

<https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083056>

11-49

## CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: REPRESENTACIONES Y EXPERIENCIAS DOCENTES

Curricular contextualization for inclusive education:  
representations and teaching experiences

JORGE ANTONIO FIGUEROA

*Universidad de Chile, Chile*

*figueroajorge@uchile.cl*

*<https://orcid.org/0009-0004-1516-5956>*

ALEXIS ARAYA CORTÉS

*Universidad Central de Chile, Chile*

*alexis.araya@ucentral.cl*

*<https://orcid.org/0000-0002-8800-1774>*

### RESUMEN

El currículum es una de las principales políticas públicas del sistema escolar chileno, por lo tanto, es esencial indagar en su diseño e implementación en términos de inclusión y prácticas curriculares. El objetivo de esta investigación fue comprender las representaciones y las experiencias pedagógicas de contextualización curricular para la inclusión de docentes de enseñanza básica. Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo y utiliza la metodología de investigación cualitativa para explorar las representaciones y experiencias de los docentes acerca de la inclusión, el currículum y sus posibilidades de contextualización. Se realizó mediante entrevistas grupales con 7 docentes de una escuela en la comuna de Independencia (Chile), que cuenta con una alta diversidad estudiantil. Los resultados de este estudio indican que la contextualización curricular es una práctica pedagógica fundamental para enfrentar los desafíos de la inclusión educativa. Se identifica una ausencia de políticas para el desarrollo curricular que reconozcan la autonomía y apropiación docente en la

generación de oportunidades de aprendizaje pertinentes y significativas. Por lo tanto, se recomienda que la política pública se enfoque en dos ámbitos clave: en primer lugar, la formación y el desarrollo de capacidades de los docentes; y en segundo lugar, el despliegue de dispositivos de apoyo técnico.

Palabras clave: Educación inclusiva, currículum; contexto; prácticas pedagógicas; docente de escuela primaria

#### ABSTRACT

The national curriculum is one of the main public policies of the Chilean system, therefore, it is essential to research its design and its implementation, in terms of both, inclusion and pedagogical practice. The objective of this research is to understand the representations and pedagogical experiences of curricular contextualization for the inclusion on primary education teachers. This study is framed in the interpretative paradigm focused on a qualitative research methodology to explore such representations, and the experiences of teachers over inclusion, the national curriculum, and its possibilities of contextualization. This research has studied a group of 7 teachers from a school in the Independencia district, in Chile, well known for its wide cultural range of students. The results of this study reveal that curricular contextualization is a fundamental pedagogical practice to face the challenges of inclusion in education. This research has been able to unveil the absence of policies for curriculum development to validate autonomy upon teachers and ownership in the generation of relevant and meaningful learning opportunities. It is therefore recommended that public policies focus on two key areas: teacher training and improvement of teaching skills; as well as on arrangements for the deployment of technical support.

Key words: inclusive education, curriculum, context, pedagogical practices, primary school teacher.

## 1. INTRODUCCIÓN

Si de educación inclusiva y diversidad se trata, es posible reconocer una tensión en el actual diseño curricular chileno (Assaél et al., 2018). Esto, al ofrecer, por una parte, una base común resguardando los principios de universalidad y de calidad de la educación, establecidos en la Ley General de Educación<sup>1</sup>. Y por otra, en virtud de los otros principios de la misma ley<sup>2</sup> el mandato de reconocer y abordar la diversidad social y cultural presente en el sistema educativo. Esta tensión es posible resolverla mediante la contextualización y adaptación curricular, junto a la existencia o no, de mecanismos y prácticas que la posibiliten (Poblete, 2018). Este doble desafío curricular; el de asegurar aprendizajes de calidad para todos y todas, por una parte, y el de contextualizar y hacer pertinentes esos aprendizajes, por otra, implica la necesidad de contar con mecanismos, instrumentos y procedimientos de adaptación y flexibilización curricular que faciliten su despliegue, permitiendo así, a las y los docentes dar una respuesta educativa de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, en tanto, reconoce y se hace cargo de las particularidades y especificidades propias de la diversidad territorial, social y cultural de Chile (Duk y Loren, 2010). ¿Existen estos mecanismos? ¿Son conocidos y trabajados por las y los docentes?

Un estudio elaborado por EDECSA para la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), revela en una de sus conclusiones que, si bien existen experiencias de adecuación curricular en Chile, son escasos los

---

<sup>1</sup> “...todos los alumnos, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan” (Ley General de Educación, artículo 3).

<sup>2</sup> Equidad, Diversidad, Participación, Flexibilidad, Integración e interculturalidad; (LEGE, artículo 3).

procesos de contextualización. Mayoritariamente las y los docentes tienden a adaptar y/o adecuar el currículum, principalmente en casos de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), diagnosticados o no, y fundamentalmente mediante la disminución de los niveles de exigencias evaluativas o la eliminación de ítems más complejos de responder por estudiantes del Programa de Integración Escolar (EDECSA, 2018).

Esto, plantea al menos dos elementos necesarios de profundizar, uno relacionado con la comprensión que tienen las y los docentes sobre la educación inclusiva y diversidad, que al parecer continúa remitiéndose al paradigma centrado en el déficit o en las NEE. En segundo lugar, sobre las posibilidades para contextualizar los aprendizajes definidos curricularmente, y la autonomía con la que realmente cuentan las comunidades educativas para el desarrollo curricular. Al parecer, solo sería posible, este desarrollo contextualizado del currículum en la escuela, en la medida que exista en docentes y equipos técnicos, una comprensión de la planificación como un espacio de toma de decisiones pedagógicas para responder a los desafíos de aprendizajes de todos y todas, pero resguardando la especificidad de cada estudiante, tal cual lo indicado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), en sus orientaciones para la diversificación de la enseñanza; Los instrumentos curriculares señalan prescripciones para el sistema escolar, en el marco de la Ley General de Educación 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).

En sí, solo si se logra entender la planificación como espacio esencial de la práctica pedagógica, que tal como declaraba Freire (1997), es acción y reflexión, tanto de la práctica como de la teoría, para crear y recrear. Así, recabar evidencia sobre el modo de entender el currículum y de aplicar su contextualización es clave en la búsqueda de acciones que integren y generen espacios inclusivos de acción pedagógica. De ahí también, la importancia de que este estudio aborda los conceptos de educación inclusiva desde una perspectiva curricular, qué es y cómo funciona el currículum y las posibles formas para su desarrollo, más allá de lo prescrito, para ello, usamos la perspectiva curricular de “momentos” desarrollada por Sacristán (2007). Además de conocer las representaciones y prácticas docentes para comprender las reales posibilidades de contextualización curricular desde las prácticas docentes, usando aquí, la perspectiva de los estudios y conceptualizaciones desarrollada por la sociología política y de estudios en torno a las políticas públicas de Stephen J. Ball (Beech y Meo, 2016).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones y las experiencias pedagógicas de contextualización curricular para una educación inclusiva?, en coherencia con la pregunta, el objetivo general es comprender las representaciones y las experiencias pedagógicas de contextualización curricular para la educación inclusiva de docentes de enseñanza básica de una escuela ubicada en una comuna con altos niveles de diversidad. Siendo sus objetivos específicos el describir las representaciones docentes sobre el currículo y sus posibilidades para la contextualización curricular y analizar prácticas pedagógicas de contextualización curricular en docentes de educación básica en contextos de alta diversidad estudiantil.

