

PROGRESIONES DE APRENDIZAJE EN ESPIRAL
ORIENTACIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN

**HISTORIA, GEOGRAFÍA
Y CIENCIAS SOCIALES**

CONVENIO DE COLABORACIÓN MINEDUC - UDP



**CHILE LO
HACEMOS
TODOS**

udp Pedagogía en
Educación Diferencial
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Ministerio De Educación Chile
División Educación General
Unidad de Educación Especial

Progresiones de Aprendizaje en Espiral
Orientaciones para su Implementación
Historia, Geografía y Ciencias Sociales
ISBN: 978-956-292-738-3

Equipo Coordinador Unidad de Educación Especial MINEDUC
Débora Barrera Mardones
María Soledad González Serrano

Equipo Coordinador y Elaborador Universidad Diego Portales
Liliana Ramos Abadie
Luz María Terán Lonsdale
Constanza San Martín Ulloa

Asesores Curriculares Universidad Diego Portales
Soledad Concha Bañados
Renato Gazmuri Stein

Equipo Consultor Área Historia, Geografía y Ciencias Sociales Universidad Diego Portales
Evelyn Muñoz Fuentes
Maritza Alegría Morillo
Rocío Rojas Flores

Validadores Expertos
Ana María Hernández Moyano
Lucía Valencia Castañeda
Guillermo Castro Palacios

Diseño
Nicolás Gutierrez Guzmán
Nicolás Morales Estruch
Felipe Valdés Figueroa

Edición
Patricio Espinosa Cuevas

Diciembre 2018

Especial agradecimiento a las y los docentes y miembros equipos técnico-pedagógicos de los siguientes establecimientos educacionales, que aportaron con su conocimiento y experiencia en el proceso de validación final del instrumento:

Escuela Diferencial Pukará, Región de Atacama
Escuela República de Italia, Región de Antofagasta
Escuela Especial Rapa Nui, Región de Antofagasta
Escuela Especial Los Lirios, Región Metropolitana



Tabla de contenido

Presentación del instrumento	7
1. Primer Capítulo: Fundamentos, Elaboración y Estructura de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	9
¿Por qué las Progresiones de Aprendizaje en Espiral fortalecen el desarrollo de la Educación Inclusiva en nuestro país?.....	11
¿Cuáles son los fundamentos de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral?	12
¿Por qué hablamos de Progresiones de Aprendizaje en Espiral?	13
¿Cómo se construyeron las Progresiones de Aprendizaje en Espiral?	14
Variables consideradas para la construcción de las Progresiones.....	16
Estructura de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral	16
2. Segundo Capítulo: Progresiones de Aprendizaje en Espiral de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	19
Propósito Norte de la Asignatura.....	21
Eje 1 Formación Ciudadana	22
Progresión 1: Convivencia y Participación	22
Progresión 2: Derechos, instituciones y organización política.....	26
Eje 2 Historia	30
Progresión 3: Pensamiento Temporal.....	30
Eje 2 y 3 Historia y Geografía	34
Progresión 4: Habilidades de Análisis y Trabajo con Fuentes	34
Eje 3 Geografía	38
Progresión 5: Pensamiento Espacial.....	38
3. Tercer Capítulo: Orientaciones para la utilización de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	43
¿Qué conocimientos ayudarán al docente a tomar decisiones con este instrumento?.....	45
Fundamentos y organización curricular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	45
Discapacidad y diversidad del funcionamiento humano.....	48
Diversificación de la Enseñanza.....	49
¿Cómo utilizar las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la toma de decisiones curriculares?.....	50
Paso 1: Contextualizar al grupo curso	51
Paso 2: Decidir sobre el uso de las Progresiones para el diseño del plan anual.....	53
Paso 3: Estimar la cantidad de horas anuales a destinar para trabajar cada OA	56
Paso 4: Agrupar OA para organizar Unidades Didácticas.....	56
Paso 5: Desglosar los OA en Metas de Aprendizaje.....	57
Paso 6: Seleccionar habilidades y/o actitudes para las Unidades Didácticas.....	59
Paso 7: Definir indicadores de logro para los OA, habilidades y/o actitudes	59
Paso 8: Elaborar el Plan de Evaluación de la Unidad Didáctica.....	60
Paso 9: Reflexionar y tomar nuevas decisiones pedagógicas.....	62
Bibliografía	65
Anexos	67
Anexo 1: Orientaciones para dar respuesta a la diversidad de funcionamientos cognitivos en el contexto de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales	69
Anexo 2: Ejemplos de implementación de las pautas del DUA y aspectos didácticos y curriculares asociados a las pautas	74



Presentación del instrumento

El presente instrumento curricular tiene el propósito de contribuir al desarrollo de procesos educativos inclusivos que garanticen el acceso, participación y aprendizaje de la totalidad de estudiantes en el sistema escolar, especialmente de quienes presentan discapacidad o discapacidad múltiple y desarrollan su proceso educativo en escuelas especiales o básicas con Programa de Integración Escolar (PIE).

Las Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación responden a los desafíos del Decreto 83 de 2015, al ofrecer una propuesta de priorización de aprendizajes básicos imprescindibles del Currículo Nacional para favorecer el desarrollo personal y social de las y los estudiantes, así como su participación e inclusión social (Mineduc, 2015). En este marco, constituyen un recurso concreto para acercar el currículo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucran a estudiantes que enfrentan mayores barreras y requieren de apoyos intensivos, durante un periodo o en forma permanente, para avanzar en su trayectoria educativa.

En este documento se dan a conocer las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El primer capítulo considera los siguientes aspectos:

- Fundamentos del instrumento.
- Conceptualización de la noción de Progresiones de Aprendizaje en Espiral.
- Aspectos relativos a la construcción del instrumento.
- Variables utilizadas para la construcción del instrumento.
- Estructura de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral.

En el segundo capítulo se presentan las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura, incluyendo su Propósito Norte, los Propósitos de los Ejes y las Progresiones mismas, organizadas en secuencias de Objetivos de Aprendizaje (en adelante, OA) que apuntan a un mismo ámbito de conocimiento y/o habilidad, entre 1º y 6º año básico. Cabe destacar que el Propósito Norte se fundamenta en aspectos relevantes del currículo de la asignatura y en una visión ecológica y funcional, que privilegia la adquisición de aprendizajes nucleares, caracterizados por su pertinencia y relevancia para la vida de las y los estudiantes. Por su parte, los Propósitos de los Ejes también consideran los fundamentos del currículo, así como el Enfoque Ecológico y Funcional del aprendizaje, delimitando un ámbito específico de habilidades y/o conocimientos que, de igual forma, tributan al Propósito Norte. En cada Eje se integran una o más Progresiones, formadas por secuencias de Objetivos de Aprendizaje seleccionados del Currículo Nacional.

En la siguiente tabla se presentan algunas definiciones importantes para la comprensión del instrumento.

Tabla 1: Algunas definiciones importantes

Propósito Norte

Constituye el horizonte de sentido de la asignatura, hacia el cual se orienta la trayectoria educativa de las y los estudiantes. Este Propósito se asume como una brújula, es decir, como el instrumento que guía el rumbo a seguir, al brindar significado y trascendencia a los aprendizajes. El significado alude al valor cultural y contextual del conocimiento a tratar y la trascendencia se refiere a la transferencia de los aprendizajes a diversas situaciones, más allá del aquí y ahora de la situación educativa.

Propósitos de los Ejes

Se refieren a horizontes de sentido más específicos que el Propósito Norte de la asignatura, ya que delimitan ámbitos de conocimientos y habilidades. Los Propósitos de los Ejes indican “un desde y un hacia” del aprendizaje, con el fin de brindar a las y los docentes una perspectiva orientadora que les permita moverse al organizar experiencias pedagógicas, otorgando una intencionalidad, significado y trascendencia a los Objetivos de Aprendizaje que aborden con las y los estudiantes.

Progresiones de Aprendizaje en Espiral

Las Progresiones de Aprendizaje en Espiral constituyen secuencias de OA seleccionados del Currículo Nacional de la asignatura, por ser considerados relevantes y pertinentes para la vida de las y los estudiantes, especialmente de quienes requieren de apoyos educativos asociados a discapacidad o discapacidad múltiple. Estas secuencias están integradas por OA que responden a un mismo ámbito temático y/o de habilidades por lo cual, al trabajarlos en distintos momentos del año o en años consecutivos de la educación básica, es posible retomar aspectos relevantes tratados anteriormente con el fin de profundizar los conocimientos y el desarrollo de habilidades.

Antes de la presentación de cada Progresión se realiza una breve descripción sobre los OA que la integran y se responden dos preguntas: ¿Por qué trabajar esta Progresión? y ¿Cómo trabajar esta Progresión? con el fin de brindar una perspectiva didáctica, curricular, ecológica y funcional a la propuesta.

En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se elaboraron cinco Progresiones organizadas en tres ejes, tal como se presenta en la tabla 2.

Tabla 2:
Ejes y Progresiones de la asignatura

EJES	PROGRESIONES
FORMACIÓN CIUDADANA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Convivencia y participación 2. Derechos, instituciones y organización política
HISTORIA	<ol style="list-style-type: none"> 3. Pensamiento temporal
GEOGRAFÍA	<ol style="list-style-type: none"> 4. Habilidades de análisis y trabajo con fuentes¹ 5. Pensamiento espacial

Finalmente, en el tercer capítulo se presentan orientaciones específicas a las y los docentes y equipos técnico pedagógicos para el uso de este instrumento, incluyendo conocimientos esenciales del currículo de la asignatura, del funcionamiento de estudiantes con discapacidad y sobre procesos de Diversificación de la Enseñanza. También en este capítulo se describen y ejemplifican pasos para la utilización de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, considerando los niveles de concreción curricular de escuela y aula.

¹. La Progresión de Habilidades de análisis y trabajo con fuentes es la misma para los Ejes de Historia y Geografía.



1

Primer Capítulo:

Fundamentos, Elaboración y Estructura de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

1.

Primer Capítulo: Fundamentos, Elaboración y Estructura de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Las Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación constituyen una herramienta de apoyo a la aplicación del Currículum Nacional de 1° a 6° año básico en escuelas especiales y básicas con Programas de Integración Escolar (PIE). Este instrumento se construyó a partir de la selección de Objetivos de Aprendizaje de la asignatura, considerados como prioritarios para estudiantes con discapacidad o discapacidad múltiple, por su funcionalidad para la vida cotidiana y su pertinencia para la formación de ciudadanos responsables de sí mismos y de sus entornos.

La selección de objetivos se fundamentó en: el Enfoque Ecológico Funcional, utilizado en el trabajo pedagógico con estudiantes con discapacidad múltiple²; el Enfoque Multidimensional del Funcionamiento y la Discapacidad Intelectual (AAIDD, 2010); y el Modelo Biopsicosocial de la Discapacidad propuesto por la Organización Mundial de la Salud. En estos enfoques, se releva la necesidad de aprender para la vida en contextos naturales y se reconoce la importancia de los entornos para la promoción de sistemas sociales inclusivos.

En este primer capítulo se presentan los fundamentos del instrumento, se describe su proceso de construcción, los pasos desarrollados para su elaboración, y su estructura.

¿Por qué las Progresiones de Aprendizaje en Espiral fortalecen el desarrollo de la Educación Inclusiva en nuestro país?

Las Progresiones de Aprendizaje en Espiral fortalecen el enfoque de la Educación Inclusiva, al brindar una respuesta equitativa y de calidad a estudiantes que requieren más apoyos para aprender en la escuela y desenvolverse en la vida y que, sin estos apoyos, se encontrarían en serios riesgos de exclusión y marginación.

La Educación Inclusiva constituye un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todas y todos los estudiantes, superando las barreras que limitan su presencia, participación y aprendizaje (Unesco, 2017). En particular, este

instrumento brinda una respuesta inclusiva, centrada en el currículo, a estudiantes con discapacidad o que presentan discapacidad múltiple. Cabe señalar que, en el campo de la discapacidad, la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por Chile en 2008, reconoce el deber de los Estados Partes de asegurar un sistema inclusivo en todos los niveles, de modo que ningún niño, niña o joven quede excluido de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. Asimismo, la Convención plantea que se deben realizar ajustes razonables en función de las necesidades individuales, así como facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, para el logro de la plena inclusión (ONU, 2006). En sintonía con el Enfoque Inclusivo de la Convención, la Ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, plantea que:

“Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional” (Mideplan, 2010)³.

Por su parte, la Ley General de Educación establece como principios inspiradores del sistema educativo chileno la calidad de la educación, la equidad del sistema educativo y la flexibilidad (Mineduc, 2009).

El **principio de calidad** plantea que la educación debe orientarse a asegurar que la totalidad de las y los estudiantes alcancen los objetivos generales y estándares de aprendizaje, independientemente de sus condiciones y circunstancias; el **principio de equidad** señala que el sistema debe propender a asegurar las mismas oportunidades de recibir

2. La discapacidad múltiple se asocia a condiciones que generan un cuadro de discapacidad complejo, que puede involucrar necesidades físicas, médicas, pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos, problemas conductuales, entre otros, que impacta en el desarrollo educativo, social y vocacional de la persona y que, por lo tanto, requiere de variados apoyos (Mineduc, 2013).

3. Título IV, párr. 2°, art. 36.

una educación de calidad a la totalidad de estudiantes, brindando especial atención a las personas o grupos que requieren apoyo especial. “El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen, para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos” (Blanco, 2006, pág. 8), lo que supone realizar los ajustes que se requieran y brindar los apoyos necesarios con el fin de equiparar las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los niños; por su parte, el **principio de flexibilidad** explicita que el sistema debe posibilitar la adecuación de los procesos educativos a la diversidad de realidades y proyectos educativos (Mineduc, 2009).

Con el fin de hacer efectivos estos principios, el Decreto 83 (Mineduc, 2015) ha aprobado criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en los niveles de Educación Parvularia y Básica. Tales criterios y orientaciones consideran como referente el Currículo Nacional y ofrecen la oportunidad de adecuar las bases curriculares, con el fin de asegurar el acceso, la participación y el progreso del aprendizaje de todas y todos los estudiantes, incluyendo a quienes presentan mayores necesidades de apoyo.

En este contexto, las Progresiones de Aprendizaje en Espiral dan respuesta a uno de los principales desafíos del sistema educativo, que es conectar el Currículo Nacional con las experiencias de aprendizaje que se implementan con estudiantes que requieren de apoyos específicos o intensivos para acceder, participar, aprender y progresar en el sistema escolar, por presentar discapacidad o discapacidad múltiple. Ahora bien, esta propuesta o su lógica, también podría aportar al desarrollo de procesos educativos de estudiantes que enfrentan barreras para aprender producto de factores no asociados a discapacidad, como vulnerabilidad social, diversidad lingüística, retraso escolar, o estudiantes que están en riesgo de exclusión del sistema educativo.

¿Cuáles son los fundamentos de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral?

Estas Progresiones se fundamentan en las Bases Curriculares de la Educación Básica de primero a sexto año básico y se elaboraron a partir de la priorización de Objetivos de Aprendizaje, en función de su relevancia y pertinencia para la población de estudiantes que demandan mayores apoyos para aprender en la escuela. En este sentido, uno de sus pilares fundamentales es el Enfoque Ecológico y Funcional, que entiende que las y los estudiantes que presentan discapacidad múltiple desafían al sistema escolar a buscar los apoyos y estrategias necesarias para promover su aprendizaje e inclusión social.

El Enfoque Ecológico, propuesto por Bronfenbrenner (1987), 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. En el trabajo con estudiantes que presentan discapacidad múltiple, el enfoque ecológico supone considerar en la evaluación, planificación e implementación de apoyos, las características de las personas y de sus contextos y la forma en que estos se relacionan, con el fin de generar propuestas de intervención de carácter contextual, que promuevan tanto el aprendizaje del sujeto como de sus entornos, con el fin de avanzar hacia el logro de una inclusión efectiva.

Por su parte, el Enfoque Funcional se centra en las necesidades actuales y futuras de la o el estudiante, brindando una formación que le prepare para funcionar en diversos contextos de la vida, incluyendo el tiempo libre, la recreación, la vida en comunidad y el contexto escolar (Donoso, 2012). Este enfoque privilegia el aprendizaje en contextos naturales de la vida diaria, por lo tanto, se requiere un alto compromiso de las familias, para identificar aquellos aprendizajes de mayor relevancia y pertinencia en función de la realidad de las niñas y niños (Jong, Raemaekers, & Zambone, 2002).

Ambas perspectivas están a la base de lo que se comprende como Enfoque Ecológico y Funcional, el que se caracteriza, entre otros aspectos, por:

- Asumir que todo/a estudiante puede aprender, independientemente del nivel de apoyos que requiera
- Otorgar especial énfasis en conocer a las y los estudiantes, sus opiniones, intereses, expectativas, sueños, preocupaciones, historias de vida y particularidades de su entorno, al momento de diseñar el currículo
- Considerar los ambientes naturales e inclusivos en los que se desenvuelve la niña, niño o joven (familiar, escolar, socio-comunitario y laboral) entendiendo que es en cada uno de ellos donde se producirán los aprendizajes más relevantes
- Tomar en cuenta la pertinencia y funcionalidad de la enseñanza y de los aprendizajes, así como su proyección hacia el futuro
- Favorecer permanentes generalizaciones y transferencias de lo aprendido
- Ofrecer actividades con significado, apropiadas a la edad cronológica de las y los estudiantes
- Considerar la participación activa de la familia en la planificación, ejecución y evaluación del programa educativo
- Ofrecer experiencias de aprendizaje en que las y los estudiantes tengan un rol protagónico
- Ofrecer experiencias de aprendizaje en que las y los estudiantes desarrollen formas y funciones de la comunicación (Mineduc, 2013).

Otro fundamento central a la base de esta propuesta es 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). De acuerdo a este modelo, 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. En este enfoque, los apoyos se entienden como “Recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckansson y cols, 2002, en AAIDD, 2010). En este marco, la discapacidad serían limitaciones a ese funcionamiento, por lo que, para llevar adelante el proceso educativo de estudiantes con discapacidades más complejas, es primordial considerar los apoyos que requieren en las distintas dimensiones.

En la siguiente tabla se exponen las dimensiones del funcionamiento humano de acuerdo a la AAIDD y una breve explicación de cada una de ellas.

Tabla 3:
Dimensiones del Funcionamiento Humano de acuerdo a la AAIDD

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
HABILIDAD INTELECTUAL	Capacidad mental general que incluye el razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje a partir de la experiencia (Gottfredson, 1997; en AAIDD, 2010).
CONDUCTA ADAPTATIVA	Incluye habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria (AAIDD, 2010, p. 45).
SALUD	Se entiende como un estado integral de bienestar físico, mental y social, que puede afectar directa o indirectamente al funcionamiento en todas o algunas de las otras cuatro dimensiones de funcionamiento humano (AAIDD, 2010, p.45).
PARTICIPACIÓN	Interacciones y roles en las áreas de vida en el hogar, empleo, educación, ocio, espiritualidad y actividades culturales. También incluye roles sociales, que son actividades válidas que se consideran habituales para un grupo de edad específico (AAIDD, 2010, p. 46).
CONTEXTO	Representa una perspectiva ecológica que incluye, al menos, tres niveles diferentes: El entorno social inmediato, que incluye la persona, la familia y/o el cuidador (microsistema); el vecindario, la comunidad o las organizaciones educativas, de apoyos o servicios de rehabilitación (mesosistema); y los patrones globales culturales, sociales, de poblaciones más amplias, del país o de influencias sociopolíticas (macrosistema) (Bronfenbrenner, 1987).

