiantes transitan durante la Educación Media, necesitan quizás más que en otros períodos desafíos a su inteligencia y motivación para vivir conscientemente todos sus procesos, así como el reconocimiento por los demás del valor de su espontaneidad y de su creatividad.

Al respecto es preciso hacer presente que toda experiencia de aprendizaje (en este caso los sectores y sub sectores), se deben concebir de manera flexible en cuanto al énfasis e importancia de éstas para cada alumno en particular y, en consecuencia, esta definición debiera explicitar la posibilidad y necesidad de adaptar, diversificar o enriquecer, cuando se requiera, el plan de estudios y la programación de aula, tanto a nivel individual como grupal, de modo de poner el currículum al alcance de todos los alumnos.

De hecho establece para cada nivel un número mínimo de subsectores obligatorios de aprendizaje, explicitando que “...los OF-CMO pertenecientes a un subsector de aprendizaje se formulan de manera comprensiva y con un grado de amplitud suficiente como para que cada escuela pueda descomponerlos o reagruparlos en campos y/o asignaturas menores...”

Incluyen una presentación al inicio que, en términos generales, explica la relevancia del dominio disciplinario para el logro de las competencias, las áreas o ejes temáticos bajo los cuales se organizan los OF y CMO, así como el enfoque didáctico y de evaluación que recomienda.

Algunas observaciones al respecto:

- En la presentación de los subsectores, se alude al momento evolutivo de los alumnos de un determinado ciclo. Estas observaciones caracterizan de manera general a los alumnos,

sus aprendizajes previos y lo que se espera aprendan en este nivel. **No considera posibles diferencias en ninguna de las áreas de su desarrollo.**

- Los Objetivos Fundamentales plantean el desarrollo de capacidades, sin hacer mención de manera explícita, como tampoco entrega orientaciones respecto de la atención de algunas diferencias individuales. No alude a las diferencias de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje que tienen una considerable influencia en el proceso educativo y sus resultados.

- Plantea el enfoque didáctico y las orientaciones metodológicas sobre las cuales se ha de llevar a cabo la enseñanza. Cuando se explicitan orientaciones para atender algunas diferencias individuales, están referidas únicamente a diversidades en el ámbito cultural. **No alude a las diferencias de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje que tienen una considerable influencia en el proceso educativo y sus resultados.**

- Se establece reiteradamente que *los requisitos de egreso son excluyentes en la medida que no consideran otras formas de expresión del idioma castellano que no sean la comunicación oral y escrita.*

A este respecto, es fundamental enriquecer la caracterización de cada subsector con algunas consideraciones generales que sirvan de orientación para la adecuada atención de las NEE que con mayor frecuencia se pueden manifestar en cada una de las áreas curriculares.

La definición de una cantidad de horas mínima para determinados subsectores según cada ciclo o subciclo, permite organizar de manera flexible el tiempo que cada establecimiento decide destinar a las distintas actividades. Asimismo, el tiempo de libre disposición que ofrece la Matriz Curricular Básica constituye uno de los recursos más apropiados para incorporar experiencias formativas complementarias para los alumnos con NEE.

El texto menciona una serie de opciones para la utilización de este tiempo de libre disposición, que debidamente organizadas pueden ser de gran beneficio para el aprendizaje de los alumnos con NEE. Por ejemplo, introducir subsectores de aprendizaje complementarios o ampliar la carga horaria de determinado subsector obligatorio que se considere esencial para el desarrollo de ciertos estudiantes. Sin embargo, sería aconsejable enriquecer las opciones que plantea el Decreto con la variedad de alternativas que permiten generar instancias de apoyo a las NEE.

De hecho, éstas pueden perseguir distintas finalidades y adoptar diferentes formas de organización de acuerdo a la naturaleza de las particulares necesidades de estos alumnos.

Por ejemplo, para aquellos que presentan dificultades de aprendizaje o de acceso a la información auditiva y visual, pueden orientarse a proporcionar apoyo o reforzamiento en determinadas áreas

de aprendizaje o destinarse al desarrollo de ciertas habilidades relevantes para su desarrollo y que el currículum no considera, como son los sistemas alternativos de comunicación (Braille, Lengua de señas...). Para aquellos alumnos que tienen talento o altas capacidades dichas instancias se pueden destinar a profundizar o ampliar determinadas áreas de conocimiento de especial interés para estos alumnos.

Además es importante señalar de manera explícita que este tiempo de libre disposición se puede destinar, tanto a actividades de participación de todo un grupo curso, como de alumnos en forma individual o en pequeños grupos.

Respecto a los Ciclos y subciclos de aprendizaje para la Educación Básica, si bien amplía los períodos en los cuales un alumno debe alcanzar determinados aprendizajes en el caso del primer ciclo de enseñanza básica, se plantea su diferenciación en directa vinculación con el logro de los aprendizajes esperados, (OF – CMO), lo cual no admite una progresión a lo largo de subciclos bajo criterios más amplios y diversificadores (por ej. períodos de tiempo máximo en que un alumno pudiera permanecer en algún ciclo, o edad cronológica)

### Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios

Los OFV concretan en forma secuenciada en los distintos niveles, los fines de la educación básica fijados en la LOCE (requisitos mínimos de egreso) para esta etapa educativa. Se expresan en **términos de competencias**, concepto amplio y abarcativo de un conjunto de actitudes, destrezas y conocimientos, lo cual admite la posibilidad de definir niveles progresivos de complejidad. En la medida que el logro de los aprendizajes presta especial atención a la interacción del niño y su entorno, facilita que el tratamiento de dichos objetivos responda al contexto específico tanto de cada comunidad como de cada niño en particular.

