

Contextualización curricular a nivel escuela. Experiencias de dos escuelas municipales en pandemia

Curricular contextualization at the school level. Experiences of two public schools in pandemic

Sergio Salamó A.¹

sergio.salamo@pucv.cl

Denisse Gallardo F.²

denisse.gallardo@mineduc.cl

Recibido: 01 de septiembre de 2021

Aceptado: 03 de septiembre de 2021

Resumen: La inclusión, en el contexto del sistema educativo chileno, ha avanzado tanto en cuanto a su marco legal como en las percepciones y el discurso de las comunidades escolar; sin embargo, aún resta transitar un camino que la manifieste en el corazón de la tarea escolar: los aprendizajes como una garantía para todos(as); esto se hace más urgente en el contexto de emergencia educativa resultante de la pandemia COVID-19. En este trabajo revisamos desde una aproximación cualitativa dos experiencias de liderazgo escolar con foco pedagógico que implican asegurar los aprendizajes y con ello garantizar la inclusión en torno al mencionado desafío de la escuela, particularmente con una aplicación innovadora de la progresión en espiral como estrategia institucional en una escuela básica y otra especial, ambas pertenecientes a la Corporación Municipal de la comuna de Quilpué.

Palabras Claves: autonomía, Liderazgo, Progresión, Aprendizaje.

1 PUCV

2 MINEDUC

Summary: Inclusion, in the context of the Chilean educational system, has advanced both in terms of its legal framework and in the perceptions and discourse of the school communities; However, there is still a path to be taken that manifests it in the heart of the school task: learning as a guarantee for all; This becomes more urgent in the context of the educational emergency resulting from the COVID-19 pandemic. In this paper we review two experiences of school leadership with a pedagogical focus that imply ensuring learning and thereby guaranteeing inclusion around the aforementioned school challenge, particularly with an innovative application of spiral progression as an institutional strategy in a basic school and another special one, both belonging to the Municipality of Quilpué.

Key Words: Autonomy, Leadership, Progression, Learning.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza los procesos de contextualización curricular en dos escuelas de la Región de Valparaíso, a partir de diferentes procesos de apropiación de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral (PAE). El supuesto de este estudio fue que la inclusión escolar aún exige de un mayor impacto a nivel curricular para que efectivamente pueda ser abordada desde cambios culturales y con reales impactos en los procesos de aprendizaje de estudiantes. La inclusión se trata de un proceso que pareciera siempre estar en crisis, pero el actual escenario de la pandemia socio sanitaria derivada del COVID 19, ha tensionado aún más este concepto, y las prácticas pedagógicas que lo rodean. Por ello, se vuelve especialmente relevante comprender cómo la inclusión escolar se puede materializar en el currículum y qué instrumentos de la política educativa chilena, aportan para ello.

2. SENTIDOS DE LA INCLUSIÓN EN LAS COMUNIDADES ESCOLARES

En el contexto de los tremendos desafíos que plantea la emergencia producida por la pandemia socio-sanitaria derivada de COVID-19, hemos querido revisitar una revisión del sentido de "Inclusión" en la gestión escolar, más específicamente en cuanto a cómo puede este concepto dar vida a prácticas que contribuyan a enfrentar de manera efectiva las consecuencias educativas de esta pandemia a través de la concreción curricular.

Comencemos recordando que el año 2015, cuando se promulgó la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, quisimos conocer las percepciones de los equipos de gestión de las escuelas que son atendidas por el Departamento de Educación Provincial (Deprov) del Ministerio de Educación de la Región de Valparaíso, preguntándoles: ¿qué entiende por educación inclusiva? A partir de un análisis de recurrencia de términos y conceptos, el resultado arrojó 17 agrupaciones de respuestas, las que luego, al ser categorizadas, dan cuenta de tres formas de concebir la inclusión escolar:

- a) Inclusión como capacidades disminuidas o dificultades en relación a "lo normal" (1 y 2, con un 30%).
- b) Inclusión como no discriminación (4-13 y 16, con un 54%).
- c) Inclusión como desarrollo de capacidades o habilidades diversas (3, 14-15 y 17, con un 16%).

Es a partir de ello que afirmamos que la inclusión -en 2015- no era vista mayoritariamente como una característica del modo como se desarrolla la implementación curricular en términos de asumir que los estudiantes son diferentes y no homogéneos -considerando la unidad básica "grupo curso" como referente-; lo anterior se ve ratificado con estudios que nos indican que, al inscribir el concepto de diversidad en esta conceptualización tradicional de currículum, existen categorías asociadas a preconceptos que dificultan la tarea docente (Blanco,2008) y refuerzan la noción de

“normalización” en relación a “capacidades disminuidas o dificultades en relación a lo normal”.

Por otra parte, cuando la escuela incorpora otra mirada más amplia (Valcarce, 2011), lo hace en la perspectiva de “no discriminación”, lo cual por cierto enriquece el sentido tradicional del ejercicio de la gestión escolar, muy en la línea de lo que vino a hacer institucionalmente la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845) que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Sin embargo, ello tampoco apunta a modificar el sentido del ejercicio pedagógico en cuanto a una adecuación pertinente en la apropiación curricular.

Visto así, el tema de la inclusión y el impacto de la Ley 20.845 en las prácticas escolares, pareciera que este cuerpo legal ampliaría las posibilidades en términos de acceso, reconocimiento y pertinencia (Mineduc, 2015) en el sistema escolar, pero no estaría impactando en los modos de enseñanza y, por tanto, su impacto sería menor al que deseáramos.

El “Estudio de Exploración y Análisis de los Procesos de Implementación Curricular en el Sistema Educativo Chileno”, elaborado por EDECSA para la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (Mineduc) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en junio de 2018, revela en una de sus conclusiones que (EDECSA 2018):

Los docentes tienden a adaptar el currículum en casos de estudiantes con NEE bajando los niveles de exigencia, sin embargo, hay escasos procesos de contextualización curricular. Los educadores señalan realizar adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y también para alumnos no diagnosticados pero que presentan problemas de aprendizaje. Estas adecuaciones las realizan en el proceso de implementación de la clase, y en la mayoría de los establecimientos es con ayuda del equipo o profesional PIE. En general, la adecuación consiste en una explicación más personalizada y simplificada al estudiante en un contexto de co-docencia. Pero la mayoría de las adecuaciones se realiza en las evaluaciones a las que se baja el nivel de exigencia, o se eliminan ítems que podrían ser más difíciles para los estudiantes de integración. **Cabe señalar, que, al consultar a los entrevistados por procesos de contextualización curricular, se refirieron al proceso de adaptación o adecuación curricular**³. (EDECSA, 2017, p.17)

A partir de este hallazgo del estudio antes citado podemos inferir que el proceso de concreción curricular a nivel escuela está ausente en la mayoría de los establecimientos, los equipos directivos y técnicos en general no lo consideran

³ Las negritas usadas para destacar este párrafo final son nuestras.

como una tarea de Liderazgo. Las escuelas toman el currículum nacional prescrito, lo contextualizan a nivel de aula y/o realizan ajustes individuales y estas acciones son de responsabilidad de los equipos de aula (docentes, profesores de apoyo del Programa de Integración Escolar – PIE- y profesionales de apoyo diversos, entre otros).