Considerando los elementos que releva el Enfoque Ecológico y Funcional y la importancia de comprender el funcionamiento del ser humano en relación con sus contextos y apoyos, las Progresiones de Aprendizaje en Espiral se proponen brindar una respuesta

educativa de calidad e inclusiva, que permita abrir las puertas al aprendizaje a muchas niñas y niños, a partir de la flexibilización del Currículum Nacional.

¿Por qué hablamos de Progresiones de Aprendizaje en Espiral?

“El conocimiento realmente adquirido es aquel que se redescubre” (Bruner, 1988).

Para el presente documento, las Progresiones de Aprendizaje en Espiral se definen como un instrumento que presenta secuencias de objetivos de aprendizaje entre primero y sexto año básico, que establecen una trayectoria para avanzar hacia el desarrollo de un Propósito Norte y de Eje. Estos propósitos orientan el sentido de la asignatura y de sus ejes respectivamente, sin ser prescriptivos.

Los Objetivos de Aprendizaje de las Progresiones poseen una continuidad temática y/o de habilidades que permite organizar experiencias de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar de Educación Básica, en las que año a año se van ampliando ámbitos de conocimiento y oportunidades para el desarrollo del potencial cognitivo. Por ejemplo, esta secuencia de OA es una de las líneas que integra la Progresión “Pensamiento Temporal”:

Tabla 4:
Ejemplo línea de Progresión Pensamiento Temporal

1° BÁSICO	2° BÁSICO	3° BÁSICO
OA_a	OA_a	OA_a
Secuenciar cronológicamente eventos de su familia.	Secuenciar cronológicamente eventos significativos ocurridos en la escuela o la comunidad durante el año y leer líneas de tiempo simples.	Leer y representar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado mediante líneas de tiempo.
4° BÁSICO	5° BÁSICO	6° BÁSICO
OA_a	OA_a	OA_a
Leer y representar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado mediante líneas de tiempo.	Representar e interpretar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado mediante líneas de tiempo, distinguiendo períodos.	Representar e interpretar secuencias cronológicas mediante líneas de tiempo simples y paralelas, e identificar períodos y acontecimientos simultáneos.

Como se puede apreciar, los OA de esta línea ofrecen la oportunidad de retomar año a año el desarrollo de habilidades que permiten la apropiación del concepto de tiempo, desde la secuenciación de eventos familiares, de la escuela y comunidad hasta la representación e interpretación de secuencias cronológicas del pasado utilizando líneas de tiempo e identificando períodos y acontecimientos simultáneos.

De igual forma, al analizar en una misma Progresión los objetivos que se dan en forma anual, en varias oportunidades se evidencia una secuencia progresiva que posibilita implementar el currículo en espiral durante el año. Por ejemplo, en la Progresión de “Pensamiento Temporal” se identifican los siguientes OA a trabajar en forma consecutiva durante el segundo año básico:

Tabla 5:
Ejemplo de OA anuales de Progresión “Pensamiento Temporal”

OA_a	Secuenciar cronológicamente eventos significativos ocurridos en la escuela o la comunidad durante el año y leer líneas de tiempo simples.
OA_b	Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (pasado, presente, futuro, días, semanas, meses, años, antiguamente, este año, el año pasado, el año próximo).
OA_c	Identificar elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente.

Al analizar estos OA se reconoce un conocimiento progresivo que avanza desde la secuenciación de eventos cercanos y familiares hasta el establecimiento de relaciones entre modos de vida que incluyen situaciones del pasado, que no corresponden a experiencias vividas por las y los niños y que, por lo tanto, ponen en juego habilidades cognitivas de mayor nivel de abstracción como la representación mental.

La iteración o vuelta sobre determinados conocimientos y/o habilidades relacionadas entre sí posibilita la construcción del aprendizaje concebido como una experiencia en espiral, es decir, una experiencia compleja que se va dando en forma gradual en el tiempo y en que se va profundizando la comprensión de los conocimientos, así como la adquisición de las habilidades de pensamiento.

La concepción del aprendizaje como un proceso en espiral se fundamenta 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) distingue 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 la representa, y finalmente, un modo simbólico que emplea símbolos para la representación, como por ejemplo las palabras. Para el autor, estos modos de representación pueden convivir simultáneamente en un sujeto y son el reflejo de su desarrollo cognitivo, por esta razón, plantea 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 las niñas y niños para apropiarse del conocimiento de manera cada vez más profunda y significativa.

En sintonía con los planteamientos de Bruner, Pichón Riviere describe el aprendizaje como un proceso que se da en espiral. Para el autor, el aprender se desarrolla como una secuencia espiralada y no lineal, en la que emergen obstáculos, momentos de antagonismo y momentos dilemáticos que solo en el proceso de aprendizaje se transforman en problemáticos (De Quiroga, 1994). Para Pichón Riviere, el aprendizaje se define como la “apropiación instrumental (por el conocimiento) de la realidad para transformarla” (De Quiroga, 1994, p.6); en esta apropiación, existe un momento en que el mundo es percibido por el sujeto desde su sensorialidad, luego a partir de la elaboración de conceptos, y en un nivel más avanzado desde la transformación del conocimiento, que supone la reinterpretación del mundo externo hecha por el propio sujeto.

Ahora bien, las posibilidades de aprender, transitando desde la sensorialidad hacia la transformación de conocimientos en un proceso en espiral, es posible para todas y todos los estudiantes. En esta convicción, las Progresiones de Aprendizaje en Espiral y sus Orientaciones para la Implementación se sustentan en los avances de las neurociencias, que reconocen la plasticidad cerebral del ser humano y sus múltiples posibilidades de aprender. Al respecto, Feuerstein (1990) plantea que todas las personas pueden modificar sus estructuras cognitivas, más allá de las situaciones particulares que los determinan. Para este teórico “la modificabilidad es accesible a todos los seres humanos, sin importar la etiología exógena o endógena de su condición” (Feuerstein, 1990, pág. 13). Los aportes de Feuerstein han permitido organizar procesos de mediación orientados a ampliar las posibilidades de aprendizaje de niños y niñas sobre quienes se tenía muy baja expectativa de desarrollo, por sus condiciones biológicas o de salud.

¿Cómo se construyeron las Progresiones de Aprendizaje en Espiral?

Estas Progresiones 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.

El proceso de elaboración de las Progresiones de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales siguió la misma ruta que las Progresiones de Lenguaje y Comunicación, Matemática y Ciencias Naturales. Para cada asignatura se constituyó un equipo interdis-

ciplinar formado por: (i) un/a o dos docentes de educación especial que se desempeñan en escuelas diferenciales o escuelas básicas con Programa de Integración Escolar; (ii) un/a o dos académicos especialistas en la disciplina específica; (iii) y una académica del área de Educación Especial, especialista en desarrollo cognitivo.

Estos equipos se reunieron en jornadas por asignatura y jornadas generales, en las que se fueron implementando los procesos de construcción del instrumento, retroalimentando los avances parciales y reflexionando en torno a los desafíos identificados, tanto desde los mismos equipos de asignatura, como desde el equipo coordinador del proyecto. Este último estuvo constituido por tres académicas del área de Educación Especial y dos académicos expertos en desarrollo curricular.

Las etapas seguidas para la elaboración del instrumento fueron las siguientes:

1. **Priorización de Objetivos de Aprendizaje (OA):** A partir del empleo de procedimientos cuantitativos y cualitativos, en esta etapa se seleccionaron los OA de la asignatura en base a criterios derivados del enfoque Ecológico Funcional y el Enfoque Multidimensional sobre el Funcionamiento Humano y la Discapacidad. Los criterios empleados para la priorización fueron los siguientes:
 - El OA incluye habilidades y conocimientos que, en su conjunto, permiten proyectar el desarrollo de destrezas prácticas, es decir, habilidades para funcionar independientemente en la vida diaria (ej.: preparar comida; alimentarse; limpiar y ordenar la casa; movilizarse a pie y en locomoción colectiva, entre otras).
 - El OA se enfoca en la adquisición de conocimientos relevantes para desenvolverse en la vida y tomar decisiones en forma auto determinada: habilidades de comunicación y lenguaje; lectura y escritura; uso de los números y operaciones matemáticas, entre otras.
 - El OA permite proyectar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (habilidades para establecer relaciones interpersonales; competencias emocionales, como el reconocimiento y manejo de emociones, la tolerancia a la frustración, la empatía, asertividad, entre otras).
 - El OA se orienta al desarrollo del auto cuidado y/o a la construcción de un proyecto de vida satisfactorio
 - El OA permite proyectar el aprendizaje sobre el cuidado de su entorno natural, cultural y social y su relevancia.
 - El OA permite proyectar la participación de las y los estudiantes en la vida en sociedad, orientándose al desarrollo del pleno ejercicio de la ciudadanía.
2. **Análisis de las Bases Curriculares:** se realizó un análisis exhaustivo de las Bases Curriculares, con el fin de identificar Progresiones en los ejes de conocimientos, es decir, secuencias de OA que aparecieran en forma recursiva de 1° a 6° año básico. Luego esta información fue contrastada con los OA priorizados, con el fin de detectar las oportunidades del currículum para el desarrollo de Progresiones de OA priorizados, y para identificar aquéllos con escaso potencial para establecer una

progresión. Esta información permitió definir Progresiones en base al currículum. En esta asignatura, en particular, se privilegió el uso mayoritario de los Objetivos de Habilidades presentes en las Bases Curriculares para cada curso. En algunos casos, los OA de un curso se repitieron en un curso superior, con el fin de dar mayor tiempo para su desarrollo y asegurar el aprendizaje por parte de las y los estudiantes.

3. **Identificación de los ejes a abordar en las Progresiones:** considerando los OA priorizados, el equipo de asignatura seleccionó los ejes que estructurarían las Progresiones. En este caso, se mantuvieron los ejes establecidos en las Bases Curriculares.
4. **Construcción del Propósito Norte de la asignatura y Propósitos por Eje:** en base al sentido de los OA priorizados, los equipos procedieron a elaborar el Propósito Norte de la asignatura y los propósitos de cada Eje.
5. **Consolidación de las Progresiones y elaboración de Orientaciones:** luego de varios procesos de retroalimentación, el equipo coordinador estructuró las Progresiones para la asignatura y gestionó la elaboración de las Orientaciones para su implementación.
6. **Proceso de Validación:** el instrumento experimentó cuatro procesos de validación: (i) consulta con docentes de educación diferencial, quienes se pronunciaron sobre la pertinencia, relevancia, claridad y utilidad de la propuesta de propósitos norte y por ejes, aportaron a la mejora de estas propuestas para las cuatro asignaturas y dieron su opinión sobre la propuesta preliminar de orientaciones; (ii) validación interna con equipos por asignatura de la propuesta mejorada, en base a conclusiones de la consulta realizada a docentes de educación diferencial. Los objetivos de este proceso fueron analizar la pertinencia, relevancia, claridad y utilidad de la propuesta de Progresiones para cada una de las asignaturas, y determinar sugerencias de mejora del modelo, incluyendo la selección de Objetivos de Aprendizaje de cada Progresión; (iii) consulta y validación con 13 expertos, 12 chilenos y uno internacional, de la propuesta ajustada de Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación, en función de las observaciones del proceso de validación interna. Los objetivos del proceso fueron: analizar la pertinencia, relevancia, claridad y utilidad de la propuesta de Progresiones en cada una de las asignaturas, analizar la propuesta de orientaciones y determinar sugerencias de mejora; (iv) proceso de validación con docentes de 20 establecimientos educativos de diversas regiones del país, incluyendo escuelas especiales, escuelas con programa de integración y aulas hospitalarias. Se consideraron dos profesionales por establecimiento: coordinadora técnico-pedagógica y docente de aula. Las y los profesionales validadores analizaron el instrumento en función de los siguientes parámetros:
 - Claridad y comprensibilidad de la presentación y fundamentos del instrumento.
 - Coherencia del Propósito Norte y los Propósitos de los Ejes con el currículo de la asignatura.
 - Coherencia del Propósito Norte y los Propósitos de los Ejes con el Enfoque Ecológico y Funcional y el Modelo Biopsicosocial de la Discapacidad.
 - Coherencia de cada Progresión con el Propósito Norte de la asignatura y el Propósito del Eje al que se adscribe.

- Coherencia de cada Progresión con el Enfoque Ecológico y Funcional, el Modelo Biopsicosocial de la Discapacidad y el Modelo Multidimensional de la Discapacidad Intelectual.
- Claridad de la estructura del capítulo de Orientaciones para la toma de decisiones utilizando las Progresiones de Aprendizaje.
- Pertinencia, claridad y suficiencia de los fundamentos teóricos propuestos en el capítulo de Orientaciones.
- Pertinencia, claridad y suficiencia de los pasos descritos y ejemplificados en las Orientaciones.

El documento final de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación consideró la evaluación y observaciones derivadas del proceso de validación realizado con las y los profesionales de las 20 escuelas representantes de diversas regiones de Chile.

Variables consideradas para la construcción de las Progresiones

En consistencia con los pasos descritos anteriormente, para la construcción de este instrumento se consideraron las siguientes variables:

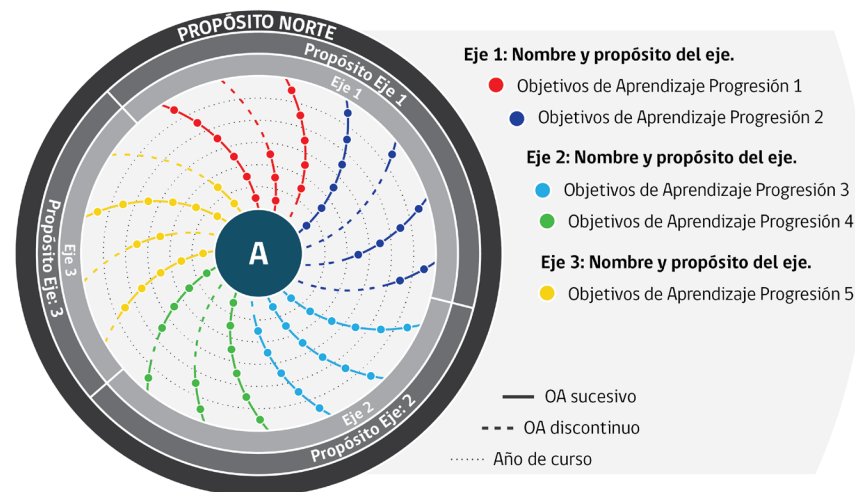
- La recursividad de los Objetivos de Aprendizaje (OA) en la trayectoria curricular, vale decir su presencia expresada en una secuencia regida por un mismo sentido temático o de habilidades entre 1° a 6° básico.
- La relevancia de los OA, que considera su funcionalidad para la vida de las y los estudiantes y su valor para promover: la autonomía y toma de decisiones; el desarrollo de habilidades sociales y emocionales; el autocuidado y la construcción de un proyecto de vida satisfactorio; el cuidado del entorno natural, cultural y social; y la participación en la sociedad y ejercicio de la ciudadanía.
- El potencial de los Objetivos de Habilidades presentes en la asignatura para utilizarlos como Progresiones, por su consistencia con el sentido de la asignatura, la coherencia con los OA asociados a los ejes, su recursividad en la trayectoria formativa y su relevancia para la vida de las y los estudiantes.

Estructura de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral

El siguiente esquema muestra la lógica de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral. Al centro, la letra A representa el nombre de la asignatura, cuyo desarrollo se materializa en secuencias de Objetivos de Aprendizaje representados por puntos de colores que avanzan en forma dinámica hacia el logro del Propósito del Eje al cual tributan y al Propósito Norte, que constituye el sentido global de la asignatura. Los Objetivos de Aprendizaje de un mismo color pertenecen a una misma Progresión de Aprendizaje, ya

que incorporan conocimientos y/o habilidades de un mismo ámbito o temática, que van progresando entre 1° y 6° año básico, en ocasiones en forma continua, es decir, cubriendo todos los cursos; y en otras, en forma discontinua, lo que significa que los OA solo progresan en un tramo de la trayectoria, por ejemplo, de tercero a sexto año básico.

Esquema 1: Modelo de Progresiones de Aprendizaje en Espiral



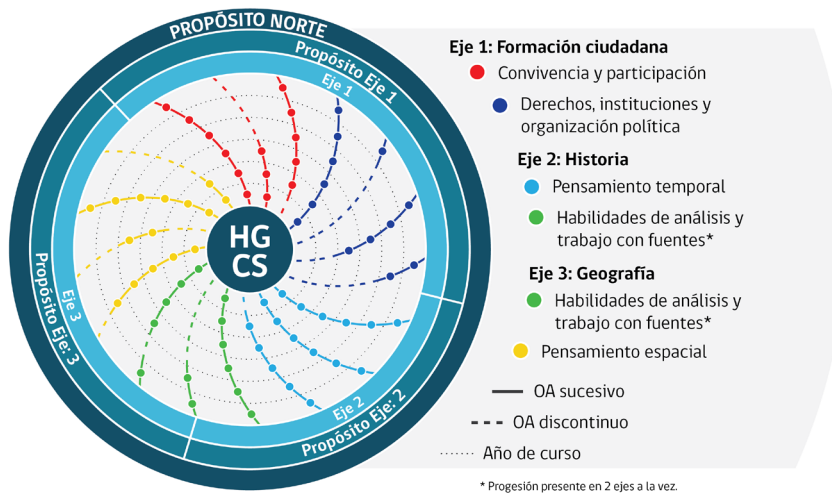
Como se ha señalado, las Progresiones apuntan al desarrollo de un Propósito Norte entendido como un punto de referencia que enmarca la dirección hacia la que se espera que las y los estudiantes avancen en su trayectoria formativa. Se trata de un horizonte de sentido amplio, cuya finalidad es hacer prevalecer el significado intrínseco y global de la asignatura, por sobre una comprensión reduccionista del currículo, entendido como una serie de objetivos aislados que deben ser tratados para lograr su cobertura. Este Propósito se nutre además de una visión ecológica y funcional, lo que implica el desarrollo de aprendizajes relevantes y pertinentes para la vida.

En consistencia con lo anterior, cada eje de la asignatura presenta un propósito más específico, referido a las temáticas y/o habilidades que dan coherencia a los OA que se incluyen en cada progresión. El Propósito del Eje instala “un desde” y “un hacia” del aprendizaje, sin un carácter prescriptivo, sino que más bien orientador. Así, se espera que las y los docentes desarrollen una visión comprensiva del para qué del aprendizaje y que visualicen los caminos por los cuales las y los estudiantes pueden transitar desde el punto de vista de las experiencias pedagógicas, con el fin de construir aprendizajes con sentido y relevancia para sus vidas.

Finalmente, cada eje integra una o más Progresiones que, a su vez, incluyen una o más líneas de OA asociados a alguna temática y/o habilidad específica. Las líneas de una misma Progresión se complementan entre sí e incluyen OA que, a veces por su complejidad, no parten en 1° básico; en otras oportunidades, la línea de OA finaliza antes de 6° básico, por tratarse de objetivos que son base para la adquisición de otros más complejos. En el siguiente esquema se muestran las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Esquema 2:

Gráfico ilustrativo de la noción de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales



Tal como se aprecia en el esquema 2, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales incluye cinco Progresiones. Cada una de ellas presenta líneas de OA, algunas de 1° a 6° año, y otras que comienzan en cursos más avanzados, ya que requieren el desarrollo de objetivos previos, siguiendo la lógica de las mismas Bases Curriculares. De la misma manera, otras líneas de Progresiones solo progresan en cursos más bajos, ya que constituyen la base de otros aprendizajes que se desarrollan en los cursos superiores. Ahora bien, es importante destacar que, independientemente de que las líneas específicas no siempre integren OA de 1° a 6°, cada eje, considerado como un todo, sí lo hace. Es esta característica la que permite la recursividad del aprendizaje, ya que las Progresiones están referidas a una temática y ámbito de habilidades y proponen objetivos que se complementan, avanzando hacia el Propósito del Eje que las contiene. Tanto el Propósito del Eje como el Propósito Norte de la asignatura dan un sentido explícito al trabajo realizado, que trasciende hacia el desarrollo de habilidades para la vida.