En Educación Media estos están especificados tanto para la Formación General como Diferenciada y distingue entre *Objetivos Fundamentales por Nivel* y *Objetivos Fundamentales Terminales*. En el primer caso, se trata de los objetivos que alumnas y alumnos deben lograr en cada uno de los cuatro años de la Educación Media. En el segundo caso, se trata de objetivos que los alumnos y alumnas deben lograr al término de sus cuatro años de Educación Media, y que este marco curricular especifica sólo para el caso de la Formación Diferenciada Técnico Profesional.

De modo general los OFV definen estándares de desempeño de manera amplia y flexible, lo que posibilita adaptarlos a las características particulares de los alumnos, en cuanto a las modalidades y al nivel de complejidad en se expresa este desempeño.

No obstante estos objetivos están planteados en términos de competencias, el análisis más específico de cada uno de ellos, deja en evidencias **barreras de acceso para algunos alumnos con NEE**. (un

ejemplo de esto: la formulación de los OF de Lenguaje y Comunicación redactados en términos tales como “escuchar”, “expresarse oralmente”, “relatar en forma oral”, etc, todos inaccesibles para alumnos con discapacidad auditiva).

En esta misma línea, la gran parte de los objetivos señalan los **niveles de desempeño** de manera flexible. Sin embargo, algunos de ellos los **definen más restrictivamente**, en el sentido que marcan niveles mínimos y máximos de logro y, por lo tanto, dificultan adecuar su nivel de complejidad para los alumnos que eventualmente requieran disminución o aumento del grado de dificultad de éstos.

Los CMO por su parte están expresados destacando la dimensión conductual del alumno lo cual es coherente con la perspectiva de las competencias. Sin embargo, es restrictivo en cuanto expresan, en algunos casos, niveles de desempeño que definen de manera rígida la cantidad de información que los alumnos deben manejar.

La principal restricción en la formulación de los contenidos mínimos, es que se establezcan como mínimos obligatorios para el logro de los objetivos fundamentales. Si bien se reconoce que es imprescindible la selección de unos contenidos culturales esenciales mínimos para garantizar la igualdad de oportunidades a toda la población del país, éstos en la medida que se definen como obligatorios pueden representar limitaciones a las oportunidades de aquellos alumnos que, en razón de su situación personal no alcancen esos mínimos en el período de tiempo que los planes de estudio exigen. En este sentido, el decreto debe ser explícito en señalar que, excepcionalmente y bajo determinadas condiciones o circunstancias, es recomendable adaptarlos, ya sea por la vía de dar prioridad a aquellos que se consideren esenciales desde el punto de vista del desarrollo personal y social del estudiante. O bien dando un tratamiento distinto a ellos, es decir ajustándolos de acuerdo a las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos y a las formas de recepción de la información y de comunicación que éstos utilicen (auditiva/verbal o visual/gestual).

Cabe señalar que, en el caso de ambos componentes curriculares, la normativa no indica la posibilidad de adaptar los OF- CMO, en la medida que se considere imprescindible para asegurar el acceso y progreso en el aprendizaje de los alumnos.

### **Opciones y modalidades de formación en la Educación Media**

Desde la perspectiva de la flexibilidad del currículo merece especial análisis las opciones y modalidades que ofrece hoy día el nivel de Educación Media para los estudiantes que cursan de 1º a 4º año, y así tener presente cuál es la oferta educativa de que dispone nuestro sistema educativo para los alumnos y alumnas con discapacidad que se integran a este nivel educativo.

En primer lugar, es importante señalar que en la Educación Media, al igual que en el nivel de

Básica, la reforma educativa se ha orientado hacia el desarrollo de políticas que contribuyan a la mejora de los procesos y los resultados de aprendizaje. Es así, que durante los últimos años se han venido implementando un conjunto de estrategias, medidas y recursos dirigidos a incrementar la calidad de la educación que ofrecen los liceos del país, en el marco del actual Programa de Mejoramiento de la Educación Media impulsado por el Ministerio de Educación.

Dentro de las prioridades del Programa de Mejoramiento de la Educación Media podemos destacar:

- Proyectar la implementación de la reforma curricular mejorando la capacidad de gestión pedagógica en cada uno de los programas del nivel.
- Desarrollar modelos de innovación para enriquecer y diversificar la oferta educativa, un ejemplo de ello son los proyectos que a través de Chile Califica pueden optar los liceos para mejorar su implementación y la formación en ejercicios de los docentes, especialmente los Técnico Profesionales.
- Otorgar preferencial apoyo a los establecimientos que atienden a la población más pobre y con menores resultados de aprendizaje. Bajo esta mirada, se viene implementando el Programa Liceo Para Todos, liceos que atienden a jóvenes en mayor riesgo socio-educativo y con alto índice de deserción escolar.

Como se señalara en párrafos precedentes, la actual Reforma Educativa establece un Marco Curricular de Objetivos Fundamentales (Verticales y Transversales) y de Contenidos Mínimos Obligatorios para todo el sistema educativo. En lo que respecta al nivel de la Educación Media, el marco curricular se organiza en tres ámbitos, de acuerdo a la naturaleza general o especializada de sus contenidos, y al carácter de regulado o no de los mismos.

**Formación General:** El marco de OF-CMO define una Formación General para ambas modalidades, Científico Humanista y Técnico Profesional, y agrupa los sectores y subsectores del currículum que son determinantes para el aprendizaje de las competencias generales necesarias para desempeñarse en forma activa, reflexiva y crítica a lo largo de la vida. Ésta se prolonga por los dos primeros años de la Educación Media en sus dos modalidades (HC y TP), abarcando a todos los alumnos y alumnas. Incluye nueve sectores de aprendizaje algunos de los cuales se separan en subsectores, dando lugar a un esquema de trece agrupaciones disciplinarias.