En este mismo contexto, acerca de la responsabilidad que tienen los equipos de liderazgo en relación a concretar el currículum a nivel institucional, las Orientaciones del Mineduc del año 2017 señalan que:

Los instrumentos curriculares señalan prescripciones para el sistema escolar, en el marco de la LGE N°20370/2009, y permiten a los establecimientos educacionales realizar los ajustes necesarios para contextualizarlos y responder a las necesidades individuales de los estudiantes y a los estilos de trabajo de los docentes. La cobertura o el trabajo curricular implica hacerse cargo de la realidad y las necesidades de los estudiantes para que avancen hacia el logro de los objetivos de aprendizaje para su desarrollo integral (Mineduc, 2017; p.32)

Transcurridos ya seis años del inicio de la implementación de la Ley de Inclusión y mediando este desafiante contexto de la pandemia COVID-19, hemos vuelto a hacer la pregunta del año 2015 a los equipos de gestión de los establecimientos atendidos por el Deprov Valparaíso; y podemos apreciar una variación en todas las categorías, como muestra la Tabla 1.

Inclusión como...	2015	2021	Variación
Capacidades disminuidas en relación a “lo normal” [Necesidades educativas especiales – NEE-]	30%	14%	-16%
No discriminación de ningún tipo (socioeconómica, raza, sexo, nacionalidad, etc.)	54%	52%	-2%
Desarrollo de capacidades o habilidades diversas	16%	34%	+18%

Tabla 1 Categorías de Inclusión. Comparación años 2015 y 2021

Lo primero es una disminución de la asociación de inclusión con las Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean transitorias o permanentes (baja en un 16%); la persistencia de la asociación con “No Discriminar” -es decir acceso y mantención dentro del sistema educativo- (con una mínima diferencia del 2%

entre 2015 y 2021); y el incremento de un enfoque en garantizar igualdad en el desarrollo de capacidades y habilidades (que aumenta un 18%). Sin embargo, la experiencia en el acompañamiento de asesoría a los establecimientos durante el período 2016-2019, así como lo evidenciado en distintos momentos en cuanto a las respuestas institucionales frente a la emergencia COVID-19, dan cuenta de la persistencia de una falta de enfoque de apropiación curricular que materialice el sentido más profundo de la inclusión a nivel escuela. En resumen, el discurso general ha ido cambiando, pero la concreción en lo curricular dista aún de ser lo que debiera. En este sentido, lo que indica el estudio de 2018 (EDECESA 2018), pareciera no haber cambiado mucho al presente año 2021, manteniendo pendiente la “revolución” de las que nos hablará Echeita (2010).

Algunos de los planteamientos y autores mencionados en el estudio del año 2015 (Salamó, 2015), siguen vigentes: lo público y su importancia en la inclusión como garantía de equidad e igualdad (Millan, 2011), las consideraciones respecto de la eficacia (Arnaiz, 2012) y mejora escolar (Mata, 2012), los desafíos de la sociedad actual como otros aspectos de la complejidad escolar (Marchesi, 2012), los modos en que la escuela se plantea el desafío educativo de la inclusión, tanto desde lo estructural -PEI-, como en cuanto a la segmentación escolar (Galerna, 2012, Díaz, 2014) y, el contexto latinoamericano como desafío de la desigualdad y diversidad (Facheli, 2012).

3. PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN ESPIRAL UN APOORTE AL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las Progresiones de Aprendizaje en Espiral (PAE) constituyen una herramienta de apoyo a la aplicación del Currículum Nacional de 1° a 6° año básico en escuelas especiales y básicas. Se elaboraron en el marco de un Convenio de Colaboración entre la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación y la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Esta herramienta de gestión del currículum aporta al desarrollo de procesos educativos de estudiantes que enfrentan barreras para aprender producto de factores asociados a discapacidad, vulnerabilidad social, diversidad lingüística, retraso escolar o estudiantes que están en riesgo de exclusión del sistema educativo.

La tarea fue revisar el currículum nacional y realizar una priorización de Objetivos de Aprendizaje (OA), teniendo presente criterios de relevancia y pertinencia para estudiantes que demandan mayores apoyos para aprender en la escuela. Esta revisión de las bases curriculares y de los programas de estudio de las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Historia y Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales se realizó bajo el enfoque ecológico y funcional del currículum. Éste reconoce que las y los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje provocan al sistema escolar innovar en apoyos y estrategias necesarias para acercarlos al aprendizaje. El enfoque ecológico de

Bronfrenbrenner (1987) citado en los documentos de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral plantea que:

Comprende el desarrollo humano como un proceso en que interactúan las características particulares de las personas con las formas que asumen sus contextos. Estos contextos van desde aquellos más cercanos, como la familia y la escuela, hasta aquellos más lejanos, como el sistema social y las creencias e ideologías que en él predominan, y que determinan en gran medida las expectativas que la familia, escuela y comunidad poseen sobre los sujetos, su desarrollo y capacidad de aprendizaje. (Mineduc, 2018, p. 12)

Las Progresiones de Aprendizaje en espiral también recogen el enfoque multidimensional de comprensión del funcionamiento humano y la discapacidad intelectual, propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2010). Este enfoque comprende que la interacción dinámica y recíproca entre varias dimensiones determina mayores o menores posibilidades de funcionamiento en el ser humano, el que estará influido por la presencia de los apoyos requeridos.