Es importante recalcar que las Progresiones de Aprendizaje en Espiral constituyen una propuesta flexible para la implementación curricular, que considera los funcionamientos diversos de las y los estudiantes que requieren mayores apoyos en su aprendizaje, y se sustenta en los principios de calidad, equidad y flexibilidad planteados en la Ley General de Educación (Mineduc, 2009). En este marco, los Objetivos de Aprendizaje priorizados son los mismos que proponen las Bases Curriculares, separando o reservando aquellos considerados menos funcionales y pertinentes a la realidad de estudiantes con discapacidades más complejas o que presentan discapacidad múltiple

Como se verá en el tercer capítulo del presente documento, referido a las Orientaciones para la Implementación de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral, las y los docentes que utilicen este instrumento pueden:

- trabajar sin ajustarlo
- complementarlo con OA de las Bases Curriculares que no fueron incluidos en él
- utilizarlo proponiendo adecuaciones curriculares a los OA

En el último caso, por ejemplo, graduando el nivel de complejidad o dando mayor espacio de tiempo para el trabajo con un determinado objetivo, entre otras posibilidades. Estas decisiones profesionales dependerán fundamentalmente de la contextualización del grupo curso con el que se trabaje.



2

Segundo Capítulo:

Progresiones de Aprendizaje en Espiral

Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

2.

Segundo Capítulo:

Progresiones de Aprendizaje en Espiral de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

En este capítulo se presentan las Progresiones de Aprendizaje de la asignatura, introduciendo cada una de ellas con una breve descripción, seguida de la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Por qué trabajar esta Progresión? y ¿Cómo trabajar esta Progresión? Las respuestas a estas preguntas dan cuenta de elementos didácticos que se relacionan con la funcionalidad y pertinencia del aprendizaje para la vida. Antes de presentar las Progresiones, se explicitan el Propósito Norte de la Asignatura y los Propósitos de los Ejes.

Propósito Norte de la Asignatura

Al llegar a sexto año básico, se espera que las y los estudiantes participen en el mundo como ciudadanas y ciudadanos comprometidos con el cuidado de sí mismos, de los demás y de su entorno; que comprendan que tienen una historia personal y colectiva y que se desenvuelven en un espacio geográfico que se modifica por su acción y la de los demás; y que valoren la democracia, los Derechos Humanos y la diversidad como marco de acción para convivir en sociedad.

Tabla 6:
Propósitos por Eje

EJES	PROPÓSITOS
FORMACIÓN CIUDADANA	Reconocerse como ciudadano/a sujeto de derechos que participa en la toma de decisiones, la solución de problemas y en la creación de normas de convivencia, desde contextos cercanos como el hogar y la escuela hacia otros más amplios de la sociedad. Demostrar, a través de actitudes y acciones, el desarrollo de virtudes ciudadanas, como el respeto al otro, la responsabilidad, empatía y honestidad para contribuir a una convivencia de carácter democrático. Valorar la diversidad como expresión de riqueza social, desde la observación y el reconocimiento de diferencias entre grupos y personas hacia la comprensión de que la diversidad cultural y social ofrece un abanico de alternativas para imaginar y organizar la vida en sociedad.
HISTORIA	Comprender que las personas y las comunidades tienen una historia y que esa historia es resultante de las condiciones y de las decisiones que han tomado las personas y las comunidades en el pasado. Utilizar distintas formas de dimensionar y analizar el tiempo, desde la identificación de secuencias temporales en su pasado inmediato, el de su familia y su entorno, hacia el reconocimiento de causas y consecuencias, así como de continuidades y cambios, en fenómenos y procesos históricos. Recopilar y analizar información sobre fenómenos históricos y sociales, desde los más cercanos, concretos y evidentes hacia otros más lejanos, simbólicos y abstractos. Valorar el patrimonio histórico, familiar y de las comunidades de las que forma parte.
GEOGRAFÍA	Orientarse en el espacio geográfico, desde lo concreto y local hacia lo abstracto y global, utilizando gradualmente categorías de ubicación relativa y absoluta. Recopilar y analizar información sobre el espacio geográfico en distintos soportes, para observar y describir lugares, paisajes y regiones. Comprender que el espacio que habita se ha transformado a lo largo del tiempo, y que puede modificarse por su acción y las de la comunidad.

EJE 1

FORMACIÓN CIUDADANA

Progresión 1:

Convivencia y Participación

Esta progresión integra Objetivos de Aprendizaje del Currículum Nacional cuyo propósito es que las y los estudiantes aprendan los principios, valores y virtudes ciudadanas en los que se sostiene una convivencia democrática y participativa, y que los practiquen en las distintas comunidades de las que forman parte.

¿Por qué trabajar esta Progresión?

Trabajar esta progresión es relevante para que los y las estudiantes reconozcan y practiquen los principios en los que se basa una convivencia democrática en la que se valoren y ejerzan sus derechos y los de los demás. Lo anterior, les permitirá demostrar gradualmente acciones que den cuenta del respeto por los demás, la valoración de la diferencia y la responsabilidad en el cuidado de espacios familiares, escolares y comunitarios. Estos aspectos se conciben como la base para la participación activa en espacios de la vida social en que se fomente una convivencia basada en la no discriminación y en los valores democráticos.

¿Cómo trabajar esta Progresión?

Esta progresión requiere un abordaje transversal que supone una coherencia valórica en el aula y la escuela, a partir del fomento de valores inclusivos como el respeto por los demás, la equidad, la confianza, la justicia, la armonía y la honestidad, entre otros (Booth & Ainscow, 2015). Por otra parte, implica la conexión estrecha con la familia y la comunidad, con el fin de abrir espacios de participación y colaboración en contextos cercanos que superen el espacio escolar. En este marco, se propone trabajar a partir de las comunidades más cercanas a la vida de los y las estudiantes, como la familia y la escuela, hacia comunidades más amplias. Finalmente, se requiere involucrar activamente a las y los estudiantes en la construcción y monitoreo de normas de convivencia que se sustenten en los valores mencionados anteriormente.

1° BÁSICO

OA_13

Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen:

- El respeto al otro (ejemplos: escuchar atentamente al otro, tratar con cortesía a los demás, etc.).
- La empatía (ejemplos: ayudar a los demás cuando sea necesario, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.).
- La responsabilidad (ejemplos: asumir encargos en su casa y sala de clases, cuidar sus pertenencias y la de los demás, cuidar los espacios comunes, etc.).

2° BÁSICO

OA_12

Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen:

- Respeto al otro (ejemplos: interactuar con cortesía, cuidar espacios comunes, respetar propiedad de los demás, etc.).
- Responsabilidad (ejemplos: cumplir con sus deberes escolares, asumir encargos en el hogar y dentro de la sala de clases, etc.).
- Tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.).
- Empatía (ejemplos: integrar a los demás en sus juegos y actividades, ayudar a los otros, etc.).

3° BÁSICO

OA_12

Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen valores y virtudes ciudadanas, como:

- La tolerancia y el respeto al otro (ejemplos: respetar las opiniones distintas a las propias, mostrar disposición al diálogo, respetar expresiones de diversidad, como diferentes costumbres, creencias, origen étnico, nacionalidad, etc.).
- La empatía (ejemplos: demostrar cortesía con los demás, escuchar al otro, ayudar a quien lo necesite, etc.).

OA_14

Explicar y aplicar algunas normas para la buena convivencia y para la seguridad y el autocuidado en su familia, en la escuela y en la vía pública.

OA_14

Conocer, proponer, aplicar y explicar la importancia de algunas normas necesarias para:

- Cuidarse, cuidar a otros y evitar situaciones de riesgo (como seguridad vial, vías de evacuación, adaptaciones para discapacitados, zonas de silencio),
- Organizar un ambiente propicio al aprendizaje y acogedor para todos (por ejemplo, respetar los turnos, cuidar el espacio y las pertenencias comunes y de sus pares),
- Cuidar el patrimonio y el medioambiente.

OA_11

Asumir sus deberes y responsabilidades como estudiante y en situaciones de la vida cotidiana, como cumplir con sus deberes escolares, colaborar en el orden y en la limpieza de los espacios que comparte con su familia, escuela y comunidad, cuidar sus pertenencias y las de los demás, preocuparse de su salud e higiene y ayudar en su casa.

OA_16

Practicar y proponer acciones para cuidar y respetar los espacios públicos dentro y fuera de la escuela (como baños, patios, salas de clase, plazas, parques, playas y calles, entre otros), reconociendo que pertenecen y benefician a todos y que, por lo tanto, su cuidado es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad.

OA_16

Participar responsable y activamente en su hogar (encargos, celebraciones, cuidado de las cosas) y en la escuela (campañas solidarias, celebraciones, deportes y juegos), cumpliendo compromisos y responsabilidades requeridas.

4° BÁSICO

OA_14

Demostrar respeto por todas las personas a través de acciones en su vida diaria, sin discriminar por condiciones físicas, sociales, económicas, étnicas o culturales.

5° BÁSICO

OA_16

Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como:

- Actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: respetar los acuerdos establecidos, respetar la autoría de música y películas, evitar el plagio escolar, etc.).
- Respetar a todas las personas (ejemplos: no discriminar por condiciones físicas, sociales, culturales o étnicas, escuchar respetuosamente opiniones distintas, respetar espacios y propiedad de los demás, etc.).
- Contribuir a la buena convivencia (ejemplos: buscar soluciones pacíficas para resolver problemas, mostrar empatía con los demás, etc.).
- Cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente (ejemplos: realizar campañas de información y cuidado de nuestro patrimonio, usar la energía de manera eficiente, etc.).

6° BÁSICO

OA_20

Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como:

- Respetar a todas las personas (ejemplos: actuar considerando la igualdad de derechos, escuchar respetuosamente opiniones distintas, etc.).
- Contribuir a la buena convivencia (ejemplos: proponer posibles soluciones frente a un problema, usar el diálogo para plantear ideas a sus pares, alcanzar acuerdos, cooperar activamente en el logro de metas comunes, etc.).
- Actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: hablar con la verdad, actuar de acuerdo a sus convicciones y de las responsabilidades que se deriven, cumplir las responsabilidades asumidas, evitar la copia textual y el plagio, etc.).
- Cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente (ejemplos: impulsar y participar en campañas de reciclaje, realizar acciones en la casa y en la escuela para ahorrar luz, agua y gas, etc.).

OA_15

Participar en su comunidad, tomando parte en elecciones para una directiva del curso, asignando roles y funciones a cada cargo, y considerando la importancia de mantener una buena convivencia y una organización del curso que favorezca el trabajo escolar.

OA_17

Participar en su comunidad, tomando parte en elecciones para una directiva de curso, asignando roles y funciones a cada cargo, y demostrando que entienden las responsabilidades que lleva consigo el desempeño de un cargo y la importancia de elegir personas que se estimen idóneas, para mantener una buena convivencia y una organización del curso que permita el trabajo escolar.

OA_22

Participar en su comunidad, tomando parte en elecciones para una directiva de curso, evaluando las propuestas realizadas por los diferentes aspirantes y considerando la importancia de elegir personas responsables.

EJE 1

FORMACIÓN CIUDADANA

Progresión 2:

Derechos, instituciones
y organización política

Esta progresión integra Objetivos de Aprendizaje del Currículum Nacional cuyo propósito es que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos de derechos y se aproximen a las instituciones que aportan al desarrollo de las comunidades a las que pertenecen y al conjunto de la sociedad y el país.

¿Por qué trabajar esta Progresión?

Lo más sustantivo de esta progresión es que posibilita que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos de derecho, es decir como personas que deben ser respetadas, escuchadas, y que deben tener espacios de participación en la vida social. Asimismo, tendrán la oportunidad, primero, de conocer a las instituciones públicas y privadas que aportan al desarrollo de la comunidad, para luego aproximarse a las principales instituciones en las que se organiza el Estado de Derecho.

¿Cómo trabajar esta Progresión?

Dado lo abstracto que resulta el concepto de derecho, una forma de abordarlo es a partir de ejemplos concretos de respeto y de vulneración de derechos, asociándolo a las experiencias personales. Los conocimientos referidos a instituciones pueden ser abordados, nuevamente desde lo concreto y cercano hacia lo abstracto y lejano, utilizando como recursos preferentes las visitas a instituciones o la invitación a representantes de ellas a la escuela, para dialogar desde la experiencia. Los conocimientos sobre la organización política y el Estado se pueden trabajar en dos niveles: a través de cómo estas instituciones se vinculan con sus vidas, la de sus familias o su escuela, y también haciendo uso de noticias contingentes presentadas en diversos formatos (radio, televisión, periódico) que hagan referencia a las autoridades del país y sus responsabilidades, o bien, a los procesos eleccionarios. Se recomienda también trabajar estas temáticas a partir del desarrollo de procesos democráticos al interior del curso y de la escuela, que impliquen poner en juego la capacidad de elegir representantes, organizar procesos, y tomar decisiones individuales y colectivas.

1° BÁSICO

OA_15



Identificar la labor que cumplen, en beneficio de la comunidad, instituciones como la escuela, la municipalidad, el hospital o la posta, Carabineros de Chile, y las personas que trabajan en ellas.

2° BÁSICO

OA_15



Identificar la labor que cumplen en beneficio de la comunidad servicios como los medios de transporte y de comunicación y el mercado, y algunas instituciones encargadas de proteger nuestro patrimonio cultural y natural.

3° BÁSICO

OA_15



Investigar y comunicar sus resultados sobre algunas instituciones públicas y privadas (como JUNAEB, SER-NAC, SII, BancoEstado, instituciones de previsión y salud, universidades, Hogar de Cristo y fundaciones, entre otras), identificando el servicio que prestan en la comunidad y los diferentes trabajos que realizan las personas que se desempeñan en ellas.

OA_14



Reconocer que los niños y niñas tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad con el fin de que puedan aprender, crecer y desarrollarse, y dar ejemplos de cómo la sociedad les garantiza estos derechos.

4° BÁSICO

OA_11

Distinguir algunos actores de la organización política y democrática de Chile, como presidente, ministros, senadores, diputados y alcaldes, considerando las instituciones en las que ejercen y cómo son nombrados o elegidos.

5° BÁSICO

OA_11 (4° Básico)

Distinguir algunos actores de la organización política y democrática de Chile, como presidente, ministros, senadores, diputados y alcaldes, considerando las instituciones en las que ejercen y cómo son nombrados o elegidos.

6° BÁSICO

OA_15

Explicar algunos elementos fundamentales de la organización democrática de Chile, incluyendo:

- La división de poderes del Estado.
- La representación mediante cargos de elección popular (concejales, alcaldes, diputados, senadores y Presidente).
- La importancia de la participación ciudadana.

OA_16

Reconocer que la Constitución Política de Chile establece la organización política del país y garantiza los derechos y las libertades de las personas, instaurando un sistema democrático.

OA_12

Reconocer sus principales derechos en situaciones de la vida cotidiana, como el derecho a la educación, a contar con alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados, a expresarse, a ser protegido contra el abandono y la crueldad, y a no trabajar antes de la edad apropiada; y dar ejemplos de cómo se pueden ejercer y proteger esos derechos.

OA_13

Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras.

OA_17

Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

OA_14

Reconocer que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas y en el Estado, lo que, por ejemplo, se manifiesta en que:

- Las personas deben respetar los derechos de los demás.
- Todas las personas deben respetar las leyes.
- El Estado debe asegurar que las personas puedan ejercer sus derechos (a la educación, a la protección de la salud, a la libertad de expresión, a la propiedad privada y a la igualdad ante la ley, entre otros).
- El Estado debe asegurar los derechos de las personas a participar en la vida pública, como el derecho a formar organizaciones de participación social (fundaciones, juntas de vecinos, etc.), a participar en partidos políticos y el derecho a sufragio, entre otros.

OA_18

Explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es cumplirlos para la convivencia social y el bien común.

EJE 2

HISTORIA

Progresión 3:

Pensamiento Temporal

Esta progresión integra Objetivos de Aprendizaje del Currículo Nacional cuyo propósito es que las y los estudiantes puedan ubicarse en el tiempo y aproximarse a su historia personal y a las de las comunidades a las que pertenecen.

¿Por qué trabajar esta Progresión?

El propósito de esta progresión es desarrollar habilidades y conocimientos que permitan a las y los estudiantes organizar temporalmente sus actividades cotidianas, comprender la secuencia de los eventos relevantes de sus vidas, de su familia, de su escuela, comunidad y país. Tendrán la oportunidad de comprender que, a través del tiempo, ocurren eventos que producen cambios en las formas de vida de las personas; que tienen causas y consecuencias, y que nos permiten aprender de ellos para comprender nuestra sociedad. De igual forma, podrán reconocer aspectos que cambian y se mantienen a través del tiempo, considerando su propia historia, la de su familia y la de su escuela, así como la de contextos sociales y fenómenos históricos más amplios. En ningún caso, se trata de llevar a las y los estudiantes a memorizar hechos o fechas, más bien se trata de que se conecten con su propia temporalidad y la de sus entornos cercanos, logrando identificar referentes que les permitan ubicarse, tomar decisiones y comprenderse en el mundo.

¿Cómo trabajar esta Progresión?

Esta progresión se construyó en base a la priorización de Objetivos de Aprendizaje de Habilidades declarados en las bases curriculares de la asignatura. Esto con el fin de centrar el aprendizaje de la historia, de sus conceptos y sentido en las habilidades de pensamiento que se ponen en juego al aprenderla, más que en un conjunto de conocimientos, muchas veces lejanos de la vida de niñas y niños. Ahora bien, para abordar estas habilidades se requiere promover una conciencia histórica, una conciencia del tiempo en las y los estudiantes, sus familias y comunidad escolar. En este contexto, debiese privilegiarse trabajar con las biografías de las y los estudiantes, las historias familiares y la historia de la escuela, como una forma de contar con recursos cercanos, como por ejemplo fotos, videos, calendarios de años anteriores, objetos como máquinas de escribir, teléfonos u otros artefactos, cartas o epistolarios, etc.

1° BÁSICO

OA_a

Secuenciar cronológicamente eventos de su familia.

OA_b

Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (días, semanas, meses, años, antes, después).

2° BÁSICO

OA_a

Secuenciar cronológicamente eventos significativos ocurridos en la escuela o la comunidad durante el año y leer líneas de tiempo simples.

OA_b

Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (pasado, presente, futuro, días, semanas, meses, años, antiguamente, este año, el año pasado, el año próximo).

OA_c

Identificar elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente.

3° BÁSICO

OA_a

Leer y representar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado mediante líneas de tiempo.

OA_b

Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (pasado, presente, futuro, años, siglos, antiguo, moderno, a.C., d.C.).

OA_c

Comparar distintos aspectos (objetos, juegos, costumbres y actividades) entre sociedades y civilizaciones del pasado y del presente para identificar continuidades y cambios.

4° BÁSICO**OA_a**

Leer y representar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado mediante líneas de tiempo.

OA_b

Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (pasado, presente, futuro, décadas, antiguo, moderno, siglos, períodos, hitos).

OA_c

Comparar aspectos sociales, económicos, culturales y políticos entre sociedades y civilizaciones del pasado y del presente para identificar continuidades y cambios.