**Formación Diferenciada:** Complementa la formación en competencias básicas generales, abarcando ambas modalidades. Ofrece canales de especialización y ocupa una importante parte del tiempo en los cursos de 3° y 4° Medio. Desde la óptica del desarrollo personal, el ámbito de la Formación Diferenciada se basa en la necesidad de atender las aptitudes e intereses personales,

y las disposiciones vocacionales de alumnos y alumnas, armonizando sus decisiones individuales, con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo, social y ciudadano del país.

Se inicia intensivamente a partir del 3° Medio y constituye un espacio del marco curricular que podrá variar entre cada liceo, en términos de los planes de especialización, según los intereses y aptitudes de los alumnos, y a las definiciones curriculares institucionales de los establecimientos. En este sentido, permite una decisión vocacional mejor fundamentada y más consciente.

En el caso de la modalidad Humanista Científica, se han definido objetivos y contenidos adicionales a la Formación General, para ser trabajados por alumnos que dedican más tiempo a algunos de ellos, agrupados por el establecimiento en función de los talentos, intereses o expectativas de egreso de la Educación Media. Supone una mayor extensión temática o profundización de los contenidos de determinadas áreas, que la definida en la Formación General.

En el caso de la modalidad Técnico Profesional, la diferenciación alude a la formación especializada, definida en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de egreso, correspondientes a 13 sectores ocupacionales y 44 canales de especialización.

El marco curricular en este caso no define objetivos específicos de nivel, ni tampoco contenidos mínimos obligatorios sino de Objetivos Fundamentales Terminales, es decir lo que cada alumno debe lograr en cada una de las especialidades referidas, al final de la Educación Media. Esto último se basa en la necesidad de responder adecuadamente a la creciente velocidad de cambio en las tecnologías y mercados.

**Libre Disposición:** El ámbito de Libre Disposición corresponde a un espacio para ser llenado por definiciones curriculares y extra-curriculares de los establecimientos, no reguladas por las definiciones de objetivos y contenidos del marco curricular prescrito.

En el caso de la modalidad Humanista Científica corresponde un tiempo de Libre Disposición equivalente a 9 horas semanales en los cursos de 1° y 2° Medio y de 6 horas semanales en los cursos de 3° y 4°.

Por su parte, la modalidad Técnico Profesional dispone de un tiempo de Libre Disposición equivalente a 11 horas semanales en los cursos de 1° y 2° y de 4 horas semanales en los cursos de 3° y 4° Medio.

En este sentido, de acuerdo a las definiciones de la LOCE, los OF-CMO de la Educación Media regulan al conjunto de los establecimientos de este nivel de las diferentes dependencias administrativas, en ambas modalidades científico humanista y técnico profesional.

Al mismo tiempo, inspira a las políticas de Estado vigentes la valoración de la diversidad, la experimentación y la innovación en el sistema escolar, dentro de los estándares nacionalmente definidos respecto a calidad y equidad de la educación. Respondiendo a la doble necesidad, de velar por estándares nacionales respecto a la oferta de oportunidades curriculares y dejar espacios para la experimentación y la innovación, el actual marco regulatorio puede ser flexibilizado en su organización temporal y en la secuencia de sus contenidos, en planes y programas de estudio de establecimientos que reúnan ciertas características.

Desde la lógica anterior, se enmarca dentro de la Formación Técnico Profesional, la modalidad de **Formación Profesional Dual**. Ésta busca un acercamiento paulatino entre la educación y sectores de la producción, a través de la cooperación entre la escuela y la empresa. Se constituye de este modo, en una estrategia educacional, cuyo objetivo es proporcionar formación teórica y práctica que les permita a los jóvenes una adecuada incorporación al mundo laboral, la proyección en la empresa y la continuidad de estudios superiores. Esta alternativa curricular por sus características, se focaliza en los cursos de 3° y 4° año de educación media, desarrollando la acción educativa en dos espacios de aprendizaje: el liceo y la empresa a través de un proceso de alternancia estructurada y debidamente planificada y organizada.

Cuenta con un **Plan de Desempeño** para el aprendizaje en la empresa el que está estructurado y redactado de acuerdo a la organización y utilización empleada en el mundo productivo. Este Plan comprende áreas de desempeño y las respectivas tareas laborales.

Finalmente, la **Modalidad Dual**, propone una formación integral para el mundo del trabajo, de modo que el o la joven aprendiz tenga la posibilidad de:

- Desarrollar competencias para la resolución de problemas.
- Adquirir conocimientos actualizados del desarrollo tecnológico.
- Desarrollar destrezas para la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas.
- Fortalecer valores para desarrollar conductas y actitudes de eficiencia y responsabilidad social y laboral.

Tanto la formación Técnico Profesional en general y en particular la Modalidad Dual con las adaptaciones necesarias, pueden constituirse en oportunidades para los estudiantes que presentan NEE y se abren nuevas perspectivas de egreso. En el caso de los establecimientos que ofrecen la modalidad Humanista Científica se hace necesario que con la posibilidad de definir planes y programas propios que ofrece el Marco Curricular, incorporen programas de diversificación curricular que resuelvan las necesidades específicas de los estudiantes que por otras causas no

alcancen las metas educativas; esta diversificación debiera tener como eje central la orientación y preparación vocacional.

En definitiva, la respuesta a las necesidades especiales implica desarrollar un currículo amplio y equilibrado en cuanto a las capacidades que aspira promover, así como diversificado en cuanto a las opciones educativas y las ayudas específicas que ofrece a los alumnos para alcanzar, en la mayor medida de sus posibilidades, los aprendizajes esenciales (objetivos fundamentales y contenidos mínimos) que les permitan a su egreso, ya sea continuar sus estudios en el ámbito de la formación técnico profesional o la capacitación en un puesto de trabajo, o de lo contrario, contar con las herramientas básicas que les permitan acceder al mundo del trabajo.