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

### **2.1 Inclusión educativa y calidad educativa**

Los mayores niveles de diversidad de realidades e identidades; culturales, sociales, de sexo-género, étnica, lingüística, demográfica, etc., presentes en la escuela de hoy, dan cuenta de los altos niveles de interculturalidad, que caracterizan hoy, el sistema educativo chileno (Poblete, 2018). Esto hace que la inclusión educativa se plantee como uno de los principales desafíos de las políticas educativas tanto a nivel de diseño, como en su adecuada implementación.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la educación inclusiva corresponde a un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos y alumnas. Un sistema educativo inclusivo sólo puede ser creado si las escuelas ordinarias adaptan sus contenidos curriculares a una realidad más diversa; en otras palabras, si llegan a ser mejores agentes educativos de todos los niños y niñas en sus propias comunidades (UNESCO, 2009). En este sentido, mejorar la calidad de la educación pasa hoy, necesariamente por lograr que todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes obtengan mejores aprendizajes y desarrollen sus talentos y capacidades al máximo (Duk y Loren, 2010).

En Chile, la actual arquitectura curricular da cuenta de un currículum nacional único, entendido como un conjunto de definiciones y modo de organizar los aprendizajes de las y los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa. Es una selección y desarrollo de aquellos elementos culturales y aprendizajes relevantes que como sociedad se promueven a lo largo de la formación de todas y todos los estudiantes (Duk y Loren, 2010). El que, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y social del país, debe ser

desplegado, considerando las características y particularidades del contexto en el cual se desarrolla, con la finalidad de hacerlo más pertinente (MINEDUC, 2016). Sin embargo, y de acuerdo con uno de los hallazgos de Poblete (2018), se da cierta contradicción en la manera en que el MINEDUC da cuenta de la flexibilidad curricular, pues en lo declarativo establece que las bases curriculares, otorgan a los establecimientos la libertad de expresar su propia diversidad, a partir de la elaboración de propuestas curriculares propias. Pero a su vez, no entrega ninguna orientación para ese desarrollo curricular propio (Poblete, 2018). Poniendo así, en manos de las y los docentes la responsabilidad de vincular el currículum prescrito, con una implementación que atienda las características y particularidades del contexto en el cual se desarrolla, con la finalidad de hacerlo más pertinente (MINEDUC, 2016). Esto implica que, para hacerse cargo de esta tensión; se tendrían que elaborar y abordar orientaciones para el desarrollo curricular, o la posibilidad de realizar transformaciones profundas a la arquitectura curricular, a la forma de entender su diseño y su implementación (MINEDUC, 2016), con el fin, de lograr bajadas curriculares pertinentes a la realidad y necesidades de las y los estudiantes, facilitando así procesos de apropiación, contextualización o adaptación y complementando los objetivos del currículum nacional con objetivos relevantes para cada comunidad (MINEDUC, 2017).

En este momento, una opción sería explorar las posibilidades concretas de abordar este desafío de contextualización curricular a través de la práctica docente y la planificación. La planificación se entiende como una herramienta que pone de manifiesto la profesión docente y la labor pedagógica (MINEDUC, 2016), desde la que se pueden generar oportunidades de aprendizaje relevantes y significativas. Aquí, un elemento clave es lo que se entenderá por currículum, el que, desde una perspectiva más tradicional, puede ser definido como la selección cultural con fines formativos, y la forma de organizar una trayectoria educativa de las y los estudiantes, en un tiempo

específico, con contenidos, habilidades y valores, que contribuyen en el moldeamiento de su experiencia de vida futura. Es en cierto modo, una prescripción racional de objetivos y aprendizajes, del qué, por qué y el para qué de la transmisión cultural que se realiza en la experiencia escolar (Cox, 2018).

## **2.2 El currículum y su necesario desarrollo**

En este contexto es posible tener una comprensión más profunda de lo que es y cómo funciona el “Currículum”, a partir de algunos aportes en teoría curricular, que incorporan la idea del desarrollo curricular, con ciertas fases o “momentos” que presenta el despliegue curricular, y que, sirven para entender de mejor forma su actual arquitectura. Se recoge aquí, el aporte que Gimeno Sacristán que desarrolla en su clásico libro “El currículum: una reflexión sobre la práctica” (Sacristán, 2007), libro que da cuenta del currículum como “momentos”; los que parten con el “Currículum Prescrito”, para luego pasar por el “Currículum presentado a los profesores”, donde están todos los medios y recursos elaborados para traducir a las y los profesores ese currículum prescrito, el “Currículum Moldeado por los Profesores” que es la interpretación o traducción que el profesor o profesora realiza de lo prescrito, el “Currículum en Acción” que da cuenta de la práctica concreta y cotidiana de implementación del currículum, y el “Currículum Realizado” o los efectos y consecuencias de la práctica pedagógica, los planificados y a los que se pone atención en tanto aprendizajes, resultados o rendimientos; cognitivos, afectivos, sociales, morales, etc. Y los efectos no planificados, o aquel sobre los que no se concentra la atención, que quedarán como “efectos ocultos de la enseñanza”, consecuencias en los aprendizajes de las y los estudiantes, que también afectarán al docente en su vivencia profesional e incluso con algún

tipo de impacto, hacia las familias y el entorno. Finalmente, el “Currículo Evaluado” como aquello que forma parte de lo que se mide, ya sea a consecuencia de la propia planificación de las y los docentes o intencionado a partir de la presión de las evaluaciones externas y estándares definidos nacionalmente, y que sustentaron el currículo prescrito (Sacristán, 2007).

Esta mirada del currículo permite afirmar que no existe posibilidad que un currículo pueda ser, si este no es comprendido, concretado y desarrollado a través de la participación de las y los docentes en el nivel de lo pedagógico, desde la representación y práctica que las y los docentes hacen, de aquello presentado como prescrito. Desde allí, se puede comprender y valorar un rol activo y protagónico de las comunidades educativas en un proceso de desarrollo curricular, particularmente en los desafíos de flexibilización y contextualización (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019).

### **2.3 La contextualización curricular**

En lo esencial, la contextualización curricular encierra una serie de toma de decisiones y de acciones curriculares desde una perspectiva institucional, con el objetivo consciente de querer hacer pertinente y significativo el currículo a impartir (Zabalza, 2012). Aquí es clave el quehacer docente, quien desde la gestión y la toma de decisiones pedagógicas logra enriquecer un currículo para su implementación, transformándose en un gestor o constructor curricular, otorgando por una parte mayor identidad y autonomía profesional, y por otra la generación de oportunidades de aprendizaje más contextualizados y pertinentes (Mallarino, 2007).