5° BÁSICO**OA_a**

Representar e interpretar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado mediante líneas de tiempo, distinguiendo períodos.

OA_b

Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (años, décadas, siglos, períodos, hitos) en relación con la historia de Chile.

OA_c

Analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos de la historia de Chile y entre un período histórico y otro, considerando aspectos sociales, políticos, culturales y económicos.

6° BÁSICO**OA_a**

Representar e interpretar secuencias cronológicas mediante líneas de tiempo simples y paralelas, e identificar períodos y acontecimientos simultáneos.

OA_b

Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (años, décadas, siglos, períodos, hitos) y utilizarlos en relación con la historia de Chile.

OA_c

Analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos, entre períodos históricos, y en relación con la actualidad, considerando aspectos sociales, políticos, culturales y económicos.

EJES 2 Y 3

HISTORIA Y GEOGRAFÍA

Progresión 4:

Habilidades de Análisis y Trabajo con Fuentes

Esta progresión integra Objetivos de Aprendizaje del Currículum Nacional cuyo propósito es que los y las estudiantes desarrollen progresivamente las habilidades para obtener información sobre la sociedad a partir de distintos tipos de fuentes, la puedan analizar e interpretar, para luego, comunicar sus observaciones y comentarios en diversos formatos.

¿Por qué trabajar esta Progresión?

El principal objetivo de la asignatura es que los y las estudiantes se aproximen a la información social en sus distintos formatos y puedan comunicar sus descubrimientos y opiniones. Consecuente con lo anterior, el objetivo de esta progresión es que desarrollen, en la medida de sus posibilidades, la capacidad de recopilar, sistematizar, analizar, interpretar y comunicar información sobre la sociedad en distintos niveles de complejidad. Esa capacidad, a diferencia de los contenidos memorizados, no se olvida, y es a partir de ella, que los y las estudiantes pueden construir una comprensión propia que les permita opinar y actuar en el mundo.

¿Cómo trabajar esta Progresión?

Todo niño o niña recopila, interpreta y comunica información sobre el mundo en el que habita. Lo que cambia es la complejidad de ese análisis o interpretación. En ese marco es fundamental tener en consideración la multiplicidad de formatos en los que la información sobre la sociedad se encuentra y en los que se puede comunicar. Estos pueden ser relatos, imágenes, objetos, textos, esquemas, mapas, gráficos, videos, etc. La diversificación de la enseñanza debe considerar y validar esta diversidad de complejidades y soportes, progresar desde la escucha de relatos, la observación de objetos e imágenes, hacia la decodificación de textos, esquemas, mapas y gráficos.

1° BÁSICO

OA_e

Obtener información explícita sobre su entorno a partir de fuentes orales y gráficas dadas (narraciones, fotografías, medios audiovisuales), mediante preguntas dirigidas.

2° BÁSICO

OA_f

Obtener información explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y de fuentes escritas y orales dadas (narraciones, relatos históricos, leyendas, imágenes, mapas y preguntas a adultos cercanos), mediante preguntas dirigidas.

3° BÁSICO

OA_f

Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes dadas (como entrevistas, narraciones, medios audiovisuales, mapas, textos, imágenes, gráficos, tablas y pictogramas, entre otros) y mediante preguntas dirigidas.

OA_12

Conocer cómo viven otros niños y niñas en diferentes partes del mundo por medio de imágenes y relatos, ubicando en un globo terráqueo o mapamundi los países donde habitan, y comparando su idioma, vestimenta, comida, fiestas, costumbres y principales tareas con las de niños chilenos.

OA_d

Leer y comunicar información geográfica a través de distintas herramientas (planos, mapas, globos terráqueos y diagramas).

OA_d

Leer y comunicar información geográfica a través de distintas herramientas (planos, mapas, globos terráqueos y diagramas).

4° BÁSICO

OA_f

Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes dadas (como entrevistas, narraciones, textos, medios audiovisuales, mapas, imágenes, gráficos, tablas y pictogramas, entre otros) y aplicar estrategias para registrar las ideas más relevantes.

5° BÁSICO

OA_f

Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes primarias y secundarias.

6° BÁSICO

OA_e

Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes primarias y secundarias, identificando el contexto histórico e infiriendo la intención o función original de estas fuentes.

OA_g

Investigar sobre temas del nivel y aplicar distintas estrategias para registrar y organizar la información obtenida de una fuente sobre un tema (como organizadores gráficos, tablas, lista de ideas principales y esquemas, entre otros).

OA_f

Investigar sobre temas del nivel y aplicar distintas estrategias para registrar y organizar la información obtenida de dos o más fuentes sobre un tema (como organizadores gráficos, tablas, lista de ideas principales y esquemas, entre otros).

OA_d (3° Básico)

Leer y comunicar información geográfica a través de distintas herramientas (planos, mapas, globos terráqueos y diagramas).

OA_g

Contrastar información a partir de dos fuentes históricas y/o geográficas distintas, por medio de preguntas dirigidas, y extraer conclusiones.

EJE 3 GEOGRAFÍA

Progresión 5: Pensamiento Espacial

Esta progresión integra Objetivos de Aprendizaje del Currículum Nacional cuyo propósito es que las y los estudiantes aprendan a ubicar elementos en el espacio geográfico, a orientarse en él y a describir las características de distintos paisajes y territorios, desde los más cercanos y concretos, a los más lejanos o abstractos.

¿Por qué trabajar esta Progresión?

El sentido de esta progresión es que las y los estudiantes desarrollen gradualmente habilidades de orientación espacial, desde la ubicación y localización en el espacio, empleando categorías de ubicación relativa y luego absoluta, hacia la descripción del espacio geográfico, considerando la distribución de elementos dentro de él. Esta conciencia espacial, y las habilidades que supone, tienen un aporte sustantivo en la vida de las y los estudiantes desde una perspectiva ecológica funcional, en tanto facilitan su desenvolviendo concreto en el mundo.

¿Cómo trabajar esta Progresión?

En esta progresión, se sugiere trabajar las categorías de ubicación espacial, a partir de los espacios que habitan y de sus desplazamientos y trayectos cotidianos. Así también, intencionar la enseñanza en base a recursos como esquemas, imágenes y mapas, en distintos formatos, tamaños, texturas y relieves, y la producción de esquemas, planos y mapas del espacio por parte de las y los estudiantes.

1° BÁSICO**OA_d** ➤

Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, lejos, cerca, delante, detrás, arriba, abajo, adentro, afuera).

2° BÁSICO**OA_e** ➤

Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, lejos, cerca) y asociando referentes locales (cordillera, cerro, mar u otros) a los puntos cardinales.

3° BÁSICO**OA_e** ➤

Orientarse en el espacio, utilizando referencias, categorías de ubicación relativa y puntos cardinales.

OA_6 ➤

Ubicar personas, lugares y elementos en una cuadrícula, utilizando líneas de referencia y puntos cardinales.

OA_8 ➤

Reconocer que los mapas y planos son formas de representar lugares.

OA_6 ➤

Leer y dibujar planos simples de su entorno, utilizando puntos de referencia, categorías de posición relativa y simbología pictórica.

OA_6 (2° Básico) ➤

Leer y dibujar planos simples de su entorno, utilizando puntos de referencia, categorías de posición relativa y simbología pictórica.

OA_c ➤

Localizar a Chile en mapamundis o globos terráqueos y distinguir diferentes representaciones de la Tierra.

OA_c (1° Básico)

Localizar a Chile en mapamundis o globos terráqueos y distinguir diferentes representaciones de la Tierra.

4° BÁSICO

OA_e

Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación absoluta (coordenadas geográficas) y relativa.

5° BÁSICO

OA_e

Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación absoluta (coordenadas geográficas) y relativa.

6° BÁSICO

OA_6 (3° Básico)

Ubicar personas, lugares y elementos en una cuadrícula, utilizando líneas de referencia y puntos cardinales.

OA_d

Usar herramientas geográficas para ubicar y caracterizar elementos del espacio geográfico, como paisajes, población y recursos naturales.

OA_d

Usar herramientas geográficas para ubicar, caracterizar y relacionar elementos del espacio geográfico, como regiones, climas, paisajes, población, recursos y riesgos naturales.

OA_d

Usar herramientas geográficas para ubicar, caracterizar y relacionar elementos del espacio geográfico, como regiones, climas, paisajes, población, recursos y riesgos naturales.



3

Tercer Capítulo:

Orientaciones para la utilización de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

3.

Tercer Capítulo:

Orientaciones para la utilización de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Este capítulo tiene como propósito orientar a las y los docentes y equipos técnico-pedagógicos en el proceso de toma de decisiones al utilizar el instrumento de Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En la primera parte, se abordan conocimientos esenciales sobre el currículum de la asignatura y aspectos sobre el funcionamiento y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad o discapacidad múltiple. En la segunda parte del capítulo se describen y ejemplifican pasos para la utilización de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura, considerando fundamentalmente los niveles de concreción curricular a nivel escuela y aula.

¿Qué conocimientos ayudarán al docente a tomar decisiones con este instrumento?

Como se ha señalado, las Progresiones de Aprendizaje en Espiral constituyen un instrumento de apoyo a la implementación curricular, con foco en estudiantes que demandan mayores apoyos para aprender, participar y avanzar en su trayectoria escolar. En este marco, los conocimientos más relevantes que ayudarán al docente a comprender y utilizar este instrumento son aquellos referidos a:

- Fundamentos y organización curricular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Discapacidad y diversidad del funcionamiento humano.
- Diversificación de la Enseñanza.

En esta parte, desarrollaremos cada uno de estos conocimientos en sus aspectos esenciales. Cabe destacar que, con el fin de utilizar eficientemente las Progresiones de Aprendizaje en Espiral, estos conocimientos deben ser considerados en forma integrada ya que, en su conjunto, permitirán diseñar e implementar propuestas pedagógicas sustentadas en el enfoque inclusivo.

Fundamentos y organización curricular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

De acuerdo a las Bases Curriculares, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales permite a las y los estudiantes comprender la realidad social contemporánea, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad. En el marco de la Educación Básica, el interés principal es que éstos adquieran un sentido de identidad y pertenencia a la sociedad, al conocer su comunidad y consolidar sus lazos con ella.

Las Bases Curriculares de esta asignatura proponen siete énfasis para sus fundamentos:

- Conciencia del entorno: se espera que el o la estudiante comience a entender su entorno natural y social al distinguir los distintos elementos y actores de su vida cotidiana. Para esto, se requiere que identifiquen a los grupos sociales a los que pertenecen, las instituciones, normas y valores del entorno.
- Formación del pensamiento histórico: se espera que las y los estudiantes puedan contextualizar su experiencia dentro del devenir histórico de la humanidad. Esto, bajo el supuesto de que una comprensión del presente es posible si se examina el pasado y los procesos históricos que han moldeado la realidad actual.
- Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales: es relevante la interiorización de esta metodología para el desarrollo del pensamiento crítico, el rigor intelectual, la imaginación y la perseverancia.
- Visión panorámica de la historia de Chile: se busca que el estudiante se familiarice con la herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia a la sociedad chilena.
- Formación del pensamiento geográfico: se espera que los estudiantes identifiquen las características del espacio desde una perspectiva personal y mediante el uso de mapas y otros medios. Por otro lado, se espera alcanzar un conocimiento de las relaciones de la geografía y la actividad humana y un saber sobre el paisaje y espacio geográfico chileno.

- Desarrollo de competencias ciudadanas: se espera que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable hacia la comunidad. Esto mediante el conocimiento de las implicancias de ser sujetos de derecho y de las instituciones sociales de nuestro país. También se espera el aprendizaje desde la práctica de participación en la sociedad.
- Respeto y valoración de la diversidad humana: se espera de esta asignatura ser un aporte en la conciencia y la valoración de la diversidad humana y aportar en construir una sociedad más inclusiva (Mineduc, Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2012).

La asignatura plantea tres ejes de conocimientos temáticos, que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 7:
Ejes de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales y conocimientos asociados

EJE	TEMÁTICAS	CONOCIMIENTOS ASOCIADOS
HISTORIA	Transcurso del tiempo	Desarrollo de nociones y conceptos de ubicación temporal.
	Identidad y Sociedad	Desarrollo de pertenencia a su familia, comunidad y nación. Valoración de la cultura, sus símbolos y aportes de personalidades a la historia de Chile. Reconocimiento de aportes de pueblos indígenas y español a la cultura contemporánea.
	Historia de América y Chile	Estudio multicausal y temporal de las grandes civilizaciones americanas, comprendiendo sus características, legado y presencia en la actualidad. Estudio del proceso de Conquista de América y Chile. Estudio de la vida colonial en Chile. Estudio de la Independencia de Chile. Estudio de la constitución de la República de Chile y el siglo XX.
	Diversidad cultural y legados en el presente	Desarrollo de identidad con historia de su familia y comunidad y con costumbres locales y nacionales. Reconocer la influencia de pueblos originarios e inmigrantes de distintas naciones a la cultura contemporánea. Estudio de las sociedades griega y romana antiguas y su legado.

EJE	TEMÁTICAS	CONOCIMIENTOS ASOCIADOS
GEOGRAFÍA	Relación ser humano medio	Comprensión de categorías relevantes para la relación sociedad – medio ambiente: país, ciudad, costumbres, océano, río, cordillera, zonas climáticas, clima, recursos naturales, adaptación, entre otros.
	Orientación espacial y representaciones geográficas	Acercamiento exploratorio a conceptos geográficos a través de ejercicios concretos. Identificar a Chile en Mapas usando conceptos e instrumentos geográficos: puntos cardinales, divisiones político administrativas, trópicos, polos, continentes, valle, montaña, entre otros.
	Economía y desarrollo	Comprender las relaciones entre geografía, recursos, economía y desarrollo sostenible.
FORMACIÓN CIUDADANA	Organización política e instituciones	Conocimiento y valoración de instituciones públicas y privadas, comenzando con las más cercanas a su cotidianidad hasta llegar a las instituciones sociales actuales.
	Normas, derechos y responsabilidades	Se espera que puedan comprender sus derechos y deberes ciudadanos y respeto de las bases de la democracia.
	Actitudes y virtudes ciudadanas	Desarrollo de actitudes valoradas de la ciudadanía: respeto del otro, empatía, responsabilidad, tolerancia, entre otros.
	Participación, trabajo en equipo y elaboración de proyectos	Por medio de la participación se espera que tengan experiencia de la ciudadanía y tengan efecto sobre su comunidad.

Cabe reiterar que, para las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de la asignatura, se mantuvieron los tres ejes del currículum. Ahora bien, las progresiones del Eje de Formación Ciudadana utilizaron de manera preferente OA de conocimientos, a diferencia de las progresiones de Pensamiento Temporal, Pensamiento Espacial y Habilidades de Análisis y Trabajo con Fuentes, que utilizaron en forma prioritaria OA de habilidades.

Las habilidades esperadas a desarrollar en esta asignatura se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 8:
Habilidades Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

HABILIDADES	FOCO
PENSAMIENTO TEMPORAL Y ESPACIAL	Se refiere a la adquisición de habilidades de aprehensión temporal, para que las y los estudiantes puedan orientarse temporalmente, contextualizar, ubicar y comprender procesos y acontecimientos; y espacial, para el estudio y comprensión del territorio, mediante el uso de conceptos, categorías y recursos.
ANÁLISIS Y TRABAJO CON FUENTES	Apunta a la inmersión en la metodología de las Ciencias Sociales. Esta inmersión se espera que despierte la curiosidad de las y los estudiantes, la capacidad de formular preguntas y encontrar respuestas de manera autónoma.
PENSAMIENTO CRÍTICO	Se espera que las y los estudiantes puedan reconocer las múltiples percepciones que existen en torno a un mismo fenómeno, y a evaluar los argumentos y evidencias de cada visión. Esto permitirá el desarrollo de una visión propia respecto de los contenidos de la asignatura.
COMUNICACIÓN	Se refiere a la comunicación clara de los resultados de procesos de investigación en forma oral y escrita. Se releva la importancia de que niñas y niños se familiaricen con el uso y manejo de diversos recursos y TIC, que les permitan elaborar estrategias más precisas para apoyar la comunicación de sus ideas (Mineduc, 2012)

La primera de estas habilidades, el pensamiento temporal y espacial, sintetiza el sentido de los ejes de Historia y Geografía del Currículum, más allá de los contenidos específicos que ponen en juego los OA de sus ejes temáticos que, en varios casos, se caracterizan por su densidad y complejidad, así como por su lejanía del contexto de vida e intereses de las y los estudiantes. Es precisamente por esta razón que, en esta propuesta, como ya se ha señalado, se optó por proponer dos Progresiones que abordaran en forma independiente el desarrollo de habilidades temporales, por una parte, y el desarrollo de habilidades espaciales, por otra. Lo mismo sucedió con la tercera habilidad de análisis y trabajo con fuentes que, por su relevancia y sentido para la asignatura y para el aprendizaje de las niñas y niños, fue propuesta como una progresión en sí misma.

Por su parte, la habilidad de pensamiento crítico, que implica un alto nivel de abstracción, es muy relevante y debe ser trabajada desde sus pre-requisitos esenciales, vale decir, el uso de etiquetas verbales, la consideración simultánea de dos o más fuentes de información, la definición de problemas, la conducta comparativa y el razonamiento lógico. Finalmente, la comunicación clara de respuestas, para el caso de estas Progresio-

nes, debe ampliarse a otras formas de comunicación y funcionamiento de niñas y niños, con el fin de dar respuesta efectiva a su diversidad.

Por último, las actitudes que se propone desarrollar la asignatura y que se desprenden de los Objetivos de Aprendizaje Transversales se presentan en el siguiente esquema.

Esquema 3:
Actitudes propuestas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.	Demostrar valoración por la democracia, reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos.
Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción.	Participar solidaria y responsablemente en las actividades y los proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.
Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país.	Respetar y defender la igualdad entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de relaciones que potencien su participación equitativa en la vida social.
Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.	Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Las ocho actitudes propuestas en la asignatura aportan al crecimiento de las niñas y niños en aspectos relevantes para sus vidas, considerando el desarrollo de habilidades ciudadanas en base a la valoración de los Derechos Humanos y la democracia. Se fomenta el sentimiento de pertenencia, la participación en la escuela y la comunidad, el respeto y valoración por los demás. Este conjunto de actitudes ayuda a las y los estudiantes a desenvolverse en sus contextos, posibilitando así mayores niveles de funcionamiento y participación.

Discapacidad y diversidad del funcionamiento humano

“Los Factores Ambientales constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y desarrollan sus vidas. Los factores son externos a los individuos y pueden tener una influencia negativa o positiva en el desempeño/realización del individuo como miembro de la sociedad, en la capacidad del individuo o en sus estructuras y funciones corporales” (OMS, 2001, p. 26).

El mundo en el que vivimos ha sido diseñado, en gran parte, asumiendo que quienes lo habitamos tenemos un modo estándar de interactuar con él, una misma forma de percibir, comunicarnos y movernos. Esta idea se refleja en la arquitectura de nuestra ciudad, en el diseño de los objetos tecnológicos, y en muchos aspectos del propio Currículum Nacional.

La inclusión, como proceso social cuyos fundamentos se han ido instalando gradualmente tanto a nivel internacional como nacional en políticas de diversa índole, nos ha permitido comprender que nuestro mundo podría ser de otra manera. Para esto, basta con reconocer que, siendo todos seres humanos sujetos de derecho, nuestra forma de interactuar, percibir y movernos, son atributos que presentan una enorme variabilidad. Tal variabilidad no es más que una de las tantas dimensiones que caracterizan la diversidad humana.