Las Progresiones de Aprendizaje en Espiral ponen a disposición del sistema educativo una secuencia de objetivos de aprendizaje entre 1° y 6° año básico, que establecen una trayectoria para avanzar hacia el desarrollo de un propósito norte y de eje, los que le dan sentido a cada asignatura. Los Objetivos de Aprendizaje priorizados en las Progresiones tienen continuidad temática y/o de habilidades lo que permite organizar experiencias de enseñanza y aprendizaje en un continuo progresivo de 1° a 6° básico.

En relación con el aprendizaje como un proceso en espiral, este se sustenta en la idea de que la construcción del conocimiento no ocurre en forma lineal ya que el ser humano se apropia del mundo desde los diversos modos en que es capaz de percibirlo (Bruner, 1984):

Tres modos básicos en que las personas se representan la realidad: uno a través de la acción concreta con los objetos, otro por medio de imágenes que transforman la acción en un ícono que las representa, y finalmente, un modo simbólico que emplea símbolos para la representación, como por ejemplo las palabras.

En este sentido, la importancia de Bruner es que señaló que estos modos de representación pueden convivir simultáneamente en un individuo y serán el reflejo de su desarrollo cognitivo. Esta idea lo lleva a plantear que los currículos deben ser en espiral, con el fin de profundizar en la adquisición del conocimiento, organizando los procesos educativos de tal forma de brindar oportunidades sucesivas a los estudiantes para apropiarse de manera profunda y significativa.

Cabe señalar que la importancia de esta herramienta para la gestión del currículum es responder al desafío del sistema educativo chileno, brindar

oportunidades de acceso, participación y aprendizaje, en condiciones de equidad, a todos los estudiantes que así lo requieran; así como de proporcionar a las escuelas una herramienta de concreción curricular que puede ser usada a nivel escuela, aula e individual.

En relación a la concreción curricular, las Orientaciones del Mineduc de 2017 indican que:

En el contexto de estas Orientaciones de Apoyo a la Diversificación de la Enseñanza, para escuelas de educación básica, especiales, hospitalarias y otras, se distinguen cuatro niveles de concreción curricular, es decir, cuatro niveles de gestión y de toma de decisiones para la implementación curricular, que van de lo general a lo específico, y en los que cobra distinta relevancia la participación de los diferentes actores del sistema educativo, estos son: 1.- Primer Nivel de Concreción : Currículo Nacional Oficial 2.- Segundo Nivel de Concreción : Proyecto Educativo y PME de la escuela 3.- Tercer Nivel de Concreción : Programación de Curso o de Aula 4.- Cuarto Nivel de Concreción: Adecuaciones Curriculares Individualizadas. (Mineduc, 2017, p. 51).

Segundo nivel de concreción: GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CURRICULAR DEL ESTABLECIMIENTO.

Ministerio de Educación	Currículum oficial	Para todos los estudiantes
Equipo escuela representante de la familia y de la comunidad	Proyecto educativo y curricular Pertinencia y relevancia	Progresiones de objetivos de aprendizaje para el nivel de educación parvularia y básica
Equipo de aula, todas las familias y estudiantes	Programación Curso Planificación diversificada	Para todos los estudiantes de curso incluidos los que presentan NEE
Educadores, equipos de aula multiprofesionales especialistas familia y estudiantes	Adecuaciones curriculares individualizadas	Para el/la estudiante que lo requiera

Fuente: Mineduc (2017)

Figura 1 Gestión pedagógica y curricular del establecimiento. Orientaciones Ministeriales

En el segundo nivel de concreción curricular relacionado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto de Mejoramiento Escolar (PME) de la escuela, se define la manera en que se llevará a cabo la gestión pedagógica del establecimiento educacional en el nivel y/o modalidad de que se trate, de manera de dar pertinencia y relevancia, a lo que está prescrito en el currículo

nacional, considerando las realidades de los estudiantes que educa, sus intereses, posibilidades y condiciones con que cuenta la escuela y el contexto social, comunitario y territorial en que se inserta. El PEI y el PME, como instrumentos de planificación de la gestión escolar, son la oportunidad para gestionar el currículum y considerar la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación con los objetivos, perfil y sello institucional. Estas herramientas permiten materializar en el terreno la contextualización efectiva del currículum.

La tarea de planificar los procesos de enseñanza, según un PEI dará la oportunidad a los docentes de apropiarse del currículum a partir de su análisis y relacionándolo con el contexto local de cada escuela.

El segundo nivel de concreción curricular asociado a la disposición que hoy existe en el sistema educativo chileno de una herramienta de gestión curricular como son las Progresiones de Aprendizaje en Espiral dan la posibilidad a los establecimientos y a sus comunidades de contextualizar el currículum definiendo una ruta para asegurar trayectorias escolares flexibles y ajustadas a los contextos, y, por, sobre todo, respetando las trayectorias de aprendizajes individuales de los estudiantes.

4. METODOLOGÍA

Este estudio se trató de una investigación cualitativa, con base en un estudio de casos múltiples con dos escuelas de la provincia y región de Valparaíso. Se trata de dos escuelas municipales, una de educación regular, y una de educación especial. Ambos establecimientos educativos cuentan con la asesoría integral del Ministerio de Educación a través de Deprov. Al interior de cada establecimiento educativo, se realizaron entrevistas con la Dirección, y la Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Se realizaron entrevistas semiestructuradas en cada caso, las cuales fueron transcritas y analizadas a través de categorías a priori conformadas por las dimensiones a la base de las preguntas centrales.

Los dos establecimientos educativos, a través de sus respectivas direcciones, así como de los profesores entrevistados y entrevistadas, dieron la autorización para que sus nombres fuesen públicos. De todos modos, por criterios de resguardos éticos, los nombres de las personas entrevistadas han sido modificados. De esta manera, los análisis buscan dar cuenta del proceso de apropiación y aplicación de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral (PAE), en el actual contexto de pandemia, como estrategia para toda la comunidad escolar en ambos establecimientos educativos.

Como se trata de un estudio de casos múltiples, los resultados se presentan caso a caso, y en las discusiones del estudio, se presenta un contraste de ambos casos, buscando elementos comunes y divergentes. Con el fin de ofrecer evidencias para las categorías desarrolladas, se extractaron algunas citas derivadas de las entrevistas realizadas.