Desde la perspectiva de la teoría curricular, Salas et al. (2017), relevan una doble dimensionalidad del currículo: Una práctica, que prescribe lo que debe enseñarse, a modo de control del ejercicio docente, donde las posibilidades de inclusión están dadas por las posibles adaptaciones para que

los estudiantes concilien su experiencia escolar de origen con las prescripciones curriculares; y otra más simbólica vinculada a la transmisión del conocimiento, la cultura y la sociedad, donde es clave avanzar en una comprensión más amplia del concepto de cultura, que asuma la “multiculturalidad como expresión de riqueza social, que aspire a socializar los valores de igualdad, reciprocidad, cooperación e integración” (Salas et al., 2017, p. 80).

Por otra parte, como plantea Venegas (2021), el tamaño del currículum prescrito incide en las posibilidades de autonomía y contextualización curricular, pues, con un currículum extenso, con evaluaciones estandarizadas de su implementación, y con resultados que impactan en la oferta y demanda de matrículas, ciertamente deja pocas posibilidades para la autonomía. Por todo esto, la flexibilidad curricular, es una condición de base para la contextualización curricular, pues da cuenta de reales posibilidades de adaptación, adecuación, contextualización que entregan las estructuras curriculares más flexibles, a diferencia de estructuras curriculares rígidas, estandarizadas y extremadamente prescritas.

En función del principio de flexibilidad presente en los fundamentos de la estructura del currículum chileno, es esencial avanzar hacia una política de desarrollo curricular que favorezca la autonomía de las escuelas, de tal forma que éstas puedan potenciar sus propios diseños curriculares y/o adecuaciones y contextualizaciones que faciliten procesos de apropiación curricular de manera inclusiva, para abarcar la amplia diversidad presente en las comunidades educativas (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019).

Otros autores (Assaél et al., 2018; Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019; Guzmán et al., 2007), plantean lo contraproducente que es para una sociedad democrática, que la construcción curricular quede adscrita a un pequeño grupo de especialistas. Apelando a la importancia de avanzar hacia

mayor autonomía de las escuelas, con mecanismos y procesos que favorezcan la contextualización y el desarrollo curricular y facilitar así, el proceso de apropiación curricular desde la inclusión y abordando la diversidad de las comunidades educativas (MINEDUC, 2016).

## **2.4 Representaciones y prácticas docentes**

En relación con el objetivo de investigación, para conocer cómo entienden y qué hacen las y los docentes para cumplir con el desafío de la contextualización curricular, se considera las conceptualizaciones desarrolladas por Stephen J. Ball y su sociología política para el estudio de políticas educativas, tomadas para este marco teórico, del estudio “Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina” (Beech y Meo, 2016). Donde se desarrollan dos grandes ámbitos de estudio; la conceptualización de lo que se entiende por política educativa ¿qué son las políticas? y cómo estas, pueden investigarse, a través del concepto de “ciclo de las políticas”. Este ciclo da cuenta de los siguientes elementos o etapas; el “contexto de influencia”, el “contexto de producción de los textos de las políticas”, el “contexto de la práctica” y finalmente el ciclo termina con el “contexto de los efectos”. Es interesante atender el “contexto de práctica” que, según la perspectiva de Ball, muestra como ésta se expresa en las prácticas docentes de contextualización del currículum, transformándola en un ejercicio de representación, interpretación y traducción del propio currículum, en tanto política educativa. Y además de creatividad puesta al servicio de las necesidades del aula. Desde este punto, Ball entiende a las y los docentes como “agentes creativos de la producción de las políticas educativas”, invitando a que las políticas, siempre sean recreadas, donde su implementación siempre será parte de un contexto de creación y reconstrucción (Beech y Meo, 2016). Donde la interpretación es

un proceso que otorga sentido a las políticas, permitiendo la apropiación de los elementos considerados como esenciales y descartando lo que no (Beech y Meo, 2016). Estableciendo de esta forma, la importancia de conocer el nivel de apropiación y significado que las y los docentes dan a través de sus representaciones y percepciones al currículum y sus posibilidades para sus prácticas de contextualización.

Finalmente, uno de los aspectos que pueden contribuir al desarrollo de una educación inclusiva, que responda a la diversidad, son las prácticas de contextualización curricular para lo cual es indispensable revisar y promover una política de desarrollo curricular que reconozca procesos de autonomía de las escuelas y de apropiación curricular de las y los docentes, para la generación de mayores y mejores oportunidades de aprendizaje, pertinentes y significativos.

### 3. METODOLOGÍA

#### **3.1 Enfoque y diseño de investigación**

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo; en tanto busca las representaciones y prácticas docentes sobre el diseño curricular, la inclusión, la implementación curricular y sus posibilidades para contextualizar los aprendizajes. Este paradigma, busca levantar aspectos no observables ni medibles, como son las creencias, significaciones, motivaciones, con el fin de conocer cómo comprenden y significan los propios sujetos (Hernández et al., 2014). Se utilizó el enfoque cualitativo, que permite el cumplimiento de este propósito, en tanto para acercarse a los fenómenos estudiados permite analizar las vivencias, significados y experiencias de personas y grupos de personas, ya sea desde su biografía o desde sus prácticas cotidianas o profesionales (Flick, 2015).

Se empleó un diseño de estudio de caso, en tanto permite la comprensión del caso mismo a partir de sus representaciones y percepciones (Stake, 2013), donde la escucha de los sujetos adquiere su propio valor, posibilitando caracterizar un fenómeno que está presente en un territorio específico y en comunidades específicas. Interesa, aquí, resaltar algunas características del estudio de casos, tales como la capacidad de realizar una descripción contextualizada, develando las relaciones entre una situación particular y su contexto (Álvarez y San Fabián, 2013).

### **3.2 Participantes**

La población del estudio corresponde a docentes de enseñanza básica, y la muestra estuvo compuesta por un grupo de siete docentes de segundo ciclo de enseñanza básica; cinco profesoras y dos profesores, de un establecimiento educacional con alta diversidad estudiantil de la comuna de Independencia, Chile. En coherencia con el enfoque metodológico cualitativo y las técnicas de muestreo no probabilístico, se utilizó un tipo de muestreo por conveniencia (Serbia, 2007), seleccionando a aquellos docentes que cumplan con algunos criterios definidos, según los objetivos del estudio, y que accedieron voluntariamente a participar. Estos criterios fueron: los años de experiencia en aula (5 años o más), si realiza al momento del estudio clases en cursos con presencia de estudiantes con NEE, extranjeros o de origen indígena y/o rural, y que cuenta con experiencias en procesos de contextualización curricular (Otzen y Manterola, 2017). En la Tabla 1, se puede observar en detalle los antecedentes sociodemográficos del profesorado que participó en el estudio.