Esta variabilidad, particularmente en el caso de las personas con discapacidad, puede explicarse, entre otras posibilidades y asumiendo el sentido del presente documento, a partir del Enfoque Biopsicosocial de La Discapacidad expresado en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud de la Organización Mundial de la Salud (CIF-OMS, 2001). Este instrumento nos muestra una visión compleja de la discapacidad y del funcionamiento humano, en la que se ponen en juego tres componentes observables en cualquier persona:

- Funciones y estructuras corporales (incluye funciones fisiológicas, psicológicas y elementos anatómicos).
- La actividad que realiza la persona, entendida como la ejecución individual de tareas.
- La participación, concebida como el desenvolvimiento en actividades sociales vitales.

Estos componentes interactúan en forma dinámica con los factores contextuales de la persona, que pueden ser ambientales o personales. En esta relación, los factores contextuales pueden tener un alto impacto en el funcionamiento personal, al actuar como barreras o facilitadores del mismo. En el ámbito educativo, esto es fundamental para que, como docentes, amplíemos nuestra representación sobre las diversas posibilidades del funcionamiento de nuestros estudiantes, con el fin de que nuestra acción constituya un facilitador para que todas y todos desarrollen al máximo su potencial de aprendizaje, logren altos niveles de autonomía y alcancen una buena calidad de vida.

Considerando la lógica de la CIF (OMS, 2001), dependiendo de la dinámica de interacción de las estructuras y funciones corporales de las y los estudiantes y de sus factores

contextuales, sus formas de percepción pueden ser muy diversas. Por ejemplo, podríamos encontrarnos con estudiantes que pueden:

- Ver, oler y no pueden tocar con sus manos
- Escuchar, ver en forma residual y percibir gustativamente
- Percibir a través del tacto, escuchar y ver
- Escuchar en forma residual y ver
- Otras múltiples posibilidades

Esto es parte de la diversidad existente en las aulas escolares que nos corresponde considerar al momento de la implementación del currículo y que vale la pena mirar en términos de funcionamientos diversos, más que a través de agrupar a las y los estudiantes en categorías diagnósticas, que en términos pedagógicos⁴, solo contribuyen a la estigmatización y a mirar al otro desde “lo que no puede hacer”, desde el “síndrome” o desde el “déficit”.

En el ámbito de la comunicación, es muy relevante superar la idea de que este proceso se produce exclusivamente desde la oralidad, la lectura y la escritura convencional. Más bien, la idea es favorecer en las niñas y niños la intención de comunicarse con otros, considerando posibilidades diversas de hacerlo, dadas por sus estructuras y funciones corporales, así como por factores contextuales que pueden ser determinantes en su funcionamiento, y sobre los cuales es posible ejercer influencia. Así, al identificar formas de comunicación de estudiantes con discapacidad o con discapacidad múltiple, encontramos funcionamientos distintos a los típicos, tales como:

- Comunicarse a través de sonidos
- Comunicarse a través de gestos
- Comunicarse por medio de movimientos
- Comunicarse con el apoyo de objetos concretos
- Comunicarse a través de símbolos que representan objetos de la realidad
- Comunicarse a través de símbolos abstractos, como el lenguaje escrito, la lengua de señas o el Braille
- Comunicarse en forma exclusiva con alguno de estos medios, combinándolos o de otras formas

Respecto de la dimensión de movilidad, nuevamente la consideración de las estructuras y funciones corporales y de los factores contextuales, puede explicar una diversidad de posibilidades –o no– de movimiento de las y los estudiantes, entre las que podemos encontrar:

- Cambiar y/o mantener la posición del cuerpo
- Mover objetos con extremidades inferiores

⁴. Sin desconocer la necesidad de su uso para la atención en salud y para la obtención de recursos.

- Usar la mano y el brazo
- Llevar, mover y utilizar objetos
- Desplazarse por el entorno
- Desplazarse por distintos lugares
- Desplazarse utilizando medios de transporte
- Desplazarse utilizando algún tipo de equipamiento

Con respecto al funcionamiento cognitivo, también es posible identificar una variabilidad dada por las condiciones propias del sujeto y la interacción con sus factores contextuales. La visión analítica de comprensión de la inteligencia propuesta por Feuerstein (1990) permite identificar aspectos específicos del funcionamiento cognitivo y orientar propuestas de intervención para su modificabilidad. Estos aspectos específicos se denominan funciones cognitivas y se definen como pre-requisitos esenciales para la existencia de operaciones del pensamiento. Se organizan en tres fases que interactúan en forma dinámica: la Fase de Entrada, que involucra funciones que se ponen en juego al recoger información; la Fase de Elaboración, que incluye funciones de procesamiento de información; y la Fase de Salida, que incorpora funciones utilizadas en la comunicación de respuestas (Feuerstein, Feuerstein, Falik, & Rand, 2006). Así, las y los estudiantes pueden presentar funcionamientos cognitivos diversos, que determinan la posibilidad de alcanzar operaciones mentales superiores, que están a la base de los aprendizajes del currículum. Estos funcionamientos, que pueden darse de forma más o menos eficiente, son posibles de ser abordados pedagógicamente. Algunos ejemplos de ellos son:

- Necesidad de orientarse en el tiempo y en el espacio
- Ausencia de necesidad de explorar sistemáticamente la información presentada
- Necesidad de utilizar dos o más fuentes de información al recoger información
- Falta de capacidad para definir un problema
- Presencia de un comportamiento comparativo espontáneo
- Necesidad de trabajar en forma planificada
- Ausencia en la necesidad de establecer relaciones
- Bloqueo al intentar comunicar la respuesta
- Comportamiento impulsivo y por ensayo error

Como se puede observar, al enunciar algunos de estos funcionamientos se hace referencia a la necesidad de ponerlos en juego y no solo a la capacidad de hacerlo, ya que en muchas oportunidades, las y los estudiantes no tienen la necesidad de pensar debido a que se desenvuelven en ambientes poco desafiantes desde el punto de vista cognitivo. Al poner en práctica la mediación de estas funciones, la labor docente se centra en enseñar a pensar a partir de la generación de la necesidad de poner en práctica las funciones cognitivas. Ser un mediador o mediadora para el desarrollo cognitivo requiere dejar atrás algunas formas clásicas de enseñanza, caracterizadas por centrar la experiencia educativa en la actuación del docente por sobre la de las y los estudiantes.

Enseñar a pensar es dar oportunidades para que las y los niños, niñas y jóvenes sean más flexibles desde lo cognitivo y desarrollen su capacidad para adaptarse a los desafíos de la vida con la mayor autonomía posible. Este asunto es clave para el desarrollo de personas auto determinadas, capaces de tomar decisiones y configurar un proyecto de vida. En el caso de estudiantes que presentan mayores retos para aprender, la mediación de las funciones cognitivas es fundamental para que puedan acceder de manera progresiva a mayores niveles de funcionalidad, autonomía personal y aprendizaje. Para profundizar en este tema, en el anexo 1 se proponen orientaciones específicas para el desarrollo de funciones cognitivas asociadas a algunos OA, habilidades y actitudes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde el enfoque de la mediación.

Aprender a conocer a las y los estudiantes desde sus diversas formas de estar en el mundo es una tarea desafiante para las y los docentes. El hecho de ampliar las representaciones hacia nuevas formas de percepción, de comunicación y movimiento, es un primer paso para reconocerlas/los en su diferencia y luego, para construir una relación que permita coordinar expectativas de aprendizaje funcionales y relevantes para sus vidas.

Diversificación de la Enseñanza

“No hay un cerebro promedio. Al igual que las huellas dactilares, no hay dos cerebros iguales”. (Wakefield, 2018).

Los procesos de Diversificación de la Enseñanza posibilitan la inclusión en la escuela y en el aula, ya que promueven un diseño educativo que responde a la diversidad de estudiantes. La Diversificación de la Enseñanza se sustenta en el principio de Accesibilidad que, de acuerdo a la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad, se refiere a la implementación de medidas “para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales” (ONU, 2006, p.10). Para implementar este principio, la misma Convención hace referencia al Diseño Universal, entendido como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (ONU, 2006, p.5), lo que no excluye la utilización de ayudas técnicas para grupos específicos de personas con discapacidad si se requiere (ONU, 2006).

Un modelo para implementar procesos de Diversificación de la Enseñanza, haciendo efectivo el principio de Accesibilidad y el Diseño Universal, es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), elaborado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, cuya sigla en inglés es CAST (CAST, 2018). Este diseño, basado en la investigación actualizada de las neurociencias de la cognición, plantea que el cerebro es una red compleja e interconectada “esculpida e influenciada por la genética y el ambiente” (Wakefield, 2018). Lo anterior se conecta con el concepto de neurovariabilidad desarrollado por investi-

gadores del CAST, que proponen que las y los niños no poseen estilos de aprendizaje aislados, sino que muchas redes interconectadas que funcionan de maneras diversas en contextos diversos.

El DUA es una de las herramientas que propone el Decreto 83, como un modelo para orientar procesos de Diversificación de la Enseñanza. Se organiza en tres principios y una serie de pautas que responden a constataciones evidentes que se dan en los procesos de aprendizaje, a saber:

- Que todas y todos nos implicamos y comprometemos de maneras diferentes con las experiencias de aprendizaje.
- Que todas y todos percibimos y comprendemos la información de diversas formas.
- Que todas y todos somos diversos en nuestras formas de abordar el aprendizaje y de expresarnos.

En la siguiente figura se presentan los tres principios de este diseño, estableciendo su relación con las redes neuronales a las que se asocian y con las preguntas centrales del aprendizaje: ¿Por qué aprender?, ¿Qué aprender?, y ¿Cómo aprender? la vida con la mayor autonomía posible. Este asunto es clave para el desarrollo de personas auto determinadas, capaces de tomar decisiones y configurar un proyecto de vida. En el caso de estudiantes que presentan mayores retos para aprender, la mediación de las funciones cognitivas es fundamental para que puedan acceder de manera progresiva a mayores niveles de funcionalidad, autonomía personal y aprendizaje. Para profundizar en este tema, en el anexo 1 se proponen orientaciones específicas para el desarrollo de funciones cognitivas asociadas a algunos OA, habilidades y actitudes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde el enfoque de la mediación.

Esquema 4: Principios del DUA, redes cerebrales asociadas y relación con el aprendizaje

Proporcionar múltiples medios de compromiso	Proporcionar múltiples medios de representación	Proporcionar múltiples medios de acción y expresión
Utiliza redes cerebrales afectivas que procesan el significado	Utiliza redes cerebrales de reconocimiento de información sensorial	Utiliza redes cerebrales estratégicas para responder
Apela al “por qué” del aprendizaje	Apela al “qué” del aprendizaje	Apela al “cómo aprender”

Cada principio del DUA se asocia a tres pautas que orientan su implementación en el aula. Por su parte, el currículo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, así como algunos aspectos didácticos que se desprenden de él, facilitan la utilización de

estas pautas al proponer objetivos de habilidades, conocimientos y actitudes que van en su misma dirección.

En el anexo 2 se presentan ejemplos de implementación de las pautas del DUA y aspectos didácticos y del currículo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se relacionan con cada una de ellas. Así, las y los docentes podrán ampliar sus esquemas relativos a la Diversificación de la Enseñanza, como un proceso que pone en relación dinámica distintos conocimientos que fundamentan las decisiones pedagógicas. La presentación de los principios y pautas del DUA sigue el orden más actualizado propuesto por los autores del Diseño Universal para el Aprendizaje (Mayer, Rose, & Gordon, 2014).

¿Cómo utilizar las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la toma de decisiones curriculares?

“Aunque el currículo y ciertos aspectos de la práctica de enseñanza se deciden más allá de cada docente, cada maestro y cada profesor tiene una responsabilidad profesional importante en relación con las cuestiones concretas del qué y cómo enseñar” (Gvrtz & Palamidessi, 2008).

Es sabido que, para que las y los estudiantes avancen en sus aprendizajes, el rol docente es fundamental e implica una permanente toma de decisiones basada en criterios profesionales, evidencias del aprendizaje de sus estudiantes y el análisis del efecto de su propia acción. Dicho de otra forma, la tarea de las y los profesores es compleja, puesto que supone una planificación metódica de su acción, la consideración simultánea de varias fuentes de información y la flexibilidad para modificar decisiones trazadas previamente, al considerar nuevas variables que surgen en el camino.

En este contexto, el uso de estas Progresiones será exitoso en la medida en que, tanto los equipos técnico pedagógicos como docentes, comprendan que su sentido último es apoyar la toma de decisiones curriculares para dar respuestas educativas pertinentes a la diversidad de sus estudiantes.

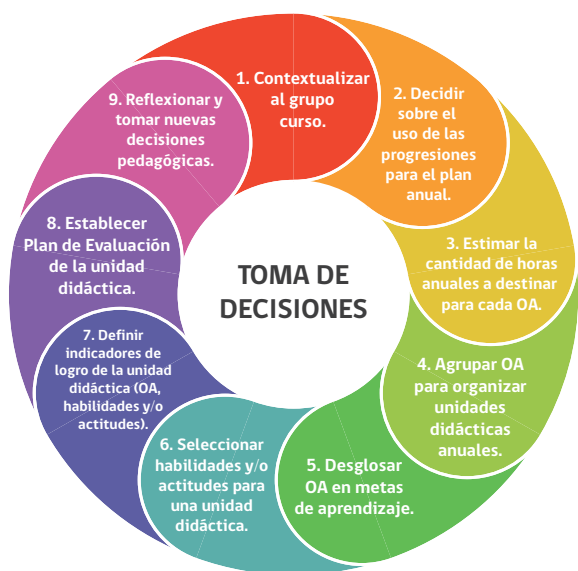
Es relevante advertir que el uso de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral puede asumir formas diversas dependiendo del contexto escolar en que se aborden. En el caso de escuelas básicas con PIE, en que se requiera adecuar el currículo de uno o más estudiantes, las Progresiones pueden ser utilizadas como un referente para la priorización de Objetivos de Aprendizaje y para la organización de un Plan de Adecuación Curricular Individual. Al utilizar el instrumento de Progresiones, se puede proyectar una trayectoria curricular base de la niña o niño durante su escolaridad en Educación Básica. Evidentemente, si los aprendizajes logrados superan lo trazado por la Progresión, es necesario evaluar la pertinencia de ampliar el programa educativo a otros Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares. Por el contrario, si estos aprendizajes se distancian de los OA propuestos en la Progresión, deben ser adecuados, utilizando los criterios de adecuación del Decreto 83. Por otra parte, las Progresiones pueden orientar la forma de abordar la

implementación curricular en aulas de escuelas básicas, considerando los aportes didácticos que ofrecen, que son aplicables a todas y todos los estudiantes.

Para el caso de las escuelas especiales, el uso de las Progresiones cobra especial relevancia al considerar la disposición del Decreto 83 sobre la implementación del Currículo Nacional como referente en este tipo de establecimientos. El propósito de esta medida es orientar al sistema escolar en su conjunto hacia un enfoque de Educación Inclusiva, asegurando la posibilidad de “planificar propuestas educativas de calidad, flexibles, pertinentes y relevantes, de acuerdo a la realidad de cada estudiante” (Mineduc, 2015).

El esquema que se presenta a continuación muestra una propuesta de pasos para la toma de decisiones pedagógicas utilizando las Progresiones de Aprendizaje en Espiral, particularmente en la escuela especial.

Esquema 5:
Propuesta de pasos para la toma de decisiones a nivel de escuela y aula con el uso de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral



En lo que sigue del presente capítulo, se explicarán cada uno de estos pasos utilizando el caso específico de un curso. La idea es mostrar una posibilidad de reflexión pedagógica para la toma de decisiones con el uso de las Progresiones, sustentada en los conocimientos que se han abordado en la primera parte del capítulo, referidos a los fundamentos y organización curricular de la asignatura, la diversidad de funcionamientos del ser humano y los procesos de diversificación de la enseñanza.

Paso 1: Contextualizar al grupo curso

Con el fin de organizar en forma óptima las experiencias de aprendizaje, es necesario contextualizar la realidad del grupo curso, considerando las características de sus estudiantes, así como de su entorno.

Tabla 9:
Factores a considerar para contextualizar al grupo curso

Antecedentes biográficos: datos, historia y vivencias relevantes de las y los estudiantes
Aspectos del funcionamiento y desarrollo de las niñas y niños: percepción sensorial, comunicación, movilidad, desarrollo cognitivo
Autonomía en actividades de la vida diaria y participación en actividades sociales
Competencias curriculares (conocimientos y habilidades, por lo menos en las áreas de Lenguaje y Matemática y la asignatura abordada)
Motivaciones e intereses del grupo
Factores contextuales que inciden en el aprendizaje (familia, comunidad, entornos, actitudes, etc.)
Necesidades educativas y apoyos requeridos a nivel grupal e individual a partir de las necesidades educativas detectadas

A continuación, y a modo de ejemplo, se presenta la contextualización de un grupo curso en el que se aplicarán los pasos del modelo de toma de decisiones con el uso de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral.

Se trata del segundo básico de una escuela especial de Antofagasta, dedicada al trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual. El curso está formado por 12 estudiantes, siete niñas y cinco niños, cuyas edades fluctúan entre los ocho y nueve años. 10 estudiantes vienen juntos del año anterior y dos ingresaron este año al establecimiento. Desde el punto de vista de la diversidad cultural, una niña es de nacionalidad haitiana (y presenta una discapacidad motora), un niño es boliviano y tres estudiantes pertenecen al pueblo Aymara. Cabe señalar que la estudiante haitiana se encuentra en la etapa inicial de aprendizaje del idioma español y maneja adecuadamente su lengua materna. Las formas de comunicarse de los demás niños varían significativamente entre ellos: siete utilizan estructuras sintácticas simples, uno se comunica a través de pictogramas, y los otros tres dan a conocer sus preferencias e intereses a través de gestos y movimientos corporales frente a necesidades básicas, requiriendo el apoyo del adulto. A nivel de interacciones, nueve estudiantes interactúan entre ellos y con los adultos: fijando la mirada, demostrando intención comunicativa en forma autónoma, o a través del lenguaje hablado. Dos de estos estudiantes presentan importantes desafíos al docente en términos de conducta, ya que sus comportamientos interfieren en la convivencia del grupo. Respecto de la movilidad, dos niños utilizan silla de ruedas, uno en forma autónoma y el otro con apoyo, este último requiere apoyos intensivos para funcionar en la cotidianeidad. Sobre el funcionamiento cognitivo, se aprecian prioritariamente dificultades en la exploración sistemática de información, en el uso de etiquetas y categorías verbales al integrar y comunicar información, en la orientación espacial y temporal y en la planificación del comportamiento.

El grupo se motiva frente a actividades que incluyen música y movimiento, les gusta escuchar cuentos con apoyo de imágenes y realizar actividades que implican conocer a través de los sentidos. La atención tiende a ser selectiva, ya que en general los niños no atienden a la globalidad de los estímulos, e intermitente, lo que se evidencia en que la docente debe buscar formas de redirigir su atención en forma constante.

Con relación a las competencias curriculares, en el área del lenguaje cinco estudiantes han avanzado significativamente en la conciencia fonológica, logrando leer y escribir palabras en que establecen la relación grafema-fonema. Cuatro niños reconocen su nombre escrito y algunas etiquetas de productos conocidos, a pesar de no manejar la hipótesis alfabética de construcción de la lengua escrita. Los otros tres niños manipulan tarjetas con palabras móviles y una imagen asociada, sin demostrar conciencia de que estas comuniquen un mensaje. En matemática, seis niños cuentan hasta 10 objetos en contextos funcionales, y demuestran conocimiento de los números hasta el 10. Otros tres estudiantes cuentan hasta cinco objetos, pero no demuestran un reconocimiento acabado de los números hasta el 5. Finalmente, tres niños no manifiestan interés por contar, ni por manipular u ordenar objetos.