5. RESULTADOS

5.1. CASO 1. ESCUELA BÁSICA THEODOR HEUSS

Pertenece a la Corporación Municipal de Quilpué (CMQ) y está ubicada en el sector de Pompeya. Cuenta con una matrícula de 264 estudiantes, de los cuales 261 son estudiantes en riesgo de vulnerabilidad socioeconómica (denominados como "prioritarios" y "preferentes" en la política educativa chilena). La escuela cuenta con 30 docentes y 24 asistentes de la educación – personal de apoyo-. Sus cursos van desde el nivel inicial-infantil (Nivel de Transición 1 -NT1-) hasta 8° año de enseñanza básica, cubriendo toda la enseñanza primaria obligatoria. El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de la escuela es de 94%, quedando clasificado como Alto.

En el mes de marzo del año 2020, en pleno contexto del inicio de la pandemia y la suspensión de clases presenciales, esta escuela decidió mucho antes que surgieran los Objetivos Priorizados como propuesta del Mineduc, implementar una estrategia basada en el modelo de Aprendizaje en Espiral para toda la escuela, de 1° a 8° básico. Es esta experiencia la que describiremos, pues nos parece un ejemplo interesante de liderazgo educativo con foco en lo pedagógico y un marcado propósito inclusivo, entendiendo, en este caso, la inclusión como: asegurar que todos los niños y niñas aprendan, más aún, tensionado por las difíciles condiciones de emergencia sanitaria de la pandemia COVID-19.

Categoría 1: La decisión de implementar esta estrategia de Aprendizaje en Espiral

La decisión surge en el contexto de la reunión habitual de los lunes, pero en el periodo inicial de la pandemia, la primera semana de abril; es allí donde la Jefa Técnica sugiere trabajar con los objetivos priorizados:

Porque abarca el curso en que está el alumnos, el curso anterior y el curso posterior, considerando nuestro contexto donde los niveles de aprendizaje son muy dispares; [...] consideramos en ese minuto que fue la mejor decisión; y luego que comenzamos con esto, a la semana siguiente aparecen los objetivos priorizados; los profesores ya estaban organizados, lo habíamos visto en consejo, ellos estaban claros lo que tenían que hacer, Soledad les hizo la inducción, ya estaba el formato de planificación; entonces, con Soledad decidimos que ya que estábamos con esto, a mitad no le podíamos cambiar a los profesores de nuevo, porque ya era cambiarles su sistema de trabajo regular a este nuevo [aprendizaje en espiral] y volver a cambiarlo [objetivos priorizados], así que decidimos por eso. (Entrevista UTP)

Cabe señalar que a nivel comunal se había recibido lineamientos técnicos para la enseñanza remota en marzo, con el inicio de la pandemia y suspendidas las clases presenciales; sin embargo, la evaluación de la dupla directora-jefa

técnica fue que ello no era suficiente para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes y:

(...) generalmente con la directora participamos en las reuniones PIE semanales, presenciales, entonces conocíamos este tipo de planificación que ellas utilizaban (Entrevista UTP)

Fue a partir de lo anterior que se organizó una reunión con las educadoras del PIE y se les planteó la posibilidad de aplicar el Aprendizaje en Espiral a toda la escuela. Frente a esta propuesta, los profesores estuvieron de acuerdo.

(...) ellas dijeron que sí, que era súper factible y, además, era lo más adecuado para el tiempo que estábamos viviendo, entonces gestionamos una reunión presencial con todos los profesores [...] y ellas explicaron cómo funcionaba la Planificación en Espiral (Entrevista UTP).

Categoría 2. Implementación de la estrategia

En el contexto del desafío de igualdad de oportunidades para aprender, amplificado por la pandemia, concluyeron que:

(...) en un contexto normal teníamos niños de tres niveles [en cada grupo curso], y en un contexto de pandemia con mayor razón los íbamos a tener; entonces, por esa razón, decidimos que esto fuera institucional, fue de acuerdo con todos (Entrevista UTP).

Efectivamente, la dupla directora-jefa UTP hablaron primero con el equipo PIE, concordaron la factibilidad y pertinencia y luego se planteó al conjunto de los docentes; esto se complementa con la inducción a los tres profesores nuevos, que no habían vivido los procesos previos de sensibilización y capacitación. Se pidió entonces, a los profesores, que planificaran bajo la lógica de los Objetivos de Aprendizaje en Espiral en base al diagnóstico de los grupos curso correspondientes, esto para los cursos de 1° a 6° básico; en cuanto a 7° y 8° básico se tomaron los de 6° básico en espiral:

Tomamos para 7° y 8° los de 6°, y cada profesor le agregó algo [...] hay que considerar que el 2019 hubo un paro de profesores importante, en octubre vino el estallido social, en marzo tuvimos unas emana; por lo tanto, nuestros estudiantes estaban atrasados prácticamente 2 años; entonces, no era faltar a la ética tomar 7° y 8° con los de 6° [de los objetivos en espiral]; porque ellos no habían tenido un 2019 normal. (Entrevista UTP).

En cuanto a la evaluación:

Nuestra base es la progresión, pero seguimos trabajando con la invertida [implementada por el sostenedor en 2019]: objetivo,

instrumento y luego la clase; está la prueba de los estudiantes que están en el nivel central y de los estudiantes que están en el nivel anterior[...] y cuando es necesario, porque tenemos siempre un alumno que se dispara en algún minuto, se hacen hasta tres. (Entrevista UTP).

Cuando salieron los priorizados del Mineduc, hicieron la comparación entre ambas priorizaciones y concluyeron que:

(...) nos dimos cuenta que en el espiral traía más objetivos que los priorizados (Entrevista UTP).

Además, ya que la escuela había realizado un trabajo previo completo con los docentes y el equipo PIE y lo venían implementando ya hace algunas semanas, incluso se había informado a los apoderados de cómo se trabajaría al retorno de esas vacaciones anticipadas, se decidió seguir con los objetivos en espiral de 1° a 6° básico; mientras que, para 7° y 8° se decidió aplicar los Objetivos Priorizados del Mineduc.

Categoría 3. Aspectos que facilitaron y dificultaron la implementación

Los aspectos facilitadores fueron el trabajo articulado y continuo con el equipo PIE, tanto de la dupla directora-jefa técnica como de los profesores, la realización de una capacitación especial para los docentes nuevos que entraron a la escuela en 2020, y la claridad respecto del concepto de Inclusión. Además, destaca el hecho de que contaran con un diagnóstico de los aprendizajes de los estudiantes desde el inicio del año escolar; ello a través de pruebas institucionales inicial, intermedia y final; además de las progresivas de la Agencia de la Calidad.