**Tabla 1**

*Participantes entrevista grupal*

| <b>Participante</b> | <b>Profesión</b>         | <b>Asignatura</b>       | <b>Experiencia</b> |
|---------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------|
| Profesora 1         | Educadora Diferencial    | Equipo PIE              | 8 años             |
| Profesora 2         | Profesora General        | Lenguaje y Comunicación | 15 años            |
| Profesora 3         | Profesora Esp. Ciencias  | Ciencias Naturales      | 12 años            |
| Profesora 4         | Profesor de Historia     | Historia y Geografía    | 6 años             |
| Profesor 5          | Profesora de Matemáticas | Matemática              | 5 años             |
| Profesora 6         | Profesora de Historia    | Historia y Geografía    | 12 años            |
| Profesor 7          | Profesor de Inglés       | Inglés                  | 5 años             |

### **3.3 Instrumentos y procedimiento**

Para recolectar la información necesaria, se utilizó la técnica conocida como entrevista grupal (Flick, 2009). Esta técnica de producción de conocimiento permite indagar sobre los relatos de los sujetos según las acciones y experiencias que poseen sobre un fenómeno específico (Kamberelis et al., 2018). La entrevista grupal, es también una actividad participativa de formación y consulta, que sirve para la elaboración conjunta de propuestas (Hernández Sampieri et al., 2014). Para asegurar la calidad de la información obtenida, el guion de la entrevista se basó en categorías predefinidas teóricamente y se validó por tres académicos con amplia experiencia en investigación educativa de diversas instituciones de educación superior. La recopilación de datos se realizó a través de la plataforma *Zoom* con un grupo de 7 docentes. En términos éticos, se aplicaron consentimientos informados a todos los participantes del estudio. Se explicaron los objetivos de la investigación, los procedimientos y se les informó que su participación era voluntaria. Además, se aseguró el resguardo de su información personal, situación

que durante el análisis y presentación de resultados fue considerada para garantizar el anonimato.

### **3.4 Análisis de datos**

Para el análisis de datos se transcribió el registro completo de la entrevista grupal, con el propósito de realizar un tratamiento sistemático de la información mediante la aplicación de un análisis deductivo de contenido (Schreier, 2013; Lichtman, 2012). El procedimiento de análisis consideró las siguientes etapas: (a) transcripción textual del material; (b) construcción de una matriz de codificación teniendo como base las categorías y subcategorías; (c) codificación del material transcrito en unidades de texto de acuerdo con las subcategorías; (d) interpretación de las unidades de texto y (e) presentación de resultados en un texto narrativo organizado según las subcategorías. En la Tabla 2 se presentan las categorías que se lograron levantar, todas vinculadas a las dimensiones del estudio.

**Tabla 2**

*Categorías y dimensiones de análisis*

| Dimensiones   | Subdimensiones  |
|---|---|
| Representaciones docentes del currículo y sus posibilidades para la educación inclusiva | - Reconocimiento, respeto y promoción de la diversidad            |
|   | - Educación integral y calidad educativa                          |
|   | - Modos de construir el aprendizaje                               |
|   | - Valores claves en educación                                     |
| Prácticas y experiencias  | - Abordar la exclusión  |
|   | - Flexibilizar contenidos y criterios de evaluación               |
|   | - Desde los intereses, vivencias y necesidades de los estudiantes |

---

|                   |   |   |
|-------------------|---|---|
| docentes de       | - | Considerar el contexto de cada establecimiento. |
| contextualización | - | Aprendizajes Significativos                     |
| curricular        | - | Trabajo Colaborativo                            |

---

Nota: Elaboración propia a partir de los objetivos del estudio y literatura revisada.

#### 4. RESULTADOS

El proceso de análisis de la información logra aportar varios relatos interesantes de revisar y profundizar, en tanto arrojan elementos importantes que permiten conocer mejor, cómo comprenden y significan las y los propios sujetos docentes, los sentidos que orientan, facilitan o dificultan su práctica docente en lo que respecta a los procesos de contextualización curricular.

##### **4.1 Representaciones docentes del currículo y sus posibilidades para la educación inclusiva.**

En general, un primer elemento a visualizar da cuenta de un interesante desplazamiento de cambio de paradigma, en tanto ya no aparece la educación inclusiva como referencia a la atención a estudiantes con NEE o discapacidades, centrando el foco de la inclusión en las dificultades y problemas individuales y propios del estudiante, que la escuela debe ver de qué forma abordar. En cambio, los relatos realizados por las y los docentes, dan cuenta de una mirada que va más allá del estudiante y sus dificultades, asumiendo la importancia que debe tener para la escuela, la detección y abordaje de todo tipo de exclusión, segregación y discriminación.

*“en la educación inclusiva, todos los estudiantes que están en una sala tienen que tener las mismas oportunidades para aprender, pensado que todos son diversos... muchos docentes se enfocan solamente en estudiantes PIE o en estudiantes con necesidades educativas especiales, y eso no es inclusión, tenemos que ver muchas otras cosas más, tiene que ver con la equidad de género, con la visión que tenemos de ciudadanía, con los inmigrantes” (Profesora 1).*

Este quiebre con el modo más tradicional de entender la inclusión, propio de los enfoques de integración, puede explicarse a partir del impacto que puede estar teniendo la normativa, como el decreto 83, sumada a la implementación de ley de inclusión, a poco más de 6 años de su aplicación.

*“la educación inclusiva tiene dos variantes un aspecto legal y un aspecto práctico. El aspecto legal lo marca un poco el decreto 83. Entre otras cosas, y eso es lo que procuramos hacer diariamente. A veces resulte bien, a veces no resulte también porque atendiendo al contexto, las características de los estudiantes y hacernos cargo de una realidad que es que todos somos distintos” (Profesora 2).*

### ***Reconocimiento, respeto y promoción de la diversidad***

Otro elemento que aparece con claridad es la asociación entre la educación inclusiva y el reconocimiento, respeto y promoción de la diversidad, donde educar en contexto de diversidad es reconocido como un valor, una riqueza que beneficia a toda la comunidad educativa y que debe ser promovida.

*“Bueno, una educación inclusiva es cuando se promueve a una educación en la diversidad, respetando las diferencias, la diversidad y la no*

*discriminación siendo valores que hoy y siempre son fundamentales en la educación” (Profesor 7).*

*“Entonces, para mí la educación inclusiva parte desde la diversidad y no desde la homogeneización de una sala de clases, sino que más bien trabajamos desde la diferencia” (Profesora 3).*

### ***Educación integral y calidad educativa***

Sin dejar de lado, elementos presentes en los relatos docentes, que dan cuenta de que para los entrevistados una educación inclusiva también se asocia a una educación integral y calidad de la educación, tanto de las y los estudiantes como de la comunidad, relevándola como una forma concreta de mejorar la calidad de la enseñanza que se entrega en sus comunidades.

*“Igual el respeto a la diversidad es un gran puente para beneficiar a toda una comunidad, dando una educación más integral... mejorar la calidad de enseñanza para todos” (Profesor 6).*

### ***Modos de construir el aprendizaje***

Otra vinculación interesante de resaltar, son los relatos docentes que muestran que estos hacen una fuerte relación entre la educación inclusiva y los modos de construir y desarrollar el aprendizaje, son varias las respuestas que hacen referencia a la educación inclusiva como parte fundamental de los modos en que se construye y se desarrolla el aprender en cada estudiante, es una de las categorías con más frases presentes. Aquí se puede apreciar como, por una parte, la educación inclusiva, entendida como educar en la diversidad, permite hacer consciente la forma en que construye y desarrolla el aprendizaje, ello implica, necesariamente el

respeto de la diversidad, las diferencias y la no discriminación. Y por otra, como aquella que reconoce las diferentes formas de aprender, que no todos los niños, niñas y jóvenes aprenden igual, ni al mismo tiempo. Que esas diferencias no ponen en cuestión sus capacidades para aprender, pues todos y todas pueden. Aquí la educación inclusiva, permitiría el despliegue de diferentes estrategias de enseñanza, adecuadas a cada forma de aprender, a cada ritmo.