En base a los antecedentes descritos, se identifican las siguientes necesidades educativas, entre otras, en el grupo:

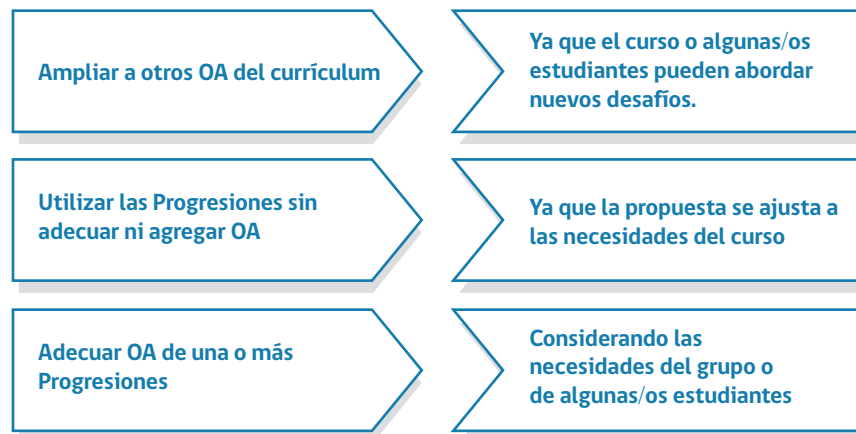
1. Todas y todos los estudiantes de 2do básico necesitan avanzar en la adquisición de la lengua escrita, a través del trabajo con portadores de textos presentados en diversos formatos, que les permitan realizar intentos de lectura y escritura que evidencien el progreso en la construcción de sus hipótesis.
2. Todas y todos los estudiantes requieren avanzar en el aprendizaje de las destrezas de numeración con números naturales, a través del uso de material concreto, pictórico y simbólico en formatos diversos, para su uso en actividades cotidianas.
3. Se requiere mejorar la dinámica de convivencia entre las y los estudiantes y con la docente, a través del uso de lenguajes artísticos, para mejorar el clima de aula.

Considerando esta contextualización del grupo curso, las y los docentes, en colaboración con sus pares y equipo pedagógico de la escuela, se enfrentan al desafío de decidir respecto del uso de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para la planificación anual.

Paso 2: Decidir sobre el uso de las Progresiones para el diseño del plan anual

En este paso, el equipo docente y técnico pedagógico decide sobre el uso con las Progresiones para un curso determinado, en este caso, el segundo básico de una escuela especial de Antofagasta. Una vez revisada la propuesta de Progresiones de la asignatura, el equipo puede optar por alguna de las posibilidades presentadas en el esquema que sigue a continuación.

Esquema 6: Opciones para el uso de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral



Como se aprecia en el esquema, las Progresiones de Aprendizaje en Espiral no se plantean como un instrumento rígido, sino como un referente para la toma de decisiones pedagógicas que respondan a:

- las formas de funcionamiento particulares de las y los estudiantes;
- su nivel actual de competencias curriculares;
- sus características identitarias a nivel individual y grupal;
- sus contextos familiares y comunitarios, que pueden actuar como barreras o facilitadores para su aprendizaje e inclusión social.

La reflexión pedagógica que orienta esta toma de decisiones se sustenta en la siguiente pregunta: **¿Pueden participar y aprender todos los niños y niñas en actividades que respondan a los OA propuestos en las Progresiones?**

Continuando con el ejemplo del segundo básico de la escuela especial de Antofagasta

Siguiendo la pregunta propuesta anteriormente, el equipo técnico pedagógico de la escuela y la docente a cargo del curso reflexionan y toman decisiones para el trabajo con el segundo básico de la escuela, en base a la utilización de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En la tabla que se presenta a continuación se desarrollan aspectos de esta reflexión, sustentados en el conocimiento de las y los estudiantes, la comprensión biopsicosocial y ecológica de la discapacidad y el saber pedagógico, didáctico y curricular requerido para el caso.

Tabla 10.1:
Reflexión docente para la toma de decisiones

Progresión	Objetivos de Aprendizaje priorizados	Reflexión docente para la toma de decisiones
CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN	<p>Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto al otro (ejemplos: interactuar con cortesía, cuidar espacios comunes, respetar propiedad de los demás, etc.) • Responsabilidad (ejemplos: cumplir con sus deberes escolares, asumir encargos en el hogar y dentro de la sala de clases, etc.) • Tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.) • Empatía (ejemplos: integrar a los demás en sus juegos y actividades, ayudar a los otros, etc.). <hr/> <p>Conocer, proponer, aplicar y explicar la importancia de algunas normas necesarias para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidarse, cuidar a otros y evitar situaciones de riesgo (como seguridad vial, vías de evacuación, adaptaciones para discapacitados, zonas de silencio), • Organizar un ambiente propicio al aprendizaje y acogedor para todos (por ejemplo, respetar los turnos, cuidar el espacio y las pertenencias comunes y de sus pares), • Cuidar el patrimonio y el medioambiente <hr/> <p>Practicar y proponer acciones para cuidar y respetar los espacios públicos dentro y fuera de la escuela (como baños, patios, salas de clase, plazas, parques, playas y calles, entre otros), reconociendo que pertenecen y benefician a todos y que, por lo tanto, su cuidado es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad.</p>	<p>¿Pueden participar y aprender todos los niños y niñas en actividades que respondan a los OA propuestos en las Progresiones?</p> <p>Todas las niñas y niños pueden poner en juego los aprendizajes asociados a esta progresión, si se diversifican las actividades en función de las necesidades de accesibilidad y apoyo presentes en el curso. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pueden mostrar videos cortos que reflejen buenas y malas actitudes entre las personas y luego, a partir de las formas de expresión de cada niño o niña, explorar sus opiniones sobre lo abordado. • Trabajar con cuentos, láminas, videos, pictogramas, entre otros recursos, se aborden las normas de convivencia. • En función de las características de comunicación, movilidad y desplazamiento de los estudiantes, se podrían asignar tareas específicas para el desarrollo de proyectos con el objetivo de cuidar la sala o el patio. • La relevancia de trabajar esta progresión es porque fomenta el desarrollo de valores inclusivos, que promueven el desarrollo de buenas relaciones con los demás, el cuidado de sí mismos y del entorno.
DERECHOS, INSTITUCIONES Y ORGANIZACIÓN POLÍTICA	<p>Identificar la labor que cumplen en beneficio de la comunidad servicios como los medios de transporte y de comunicación y el mercado, y algunas instituciones encargadas de proteger nuestro patrimonio cultural y natural.</p>	<p>¿Pueden participar y aprender todos los niños y niñas en actividades que respondan a los OA propuestos en las Progresiones?</p> <p>Este objetivo es abordable por el grupo, utilizando adecuaciones de acceso en función de las necesidades de apoyo de las y los estudiantes. Se podrían realizar actividades como visitar el supermercado con el fin de comprar alimentos para una convivencia de curso, utilizando transporte público.</p>



Tabla 10.2:
Reflexión docente para la toma de decisiones

Progresión	Objetivos de Aprendizaje priorizados	Reflexión docente para la toma de decisiones
PENSAMIENTO TEMPORAL	<p>Secuenciar cronológicamente eventos significativos ocurridos en la escuela o la comunidad durante el año y leer líneas de tiempo simples.</p> <p>Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (pasado, presente, futuro, días, semanas, meses, años, antiguamente, este año, el año pasado, el año próximo).</p> <p>Identificar elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente.</p>	<p>¿Pueden participar y aprender todos los niños y niñas en actividades que respondan a los OA propuestos en las Progresiones?</p> <p>Todas y todos los estudiantes pueden participar de experiencias que pongan en juego las habilidades temporales, utilizando medios de acceso que respondan a sus diferencias funcionales, como líneas de tiempo accesibles en diversos formatos, tablas de anticipación, entre otros recursos. El segundo objetivo es abordable en la medida que se desglosen los conocimientos desde los más cercanos a los más lejanos; por ejemplo, comenzar por los días de la semana, luego los meses y años, estableciendo relaciones con fechas relevantes como sus propios cumpleaños. En todo caso, es probable que para algunos estudiantes se requiera adecuar el objetivo reduciendo su contenido, lo que no implica que no puedan participar de las actividades grupales y beneficiarse de ellas para aprender desde sus estructuras actuales. Para el tercer objetivo, todas y todos los estudiantes pueden participar de experiencias de aprendizaje en las que, trabajando con historias de vida, videos, pictogramas, fotografías de familiares, y materiales concretos como teléfonos antiguos y celulares entre otros recursos, den cuenta de elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente.</p>
HABILIDADES DE ANÁLISIS Y TRABAJO CON FUENTES	<p>Obtener información explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y de fuentes escritas y orales dadas (narraciones, relatos históricos, leyendas, imágenes, mapas y preguntas a adultos cercanos), mediante preguntas dirigidas.</p> <p>Leer y comunicar información geográfica a través de distintas herramientas (planos, mapas, globos terráqueos y diagramas).</p>	<p>¿Pueden participar y aprender todos los niños y niñas en actividades que respondan a los OA propuestos en las Progresiones?</p> <p>Al igual que en Progresiones anteriores, todas las niñas y niños pueden participar y aprender sobre estos objetivos, utilizando medios de acceso que respondan a sus diferencias funcionales.</p> <p>Esta progresión es clave para acceder a diversos contenidos de la historia y la geografía. Se trata de habilidades transversales cuyo abordaje abre posibilidades para utilizar formatos diversos que faciliten la accesibilidad de todas y todos los niños de este curso. Además, el trabajo con esta progresión abre oportunidades para abordar la diversidad cultural presente en el aula, considerando fuentes relativas al pueblo aymara, al cual pertenecen tres estudiantes, y de Bolivia y Haití, que son los países de origen de otros dos estudiantes.</p>
PENSAMIENTO ESPACIAL	<p>Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, lejos, cerca) y asociando referentes locales (cordillera, cerro, mar u otros) a los puntos cardinales.</p> <p>Leer y dibujar planos simples de su entorno, utilizando puntos de referencia, categorías de posición relativa y simbología pictórica.</p> <p>Localizar a Chile en mapamundis o globos terráqueos y distinguir diferentes representaciones de la Tierra.</p>	<p>¿Pueden participar y aprender todos los niños y niñas en actividades que respondan a los OA propuestos en las Progresiones?</p> <p>Todas y todos los estudiantes del curso pueden participar en actividades que apuntan al logro de estos OA, considerando las medidas de accesibilidad pertinentes. Es probable que en algunos casos se deban formular adecuaciones a los objetivos, a nivel de las habilidades implicadas y conocimientos. Por ejemplo, se pueden trabajar referentes locales de la propia escuela como “al lado del quiosco”, “en las salas del segundo piso”, “frente a la oficina de la directora”, entre otros.</p>

Paso 3: Estimar la cantidad de horas anuales a destinar para trabajar cada OA

El Plan de Estudio Nacional asigna 114 horas anuales a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo que implica 3 horas semanales. Para estimar la cantidad de horas anuales dispuestas para abordar cada objetivo, podemos aplicar la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{Nº de horas anuales destinadas a la asignatura}}{\text{Nº de OA priorizados en las Progresiones}}$$

Estimación de las horas anuales de los OA de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para segundo básico

En 2º básico, para la asignatura de Historia y Geografía y Ciencias Sociales, las Progresiones integran 12 OA, por lo tanto, se dispondrían de 9,5 horas pedagógicas para trabajar cada objetivo. Ahora bien, considerando los tiempos que implican la organización del aula, las situaciones propias del calendario escolar como celebraciones, efemérides u otras que afecten el cumplimiento cabal de las horas establecidas en el plan de estudio, se sugiere contemplar aproximadamente un 80% de trabajo efectivo en aula para el logro de los objetivos, de tal forma de organizar un trabajo realista en los tiempos. En este caso, en vez de considerar las 114 horas anuales debieran considerarse 90 horas efectivas, lo que significa asignar de 7,5 horas pedagógicas efectivas a cada objetivo. Evidentemente, si a fin de semestre o de año queda un remanente de tiempo, este puede ser utilizado para retomar los aprendizajes más débiles o profundizar en otros, entre otras opciones.

Paso 4: Agrupar OA para organizar Unidades Didácticas

Una vez establecidas las horas aproximadas con las que se contará para trabajar los OA, se recomienda agruparlos para organizar unidades didácticas. El principal criterio a emplear para esta tarea de agrupamiento es la selección de un foco temático, que le dé sentido a la Unidad Didáctica y coherencia al implementarla clase a clase. Al estructurar las unidades es importante integrar OA de diversas Progresiones, ya que de esta forma podemos intencionar el sentido de la asignatura, expresado en el currículum y en el Propósito Norte de este instrumento.

Los programas de asignatura de Mineduc proponen el desarrollo de cuatro unidades por asignatura en forma anual, que integran OA de los ejes, actitudes y habilidades establecidas en Bases Curriculares de la asignatura. Este es un parámetro de referencia que puede ser considerado para el uso de las Progresiones, sin embargo, se sugiere trabajar

en unidades más cortas, con el fin de que las y los estudiantes puedan orientarse de mejor forma respecto de las expectativas de aprendizaje que se esperan lograr en un período determinado.

Como se ha analizado previamente, desde la visión que sustenta este instrumento, se entiende que los aprendizajes no se dan en un vacío de conocimientos, sino que en una relación progresiva en que estos se van integrando a partir del desarrollo de habilidades cada vez más complejas. Así, al trabajar un mismo OA en más de una Unidad Didáctica podemos promover su aprendizaje en forma más profunda, brindando oportunidades para volver recursivamente sobre él durante un mismo año.

A continuación, se presenta un ejemplo de agrupación de OA para el 2º básico contextualizado

Tabla 11.1: Propuesta de organización de Unidades Didácticas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 2º básico

Unidad 1: Conociendo y cuidando nuestros espacios (33,5 horas)

Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, lejos, cerca) y asociando referentes locales (cordillera, cerro, mar u otros) a los puntos cardinales. (7,5 hrs.)

Leer y dibujar planos simples de su entorno, utilizando puntos de referencia, categorías de posición relativa y simbología pictórica. (7,5 hrs.)

Localizar a Chile en mapamundis o globos terráqueos y distinguir diferentes representaciones de la Tierra. (7,5 hrs.)

Leer y comunicar información geográfica a través de distintas herramientas (planos, mapas, globos terráqueos y diagramas). (7,5 hrs.)

Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen:

- Respeto al otro (ejemplos: interactuar con cortesía, cuidar espacios comunes, respetar propiedad de los demás, etc.)
- Responsabilidad (ejemplos: cumplir con sus deberes escolares, asumir encargos en el hogar y dentro de la sala de clases, etc.)
- Tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.)
- Empatía (ejemplos: integrar a los demás en sus juegos y actividades, ayudar a los otros, etc.). (3,5 hrs.)

Tabla 11.2:
Propuesta de organización de Unidades Didácticas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 2º básico

Unidad 2: El tiempo pasa y vamos creciendo (26,5 horas)

Obtener información explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y de fuentes escritas y orales dadas (narraciones, relatos históricos, leyendas, imágenes, mapas y preguntas a adultos cercanos), mediante preguntas dirigidas. (7,5 hrs.)

Secuenciar cronológicamente eventos significativos ocurridos en la escuela o la comunidad durante el año y leer líneas de tiempo simples. (7,5 hrs.)

Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (pasado, presente, futuro, días, semanas, meses, años, antiguamente, este año, el año pasado, el año próximo). (7,5 hrs.)

Identificar elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente. (7,5 hrs.)

Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen:

- respeto al otro (ejemplos: interactuar con cortesía, cuidar espacios comunes, respetar propiedad de los demás, etc.)
- Responsabilidad (ejemplos: cumplir con sus deberes escolares, asumir encargos en el hogar y dentro de la sala de clases, etc.)
- Tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.)
- Empatía (ejemplos: integrar a los demás en sus juegos y actividades, ayudar a los otros, etc.). (4 hrs.)

Unidad 3: ¡Todos cuidamos nuestros entornos! (22,5 horas)

Identificar la labor que cumplen en beneficio de la comunidad servicios como los medios de transporte y de comunicación y el mercado, y algunas instituciones encargadas de proteger nuestro patrimonio cultural y natural. (7,5 hrs.)

Practicar y proponer acciones para cuidar y respetar los espacios públicos dentro y fuera de la escuela (como baños, patios, salas de clase, plazas, parques, playas y calles, entre otros), reconociendo que pertenecen y benefician a todos y que, por lo tanto, su cuidado es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad. (7,5 hrs.)

Conocer, proponer, aplicar y explicar la importancia de algunas normas necesarias para: › cuidarse, cuidar a otros y evitar situaciones de riesgo (como seguridad vial, vías de evacuación, adaptaciones para discapacitados, zonas de silencio), › organizar un ambiente propicio al aprendizaje y acogedor para todos (por ejemplo, respetar los turnos, cuidar el espacio y las pertenencias comunes y de sus pares),

- Cuidar el patrimonio y el medioambiente. (7,5 hrs.)

Paso 5: Desglosar los OA en Metas de Aprendizaje

Cada OA debe ser considerado como una unidad susceptible de ser graduada en metas, las que especifican la trayectoria para su logro. Algunos estudiantes requerirán de mayores apoyos o tiempo para el logro de las metas propuestas, e incluso puede que no las alcancen todas en el período establecido. En estos casos, el diseño de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral ofrecerá nuevas oportunidades para que ellas y ellos puedan retomar las habilidades y conocimientos nucleares que proponen las Progresiones, lo que favorecerá el avance gradual de sus aprendizajes.

Los OA presentan la característica de integrar, al menos, habilidades y conocimientos en su redacción. Para realizar su desglose, se deben considerar ambos elementos. En general, las habilidades referidas al dominio cognitivo son perfectamente graduables en habilidades de niveles inferiores, que actúan como pre-requisitos para su logro. Por su parte, los conocimientos son graduables dependiendo de su nivel de complejidad y familiaridad, respecto de las competencias actuales de las y los estudiantes.

El desglose de los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares permite identificar sus componentes constitutivos para:

- Tomar decisiones respecto de qué aspectos del objetivo van a ser considerados en la planificación de una Unidad Didáctica, en función de las necesidades e intereses del grupo curso.
- Establecer las metas de clase graduando su nivel de complejidad y abstracción, pero siempre integrando lo trabajado en la clase anterior. De esta forma se hace factible dar más tiempo para transitar por un objetivo determinado a quienes lo requieran.
- Facilitar la búsqueda de objetivos de otras asignaturas, con fin de elaborar Unidades Didácticas Integradas o Proyectos de Aula.

Ejemplo de desglose de metas para la Unidad Didáctica “El tiempo pasa y vamos creciendo” pensada para el 2° básico.