(...) ahora la idea era implementarlo con todos los docentes porque antes lo aplicaba solo PIE (Entrevista Directora)

(...) no tenían idea, no sabían nada, siendo que venían de otras escuelas con muchos años municipales, no lo habían trabajado y no lo conocían tampoco (Entrevista UTP).

Esta estrategia tiene que ver con el principio de la educación inclusiva y la diversificación de las estrategias de aprendizaje [...] en nuestro ambiente educativo, la mayoría de los niños tiene algún tipo de necesidad distinta de aprendizaje, por lo tanto los profesores de alguna forma tienen que estar conscientes [...] cuando hablamos de la diversificación de la enseñanza, ahí es donde hemos hecho mucho hincapié con los docentes a través de las educadoras PIE, de la diversificación de la enseñanza y la inclusividad. (Entrevista UTP).

En cuanto a los aspectos que han dificultado, se señala la modalidad a distancia y la atención de los estudiantes con necesidades educativas

permanentes. Por este motivo se definió un apoyo presencial, con la autorización de los padres, para estos estudiantes.

Ha mermado la participación [de los equipos PIE en el grupo curso] porque no es lo mismo estar presencial, donde el docente está encima del niño, ayudándolo y apoyándolo; porque en este caso la docente PIE no puede interrumpir a la profesora que está hablando, tampoco vemos el trabajo que está específicamente haciendo el niño en el cuaderno (Entrevista Directora)

(...) ellas [las profesoras PIE] han buscado distintas estrategias, pero, aun así, sobre todo los niños que tienen necesidades permanentes han visto una merma peor aún (Entrevista Directora)

Categoría 4. Resultados obtenidos en 2020 con esta estrategia

La cobertura curricular de los objetivos priorizados ha dado buenos resultados en cuanto al porcentaje de logro de los OA (variando entre 75 y 95% de logro). En cuanto a comité de evaluación 2020, de 1° a 6° básico, los más casos se dieron en 5° y 6°, menos de 1° a 4°, principalmente por problemas de conectividad; en total, en la escuela se dieron 23 casos (15 de 2° ciclo y 8 de 1er ciclo); las asistentes de educación hicieron trabajo de terreno.

En cuanto al impacto de la estrategia de priorización en espiral a nivel institucional se produjo tanto un cambio paradigmático como un lineamiento común para la progresión y promoción escolar.

(...) se dieron cuenta de que estaba todo hilado, un entretrejo relacionado, no hay nada suelto; y se dieron cuenta que los objetivos, desde el más simple se iban complejizando con pequeñas cositas [...] eso yo creo que ellos no lo habían visualizado [...] en los programas de estudio atrás va la progresión curricular, pero no la ven como se ve en esto (Entrevista Directora).

(...) lo que tratamos de hacer con esta contextualización curricular, fue de transformarnos en una comunidad educativa en una comunidad de aprendizaje, donde finalmente consideramos los factores socioculturales de los niños para poder lograr este aprendizaje (Entrevista Directora).

(...) era muy bueno tener una sola idea y un eje para que todos pudiésemos saber, cuando pasaban de curso [...] como moverse en este grupo tan distinto y diverso dentro de una misma comunidad (Entrevista UTP).

Categoría 5. Aplicación de la estrategia en 2021

Dentro de los elementos desarrollados en el presente año, destaca la alineación entre planificación y evaluación acorde a la decisión de gestión curricular de la escuela, ya que junto con ello, se mantiene la relevancia de contar con instrumentos propios de evaluación diagnóstica (inicial), intermedia y final. Incluso, es posible aplicar un criterio de apreciación profesional respecto de los resultados de cada estudiante y grupo curso.

Vamos cerrar el ciclo, estuvimos un año y al menos tienen que ser dos para cerrar el ciclo y tener una evaluación un poco más robusta, [...] aunque lleguemos a presencial vamos a continuar con lo mismo (Entrevista UTP).

Categoría 6. El lugar de la estrategia de progresión de objetivos en espiral una vez pase la pandemia

Existe una proyección respecto de esta estrategia. Se ha construido la idea de que no se trata de una herramienta que únicamente tenga sentido en el contexto del COVID 19, sino que tiene un potencial de inclusión a lo largo del tiempo. La contextualización aparece como una meta valorada y deseada.

(...) nosotros hemos pensado que vamos a continuar y vamos a intentar, [...] hacer una para 7° y 8° [...] para ver cómo funciona. [...] yo dudo que sea hasta el 2021 esta acotación de los objetivos, yo creo que van a ser un par de años más porque el llegar a nivelar nuevamente a cómo deberían estar, porque sería increíble que nos hicieran trabajar con el programa y la cobertura completa el 2022 por ejemplo, pedagógicamente es casi imposible, es lo que yo creo con mi experiencia de clases [...] nosotros tenemos nuestra argumentación que es bastante sólida. (Entrevista UTP).

Sin la contextualización y el trabajar con los niños en estos aprendizajes separados por nivel nunca vamos a lograr igualdad, igualdad de oportunidades, porque si tú pasas lo que te piden para 4°, el que no sabe leer ahí quedó, el que pasó arrastrando no sabe, el que no conoce la numeración como avanza; [...] si todos trabajamos en esta línea vamos a lograr aprendizajes de los niños, que es lo que queremos finalmente, darles igualdad de oportunidades, pero para eso tenemos que nivelar y la manera que nosotros tenemos en este minuto es seguir trabajando con las progresiones de aprendizaje. (Entrevista Directora).

5.2. CASO 2. ESCUELA ESPECIAL DE DESARROLLO RENACIMIENTO

Pertenece a la Corporación Municipal de Quilpué (CMQ) y está ubicada en el sector de la Población Esperanza. Cuenta con una matrícula de 91 estudiantes, de los cuales 26 son preferentes. Cuenta con 16 docentes y 29 asistentes de la educación. Sus cursos van desde 1° hasta 8° básico de educación especial con discapacidad intelectual, laboral 1 a 3 y 4-5 básico especial con autismo. El equipo directivo está conformado por educadoras diferenciales. La Jefa de la Unidad Técnico Pedagógico, se desempeñó como Directora durante el año 2020, por lo que ese mismo año, otra colega se dedicó a cumplir las labores de jefa técnica. Para identificarlas en las entrevistas, serán representadas con sus cargos formales y de subrogancia (S).