**Potencialidades y restricciones para el acceso y participación de los alumnos/as con NEE en el Marco Curricular Chileno, desde la normativa que reglamenta la Evaluación y Promoción Escolar.**

#### **Normativa analizada:**

- Decreto Exento N° 511 de 1997. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica.
- Decreto de Evaluación Exento N° 112/1999. Establece disposiciones para que los Establecimientos Educacionales elaboren su Reglamento de Evaluación y Reglamenta la promoción de alumnos(as) de 1° y 2° año de Enseñanza Media, ambas modalidades.
- Decreto de Evaluación Exento N° 83/2001. Reglamenta la calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de Enseñanza Media, ambas modalidades y establece disposiciones para que los Establecimientos Educacionales elaboren su Reglamento de Evaluación.

Decreto 511 que norma la evaluación y promoción de los alumnos que cursan la Educación Básica así como los decretos 112 y 83 de la enseñanza media, establecen disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su Reglamento de Evaluación y Reglamenta la Promoción de los alumnos permitiendo mayor flexibilidad al sistema educacional y a la conducción del proceso educativo por parte de los establecimientos educacionales, aumentando con ello la responsabilidad pedagógica de estos respecto de los resultados de aprendizaje de sus alumnos; facultándolos para que tomen sus propias decisiones en materias referidas a los procesos de evaluación y las oficialicen en sus Reglamentos de Evaluación, los que deberán ser presentados y aprobados los Departamentos Provinciales de Educación.

En este sentido, se entiende como un marco regulatorio general sobre el cual cada establecimiento ha de definir sus propias normas de evaluación, calificación y promoción para su alumnado, de

acuerdo a las disposiciones establecidas en dicho Decreto y en concordancia con los respectivos Planes y Programas de Estudio. Esta flexibilidad posibilita a los establecimientos tomar decisiones sólo de carácter procedimental, y establecer disposiciones sobre los siguientes aspectos:

- El período escolar adoptado: trimestral o semestral.
- Formas, tipos y carácter de los procedimientos que aplicará el establecimiento educacional para evaluar los aprendizajes de sus alumnos en el logro de los OF y OFT, de acuerdo con su proyecto Educativo.
- El sistema de registro de los logros alcanzados por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.
- El procedimiento para establecer la calificación final de los alumnos, en qué subsectores se aplicará, la ponderación de cada uno, a quiénes se les aplicará.
- Las modalidades que empleará el establecimiento para entregar información a los padres y apoderados, en relación al avance de sus hijos. La que debe considerar también el logro de los Objetivos Fundamentales Transversales.
- Requisitos y procedimientos para promover a los alumnos con porcentajes menores al 85% de asistencia a clases, para resolver situaciones especiales de evaluación, eximición y promoción dentro del año escolar.

*Procedimientos de Evaluación Diferenciada que se aplicará a los alumnos que tengan dificultades temporales o permanentes para desarrollar adecuadamente su proceso de aprendizaje en algunos subsectores o asignaturas del plan de estudio.*

En términos generales, es posible señalar que las disposiciones planteadas proporcionan un marco de flexibilidad, para la actuación y la toma de decisiones de carácter curricular por parte de los establecimientos, en relación a la atención de los alumnos con NEE en general (con o sin discapacidad). El hecho, de que cada establecimiento pueda construir su propio reglamento en función de las características y necesidades de la población escolar que atienden, posibilita que éstos contemplen disposiciones específicas en función de las NEE que presenten sus alumnos y alumnas, en lo que se refiere tanto a estrategias para evaluar los aprendizajes y formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados como a los procedimientos para determinar la situación final de los alumnos.

No obstante la ventaja anterior, la normativa carece de lineamientos técnicos y procedimientos más precisos que orienten las decisiones de evaluación y promoción para los alumnos con

NEE y, en consecuencia, queda abierto a la interpretación que hagan las escuelas del mismo, dependiendo del grado de información y conocimientos que los directivos y docentes tengan de las NEE en general y, en particular, de aquellas relacionadas con las distintas discapacidades.

Por otra parte, si bien la normativa permite la *Evaluación Diferenciada para alumnos y alumnas que presentan dificultades temporales o permanentes* (NEE), no establece una definición ni aporta criterios que orienten su utilización ni en qué casos y bajo qué condiciones o circunstancias es conveniente su aplicación (a excepción del Artículo 5º dcto.

511, que especifica que, “A los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje deberá aplicárseles procedimientos de evaluación diferenciada”)

Por otra parte, cabe señalar que el concepto de evaluación diferenciada es poco apropiado por cuanto conlleva de manera implícita la idea de diferenciar, es decir de realizar una evaluación diferente para determinados alumnos y, por tanto, posee una connotación discriminatoria que no se condice con los actuales enfoques de atención a la diversidad. La delimitación de la evaluación diferenciada para alumnos que tengan “impedimentos”, es de por sí estigmatizante en la medida que se centra en el alumno y pone el acento en sus limitaciones. Al mismo tiempo, esta definición resulta restrictiva y ambigua, ya que condiciona la aplicación de dicha modalidad de evaluación a una situación en particular, en circunstancias que existen múltiples factores relacionados tanto con las características individuales de los alumnos como de la respuesta educativa que se les ofrece, que podrían determinar la necesidad de aplicar procedimientos de evaluación diferenciada. Asimismo, no queda claro a qué se refiere exactamente con cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje.

Dado los argumentos anteriores, se plantea la conveniencia de sustituir el término de evaluación diferenciada por el de Adaptación de la Evaluación, por ser más concordante con el procedimiento de adaptación curricular que sugiere la nueva política para abordar los requerimientos de apoyo que los alumnos con NEE pueden precisar de manera temporal o permanente en su proceso de aprendizaje.