Tabla 12:
Desglose de OA de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 2° básico en Metas de Aprendizaje

OA	Sugerencias de desglose de metas			
Obtener información explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y de fuentes escritas y orales dadas (narraciones, relatos históricos, leyendas, imágenes, mapas y preguntas a adultos cercanos), mediante preguntas dirigidas.	Identificar fuentes que entregan información sobre la familia y la escuela.	Identificar a adultos que puedan informar sobre el pasado y presente de la familia y la escuela.	Participar en interacciones con adultos para conocer sobre el pasado y presente de la familia y la escuela.	
Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (pasado, presente, futuro, días, semanas, meses, años, antiguamente, este año, el año pasado, el año próximo).	Identificar qué día es hoy, fue ayer y será mañana.	Relacionar las nociones de hoy, ayer y mañana con el presente, pasado y futuro.	Identificar los meses del año, el año actual, el año pasado y el próximo.	Aplicar conceptos aprendidos para describir o mostrar eventos vivenciados en la familia o la escuela.
Secuenciar cronológicamente eventos significativos ocurridos en la escuela o la comunidad durante el año y leer líneas de tiempo simples.	Identificar eventos significativos ocurridos en la escuela.	Reconocer antes y después entre dos o más eventos.	Conocer la utilidad de las líneas de tiempo.	Secuenciar eventos en líneas de tiempo dadas.
Identificar elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente.	Comparar vestimentas utilizadas en el pasado (años 80) y presente.	Comparar peinados utilizados en el pasado (años 80) y presente.	Comparar los primeros teléfonos celulares con los actuales.	Comparar propagandas comerciales del pasado y presente.
Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen: › respeto al otro (ejemplos: interactuar con cortesía, cuidar espacios comunes, respetar propiedad de los demás, etc.) › Responsabilidad (ejemplos: cumplir con sus deberes escolares, asumir encargos en el hogar y dentro de la sala de clases, etc.) › Tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.) › Empatía (ejemplos: integrar a los demás en sus juegos y actividades, ayudar a los otros, etc.).	Reconocer formas de interacción que demuestren el respeto al otro y la cortesía.	Demostrar responsabilidad en la ejecución de las tareas propuestas en la unidad.	Participar en experiencias de trabajo colaborativo para el logro de metas en común.	

Paso 6: Seleccionar habilidades y/o actitudes para las Unidades Didácticas

Tomando en cuenta las características del grupo curso y de su contexto, el sentido de las Unidades de Aprendizaje, así como los fundamentos del Enfoque Ecológico Funcional, es necesario trabajar en forma explícita las habilidades y actitudes establecidas para la asignatura. Estas enriquecen la propuesta pedagógica, pues la dotan de integralidad al ampliar las posibilidades de desarrollo de las y los estudiantes.

Tabla 13:
OA, habilidades y actitudes sugeridas para la Unidad

Unidad: “El tiempo pasa y vamos creciendo”

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> Obtener información explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y de fuentes escritas y orales dadas (narraciones, relatos históricos, leyendas, imágenes, mapas y preguntas a adultos cercanos), mediante preguntas dirigidas. Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (pasado, presente, futuro, días, semanas, meses, años, antiguamente, este año, el año pasado, el año próximo). Secuenciar cronológicamente eventos significativos ocurridos en la escuela o la comunidad durante el año y leer líneas de tiempo simples. Identificar elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente. Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen: › respeto al otro (ejemplos: interactuar con cortesía, cuidar espacios comunes, respetar propiedad de los demás, etc.) › Responsabilidad (ejemplos: cumplir con sus deberes escolares, asumir encargos en el hogar y dentro de la sala de clases, etc.) › Tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.) › Empatía (ejemplos: integrar a los demás en sus juegos y actividades, ayudar a los otros, etc.).
HABILIDADES SUGERIDAS	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación
ACTITUDES SUGERIDAS	<ul style="list-style-type: none"> Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país.

Paso 7: Definir indicadores de logro para los OA, habilidades y/o actitudes

El sentido de contar con indicadores de logro es que la o el docente posea un punto de referencia que le permita contar con evidencia sobre el aprendizaje de sus estudiantes, con relación a los OA, habilidades y actitudes abordadas en la Unidad. Sin embargo, sabemos que el aprendizaje es mucho más complejo que aquello que visiblemente se puede observar. En este sentido, como docentes nunca se debe perder la dimensión cualitativa y procesual de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los programas de estudio de las asignaturas, propuestos por el Mineduc, se sugieren indicadores que permiten visualizar el logro de los OA. Estos indicadores pueden constituir un referente al momento de usar estas Progresiones. No obstante, se recomienda revisarlos y evaluar su pertinencia con relación al grupo curso. En caso de ser seleccionados, es muy probable que sea necesario enriquecerlos con el fin de que respondan a la diversidad de funcionamientos de las y los estudiantes.

Los indicadores de logro operacionalizan los OA, las habilidades y actitudes propuestas para una determinada Unidad Didáctica en comportamientos observables. Al contar con ellos será más fácil elaborar un Plan de Evaluación de la Unidad, que incluya actividades e instrumentos evaluativos de diversa naturaleza con el fin de valorar el aprendizaje de las niñas y niños.

Indicadores que se podrían utilizar en la Unidad establecida para el 2º básico

Tabla 14.1:
Propuesta de indicadores de logro para la Unidad Didáctica

OA / Habilidades / Actitudes	Indicadores de logro
Obtener información explícita sobre el pasado y el presente a partir de imágenes y de fuentes escritas y orales dadas (narraciones, relatos históricos, leyendas, imágenes, mapas y preguntas a adultos cercanos), mediante preguntas dirigidas.	<ul style="list-style-type: none"> Indican fotos que contienen información sobre sí mismas/os y sus familias, del pasado y del presente. Indican fotos que contienen información sobre el pasado y presente de la escuela.
Habilidad: Comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> Interactúan con adultos que comunican aspectos del pasado y presente de las familias y la escuela.
Actitud: Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país.	

Tabla 14.2:
Propuesta de indicadores de logro para la Unidad Didáctica

OA / Habilidades / Actitudes	Indicadores de logro
Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (pasado, presente, futuro, días, semanas, meses, años, antiguamente, este año, el año pasado, el año próximo). Habilidad: Comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> Señalan y/o nombran día actual, el de ayer y el de mañana Señalan y/o nombran mes actual Señalan y/o nombran año actual
Secuenciar cronológicamente eventos significativos ocurridos en la escuela o la comunidad durante el año y leer líneas de tiempo simples.	<ul style="list-style-type: none"> Ordenan cronológicamente secuencias de imágenes o fotografías (sucesos que ocurrieron hace mucho tiempo y hace poco tiempo) Ordenan cronológicamente secuencias de imágenes de sí mismas/os en una línea de tiempo
Identificar elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente. Habilidad: Comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> Indican con palabras, gestos, dibujos, entre otras formas de comunicación, cambios en: (a) Vestimentas; (b) Peinados; (c) Teléfonos celulares; (d) Propagandas, entre los años 80-90 y la actualidad. Demuestran agrado al trabajar con sus compañeros
Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen: › respeto al otro (ejemplos: interactuar con cortesía, cuidar espacios comunes, respetar propiedad de los demás, etc.) › Responsabilidad (ejemplos: cumplir con sus deberes escolares, asumir encargos en el hogar y dentro de la sala de clases, etc.) › Tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.) › Empatía (ejemplos: integrar a los demás en sus juegos y actividades, ayudar a los otros, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> Escuchan u observan a sus compañeros, compañeras, docentes u otras personas demostrando atención

Paso 8: Elaborar el Plan de Evaluación de la Unidad Didáctica

“...la evaluación es, más bien, el método del que disponemos hoy para comprender en qué vamos a modificar la instrucción de mañana” (Tomlinson, 2008).

En el contexto de uso de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral, la evaluación se entiende como una oportunidad para el aprendizaje de las niñas y niños, así como para la toma de decisiones docentes (Mineduc, 2018). Un Plan de Evaluación para la Unidad Didáctica integra los tres tipos de evaluación que se establecen en función de su propósito, y que se presentan en el siguiente esquema.

Esquema 7: Tipos de evaluación según su propósito (Mineduc, 2018)

Diagnóstica:

Que nos permite conocer el lugar en que se encuentran las y los estudiantes en su trayectoria hacia el logro de un aprendizaje.

Formativa:

Que se utiliza para monitorear y acompañar los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Sumativa:

Que se utiliza para certificar los aprendizajes y generalmente se asocia a una calificación.

Tanto la evaluación diagnóstica como la sumativa pueden utilizarse con un criterio formativo, que está en el corazón del enfoque de evaluación para el aprendizaje, en la medida en que sus resultados orienten o reorienten al aprendizaje de las y los niños, así como las decisiones de enseñanza de las y los profesores.

Si bien en un plan de evaluación existen momentos específicos para la implementación de instrumentos determinados, las aulas diversificadas se caracterizan por experimentar la evaluación como un proceso continuo que se lleva a cabo en las mismas actividades desarrolladas durante la clase como, por ejemplo, en los diálogos que establece el o la docente con las y los estudiantes al revisar las actividades de los cuadernos o al escuchar sus opiniones (Tomlinson, 2008). De esta forma, el o la docente “va tomando el pulso” del aprendizaje de niñas y niños, para redireccionar sus formas de enseñanza y mediación.

Para la construcción de instrumentos de diagnóstico o sumativos, así como también en todas las actividades evaluadas formativamente, los indicadores de logro establecidos en el paso anterior son un insumo clave, que nos permite valorar y contar con evidencia del aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes.

Tomando en cuenta que el foco de este instrumento son estudiantes con funcionamientos diversos y que, en muchos casos, requieren de apoyos permanentes para participar en variadas actividades de la vida diaria, es necesario que al evaluar se incluya la intensidad del apoyo requerido por cada estudiante para realizar la tarea, que puede ir desde “sin requerimiento de apoyo” hasta “con total requerimiento de apoyo”. Este factor no debe alterar la valoración del aprendizaje que se hace del niño o niña, ya que desde el inicio se asume que requiere de determinada intensidad de apoyo.

El documento de Orientaciones Generales para Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° año básico propone varios tipos de actividades para evaluar los aprendizajes de la asignatura. Entre ellos encontramos: Trabajos de investigación individual y grupal; Exposiciones; Elaboración de relatos; Entrevistas; Dramatizaciones; Elaboración de mapas conceptuales u organizadores gráficos; Debates; Juegos de rol; Elaboración de maquetas; Análisis de imágenes; Personificaciones; Juegos de estrategia (Mineduc, 2012).

¿Cómo se podría plantear un Plan de Evaluación para el caso que se ha estado revisando en estas Orientaciones?

En la siguiente tabla se presenta un ejemplo de Plan de Evaluación para este caso.

Tabla 15:
Ejemplo de Plan de Evaluación para Unidad Didáctica “El tiempo pasa y vamos creciendo”

Tipo de evaluación / instrumentos	Semana de clases								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Evaluación Diagnóstica									
Experiencia 1: actividad de reconocimiento de fotos que representan situaciones del pasado y del presente, de la familia y la escuela. Lista de cotejo.	X								
Evaluación Formativa									
Retroalimentación de Experiencia de diagnóstico 1. Mediación de las nociones: pasado, presente, días, meses y años. Uso de calendario.		X							
Mediación de las nociones: pasado, presente, días, meses y años. Uso de línea de tiempo.			X						
Evaluación Formativa.									
Mediación de las nociones pasadas y presentes, días, meses y años. Uso de línea de tiempo.				X					
Evaluación Sumativa (lista de cotejo) y Formativa.									
Evaluación Diagnóstica Experiencia 2: Actividad de reconocimiento de aspectos que cambian y permanecen usando fotos de las niñas y niños de cuando eran pequeñas/os y actuales.					X				
Retroalimentación de Experiencia de Diagnóstico 2.							X		
Mediación de aspectos que cambian y se mantienen en diversas situaciones.								X	
Mediación de aspectos que cambian y se mantienen en diversas situaciones. Evaluación Formativa.									X
Mediación de aspectos que cambian y se mantienen en diversas situaciones. Evaluación Formativa.									
Mediación de aspectos que cambian y se mantienen en diversas situaciones.									X
Evaluación Sumativa (lista de cotejo) y Formativa.									

Paso 9: Reflexionar y tomar nuevas decisiones pedagógicas

"Reflexión es lo que un profesor hace cuando analiza, en forma retrospectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar, y reconstruye, vuelve a escenificar y/o a experimentar los sucesos, las emociones y los logros." (Shulman, 2005, pág. 25)

Si bien el proceso de reflexión docente es permanente, una vez que ha finalizado la implementación de una Unidad Didáctica es necesario analizar lo aprendido por las y los estudiantes y la efectividad de las decisiones tomadas. "La reflexión docente sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo prescrito para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello" (Castellanos & Yaya, 2013).

En el caso del trabajo pedagógico con estudiantes con discapacidad o discapacidad múltiple, es relevante organizar la reflexión en torno a preguntas clave que permitan reconstruir el proceso de toma de decisiones paso a paso. Para esto, se recomienda reflexionar junto a otros colegas, asistentes de la educación y al equipo técnico pedagógico, utilizando las siguientes preguntas orientadoras u otras que hagan sentido al equipo profesional:

- **¿Sirvió la contextualización detallada del grupo curso para la implementación didáctica realizada?, ¿es posible alimentar la contextualización inicial a partir del nuevo conocimiento que tenemos de nuestras y nuestros estudiantes?** Es probable que, en las interacciones desarrolladas, algún estudiante haya mostrado una nueva forma de comunicar información o motivación por algunos elementos o actividades particulares. También puede suceder que se evidencie la desmotivación frente a formas tradicionales de interactuar en el aula. Este tipo de información es relevante, con el fin de asentar algunas prácticas o diseñar propuestas nuevas que hagan probable la comunicación y el aprendizaje de las y los estudiantes.
- **¿Fue efectiva la decisión de uso de las Progresiones?, ¿hubiera sido mejor ampliar el trabajo con otros OA de las Bases Curriculares para algunas/os estudiantes?, ¿hubiera sido mejor adecuar los OA en algunos casos?** La respuesta a estas preguntas, sustentada en evidencias, dará luces a las y los equipos docentes respecto de las habilidades y conocimientos que sus estudiantes están construyendo. Al responder estas preguntas, vale la pena volver al Propósito Norte de la asignatura y a los Propósitos de los Ejes involucrados en la planificación didáctica, ya que en ellos se encuentra el significado y la trascendencia del aprendizaje. En el caso específico de la Unidad Didáctica "El tiempo pasa y vamos creciendo", presentada en estas Orientaciones, resulta fundamental reflexionar respecto de las oportunidades brindadas a las y los estudiantes para avanzar hacia la participación ciudadana y comprometida con el cuidado de sí mismos, de los demás y de su entorno, así como hacia la comprensión de su historia personal y colectiva, tal como propone el Propósito Norte de la asignatura, y que se especifica en los propósitos de los Ejes de Historia y Formación Ciudadana.

- **¿Fue suficiente el tiempo dedicado al trabajo con los OA?** Es importante establecer si faltó tiempo para desarrollar con mayor profundidad los conocimientos. Si esto fue así, la idea es proyectar cómo y cuándo volver sobre estos conocimientos y habilidades, en una unidad didáctica de la misma u otra asignatura. Por ejemplo, las progresiones de Producción y Comprensión Oral y en otras Modalidades de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, podrían ofrecer una muy buena oportunidad para volver sobre los temas abordados y que requieren mayor desarrollo. También puede darse que se haya considerado más tiempo del necesario para abordar la planificación propuesta; esta información, relativa a los ritmos de trabajo del grupo, da evidencia al equipo docente para la toma de decisiones frente a nuevas implementaciones pedagógicas.
- **¿Fue posible trabajar en forma integrada los conocimientos, habilidades y actitudes propuestas para trabajar la unidad didáctica?** La reflexión en torno a esta pregunta es fundamental para reconocer de manera más específica la aproximación al Propósito Norte y del Eje asociado a la unidad didáctica, a partir de las decisiones de enseñanza implementadas. No siempre es fácil trabajar en forma integrada y explícita los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en una unidad didáctica, pero es fundamental intencionar esta integración con el fin de darle mayor sentido a los conocimientos tratados y promover el desarrollo del pensamiento de las y los estudiantes.
- **¿Es posible enriquecer los indicadores de logro establecidos y los procedimientos de evaluación?** Las formas de comunicación utilizadas por las y los estudiantes con discapacidad y discapacidad múltiple frente a los desafíos propuestos en cada clase, ofrecen oportunidades al equipo docente para ampliar repertorios de indicadores de logro, instrumentos y procedimientos de evaluación. Esto es fundamental para diversificar los procesos evaluativos tomando en cuenta el funcionamiento del grupo de estudiantes, tanto a nivel individual como colectivo. En este sentido, la sonrisa de una estudiante o un movimiento específico de otro pueden constituir respuestas afirmativas o signos de comprensión de los conocimientos tratados, lo cual es determinante para establecer o ampliar perspectivas evaluativas en nuevas unidades didácticas.

El análisis de la experiencia de enseñanza y aprendizaje definirá una nueva vuelta en la propia espiral de aprendizaje de las y los docentes. Esta vuelta estará teñida de nuevos descubrimientos respecto de sus estudiantes, de sus intereses, conocimientos, formas de moverse, expresarse y de estar en el mundo. Por otra parte, puede también estar teñida de nuevos conocimientos sobre sí mismas/os, sus formas de enseñar, motivaciones, dominios más y menos acabados de conocimientos, y por ende, de nuevos desafíos profesionales. Los procesos de reflexión pedagógica permiten entonces analizar interacciones, interpretar lo del otro y mirar lo propio, y así avanzar reconociendo que mientras estamos vivos/as estamos aprendiendo, tanto nuestras y nuestros estudiantes como nosotras y nosotros mismos.

Bibliografía

- AAIDD. (2010). Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo. Madrid.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, 1-15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusión. OEI y FUHEM.
- Castellanos, S., & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. Sinéctica [online] n.41, pp.2-18., 3.
- Donoso, O. (2012). Sordoceguera y Necesidades Educativas Múltiples en Chile. Editorial Académica Española .
- Jong, C., Raemaekers, M., & Zambone, A. (2002). Aprender haciendo juntos: un enfoque curricular funcional para niños y jóvenes con impedimentos múltiple. Doom: países bajos: Bartimeum .
- Mayer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning, theory and practice. CAST Professional Publishing.
- Mideplan. (2010). Ley 20.422 Establece normas para la igualdad de oportunidades e inclusión Social de personas con Discapacidad.
- Mineduc. (2009). Ley General de Educación .
- Mineduc. (2013). Guía Educación para la Transición.
- Mineduc. (2015). Decreto 83 Diversificación de la Enseñanza. 2015.
- Mineduc. (2017). Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015.
- Mineduc. (10 de Abril de 2018). Currículum Nacional. Obtenido de <http://www.curriculumnacional.cl>
- Mineduc. (2018). Evaluación Formativa en el aula - Orientaciones para docentes integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza. Obtenido de Educarchile.cl: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/SUGERENCIAS_DOCENTE_EVAL_FORMATIVA.pdf
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud.
- ONU. (2006). Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad.
- SEP, P. I. (2011). Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de educación especial. México.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva Reforma. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.
- Tomlinson, C. (2008). El aula diversificada. Barcelona: Octaedro, S.I.
- Unesco. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in educatio. París: Unesco.
- Verdugo, M., & Schallock, R. (2013). Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia. . Salamanca: Amarú Ediciones.



A

Anexos:

Asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Anexo 1: Orientaciones para dar respuesta a la diversidad de funcionamientos cognitivos en el contexto de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales

La mediación no se trata de aprender a dar buenas instrucciones, sino que de generar espacios de exploración de información para la construcción y apropiación del problema que será abordado en la experiencia de aprendizaje.

El rol mediador implica seleccionar, organizar y planificar los estímulos, con el fin de hacer probable la comprensión de la información por parte de las y los estudiantes (Feuerstein, 1990). Este rol, varía en su amplitud, frecuencia e intensidad, dependiendo de la diversidad de funcionamientos de nuestras y nuestros estudiantes, así como de sus necesidades de apoyo. Con el fin de potenciar la autonomía y el desarrollo en todas las áreas, se espera que esta intervención siempre vaya “de menos a más”.