*“donde las oportunidades son para todos los niños y niñas sin importar sus características diferenciadas, donde la participación en su construcción del aprender de todos y para todas, respetando las diferencias, la diversidad y la no discriminación” (Profesora 7).*

*“No todos aprenden de la misma forma” ...” todos tienen las mismas capacidades y todos tienen formas de aprendizajes diferentes, pero tenemos que convencernos que todos pueden aprender” (Profesor 6).*

### ***Valores claves en educación***

Considerada además como parte esencial de la dimensión valórica de la educación, comprendiendo que este respeto y valoración por la diversidad, la no discriminación y la inclusión forma parte de los valores más fundamentales del quehacer educativo. Se reconoce la educación inclusiva como un elemento que implica recuperar y poner en práctica, ciertos valores claves de la educación.

*“siendo valores que hoy y siempre son fundamentales en la educación” (Profesora 7).*

*“es ampliar la mirada, como parte del valor del educar y marcar de que no solamente tenemos niños, sino que además hay niños inmigrantes, hay niños que tienen otras necesidades educativas, que no las podemos invisibilizar” (Profesora 4).*

### ***Abordar la exclusión***

Finalmente, es importante no perder de vista, que principalmente los relatos de que entienden, como comprenden y significan la educación inclusiva, dan cuenta de que es esencialmente la preocupación por abordar la exclusión y que todos los y las estudiantes aprendan, y que esta preocupación se muestra identificando barreras que impiden su desarrollo, otorgando así oportunidades de aprendizaje para todos y todas. Ello implica, como se observó anteriormente, la centralidad de comunidades educativas que reconocen y se hacen cargo de las diferentes formas de aprender y de brindar espacios y oportunidades de aprender acordes a esas diversas formas y tiempos.

*“la educación inclusiva es ocuparse de que todas y todos los estudiantes aprendan...identificar las barreras que dificultan la inclusión efectiva de los aprendizajes...que se deje de hablar de refuerzo o apoyo educativo, para ciertos niños y niñas, sino que se utilicen estrategias a nivel de comunidad dando un sello educativo para dar las mismas oportunidades de aprendizaje” (Profesora 7).*

Este hallazgo (el de entender la educación inclusiva como abordar la exclusión), da cuenta de la presencia de una comprensión más activa de lo que es la educación inclusiva, en tanto, entenderla busca y exige abordar todo tipo de exclusión y discriminación. Desafiándose a hacerse cargo de todo tipo de barreras para la inclusión que puedan dificultar las posibilidades de aprendizaje.

A partir de la identificación de diversas formas en que los docentes relatan las barreras y su impacto en diferentes ámbitos de la educación, se puede observar la emergencia de una clasificación que permite abordar

las posibles barreras que una institución educativa debe enfrentar. Estos relatos evidencian exclusiones relacionadas, por ejemplo, con la falta de infraestructura y recursos de apoyo para las personas con discapacidades físicas presentes en las comunidades.

*“se debería contar con implementación adecuada para los diferentes tipos de discapacidad que están en nuestra comunidad, o que eventualmente pudieran llegar, ser una escuela que invite a los que han sido excluidos”* (Profesor 6).

Otras barreras vinculadas a la implementación y desarrollo curricular, donde se da cuenta de la presencia de exclusiones a partir de la ausencia de capacidades para un abordaje curricular inclusivo, que permita el desarrollo de metodologías más innovadoras que intencionan un aprendizaje inclusivo. Y también barreras relacionadas con la ausencia de formación y desarrollo profesional de capacidades docentes que terminan generando procesos educativos limitados y excluyentes.

*“Barreras curriculares, no enfocadas en una educación inclusiva, Barreras metodológicas, donde el docente no está generando un aprendizaje inclusivo, con metodologías anticuadas o con nula actualización de la misma... en algunos casos generando exclusión y la improvisación del mismo (El currículum), por no tener ni los recursos ni las habilidades para implementarlos en las escuelas”* (Profesor 6).

Incluso aquellas barreras que se producen por razones más bien *administrativas o de gestión de recursos*, que impiden concretamente, oportunidades de aprendizaje.

*“En el aspecto administrativo también encontramos barreras, la extrema burocracia también genera que los recursos y aplicación de diversos espacios de aprendizaje no se puedan realizar” (Profesor 6).*

Por último, aquellas barreras vinculadas a la *evaluación y la forma de calificar*, realizar un seguimiento al desarrollo y logro de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes en sus comunidades educativas.

*“las formas de evaluación poco amigables, aquellas que no son claras y que no hacen partícipe al estudiante, también son aquellas que no tienen flexibilidad, que en su aplicación y construcción generan exclusión y segregación” (Profesora 7).*

A continuación, a modo de síntesis, se presenta la Tabla 3 que muestra las principales barreras que se pueden extraer de los relatos y discursos de las y los profesores participantes.

### **Tabla 3**

#### *Principales barreras presentes en los relatos docentes*

|   |     |
|---|-----|
| Barreras para la inclusión  |     |
| - Falta de competencias docentes para el desarrollo de metodologías de aprendizaje más inclusivas |     |
| - Barreras de evaluación y monitoreo de los aprendizajes  |     |
| - Ausencia de metodologías y recursos educativos  |     |
| - Falta de infraestructura y recursos de apoyo a las personas con discapacidad                    | 4.2 |
| - Burocracia administrativa que impide el desarrollo de espacios y oportunidades de aprendizaje   |     |
| Prácticas y experiencias docentes de contextualización curricular                                 |     |

La indagación en torno a las experiencias y prácticas de contextualización realizadas en su establecimiento, dan cuenta de que a pesar de la claridad conceptual que se visualiza en su forma de entender el currículum y sus posibilidades de contextualización, estas experiencias son escasas y más bien se reconocen como experiencias particulares a nivel individual de algunos docentes y no como políticas u orientaciones claras de parte de las instituciones educativas.

*“Son casos particulares, por iniciativa propia de los docentes de realizar algún proyecto curricular conjunto” (Profesora 4).*

Los relatos docentes sobre sus prácticas y experiencias de contextualización curricular dan cuenta de al menos cuatro ámbitos de prácticas, estas son: La contextualización como prácticas para flexibilizar contenidos y criterios de evaluación, el contextualizar a partir de los intereses, vivencias y necesidades de las y los estudiantes, contextualizar a través del reconocimiento y consideración del contexto y la realidad de cada establecimiento, y por último, en menor grado mencionada, la de contextualizar haciendo significativos los aprendizajes.