### Con relación a la promoción

Los Decretos 511, 112 y 83 consideran conjuntamente, el logro de los OF de los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje del plan de estudio y la asistencia a clases en a lo menos un 85 % para que los alumnos sean promovidos de curso. Sin embargo, por razones debidamente justificadas tales como: ausencias a clases por períodos prolongados de salud y debidamente certificados, finalización anticipada del año escolar, situaciones de embarazos, servicio militar,

becas o similares; el Director del establecimiento y profesores jefes puede autorizar la promoción de los alumnos con porcentaje menor de asistencia. Este rango de flexibilidad es especialmente necesario para el caso de aquellos alumnos que debido a su discapacidad presentan problemas asociados de salud o requieren determinados tratamientos médicos y/o de rehabilitación que les supone ausentarse con mayor frecuencia del establecimiento escolar.

Respecto de los criterios relacionados con los logros de aprendizaje para la promoción, el Decreto 511 establece que serán promovidos los alumnos que aprueben todos los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje de sus respectivos planes de estudio, o en su defecto, aquellos que no aprueben como máximo uno o dos subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje, siempre y cuando su nivel general de logro corresponda a un promedio de 4.5 o superior en el primer caso, o a un promedio 5.0 o superior en el segundo caso, incluidos los subsectores no aprobados.

Igualmente plantea que los alumnos que no cumplan con los requisitos de promoción indicados anteriormente, deberán repetir el 2º o el 4º año básico en el caso del primer ciclo y en el segundo ciclo (5º a 8º año), el curso que corresponda.

La normativa considera la calificación numérica en escala de 1.0 a 7.0 y tienen como mínimo de aprobación final la nota 4.0 para todos los niveles y modalidades de enseñanza.

De igual modo, ambos expresan como logro de objetivos para la promoción, la aprobación de todos los subsectores de aprendizaje. Establece que podrán ser promovidos quienes teniendo 1 subsector de aprendizaje reprobado, obtengan un promedio general de 4.5, y para quienes no aprueben 2 subsectores de aprendizaje, su nivel general de logro deberá corresponder a un promedio general de 5.0 o superior.

En relación con la promoción de los estudiantes que no cumplen con los mínimos establecidos en el curso regular, la normativa no considera ninguna disposición que establezca que estos alumnos deberán ser evaluados y promovidos en función del logro de los aprendizajes que se han determinado en el marco de las medidas de flexibilización curricular.

Esto ha traído como consecuencia la disparidad de criterios entre los profesores y especialistas, así como por parte de las corporaciones municipales de educación y las propias Secretarías Regionales de Educación. Esta situación, lejos de facilitar el aprendizaje y la integración de los alumnos con NEE, ha contribuido a entorpecer su proceso educativo y, en muchos casos, a limitar sus oportunidades educativas y continuidad de estudios.

En cuanto a la eximición de subsectores de aprendizajes o asignaturas, la normativa faculta al Director del establecimiento para autorizar la eximición de hasta un subsector de aprendizaje a

los alumnos que presenten dificultades de aprendizajes o problemas de salud, situación que se da con frecuencia en las asignaturas de Idiomas y Educación Física, lo que beneficia y facilita la permanencia en el sistema de estudiantes que presentan NEE.

Sin embargo, el Decreto N° 83 explicita en su artículo 6° que: *“Los alumnos de Enseñanza Técnico Profesional no podrán ser eximidos de ningún módulo o asignatura de la especialidad que estudian.”* Cabe señalar que la modalidad Técnico Profesional por sus particularidades y exigencias, al considerarse como la preparación inicial para la vida del trabajo, permite un menor grado de flexibilización curricular, ya que considera como criterios de evaluación, el logro de un conjunto de competencias propias de cada especialidad y además exige a los jóvenes estudiantes alcanzar perfiles de egreso definidos como Objetivos Fundamentales Terminales acorde a las especialidades; esta situación dificulta y complejiza aún más el proceso de adaptación de la enseñanza para estudiantes que presentan NEE.

Como un elemento más a tener en cuenta, están las características propias de la Enseñanza Media, que por sí solas presentan un mayor desafío y adquieren connotaciones y dimensiones muy distintas, tanto en función de la etapa escolar como del grado de necesidades educativas especiales que presenten los alumnos en este nivel escolar. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes con NEE suele ocurrir que mientras en los primeros años de la Educación Básica, los ajustes o modificaciones curriculares por lo general son menores, a medida que avanzan a la Educación Media y los contenidos se complejizan, dichos ajustes se van haciendo progresivamente mayores. La lentitud que caracteriza el aprendizaje de estos estudiantes, provoca con el correr de los años, que la brecha entre los conocimientos adquiridos y los aprendizajes esperados para su edad se vaya acrecentando.

Si relacionamos esta situación con las características o condiciones propias de la Enseñanza Media, llegaremos a la conclusión de que en este nivel, se presentan dificultades que es preciso considerar a objeto de tomar medidas y decisiones adecuadas en relación a los procesos de evaluación, promoción y opciones educativas para los estudiantes que presentan NEE. A este respecto, consideramos importante reflexionar acerca de algunas condiciones, como son:

- La definición de criterios compartidos para evaluar los resultados de aprendizaje de estos alumnos, y aplicar la evaluación curricular, reviste dificultades para el profesorado por la presión que representa la finalización de la educación escolar, y con ella la adquisición de la respectiva certificación de estudios. Esta preocupación se agudiza cuando los profesores se ven enfrentados a la situación de que el alumno con NEE, no ha conseguido los objetivos fundamentales y contenidos mínimos establecidos para la educación media. Tema que se ve resuelto por la normativa vigente, en la medida que existen vacíos con respecto a la promoción y certificación de estudios.