Durante el año 2019, la Escuela Especial de Desarrollo Renacimiento realizó un trabajo con un equipo de la Universidad Diego Portales y a la Deprov en relación a la propuesta de Aprendizaje en Espiral, para aplicarlo en todos los cursos básicos que por cambio de normativa comenzaron a implementar las Bases Curriculares y los Programas de Estudio del Currículum chileno. Ante este cambio curricular que vivieron todas las escuelas especiales del país nos interesó conocer cómo esta comunidad educativa vivió este tránsito de un currículum general y obsoleto (Decreto N°87) al desafío de implementar lo que el Estado define para todos los estudiantes del sistema educativo chileno atreviéndose a tomar y poner práctica las Progresiones de Aprendizaje en Espiral a nivel institucional.

Categoría 1. Gestión y contextualización del currículum

Para el colegio, este cambio aparece como una oportunidad de inclusión, entendida esta como una forma de brindar mayores oportunidades hacia mayor justicia social. Existe la expectativa de confiar en las capacidades de sus estudiantes, y las Progresiones se perciben en articulación con aquello.

Reconozco que me gusta el tema del decreto N° 83, es una oportunidad que se les está dando a los estudiantes a tener una igualdad en educación no poner techo (como se dice), que pueden avanzar hasta donde ellos puedan, sin poner un techo, a partir de esto yo a nivel personal comencé a investigar mucho sobre sobre el currículum nacional, y con este tema de las progresiones también y siento que es atingente para muchos como para otros no tanto, pero es acceder y que el docentes de educación especial conozca lo que se está viviendo a nivel de escuelas regulares. Ayer me pasó con una docente, decirle que ya trabajamos con las progresiones de habilidades del currículum nacional de 7mo y 8vo, me toca incentivar a los docentes a que busquen más allá en beneficio de los

estudiantes. Insisto me gusta el currículum, lo encuentro interesante. (Entrevista UTP, Directora (S) en 2020)

Las Progresiones y su respectiva contextualización, aparecen como un mecanismo que efectivamente acercaría el currículum a todo tipo de escuelas, con lo que vemos cómo la inclusión no sólo tiene que ver con los estudiantes, sino con los propios establecimientos educativos que muchas veces no se sienten dentro del marco curricular, ni incorporados en las políticas ministeriales. Si bien al comienzo hubo desafíos, desazones e incredulidades, el contexto de pandemia permitió que algo tan desafiante se convirtiera en una verdadera oportunidad.

Creo que cuando se genera las PAE se hace una contextualización, se acerca el currículum nacional más a todos, así el currículum no solo llega a las escuelas regulares lo acercamos a las escuelas especiales, ayuda a que haya aprendizajes sistemáticos y que te permite no partir necesariamente al que corresponde al curso, genera flexibilidad, y eso es bueno, te contextualiza ósea en el fondo valida las características personales de cada estudiante, valida el contexto y los intereses de los chicos, así que yo creo que las PAE de alguna forma ayudan a que el currículum se acerque a estas escuelas especiales que estábamos tan desfasadas y que se veía casi imposible y después tú lo empiezas a analizar y a revisar y uno dice no estamos tan perdidos además que viene el Decreto N°83 que nos permite hacer todas estas adecuaciones , todos estos indicadores de evaluación , diversificados, entonces en el fondo fue como una herramienta que viene como a sumar, cierto? Con esta experiencia, yo creo que por ahí va un poco también el tema. A mí me ha ido enamorando con el tiempo yo no fui tan positiva como la - UTP, Directora (S) en 2020- a mí desde el principio, como muchas personas de la educación especial, me parecía que no iban a poder y pudieron y se puede. Ahora claramente sabemos lo de hacer adecuaciones significativas que cuando yo salí de la universidad eso no se podía y frente a eso no podíamos mucho movernos, uno igual hacia sus adecuaciones en la escuela, pero bueno, ahora si podemos tomar un OA del currículum, podemos hacerlo progresivo, esto de la espiral que nos da la flexibilidad en el movimiento, entonces bueno yo creo que sí sirve y se ha ido acercando mucho más a las escuelas especiales. (Entrevista UTP (S))

Categoría 2. Convocatoria de los demás profesores para instalar el lineamiento institucional

Dentro de los elementos que permitieron instalar la estrategia, destaca el apoyo de instituciones externas, en este caso, el de la Universidad Diego Portales – a través de una capacitación-, y de Deprov. Para ello, fue fundamental el trabajo práctico, a pesar de que no siempre estuvieron

motivados todos los profesores. Fue relevante que, en este apoyo externo, hubiera profesionales de la educación diferencial.

Yo creo que el apoyo que recibimos de la UDP en la capacitación y el acompañamiento a nivel ministerial, de haber realizado un trabajo práctico y de haberse dado la instancia y el tiempo de haberlo trabajado con todos los docentes fue generando que se entendiera un poco más, porque por diversos motivos no todos los docentes estaban enganchados, y como el acompañamiento se planificó no teníamos otra opción de participar y meterse en el tema y así entre todos trabajarlo, fue una experiencia práctica que generó motivación, cambio, aprendizaje y yo creo que eso fue un plus que tuvimos y que además viniera de un externo, los colegas recepcionaron super bien las jornadas de trabajo prácticas y enriquecedora, eso hizo que tomaron conciencia de que se podía y que era una forma de planificar y justo todo se coincidió, estábamos con la pandemia tuvimos los tiempos, teníamos que trabajar una planificación interdisciplinaria, veníamos con esto del ABP con esto de tratar de juntar, entonces dijimos bueno hagamos esta planificación interdisciplinaria tomando los OA de las progresiones de aprendizaje en espiral y vamos trabajando y fuimos trabajando, desde que partimos escogiendo los objetivos, desde que hicimos la selección después de los indicadores, después hicimos la secuencia didáctica completa, clase a clases, meta de la clase, objetivos de la clases, y de hecho yo creo que nos sirvió para recordar y retomar como planificar de una manera más paralela o más parecida entre nosotros. (Entrevista Directora)

Nos ayudó bastante que en el acompañamiento de la UDP las facilitadoras fueran una profesora de básica y una de diferencial y además que ellas también se llevaban bien, se formó un grupo bastante interesante, la profesora de básica nos aterrizó, su expertis en el tema nos ayudó mucho, mucho, es muy bueno tener a un profesor de básica". (Entrevista UTP, Directora (S) en 2020)

Fue todo muy detallado, entonces nos hizo formular y trabajar de una manera super rigurosa y nos revisaba, respondía todas las consultas, la actividad práctica fue un verdadero plus para que a los profes realmente nos gustara y nos engancháramos con esto y sabes que engancharon yo creo que le tomaron más peso y más sentido de porque debíamos tomar el currículum nacional y las progresiones. (Entrevista UTP (S))

Categoría 3. El papel de la gestión institucional para instalar las Progresiones

Existe una apreciación positiva de los profesores de la escuela, quienes tienen un alto interés por aprender, mejorar constantemente y de este

modo, dar cuenta de un profesionalismo mayor. En este contexto, la gestión del liderazgo permitió que se brindaran espacios virtuales, utilizando el escenario de la pandemia como una oportunidad; ya que el hecho de no tener clases sistemáticas permitió otros espacios de desarrollo profesional. Asimismo, el trabajo con las Progresiones se percibe como un mecanismo con alta proyección, porque se visualiza su continuidad en el tiempo y su relevancia para acercar el currículum a los estudiantes.