### ***Flexibilizar Contenidos y Criterios de Evaluación***

En el caso de los relatos de experiencias vinculadas a formas de flexibilizar contenidos y criterios de evaluación, estas dan cuenta principalmente de experiencias de adecuaciones en los contenidos y a las formas y tiempos de evaluar, con el propósito de conectarlos con los niveles de aprendizaje de sus estudiantes. Aquí también se da cuenta de situaciones vinculadas al correcto desarrollo e implementación de metodologías adecuadas a las características y desafíos de aprendizaje de sus estudiantes.

*“Bueno, para mí el currículum es el encuadre que tenemos que tener los docentes para poder trabajar ciertos objetivos con los estudiantes. Es complejo por qué. Es como por normativa, nos tenemos que regir por esto, para poder cumplir frente a un a una entidad que es el Ministerio de Educación, que nos entrega las directrices, entonces para mí es como el marco referencial. ¿Qué aspectos positivos o negativos tiene? Que la base o el currículum es muy estandarizado, entonces no permite tener una flexibilización real o profunda de lo que queremos trabajar con los chicos, sino que más bien desglosarlo y trabajarlo por partes...pensando en diversas estrategias para poder explicar el objetivo, las instrucciones, utilizando distintos materiales a lo mejor, donde a cada y cual estudiante le acomode ciertos materiales, cierto trabajo, partiendo desde la diferencia y no desde la homogeneidad” (profesora 1).*

### ***Desde los intereses, vivencias y necesidades de los estudiantes***

La categoría que acumula un mayor número de menciones es aquella que da cuenta de la identificación de prácticas y experiencias de contextualizar aprendizajes curriculares a partir de la vinculación con los intereses, vivencias y necesidades de sus estudiantes. Estas muestran experiencias que van desde el desarrollo de diálogos con las y los estudiantes con el objetivo de conocerlos más y comprender mejor sus necesidades e intereses, hasta el análisis de conflictos y eventos del contexto social, pasando por la creación de dilemas o problemáticas propias de su realidad familiar, barrial o social. Esta práctica descrita como forma de contextualizar los aprendizajes vinculándolos a las vivencias, intereses y necesidades de sus estudiantes, además incorporar elementos de inclusión no solo por el ejercicio de hacer pertinente el aprendizaje, sino porque le permite a las y los estudiantes participar en

las definiciones de contenidos curriculares y metodologías de aprendizaje en la idea de integrarlas a su proyecto de vida.

*“En nuestra experiencia es muy interesante la forma de contextualizar, ya que al presentar problemas y dilemas con casos propios de su cotidianidad (familiares, amigos o para ellos mismos), les llama mucho la atención las respuestas a diferentes dificultades, que se presentan en su vida, es muy utilizado por los docentes de mi asignatura, como una oportunidad de reflexión en lo cotidiano y sus propias necesidades. En cuanto al contexto social, es un tema que lo utilizo mucho para mis planificaciones, al conocer el sector, sus familias e historia barrial, los conflictos sociales pueden ser una oportunidad de aprendizaje. Así conocer la realidad de mis estudiantes, conocerlos, entender cuáles son sus necesidades expectativas y cómo trabajar con ellos” (Profesora 7).*

*“Creo que hay que visualizar lo que de verdad necesitan los estudiantes, eso es lo que necesitamos hoy día de nuestras bases curriculares, ver cuáles son las reales necesidades, pensando en el contexto en que nos encontramos después de una pandemia donde hay que relevar ciertos ámbitos o aspectos que después de una pandemia y después de estar encerrado nos generaron cambios profundos” (Profesora 1).*

### ***Considerar el contexto de cada establecimiento***

También se relatan experiencias vinculadas a acciones de resignificación y reinterpretación del currículo de tal modo que este considere y responda al contexto y realidad de cada establecimiento. Considerando aquí las posibilidades de un desarrollo curricular que visualiza la posibilidad de proyectos curriculares y pedagógicos propios de cada establecimiento, en sintonía con su realidad y la realidad de sus estudiantes.

*“Es como hacer una interpretación de las bases curriculares, se realiza una reinterpretación y nueva construcción de un proyecto pedagógico, considerando el contexto real del establecimiento” (profesor 6).*

### ***Aprendizajes Significativos***

Por último, aparece en los relatos esta noción más tradicional y propia del desarrollo curricular, propio de las posibilidades de los objetivos de aprendizaje transversal, con experiencias que asocian la contextualización curricular al desarrollo de aprendizajes significativos.

*“pero las actividades se van orientando a aprendizajes significativos y para ellos deben ser cercanos a los estudiantes y más significativos... elaboración de planificaciones que sean personalizadas en algunas actividades específicas, donde nos embarcamos en proyectos personales, adecuados a su motivación e interés. Converso con el estudiante y planteamos cuál será el objetivo que el mismo se plantea, de acuerdo al contenido que estamos trabajando, elaboro actividades que tengan relación con su realidad, donde construyen su propio aprendizaje más significativo”. (Profesora 7).*

*“nosotros como establecimiento tenemos que aprender a escuchar lo que nos dicen los estudiantes, lo que creen los estudiantes y lo que hacen los estudiantes. Ahí podríamos ir botando estas barreras como culturales, de que el adulto es el que siempre tiene la razón. Entonces son estas barreras que a nosotros también nos van a ir permitiendo visualizar más allá” (Profesora 1).*

### ***El trabajo colaborativo***

Como hallazgo final, es interesante no perder de vista como el trabajo colaborativo aparece como uno de los elementos relevantes para avanzar hacia prácticas de inclusión educativa. Sin embargo, este no se da

tan frecuentemente, la principal dificultad para el desarrollo del trabajo colaborativo en torno a prácticas de inclusión es la ausencia de políticas propias de la institución educativa.

*“el trabajo colaborativo igual es súper importante y eso también es lo que nos acerca a la integración, que es como lo que podemos hablar hoy día...”*  
*“Lamentablemente se ve muy poco el trabajo colaborativo. No hay un lineamiento institucional y esta ausencia de trabajo colaborativo no permite integrar contenidos, aprender de estrategias exitosas de otros colegas, realizar una verdadera integración en los aprendizajes. Queda a la libertad y posibilidades de cada docente y se está acostumbrado al trabajo individual y no integrado entre asignaturas”* (Profesora 7).

*“el trabajo colaborativo ha sido súper importante para nosotros hoy en día, pero a la vez también, creo que este cambio que se está dando ahora: Porque años atrás, se trabajaba, con los niños PIE y estaban como más enfocados en las educadoras diferenciales, hoy tenemos esa mirada más amplia”* (Profesora 3).

De igual forma, hay que mencionar que la indagación sobre las principales dificultades para la contextualización curricular, los relatos docentes permiten establecer que mayoritariamente estas tienen relación con la falta de competencias docentes para realizar procesos más inclusivos, a partir de la contextualización del currículum y de los procesos de evaluación, y la falta de políticas institucionales. Situación que además se ve agravada por percepciones presentes en los relatos docentes que dan cuenta de que las instituciones continúan privilegiando los resultados académicos y el buen desempeño en las pruebas estandarizadas por sobre los desafíos y compromisos con la inclusión.

*“formas de evaluación poco amigables, aquellas que no son claras y que no hacen participe al estudiante, también son aquellas que no tienen flexibilidad, que en su aplicación y construcción generan exclusión y segregación” (Profesora 4).*

*“Las prácticas que tienen que ver netamente con planificación, yo creo que ahí hay un punto débil” (Profesora 2).*

*“No hay un lineamiento institucional y esta ausencia de trabajo colaborativo no permite integrar contenidos, aprender de estrategias exitosas de otros colegas, realizar una verdadera integración en los aprendizajes. Queda a la libertad y posibilidades de cada docente... siendo esto un tema que se da más énfasis en los niveles que son evaluados (SIMCE), evaluaciones estandarizadas, sin diferenciar el contexto y necesidades de cada establecimiento” (Profesora 7).*

A modo de síntesis se ha elaborado la Tabla 4, la cual presenta los ámbitos de prácticas de contextualización curricular presentes en los relatos docentes con una breve descripción de cada una de ellas.

**Tabla 4**

*Prácticas docentes para la contextualización curricular*

| Ámbitos de prácticas  | Descripción   |
|---|---|
| 1. Contextualizar a través del Flexibilizar contenidos y criterios de evaluación. | Se habla de ciertos ajustes o modificaciones a objetivos de aprendizaje, pudiendo adoptar diversas formas en función de los requerimientos específicos de cada estudiante. Incluye decisiones relativas a la evaluación como respuesta a la diversidad, como el qué, cómo y cuándo evaluar. |

|  |  |
|--|--|
| 2. Contextualizar a partir de los intereses, vivencias y necesidades de las y los estudiantes.     | Considerar la participación de las y los estudiantes, sus intereses, vivencias y necesidades en el diseño de los aprendizajes a desarrollar.                       |
| 3. Contextualizar a través de la consideración del contexto y la realidad de cada establecimiento. | Reconociendo la realidad e intereses propios de cada establecimiento según su territorio, historia, proyecto educativo o características de su sujeto estudiantil. |
| 4. Contextualizar haciendo significativos los aprendizajes.  | Vinculando el aprendizaje a lograr con conocimientos y experiencias previas de cada estudiante.  |
| 5. Trabajo Colaborativo.   | Como experiencia interdisciplinaria de trabajo colectivo que potencia el aprendizaje y el desarrollo profesional.  |

Nota. Elaboración propia a partir de los discursos docentes.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los antecedentes levantados en esta investigación, queda de manifiesto que para los y las docentes participantes, la contextualización curricular como práctica pedagógica es concebida como una de las principales herramientas frente a los desafíos de la inclusión educativa. Así como existe conciencia de la diversidad de realidades e identidades presentes en la escuela de hoy, existe claridad de su importancia a la hora de hacer los procesos de aprendizaje mucho más pertinentes, actualizados y adecuados a los intereses, vivencias y necesidades de sus estudiantes.

El estudio revela una evolución en la comprensión de la inclusión educativa por parte de los docentes, pasando de una concepción limitada y más tradicional asociada a enfoques de integración educativa, hacia una visión que valora el reconocimiento de la diversidad presente en la escuela y en la sociedad. Además, se reconoce la responsabilidad ética de la escuela de identificar y eliminar cualquier forma de exclusión que afecte negativamente el proceso educativo. Se comprende que generar oportunidades de aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes, considerando su diversidad, es una parte fundamental de la labor de la escuela.

A partir del análisis de los relatos docentes y de los resultados, es posible estructurar una categorización de las diversas representaciones y modos de entender la inclusión educativa, el currículo y sus posibilidades para la contextualización curricular. Es así como se pueden identificar al menos 5 modos y formas de comprensión, estos son:

- La inclusión como reconocimiento, respeto y promoción de la diversidad
- La inclusión como parte de los valores claves en educación
- La inclusión como elemento fundamental de una educación integral y de calidad
- La inclusión como modo de construir el aprendizaje
- La inclusión como forma de abordar la exclusión.

Es interesante analizar cómo las tres primeras formas de entender la inclusión educativa, en esta categorización, están vinculadas más bien a la construcción de sentidos orientadores desde su quehacer, donde se resalta la importancia que tiene para las y los docentes el reconocimiento

y valoración de la diversidad, como un valor y una riqueza que beneficia a toda la comunidad educativa y que debe ser promovida. Comprendiendo que este reconocimiento y valoración por la diversidad, la no discriminación y la inclusión forma parte de los valores más fundamentales del quehacer educativo y que también se asocia a una educación integral y de calidad, tanto de las y los estudiantes, como de la comunidad, relevándola como una forma concreta de mejorar la calidad de la enseñanza que se entrega en sus comunidades.

Por otra parte, las dos siguientes nociones, dan cuenta de un nivel más operativo y propio de la práctica docente, una relacionada con el modo de construir y desarrollar el aprendizaje, considerando para ello las particularidades propias de cada estudiante dentro de la diversidad y diferencias, así como también, los distintos modos, tiempos y formas de aprender que estos tienen, en un contexto en donde la convicción principal es que todos y todas pueden aprender y que es labor del quehacer docente el despliegue de diferentes estrategias de enseñanza, que se adecuen a cada una de estas formas, tiempos y ritmos de aprender. Y otra, donde comprenden y significan la educación inclusiva, como la preocupación esencial de abordar la exclusión y que todos los y las estudiantes aprendan, para lo cual, reconocen la relevancia de identificar las barreras que impiden el aprendizaje y su desarrollo. Estos hallazgos, dan cuenta de que la forma de entender la inclusión educativa, desde esta perspectiva más amplia, implica necesariamente la necesidad de reconocer las barreras que impiden el aprendizaje, planteándose estas como el principal desafío que asegure poner en práctica aquello que entienden y comprenden por inclusión educativa.

A partir del estudio, se pueden reconocer y presentar las principales barreras que desde los relatos y discursos de las y los profesores participantes, se pueden identificar en su comunidad educativa, estas son:

- Diseños curriculares poco pertinentes a la realidad educativa
- Ausencia de metodologías y recursos educativos
- Falta de competencias docentes para el desarrollo de metodologías de aprendizaje más inclusivas
- Barreras de evaluación y monitoreo de los aprendizajes
- Infraestructura y recursos de apoyo a las discapacidades físicas
- Burocracia administrativa que impide el desarrollo de espacios y oportunidades de aprendizaje

Entre las barreras presentadas, aparece en primer lugar el actual diseño curricular, el cual es comprendido, como un marco referencial, poco pertinente, altamente centralizado y estandarizado, lo cual, para las y los docentes, impide o dificulta al menos, cierta flexibilización que permita avanzar en procesos de contextualización. Aquí se comprueba lo planteado por Venegas (2021), en cuanto a que el currículum prescrito incide en las posibilidades de autonomía y contextualización curricular, pues, con un currículum extenso, con evaluaciones estandarizadas de su implementación (SIMCE), y con resultados con consecuencias para las escuelas y sus equipos, quedan pocas posibilidades para la autonomía y la contextualización curricular.

Esta dificultad inherente al diseño curricular se ve agravada por la presencia de otras barreras identificadas en el estudio. Entre ellas se encuentran la falta de competencias y habilidades docentes para desarrollar metodologías y recursos didácticos y pedagógicos, así como la carencia de formación en evaluación y seguimiento del aprendizaje. Esto lleva a que algunos docentes enfrenten el desafío de contextualizar el currículum sin contar con las herramientas y el apoyo técnico

necesarios. Es fundamental, por tanto, contar con una política de desarrollo curricular que brinde mecanismos, instrumentos y procedimientos para la flexibilización curricular, facilitando su implementación. Asimismo, se requieren procesos de formación y desarrollo profesional docente que permitan ofrecer una educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes, teniendo en cuenta las particularidades y especificidades territoriales, sociales y culturales del país (Duk y Loren, 2010). Esto resalta la importancia del rol docente como experto en el desarrollo curricular, que incluye la contextualización y adaptación curricular para responder a los desafíos de aprendizaje de cada estudiante, considerando sus vivencias, intereses y necesidades individuales (Poblete, 2018).

Como último hallazgo, el estudio muestra que, si bien existen experiencias de contextualización curricular que buscan hacer los aprendizajes pertinentes y significativos, estas son acotadas y difíciles de implementar por la falta de recursos y apoyos en materiales y herramientas didácticas específicas para abordar la diversidad, dando cuenta además de la ausencia de competencias de apropiación y contextualización curricular. Las experiencias y prácticas docentes, levantadas en el estudio son:

- Contextualizar a través del flexibilizar contenidos y criterios de evaluación
- Contextualizar a partir de los intereses, vivencias y necesidades de las y los estudiantes
- Contextualizar a través de la consideración del contexto y la realidad de cada establecimiento.
- Contextualizar haciendo significativos los aprendizajes
- Trabajo colaborativo.

En síntesis, se concluye la ausencia y necesidad de una política para el desarrollo curricular que reconozca procesos de mayor autonomía y apropiación curricular docente, para la generación de oportunidades de aprendizajes pertinentes y significativos. Ello permite levantar algunos desafíos en cuatro posibles ámbitos a desarrollar desde la política pública: En primer lugar, el despliegue de dispositivos y herramientas de apoyo técnico, que posibiliten política y normativamente procesos de contextualización curricular en las escuelas y liceos, como parte de sus políticas institucionales. Un segundo ámbito, con foco en la formación y desarrollo de capacidades docentes, tanto en la formación inicial como el desarrollo profesional continuo. Un tercer ámbito de desarrollo profesional de los equipos técnicos de escuelas y liceos, de tal forma de dar soporte y lineamientos institucionales a la autonomía profesional. Y, por último, más posibilidades de desarrollar investigaciones que permitan levantar representaciones y prácticas docentes sobre contextualización curricular y sus desafíos para el sistema escolar.

Recientemente y a propósito de la pandemia, Magendzo (2020) plantea que se busca interrogar al currículo en tiempos de pandemia, para situar la tensión entre las formas más tradicionales de entender el currículum, y la necesidad de contextualización en la búsqueda de un currículum que dé cuenta de la relación entre currículum, sociedad y su realidad actual; apelando a una necesaria redefinición de lo que entendemos por gestión curricular, que, al igual que Sacristán, de cuenta de la necesidad de un desarrollo curricular, a partir del currículum como “momentos” (Sacristán, 2007); Lo que refuerza la necesidad de avanzar hacia una política de desarrollo curricular que favorezca la autonomía de las escuelas, de tal forma que éstas puedan potenciar sus propios diseños curriculares y/o adecuaciones y contextualizaciones que faciliten procesos

de apropiación curricular de manera inclusiva, para abarcar la amplia diversidad presente en las comunidades educativas (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019).

Entre las limitaciones del estudio se reconoce que los resultados aluden a un grupo y contexto educativo específico, por lo tanto, no pueden ser generalizados. Se recomienda que en trabajos futuros se investigue el proceso de contextualización curricular en profesoras y profesoras de establecimientos de educación parvularia (jardines infantiles) y secundaria (enseñanza media), y su ubicación —urbano, rural— lo que podría entregar pistas significativas que enriquezcan la política educativa. También se recomienda explorar la temática mediante técnicas cualitativas individuales, como la entrevista semiestructurada o en profundidad, para recabar significados más profundos sobre estos procesos de contextualización y sus experiencias. Finalmente, las distintas categorizaciones, levantadas en este estudio, podrían transformarse en una próxima línea de investigación, en tanto permiten validar su presencia en otros establecimientos, para trabajarlas como posibles “herramientas para la contextualización”, que faciliten estos ámbitos a desarrollar desde la política educativa.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 31(1), 23-42. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/11603>
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14775>

- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), 1-19. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Arratia, y L. Osandón (Eds.). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (PP. 119-153). Ministerio de Educación y UNESCO. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14572>
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9\\_hm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9_hm.html)
- EDECSA (2018). Estudio de Exploración y Análisis de los Procesos de Implementación Curricular en el Sistema Educativo Chileno. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70906\\_archivo\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70906_archivo_01.pdf)
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/218>
- Guzmán, M., Meza, I., Pascual, E. y Pinto, R. (2007). La contextualización como estrategia de construcción curricular. *Boletín de Investigación Educativa*. Facultad de Educación Universidad Católica de Chile, 22(1), 209-230.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). McGraw-Hill.

- Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y Diversidad: Nuevos Desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., y Welker, A. (2018). Focus Group Research and/in Figured Worlds. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5a. Ed.) (pp. 692-716). SAGE.
- Ley N° 20.370 (2009, 12 de septiembre). Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/3cvv6>
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. SAGE.
- Magendzo Abraham (2020, junio 6). Interrogando al Currículum en Tiempos de Pandemia. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/destacado/2020/06/06/interrogando-al-curriculum-en-tiempos-de-pandemia/>
- Mallarino, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(1) ,73-84. <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105316864006.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2009). Criterios y orientaciones de flexibilización del currículum; para dar respuesta a la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. Unidad Educación Especial. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2016). Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular, Informe mesa de desarrollo curricular. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-35514\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-35514_recurso_pdf.pdf)

- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2016); Orientaciones técnicas: La planificación como un proceso sistémico y flexible. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2161>
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2122/mono-942.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2018). Bases Curriculares para la Educación Básica de 1º a 6º, Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-22394_bases.pdf)
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>
- Rodríguez C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Sacristán, G. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica* (9ª ed.). Editorial Morata.
- Salas, N., Kong, F., y Gazmuri, R. (2017). *La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de*

- Inclusión de los Migrantes en las Escuelas. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11(1), 73-91.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. HOLOGRAMÁTICA, 3(7), 123-146.  
[http://www.cienciated.com.ar/ra/usr/3/206/n7\\_vol3pp123\\_146.pdf](http://www.cienciated.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf)
- Schreier, M. (2013). Qualitative Content Analysis. En U. Flick (Ed.), The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis (pp. 170-183). SAGE.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). Las estrategias de investigación cualitativa (154-197). Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Venegas, C. (2021). Priorización curricular en contexto de pandemia: Oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. Foro Educativo, (37). <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2855>
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. Revista Interacções, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1534>