Con respecto a la respuesta educativa centrada en el desarrollo de procesos cognitivos, la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein (2006) nos ofrece un tipo de conocimiento factible de aplicar en los procesos de enseñanza y aprendizaje con poblaciones que presentan funcionamientos cognitivos diversos. Este conocimiento permite en el trabajo docente: aproximarse a los procesos de pensamiento de las y los estudiantes; planificar e implementar Experiencias de Aprendizaje Mediado que movilicen este pensamiento; y crear recursos de aprendizaje que faciliten la implementación de estas experiencias (Paniagua & Ramos, 2017).

A continuación, se proponen orientaciones específicas para el desarrollo de las funciones cognitivas asociadas a algunos OA, habilidades y actitudes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde el enfoque de la mediación.

Tabla 16.1:
Orientaciones para la mediación de funciones cognitivas asociadas a habilidades de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
FASE DE ENTRADA: al recoger información

Función Cognitiva	Orientaciones para la mediación en el marco de la asignatura	Función Cognitiva	Orientaciones para la mediación en el marco de la asignatura
PERCIBIR DE MANERA CLARA Y PRECISA	<p>La idea es dirigir la atención de niñas y niños hacia el objeto preciso: un plano, un mapa, un artefacto histórico, una fotografía, un texto oral o escrito, una canción, entre otros, dando el tiempo para que atiendan a los detalles de lo que se presenta, ya sea en forma táctil, auditiva, visual o en forma combinada. Es necesario enseñar a percibir generando la necesidad de hacerlo. La labor mediadora consiste en generar la necesidad de focalizar la atención e intencionar que la información sea percibida de manera clara, es decir no borrosa, y precisa, es decir no superficial. Se trata de aprender a “ajustar el zoom”, no quedarse con detalles demasiado específicos ni con una generalidad del objeto que no considere sus particularidades. En el caso de estudiantes con mayores necesidades de apoyo, un ejemplo de actividad es invitarlos a descubrir un objeto escondido solo dándoles la oportunidad de tocarlo, de esta forma, a través del tacto se espera generar la atención necesaria para recoger la información logrando identificar el objeto. También se recomienda comenzar trabajando con objetos simples, que no contengan mucha información, para gradualmente avanzar hacia el trabajo con objetos más complejos. Por ejemplo, partir con mapas que representen una habitación con tres elementos, para luego llegar a mapas que representen las salas de la escuela. En el caso de trabajar con fuentes históricas como objetos antiguos o fotos, se sugiere utilizar preguntas como: ¿quién me podría describir con detalle este objeto?</p>	ORIENTACIÓN ESPACIAL (DESCRIBIR EL DÓNDE)	<p>La orientación espacial se entiende como una función cognitiva de entrada del proceso de pensamiento, que implica la utilización de conceptos y referentes espaciales para recoger información. Se recomienda partir por la conciencia del propio cuerpo y su relación con diversos objetos, promoviendo la necesidad de utilizar referentes espaciales para la resolución de problemas, por ejemplo, la profesora muestra una lámina pequeña a sus estudiantes y pregunta “¿pueden ver?, ¿están muy lejos?, ¿qué podemos hacer?” Se espera que las y los estudiantes, o algunos de ellos, sientan la necesidad de acercarse para ver mejor, situación que debe ser aprovechada para poner en palabras las nociones de “cerca” y “lejos” y su utilidad funcional. Lo mismo se puede dar al producir situaciones que generen la necesidad de tocar objetos.</p>
REALIZAR UNA EXPLORACIÓN SISTEMÁTICA	<p>Mediar la exploración sistemática de la información implica revisar la información paso a paso y explorar siguiendo un orden, por ejemplo, de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, por cuadrante, etc. Para el desarrollo de las habilidades espaciales, este pre-requisito resulta fundamental y es necesario enseñarlo; por ejemplo, al ubicar lugares desconocidos en el mapa, situación en que la mediación puede orientarse a generar una estrategia de búsqueda eficiente, que no lleve a los niños y niñas a explorar más de una vez por un mismo lugar. Esta mediación debe ir de menos a más, la idea es que las y los estudiantes piensen en estrategias a partir de preguntas mediadoras.</p> <p>Ahora bien, en casos de estudiantes con mayores necesidades de apoyo, la mediación puede implicar modelar una estrategia específica. Un ejemplo para generar la necesidad de poner en juego esta función es invitarles a buscar en la sala la mochila de un compañero; en este caso, la mediación supondría orientar una búsqueda ordenada por distintos espacios de la sala, con los apoyos que se requieran.</p>	ORIENTACIÓN TEMPORAL (DESCRIBIR EL CUÁNDO)	<p>Al igual que la orientación espacial, la orientación temporal constituye una función de entrada del proceso del pensamiento, que pone en juego la necesidad de utilizar conceptos temporales para identificar eventos en orden cronológico. En general, en el trabajo con niñas y niños, para generar la necesidad de conciencia temporal, se recomienda asociar horas a situaciones de la vida cotidiana gratificantes para ellos, tales como la hora de la colación, la hora del juego, la hora de la película, entre otros. Otra posibilidad para mediar esta función es llevarles a comprender las consecuencias de no cumplir la hora establecida, por ejemplo, al no llegar a tiempo al médico, al teatro o al cine. En cursos más avanzados, se requiere motivar el interés por conocer la propia historia, la de la familia, de la escuela y la comunidad, a partir de la mediación del significado y de la adquisición y uso de conceptos temporales como “antes”, “después”, “pasado”, “presente”, “futuro”.</p>

Tabla 16.2:
Orientaciones para la mediación de funciones cognitivas asociadas a habilidades de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
FASE DE ENTRADA: al recoger información

Función Cognitiva	Orientaciones para la mediación en el marco de la asignatura
<p>UTILIZAR DOS O MÁS FUENTES DE INFORMACIÓN A LA VEZ</p>	<p>Esta función es esencial para procesos que requieren el establecimiento de relaciones. Al igual que en las funciones abordadas anteriormente, se requiere poner en juego la necesidad de las y los estudiantes para considerar en forma simultánea dos o más fuentes de información. Para ello se sugiere proponer situaciones problemáticas, por ejemplo, invitar a los niños y niñas a realizar un proyecto de reciclaje en que deben organizar los desechos según el material de que están compuestos (plástico, orgánico, vidrio) y color de los recipientes de almacenaje. Por otra parte, juegos de orientación espacial, como ubicar objetos en cuadrantes que se definen por columna y fila, también ponen en juego la función tratada. En el caso de estudiantes que presentan mayores retos educativos, se recomienda trabajar dos fuentes en forma independiente, para demostrar la necesidad de considerarlas en forma simultánea en la tarea; por ejemplo, para colocar la tarjeta de clima en el calendario, la primera fuente a considerar es si el día está nublado, parcialmente nublado o con sol, para elegir la tarjeta. Luego, se busca el día correspondiente en el calendario, que es la segunda fuente a considerar en esta tarea, para pegar la tarjeta en el lugar correspondiente. Es importante mostrar a niñas y niños que a veces, tanto en las actividades escolares como en la vida, solo consideramos un aspecto relevante y olvidamos otro, lo que produce respuestas incompletas o que no están del todo correctas.</p>
<p>CONSERVACIÓN DE CONSTANTES</p>	<p>El desarrollo de esta función cognitiva es fundamental para que los niños y niñas identifiquen aquellos aspectos que cambian y que se mantienen a lo largo de la historia. Para su mediación se puede proponer una actividad donde observen cambios en sí mismos a lo largo de su propia historia; la o el docente muestra fotos de algunos estudiantes y realiza preguntas como: ¿Quién aparece en esta foto?, ¿cómo pueden estar seguros que es ese niño o niña? Con el fin de generar la necesidad de utilizar la función cognitiva, el o la docente puede desafiarles con afirmaciones como: "Yo no creo que sea ese niño, por qué en esta foto aparece con el pelo corto y ahora tiene el pelo largo".</p>

Tabla 16.3:
Orientaciones para la mediación de funciones cognitivas asociadas a habilidades de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
FASE DE ELABORACIÓN: al procesar información

Función Cognitiva	Orientaciones para la mediación en el marco de la asignatura	Función Cognitiva	Orientaciones para la mediación en el marco de la asignatura
RECONOCER Y DEFINIR EL PROBLEMA	Esta función cognitiva implica establecer una relación adecuada entre las diferentes fuentes de información, y distinguir contradicciones o incompatibilidades que se derivan de la información presentada. La mediación debe apuntar a generar la necesidad de definir lo que hay que hacer frente a una situación que presenta un problema que debe ser resuelto. Por ejemplo, la o el docente puede presentar una línea de tiempo que indica los cumpleaños de niñas y niños, en la que aparecen fotos de tres de los 15 estudiantes del aula; luego invita a las y los estudiantes a explorar la información, observando sus reacciones. Se espera que algunos niños o niñas se den cuenta que en la línea faltan algunos compañeros y que debe ser completada. Se recomienda que las y los docentes, más que entregar las instrucciones de lo que hay que realizar, les lleven a descubrir por sí mismos los problemas implicados en las tareas que se proponen.	INTERIORIZAR EL PROPIO COMPORTAMIENTO	Esta función supone la creación de una imagen mental o una representación de objetos, datos, sucesos. La mediación debe orientar a niñas y niños a imaginar mentalmente el objeto tratado. Por ejemplo, trabajar la silueta del país Chile invitando a las y los estudiantes a “guardar” una imagen mental de la forma del país mostrando una representación concreta. Luego, solicitar la búsqueda de Chile en un mapamundi, utilizando la imagen mental guardada.
COMPARAR DE MANERA ESPONTÁNEA	Este prerrequisito de pensamiento es clave para el desarrollo de la asignatura, ya que implica poner en juego la búsqueda de similitudes y diferencias entre objetos, sucesos, lugares, personajes, entre otros, considerando criterios relevantes. Como sugerencia, se pueden presentar objetos similares, pero de diversos períodos, por ejemplo, un teléfono antiguo y un teléfono actual. La mediación implica llevar a las y los niños a explorar los objetos y a compararlos en base a preguntas como: ¿se parecen estos objetos?, ¿en qué se parecen?, ¿en qué se diferencian?, ¿cuál es la función de ambos? También se recomienda contrastar hechos que acontecen en escenarios familiares, posibilitando la organización e integración de la información.	PLANIFICAR	Este prerrequisito del pensamiento persigue generar la necesidad en los niños y niñas de trabajar en forma planificada, es decir paso a paso, para el logro de una tarea. La mediación consiste en guiarles en la construcción de un esquema propio de trabajo eficiente. En el caso de estudiantes con mayores necesidades de apoyo, se recomienda modelar secuencias de pocos pasos a otras con más pasos. Por ejemplo, si la tarea es dibujar un plano de la escuela, en el proceso de mediación se podrían orientar tres pasos: a) dibujar el contorno de la escuela; b) dibujar el patio; c) dibujar el edificio de aulas.
CONECTAR Y RELACIONAR	Las relaciones temporales y espaciales constituyen habilidades centrales de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por esta razón, el desarrollo de esta función cognitiva es esencial. Para su mediación, se sugiere proponer actividades que impliquen la necesidad de establecer relaciones, por ejemplo: en el eje de geografía trabajar relaciones causa-efecto a partir del conocimiento de catástrofes naturales como terremotos o maremotos y sus efectos en el paisaje y la vida humana; en historia, trabajar relaciones familiares, a través de organizadores gráficos con apoyo de fotos.		

Tabla 16.4:
Orientaciones para la mediación de funciones cognitivas asociadas a habilidades de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
FASE DE SALIDA: al comunicar información

Función Cognitiva	Orientaciones para la mediación en el marco de la asignatura
EXPRESARSE CON CLARIDAD	Se sugiere mediar la diferenciación entre las y los estudiantes y facilitar que se pongan en el lugar de los otros, dándose a entender con la mayor claridad posible a partir de los sistemas de comunicación que utilicen. En este sentido, es fundamental trabajar el sentimiento de competencia (todos pueden), en el sentido de ser capaz, no de competir, con el fin de que se sientan en un espacio de confianza para expresar sus emociones e ideas, y fortalecer su identidad personal. El trabajar el eje de historia desde sus propias vidas, ofrece oportunidades para desarrollar esta función, así como las progresiones de Formación Ciudadana.
PROYECTAR RELACIONES VIRTUALES	La mediación de esta función cognitiva requiere hacer visibles las relaciones ocultas. Por ejemplo, explicitar concretamente relaciones familiares a través de conectores gráficos. Otro ejemplo es trazar la trayectoria de la casa a la escuela, o de la puerta de la escuela a la sala, en un mapa simple.

Anexo 2: Ejemplos de implementación de las pautas del DUA y aspectos didácticos y curriculares asociados a las pautas

Principio “Proporcionar múltiples formas de compromiso”

Pautas	Ejemplos de implementación de la pauta	Aspectos didácticos y del currículum de la asignatura asociados a la pauta
BRINDAR OPCIONES PARA LA AUTORREGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Promover expectativas que fomenten la motivación y el enganche con la propuesta educativa. Para esto es fundamental utilizar material adecuado a la diversidad funcional de las y los estudiantes. • Facilitar que niñas y niños conozcan sus puntos fuertes y débiles, para desarrollar habilidades personales y emocionales que les permitan enfrentar la ansiedad, manejar la frustración y mantener la motivación. En algunos casos, niñas o niños logran autorregularse a partir de canciones, ejercicios de respiración, dibujando, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • La didáctica actualizada de la disciplina y el currículum fomentan la motivación de las y los estudiantes al centrarse en la toma de conciencia del propio entorno social y de su rol en él, por sobre el aprendizaje memorístico. • El desarrollo transversal de la actitud: “Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica”, fomenta la capacidad en niñas y niños de conocerse a sí mismos y autorregularse.
BRINDAR OPCIONES PARA EL ESFUERZO SOSTENIDO Y LA PERSISTENCIA.	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar gradualmente la complejidad de las metas propuestas, en función de los aprendizajes que van construyendo las y los estudiantes, de tal forma de proveer siempre de desafíos. • Fomentar la colaboración, el aprender con otros desde la diversidad que nos constituye. • Proveer de experiencias de retroalimentación oportuna que aseguren el aprendizaje de cada niña y niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto las bases curriculares de la asignatura como las Progresiones, aumentan con gradualidad la complejidad y abstracción de los OA. • Los OA de Formación Ciudadana apuntan al trabajo con otros y a la no discriminación. • El desarrollo transversal de la actitud: “Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica”, fomenta la capacidad de autoevaluación y avance hacia el aprendizaje.
BRINDAR OPCIONES PARA CONCITAR EL INTERÉS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidades para elegir y ser autónomo, considerando la diversidad funcional de las y los estudiantes. Trabajar sobre experiencias auténticas, relevantes y que tengan valor para sus vidas. • Minimizar amenazas y distracciones, considerando la diversidad sensorial y cognitiva de niñas y niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los conocimientos, propuestos por la o el docente deben responder a situaciones auténticas, situadas, cotidianas y con significado, con el fin de captar su interés. Al fomentar la participación, el trabajo en equipo y la elaboración de proyectos, aspectos propios del Eje de Formación Ciudadana, se fomenta la participación y autonomía en forma transversal en la asignatura.

Principio "Proporcionar múltiples medios de Presentación y Representación"

Pautas	Ejemplos de implementación de la pauta	Aspectos didácticos y del currículum de la asignatura asociados a la pauta
<p>OFRECER MODALIDADES ALTERNATIVAS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> Invitar a las y los estudiantes a conectar las clases en base a sus aprendizajes previos y formas de comunicación, con el apoyo de información visual, como fotos de la clase anterior o esquemas táctiles que se mantienen en la sala, para explorarlos y analizarlos clase a clase, mientras dure una unidad. Estos esquemas muestran los conceptos fundamentales a trabajar y sus relaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> El enfoque didáctico actual de la asignatura permite conectar los conocimientos con los ambientes naturales de niñas y niños. El uso de mapas, líneas de tiempo, calendarios y otros recursos a los que se abre la asignatura, favorece una mejor comprensión de la información.
<p>BRINDAR OPCIONES PARA EL LENGUAJE Y USO DE SÍMBOLOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Trabajar los símbolos y el lenguaje de acuerdo al funcionamiento de niños y niñas en esta área, favoreciendo experiencias educativas que aumenten la capacidad de simbolización y uso de lenguaje verbal, escrito y gestual. 	<ul style="list-style-type: none"> En el trabajo con mapas y simbologías, así como en el conocimiento e interpretación de líneas de tiempo, se ofrecen variadas oportunidades para poner en juego esta pauta. Lo mismo, a través de la comparación de diversas culturas y países, en que se puede intencionar el aprendizaje de otras lenguas, particularmente en escenarios educativos multiculturales.
<p>BRINDAR DIVERSAS OPCIONES PARA LA PERCEPCIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> Personalizar la información (ajustarla a los requerimientos de niños o niñas) Facilitar información oral: narraciones, canciones, poemas, etc. Facilitar información visual: fotos, láminas, afiches, videos, películas, etc. Facilitar información táctil: objetos representativos de culturas específicas o períodos, planisferio o globo terráqueo con relieves. Facilitar información gestual: con traductor/a de lengua de señas, con afiches que asocien conceptos o ideas planteados en forma pictórica con señas realizadas por una persona. 	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo de la habilidad para trabajar con fuentes de información histórica y geográfica, abre la posibilidad de trabajar esta pauta, a través de recursos como: fotos, mapas, objetos múltiples de diversas naturalezas, y texturas y relieves.

Pautas

Ejemplos de implementación de la pauta

Aspectos didácticos y del currículum de la asignatura asociados a la pauta

PROPORCIONAR OPCIONES PARA EL USO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

- Guiar el establecimiento de metas, la planificación en base a estrategias, el uso de información y la autorregulación de los propios procesos. Para esto conviene utilizar claves visuales y trabajar con actividades que impliquen pocos pasos, para gradualmente ir aumentándolos.

- El desarrollo de la habilidad de análisis y trabajo con fuentes va cimentando gradualmente habilidades estratégicas para recoger, relacionar y organizar información histórica y geográfica. El buen desarrollo de esta habilidad implica el trabajo planificado y autónomo, que debe ser abordado desde la docencia.

PROPORCIONAR OPCIONES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y FLUIDEZ

- Brindar opciones diversas para expresarse, considerando la diversidad de funcionamientos de las y los estudiantes, especialmente en el ámbito de la comunicación.
- Ampliar opciones para la composición y resolución de problemas. Aprovechar la tecnología actual.

- El trabajo intencionado con la habilidad de Comunicación, presente en el Currículum de la asignatura, permite trabajar esta pauta, ya que se da importancia a la familiarización con el uso y manejo de diversos recursos y TIC, con el fin de elaborar estrategias más precisas para apoyar la participación y la comunicación de ideas.

BRINDAR OPCIONES EN EL MODO DE RESPUESTA FÍSICA

- Dar alternativas en los requisitos de las tareas, considerando la diversidad funcional de niñas y niños en los ámbitos físico, sensorial, comunicativo y cognitivo.
- Dar opciones en los medios de navegación u otros recursos, para asegurar la participación de todas y todos.

- El desarrollo de las habilidades espaciales, que implican orientarse en el espacio, ubicar elementos, utilizar recursos como planos, mapamundi, entre otros; así como las habilidades temporales, que también implican el uso de recursos diversos, como fotos, documentos, objetos, etc., amplifican las oportunidades para responder a esta pauta, dando opciones distintas de respuesta física. También la habilidad de Comunicación es relevante al fomentar el uso de TIC.