Tenemos buenos profesionales en la escuela, ellos se han ido amoldando y han manifestado la necesidad de aprender y de cómo mejorar sus prácticas pedagógicas, entonces también ellos si en algún momento tuvieron cierta reticencia sobre este acompañamiento de la UDP, permitió que esa invitación que nos hicieron en el 2019 la revisáremos y aceptamos para tomarlo en el 2020 y los profesores aplicaron todo su profesionalismo para ser parte del proceso de capacitación y desde la gestión se brindaron todos los espacios on line por el tema de la pandemia y no tener clases sistemáticas también permitió otros espacios para realizar el trabajo de una manera distinta. La comunidad creció mucho a nivel profesional con esta capacitación y acompañamiento. (Entrevista Directora)

He pensado también que los colegas lo tomaron y vino a quedarse, porque este año le dimos continuidad los retomamos y queda como establecido que vamos a trabajar con este tipo de planificación diversificada y fue lo que se trabajó y se consensuó porque no es algo que se imponga y es algo que a los colegas les acomodó por eso se mantiene hasta ahora, puede tener algunas pequeñas variaciones pero en general las formas de esta planificación viene a ser la que usamos hasta ahora, viene con los indicadores, con la caracterización, bueno y además nos acercó esto a la famosa evaluación docente que venía con varios elementos que nosotros no trabajamos antes por diversos motivos, pero comenzamos a tomar los OA y nos acercó, yo le veo puras cosas positivas al trabajo que hicimos el año pasado y que va en directo beneficio de los chiquillos y esperamos que el próximo año cuando se normalice todo sacarle más provecho, yo creo que nos falta todavía porque obviamente las condiciones en pandemia han sido complejas pero yo creo que vamos bien encaminados esa transición se ha realizado bastante bien. (Entrevista UTP (S))

Aquí estamos priorizando por los estudiantes ósea acercar el currículum a nuestros estudiantes que para mí y para el PEI de la escuela es fundamental el estudiante. No ponemos techo y acercamos el currículum lo mejor posible a ellos. (Entrevista UTP, Directora (S) en 2020)

Categoría 4. Proyección de las Progresiones

Se percibe una alta posibilidad de proyección, porque se considera una herramienta que ayuda a flexibilizar y ordenar, destacando el hecho de que le agrega gradualidad al currículum. Se valora positivamente, y se considera que debería ser una herramienta universal.

Yo creo que es volver al principio, nos acerca al currículum, es una herramienta que nos ayuda a flexibilizar, te pone en un contexto de que tú no te vas por las ramas pasando cualquier contenido en el fondo te ordena, el currículum en sí viene con una estructura, pero esto te ordena para ver qué OA priorizados puedes ir trabajando y que incluso tú podrías retroceder, volver o ir agregando la gradualidad, la dificultad, porque en el fondo eso es como un poco el objetivo, la gradualidad de la dificultad como se va avanzando en la medida que va progresando, entonces yo creo y le veo mucho futuro, porque te marca la trayectoria completa. En otras escuelas en Básica comentaron que lo usaban yo creo que la gente lo ve como algo positivo saliéndose de la educación especial.

Todas las escuelas deberían ocuparlo, especiales y básicas, porque con este tema de la pandemia hay dos años en que los estudiantes no tuvieron el acceso a la educación como antes, por eso se debe priorizar aún más los objetivos en espiral y todas las escuelas debieran ocupar las PAE. (Entrevista UTP, Directora (S) en 2020)

6. DISCUSIONES. LA CONCRECIÓN CURRICULAR EN RELACIÓN CON LAS DOS EXPERIENCIAS.

La implementación del currículo a nivel de la escuela debe ser un proceso interno de toma de decisiones participativo y consensuado, a partir de la reflexión y el trabajo colaborativo de todos los miembros de la comunidad educativa, donde la contextualización del currículum nacional sea la tarea primordial considerando que esta concreción debe convocar a estudiantes, familias y docentes, ambos equipos lograron involucrar a la comunidad en la decisión del uso de las PAE a nivel institucional.

Se espera que los equipos de liderazgo conduzcan y convoquen a esta tarea de esta forma alinear las herramientas de gestión (PEI y PME) a las decisiones de priorizaciones curriculares que se tomen poniendo al centro a sus estudiantes. Para el logro de este desafío es relevante la profundización y el conocimiento del sentido de las bases curriculares por asignatura, así como los programas de estudios, esto para lograr contextualizarlos a las características de cada escuela y del contexto comunitario donde desarrolla su acción educativa y considerando las características de los estudiantes.

En las respuestas de las escuelas se observa un conocimiento acabado de los niveles de aprendizaje de todos sus estudiantes, por ejemplo, la escuela básica Theodor Heuss toma la decisión de contextualizar a través de las progresiones considerando los datos sobre niveles aprendizaje de diciembre 2020. Las entrevistas de ambos equipos ponen en evidencia el rol del equipo de liderazgo y sus competencias sobre los ámbitos técnicos pedagógico de las directoras y de las Jefas Técnicas, el foco de estos equipos centrado en los pedagógico son claves en este proceso, y a la implementación de cualquier medida tendiente a promover la contextualización del currículum a nivel institucional.

Ambos establecimientos dan cuenta de autonomía para decidir el uso de currículum de manera contextualizada a nivel institucional. En el caso de la Escuela Básica Theodor Heuss, tomaron la decisión de usar progresiones de 1° a 6° básico y lo complementaron con el uso de la priorización sugerida por el Mineduc en 7° y 8° básico. La Escuela Especial de Desarrollo Renacimiento de Quilpué usó la herramienta progresiones de aprendizaje en espiral para conocer, apropiarse y utilizar el currículum nacional en el contexto de la implementación del Decreto N° 83.