- Uno de los objetivos trascendentales de la educación media, tiene relación con la orientación vocacional y preparación que requieren los estudiantes en esta etapa a fin de tomar decisiones ajustadas con respecto a su futuro profesional o laboral, en función de sus intereses y capacidades. Si este tema no deja de ser complejo para el alumnado en general, lo es más en el caso de los estudiantes con NEE, para quienes las opciones de salida son bastante más limitadas, necesitando además de mayor apoyo y dirección. Por este motivo, es de primera importancia que el sistema en su conjunto, permita que los establecimientos educacionales ofrezcan itinerarios alternativos, distintos a la tradicional opción de preparar a los estudiantes para acceder a carreras universitarias y técnico profesionales.

## ANEXO 2

### Reporte de la consulta a expertos

La consulta y asesoría de expertos se desarrolló con el objetivo de recoger de la experiencia internacional, visiones, enfoques y modelos que se han implementado y evaluado con el fin de asegurar el acceso y participación en el currículum común a los alumnos/as con necesidades educativas especiales.

#### Nómina de Expertos Consultados:

##### **Dr. Seamus Hegarty**

PHD, profesor e investigador en educación. Presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA). Investigador por 30 años de la Fundación Nacional de Investigación Educativa del Reino Unido. Editor fundador de “European Journal of Special Needs Education” (1995), ha publicado más de 20 libros y numerosos papers en el campo de la inclusión en educación y de las necesidades educativas especiales. Ha sido Consultor de UNESCO, así como de otras agencias internacionales por más de 20 años y fue Principal Consejero Académico de la Conferencia Mundial de Salamanca en 1994.

##### **Dr. Gerardo Echeita**

Director de Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesor titular de escuela universitaria y en la actualidad profesor titular en formación de profesorado y educación de la misma universidad, donde imparte docencia en títulos de grado, postgrado y doctorado.

##### **Dra. Elena Martín**

Doctora en psicología por la universidad complutense de Madrid y profesora titular en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus publicaciones e investigaciones se han centrado en los temas relacionados con el currículum, el asesoramiento psicopedagógico y la evaluación de los procesos de aprendizaje, del profesorado y de los centros educativos.

##### **Dr. Cesar Coll**

Doctor en psicología y catedrático de psicología evolutiva y educativa en la Universitat de Barcelona. Ha promovido y dirigido investigación relacionada con la intervención y asesoramiento

psicopedagógico, el diseño y desarrollo del currículum escolar, el análisis de los procesos interactivos en situaciones educativas y la evaluación del aprendizaje en contextos escolares. El Dr. Cesar Coll ha participado activamente en el diseño de la reforma educativa española promovida por la LOGSE (1990), especialmente en cuanto al currículum y a sus aspectos psicopedagógicos.

### **Robert Ruíz i Bel**

Profesor titular de la Facultad de Educación, miembro del Laboratorio de Psicopedagogía Universidad de VIC, Barcelona

### **Joseph Font i Roura**

Profesor titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de VIC, Barcelona. Director de Escuela especial para alumnos con discapacidad intelectual.

### **Climent Gine i Gine**

Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona. Reconocido especialista en el ámbito de la educación especial, campo en el que ha venido trabajando en los últimos treinta años, primero en la escuela y en la administración, y más tarde en la Universidad. Su investigación se ha centrado en la calidad de los servicios para las personas con retraso mental y en el campo de la familia y la discapacidad. Actualmente Decano de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte de la Universidad Ramón Llul de Barcelona.

### **Ignaci Puigdellivol**

Doctor en educación y Catedrático del Departamento de Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

### **Carlos Ruiz**

Asesor de Necesidades Educativas Especiales en el Berritzegune (Centro de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa de Zarautz) Responsable del Programa de Trastornos Generalizados del Desarrollo. Actualmente trabaja en el Berritzegune Central de Lasarte, ciudad de Vittoria, País Vasco.

### **María Bove**

Doctora en educación de la Universidad de Vermont, USA. Consultora internacional experta en inclusión educativa y necesidades educativas especiales. Consultora para América Latina de la Fundación Hilton Perkins.

## Síntesis de Contenidos de la Consulta

Las principales conclusiones de la consulta realizada a expertos internacionales y los principales aportes recogidos en función de las categorías más relevantes que permitieron proyectar las medidas de flexibilización que se recomiendan en el estudio.

### ***Problemática de Flexibilización Curricular***

En el marco de las metas que persigue el estudio, una pregunta clave es, si el Currículo Oficial es el factor más importante, o es uno más dentro de otros.

El currículo no es la única llave de transformación. Un currículo inclusivo sólo es posible en una escuela inclusiva y esto implica abordar decididamente la cultura, competencias y prácticas de los establecimientos de modo de asegurar los tres elementos claves de una educación inclusiva: presencia, participación y logros.

Los conceptos centrales que deben orientar la tarea de la flexibilización curricular son los de **relevancia y pertinencia del currículo para todos.**; el problema ya no es sólo el acceso, sino sobretodo de calidad. Para que el currículo tenga esta condición, debe ser flexible, y avanzar hacia esta flexibilización es una tarea de futuro de país, debe ser entendida dentro de su misión y visión. Es necesario, dentro de esta visión ir dando pasos progresivos, pero que apunten en la dirección de transformación del currículo nacional.

El Ministerio de Educación debe tener una misión inclusiva; esto significa que debe garantizar acceso y participación al currículo general concebido como acceso a la cultura y a los aprendizajes. En la perspectiva de la Educación inclusiva, el currículo empodera al alumno: le da el control de su proceso de aprendizaje propiciando la autodeterminación, autocontrol de las preferencias, intereses etc. Que el alumno reconozca como aprende y le pida al profesor que le enseñe como necesita.

Un Currículo nacional debería ser formulado en forma general, en términos genéricos; y debe ser complementado con documentos orientadores para los docentes que le faciliten el pensar y decidir respecto a cómo, desde el currículo general, se va a generar el currículo de aula cuando tiene alumnos con una situación de excepción.

En el plano de los componentes curriculares, varios expertos sugieren recomendaciones en la línea de definir ciertos aprendizajes imprescindibles a lo largo de la trayectoria escolar.

Esto garantizaría contar con una línea transversal de base a partir de la cuál determinar las eventuales adaptaciones o trayectorias diferenciadas para los alumnos que así lo requieran.

El marco curricular debiera identificar ciertos hitos o logros nucleares para cada etapa.

Establecer líneas rojas, en el sentido de seleccionar aquellos aprendizajes básicos ante los cuales no se puede renunciar.

La modificación del currículum es una decisión que corresponde al Centro Educativo. Pero el currículum oficial debe permitir y facilitar la modificación. La normativa debe explicitar que el currículum se puede adaptar y bajo qué circunstancias se realiza la adaptación.

La experiencia extranjera muestra que los modelos curriculares que han respondido de modo más eficiente a este requerimiento es el que está basado en el Modelo de Diseño Universal. Se trata de un currículum que ya está diseñado de modo que pueda, por si mismo, ajustarse a las necesidades de cualquier alumno, lo cual desmitifica el que los elementos materiales o ayudas son sólo para aquellos que tienen necesidades educativas especiales. El Diseño Universal de Aprendizaje es planificado a priori para llegar a un número más amplio, contrastando de este modo con el enfoque de las adaptaciones posteriores. Todos los estudiosos del enfoque de Diseño Universal, están proponiendo como estrategia de atención a la diversidad el considerar múltiples formas de presentación, de participación y de expresión y las clases deben ser preparadas considerando la diversidad, de modo que estas modalidades están disponibles para todos los estudiantes.

### **Debates conceptuales implicados en la definición de la Política Curricular**

Diseñar un currículum oficial para todos es un desafío; si esto se hubiese logrado no tendríamos luego que adaptarlo. Lo más fácil es diseñar currículum para poblaciones específicas.

Esta afirmación señala la importancia de abordar el debate en torno a las medidas de flexibilización curricular. La Adaptación Curricular es un concepto que asume implícitamente que el currículum no es pertinente para todos. Habitualmente la determinación de una medida de flexibilización está restringida a determinados alumnos, y en ocasiones éstas se han transformado en programas individuales paralelos, lo cual contribuye a la estigmatización. Por otro lado, existe evidencia del riesgo de burocratización que acompaña a estas medidas, por efecto de la rigidez de las normativas y la demora en los procedimientos de evaluación y posterior definición de las medidas de flexibilización, afectando incluso la posibilidad de que estas decisiones se constituyan en una herramienta efectiva de trabajo para el profesor.

Ambos riesgos son, la mayor parte de las veces, consecuencia de la rigidez del respaldo legal.

Otro aspecto importante de tomar en cuenta en el debate, dice relación con la revisión del lenguaje que la política debe asumir para identificar a los estudiantes que eventualmente deben ser destinatarios de las medidas de flexibilización. Si bien, es necesario contar con determinadas

categorías que orienten la toma de decisiones y aseguren la disponibilidad de recursos para quienes lo necesiten, es preciso ser cuidadosos en la manera que se expresan dichas categorías por la connotación que éstas llevan implícitas.

Por otra parte, se señala que el problema del acceso al currículum de alumnos con necesidades educativas especiales no se resuelve con la sola capacidad del currículum, sino son más importantes factores asociados a los criterios para determinar los apoyos, la toma de decisiones sobre la trayectoria y eventuales adaptaciones curriculares y las competencias de los docentes para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta la diversidad.

Por ejemplo otros componentes como la organización, enfoque y prácticas pedagógicas, actitudes, evaluación que tienen un significativo impacto.

***Mecanismos para asegurar el acceso al currículum y la Identificación y evaluación de las NEE desde una perspectiva curricular.***

Se puede apreciar coincidencia entre los expertos consultados respecto a la necesidad de contar con criterios establecidos para la toma de decisiones respecto a la trayectoria escolar.

En primer lugar se releva la importancia de generar pautas de protocolización de la toma de decisiones, aunque no hay claridad en cuanto a las categorías sobre las cuáles diseñar estas orientaciones o pautas de acción. Quienes aluden a este respecto tienden a reconocer que no se podría obviar la categorización por discapacidad, en virtud de las especificidades de los apoyos que cada uno de estos colectivos requiere.

Algunos aspectos claves en estas orientaciones son:

- Las decisiones respecto a la trayectoria escolar y adaptaciones corresponde adoptarlas a nivel de centro educativo y con la participación de los docentes, especialistas, familia.
- A partir de la evaluación pormenorizada de las necesidades del estudiante, se deben tomar decisiones que orienten el trabajo escolar de mediano y largo plazo, que se irán monitoreando regularmente.
- Es imprescindible contar con un respaldo legal de estas decisiones que se pueden materializar en un Plan Educativo Individual, dentro del marco del currículum común (en España se le denomina dictamen). Esta normativa debiera resguardar en primer lugar, el acceso a los recursos
- Si bien es legítima la preocupación por la normativa, hay que tener cuidado con la extrema burocratización del proceso de toma de decisiones.

- Ordenar las Orientaciones por nivel: 1º Centro educativo, 2º aula y 3º el individuo, teniendo en cuenta las dimensiones del Índice de Inclusión (cultura, políticas y prácticas). El enfoque debe ser más de Centro que individual, las medidas individuales deben apuntar a los alumnos con necesidades diferentes.

### ***Acreditación y Certificación de estudios***

En este aspecto los expertos consultados coinciden en que debe existir un título único y para todos en el marco de la enseñanza obligatoria. La diferencia se puede marcar en lo que le permite o no el título; es decir, señalando las restricciones de la certificación o puede llevar un anexo, por ejemplo, que especifique en forma positiva, a qué puede acceder el estudiante con las competencias alcanzadas al término de la secundaria.