En el relato de la escuela Theodor Heuss se observa un trabajo coordinado entre UTP, equipo PIE y el cuerpo de docentes. También se aprecia que se encuentran transitando hacia la apropiación de la herramienta como una estrategia que se hace cargo de la inclusión más allá de su uso para nivelar aprendizajes, sino más bien como una manera de asegurar trayectorias educativas inclusivas en sus estudiantes.

Ambos equipos manifiestan interés por dar continuada a la contextualización y priorización curriculares en 7° y 8° básico, así como también en el nivel laboral de educación especial esto definiendo sus propias selecciones de objetivos de aprendizajes esenciales o priorizados.

Ambos relatos mencionan el ámbito del Desarrollo Profesional Docente como posibilitador de la concreción curricular específicamente en la apropiación de la PAE, los equipos de liderazgos proponen, discuten, consensuan y capacitan a sus docentes con el propósito de avanzar en la contextualizar el currículum a nivel institucional. Estos relatos también dan cuenta de que estos equipos tienen altas expectativas en sus docentes.

Una cuestión que sigue tensionando a la escuela es:

Cómo lograr el equilibrio entre lo que se nos va a pedir, las pruebas estandarizadas, que queramos o no y aunque uno pueda decir todo lo que quiera de una u otra manera nos miden, y nos encasillan porque nos asignan a fin de año una categoría, entonces tenemos que cumplir con eso, pero también darle la oportunidad a todos, finalmente, sobre todo los que trabajamos en el sistema público,

finalmente lo hacemos por eso, es para darle un piso una base mínima a estos niños que merecen lo mismo que todos, y hay que llegara este equilibrio justo. (Entrevista Directora Escuela Theodor Heuss)

Nos parece que en estas palabras se expresa la pregunta que planteamos: ¿Cómo liderar la inclusión en el contexto de un sistema de aseguramiento de la calidad? Vemos en estas escuelas dos ejemplos esperanzadores de dominio tanto en el ámbito del liderazgo como de lo pedagógico, o si preferimos, en el liderazgo con foco pedagógico para ejercer decisiones en el espacio de autonomía que permite el currículo nacional de forma muy potente. En este sentido, hay dos afirmaciones en el documento del Banco Mundial “COVID-19 Impacto en la educación y respuestas de política pública” (BM, 2020) que nos parecen interesantes:

Orientación para priorizar el currículo. Es posible que la meta de enseñar a los estudiantes al nivel adecuado no sea consistente con seguir el currículo. Los maestros necesitarán entender que tienen permiso para desviarse del contenido curricular cuando sea necesario, y deben recibir orientación acerca de qué elementos deben priorizar si resultara imposible cubrirlo todo. (GBM, 2020, p. 36)

Otro cambio consiste en la simplificación (o enfoque) del currículo. Las reformas curriculares toman tiempo y, lo más probable, es que no ocurran a tiempo para la reapertura de las escuelas. Sin embargo, mientras que los gobiernos proporcionan orientación a los maestros sobre qué partes del currículo priorizar durante el periodo de recuperación inmediata del aprendizaje debido a la emergencia, podría tomarse en cuenta hacer esto de manera permanente reformando el currículo. (GBM, 2020, p. 41)

7. REFERENCIAS

- Arnais, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30 (1). URL: <http://revistas.um.es/educatio/article/view-File/149121/132111> (consultado en línea 09.08.21)
- BANCO MUNDIAL (2020). COVID-19 Impacto en la educación y respuestas de política pública. World Bank, Washington, DC. URL:<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696> (consultado en línea 09.08.21)
- Blanco, R. (2008). La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Chile. URL:http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/Blanco_p/sources/Blanco_pdf (consultado en línea 09.08.21)
- Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid.
- Cipollone, M. (2021). Los procesos de inclusión educativa en la pandemia ¿son posibles? Anuario digital de investigación educativa. Número 4. Febrero, 2021. URL: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4946> (consultado en línea 09.08.21)
- EDECSA (2018). *Estudio de Exploración y Análisis de los Procesos de Implementación Curricular en el Sistema Educativo Chileno*. Elaborado por EDECSA para la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc y el PNUD. Junio, 2018. URL: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Publicaciones-y-estudios/70906:Analisis-de-los-procesos-de-implementacion-curricular-en-el-sistema-educacional-chileno> (consultado en línea 09.08.21)
- Echeita, G & Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Transcripción de ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. URL: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS%20ARTICULOS.%20PONENCIAS/Educacion%20Inclusiva%20como%20derecho%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf (consultado en línea 09.08.21)
- Fachelli, S López, N, López-Roldán, P.& Sourrouille, F. (2012). *Desigualdad y diversidad en América Latina. Hacia un Análisis tipológico comparado*. Madrid: OEI.
- GALERNA Consultores (2012). *Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educativos chilenos*. Santiago, Chile. Mineduc. URL: http://www.Mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201311181020370Estudio_PEI_%20Informe_Final.pdf (consultado en línea 09.08.21)
- Mata, P. (2012). *Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela, encuentros y desencuentros*. Revista de Educación, (358). URL: http://www.uned.es/grupointer/re358_02_patri_belen.pdf (consultado en línea 09.08.21)
- Milan, C. (2011). *Educación: importancia de lo público en la equidad e igualdad educacional*. Revista CISMA, año 1, (1). URL: <http://www.cisma.ctit.cl/1%20numero/Milan-Educacion.pdf> (consultado en línea 09.08.21)
- Mineduc (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015*. URL: <https://bibliotecadigital.Mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2122/mono-942.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado en línea 09.08.21)
- Mineduc (2017). *Progresiones de aprendizaje en espiral. Orientaciones para su implementación*. Santiago: Mineduc-UDP.
- SALAMÓ, A. (2015). *Liderar (diseñar) la paradoja de la educación inclusiva en un sistema de aseguramiento de la calidad*. En: C. Figueroa.(Ed), *Liderazgo Pedagógico: desafíos en el marco de la diversidad educativa* (pp. 111-130). Valparaíso: Editorial Puntángeles, UPLA.
- Valcarce, M. (2011). *De la escuela integradora a la escuela inclusiva*. Revista Innovación Educativa (21). URL: <http://www.usc.es/revistas/indes.php/ie/article/voew/28/145> (consultado en línea 09.08.21)