## ANEXO 3

### Informe de evaluación interdisciplinaria

#### I. IDENTIFICACION DEL ESTUDIANTE

Nombre : .....

Fecha de Nacimiento : .....

Edad : .....

Escolaridad : .....

Diagnóstico : .....

Fecha informe : .....

#### II. ANTECEDENTES GENERALES

Se consigna información relevante referida a la escolaridad, antecedentes previos (médicos, psicológicos y educativos si los hubiere) y familiares que aporten a la comprensión de la situación actual del estudiante.

#### III. OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN

Señala los motivos que justifican la solicitud de la evaluación y el propósito que ésta persigue.

## IV. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS

Instrumentos –Pruebas (aplicadas)	Procedimientos

## V. DESCRIPCION

## a) Caracterización del aprendizaje:

Caracterización individual con las que el estudiante se enfrenta a las tareas, a los contenidos y a las diversas situaciones de enseñanza - aprendizaje	
• Atención, concentración	
• Ritmo de aprendizaje	
• Seguimiento de instrucciones	
• Reacción a la frustración	
• Estilo de realización de las tareas o actividades	
• Motivación para aprender	
• Autonomía en el desarrollo de actividades escolares	
• Otras	

**b) Funciones cognitivas:**

• Recogida, análisis y entrega de la información	
• Organización y jerarquización de la información	
• Retención de la información	
• Discriminación de lo relevante y de lo accesorio en la información	
• Desarrollo de procedimientos para la resolución de situaciones problemas	
• Planificación de estrategias y actividades	
• Observación, comparación, asociación, categorización, generalización	
• Capacidad de análisis y de síntesis	
• Otras	

**c) Competencias Curriculares:**

Nivel de competencia curricular. La información a consignar se refiere al nivel de respuesta a las exigencias curriculares determinadas por el nivel de escolaridad, por los aprendizajes esperados y los contenidos. Se refiere a lo que el estudiante sabe y es capaz de hacer en cada una de las áreas básicas.

Lenguaje y Comunicación	
Matemática	
Otros sectores de aprendizaje	

**d) Habilidades Sociales:**

Se consignan en este punto, las formas y calidad de las interacciones comunicativas y participativas con los compañeros y los adultos. Trabajo colaborativo, participación en proyectos, actividades extracurriculares.

## VI. Información referida al contexto

Contexto escolar. En este punto, es necesario describir si las condiciones del aula y la escuela resultan o no adecuadas para el estudiante en la medida en que compensan o intensifican sus dificultades. Aspectos que operan como fortalezas y debilidades, relacionados con organización y accesibilidad al espacio físico, los materiales y el currículo, estrategias de enseñanza, distribución del aula, participación en las actividades, etc.

Contexto socio-familiar. En este punto se incorpora la información relevante del ámbito familiar y social que pueda favorecer u obstaculizar el aprendizaje y desarrollo del estudiante. Se sugiere especificar en fortalezas y debilidades a objeto de una mejor comprensión..

## VII. Necesidades educativas especiales (NEE)

En este punto se expresan las NEE del estudiante, tratando de organizar, graduar y estructurar la información obtenida en el proceso de evaluación a través de los protocolos, pautas y antecedentes del estudiante, haciendo siempre referencia a lo que el alumno/a necesita en las distintas áreas de aprendizaje.

## VIII. Conclusiones

Señalar los aspectos más relevantes de la evaluación y sus resultados.

## IX. Recomendaciones

En este punto se indican las sugerencias referidas a las adaptaciones curriculares, recursos adicionales, y medidas de apoyo para el estudiante.

Nombre: .....

Especialidad: .....

Institución: .....

Firma del o de los evaluadores .....

## ANEXO 4

### Plan de Apoyo Individualizado (PAI)

Proyecto MINEDUC – UCEN 2007

#### IDENTIFICACION

Apellidos.....

Nombre.....

Fecha de nacimiento.....

Nombre de los padres.....

Dirección.....

Teléfono.....

Escuela.....

Dirección.....

Teléfono.....

Curso. Nivel.....

FECHA DE ELABORACION DEL DOCUMENTO.....

DURACION PREVISTA.....

**Responsables de la aplicación del PAI**

Nombre	Función

**ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTUDIANTE****Información personal del estudiante**

Síntesis derivadas de diferentes fuentes de información (protocolos, pautas, informes). Informe de evaluación especializada y resolución de NEE, así como resumen de las acciones realizadas por los docentes como anexos.

**PROPUESTA DE ADPTACIONES****medios de acceso al Currículum**

\* (Materiales, espacios y sistemas de comunicación)

**ADAPTACIONES CURRICULARES****a) Cómo Enseñar / Evaluar**

\* (Estrategias, recursos, metodologías)

**b) Sector o Subsector****OBJETIVOS Y CONTENIDOS****RECURSOS Y MEDALIDADES DE APOYO**

Áreas y profesionales encargados, lugar, tiempo de dedicación semanal, líneas generales de actuación en actividades compartidas con su grupo de referencia y en actividades específicas, tiempo de coordinación.

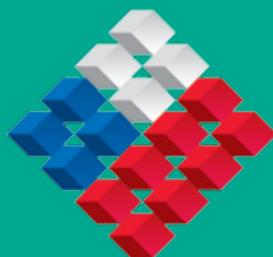
**COLABORACION CON LA FAMILIA**

Objetivos a trabajar en el ámbito familiar, orientaciones sobre estrategias o recursos para el trabajo en casa o sugerencias sobre las actividades a realizar en el establecimiento en la que participe la familia del alumno/a.

**SEGUIMIENTO DEL PAI**

Análisis de las medidas y acciones de apoyo implementadas y sus efectos. Revisión de las NEE establecidas y redefiniciones de las decisiones adoptadas si se estima necesario.





GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION