



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

“SIGNIFICADOS DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULO, PROFESORAS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (D.U.A) EN UN COLEGIO CON PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (P.I.E) EN LA COMUNA DE RENCA”

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa

PAULINA NATALIA CORTEZ ZUMARÁN.

Director:
Hugo Torres Contreras.

Santiago de Chile, año 2018

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal comprender los significados que le otorgan las educadoras de párvulo, docentes de educación general básica y docente de educación diferencial sobre las prácticas inclusivas desarrolladas con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Lo anterior se realiza a través del enfoque mixto con predominio cualitativo, con el propósito de obtener una visión más completa del fenómeno y complementar así las técnicas de recolección de datos. Para profundizar en el discurso que emerge de los actores, se utilizó la entrevista semi-estructurada y complementariamente se utilizó un cuestionario cerrado escala de Likert para la obtención de datos en torno a la valoración de las prácticas educativas relacionadas con el DUA.

Los resultados obtenidos, permitieron transparentar la compleja naturaleza del fenómeno respecto a la implementación del DUA en las aulas de una escuela específica, permitiendo identificar en los docentes; sus experiencias, sus expectativas, sus necesidades, valoración de sus prácticas, las barreras y facilitadores para la implementación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPORTANCIA.....	3
1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	11
OBJETIVO GENERAL.....	11
OBJETIVO ESPECIFICO.....	11
1.3 PERSPECTIVA DEL INVESTIGADOR.....	12
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	13
1.4 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	14
1.4.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.....	14
EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	14
Hacia el concepto de educación inclusiva.....	14
De segregación a inclusión, un saber necesario.....	17
El argumento Internacional sobre Educación Inclusiva.....	22
ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CHILE.....	26
Recorrido histórico de la Educación Especial.....	26
CURRÍCULUM INCLUSIVO.....	35
DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: RESPUESTA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	40
El desafío de la enseñanza para todos y todas.....	40
El Origen del Diseño Universal para el aprendizaje.....	41
Un nuevo enfoque educativo: Diseño universal para el aprendizaje.....	44
Fundamentos neurocientíficos sobre el DUA.....	46
Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.....	52
Principio I: Proveer múltiples formas de motivación.....	53
Principio II: Proporcionar Múltiples Formas de Representación.....	56
Principio III. Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión.....	59
Currículo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje.....	61
Objetivos.....	64
Evaluación.....	66
Metodología.....	68
Materiales.....	70

Investigaciones sobre el DUA y su implicancia	71
CAPITULO II.....	75
2.1 METODOLOGÍA.....	75
2.1.1 Diseño de Investigación.....	75
2.1.2 Estudio de caso.....	77
2.1.3 Muestra.....	78
2.1.4 Técnicas de recolección de datos.....	82
2.1.3 Credibilidad.....	85
2.1.4 Confiabilidad y Validez.....	85
CAPITULO III	88
3.1 RESULTADOS.....	88
3.1.1 Resultados Etapa Cualitativa.....	88
3.1.2 Resultados Etapa Cuantitativa.....	114
CAPITULO IV.....	121
4.1 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	121
BIBLIOGRAFÍA	¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS.....	135
Anexo 1: Entrevistas Semi-estructuradas	135
Anexo 2: Cuestionario cerrado con Escala de Likert.....	203

INTRODUCCIÓN

La diversidad, conocida como un valor, se ha posicionado en los discursos políticos, académicos, sociales y educativos. Declaraciones de organismos internacionales orientan e intentan resguardar el desarrollo de las mejoras en el ámbito educativo, político y social. A partir de lo anterior, Chile vive en la actualidad cambios profundos en la Reforma educativa, que viene consigo con nuevas orientaciones paradigmáticas de como transformar el sistema escolar, en un espacios democrático, inclusivo y más justo.

Resulta incuestionable, querer saber que piensan, sienten y que significados le otorgan los actores que deben trasladar la legislación a los escenarios escolares.

En razón de esto, se ha intentado cumplir con los objetivos del estudio, que buscan comprender los significados de los docentes de educación diferencial, educadoras de párvulo y docentes de educación general básica en relación al DUA. La transformación que lleva consigo la implementación del modelo, ha provocados diversos grados de tensión, incertidumbre y complejización de la labor pedagógica.

Producto de lo anterior, se ha querido realizar este estudio, esperando que sea un insumo para el espacio educativo donde me desenvuelvo, para la construcción de conocimiento en las ciencias de la educación y para la reflexión crítica del ejercicio profesional docente.

En este contexto, la postura del investigador se fundamenta desde el interaccionismo simbólico, considerando las interacciones sociales a la base de la construcción que hacen los actores del mundo social.

El primer capítulo del estudio, refiere principalmente al problema de investigación, los objetivos del estudio y el sustento teórico y empírico respecto a la educación inclusiva, identificando una línea histórica desde sus inicios y las tensiones teóricas e investigativas respecto al tema.

El segundo capítulo, aborda la metodología del estudio, explicando la elección del diseño, descripción de la muestra y de los sujetos del estudio, las técnicas de recolección de los datos y los criterios de credibilidad, confiabilidad y validez.

El tercer capítulo, persigue describir el análisis e interpretación de los resultados del estudio a través del enfoque cualitativo y cuantitativo.

El último capítulo ofrece, la discusión y conclusiones del estudio, a través del análisis exhaustivo de los resultados, permitiendo a su vez ser un aporte a la construcción del conocimiento y reflexión pedagógica.

CAPÍTULO I.

1.1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPORTANCIA.

En América Latina, existe una gran población de niños/as y jóvenes que no aprenden lo necesario. Las diversas evaluaciones internacionales indican de manera consistente que un alto porcentaje de estudiantes no adquieren las competencias mínimas. Lo anterior tendría grandes consecuencias para el futuro académico y profesional de los¹ estudiantes. Existen diversos factores responsables de esto, los cuales responden a diferencias personales, familiares, escolares, económicas, culturales y sociales que repercuten directamente en el desempeño académico. La desigualdad se hace evidente cuando se comparan los resultados con los sectores y grupos sociales favorecidos, lo cual deja en evidencia la preocupante realidad que afecta a los estudiantes en situación de mayor desventaja o vulnerabilidad (Duk & Murillo, 2013, p. 11).

Lo anterior, resulta interesante de resolver desde la mirada crítica de cómo deseamos la escuela y cuál es la transformación que éstas deben tener para mejorar los logros de aprendizaje. Es por eso que hoy tiene sentido el deseo de un alumnado crítico, con capacidad de reflexionar y que opte por criterios claros para argumentar y actuar. Lo anterior, también se explica como la habilidad de ser aprendices expertos, teniendo la capacidad de tener recursos y conocimientos, estrategias para aprendizajes dirigidos a los objetivos y la motivación (Alba Pastor, Sánchez Hípola, Sánchez Serrano & Zubillaga, 2013, p. 3).

No obstante, el problema es que estas habilidades y herramientas, muchas veces se ven afectadas por el nivel social, cultural, cognitivo y económico donde se encuentran

¹ Para efectos de la lectura de esta investigación, se utilizará vocablos en masculino “los docentes”, “los estudiantes”, “los alumnos”, “los niños”, para nombrar a hombres y mujeres por igual. Es decir, se hace con el sentido incluyente de ambos géneros. Lo anterior, con el propósito de responder al principio de economía lingüística que propone la Real Academia Española.

insertos, teniendo esto directa relación con el egreso de la educación obligatoria y el puesto de trabajo al que van a optar. Lo anterior, lo podemos argumentar tal cual lo señala Echeita (2014) como una práctica de “exclusión social”. Este fenómeno no es nada nuevo, y esta adoptado actualmente a dimensiones más complejas y preocupantes, que no solo se argumentan con el aumento de la pobreza, sino también a la “(...) falta de participación, y problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación y al empleo” (Echeita, 2014, p. 82). A lo anterior, se añade la intolerancia de los orígenes étnicos, cultural o religiosos, capaces de levantar muros de separación entre personas y comunidades enteras.

En este contexto, nace la necesidad de aspirar a la “inclusión como valor emergente (y urgente), necesario para construir, en primer lugar, una cultura de la paz que permita a la humanidad reencontrarse con sus valores más esenciales” (Echeita, 2014, p. 82). A partir de este valor, resulta necesario mencionar que la fundamentación de la educación inclusiva, nace como una semilla de aspiración y del desafío que ello supone para nuestros esquemas habituales del pensamiento y en prácticas habituales de nuestra vida, teniendo que plantearse en la mentalidad de nuestros niños y niñas, a través de la educación escolar (Echeita, 2014, p. 83).

El Organismo Internacional UNESCO, ha señalado por décadas que la inclusión educativa entrega respuestas a la exclusión, marginación, segregación y desigualdad social. En el año 1996, declara que la educación puede ser un factor de cohesión social si permite que la diversidad sea un factor positivo entre los individuos y en el año 2008, en la reunión N° 48 de la Conferencia Internacional de Educación, la indica como “camino hacia el futuro”. Por tanto, resulta fundamental generar propuestas de inclusión e igualdad de derechos, donde permitan que los estudiantes potencien y desarrollen al máximo sus capacidades, sin verse limitado por condiciones externas.

Cuando agregamos a la desigualdad social, económica, de género y etnia presencia de una necesidad educativa especial y/o discapacidad, el panorama claramente se complejiza y se empapa de una fuerte nebulosa para el futuro de las personas que la presentan.

En Chile, la Ley General de Educación N°20.370/2009, establece que el Ministerio de Educación (MINEDUC) deberá definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas y de calidad orientadas a la diversidad de los estudiantes y en particular de aquellos que presentan necesidades educativas especiales². A partir de estas orientaciones y criterios, se busca garantizar y promover la flexibilidad de las medidas curriculares para estos estudiantes, con el propósito de asegurar sus aprendizajes y desarrollo (MINEDUC, 2015).

Las disposiciones para la inclusión educativa en el sistema educacional chileno se inspiran en la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación; en la Ley General de la Educación y en los Objetivos Generales de Aprendizaje para el nivel de Educación Parvularia y el nivel de Educación Básica que ésta señala, así como en las Bases Curriculares que permiten su concreción y logro; en las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad; así como en la concepción antropológica y ética que orientan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados internacionales vigentes y ratificados por Chile, como son la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (MINEDUC, 2015).

Desde el año 1990 y hasta la actualidad, se han instalado políticas educativas que promueven la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a establecimientos comunes. En este sentido, los Proyecto de Integración Escolar (PIE) nacen como una estrategia de inclusión para dar respuestas educativas a aquellos estudiantes. Integrarse al sistema de enseñanza regular constituye para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, una valiosa experiencia cultural y social, ya que les permitirá desarrollarse en mejores condiciones y formas de vida semejantes a la de todo

² LGE, artículo 23: “Se entenderá que una alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa de ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”

niño o niña. Esta experiencia significa aprender de y junto a otros y otras, tener las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros y poder aprender e interactuar en el contexto escolar y social que les corresponde. Para el resto de sus compañeros también ofrece ventajas, ya que compartir el aula con distintas personas es una experiencia de aprendizaje enriquecedora que ayuda a conocer y valorar las diferencias individuales. Una de las grandes potencialidades del proyecto de integración para los docentes, es la de crecer como personas, fortalecerse y trabajar como equipo y de generar cambios en el establecimiento que beneficiarán a la comunidad educativa en su conjunto (Tenorio & González García, 2000, p. 4).

Sin embargo, existen algunas debilidades que interfieren en la labor de los profesores frente al trabajo con la diversidad, ésta se relaciona fundamentalmente con que no siempre existe una preparación para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos y no existe la capacidad para adecuar las prácticas docentes que propicien una real integración. Existen escuelas regulares con proyecto de integración que no tienen una preparación previa a nivel de infraestructura, ni tampoco a nivel de docencia (Tenorio & González García, 2000, p. 2).

Actualmente, el 29 de mayo del 2015, se aprobó la Ley de Inclusión Escolar 20.845, que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. La ley señala que el sistema educativo debe promover y respetar la diversidad, teniendo que promover la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes.

A partir de la clara intencionalidad de la nación en materia legislativa por disponer la inclusión educativa como un elemento transversal en la cultura de la escuela, nace en

nuestro país, la propuesta para la diversificación de la enseñanza con el Decreto N° 83/2015 que “Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica” (MINEDUC, 2015a). En su artículo 1, se indica la entrada en vigencia para el año 2017 para educación parvularia y 1° y 2° año básico, a lo que gradualmente se incorporarán los otros niveles para los siguientes años. El decreto se fundamenta en la consideración de la diversidad y la búsqueda de las respuestas a las necesidades educativas especiales de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los centro educativos, valorando y promoviendo las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales (MINEDUC, 2015). Los criterios y orientaciones de dicha normativa, surgen a partir de lo establecido en el artículo 34 de la Ley General de Educación (LGE), el cual define criterios y orientaciones para diagnosticar estudiantes con necesidades educativas especiales.

Manteniéndonos en el marco legal, la ley 20.422/2010 establece “normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad” promulgada en el año 2010 y actualizada en el año 2017. En su artículo 3, se define el Diseño Universal (DU), como una actividad para extender desde el origen el acceso y uso de los entornos, objetos, servicios, instrumentos, dispositivos o herramientas de forma que puedan ser utilizados por todas las personas (MIDEPLAN, 2017). El DU surgió en el campo de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos. Ron Mace, fue el fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD). El concepto de DU recogía las ideas esenciales de la arquitectura, cuyo objetivo era diseñar y construir espacios para atender a la variedad de necesidades de acceso y comunicación.

En el ámbito educativo, el Diseño Universal (DU) se expresa como Diseño Universal de Aprendizaje³ (DUA), cuyos criterios buscan promover prácticas inclusivas

³ Decreto N°83: “es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de todos los estudiantes”

constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes (MINEDUC, 2015). Según Echeita (2011), este modelo emerge producto de la preocupación de hacer accesible la enseñanza y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. Sus fundamentos nacen de la neurociencia, y sus avances científicos han demostrado que no existen dos cerebros iguales, si bien compartimos a nivel estructural regiones especializadas para determinadas tareas, nos diferenciamos en la manera como se activan las redes neuronales, y su funcionamiento. Esta variabilidad cerebral hace diferente la forma en que los estudiantes acceden, ejecutan, se motivan e implican en el proceso de aprendizaje (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2014, p. 3).

El DUA desarrollado por el *Center for Applied Special Technology* (Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST)), es un “enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DU al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos” (Alba et al., 2014, p.8). El modelo nace a la luz de responder a la inclusión educativa y emerge producto de la preocupación de hacer accesible la enseñanza y el aprendizaje de todos y todas los estudiantes (Echeita, 2011, p. 29).

En definitiva, nuestro país a través de modelos que han dado resultados exitosos a nivel internacional, intenta responder a la inclusión educativa que indican las disposiciones legales del sistema educacional chileno, inspirado en la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la nación detallada en párrafos anteriores. Debido a lo anterior, es menester señalar que existe un gran avance e intencionalidad de nuestra nación por mejorar el acceso e igualdad social en materia educativa. Sin embargo, existen barreras que impiden un buen desarrollo y ejecución, logrando explicarse con las contradicciones evidentes que nacen a partir de un marco restringido, sesgado y contradictorio para abordar la diversidad. “Esta hibridez podría explicarse por la larga data de políticas sociales neoliberales y los efectos de segregación que éstas conllevan” (Ferguson, 2008, citado en López, Julio, Pérez, Morales & Rojas, 2014, p. 15). Nuestro país lleva 30 años de política educativa neoliberal, con pruebas estandarizadas como el SIMCE y con una Ley de Subvención Escolar Preferencial (ley SEP) que condiciona y cuestiona la entrega de recursos adicionales para la mejora educativa. Estas políticas educativas, revelan un sistema de rendición de cuentas

que responde a estándares nacionales de calidad educativa y que se contrapone al respeto por la diversidad, la contextualización de los aprendizajes y de los espacios educativos, por tanto impide avanzar en la búsqueda de la inclusión educativa. Un ejemplo de ello; son los estudiantes que presentan bajos resultados académicos y constituyen una amenaza para la escuela, lo que crea jerarquías de valoración de escuelas y estudiantes (López et al., 2014, p. 16).

La hibridez de las políticas de inclusión social pareciera caracterizar también a otras sociedades latinoamericanas, que pasaron por un capitalismo periférico, es decir, donde las políticas neoliberales se insertan en un contexto de transformaciones sociales bajo la condición de tener que asumir importantes segmentos de la población en situación de marginación (Quiñones & Supervielle, 2009, citado en López et al., 2014). Para abordar y comprender este enjambre de ideas paradigmáticas, la escuela debe poseer gran voluntad de trabajar la inclusión como valor esencial en el desarrollo educativo.

De este modo, la educación inclusiva mantiene una gran debilidad en la voluntad y determinación de los actores para llevarla a la práctica (Ainscow 2001, citado en Echeita 2011, p.25). Por tanto, los actores deben poseer ganas y esmero no sólo para trabajar y aceptar este tipo de alumnado, sino para cuestionar sus propias prácticas educativas y prepararse constantemente respecto a las nuevas demandas nacionales e internacionales. En este sentido, las creencias de los docentes son fundamentales para la implementación, ya que las actitudes, el compromiso, la participación y la capacitación de los docentes afectan los resultados (Ableser, 2003, citado en Katz 2015, p. 4).

Actualmente, el DUA está siendo implementado por colegios que mantienen niveles educativos de educación de párvulos, primero y segundo año básico, lo que implica un cambio paradigmático y una responsabilidad ética y profesional. Debido a esto, es de suma relevancia comprender cuáles son los significados que provoca la implementación, sus cuestionamientos, valoración y cómo se tensiona el modelo para la comunidad educativa y especialmente para los docentes que deben concretizar la ley a las aulas chilenas.

Por tanto, y a partir de lo anteriormente planteado, el problema se expresa de la siguiente manera:

- **¿Cuáles son los significados de las educadoras de párvulo, docentes de educación general básica y profesores de educación diferencial de primero y segundo año básico, sobre la implementación del DUA como favorecedor de la inclusión educativa?**

1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL.

- Comprender los significados que le otorgan las educadoras de párvulo, docentes de educación general básica y docente de educación diferencial sobre las prácticas inclusivas desarrolladas con el DUA, en un colegio de la comuna de Renca.

OBJETIVO ESPECIFICO.

- Conocer las experiencias de las educadoras de párvulo, docentes de educación general básica y profesores de educación diferencial de primero y segundo año básico, sobre la implementación del DUA.
- Describir las expectativas de las educadoras de párvulo, docentes de educación general básica y profesores de educación diferencial de primero y segundo año básico, sobre la implementación del DUA.
- Analizar la valoración y evaluación de las educadoras de párvulo, docentes de educación general básica y profesores de educación diferencial de primero y segundo año básico, sobre sus prácticas educativas relacionadas a la implementación del DUA.
- Comparar los significados de las educadoras de párvulo, docentes de educación general básica y profesores de educación diferencial de primero y segundo año básico sobre la implementación del DUA.

1.3 PERSPECTIVA DEL INVESTIGADOR.

La presente investigación, desde sus objetivos y propósitos se postulan a la base de los planteamientos del interaccionismo simbólico. En este sentido, “el estudio sociológico de este mundo social tendrá, pues, que analizar los procesos por los que los actores ponen de acuerdo sus conductas, sobre la base de sus interpretaciones del mundo que los rodea” (Muchielli, 1996, p.167). Desde aquella base, el investigador establece métodos de investigación donde pondrá en el centro a los actores, sus interacciones y en la realidad social natural en la que se desenvuelve (Mucheilli, 1995, p. 167). A base de lo anterior, es en la escuela donde se produce aquel fenómeno que se desea estudiar. La escuela, como institución escolar, desarrolla y reproduce su propia cultura, lo que implica los significados que ella genera. Para Gómez (1995), la cultura es “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un terminado grupo social (...) que facilitan las interacciones sociales, las producciones simbólicas (...) y las realizaciones individuales y colectivas (...)” (p.8). Los docentes; profesores de educación diferencial, educadoras de párvulo y profesoras de educación general básica, darán a conocer sus significados, expectativas y símbolos respecto a la implementación del modelo DUA en la institución escolar donde se desarrollan profesionalmente. Entonces, será en ese escenario, la escuela, donde se verán envueltos en interacciones sociales que, sin duda, contribuyen a las significaciones y valores que guían sus acciones y comportamientos.

Para Mead (1972), los símbolos, no están aislados sino que forman parte de conjuntos complejos, llamándole “mi”, que varía según los grupos con los que se relaciona, mientras que su “yo” es la percepción que tiene de sí mismo como un todo (citado en Muchielli, 1995, p. 166). Desde aquella perspectiva, la escuela, llena de interrelaciones actúa en un espacio físico y en un tiempo determinado donde sus interacciones sociales y complejas están constantemente funcionando. Por aquella razón, los significados de los docentes sobre la implementación del DUA estarán sujetos a la construcción que realizan de ella producto de sus interacciones sociales, a la base de sus prácticas educativas.

1.4 JUSTIFICACIÓN.

Comprender los significados de los docentes, frente a la normativa vigente que establece el DUA como una estrategia adecuada para instalar la inclusión educativa, permite mejorar las prácticas educativas y poder contextualizarlas a los espacios donde se realizan. Así mismo, conocer cómo se valoran permite establecer mejoras a través de sus propias experiencias, logrando así ser más pertinentes y atinentes a la realidad que viven día a día. Pensar que una política o normativa vendrá a mejorar las prácticas es iluso, si aquellos actores no toman conciencia frente a la necesidad de establecérselas como prácticas necesarias en las aulas chilenas. Para lo anterior, es necesario cuestionarse, reflexionar sobre la labor y otorgar significados al trabajo que se realiza a diario en el aula.

Tal como indican Díez y Sánchez (2015) el modo como percibe el profesorado la implementación del DUA es fundamental para mejorar las prácticas docentes, ya que permite cuestionar prácticas específicas sobre su implementación. En aquel sentido, las políticas públicas en Chile, si bien han buscado mejorar la calidad y equidad en educación, no han considerado a los actores principales para establecer los modelos y Reforma actual. Es esperable, que esta investigación permita dar voz a quienes son participes activos del movimiento educativo en Chile.

1.4 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

1.4.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Hacia el concepto de educación inclusiva.

Para comprender el concepto de Educación Inclusiva, se parte por la idea fundada en el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948), donde se expone que la educación es un derecho humano y desde entonces se ha reafirmado en numerosos tratados internacionales. Estos tratados, que serán expuestos con más detalle posteriormente, afirman que la finalidad de la educación es: promover la realización personal, fortalecer el respeto por los derechos humanos, la tolerancia, la amistad, habilitar a la personas para la participación de la sociedad de forma libre y promover el entendimiento (UNESCO, 2008). Debido a lo anterior, situaremos a la educación inclusiva desde un paradigma y/o modelo social.

Conforme a dicha idea, todas las personas sin exclusión, deben tener las mismas oportunidades de desarrollo, por tanto los sistemas educativos deben contemplar en sus valores la inclusión, adaptado para todos como regla inicial (Palacios, 2008, p. 105). Lo anterior supone dejar de ver a las personas como problemas para pasar a considerarlas titulares de derechos, así también situar los problemas fuera de la persona, es decir, la sociedad y el contexto son los limitantes para que la persona pueda desenvolverse adecuadamente y con todas sus capacidades. Cabe decir, entonces que desde aquel modelo, son los sistemas educativos los que deben proveer respuestas a la diversidad y eliminar toda barrera existente para su pleno desarrollo. En definitiva, tener claridad inicial desde que modelo educativo nos situaremos es de suma relevancia para exponer las conceptualizaciones de inclusión educativa que nos atañe.

La definición del concepto está representada por innumerables autores, entre ellos la UNESCO (2017), donde se puede entender la inclusión educativa como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos/as los estudiantes, ayudando a superar obstáculos que limitan la presencia, participación y los logros de todos.

Booth y Ainscow (2002) en el Índice de Inclusión definen la educación inclusiva o la inclusión en educación como un proceso para aumentar la participación de todos los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, el currículo y la comunidad escolar.

En concordancia con lo anterior, ocuparse de la inclusión educativa es “pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas” (Echeita, 2008, p. 4). Es decir, implica cuestionarse y ocuparse en qué medida los procesos evaluativos del rendimiento escolar y el currículo escolar facilitan y/o debilitan el proceso de aprendizaje (Echeita, 2008, p. 4).

Para estos autores, la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y la práctica de las escuelas para así poder responder a la diversidad del alumnado. Como es evidente en líneas anteriores, el concepto de participación forma parte indisoluble del concepto de inclusión educativa. Para Booth (1998), la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación (Arnaiz, 2002, p. 17).

“La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos (...). Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando (...). Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo (...)” (Booth, 2002, citado en Echeita y Domínguez, 2011, p. 28)

Desde un vector ideológico y ético la educación inclusiva es: “el reconocimiento de la educación como un derecho esencial que ha de garantizar a todas las personas, sin ningún género de discriminación (...) es un valor y un principio fundamental” (Escudero y Martínez, 2011, citado en Echeita y Domínguez, 2011, p. 26).

En este mismo sentido, para Arnaiz (1996) “es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (...) la palabra incluir significa ser parte de algo” (p. 4).

En relación con las definiciones Arnaiz (1996), Escudero y Martínez (2011), la inclusión educativa no solo es un proceso o un método por el cual se busca que el

estudiante con dificultades en el aprendizaje pueda acceder y participar en la educación, sino también, implica un paradigma social, un sistema de creencia y valores que visualiza a la sociedad, en su comprensión y en sus relaciones humanas.

Por otra parte, para Blanco (2008) existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social, porque si bien la educación puede colaborar en la movilidad social y en la igualdad de oportunidades para participar en el acceso a bienes materiales y simbólicos de la sociedad, por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales, ni eliminar las discriminaciones presentes en los sistemas educativos (citado en Blanco y Duk, 2011, p. 39). En este mismo sentido, los países deben adoptar políticas de derecho a la educación que garanticen por igual a todas las personas, no solo el acceso a la educación, sino también la democratización en el acceso al conocimiento y el respeto a la diferencias, logrando así que todos se sientan parte de la sociedad y participen en ella (Blanco y Duk, 2011, p. 39).

Como se desprende de estas definiciones, el concepto de inclusión encuentra su sentido en el reconocimiento de una dimensión valórica, que trasciende la mera práctica del hacer. Es decir, la educación inclusiva alude a un derecho inalienable de la persona, al igual que otros como el derecho a la vida. En palabra simples, la educación inclusiva permite cambiar el mundo, velar por la entrega de valores y creencias que asienten un vivir más justo, respetando las diferencias y la diversidad como un proceso cotidiano. En este sentido, los valores deben ser trasladados por la educación a la vida cotidiana. La educación inclusiva debe centrar sus esfuerzos en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada estudiante en comunidad, para que éstos se sientan seguros en su quehacer, participen de forma activa y puedan alcanzar sus metas.

De segregación a inclusión, un saber necesario.

La evolución histórica de atención a la diversidad ha pasado por diferentes hitos; desde la discriminación y segregación de los estudiantes por no ser parte de los parámetros del promedio en términos de rendición académica, caminando por la integración, hasta llegar a la inclusión. Como señala Echeita (2014) exclusión no solo implica pobreza económica, sino todo tipo de problemas, relacionadas al acceso a la vivienda, a la salud, a la educación y al empleo. Por otro lado, agregar que junto a lo anterior, existen procesos excluyentes como intolerancia al origen étnico, cultural o religioso que no pueden quedar afuera del concepto. Por tanto, “excluir” en la escuela o en la sociedad en términos simples implica; no dejar participar, dejar al margen, ser apartado y sin opción, que tiene una directa relación recíproca con el fracaso escolar y social (Jiménez, Luengo, Taberner, 2009, p.14). En términos más complejos, se ha sistematizado diversos factores o segmentos de la exclusión social con listas pluridimensionales, por ejemplo: laboral, económica, cultural (en ella incluye educación), personal y social-relacional (Tezanos, 1999, citado por Jiménez et al. 2009, p. 18). Subirats (2004), agrega a estas dimensiones el ámbito educativo y lo singulariza, pero añade que los factores vertebran en tres ejes principales: la edad, el sexo y el origen o etnia (Jiménez et al. 2009, p. 18). Aludiendo a lo anterior, la exclusión es multidimensional y tienden a encabalgarse unos a otros, lo cual podría derivar hacia el camino de la periferia, que sin duda conllevaría lamentablemente a enajenar a los excluidos a una forma de vida que supuestamente se tiene derecho (Jiménez et al. 2009, p. 18).

En este contexto, es destacable el papel que tiene el empleo como elemento fundamental con las manifestaciones de exclusión, que a su vez mantienen directa relación con el nivel educativo alcanzado, en este sentido la educación posibilita la situación de estar empleado y consecuentemente, la obtención de un trabajo que facilita una mejor integración social (Jiménez et al. 2009, p. 21). En contraposición, Echeita (2014), indica que los sistemas educativos son en sí mismos la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones, como por ejemplo: niños en todo el mundo que no tienen acceso a la educación y, por tanto, a las competencias básicas que aseguren la vida adulta con

dignidad (UNICEF, 2014, citado en Echeita, 2014, p. 83). Por otro lado, en varios países persisten mecanismos explícitos de segregación; la discriminación de alumnos con discapacidad, prácticas de selección, evaluación del alumnado y existencia de un currículo rígido y centralizado que van generando altos riesgos de exclusión social (Echeita, 2014, p. 83). Sumado a lo anterior, el fenómeno del fracaso escolar incide indudablemente en la exclusión social, ya que muchas veces la prolongación de la escolaridad ha agravado estos porcentajes, debido a la incapacidad del sistema educativo por brindarles una enseñanza centrada en sus intereses. “El fracaso escolar está en el origen de algunas formas de violencia, de delincuencia y de marginación que hoy observamos (...) en el propio sistema educativo como en la sociedad adulta” (UNESCO, 1996, citado en Echeita, 2014, p. 85). Para efectos de esta investigación, es de suma relevancia mencionar otra forma de exclusión que surge a través de las barreras en nuestro sistema escolar y que impiden la participación en el aprendizaje, como, por ejemplo, alumnos que aprenden a un ritmo más lento que los demás o que no reciben el apoyo que necesitan, o quienes son objeto de maltrato por sus iguales (Del Barrio, Martín, Almeida y Barroso, 2003, citado en Echeita, 2014, p. 84). En estos términos, se vuelve paradójico la función del sistema escolar, que sin duda ha tenido la misión por décadas de mejorar y colaborar con los procesos de inclusión educativa, sin embargo, sus prácticas muchas veces han sido y siguen siendo contraproducentes. Por esta razón, es de suma relevancia poner de manifiesto esta realidad y permitir la crítica a los principios que han generado la capacidad de exclusión social.

Comprender la transición de los conceptos; “exclusión”, “segregación”, “integración” e “inclusión”, nos obliga a situarnos sin duda desde los modelos educativos y sociales que han sido motivo de discusión política y social por décadas en el mundo.

En una primera instancia y tal como hemos ido profundizando anteriormente en el concepto, hablar de exclusión educativa, implicaría dejar fuera a todos que no pertenecen a un grupo de población específica: “una población urbana, burguesa, sana y con intereses en los ámbitos burocráticos o militar” (Fernández Enguita, 1998, citado en Echeita, 2014, p. 86).

La escolaridad para aquellos segregados comienza cuando nacen los sistemas educativos de educación especial que implicarían una propuesta educativa centrada en un enfoque psicomédico (Clough y Corbett, 2000, citado en Echeita, 2014, p. 86). A comienzo del siglo XX, se extiende la idea de que todas las personas, incluidas las personas que poseen discapacidad tienen los mismos derechos a la educación, permitiendo el nacimiento de la educación especial (Herrera, 2008, p. 86). Aquel modelo, centra sus intervenciones en las debilidades y carencias de los estudiantes, con una necesidad de compensar sus falencias por encima de la integralidad del ser, es decir, prevalece su diagnóstico y categorizaciones por sobre la unidad del ser humano. Hablar de un modelo psicomédico, en el contexto de las dificultades de aprendizaje, se trata de dialogar con prácticas que aluden a la visión patológica de la diferencia, por lo tanto, las intervenciones son puntuales y dirigidas a remediar los déficits, en ningún caso se considera el contexto del estudiante (Echeita, 2014, p. 89). Lo más pertinente, para la naturaleza de estas dificultades es asistir a un centro diferencial con una modalidad adaptable a sus necesidades con profesionales especializados.

En relación con el anterior modelo, existe una fuerte crítica que permite cuestionarlo significativamente a través de cuatro argumentos (*Department of Education and Science*, 1978, citado en Herrera, 2008, p. 86):

- Un número de personas están afectadas por variadas discapacidades, lo que no corresponde describirla con una sola definición.
- Las categorías hacen pensar que las personas con discapacidad tienen necesidades educativas semejantes.
- Las categorías no permiten que las personas reciban apoyo extraordinario.
- Las categorías, etiquetan a las personas con discapacidad y esto impide el desarrollo en la autonomía y en las expectativas de su progreso educativo.

Si la perspectiva psicomédica ve las necesidades educativas especiales como algo que surge de las características de los estudiantes con discapacidad, por contraste surge la perspectiva sociológica, que pone en acento que tales necesidades son el resultado de un

proceso social (Echeita, 2014, p. 89). En este sentido, ya no es el alumno el que debe ser rehabilitado para adecuarse a la escuela o a un currículo prescrito, sino es la escuela y su currículo el que debe diversificarse y adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno. Por tanto, se consideran aspectos relevantes en la enseñanza tales como; la motivación y los intereses de los estudiantes, lo que implica el inicio del proceso de la valoración de la diferencia, que deja de ser vista como algo negativo o rechazable (Echeita, 2014, p. 90). El concepto de necesidades educativas especiales surge a partir del Informe Warnock en 1978, que implicó una nueva manera de visualizar la discapacidad y por tanto de cómo atender la diversidad. En este informe se plantea que los fines de la educación son los mismos para todos los estudiantes y, por ende, la escuela debe otorgar los apoyos y recursos necesarios para responder a estas necesidades (Castro y Rodríguez, 2017, p. 55). Bajo esta perspectiva, los ejes primordiales que permiten dar una respuesta educativa de calidad es; el aula común, los docentes y la adaptación al currículo (Romero, s/f, p. 150). Estas reformas suponen una fuerte conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento al derecho a la educación, los cuales proponen una serie de cambios en los sistema educativos tendientes a corregir las fuertes desigualdades que se van produciendo como consecuencia de los procesos de segregación (Parilla, 2002, p. 16). Según este paradigma, los términos Comprensividad, Coeducación, Educación Compensatoria e Integración Escolar reflejan las distintas opciones que sirvieron para incorporar a los distintos grupos de estudiantes a las escuelas ordinarias. En torno a los años ochenta del siglo XX, en España se produce el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria (en nuestro país se dilata hasta los años noventa). Para Booth y Ainscow (1998), este proceso se redujo solo a la integración física y no real, producto de los escasos y nulos cambios en la escuela (citado en Parilla, 2002, p. 17). En relación con lo anterior, la integración escolar debería haber ido diluyendo la necesidad de clasificación, sin embargo, la realidad demostró que se constataba que las diferentes comunidades educativas elaboraban taxonomías justificadas con el objeto de tener datos estadísticos fiables de los alumnos con discapacidad (Romero, s/f, p. 153). Para Parilla (2002) las reformas integradoras reconocen la igualdad de oportunidades, sin

embargo, esa igualdad se limita solo al acceso y no así al derecho de recibir igualdad de metas. En este aspecto, las reformas integradoras no han seguido un proceso profundo respecto a la inclusión. La categorización, selección y competencia siguen presentes sea de forma parcial o permanente (Blyth y Milner, 1996; Booth, 1996; Clough, 1999; Hayton, 1999; Parsons y Howlett, 1996, citado en Parilla, 2002, p. 17). Para llegar a la idea de inclusión presupone una comunidad en la que estamos incluidos en términos de participación, de modo que remite a la consideración de prácticas educativas y sociales democráticas que garanticen el derecho, no solo de pertenecer, sino de participar de forma activa política y civilmente en la sociedad (Parilla, 2002, p. 19). En definitiva, suponen revisar las reformas integradoras, tratando de construir escuelas que no sólo respondan a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos, sino de todos. En términos generales, implica reestructurar la escuela de forma global para responder desde la unidad a la diversidad de todos los alumnos (Lipsky y Gartner, 1996, citado en Parilla, 2002, p. 19).

El argumento Internacional sobre Educación Inclusiva.

La línea histórica sobre la educación inclusiva ha llevado consigo varios hitos relevantes que han sido significativos en las comunidades internacionales por la educación, los cuales han permitido generar cooperación, actualización y actuaciones en el marco de las políticas públicas.

En 1948, se realizó la Declaración Universal de los Derechos Humanos que garantiza el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita (artículo 26); en el año 1989, la declaración de los derechos del niño, reconoce además el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación alguno. En el año 1990, se puso en marcha en Jomtien (Tailandia) la iniciativa Educación para Todos (EPT), el cual consiste en comprometer a los países del mundo para brindar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el Foro Mundial sobre la Educación realizada en Dakar (Senegal) en el año 2000, 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015;

1. Atención y educación de la primera infancia.
2. Enseñanza primaria universal
3. Competencia de jóvenes y adultos.
4. Alfabetización de los adultos.
5. Paridad e igualdad de género.

Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado colaboró para cumplir con los objetivos de la EPT (UNESCO, 2015). En respuesta de ello, la UNESCO empezó a elaborar informes de seguimiento de la EPT en el mundo para supervisar los avances, señalar las deficiencias persistentes y formular recomendaciones con miras a la agenda mundial (UNESCO, 2015, p. 1).

En 1993, se configuran las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, señalando su derecho en entornos integrados y en estructuras comunes de educación. En el año 1994, se establece la Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales, donde se

estipula que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, independientes de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas. En este sentido, las escuelas deberán recibir a estudiantes con discapacidad, desfavorecidos y/o en diversas condiciones brindándoles la educación que por derecho merecen.

En el Marco de Acción del Foro Mundial sobre a Educación (Dakar) y Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) , exige que todos los niños tengan acceso a una educación gratuita y obligatoria, proponiéndose como meta el año 2015, e impulsando la relevancia en los marginados y las niñas.

El 13 de diciembre del 2006, se establece en la Asamblea General de las Naciones Unidas la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo artículo 24 refiere explícitamente a Educación, especialmente a; ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades, educación primaria inclusiva, enseñanza a lo largo de la vida, reforzar el respeto por los derechos humanos, diversidad humana, desarrollar fortalezas y talentos, participación en una sociedad libre, entre otros (UNESCO, 2008, p. 1).

En la 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educación que se realizó en el año 2008 “La educación para todos: el camino hacia el futuro” orienta la adopción de los sistemas educativos internacionales a esta visión, la cual implica hacer un cambio macro y micro de la conceptualización de inclusión educativa. Macro, porque implica mirar las políticas públicas en educación desde una esfera estructural y filosófica en profundidad. En términos más específicos, requiere reformular el concepto de necesidades especiales, el cual es el producto de la incapacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad, a consecuencia de un modelo rígido de enseñanza. Por tanto, se plantea la necesidad de mejorar y reformar los métodos pedagógicos de manera que pueda responder a la diversidad de los educandos, logrando ser la diferencia una oportunidad para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2008, p. 11). Para lo anterior, se plantea en esta conferencia los siguientes objetivos (UNESCO, 2008, p. 15):

1. Fomentar y fortalecer el diálogo internacional sobre las políticas y las prácticas educativas.

2. Crear un marco común de referencia que tenga en cuenta la evolución del concepto de educación inclusiva.
3. Identificar las cuestiones de objeto de consenso o controvertidas y las conclusiones que se han de llegar.
4. Adoptar conclusiones y recomendaciones que permitan desarrollar las capacidades individuales y colectivas, elaborar perspectivas a corto y largo plazo con el fin de implementar políticas educativas pertinentes.

Entre las declaraciones universales más recientes, se encuentra la de Incheon (República de Corea), realizada en el mes de mayo del 2015, la cual vuelve a reafirmar el movimiento mundial en pro de la Educación para Todos (UNESCO, 2016). La Declaración pone su énfasis en 17 objetivos de Desarrollo Sostenibles que mantienen su interés en erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como una nueva agenda del desarrollo sostenible, donde cada meta específica debe alcanzarse en 15 años. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (OSD 4) - Educación 2030, refiere garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, que promueva las oportunidades de aprendizaje permanente de todos durante toda la vida (UNESCO, 2016, p. 1). En este sentido, “la visión se inspira en una concepción humana de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartida” (UNESCO, 2016, p. 8). Los principios y visión que definen el OSD4- Agenda Educación 2030, posiciona a la educación como fundamento en el desarrollo humano, sostenibilidad económica, social y ambiental. En aquel escenario “esto forma parte integral de su visión holística y humanista que contribuye a un nuevo modelo de desarrollo” (UNESCO, 2016, p. 26). Por tanto, colabora y considera a la educación como un factor inclusivo para promover la democracia, los derechos humanos y afianzar la ciudadanía mundial, la tolerancia y el compromiso cívico (UNESCO, 2016, p. 26). Los principios en los que reposa este Marco de Acción provienen de instrumentos y acuerdos internacionales, incluidos el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza

(1960), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (2006), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) y la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (2010). Entre algunos principios relevantes de mencionar, figuran:

- *“La educación es derecho humano fundamental y un derecho habilitador”*. Para poder ejecutar este derecho, los países, entre ellos Chile, deberán garantizar un acceso universal e igualitario a una educación y aprendizajes inclusivos y equitativos de calidad, que deberán a su vez ser gratuitos y obligatorios, sin dejar a nadie excluido (UNESCO, 2016, p. 28).
- *“La educación es un bien público”*, en el cual el principal garante es el Estado, donde debe definir la educación como una causa común de su sociedad que conlleva un proceso participativo de formulación y políticas públicas que permitan regular estándares y normas (UNESCO, 2016, p. 28).

En definitiva, si bien el concepto de inclusión puede parecer actual e incluso novedoso, hace varias décadas que las comunidades internacionales dotaron de instrumentos jurídicos que han permitido colaborar en los procesos evolutivos y de reformas públicas en Chile y el mundo.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CHILE.

Recorrido histórico de la Educación Especial.

La educación especial en Chile, mantiene una amplia trayectoria. Entre los años 1852 y 1857, surgen en Chile las primeras escuelas especiales para niños sordos y ciegos, y en el año 1927 se entrega el reconocimiento legal a la educación especial y/o diferencial (Castro et al., 2017, p. 53) En el año 1928, se crea la reforma educacional, en el cual los establecimientos de educación especial pasan a formar parte del sistema educativo chileno (Godoy, Meza, Salazar y Nieto, 2004, p. 3). Recién, en el año 1976, se publicó el primer programa de estudio específico oficial para la discapacidad. La instalación del principio de integración y normalización en el discurso educativo generó un impacto en la Educación Especial en Chile, al igual que el surgimiento del concepto de necesidades educativas especiales, el cual aparece por primera vez con el informe Warnock (1978).

En la décadas de los 80, se dictan por primera vez decretos que aprueban planes y programas de estudio para la Educación Especial y Diferencial. En esta década, comienza a visualizarse un cambio en la Educación Especial, principalmente en la atención de los niños con discapacidades visuales y motrices. Esta evolución, producto del principio de normalización, promovió la transición y vinculación de las escuelas especiales, con la enseñanza regular (Godoy et al., 2004, p. 10). Estos primeros pasos hacia la integración, estuvieron obstaculizados con muchas dificultades, como por ejemplo: aislamiento y desvinculación de la Educación Especial con la educación regular; carencia de especialista en comunidades medianas y pequeñas, falta de competencia y disposición de la enseñanza básica para integrar alumnos con discapacidad, las dificultades de la familia para involucrarse participar en el proceso educativo, falta de recursos materiales para dar respuesta a las necesidades (Godoy et al., 2004, p. 11). A pesar de todas las dificultades, los profesores de las escuelas especiales desarrollaron acciones preventivas, se coordinaron con establecimientos de educacionales para favorecer la integración al sistema de educación regular.

En el año 1989, se conformaron equipos de trabajo para elaborar los nuevos planes y programas de estudio para las distintas discapacidades, los que son aprobados en el año 1990. Estos planes, fueron creados y formulados con un enfoque centrado en el déficit (Castro et al., 2017, p. 53). Posterior a esto, en el año 1990, se dicta en marzo la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), bajo el Gobierno Militar, en donde no se pronuncia respecto al rol de la Educación Especial como parte de la oferta educativa nacional (Godoy et al., 2004, p. 11).

Para Godoy y colaboradores (2004), la consecuencia social del principio de normalización, es la integración social de las personas con discapacidad, incluida la integración escolar, que en Chile, viene a tomar fuerza en los años 90 con la Reforma Educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación. Así mismo, se instala el Proyecto de Integración Escolar, donde integraban alumnos con discapacidad a escuelas y liceos regulares, lo cual se vio fortalecido con el Decreto Supremo Exento 490/90, dictado a inicios de los gobiernos de la concentración, en el cual por primera vez se norma y regula la integración escolar de estudiantes con discapacidad en establecimientos comunes.

En el año 1994, se promulga la Ley sobre la Plena Integración de las Personas con Discapacidad, N° 19.284, el cual viene a fortalecer la Política de Integración Escolar e impulsar la incorporación de alumnos con discapacidad a los establecimientos educacionales regulares a través de la estrategia de Proyecto, posibilitando el acceso de estos estudiantes al currículo oficial, con los apoyos adicionales necesarios para que progresen en el plan de estudio común (Godoy et al., 2004, p. 13).

A partir del año 1998, la educación especial contó por primera vez con recursos financieros estatales, que han permitido desarrollar diversas acciones de apoyo y entrega de cursos pedagógicos, tanto en escuelas especiales, como en establecimientos de educación regular con integración (MINEDUC, 2005). Lo anterior, se configura como un hito relevante, ya que gracias a la subvención que entrega el estado, la cobertura de educación especial incrementa considerablemente. En un estudio realizado por el

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), que se realiza en el año 2009 se indica que la matrícula especial ha experimentado su mayor crecimiento en el periodo del 1990 y 2005, aumentado un 195,8%, el cual sigue creciendo a tasas aceleradas. Con el decreto 292/99, se comenzó a trabajar con escuelas principalmente con la modalidad de grupos diferenciales, trabajando con estudiantes integrados en escuelas regulares con la modalidad alternada de aula de recursos⁴ y aulas regulares (Fundación Chile, 2013, p. 4). En este contexto, se entendió la integración escolar, como la estrategia o medio que dispone el Sistema Educacional, mediante el cual se obtiene los recursos humanos y materiales para dar respuesta educativa ajustada a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad o trastorno.

En el año 2003, se inicia un trabajo para repensar la Educación Especial en Chile, a través de un estudio para analizar la calidad de la educación especial. Sin embargo, en el año 2004 aparecen contradicciones, en que la perspectiva de derecho asociadas a la inclusión educativa que entraron en contradicción con las decisiones políticas de la época y con la realidad del sistema escolar chileno (Castro et al., 2017, p. 53).

En el año 2005, se publica el documento Nueva Política de Educación Especial, el cual definió como abordar las siguientes temáticas: ampliar el acceso a la educación regular de estudiantes con necesidades educativas especiales y revisar aspectos curriculares, fortalecer la integración de las escuelas, aumentar el financiamiento y potenciar la participación de los actores escolares (Fundación Chile, 2013, p. 4).

En aquel contexto, se dio origen a la ley 20.201 en el año 2007, la que viene a regular las actuaciones financieras de los sostenedores otorgando financiamiento

⁴ Aula de recursos es aquella sala con espacio suficiente y funcional para contener la implementación, accesorios y materiales didácticos, u otros, necesarios para satisfacer los requerimientos de apoyo individual o en pequeño grupo de los distintos alumnos NEE. Su existencia es obligatoria para los establecimientos educacionales con PIE, con excepción de aquellos considerados rurales y que cuentan con cursos multigrados (MINEDUC, 2013)

diferenciados a los estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias⁵ (NEET) y Permanentes⁶ (NEEP). Esta ley asociada a la subvención, propone la elaboración de un reglamento (DS N°170/09) para la realización de la evaluación o diagnóstico de ingreso de NEET y NEEP para identificar a los estudiantes beneficiarios de la subvención escolar. Es así, que en el año 2009, se promulga el Decreto Supremo N° 170 (actualmente vigente), el cual establece lineamientos relevantes respecto a procesos de evaluación diagnóstica y requerimientos para el acceso a los recursos. Así mismo, plantea orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados (Fundación Chile, 2013, p. 5).

En el año 2010, se dictó la Ley 20.422 de Integración Social que reemplazó a la anterior (Ley 19.284/94) y que viene a establecer las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Su objetivo es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener una plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier discriminación producto de su discapacidad (SENADIS, sin fecha, p. 7). En el marco educativo, es el Estado quien debe garantizar a las personas con discapacidad acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular y a los establecimientos de educación especial. Con respecto a esto, los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media deben contemplar planes para estudiantes con NEE y en ellos hacer partícipe a los docentes y asistentes de la educación en conjunto con la comunidad educativa (SENADIS, sin fecha, p. 13).

⁵ El concepto de necesidades educativas especiales de tipo permanente (NEEP) aluden a que un estudiantes podrá requerir apoyos especializados y extraordinarios durante toda la vida escolar, los que serán de mayor o menor intensidad, dependiendo no solamente del tipo de dificultad que presenta, sino también considerando sus fortalezas y de las condiciones de su entorno familiar, escolar, cultural y social, logrando favorecer el desenvolvimiento autónomo (MINEDUC, 2016)

⁶ Las necesidades educativas especiales transitorias, quiere decir que un estudiantes requerirá los apoyos especializados sólo durante una etapa de su trayectoria escolar (MINEDUC, 2016)

Más recientemente, durante el gobierno de Michelle Bachelet, el 29 de mayo del 2015, se promulga la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Sin duda, este marco jurídico y normativo hace referencia explícita a ciertas condiciones estructurales de nuestro sistema escolar que apuntan a favorecer una distribución más heterogénea de la matrícula. No obstante, avanza también en la definición de un marco de comprensión de la noción de inclusión al incorporar el principio de integración e inclusión (MINEDUC, 2016, p. 4). La ley declara:

“el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitrarias que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes (...) el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (MINEDUC, 2015b)

En el artículo 2 de la ley, se establece que todos los establecimientos deberán implementar programas especiales de apoyo para aquellos estudiantes que mantengan bajo rendimiento académico y que afecte en su proceso de aprendizaje fomentando de esta manera la buena convivencia escolar (MINEDUC, 2016).

Finalmente, en el año 2015, el Decreto exento N°83, viene a aprobar criterios y orientaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, promoviendo la inclusión y la co-enseñanza en los establecimientos educacionales. En este contexto, las políticas públicas relacionadas con la educación especial han ido incorporando directrices que apuntan hacia una educación inclusiva, apoyado por la normativa que regula el quehacer docente en relación a los estudiantes con NEE. En este sentido, el decreto se enmarca en una estrategia para dar respuesta a la diversidad en estilos y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes. De esta manera, nacen las estrategias inclusivas de co-enseñanza y DUA (Castro et al., 2017, p. 54), que surgen como respuesta a la diversidad cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDUC, 2015b).

Profundizando como se concretiza el decreto de ley n°83/2015 en las escuelas y como los equipos de gestión de los establecimientos actualmente deben velar para su buen funcionamiento, se ahondará sobre la estructura de dicho instrumento para aspectos comprensivos. En los documentos que ha ido construyendo el MINEDUC se tensiona la diversidad educativa con tres sentidos relevantes; pertinencia, relevancia y calidad educativa. Para cumplir con dichos sentidos es necesario:

- Comprender y valorar los contextos comunitarios y culturales
- Desarrollar experiencias educativas centradas en la persona.
- Conocer las características de los estudiantes y sus respectivas familias.
- Trabajar colaborativamente.

El MINEDUC a través del decreto exento N° 83/2015, establece los Niveles de Concreción Curricular que se presentan en la Figura 1.

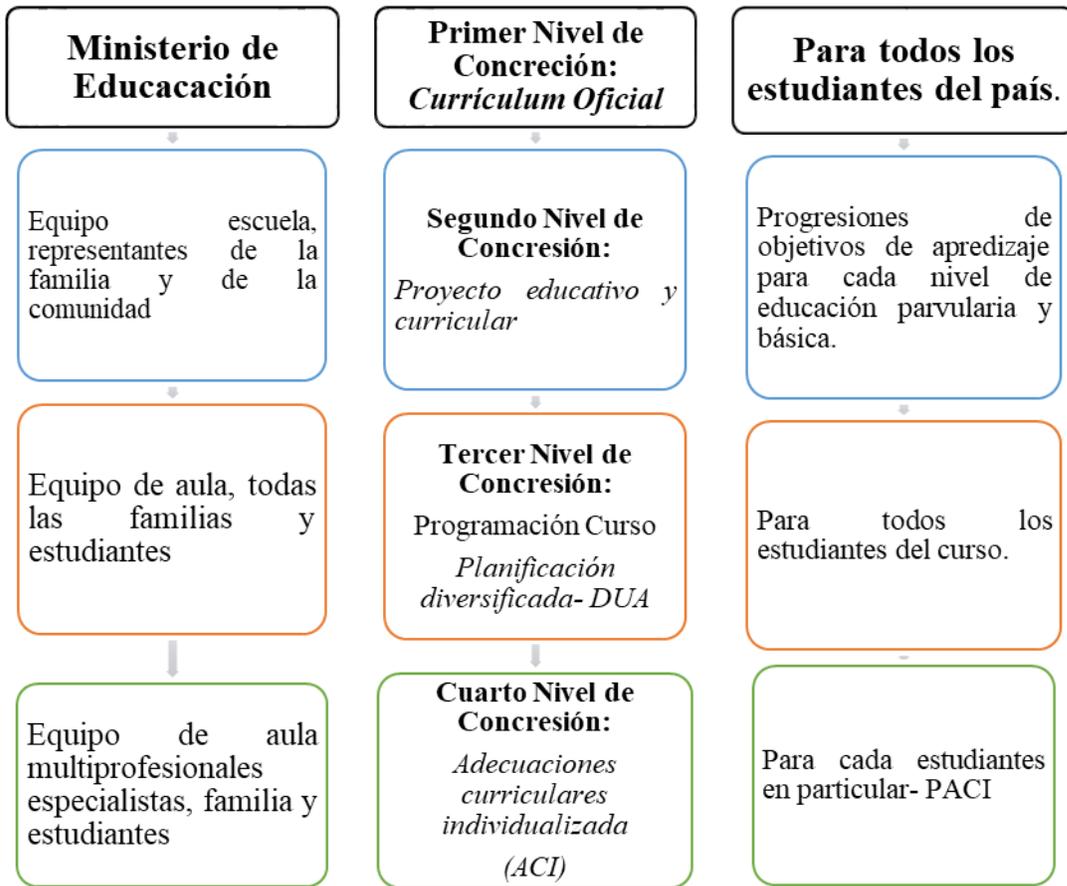


Figura 1. El Nivel de Concreción Curricular explica cómo se concreta el currículo nacional a través del diseño e implementación curricular del decreto N°83/ 2015. Extraído de MINEDUC (2015c).

En la Figura 1, se ilustra como el MINEDUC (2015c) a través de la división curricular establece los niveles de concreción del currículo nacional, el cual está destinado para todos los estudiantes del país (primer nivel de concreción). Sin duda, cada establecimiento en su contexto es un enjambre de creencias, ideales y cultura que obligan a la comunidad escolar a pensar sobre la pertinencia y relevancia que requiere su Proyecto Educativo Institucional⁷ (PEI) y por ello a través de la visión y misión plasman lo que persiguen para lograr una educación de calidad. Es menester indicar que en el PEI, se establece el plan y los programas de estudio y las progresiones de objetivos de aprendizaje básicos (segundo nivel de concreción). De lo anterior, se desprenden dos grandes desafíos:

- Identificar lo que los alumnos deben conocer y ser capaces de realizar a lo largo de su trayectoria escolar.
- Lograr que todos los estudiantes obtengan los mejores resultados de aprendizaje, desarrollando al máximos sus talentos y capacidades, fomentando resultados personales y participando en distintas dinámicas sociales (MINEDUC, 2015c)

El tercer nivel de concreción, refiere a la programación del aula. En ella se establecen; criterios y orientaciones para la evaluación y la toma de decisiones, orientaciones para planificar y evaluar el aprendizaje de objetivos básicos, participación de la familia, la modalidad de planificación y las orientaciones didácticas para la planificación e implementación de experiencias de aprendizaje (MINEDUC, 2015c). En relación con lo anterior, durante la programación del aula, se debe velar por dar respuestas educativas diversificadas a través del DUA, concretizados en los tres principios que se describirán más adelante. En esta concreción curricular, es donde se establece que la planificación debe

⁷ El Proyecto Educativo Institucional es un instrumento que orienta el quehacer y los procesos que se desarrollan en un establecimiento educacional. Por tanto, dota de sentido a los actores hacia el logro de las metas de mejoramiento y ordena la gestión institucional, curricular y pedagógica para el mediano y largo plazo y articula las acciones en torno al aprendizaje y formación de los estudiantes (MINEDUC, 2014, p.5)

estar pensada para dar respuesta a todos los estudiantes desde el marco de la contextualización y la diversidad.

La última concreción curricular, definida en la figura como “adecuaciones curriculares individualizadas”⁸, implica que cada equipo especializado en conjunto con la familia, deberá: evaluar las necesidades educativas especiales de los estudiantes del grupo curso y definir un Plan de Apoyo Curricular Individualizado⁹ (PACI), que permita definir los objetivos de aprendizaje prioritarios y evaluar su desarrollo durante el término del año escolar. Esta concreción deberá ocuparse de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales que no progresen en el currículo nacional y que requieran adaptar sus objetivos para el logro de los aprendizajes fundamentales.

El MINEDUC, a través de la división de educación general y la unidad de educación especial ha logrado establecer la concreción curricular como una estructura que permite a las escuelas sustentar las acciones educativas, dando respuesta a la realidad de cada comunidad escolar.

⁸ La adecuación curricular constituye una herramienta pedagógica que permite equiparar las condiciones para que los estudiantes puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, permite realizar ajustes necesarios en el currículum nacional para que pueda ser pertinente y relevante para los estudiantes con NEE y así puedan alcanzar los objetivos que estipula el marco legal (MINEDUC, 2015a)

⁹ Es un documento que tiene como finalidad registrar las medidas de apoyo curricular y orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje de un estudiante en particular, así como llevar un seguimiento de las medidas adoptadas.

CURRÍCULUM INCLUSIVO

Parece necesario aclarar conceptos y realidades que permiten concretizar elementos claves en el análisis del concepto de currículum y por sobre todo el concepto de currículum inclusivo.

Para acercarnos al concepto es fundamental distinguir qué es currículum y cómo se aplica en el sistema escolar. Una definición general la realizan Glatthorn, Boschee y Withehead (2006):

“The curriculum is the plans made for guiding learning in the schools, usually represented in retrievable documents of several levels of generality, and the actualization of those plans in the classroom, as experienced by the learners and as recorded by an observer; those experiences take place in a learning environment that also influences what is learned” (p. 3)

Esta definición implica que ciertos documentos recuperables son utilizados en la planificación para el aprendizaje, los que incluye cinco componentes necesarios para la implementación del currículum que son: los objetivos, los contenidos, métodos de enseñanza, materiales didácticos o recursos y los métodos de evaluación (Glatthorn et al., 2006, p. 3).

Para profundizar en cómo estos autores los categorizan de acuerdo a las intenciones y propósitos que establecen cada uno de ellos, se presenta la Tabla 1.

Tabla 1. Tipos de currículum según Glatthorn y colaboradores (2016).

Tipo de Currículum	Definición
Currículum Recomendado	Se formulan en un nivel alto de generalidad. Con mayor frecuencia se presentan como recomendaciones políticas acerca de; objetivos, contenidos y la secuencia de éstos. Enfatiza el “deber ser”.
Currículum Escrito “formal”	Es el plan de estudios aprobado e incorporado en las guías curriculares del Estado y del Distrito o escuela local. Tiene como objeto asegurar que las metas se cumplan.
Currículum Apoyado	El currículum apoyado es el currículum que refleja la forma y los recursos asignados para apoyar o desarrollar el currículum.
Currículum Enseñado	Es el currículum entregado por el docente que enseña.
Currículum Probado	El currículum probado es el conjunto de aprendizajes que se evalúan en el aula a partir de las pruebas elaboradas por el docente, a través del desarrollo de pruebas de referencia en el currículum y pruebas estandarizadas.
Currículum Aprendido	Se incluye lo que el estudiante entiende, aprende y retiene tanto del currículum intencional como del currículum oculto. Lo anterior está complementado con los valores, percepciones y comportamiento que se producen como resultado de las experiencias escolares.
Currículum Oculto	Puede ser visto como aquellos aspectos del currículum aprendido que se encuentran fuera de los límites de los esfuerzos intencionales de la escuela. Por lo tanto, son aquellos aspectos de la enseñanza, que parecen producir cambios en los valores, percepciones y comportamiento de los estudiantes.

Fuente: Adaptado y traducido de “*Curriculum Leadership, Development and Implementation*” (Glatthorn et al., 2016).

En relación con lo anterior, se puede señalar que el curriculum es tangible y específico, el cual está relacionado con la toma de decisiones dentro de las instituciones escolares. Debido a lo anterior, el curriculum requiere discusión sobre qué enseñar, por tanto responde a su vez a una dimensión ética y valórica. En aquel sentido, autores como Glatthorn (2006) y Casanova (2012) coinciden en elementos claves sobre la importancia del currículum en la escuela y la poca relevancia para los Estados en considerarlas en reformas educativas.

(...) el fallo reside en que cuando se plantea y se pretende cambiar el modelo educativo el sistema en su conjunto, se aborda su estructura, la organización del profesorado, las materias que deben desarrollarse, pero casi nunca se llega a una definición del currículum que ofrezca respuestas válidas, viables a las necesidades personales contextualizadas en el mundo cercana (...) (Casanova, 2012, p. 7)

En Chile, en marzo del 2018, la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación en Conjunto con la UNESCO-Santiago, publican el libro “Políticas para el Desarrollo del Currículum” que demuestra el camino que ha seguido el país en la transformación del sistema educacional. En él se plantea la inclusión como un paradigma transversal a las políticas educativas, que implica que toda institución, desde el nivel inicial a la educación terciaria, asuma la responsabilidad de educar a cada estudiante en su singularidad y diversidad (MINEDUC y UNESCO, 2018, p. 61). Desde esta perspectiva, el currículum es clave para el logro de una genuina inclusión, ya que está sustentando en objetivos de formación igual para todos y reconoce la necesidad de establecer diversas propuestas pedagógicas para igualar en oportunidades. En este sentido, el curriculum “(...) debe ambientar espacios y estrategias para que el potencial de cada niño o niña se desarrolle, discurso que pone la carga de la prueba en la pertinencia de las propuestas del sistema educativo” (Operti, 2016, citado en MINEDUC y UNESCO, 2018, p. 62).

Casanova (2012) plantea la discusión respecto a la necesidad de cuestionarse planteamientos generales en el diseño del currículum; “¿Qué reciben los estudiantes del sistema? ¿Cómo perciben los estudiantes su propio proceso educativo?, ¿Cómo se plantea el “aterrizaje” de las idas a la práctica del aula?” (p. 11).

Dado lo anterior, se aboga por un currículum que incluya todo lo importante para la formación básica integral, que favorezca aprendizajes transferibles, que permita desenvolver en la vida cotidiana, que promueva el entendimiento entre los diferentes, que forme para la toma de decisiones (Casanova 2011, citado en Casanova 2012, p. 11). Por otra parte, debe permitir que los estudiantes exploten al máximo sus capacidades y competencias e integrarse en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa (Casanova 2006, citado en Casanova, 2012). Es evidente que en la construcción del currículum no se aleja a la intencionalidad e intereses de una nación o población específica, ya que en él subyace el ideario de ser humano.

En el marco de la reflexión acumulado en los últimos años sobre la implicancia del desarrollo curricular y sistematización en Chile, se hizo necesario contemplar por investigadores del MINEDUC y UNESCO (2018) tres elementos claves:

1. Una propuesta formativa que explicita el enfoque, los propósitos formativos y los objetivos de aprendizaje que configuran la expectativa nacional.
2. Un plan de implementación que apoye el proceso de apropiación, contextualización y gestión curricular de esta propuesta formativa.
3. Un plan de monitoreo y seguimiento curricular, con el objeto de proveer información suficiente al proceso global de actualización curricular, considerando el análisis de lo que ocurre en los establecimientos educacionales, en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, las demandas de la sociedad y las tendencias internacionales.

Lo anterior, permite establecer la idea de que el currículum está en constante cambio y perfeccionamiento, producto de las demandas sociales. En esta línea, se propone como el seguimiento y monitoreo del currículum debe develar la realidad que viven día a

día los establecimientos educacionales. “No importa cuán visionario sea un currículum, sólo será útil en la medida en que las escuelas tengan la capacidad de implementarlo” (OCDE, 2017, citado en MINEDUC et al., 2018 p. 109).

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: RESPUESTA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

El desafío de la enseñanza para todos y todas.

La escolarización de todos los estudiantes en aulas regulares unidas con factores migratorios y de crisis económica, han dado una situación de diversidad en las aulas. Los estudiantes son diferentes en un sin fin de cualidades; habilidades, conocimientos, experiencias previas, lengua y muchas veces cultura de procedencia; hay estudiantes que se encuentran en un riesgo social y por tanto segregación por pobreza, discapacidad físicas o problemas para adquirir el aprendizaje, entre otras, no obstante, tienen en común, el derecho a una educación de calidad. (Alba, 2016, p. 12). En este contexto, es necesario identificar estas diferencias en las aulas, para poder dar respuesta didácticas complejas, logrando garantizar el acceso a las oportunidades y la participación de todos los estudiantes.

Katz (2013) señala que garantizar el acceso al currículo de todos los estudiantes desde la perspectiva de la educación inclusiva es un desafío con una doble vertiente (citado en Alba, 2016, p. 13). Estos son:

- 1.- Componente académico: en el cual los estudiantes pueden participar de forma plena e interaccionar con los compañeros en diversas actividades de aprendizaje.
- 2.- Componente social: el cual es fundamental para el desarrollo de los estudiantes en los aspectos emocionales y para la motivación, debido al sentido de justicia social que significa

Para los autores; Muntaner, 2010; Arnaiz, 2011; Katz, 2013, el currículo se ha configurado de forma rígida para una población “media” que no existe, por tanto no ha servido para responder a la nueva situación escolar caracterizada por un sin número de diversidad que existe en las aulas escolares, por lo cual es imprescindible que las prácticas de enseñanza incorporen la flexibilización del currículo y metodologías abiertas (citado en Alba, 2016, p. 13). En este contexto, se requiere que los programas y sus métodos aborden las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, tal como propone el Diseño Universal para el aprendizaje (Alba, 2016, p. 13)

El Origen del Diseño Universal para el aprendizaje.

El DUA tiene su origen en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) a principios de los años 90 del siglo XX. Sus fundadores, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto con los demás componentes del equipo de investigación, comenzaron a investigar, desarrollar y articular los principios y prácticas del DUA. El centro nació en 1984, con el fin de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad, de manera que pudiese acceder a los contenidos en soportes tradicionales (por ejemplo: libro impreso), es aquí en donde CAST focalizó sus esfuerzos en diseñar libros electrónicos con determinadas funciones y características que lo hacían accesibles a dichos alumnos (Alba et al., 2014, p. 8). “El término proviene del concepto Diseño Universal, procedente del área del desarrollo arquitectónico y de producto, impulsado por primera vez por Ron Mace de la Universidad Estatal de Carolina de Norte en 1980” (Alba, et al., 2013, p.1). El concepto de Diseño Universal (DU), recogía las ideas esenciales del movimiento arquitectónico en 1970, cuyo objetivo principal era diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados desde el inicio para dar respuesta a la diversidad de necesidades en el uso de productos, espacios, entre otras. Antes del DU, la mayoría de los edificios eran inaccesibles para personas con discapacidad, sin embargo, la evolución de la legislación y conciencia social, permitió avanzar en estas problemáticas realizando adaptaciones (Alba, et al., 2014, p. 5). Sin embargo, para Meyer y Rose, estas soluciones estaban lejos de ser las más adecuadas por las siguientes razones:

1. Las adaptaciones realizadas *a posteriori*, desde un punto de vista funcional, resultaban ser muy costosas.
2. Existen espacios en donde construir una rampa *a posteriori* es complejo de realizar, debido a que ésta debe cumplir con la inclinación suficiente, por tanto sin el espacio necesario puede quedar con riesgos para su buena construcción y posterior uso.
3. Existen adaptaciones que no encajan con el estilo y diseño del edificio (Alba, et al., 2014, p. 5)

El movimiento arquitectónico no solo contribuyó a que se mejoraran las condiciones arquitectónicas para el acceso, uso y entornos para las personas con discapacidad, sino también descubrieron que otras personas se veían beneficiadas por las prestaciones de los diseños, por ejemplo: una rampa, la empezaron a utilizar las personas de mayor edad, personas con bastón, personas con dificultad motriz temporal, madres con sus hijos en coches, personas que utilizan bicicletas, carro de compra, maletas, entre otros.

En este sentido, existen tres implicancias que se extraen de los hallazgos de la atención a la diversidad:

1. “No hay dos categorías estancadas de personas: con discapacidad y sin ellas” (Alba, et al., 2014, p. 6). Ofrecer diversas alternativas beneficia a todos y también permite que las personas escojan la opción que más le acomode.
2. Las necesidades no son permanentes, ya que a lo largo de la vida, pueden variar o manifestarse puntualmente. Por ejemplo: una persona que sufre un accidente físico, deba usar una muleta o una silla de rueda y/o deberá usar una rampa temporalmente.
3. Se desplaza el término de discapacidad de la persona al entorno, en el sentido que si un individuo no puede utilizar un entorno, no es porque esté discapacitado, sino porque el entorno es “discapacitante”, ya que no fue diseñado universalmente.

En Chile, el DU se regula por la Ley 20.422 promulgada en el año 2010, éste se define como; la actividad por la que se proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, entre otros, de forma que puedan ser utilizadas por todas las personas (MIDEPLAN, 2010). El DU incorpora siete principios claves: igualdad de uso, flexibilidad, uso simple y funcional, información comprensible, tolerancia al error y bajo esfuerzo físico (Corporación Ciudad Accesible, 2017, p. 2).

En el ámbito educativo, el DUA nace con el fin de desarrollar tecnologías que apoyarán el proceso de aprendizaje de estudiantes con algún tipo de discapacidad, para lograr acceder al currículo al igual que los pares. Por ejemplo: la conversión de texto-audio

se diseñó inicialmente para personas con discapacidad visual, sin embargo, la podrían utilizar las personas que no leían con fluidez, aquellos que mantienen un estilo de aprendizaje de tipo auditivo, o aquellos que solo prefieren escuchar el texto (Alba, et al., 2014, p. 9). Así mismo, se comprobó que los estudiantes con dificultades en el aprendizaje o con discapacidad obtenían mejores resultados utilizando estos medios tecnológicos que materiales impresos de forma tradicional. En relación con lo anterior, provocó en los investigadores plantearse el cuestionamiento de que las dificultades en el aprendizaje se debían por la naturaleza de los materiales didácticos y los métodos usados, los cuales no respondían a la diversidad de las aulas (Alba, et al., 2014, p. 9). En este sentido, Meyer, Rose y Gordon (2014) señalan que el enfoque tradicional del aprendizaje, tal como se entiende actualmente, fue dictado por el medio de aprendizaje predominante: el texto impreso, el cual hizo posible la educación en masa, no obstante, en el camino se convirtió en sinónimo de escolaridad y alfabetización, lo que provocó que la educación se definiera por aquel medio, lo que implicó que la variabilidad de los estudiantes se viera como un problema (p. 2). Los autores, también distinguen como una barrera que se extiende más allá que el contenido y la expresión del conocimiento, es la afectividad; “These environments blocked learning progress and, more significantly, blocked students from falling in love with learning, engaging with their creativity, and seeing themselves as experts in the making” (p. 2). En relación con la cita expuesta, es menester señalar que la neurociencia y sus avances con respecto a la motivación por el aprendizaje y la vinculación con el sistema de emociones procuraron aportar al modelo DUA para así insertarse dentro de unos de sus principios orientadores.

Un nuevo enfoque educativo: Diseño universal para el aprendizaje.

El DUA fue definido por Rose y Meyer (2002) como un conjunto de principios que proporcionan un marco para utilizar las tecnologías maximizando las oportunidades de aprendizajes (citado en Alba, 2016, p. 17). Como se indica en el título anterior, una de las barreras que impide el aprendizaje es el currículum rígido, y el modo como éste está diseñado, obstaculizando el acceso para el aprendizaje del alumnado. Ciertamente, la definición de DUA en sus inicios estaba vinculada a las tecnologías, ésta ha evolucionado sin abandonarlas, para incluir al diseño del currículum (Alba, 2016, p. 17). Con respecto al concepto de currículum, es necesario indicar que para el DUA y sus creadores, se refiere a los objetivos, medios para la evaluación, métodos de enseñanza y materiales (Rose, Meyer y Gordon, 2014, p. 2). Por consiguiente, es que el currículo diseñado universalmente está orientado a dar respuesta a la diversidad, entendiéndose en un “amplio rango de habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas, y lingüísticas” (Hitchcock y Stahl, 2003, citado en Sánchez et al., 2016, p.136). Es fundamental señalar que el DUA hace dos aportaciones para la atención a la diversidad; por un lado, se rompe la dicotomía entre alumno/a con discapacidad y sin discapacidad, comprendiendo que la diversidad es un concepto que se aplica a todos/as los estudiantes, por lo cual aprenden de una forma diferente; por otro lado, el foco de la discapacidad se desplaza del alumno/a los materiales, medios y diseño curricular en general, es decir, el currículo será el discapacitante en la medida que no permita al alumnado/a acceder a él (Alba et al., 2014, p. 11). En este contexto, el DUA es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DU al diseño del currículo en los diferentes niveles educativos (Alba et al., 2014, p. 8).

De acuerdo a esta perspectiva, el DUA refiere que los aprendices expertos mantienen la capacidad de desarrollarse continuamente en los entornos donde se lleva a cabo el aprendizaje (Rose, et al., 2014, p. 15). En tanto, la experiencia es significativa para ser un aprendiz experto; “We define expertise not as a destination but rather as a process of becoming more expert on a continuum of development.” (Rose, et al., p. 15). Por tanto, la diversidad de experiencia permite que todos los seres humanos seamos diferentes, resultando tener diferentes inclinaciones, oportunidades, etapas de desarrollo y dominios de

compromisos. Chi (2006), señala que los aprendices expertos se destacan en; tener estrategias, generar soluciones, detectar y reconocer patrones, emplear análisis cualitativos y minimizar los esfuerzos cognitivos. En consecuencia, lo que hace que los expertos sean expertos no es el conocimiento de contenido, sino su capacidades de reconocer donde se sienten desafiados, su motivación por superar las dificultades, y su capacidad para utilizar estrategias para reducir y sobrepasar las barreras (citado en Rose, et al., p. 17).

Rose, Meyer y Gordon (2014), han argumentado que el objetivo de la educación va más allá del dominio del conocimiento y habilidades. La educación debe ayudar a los estudiantes novatos en convertirse en aprendices expertos; “individuals who know how to learn, who have already learned a great deal, and who are eager to learn mor” (Rose, et al., 2014, p. 49). Respecto a lo anterior, lo autores se preguntan; How can we design learning experiences so that the routes to success are as varied as are learners themselves? (Rose et al., 2014, p. 49). Como resultado, ellos plantean dos conceptos claves: la variabilidad de los estudiantes y que las capacidades dependen del contexto. La primera ha llevado a enfoques tradicionales a categorizar a los estudiantes, ejemplo de ello es “alumnos con dificultades del aprendizaje”. Para Rose y colaboradores (2014) situar a estudiantes en categorías es un enfoque erróneo, que responde a un modelo médico, y que simplifica enormemente la realidad de la experiencia de esos estudiantes, lo que deriva a que los educadores realicen suposiciones fundadas sobre cómo enseñarles; el segundo concepto clave, que se relaciona al contexto, también ha traído conseguido elementos erróneos al pensar que a los estudiantes se les debe separar de sus contextos y entornos. Un ejemplo de ello, es mencionar una historia de una persona ciega que resuelve el cubo rubik en 24 segundos usando cuadrados diferenciados por textura y color, si se evalúa la capacidad para resolver el cubo sin considerar el contexto, él tiene una evidente discapacidad, pero con la versión de diseño universal, esa misma evaluación lo calificaría como una persona brillante y bien calificada (Rose et al., 2014, p. 49). En efecto, queda claro que para el DUA no se puede evaluar la capacidad de un estudiante, sin conocer las posibilidades del contexto de aprendizaje.

Fundamentos neurocientíficos sobre el DUA.

Los principios y pautas del DUA derivan de investigaciones en el campo de la psicología cognitiva, ciencia del aprendizaje y psicología del desarrollo humano y las neurociencias (Rose y Gravel, 2010, citado en Arathoon 2016, p. 19). Uno de sus fundamentos principales derivados de muchas investigaciones; es la conexión de la variación del funcionamiento normal del cerebro con la variación en el aprendizaje de los estudiantes. Con respecto a esto, Rose y Colaboradores (2014) en sus postulados señalan; “Personal qualities and abilities continually shift, and they exist not within the individual but in the intersection between the individual and their environment, in a vast, complex, ever-changing dynamic balance”. Por lo tanto, comprender la importancia de la diversidad en el aprendizaje de cada ser humano es clave en el momento de planificar los procesos de enseñanza. Los estilos de aprendizaje de cada personas son únicos y diversos como las propias huellas dactilares (Rose y Meyer, 2002, citado en Arathoon, 2016, p. 19). Esta diversidad se debe tener en cuenta para lograr la activación de las redes neuronales vinculadas al aprendizaje (Rose y Gravel, 2010, citado en Arathoon, 2016, p. 19).

Del mismo modo, Klingberg (2012), indica que todo tipo de aprendizaje se trata de que algo sucede en el cerebro, lo que permite a la neurociencia colaborar en la educación y/o específicamente en los docentes para mejorar la capacidad de enseñar. Por tanto, los docentes considerando los principios del DUA, pueden diseñar clases de tal manera que sus estudiantes con discapacidad no estén en desventajas, lo que afectará directamente a todos los estudiantes en el aula (Klingberg, 2012, citado en Edwards, 2014, p. 274).

El aprendizaje, según la perspectiva neurocientífica es un mecanismo elemental de plasticidad sináptica que permite establecer redes y comunicaciones entre neuronas para crear o fortalecer huellas en los senderos neuronales. Es decir, si se logra activar las redes que han dejado su huella, es mucho más probable que se fortalezca y conecte con la nueva información existente (Hebb, 2015, citado en Arathoon, 2016, p. 20).

Las redes mencionadas anteriormente se dividen en tres importantes grupos; redes afectivas, redes del reconocimiento y redes estratégicas, las cuales actúan de forma

paralelas. “Each contributes an essential kind of knowing that is central to what we call intelligence” (Rose y Dalton, 2009, 9. 78). Para exponer un ejemplo de cómo estas redes funcionan de forma activa y recíprocas, Snow (1998) describe tres posibles obstáculos para el aprendizaje de la lectura en un informe para la *National Reading Council* (NRC):

“The first obstacle, which arises at the outset of reading acquisition, is difficult in understanding and using the alphabetic principle—the idea that written spellings systematically represent spoken words. It is hard to comprehend connected text if word recognition is inaccurate or laborious. The second obstacle is a failure to transfer the comprehension skills of spoken language to read and to acquire new strategies that may be specifically needed for reading. The third obstacle to reading will magnify the first two: the absence or loss of an initial motivation to read or a failure to develop an appreciation of the rewards of reading (National Reading Council, 1998, p.4, citado en Rose et al., 2009, p. 78)

Queda de manifiesto como las tres redes se entrelazan para la adquisición de la lectura que ejemplifica los procesos de enseñanza que llevan a cabo los docentes. Para Rose y Dalton (2009) los estudiantes fallan por que los docentes fracasan en tres elementos claves: reconocer patrones del código escrito, utilizar estrategias exitosas para obtener el significado y visualizar el propósito de la lectura para la vida cotidiana (p. 78).

Para una explicación más exhaustiva de cada red neuronal, se presenta la Tabla 2.

Tabla 2. Las Redes Neuronales en el DUA.

	Redes Afectivas	Redes del Reconocimiento	Redes estratégicas
Desde la Neurociencia	A nivel cerebral se localiza en la parte media del cerebro, donde se encuentra el sistema límbico. Estas redes son las que intervienen en los sentimientos, valores y emociones relacionadas con lo que se aprende y se activan cuando se implican procesos de comprensión e importancia al uso de la adquisición del conocimiento.	Están localizadas en la parte posterior del cerebro y son las que permiten identificar la información y nos permiten buscar o crear patrones de reconocimiento conectados con los sonidos, letras, voces, palabras, conceptos elaborados y abstractos (CAST, 2011, citado de Arathoon, 2016, p. 22) Cuando las redes del reconocimiento identifican una información previa y/o conocida es probable que se conecte con una red ya existente, lo que permite que ocurra el aprendizaje.	Estas redes están localizadas en el lóbulo frontal del cerebro, el cual está encargada la función ejecutiva y planificación del trabajo. De modo más simple, nos permiten realizar las actividades necesarias para aprender. Las redes estratégicas, permiten en los estudiantes organizar las ideas y alcanzar las metas relacionadas al aprendizaje.
Desde la enseñanza con el DUA	Los docentes deben transmitir a los estudiantes las conexiones de lo que se va aprender y dedicar tiempo para conocer la meta u objetivo a lograr, direccionando el aprendizaje a sus intereses y motivaciones.	Es de suma relevancia representar la información de múltiples formatos que permita a los estudiantes captar el contenido con los distintos sentidos; tacto, visión, audición, olfato, etc.	Los educadores deben colaborar con los estudiantes a establecer metas de trabajo alcanzables. Así mismo, los docentes deben enseñar y mejorar habilidades y técnicas de estudio vinculadas a las funciones ejecutivas del aprendizaje.

Fuente: Atathoon Girón (2016)

Para entrar en términos anatómicos del cerebro, la información sensorial entrante, como por ejemplo al escuchar o ver se recibe en la parte posterior del cerebro, incluido lóbulo occipital y temporal (redes de reconocimiento) para ser procesado y transmitido al centro del cerebro (redes afectivas) y organizado por los lóbulo frontal para la respuesta y acción (redes estratégicas) (CAST, 2018, p. 2). A continuación, la Figura 2 indica las zonas cerebrales según las redes neuronales primarias.

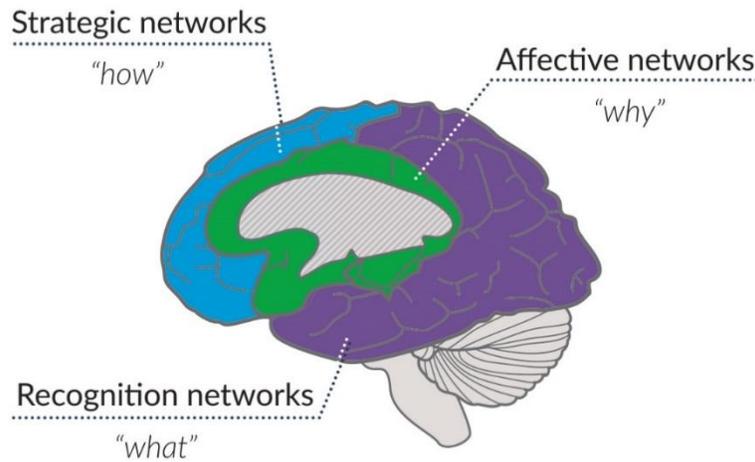


Figura 2: EL cerebro y la red neuronal según la fundamentación del DUA. Cada zona está identificada con un color que indica que parte del cerebro se activa cuando utilizamos el DUA en la enseñanza (CAST, 2018).

Es relevante mencionar que si bien estas tres clases de redes son primarias, se han identificado miles de redes especializadas para diferentes funciones. Estas redes son las tres principales que comprenden la gran mayoría del cerebro humano y son importantes en su conjunto, para el aprendizaje. Como se observa en la Figura 2, cada una de las redes tiende a ser especialmente distinguible en el cerebro. Los investigadores justifican los estudios de estas tres clases de redes debido a que es la forma más básica de dividir el cerebro de aprendizaje. Así mismo, la división se origina cuando los anatomistas observan los niveles más básicos del sistema nervioso central e identifica tres tipos de neuronas: “receptive or sensory neurons that bring information into the nervous system, motor or effector neurons

that carry information out of the nervous system to stimulate muscles into action, and interneurons that represent the current state or “values” of the organism” (Rose et al., 2014, p. 31).

Tal como se ha indicado al inicio de este apartado, los principios y sus pautas se derivan no solo de investigaciones fundadas en la neurociencia, sino también de otros teóricos que han basado sus postulados en la organización de estas redes en componentes y organismos de aprendizaje. A continuación, esta información se resume en la Tabla 3.

Tabla 3. Postulados orientados a los tres componentes del aprendizaje.

Teóricos	Postulados
Lev Vigotsky (1900)	Describió tres requisitos previos para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con la tarea de aprendizaje. • Reconocimiento de la información al ser aprendida. • Estrategias para procesar la información.
Benjamin Blomm (1956)	La taxonomía de los objetivos la eligió dividir en tres áreas: <ul style="list-style-type: none"> • Cognitiva • Psicomotora • Afectiva

Fuente: Rose et al., (2014).

Por consiguiente, aunque el diseño universal para el aprendizaje está enraizado en la neurociencia del aprendizaje, el modelo de las tres clases de redes cerebrales se alinea con las ideas de otros investigadores y teóricos. Para aprender, debemos preocuparnos por lo que estamos aprendiendo y queremos aprender; necesitamos asimilar y construir conocimiento; y necesitamos desarrollar habilidad y fluidez en nuestras acciones (Rose et al., 2014, p. 31).

En síntesis, cada cerebro está formado por miles de millones de neuronas interconectadas que se unen para formar caminos únicos. El ser humano nace con una base estructural cerebral, la cual a través del tiempo cambia en base a nuestras experiencias e

interacciones con nuestro entorno (CAST, 2018, p. 2). Por lo tanto, para los educadores debe ser clave comprender la plasticidad del cerebro, ya que nos ayuda a reconocer que el aprendizaje es un proceso de crecimiento constante a lo largo del tiempo. Cuando se diseña para la variabilidad en el marco del DUA; clarificando los objetivos, integrando la flexibilidad en el compromiso de cada tarea y dando la oportunidad de expresar el aprendizaje de múltiples formas, logramos comprender que los aprendices no aprenden de forma única y lineal, lo que fomenta entornos de aprendizajes que valora las diferencias y la singularidad de los estudiantes.

Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

El modelo se sustenta en tres principios que se encuentran como base para el desarrollo y flexibilización del currículo. “Estos principios se derivan de numerosos estudios empíricos y en especial de investigación en el ámbito de las neurociencias” (Meyer y Rose, 2009, citado en Sánchez et al. 2016, p. 137). En concreto, las investigaciones que se han llevado a cabo sobre ciencia cognitiva, neurociencia cognitiva o neuropsicología se orientan hacia el ámbito educativo, buscando responder a estas preguntas; ¿Cómo funciona el aprendizaje?, ¿Cuáles son las diferencias entre los estudiantes? (Fernández, 2017, p.55). De estos trabajos se han extraído tres principios; los cuales han sido pensados para minimizar las barreras y maximizar las oportunidades de todos los estudiantes, logrando acomodar de manera flexible las diferencias individuales en lo afectivo (Principio I), en el reconocimiento (Principio II) y la estrategia (Principio III). “Los principios articulan las pautas 2.0 sobre el diseño universal para el aprendizaje” (CAST 2011, citado en Sánchez et al., 2013, p. 137).

Las pautas son particularmente importantes porque la implementación experta de DUA puede tomar muchas formas. Éstas han sido publicadas por primera vez en el año 2008, las cuales se han ido actualizando constantemente. En tanto, han sido diseñadas para ayudar a los educadores a considerar las fuentes claves y los tipos de variabilidad de los estudiantes. Consecuentemente, las pautas proporcionan un marco para pensar sistemáticamente sobre la variabilidad individual en lo que se refiere al aprendizaje, basándose principalmente en la investigación científica (Rose et al., 2014, p. 58).

En síntesis, las pautas y sus puntos de verificación articulan cómo los educadores puedan mejorar la enseñanza mediante la creación de entornos flexibles. Para Rose y colaboradores (2014), cuando se planifica la enseñanza se sabe que si tenemos solo una opción, no todos los estudiantes “hooked”¹⁰ (p. 58) en el aprendizaje, por tanto, debemos ofrecer variadas opciones para así lograr la participación y éxito de todos los estudiantes; las pautas por tanto, nos cooperan para aplicar aquel concepto.

Las Pautas están organizadas de lo más general (Principio) hasta lo más específico (Punto de verificación). Cada principio está dividido a su vez por tres pautas y éstas las complementan 31 puntos de verificación cuyo objetivo es lograr aprendizajes capaces de implicarse en el aprendizaje, identificar los recursos adecuados y orientarse a cumplir metas. Tanto las pautas, como los puntos de verificación siguen un orden y una estructura vertical jerarquizada que va desde lo más sencillo (acciones con baja carga cognitiva y menos esfuerzo de aplicación), hasta lo más complejo (acciones que requieren alta carga cognitiva y de mayor esfuerzo) (Fernández, 2017, p. 82).

Principio I: Proveer múltiples formas de motivación.

Este principio se relaciona directamente con el *por qué* del aprendizaje, es decir; ¿Qué motiva a un estudiantes?, ¿Qué hace el estudiante para continuar con su tarea, incluso cuando esté lleno de cargas y esfuerzos?, ¿Por qué algunos contenidos son interiorizados en su estructura cognitiva por más tiempo y otros no? Las respuestas a estas preguntas tienen su origen en los diferentes elementos afectivos que impactan en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje (Blanco, Sánchez y Zubillaga, 2016, p. 30). En el dominio afectivo, la experiencia implica desarrollar interés, propósito, motivación y una fuerte autorregulación del aprendiz. (Rose et al., 2014, p. 52).

¹⁰ El término “hooked”, se refiere para Rose, Meyer y Gordon (2014) en el libro “Universal Design For Learning” al comportamiento del estudiante con respecto al aprendizaje, es decir que tan motivado y/o enganchado logra estar un alumno para adquirir los aprendizajes mediados por el docente.

Para los creadores del diseño, es de suma importancia diseñar contextos de aprendizajes que favorezcan flexibilidad en el ámbito del compromiso, de modo que cada estudiante encuentre la manera de acceder a la experiencia de aprendizaje. “We know that what sparks learners' interest and keeps them engaged differs radically from person to person” (Rose et al., 2014, p. 52). Por ello, cuando planificamos actividades de aprendizaje, lo que para uno es atractivo, para otro es aburrido y le provoca ansiedad, por lo tanto, existirán estudiantes que podrán realizar la tarea y otros que sentirán que no está a su alcance (Blanco et al., 2016, p. 31).

La motivación e implicación en el aprendizaje, se entiende ya por muchos años en el ámbito educativo como un componente esencial en el proceso de enseñanza de aprendizaje. El DUA aborda la implicación desde dos dimensiones fundamentales:

- Un aspecto externo, vinculado con los intereses, esfuerzo, la amenaza y distracciones, los niveles de desafíos y la articulación de apoyo y el feedback.
- Un aspecto interno, relacionado con el desarrollo de capacidades meta-cognitivas y estrategias personales de auto-evaluación y reflexión.

Los estudiantes, en interacción con sus contextos, difieren sistemáticamente en diferentes ámbitos;

They vary in what they consider attractive, including, for example, the number of options they find optimal; what they perceive as relevant, interesting and valuable; and what they perceive as threatening. They vary in the reasons why they persist and in their ability to persist, including their ability to formulate objectives, their comfort with collaborative environments, their optimal level of challenge and support, and the types of comments they find most useful” (Rose et al., 2016, p. 52)

La cita anterior, refiere directamente a lo que se conoce como diversidad de alumnado, por tanto desde esta perspectiva, no se puede pensar una enseñanza sin considerar; el aspecto emocional, la variabilidad del estudiante y el contexto de aprendizaje para lograr una educación inclusiva.

En la Tabla 4, se indican las pautas del Principio I y sus respectivos puntos de verificación.

Tabla 4. Pautas y Puntos de verificación del Principio I.

Principio I: Proveer múltiples formas de motivación.	
El “por qué” del aprendizaje.	
<i>Pautas.</i>	<i>Puntos de verificación.</i>
- Provee opciones para la auto-regulación.	• Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación.
	• Facilitar habilidades y estrategias dirigidas a enfrentar desafíos.
	• Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión.
- Provee opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.	• Resaltar la relevancia de metas y objetivos.
	• Variar las demandas y los recursos para optimizar los objetivos.
	• Promover la colaboración y la comunicación.
	• Aumentar la retroalimentación orientada a la maestría.
- Provee opciones para captar el interés.	• Optimizar opciones individuales y la autonomía.
	• Optimizar habilidades para buscar la información relevante, valiosa y auténtica.
	• Minimizar las amenazas y las distracciones.
Objetivo: Aprendices motivados y entusiastas	

Fuente: Adaptado de CAST (2014).

Principio II: Proporcionar Múltiples Formas de Representación.

Este principio parte de la idea de que los estudiantes difieren sistemáticamente en la forma de percibir y comprender la información, por tanto, es necesario considerar la variabilidad en los conocimientos, experiencias previas, capacidad para reconocer ideas principales, para construir el nuevo conocimiento y/o aplicarlo en diversos contextos (Blanco et al., 2016, p. 41).

Este principio implica que el estudiantes tenga diversas herramientas para; construir el conocimiento al percibir información del entorno, reconocer patrones predictivos de la información, comprender e integrar nueva información; interpretar y manipular una amplia variedad de representaciones simbólicas de información; y desarrollar la fluidez en las habilidades de asimilar y recordar esa información. Esta capacidad de los estudiantes depende de los medios y métodos a través de los cuales se le presenta la información. Un contexto de aprendizaje con variadas opciones, presentan mínimas barreras, independiente de las características de los estudiantes. Respecto a esto, se evidencia un amplio campo de exploración donde la redundancia a través de los medios ofrecen la máxima oportunidad para desarrollar el conocimiento (Rose et al., 2014, p. 54).

La multiplicidad de experiencia es clave en el proceso de aprendizaje; “A palette of representation options also broadens the kinds of expertise students can bring to their learning” (Rose et al., 2014, p. 54). Cuando el contenido, la información se presenta de múltiples maneras (texto, imagen, video, audio, gráficos, entre otros), las fortalezas e intereses de los estudiantes se convierten en vías potenciales para el éxito y el compromiso (Rose et al., 2014, p. 54). Finalmente, la dificultad con un medio particular termina siendo un proceso más de aprendizaje, el cual no obstaculiza y/o retiene al alumno para llegar a él. Por tanto, es menester considerar que la experiencia escolar debe cumplir con dar respuesta a la diversidad de alumnado y así mismo comprender que ningún medio particular de representación es óptimo para todos/as.

Tal como se indica en el principio II, para los entornos de aprendizaje se necesitan tres tipos de representación; opciones para la comprensión, opciones para el lenguaje,

expresión matemáticas y símbolos y opciones para la percepción. Con respecto a la primera, los estudiantes requieren apoyo para; transformar la información en nuevo conocimientos, activar sus conocimientos previos, facilitarles claves para identificar los conocimientos valiosos y relacionarlos con los previos, proporcionarles apoyos graduales para el empleo de estrategias eficaces (Blanco et al., 2016, p. 41). La segunda, que dicta relación con el lenguaje y los símbolos, es necesario que a los estudiantes se le faciliten herramientas para que propicien la interacción entre los distintos sistemas de representación; palabras claves, asociándolas a diferentes representaciones (imagen y dibujo); proporcionar la decodificación de la información a través de glosarios, gráficos, diagramas, organizadores, mapas conceptuales, entre otros (Blanco et al., 2016, p. 42). Por último, la tercera que refiere a ofrecer opciones para percibir la información, debe atender a la variabilidad en las habilidades, capacidades y preferencias en los estudiantes como por ejemplo; texto con colores, tamaño de la letra, utilización de subtítulos, volumen del sonido, incorporar en los textos apoyo con imágenes (Blanco, et al, 2016, p. 42; Castro et al., 2017, p. 69-71).

La Tabla 5 menciona las pautas y puntos de verificación del Principio II.

Tabla 5. Pautas y Puntos de verificación del Principio II.

Principio II: Proporcionar Múltiples Formas de Representación.	
El “qué” del aprendizaje.	
<i>Pautas.</i>	<i>Puntos de verificación.</i>
- Proporcionar opciones para la comprensión.	• Proveer a activar los conocimientos previos.
	• Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas.
	• Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.
	• Maximizar la transferencia y la generalización de la información.
- Provee opciones para el lenguaje, la expresión matemática y los símbolos.	• Aclarar vocabulario y los símbolos.
	• Aclarar la sintaxis y la estructura.
	• Apoya la decodificación de textos, notaciones y símbolos matemáticos.
	• Promover la comprensión entre diferentes lenguas
	• Ilustrar a través de diferentes medios
-Provee opciones para la percepción.	• Ofrecen formas para la personalizar la entrega de la información
	• Ofrece alternativas para la información auditiva
	• Ofrece alternativas para la información visual
Objetivo: Aprendices conocedores e ingeniosos	

Fuente: Adaptado de CAST (2014).

Principio III. Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión

El objetivo de este principio es aportar estrategias que permitan proveer de diferentes opciones para las funciones ejecutivas, la expresión, comunicación y la interacción física (Blanco et al., 2016, p. 51). En este sentido, cada estudiante difiere en la forma en que interacciona con la información que se le entrega para aprender, y en la forma como funcionan estratégicamente, por tanto, parece fundamental proporcionar múltiples formas para que puedan acceder al conocimiento y expresar lo que saben (García, 2012, citado en Blanco et al., 2016, p. 51; Rose et al., 2014, p. 55). Por ejemplo: las personas que poseen un trastorno motor o aquellos que carecen de habilidades estratégicas o de organización o los que tienen dificultades en el lenguaje, podrán resolver las tareas de aprendizaje de manera diferente. Algunos podrán ser capaces de expresarse por escrito, pero no por el lenguaje hablado, otros por medios computacionales o imágenes, entre otras formas de comunicación. Es por ello, que no hay un único medio de acción y expresión que sea óptimo para todos los estudiantes y, consecuentemente es esencial proporcionar respuestas y apoyos diversos para realizar los procesos (Alba et al., 2013, p. 22).

Para Rose y colaboradores (2014) los estudiantes expertos, pueden desarrollar eficazmente habilidades relacionadas a la capacidad de establecer metas y monitorear los progresos. En cambio, los estudiantes novatos, se acercan al conocimiento a través del ensayo y error, perseverando con una improductiva estrategia (p. 55). En este sentido, esta pauta permite la orientación y retroalimentación del docente, apoyando al estudiante para lograr ser un aprendiz experto. Para esto el docente debe mediar la elaboración de metas y flexibilización de estrategias (intentar un enfoque diferente cuando un método no funciona), seguimiento y monitoreo de los progresos, ajustes si es necesario, desarrollo de estrategias y gestión de la información y recursos (Rose et al., p. 55).

A continuación, la Tabla 6 indica las pautas y los puntos de verificación del Principio III que permiten al docente guiarse para las diversas formas de acción y expresión del aprendiz.

Tabla 6. Pautas y Puntos de verificación del Principio III.

Principio III: Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión	
El “cómo” del aprendizaje.	
<i>Pautas.</i>	<i>Puntos de verificación.</i>
- Provee opciones para las funciones ejecutivas.	• Guía el establecimiento de metas apropiadas.
	• Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias.
	• Facilitar la gestión de información y de recursos.
	• Mejorar la capacidad para monitorear el progreso.
- Provee opciones para la expresión y la comunicación.	• Uso de múltiples medios de comunicación.
	• Uso de múltiples herramientas para la composición y construcción
	• Construir la fluidez y la elocuencia con niveles graduados de ayuda para la práctica y el desempeño.
- Provee opciones para la acción física.	• Opciones en las modalidades de respuesta física
	• Opciones en los medios de navegación
	• Opciones para el acceso de las herramientas y las tecnologías que ayuden
Objetivo: Aprendices estratégicos y dirigidos a la meta.	

Fuente: Adaptado de CAST (2014).

Currículo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje.

El Diseño universal para el aprendizaje, desafía un dogma básico de la educación tradicional: que el currículum era y debe ser el centro de la experiencia de aprendizaje. Esta mirada y perspectiva se basaba por el hecho que los medios de instrucción predominantes, como los libros de textos impresos y las hojas de trabajo, eran fijos e inflexibles y quienes no lograban aprender de esta manera, eran estudiantes que no cumplían con la normalidad que exigía un aula, calificándolos como “discapacitados” y de “bajo rendimiento” (Rose et al., 2016, p. 68).

No obstante, como ya se ha explicado en apartados anteriores, desde el enfoque del DUA, se plantea que en la mayoría de los casos las capacidades y discapacidades de los estudiantes se produce por que las propuestas curriculares no son lo suficientemente didácticas para permitir el aprendizaje de todos (Sánchez, 2016, p. 59). Dado esta falta de flexibilidad, es el propio currículum el cual es “discapacitante” y el responsable de la exclusión educativa.

“(…) un currículum rígido condena a la exclusión a una población muy numerosa, no solo a los que presentan necesidades educativas especiales, y eso hay que corregirlo de inmediato en la educación obligatoria de una sociedad democrática” (Casanova, 2011, p. 21, citado en Sánchez, 2016, p. 60).

El desafío del DUA, coloca al alumno en el centro (véase Figura 3). En otros términos el currículum está definido, por cuán adecuadamente puede apoyar a la diversidad y variabilidad de alumnado. En aquel sentido, éste será exitoso en la medida que proporcione oportunidades de ajustarse a las necesidades e intereses de todos los usuarios, incluidos; profesores, estudiantes, participantes de la comunidad educativa (Rose et al., 2016, p. 68).

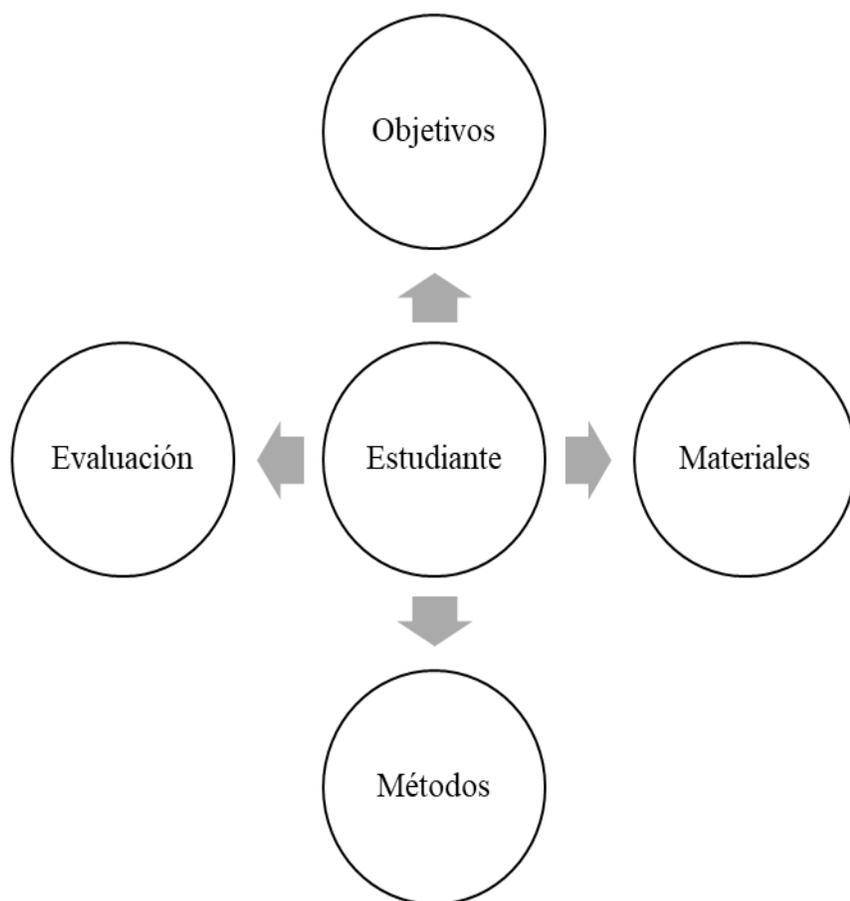


Figura 3. El Currículo explicado con el DUA. En el centro se encuentra el estudiante, el cual se interrelaciona con los elementos necesarios para la práctica educativa diversificada (CAST, 2014).

Realizar la bajada teórica del DUA a las aulas, puede ser una tarea compleja si ésta está guiada por objetivos vagamente definidos y equipada por métodos de enseñanza convencionales y materiales tradicionales (por ejemplo; libros impresos y lápices) y opciones inflexibles para demostrar conocimiento y comprensión (por ejemplo, respuestas escritas, ya sea de ensayo o de opción múltiple) (Meo, 2009, p. 4). Por ese motivo, el marco del DUA aborda el marco curricular completo (objetivos, materiales, métodos y evaluaciones), el cual es más accesible físicamente, intelectual y emocionalmente (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002; Jackson y Harper, 2005, citado en Meo, 2009, p 4).

En consecuencia, el DUA precisa:

1. Definir objetivos que brinden desafíos apropiados para todos los estudiantes.
2. Usar métodos flexibles y diversos para apoyar y desafiar a todo el alumnado.
3. Utilizar materiales que sean flexibles y variados (medios digitales, como texto digitalizado, software multimedia, grabadoras de video, grabadoras de audio e internet)
4. Usar técnicas de evaluación flexibles para obtener información precisa de los aprendizajes, determinando la comprensión y conocimiento del estudiante (Rose y Meyer, 2002, citado en Meo, 2009, p. 4)

Los componentes del currículum en el marco del DUA se describen de la siguiente manera según Rose y colaboradores (2014):

Objetivos

Los objetivos son un componente clave en el diseño curricular, debido a que actúan como referente inicial para orientar la metodología y los medios que se utilizarán para la consecución. Para lograr un diseño curricular de carácter inclusivo, los objetivos deben estar definidos de tal manera que contemplen a todos y cada uno de los estudiante de la clase. Los objetivos deben cumplir ciertas condiciones para lograr ser efectivos, tales como:

- *Considerar las tres redes de aprendizaje y determinar cuál es la apropiada para la meta propuesta:* Si bien las redes funcionan simultáneamente, a menudo las consideramos por separado para los efectos de pensar en el diseño curricular. En este caso, puede ser necesario preguntarse qué conjunto de redes es más relevante para un objetivo en particular, como una forma de entender qué aspectos de una tarea deben mantenerse constantes y cuáles pueden diseñarse de manera más flexible. Los autores proponen tres preguntas que permiten determinar cuál es la red más apropiada para establecer los objetivos; ¿El objetivo es que los estudiantes generen entusiasmo o aprendan a formar objetivos apropiados (redes afectivas)?; ¿El objetivo de los estudiantes es comprender el contenido específico o generalizar el conocimiento (redes de reconocimiento)?; ¿El objetivo de los estudiantes es dominar una habilidad o aprender a crear planes efectivos y administrar los recursos disponibles (redes estratégicas)?
- *Separar las metas de los medios para alcanzarlos:* Es necesario dar la posibilidad que los estudiantes logren los objetivos a través de diversos medios. Comúnmente, los docentes plantean un objetivo estableciendo en un modo único para lograrlo. El enfoque del DUA plantea: “(...) la formulación de un objetivo no debería determinar los medios y materiales para su consecución (...)” (Hall, Meyer y Rose, 2012, p. 6, citado en Sánchez, 2016, p. 63). Para evitar que el planteamiento de los objetivos impida la forma en que los estudiantes trabajan para alcanzarlos, el docente no debe especificarlos, sino deberá ofrecer distintas alternativas

metodológicas y recursos didácticos variados que respondan a la variabilidad de estudiantado.

- *Desafía a todos los estudiantes:* Los estudiantes que no se desafían se desconectan de las clases y son estudiantes desmotivados y/o con sensación de incapacidad. Es por esta razón, que los objetivos “no deberían ser planteados especificando el nivel de desempeño que se espera que logren los alumnos” (Sánchez, 2016, p. 64), sino más bien, desde el enfoque DUA, los docentes deberían “establecer metas que planteen retos apropiados para todos los estudiantes” (Meo, 2008, p. 23, citado en Sánchez, 2016, p. 64). Como se ha presentado en párrafos anteriores, el enfoque DUA recoge planteamientos de Vigostky, tales como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que lo identifica como un nivel justo para enfrentar una tarea (ni un excesivo esfuerzo, que provoque frustración, ni tan fácil que provoque desinterés). En la medida que la meta se sitúe en la ZDP, provocará en los estudiantes un “sentido de implicación y mantenimiento de la atención en la tarea” (Rose y Meyer, 2002, citado en Sánchez, 2016, p. 65).

- *Involucrar al alumno/a de forma activa:* Es esencial que los estudiantes conozcan los objetivos de aprendizaje y lo que se espera de ellos, así como también, cuáles serán las metodologías propuesta para cumplir los objetivos y como serán evaluados. Es de suma relevancia, que en este espacio de diálogo, los estudiantes puedan comentar y aportar sus ideas de cómo pueden llegar a los objetivos planteados en la clase.

Evaluación.

Desde el enfoque DUA, las evaluaciones apuntan principalmente al rendimiento del currículum y al progreso del estudiante y no sólo al rendimiento académico. Desde esta perspectiva, un profesor que observe que un estudiante no aprende con su propuesta didáctica, cuestionará su práctica y no al estudiante. Lo anterior, no significa desde la visión del DUA que no se debe evaluar al estudiante, lo que indica es que si un estudiante demuestra bajo rendimiento, ello podría deberse a que el diseño curricular no es inclusivo. Por tanto, los docentes deben evaluar también sus programaciones y diseños curriculares, detectando los obstáculos que impiden el aprendizaje de determinados estudiantes (Sánchez, 2016, p. 66).

Para el DUA, las evaluaciones formativas brinda a los docentes un medio visible y concreto de obtener información, ya que evalúan el progreso del estudiante, tienden a ser más inmediatas e informativas para la instrucción que la evaluación sumativa, debido a que ofrecen la oportunidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje durante el proceso. Desde el enfoque DUA, los docentes y estudiantes usan la información de estas evaluaciones para evaluar las fortalezas, los desafíos, la propuesta curricular y la práctica docente. Los docentes con la evaluación formativa, obtienen datos necesarios para la toma de decisiones, utilizándolos para desarrollar habilidades de autorregulación en los estudiantes (Rose et al., 2014, p. 73). Por ejemplo; las técnicas rápidas, como pedirles a los estudiantes un resumen de un concepto con sus propias palabras, puede proporcionarles datos enriquecidos que permiten a los educadores evaluar la comprensión de sus estudiantes y desarrollar modificaciones en sus instrucciones.

Las evaluaciones efectivas en el marco del DUA se caracterizan por; centrarse en el progreso del alumno, ser continuas, medir el proceso y producto, ser flexibles, son constructivas, relevantes e involucrar activamente a los estudiantes (Rose et al, 2014, p. 74).

En la Tabla 7 se explica con más detalle cada característica, según Rose y colaboradores (2016),

Tabla 7. Características de las Evaluaciones Efectivas DUA.

Característica	Explicación
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Continuas y centradas en el progreso</i> 	<p>Las evaluaciones continuas miden la evolución del aprendizaje sobre el proceso de aprendizaje. Permite a los docentes realizar ajustes, ya que obtiene información en tiempo real.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Miden el proceso y producto</i> 	<p>Los docentes deben comprender no solo lo que los estudiantes están aprendiendo, sino cómo están aprendiendo y bajo qué condiciones aprender mejor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flexibles.</i> 	<p>Deben ajustarse a la variabilidad del estudiante en redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas. Por tanto una evaluación permitirá que todos los estudiantes expresen lo que han aprendido, debiendo entregar el docente variadas opciones para la expresión del aprendizaje obtenido a través de múltiples formas de evaluación y flexibilidad en las condiciones de aplicación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Constructivas.</i> 	<p>Cada evaluación debe cumplir con su objetivo. En variadas ocasiones existen factores que influyen en la respuesta de la evaluación (dificultad responder al instrumento de evaluación) y por tanto en los resultados de lo que se pretende medir. Es necesario realizar las siguientes preguntas claves: ¿Qué aspectos es el que se quiere evaluar realmente y cuáles otros son secundarios? Reconociendo cuál es el conocimiento o habilidad principal que se desea medir, el docente podrá identificar aquellos procesos secundarios que están siendo exigidos por la propia naturaleza de la evaluación (Sánchez, 2016, p. 70).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Involucran al estudiante.</i> 	<p>Las evaluaciones deben proporcionar diálogo entre docentes y estudiantes acerca de las fortalezas y debilidades, permitiendo a los alumnos un papel activo en su educación. Lo anterior, permite que ambos puedan revisar el progreso y tomar decisiones sobre los ajustes a las estrategias de enseñanza.</p>

Metodología.

La metodología es el componente que permite al docente personalizar la enseñanza y atender a la variabilidad en el aula, de tal manera que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje (Sánchez, 2016, p. 72).

Los enfoques inclusivos, plantean que los objetivos si están bien planteados y responden a la diversidad del grupo curso (como por ejemplo; en la motivación, en comprender la información y cómo abordar tareas estratégicamente), deben ser los mismos para todos los estudiantes y son los métodos y las estrategias que deben ser individualizadas para garantizar el aprendizaje.

Para Rose y colaboradores (2014), los métodos “(...)include the decisions, approaches, procedures, and routines that teachers use to accelerate or enhance learning(...)” (p. 77). El marco del DUA plantea y enfatiza la necesidad de emplear una variedad de métodos de enseñanza de manera flexibles, los cuales deben ajustarse al monitoreo continuo del progreso del alumno (Rose et al., 2016, p. 77).

En la Tabla 8, se plantean estrategias didácticas para apoyar las diversas redes postuladas por Rose y colaboradores (2014).

Tabla 8. Estrategias didácticas según red cerebral.

Redes afectivas	Redes estratégicas	Redes de reconocimiento
<ul style="list-style-type: none"> - Brindar opciones de contenido y herramientas - Ofrecer distintos niveles de desafío. - Ofrecer opciones de recompensas - Propiciar opciones de contexto de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar modelos flexibles. - Entregar oportunidades para practicar. - Brindar retroalimentación continua y relevante. - Propiciar oportunidades para demostrar la habilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcione múltiples ejemplos - Resaltar las características principales. - Ofrecer múltiples medios y formatos.

Fuente: Rose et al. (2016).

Según el DUA, los métodos efectivos; se puede adaptar continuamente a las necesidades de los estudiantes e incluir a todos los estudiantes dentro de un ambiente de colaboración (Rose et al., 2014, p. 78). La variabilidad dentro y entre los estudiantes se plantea como una estructura omnipresente, debido a que los estudiantes varían en cómo se involucran en una tarea, cómo comprenden la información y cómo expresan su aprendizaje. Desde estas dimensiones de variabilidades, Rose y colaboradores se plantean las siguientes preguntas;

“How can we build in multiple entry points to respond to differences in engagement? How can we scaffold background knowledge for those that need it? Are key expectations and concepts modeled for students in ways they can understand? How can we know what methods are effective for students? (...) What kinds of adjustments to instructional methods can be made to promote student learning?” (p. 78)

Las metodologías propuestas desde este diseño deben ser lo suficientemente flexibles para que los docentes puedan responder a tales preguntas y realizar las modificaciones necesarias en la marcha.

Otro elemento relevante de destacar desde el marco de este enfoque, es el trabajo colaborativo entre iguales. El DUA se apoya de investigaciones que demuestran el beneficio de los métodos basados en aprendizaje entre iguales, y propone convertir las salas de clases en espacios de aprendizaje inclusivos. Por tanto, recomienda al docente utilizar estrategias tales como; tutorías entre iguales, agrupamiento y aprendizaje colaborativo (Sánchez, 2016, p. 74). Lo anterior, supone que todos los estudiantes cooperan para trabajar juntos y obtienen resultados beneficiosos para todos los miembros del equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994, p. 5). Esta forma de trabajar se vincula directamente con las relaciones que se establecen en los espacios inclusivos; de respeto, empatía y colaboración. Por tanto, conducen a la generación de relaciones interpersonales más positivas y con una mayor salud mental (Johnson et al., 1994, p. 65).

Materiales.

El último elemento del currículum son los materiales a considerar que utilizará el docente para implementar su propuesta didáctica. Desde la perspectiva DUA, es usual que en la mayoría de las clases se utilice solo un tipo de recursos (material impreso), sobre otro tipo de recursos flexibles y variados (material audiovisual, medios digitales, material manipulativo, entre otros). Los materiales que utiliza el docente operan como intermediadores entre el conocimiento y el estudiante. Debido a lo anterior, los materiales deben facilitar el aprendizaje y no obstaculizar. Según el enfoque DUA, los materiales permiten ayudar al alumnado y se apoyan en los procesos de aprendizaje relacionados con las redes cerebrales (Sánchez, 2016, p. 75).

Para transmitir conocimientos conceptuales, los materiales DUA ofrecen múltiples medios y soportes integrados: como glosarios, traductores, hipervínculos, información de antecedentes, coaching en pantalla, entre otros. Para el aprendizaje estratégico y la expresión del conocimiento, los materiales ofrecen herramientas y soportes necesarios para acceder, analizar, organizar, sintetizar y demostrar comprensión de diversas maneras. Para comprometerse con el aprendizaje, los materiales ofrecen vías alternativas para el éxito, incluida la elección del contenido cuando corresponda, los diferentes niveles de apoyo y desafío, y las opciones para reclutar y mantener el interés y la motivación (Rose et al., 2014, p. 80).

Desde el marco DUA, los materiales que permiten atender la diversidad del alumnado, apoyando el diseño del currículum inclusivo son aquellos que: se alinean con los objetivos e involucran de forma activa a los alumnos en el propio acceso de aprendizaje.

Los elementos mencionados anteriormente (objetivos-evaluación- métodos y materiales) permiten contribuir a la educación inclusiva en el marco del DUA en la medidas que son visualizados para toda la población de estudiantes dentro del aula.

Investigaciones sobre el DUA y su implicancia

Las investigaciones que apoyan el DUA son por un lado de carácter fundacional; lo cual se basa en investigaciones de diversas disciplinas incluidas en el ámbito de la neurociencia, las ciencias de la educación y la psicología educativa. Estas disciplinas mantienen conceptos como Zona de Desarrollo Próximo, Andamiaje, Tutorización y Modelado a través de las obras de Vigostsky, Piaget, Bruner, Ross y Wood (Díez y Sánchez, 2013, p. 7, Alba et al., 2013, p. 10).

Por otro lado, se fundamenta en las “Investigaciones sobre Principios” (Sánchez et al., 2013, p.11) las cuales se fundamentan en la neurociencia moderna. Los tres principios básicos anteriormente mencionados están contruidos desde el conocimientos de que los cerebros se componen de tres redes diferentes que funcionan en el proceso de aprendizaje: de reconocimiento con representación, estrategia de acción y expresión y, afectiva con la implicación (Alba, et al., 2013, p. 11).

En cuanto a la investigación aplicada, han sido de gran interés los trabajos dirigidos a evaluar aplicaciones específicas del DUA, en contextos concretos de aprendizaje. La escuela demanda este tipo de estudios empíricos que sirven de fundamento para la aplicación del DUA. Algunas de estas investigaciones se centran en analizar el impacto de los programas formativos sobre DUA dirigido a profesores. En los estudios de Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell y Browder (2007), se muestra como la instrucción del profesorado sobre las estrategias de implementación del DUA, favoreció la creación de contenidos más accesibles para todos los estudiantes a través de las estrategias inclusivas (Díez & Sánchez, 2013, p. 7). Para ser más preciso, estos resultados sugieren que los educadores necesitan ser informados sobre el DUA para desarrollar planes de trabajos para todos los estudiantes, lo que les permite a su vez ahorrar en tiempo y recursos, ya que al adaptar el curriculum con antelación trae un beneficio para los docentes y el estudiantado (Sponner et al., 2007).

En el año 2011, Spooner, Schelly y Davies describen como a través de la formación de los docentes, se logra mejoras en el aprendizaje y cómo estas son percibidas por los

estudiantes. Los mismos autores en el año 2013, describen la necesidad de disponer de instrumentos que puedan medir la ausencia de conocimiento sobre la formación de profesores en el paradigma del DUA y su eficacia en los procesos de aprendizaje para mejorar la enseñanza de todas y todos los estudiantes (Sánchez et al., 2016, p. 138).

Del mismo modo, existen estudios que han analizado el impacto de uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) en los programas formativos, diseñados con base al DUA. En las conclusiones, se indica que aquellos docentes que proporcionan suficientes oportunidades a sus estudiantes para el uso de las tecnologías, consiguen formar estudiantes más efectivos (Hitchcock y Sthal, 2003, citado en Díez y Sánchez, 2013, p. 7).

En relación a la percepción e impacto en los docentes y estudiantes, Katz (2015), realiza un estudio donde participan 58 docentes en la implementación de un modelo de tres bloques DUA. El modelo es un marco teórico y práctico que sintetiza décadas de investigación de los elementos claves de la inclusión, del acceso al currículum, de las actividades de aprendizaje y de la vida social del aula. Los bloques son:

1. *Creación de comunidades de aprendizaje*; ayuda a los maestros a crear un clima de aula que mejore el auto concepto, el sentido de pertinencia y el respeto por los demás.
2. *Práctica instructiva inclusiva*; es un proceso de planificación sistemática que ayuda a los docentes en crear planes anuales y lecciones accesibles para diversos alumnos, crear rubricas y crear equipos de aprendizaje de indagación mejorando la participación de los estudiantes.
3. *Sistemas y estructuras*: permite explorar variables, tales como; modelo de prestación de servicios, presupuestos y asignación de recursos.

El estudio tuvo como objetivo determinar si el modelo tiene potencial como marco para facilitar la inclusión educativa y reducir el estrés de los docentes. Entre sus resultados; se evidencia aumentos significativos en la participación de los estudiantes, y mejora en el clima de aula; reduce el comportamiento desafiante y la mejora en las interacciones entre estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje positivo y seguro. En este sentido, cuando

los estudiantes se vuelven más participativos aumenta la satisfacción laboral y disminuye el stress. “When students are happier, more engaged, and interacting more positively, teacher stress is reduced” (Schaubman, Stetson, y Plog, 2011, citado en Katz, 2015, p. 14). Lo anterior, se refleja en la voluntad de los docentes de cambiar sus prácticas de enseñanza y reflexionar sobre los resultados.

Un estudio de Wook, Rao, Bryant y McDougall (2017), plantea la necesidad de realizar una revisión de diversos estudios que investigaron los impactos de las instrucciones basada en el DUA en estudiantes de Pre-k (pre-primaria) y secundaria. Para este estudio, calificaron 13 investigaciones que aplicaron los principios DUA. Los resultados de este análisis sugieren que las prácticas basada en el DUA son prometedoras para diversos estudiantes, ya que brindan flexibilidad y andamios que promueven el acceso al currículum y apoyan el logro de los resultados académicos. Así mismo, los datos cuantitativos, arrojan que los docentes y estudiantes se involucran en estas prácticas de manera significativa. No obstante, de acuerdo a Lieber y colaboradores (2008), aunque el DUA es prometedor en resultados académicos y de acceso a los estudiantes, es necesario que los profesores adquieren habilidades, experiencia y disposiciones necesarias para modificar y adaptar el currículum para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (citado en Wook et al., 2017, p. 136). Además, los factores prácticos y contextuales, como las condiciones de trabajo de los docentes, pueden influir en la fidelidad de la implementación de instrucciones basada en el DUA. Otro resultado relevante en esta investigación, es la importancia del trabajo en equipo, ya que éste es clave para una mejor implementación del DUA (Dymond, 2016, citado en Wook et al., 2017, p. 136). Las investigaciones plantean; “(...) a team effort among stakeholders, such as special educators, general education teachers, co-teachers, university researchers, and school administrators, was important for integrating a UDL framework into planning and implementing curricula” (Browder et al., 2008; Dymond et al., 2006; Lieber et al., 2008; Marino, 2009; Katz, 2013, citado en Wook et al., 2017, p. 136). Sumado a lo anterior, los docentes tienen bastante preocupación por los tiempos destinados para el diseño e implementación de las prácticas del DUA, lo que implica la valoración significativa al uso del tiempo. En definitiva, para integrar verdaderamente el

DUA en la práctica educativa, los docentes, se deben beneficiar del desarrollo profesional que éste implica, del *coaching*, del tiempo de preparación y de las oportunidades de trabajar en equipo.

En Chile, los primeros trabajos exploratorios que muestran evidencia empírica son realizados por Sánchez y colaboradores (2016), lo cual tiene como objeto realizar un análisis factorial de las percepciones que los futuros docentes describen para cumplir con la normativa legal sobre el DUA y las principales leyes educativas chilenas. La muestra de este estudio estuvo compuesta por 150 participantes (estudiantes de último año de pedagogía, profesores activos y académicos). Los resultados arrojan que los docentes mantienen las siguientes percepciones; cuán importante es la necesidad de realizar la atención directa y personalizada a los estudiantes, es decir, acompañar a los estudiantes en los procesos y que éstos se sientan integrados, y por otro lado, que relevante es la flexibilización e individualización en el aprendizaje, estructura que sostiene el modelo DUA. Si bien esta investigación, es pionera en Chile, sugiere elementos claves que permitirían tomar decisiones a nivel de políticas públicas y/o a espacios educativos, tales como; estudiar las percepciones de los propios estudiantes en etapas de escolarización y educación universitaria, dar voz a estudiantes con NEE, que son el principal colectivo que se ven beneficiados por el paradigma DUA (Castellana y Sala, 2015, citado en Sánchez et al., 2016, p. 145), y por último; responsabilizar a la universidades en la formación pedagógica con un paradigma inclusivo, teniendo a la base el modelo DUA, logrando así que los futuros docentes apliquen medidas y prácticas en las aulas chilenas.

CAPITULO II.

2.1 METODOLOGÍA.

2.1.1 Diseño de Investigación.

El presente estudio se adscribe al enfoque metodológico de tipo mixto, con predominancia cualitativa. El grado de combinación responde a la finalidad del estudio. El tipo de diseño es de dos etapas (Hernández, Fernández & Baptista, 2007, p.764), referida a la variante diseño de aplicación independiente, cuyos resultados se complementan. A nivel temporal, se releva que se utilizó en primera instancia el enfoque cualitativo, referido al instrumento de recolección de datos; entrevista semi-estructurada, para luego utilizar el enfoque cuantitativo, referido al instrumento cuestionario cerrado con escala de Likert. Es necesario mencionar que éste último, tiene como base los puntos de verificación del DUA, los que promueven la prácticas educativas inclusivas a través de ambientes de aprendizajes flexibles, beneficiando a todos los estudiantes. Por tanto, es necesario aplicar dicho instrumento en segunda instancia, después de la aplicación del instrumento cualitativo (entrevista semi-estructurada), ya que se persigue evitar el sesgo de las posibles respuestas de los entrevistados, debido a que el instrumento de tipo cuantitativo existen afirmaciones explícitas relacionadas a prácticas pedagógicas inclusivas. Así mismo, el orden de los enfoques nos permite contrastar el discurso de los docentes con la valoración de su quehacer docente en torno al DUA.

Los estudios mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos; así como su integración y discusión conjunta (Hernández et al., 2010, p. 546).

En este sentido, adscribirse a esta metodología, permite obtener una visión más completa del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2010, p. 546). Por una parte, es necesario profundizar y comprender los significados a partir de sus experiencias y expectativas sobre la implementación del DUA, a través de un enfoque cualitativo; para

luego complementar y comparar con un enfoque cuantitativo; acerca del análisis de las mediciones en torno a las actitudes en amplitud y magnitud sobre la valoración de sus prácticas educativas relacionadas al DUA.

Predomina la metodología cualitativa, ya que permite adentrarse en las dimensiones discursivas de una realidad compleja. Nos permite profundizar en fenómenos particulares buscando la singularidad de las interpretaciones, también conocido como diseño emergente, puesto que intenta describir la realidad de forma cercana a como las personas la perciben. El uso de las técnicas cualitativas proporciona herramientas que permiten saturar el universo simbólico en torno a significados que le otorgan las educadoras de párvulo, profesores de educación general básica y de educación diferencial en relación a las experiencias y expectativa de la implementación del DUA.

Desde la perspectiva cuantitativa, se persigue utilizar estrategias para aumentar la comprensión a través de la objetividad y mayor capacidad de explicación mediante la recolección y análisis de datos, logrando medir las actitudes de los actores involucrados en el estudio, para luego comparar e identificar si existen o no diferencias en sus mediciones.

Como lo define Delgado y Gutiérrez (1999), la complementariedad por deficiencia de ambos enfoques, nos informa la insuficiencia abstracta tomada por separado. En tanto, los procesos de interacción social implica tanto elementos simbólicos (significaciones) como elementos medibles (valoración de sus actitudes) para poder dar respuesta a los objetivos del estudio y por ende “al honesto reconocimiento de su radical deficiencia en la representación y análisis de la realidad social” (Delgado, Gutiérrez, 1999, p. 88).

En síntesis, la complementariedad de los enfoques nos permitirá mejores oportunidades para responder a las preguntas de interés de la investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003, citado en Pole, 2009, p. 40).

2.1.2 Estudio de caso.

La presente investigación corresponde a un Estudio de Caso, permitiendo así la exploración exhaustiva en profundidad, y logrando obtener un conocimiento más amplio sobre los significados que le otorgan las educadoras de párvulo, profesores de educación general básica y educación diferencial en torno a la implementación del DUA, lo cual permite la aparición de discursos emergentes. En este mismo sentido, el estudio de caso “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil, García, 1999, citado Rodríguez y Valleoriola, s/f), el cual logra comprender en cada caso, como los discursos en torno a la práctica de modelos de inclusión educativa, develan un universo conceptual de experiencias y expectativas, para luego proceder a la comparación entre ellos.

El carácter inductivo, facilita la construcción de nuevos significados y la comprensión de los fenómenos que se encuentran al inicio de los patrones, más que pretender la prueba de supuestos o validar conceptualizaciones teóricas.

Los casos se seleccionaron de acuerdo a tres criterios establecidos por Stake (1999):

- En primer lugar, se intenta lograr la “máxima rentabilidad” de aquello que se intenta aprehender, esto es, se pregunta por aquellos casos que nos lleva a conseguir la máxima comprensión de lo que busca esta investigación.
- En segunda instancia, se centra en un criterio que engloba dimensiones más prácticas que están en relación con las limitaciones del investigador en recursos y tiempos disponibles, y también en las posibilidades de acceso y facilidad para seleccionar los casos.
- Y, en tercer lugar, es necesario fijarse en la diversidad de los casos teniendo en cuenta si son fáciles de abordar y si la investigación será bien acogida. En lo que a la selección de sujetos se refiere, también es menester aclarar que no se pretende

la representatividad estadística, sino que una representatividad que devenga relevante para alcanzar la comprensión profunda de los significados de los actores en cuestión (educadoras de párvulo, profesores de educación general básica y diferencial). Lo anterior se fundamenta en que el estudio de casos busca la comprensión de la particularidad y unicidad, no la generalización ni la comprobación de hipótesis o teorías.

2.1.3 Muestra.

La muestra de esta investigación es no probabilística o dirigida, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad, y es conocida también como “guiada por uno o varios propósitos”, ya que la elección depende de razones seleccionadas por las características de la investigación (Hernández et al., 2014, p. 96).

El muestreo es realizado con el objetivo de agotar los espacios simbólicos sobre los significados de las educadoras de párvulo, profesores de enseñanza básica y diferencial que le atribuyen a la implementación del DUA en un Colegio de la comuna de Renca. En la Tabla 9 se caracteriza el Colegio que se utilizó para la muestra del estudio.

Tabla 9. Caracterización de la Institución Escolar.

Características	Descripción
Área	Urbana
Comuna	Renca
Índice de Vulnerabilidad	90%
Dependencias	Partículas Subvencionado
Jornada	Completa.
Religión	Inspiración Católica.
Niveles de Enseñanza	Educación Parvularia. Enseñanza Básica. Educación Especial Trastorno Especifico del Lenguaje. Educación Media Científica-Humanista. Educación Media Técnico-Profesional.
Niveles que atiende	Pre-básico: Medio mayor a Segundo nivel de transición. Básica: 1° básico a 8° básico. Media: 1° medio a 4° medio.
Matricula	800 estudiantes.
Promedio alumnos por curso	30.
Programas	Programa de Integración Escolar. Programa de Apoyo Pedagógico. Programa de talleres extra programático.
Profesionales docentes	Educadoras de Párvulo. Profesores Diferenciales.

	<p>Profesores de Educación General Básica (EGB).</p> <p>Profesores de especialidad de Media.</p> <p>Profesores de especialidad Técnico Profesional.</p>
Profesionales de la educación	<p>Psicólogas.</p> <p>Psicopedagogas.</p> <p>Fonoaudiólogos.</p> <p>Terapeuta Ocupacional.</p> <p>Trabajador Social.</p>
Misión	<p>Entregar a los niños y jóvenes de sectores populares educación de calidad, desarrollando sus capacidades con sentido ético y social, así como también, otorgándoles una propuesta curricular innovadora, de acuerdo a las demandas culturales y sociales del país. Contar con un Proyecto de Integración Escolar que involucre a toda la comunidad educativa, trabajando por la inclusión, el reconocimiento y el respeto hacia la diversidad. Así también se pretende entregar a los alumnos, una formación cognitiva, valórica, afectiva y social, que trascienda en los años de estudio y permanezca, en el corazón y la mente de todos nuestros alumnos para toda la vida.</p>
Visión	<p>Colegio integral, equitativo, de calidad, incluyente e innovador, que permita la reconstrucción y mejoramiento social del sector en el que se encuentra inserto, siendo también un colegio inclusivo, que busca estrategias y didácticas de aprendizaje para cada estudiante que presente necesidades educativas especiales. Se postula como un espacio humano, que entrega herramientas que permitan estimular y desarrollar todas las aptitudes de los niños y niñas, en busca de un aprendizaje que sea pertinente a la realidad y competencias necesarias para desenvolverse de manera adecuada en nuestra sociedad.</p>
Sellos institucionales	<p>Se postula como un colegio inclusivo y comunitario.</p>

Fuente: MINEDUC (s/f)

El tipo de muestra es diversa, ya que se pretende mostrar diversas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, además de lograr localizar diferencias y/o coincidencias (Hernández et al., 2010, p. 397) en los significados de los sujetos de estudio.

Dado al propósito de esta investigación, que intenciona conocer los significados de los actores que por decreto de ley deben estar implementando actualmente el DUA, se recurrió a los siguientes criterios de selección de sujetos:

- 1.- Educadoras de Párvulo, de primer y según nivel de transición.
- 2.- Profesores de enseñanza básica, de 1° año básico y 2° año básico.
- 3.- Profesores de educación diferencial, de 1° año básico y 2° año básico.

Además, las visiones de los distintos niveles educativos nos permiten obtener diversas perspectivas y experiencias del fenómeno estudiado, logrando así dar respuesta a los objetivos del estudio.

2.1.4 Técnicas de recolección de datos.

Para esta investigación, se utilizaron dos técnicas de recolección de datos, las cuales tienen como propósito responder con mayor profundidad el problema de investigación. Desde la perspectiva cualitativa, la técnica utilizada fue la entrevista semi-estructurada, la cual tiene como base la construcción de una guía para el entrevistador, logrando tener mayor libertad en la incorporación de preguntas adicionales para precisar conceptos y/o profundizar en los temas tratados (Hernández et al., 2006, p.597). La entrevista fue realizada a once profesionales de la educación (tres educadoras de párvulo, cinco profesoras de educación general básica y tres profesores de educación diferencial), según los criterios señalados anteriormente. En este sentido, la entrevista a través de las preguntas y respuestas, logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a la temática de investigación (Janesik, 1998, citado en Hernández et al., 2006, p. 597). El objetivo es encontrar los significados de los profesionales de la educación en torno a sus experiencias y expectativas que le genera la implementación del DUA en el establecimiento educacional. En la Tabla 10, se dan a conocer las preguntas que orientan la entrevista semi-estructurada.

Tabla 10. Preguntas orientadoras.

Pauta Entrevista Semi-Estructurada.
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué conoce del DUA? 2. ¿Qué es lo que hace en su práctica para implementar el modelo? Describa con ejemplos. 3. ¿Considera que es posible su implementación en el aula?, ¿Por qué? 4. ¿Qué expectativas le provoca la implementación del DUA?, ¿Por qué? 5. ¿Considera que el modelo colabora con los procesos de inclusión educativa?, ¿Por qué?, ¿Cómo? 6. ¿Cómo evalúa su práctica pedagógica en torno al DUA? 7. ¿Qué elementos o tópicos del DUA le hacen reflexionar sobre su práctica pedagógica? 8. ¿Qué significa para Usted, la implementación del DUA en el establecimiento?

Fuente: Elaboración propia.

Para responder a la valoración y evaluación del trabajo realizado en sus prácticas educativas en torno al DUA, se utilizó en segunda instancia el instrumento de cuestionario cerrado con escalamiento tipo Likert, desarrollado por Rensis Likert. Este método es definido como “un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o seis categorías” (Hernández et al., 2010, p. 245). Casanova (1998) la define como escala de valoración; la cual consiste en el registro de datos que se reflejan de forma ordenada y sistemática. Los indicadores que contiene la escala, permite que los actores de este estudio evalúen sus prácticas educativas. El tipo de escala más pertinente es la escala descriptiva, la cual mediante un conjunto de precisiones verbales, evalúa el grado de consecución de la valoración (Casanova, 1998, p.12).

Los tramos a utilizar son 5 niveles, logrando obtener actitudes intermedias de la implementación del DUA en las prácticas educativas. Las opciones de respuesta y su valoración se desglosan en la Tabla 11.

Tabla 11. Opciones de respuestas/valoración

Opciones de respuesta	Valoración
Siempre	4
Casi siempre	3
A veces	2
Casi nunca	1
Nunca	0

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento se construye a partir de la Pauta 2.0 sobre el DUA, teniendo como base los tres principios de DUA y más específicamente sus puntos de verificación, que responden a los 30 ítems. Así mismo, el instrumento cuestionario cerrado se divide en tres dimensiones del objeto de estudio que dictan relación con los principios del DUA y que responden a su heterogeneidad de lo que se pretende medir (véase en Tabla 12).

Tabla 12. Presentación de las dimensiones a considerar en el cuestionario y sus respectivos ítems

Dimensión	Principio	Ítems
Dimensión I	Principio 1. Proporcionar múltiples medios de representación (El qué del aprendizaje).	12 ítems. (Del 1 al 12)
Dimensión II.	Principio 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (El cómo del aprendizaje).	9 ítems (del 13 al 21)
Dimensión III.	Principio 3. Proporcionar múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje)	9 ítems (del 22 al 30)

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, mediante el cuestionario cerrado con escala Likert, se intentará obtener la medición de actitudes frente a la implementación del DUA a través de la valoración de sus prácticas educativas. Se adjunta el cuestionario cerrado en Anexos 2.

El orden de las técnicas de recolección de datos; el cual consiste inicialmente en aplicar la técnica de entrevista semi-estructurada, para posterior aplicación de la técnica cuestionario cerrado, responden al propósito de no influenciar las posibles respuestas de los docentes cuando responden a la entrevista semi-estructurada, debido a que el cuestionario cerrado contiene afirmaciones respecto a las prácticas inclusivas que se producen con el DUA y por tanto los sujetos de estudio contarían con conocimientos previos sobre el diseño.

2.1.3 Credibilidad.

En relación a la credibilidad, se realiza a través de triangulación de fuente (profesores de distinta especialidad y educadoras) y metodológica (entrevistas semi-estructurada y cuestionario cerrado escala de Likert) lo cual permite comprobar el dato o indicador (Casanova, 1998, p. 157). Esta estrategia permite verificar la justeza y estabilidad de los resultados obtenidos (Mucchielli, 1996, p.347).

2.1.4 Confiabilidad y Validez.

En relación al instrumento de recolección de datos de tipo cuantitativo cuestionario cerrado se realizaron los siguientes procesos que dieron respuesta a la confiabilidad y validez:

1. Para la validez, que se refiere al grado en que el instrumento mide lo que realmente desea medir (Hernández et al., 2006, p. 277) y con la colaboración de dos expertas en el área de la didáctica, evaluación e inclusión educativa se da respuesta a este proceso el cual consiste en evaluación a través de la validez de constructo, contenido y criterio. A raíz de lo anterior, se realizan las modificaciones pertinentes.
2. En un segundo paso, y respondiendo al proceso de confiabilidad del instrumento, se realizó un piloto del cuestionario a un establecimiento educacional de similares características organizativas y socio-culturales. Los resultados de dicho pilotaje permiten poner a prueba el cuestionario, para su posterior mejoramiento.
3. Finalmente, se aplica el instrumento a la muestra del presente estudio, logrando responder así al objetivo anteriormente descrito.

2.1.6 Análisis de los datos.

Para el análisis de datos de tipo cualitativos, se utilizó el análisis por Teorización Anclada, “(...)orientado a generar inductivamente una teorización respecto del fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la realización progresiva y válida de los datos empíricos cualitativos” (Muchielli, 1996, p. 69).

Este método, permite llevar los fenómenos estudiados en torno a los significados de los docentes sobre la implementación del DUA a una comprensión nueva, insertar acontecimientos que ocurren en sus prácticas diarias en contextos explicativos, vincular a los actores, sus interacciones y los procesos que actúan en una organización como lo es la escuela. En este sentido, el producto siempre estará anclado a los datos empíricos, el cual por cierto siempre será el punto de partida de la teorización (Muchielli, 1996, p. 70).

El Procedimiento de Análisis Cualitativo por Teorización cuenta con seis etapas que inician desde la codificación del corpus hasta la teorización, pasando por un trabajo en profundidad, donde el principal instrumento de análisis es la categoría. Con respecto a los propósitos del presente trabajo investigativos y sus objetivos se llegará a la etapa de relación entre categorías, para finalizar con la integración e interpretación de los datos, etapa que se expondrá en las respectivas conclusiones del estudio.

Es de relevancia mencionar, con el propósito de facilitar la tarea en el análisis cualitativo, es que se determinó utilizar para la etapa de codificación y categorización el programa por computadora Atlas.ti, el que de ninguna manera sustituye el análisis creativo y profundo del investigador (Hernández et al., 2006, p.669).

Por otra parte, para analizar la valoración y comparar los significados, se necesitó analizar los datos del cuestionario cerrado con escala de Likert desde una perspectiva cuantitativa, donde se midieron las actitudes de los docentes en cuanto a la valoración de sus propias prácticas educativas inclusivas. Para cumplir con lo anteriormente señalado se realizó un análisis estadístico, logrando realizar medición y comparación de las variables del estudio con el programa SPSS a través de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis

para muestras independientes, logrando comparar las medias de las actitudes de los diferentes tipos de profesores y educadoras en torno al objeto de estudio. La prueba Kruskal-Wallis, fue aplicada debido a la baja cantidad de sujetos pertenecientes a cada grupo de estudio (educadoras de párvulo, profesoras de educación diferencial y profesoras de educación general básica).

En definitiva, la metodología mixta en el análisis de los datos, permite proveer inferencias más sólidas dado que los datos son vistos desde diversas perspectivas (Pole, 2009, p. 40).

CAPITULO III

3.1 RESULTADOS.

3.1.1 Resultados Etapa Cualitativa

Para iniciar el análisis cualitativo del material empírico, se procedió a transcribir cada entrevista. Posteriormente, se identificó códigos emergentes por grupo de estudio. Es decir, se realizó el análisis de contenido de Profesores Diferenciales, Educadoras de Párvulo y Profesores de Educación General Básica. Por cada actor, se extrajo lo esencial del corpus, lo que a través de la categoría, se logró la vinculación e integración de los datos.

Desde los temas o códigos, se construyeron las categorías, las que permitieron aislar los elementos distintivos que la componen e identificar lo que debe estar obligatoriamente presente. Seguidamente, se buscó las relaciones y vinculación entre cada categoría, actividad que implicó un proceso de sistematización del proceso de análisis.

A continuación, se muestran los resultados por cada grupo de estudio lo que permitirá realizar un análisis exhaustivo de los datos, para posteriormente evidenciar las coincidencias y/o diferencias

Resultado del análisis del grupo de estudio: Profesor Diferencial.

En la Tabla 13 se dan a conocer las categorías y sus respectivos elementos del primer grupo de estudio: Profesores de educación Diferencial.

Tabla 13. Categorías grupo de estudio: Profesor Diferencial.

Actor	Categorías/Elementos
Profesor Diferencial	1. Significados del modelo educativo tradicional.
	2. Significados del modelo inclusivo en Chile. <ul style="list-style-type: none"> • Significados del modelo DUA.
	3. Significados del proceso de implementación del modelo DUA. <ul style="list-style-type: none"> • Facilitadores para la implementación. • Barreras para la implementación. • Proceso metodológico para la implementación. • Motivación como eje esencial en el proceso de aprendizaje. • Expectativa en la implementación del DUA. • Reflexión en torno a la formación del profesorado. • Significados en torno al trabajo profesional entre docentes. • Valoración de la práctica en torno al modelo DUA
	4. Significados de los diferentes actores educativos respecto a la implementación. <ul style="list-style-type: none"> • Rol del docente. • Rol del profesor diferencial. • Significados del profesor de aula o regular. • Significados del tipo de estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

1. Significados del modelo educativo tradicional.

La primera construcción son los significados del modelo educativo tradicional; en éste punto se señala que, el modelo tradicional anula al otro, debido su rigidez y poca flexibilidad. Así mismo, se indica que este modelo prevalece en la educación, a través de las prácticas conductistas.

“en el actual modelo de educación que uno ve comúnmente en las escuelas es muy desmerecedor, no sé cuál es la palabra exacta... pero anula mucho a la persona que no cae dentro de la norma, o que no cae dentro del que cumple el objetivo general” (Entrevistada N°1).

Por otro lado, indican que si bien es necesario la inclusión para dar oportunidades a estudiantes que requieren más apoyo, la educación tradicional debe existir, debido a que la sociedad y la escuela no están preparadas para su funcionamiento.

“entonces por eso yo creo que mientras la inclusión se van poniendo pantalones largos en nuestra sociedad, eh todavía tiene que haber un reducto para las escuelas especiales, donde ellas también se tienen que abrir, obviamente pero, para que esos estudiantes no sean más dañados, a veces la inclusión los puede dañar si es que no se cuenta con..., no solo con los profesionales para atenderlos, sino como la mentalidad de la inclusión al interior del establecimiento, como comunidad educativa” (Entrevistado N°2).

2. Significados del modelo inclusivo en Chile.

En contraposición al modelo anteriormente señalando, se encuentra el modelo inclusivo que dentro de él, se indica el DUA como un modelo que colabora en aquel proceso. Por aquella razón los significados de los docentes respecto al modelo inclusivo se traduce en ver a la educación como una nueva forma de educar, a través de la construcción del aprendizaje (hacer) del educando, de esta manera el docente es quien tiene un rol de mediador, actuando como andamiaje del conocimiento. Así mismo, ellos creen que la inclusión se encuentra en un proceso de desarrollo.

(...) y yo creo que esta nueva forma de educar (...) más que educar, construir, porque se construye con ellos mismos, y lo que ellos construyen es excelente (...) (Entrevistada N°1)

- Significados del modelo DUA.

Elemento relevante dentro de las significaciones de los docentes es el modelo DUA que se forman a través de sus experiencias educativas, entre ellas se encuentra que el DUA es una herramienta para la enseñanza que permite flexibilizar la enseñanza, favoreciendo el aprendizaje académico y emocional de los estudiantes.

“yo adhiero a los principios del DUA, creo que deberían estar presentes siempre, favorece a los estudiantes eh incluso a lo mejor favorece en el aspecto pedagógico, sino también en el emocional, porque no se estoy pensando en un alumno que claramente no tenía las mismas capacidades o el mismo ritmo que los demás” (Entrevistado N° 2).

Para los docentes, el DUA es un método que permite trabajar con todos los estilos y ritmos de aprendizaje a través de las múltiples vías sensoriales (kinestésicas, visual y auditiva), poniendo el énfasis en la valoración a la diversidad del alumnado.

“No sé si llamarlo metodología que ayuda a flexibilizar los contenidos dentro del aula, que respeta los ritmos del aprendizaje, los estilos del aprendizaje, y respeta la diversidad de cada uno de los estudiantes (...)” (Entrevistada N°1).

3. Significados del proceso de implementación del modelo DUA.

En la categoría significados del proceso de implementación, se encuentran diversos elementos (subcategorías) que componen la categoría y que demuestran gran relevancia. Estos son:

- Facilitadores para la implementación.

Los profesores indican elementos que facilitan y observan como fortalezas en el proceso de implementación tales como; el colegio da la posibilidad de utilizar e implementar el DUA a través de la aceptación de proyectos innovadores que docentes proponen. Así mismo, los docentes de educación general básica, mantienen disposición al trabajo del profesional PIE y están dispuestos a realizar las adaptaciones necesarias para implementar el DUA.

“Por lo general la adaptación lo hacía ella, ella estuvo llana en hacer modificaciones o adaptación en el ámbito numérico, donde se estaba trabajando, eh al nivel de complejidad de resolución de problemas y eso lo

hacíamos puntualmente con los estudiantes que tenían dificultades y se hacían evaluaciones diferenciadas, al menos en matemática la profesora se manejaba bastante bien con distintas alternativas para lograr el aprendizaje de los estudiantes y yo era básicamente un apoyo no más, porque estaban bien diseñadas las actividades para la adquisición de sustracción, adición con canje” (Entrevistado N°2).

“(…) el colegio de partida de todas las facilidades de poder utilizar las diversas estrategias (…)” (Entrevistada N°3).

- Barreras para la implementación.

En el proceso de implementación existen diferentes elementos que afectan la correcta aplicación del modelo, las más representativas son: el contexto, número de estudiantes por aula, poco esfuerzo de las docentes de aula.

“(…) claramente hay limitantes, el número de estudiantes por sala es una limitante para una efectiva aplicación del DUA, no sé si fuera por decir un número, veinticinco estudiantes es un buen número para que el DUA fuera efectivo, yo creo que con treinta y cinco, cuarenta se puede hacer, pero es un trabajo más agotador (…)” (Entrevistado N°2)

- Proceso metodológico para la implementación.

Otro elemento crucial dentro de los significados que implica la implementación del DUA en el establecimiento educacional es el proceso metodológico utilizado a raíz de su experiencia en la práctica diaria. En él indican diferentes estrategias y métodos que se han utilizado tales como: material concreto, material audiovisual, tablero de mesa, método COPISI¹¹, desarrollo de habilidades sociales, software educativo, uso de imágenes y adaptación a las instrucciones. A modo de ejemplo se utiliza una cita textual, la cual es la más representativa en esta categoría. Otras pueden ser visualizadas en los anexos de las entrevistas.

“En el aula común lo que he intentado implementar; en lenguaje fue el tener un tablero, su misma mesa de trabajo; se les puso el abecedario ocupando el COPISI:

¹¹ COPISI, proviene del enfoque constructivista para el desarrollo de las matemáticas, orientado a trabajar el estilo concreto, pictórico y simbólico.

que es concreto, pictórico, simbólico y es así de esa manera, eso ha sido de a poquito y en las áreas de las matemáticas se implementó trabajar con bloques lo que eran los números, suma y resta del 0 al 20, y de ahí se volvió a una guía entre comilla normal” (Entrevistada N°3).

- Motivación como eje esencial en el proceso de aprendizaje.

En relación con la motivación como eje esencial en el proceso de aprendizaje, se puede indicar que los docentes de educación diferencial señalan que es muy relevante conocer los intereses y motivación del estudiante para ejecutar el DUA. Así mismo, es muy necesario que cualquier docente que se desenvuelva en el proceso de enseñanza debe buscar estrategias para que el estudiante se interese y participe en las actividades educativas.

“(…) a través del diseño todos puedan alcanzar el mismo objetivo de aprendizaje, ir juntos hacia una dirección yo creo que eso sería el pensar constantemente cómo puedo incluir a este niño en esta actividad si presentó tal falencia, ¿de qué manera ir logrando nuevamente que tenga la motivación?, yo creo que eso es la mayor reflexión la motivación es captar la atención de este niño que quiere aprender más allá de la clase que estoy haciendo, que él se despierte en sí mismo el conocimiento por aprender” (Entrevistada N°3).

“bueno el diseño universal del aprendizaje de alguna u otra forma también plantea eso po’, que si los niños no aprenden o no logran los objetivos, no es problema de ellos, la dificultad está en uno que no va con la estrategia indicada para que ellos logren los aprendizajes, o que la dificultad está en uno que no logró motivarlos para que logren el aprendizaje” (Entrevistada N°1).

- Expectativa en la implementación del DUA

Con respecto a las expectativas en la implementación del DUA, se puede indicar que los docentes mantienen altas expectativas en su futura implementación, que dictan relación con una buena propuesta educativa, que fomenta el respeto por el estudiante, sus necesidades y motivaciones. En este sentido, ellos desean que el DUA se ejecute correctamente en los establecimientos, a través del trabajo colaborativo y establecimiento de criterios en común con la comunidad educativa.

“Entonces, yo creo que... mis expectativas, es que en un futuro (...) si podremos lograr implementarlo, y si podremos cambiar la forma de ver la educación, y de entender que la educación no la entrego yo como profe’, la educación la construyo

como una (...), en base a sus experiencias previas, en base a sus motivaciones, etc.” (Entrevistada N°1).

Por otro lado, se indica que la familia juega un rol esencial en la aceptación de este nuevo modelo educativo, ya que lo debe validar ante otros modelos tradicionales que mantienen un peso social durante años establecidos en la educación.

“a veces uno hace una actividad que involucra a la familia, o que quiere hacer una clase diversa, y los apoderados se enoja: “¡no, pero!, ¿cómo?”, o cambia algún mecanismo: “¡no!, ¡que van a puro jugar!”, (...) se cierran en eso, y te cuestionan, y no entienden que hay un trasfondo que uno está haciendo, entonces de alguna u otra forma, quizás no es tanto perder el tiempo en intentarlo, en algún momento ellos van a poder lograr comprender que sus hijos y que sus nietos tienen una forma de educación mucho más amplia y abierta de las que ellos vivieron y no tan frustrante”(Entrevistada N°1).

- Reflexión en torno a la formación del profesorado.

Otra temática relevante que señalan los educadores, es la gran importancia que le entregan a la formación del profesorado, ya sea relacionado a la formación inicial y continua. Ellos indican, que es de suma relevancia incluir el modelo de enseñanza DUA en la formación de todo profesorado, ya sea profesor de educación diferencial, profesor de educación general básica y profesor de educación media, lo que daría como respuesta la enseñanza apropiada para el progreso de los estudiantes.

“Yo creo que el profesor debe tener noción y convicción de que si yo presenté más de una forma el contenido el objetivo (...) el aprendizaje va a ir a un mayor número de estudiantes va a obtener el aprendizaje, pasa por que esa convicción, pero esa convicción debe estar también con un respaldo teórico y formación, yo creo que la formación inicial es un elemento importante en el desempeño profesional en el aula” (Entrevistado N°2).

“Ahí está el tema de reeducar al docente, porque los docentes siguen pensando principalmente los docentes básico, aunque hay unos diferenciales que tienen esta mentalidad que un buen clima de aprendizaje tiene que ser en silencio, tiene que ser todos sentados mirando la pizarra (...), debemos seguir capacitándonos constantemente (...)” (Entrevistada N°3).

- Significados en torno al trabajo profesional entre docente.

En relación con el ámbito de relaciones profesionales entre docentes para mejorar la enseñanza a través de diálogo y reflexión pedagógica, las docentes refieren que se requiere más instancias y espacios, con el propósito de establecer una discusión pedagógica para la mejora de la enseñanza. Así mismo, señalan que es de suma relevancia compartir ideas y estrategias y que un buen trabajo en el aula siempre dependerá de la cohesión entre profesor PIE y profesor de aula.

“(...) me cuesta encontrar personas a las que tú le digas: “miras yo hice esto... ¿qué te parece?”, y que alguien te mire a los ojos, y te diga: “no sabí que mira, estoy mal (...) puedes hacerlo aquí, acá, ya” comúnmente la gente te dice: “no, estas bien”, y se paran y se van (...), no están como muy abiertos al diálogo, a construir mejores prácticas docentes (...)” (Entrevistada N°1).

- Valoración de la práctica en torno al modelo DUA.

Los profesores diferenciales refieren en relación a la valoración de su práctica educativa en torno al DUA, como un camino que falta por recorrer y aprender. Así mismo, se valoran con falencias en la búsqueda de herramientas y recursos para su implementación.

“Creo que me queda mucho camino por recorrer (...) siempre he pensado que uno nunca termina de sorprenderse (...), siento que a veces me faltan las herramientas, los recursos (...)” (Entrevistada N°1)

Por otro lado, las profesoras señalan que las aulas de recursos realizan sus prácticas más vinculadas con el DUA, ya que la cantidad de estudiantes lo permite.

“(...) al menos yo me siento conforme con lo que he realizado del DUA en aula de recursos. Mi falencia está en tomar este DUA e implementarlo en aula común” (Entrevistado N°2)

4. **Significados de los diferentes actores educativos respecto a la implementación.**

Los profesores de educación diferencial distinguen diferentes actores en el proceso educativo, los cuales son:

- Rol del docente.

Esta categoría refiere al rol del docente que debe tener la escuela actual. Ellos indican que el profesor debe poseer ciertas características tales como; conocer la dinámica y los intereses de los estudiantes, mantener una autocrítica en cuanto a su práctica docente y un diálogo constante en la construcción de una mejor práctica.

“Entonces lo primero es conocer a los estudiantes, como te decía conocer sus fortalezas, debilidades (...) después lo complemento con la dinámica de curso que hay, con eso después yo creo que uno está preparado para organizar un programa de aprendizaje” (Entrevistada N°1).

- Rol del profesor diferencial.

A pesar que el rol del docente para los profesores diferenciales hace referencia a todo tipo de educador, ellos hacen la diferencia en cuanto a su propio rol. Estas ideas dictan relación con que para el profesor diferencial es más fácil la aplicación del DUA, ya que el trabajo con la diversidad es desarrollado en el proceso de formación inicial.

“el educador diferencial por formación tiene esto de las múltiples formas de presentar, respetar el al ritmo del estudiante e utilizar los distintos ritmos de aprendizaje para lograr el objetivos, eso es nuestra formación” (Entrevistado N°2).

- Significados del profesor de aula o regular.

Los profesores diferenciales mantienen significados del profesor de aula a través de la observación de su ejercicio docente. Ellos indican que el docente regular acostumbra a enseñar con un modelo tradicional, provocando que el DUA genere una leve reticencia.

“Por parte de los profesores regulares es un poco más de reticencia, (...) siento que la formación inicial es un obstáculo para ellas, siento que es, yo creo que es cuestión del tiempo y que se incorpore el DUA en la formación inicial” (Entrevistado N°2)

Así mismo, indican que al no tener una formación inicial donde se desarrollen temáticas relacionadas al DUA dificulta el desempeño de la prácticas educativas.

- Significados del tipo de estudiante.

En cuanto al del tipo de estudiantes, los docentes hacen alusión que los alumnos se encuentran estigmatizados y lamentablemente esto repercute en no querer asistir al colegio. Sin embargo, el trabajo con DUA debería colaborar con la motivación por el aprendizaje.

“Hay muchos estudiantes que están muy estigmatizados, y sienten (...) que el venir a la escuela, o educarse no va a ser trascendental en sus vidas,(...), tienen bajas expectativas, (...) yo siento que con el DUA ellos van a lograr vivenciar, y evidenciar que este proceso que ellos están viendo, no es simplemente venir a ocupar un asiento, sino que es un crecer día a día, para ser mejores personas, para desenvolverse en la vida (...)” (Entrevistada N°1).

También, ellos definen por un lado que los estudiantes son inquietos y, por ende, es difícil la implementación del DUA en el aula. No obstante, también indican que dependiendo de las estrategias que realice el docente dependerá la disposición del estudiantado a realizar acciones diversificadas en el aula.

“en los cursos superiores se torna un poco más difícil, bueno por las características de nuestros estudiantes que son bien inquietos, yo creo que se hace un poco difícil, pero creo que se puede implementar algunas estrategias” (Entrevistado N°2)

Resultados del análisis del grupo de estudio: Educadoras de Párvulos

En la Tabla 14 se dan a conocer las categorías emanadas del grupo de estudio Educadoras de Párvulo

Tabla 14. Categoría grupo de Estudio: Educadora de Párvulos

Actor	Categorías/Elementos
Educadora de Párvulo	1. Significados del modelo inclusivo en Chile. <ul style="list-style-type: none"> • Significados del modelo DUA.
	2. Significados del proceso de implementación del modelo DUA. <ul style="list-style-type: none"> • Facilitadores para la implementación. • Barreras para la implementación. • Proceso metodológico para implementación. • Necesidades para el proceso de implementación. • Expectativas de la implementación del modelo DUA. • Reflexión docente sobre implementación. • Reflexión en torno a la formación del profesorado. • Significado del trabajo profesional entre docentes. • Valoración de la práctica docente en torno al DUA.

Fuente: Elaboración propia.

1. Significados del modelo inclusivo en Chile.

Las educadoras de párvulo señalan que el modelo de inclusión en Chile ha permitido que crezca el modelo educacional, lo que colabora en la escuela a realizar nuevas estrategias, como por ejemplo la utilización de los estilos de aprendizaje en el aula.

“(…) un crecimiento a nivel educacional (…) súper fuerte (…) a nivel ministerial (…)” (Entrevistada N°4)

- Significados del modelo DUA.

Las educadoras de párvulo indican que el DUA, es una herramienta que permite flexibilizar los contenidos a través de los diversos estilos de aprendizaje (kinestésico, visual y auditivo), donde se realiza las adaptaciones necesarias para que el estudiante aprenda.

“(...) es como una herramienta donde uno al momento de trabajar con los niños, tiene que abarcar las distintas maneras que tienen que aprender cada niño. De ahí nos vamos ligado a lo que son los estilos de aprendizaje (...)”(Entrevistada N°5)

2. Significados del proceso de implementación del modelo DUA.

En la categoría significados del proceso de implementación, se encuentran diversos elementos que van emergiendo a través del discurso de las educadoras.

- Facilitadores para la implementación.

El facilitador más representativo del grupo de estudio se refiere a la cantidad de material disponible en el establecimiento

“(...) yo siento que en la sala, los recursos del colegio igual están (...)”
(Entrevistada N°6)

- Barreras para la implementación.

En relación con las barreras se encuentra la numerosa cantidad de alumnos por sala, el escaso tiempo para coordinar, planificar y los problemas de conductas de los estudiantes.

“(...) podríamos hacer un trabajo más significativo para ellos, pero demanda mucho organizar el grupo para poder llevar a la planificación, demanda arto tiempo para dos personas solas, para un grupo tan grande y niños tan pequeños” (Entrevistada N°5)

- Proceso metodológico para implementación.

Dentro de los procesos metodológicos de cómo las educadoras realizan la implementación del modelo se encuentran las siguientes: uso de material concreto y gráfico para sus clases, trabajar con el par (compañero) y un estilo de aprendizaje de forma diaria.

“(…) en la pizarra lo escribo, con material concreto, voy sacando a la pizarra (…) aquí en la biblioteca hay varios materiales de matemáticas y lenguaje (...), y de verdad que nos ha funcionado, a los chiquillos les ha gustado esto (...)” (Entrevistada N°6).

- Necesidades para el proceso de implementación.

Para las educadoras van surgiendo diversas necesidades para una adecuada implementación, éstas son: profesional especializado en la sala de clases, apoyo familiar en el proceso escolar y más cantidad de asistentes de aula para dar apoyo a todas las necesidades en el aula.

“Yo creo que la inclusión debe ser desde siempre impuesta en todos lados, se parte con el proyecto de integración, pero en pre básica no hay po`. Entonces uno no le puede decir al papá: ¡oye no, no puede entrar!”(Entrevistada N°6).

Para las educadoras es de suma relevancia la incorporación del Proyecto de Integración en el nivel de párvulo, ya que les permite tener un apoyo especializado para estudiantes que poseen ciertas características especiales.

(…) más ayuda en la parte de la inclusión, sobre todo con niños que tienen más necesidades especiales (...). En mi caso si yo tuviera a un niño con Síndrome de Down, o quizás otros más severos yo tendría que pedir ayuda (...)” (Entrevistada N°6)

- Expectativas de la implementación del modelo DUA.

En relación con las expectativas, todas las educadoras señalan que permitiría la implementación: alumnos más participativos, alumnos que deseen venir al establecimiento, aprendizaje para todos, ya que todos podrán tener acceso al aprendizaje.

“(…) niños contentos, niños felices, con ganas de aprender, con ganas de venir (...) al colegio, (...) que aprendan de distintas formas, (...) no solo libro, no solo cuaderno (...)” (Entrevistada N°4)

- Reflexión docente sobre implementación.

Las educadoras de párvulo reflexionan en torno a su práctica en relación a la implementación, e indican que es muy difícil su ejecución debido a que los docentes acostumbran a realizar prácticas conductistas. Así mismo, indican que existen diversos elementos que deben ir mejorando tales como: la motivación que deben realizar en la sala de clases, conocer los distintos estilos de aprendizajes de sus estudiantes, establecer el juego como eje esencial para la enseñanza, instaurar un vínculo con los estudiantes y el trabajo cooperativo con la familia.

“(…) llevarlo al aula es súper difícil y complicado, porque uno igual está con el formato casi conductista, la profesora es la que (...) debe llevar la (...) batuta en cierto modo, y la que lleva el aprendizaje, pero no es la protagonista, sino que deben ser los mismo niños, y eso es lo que a uno le complica (...)”
(Entrevistada N°5)

- Reflexión en torno a la formación del profesorado.

Otra reflexión relevante de mencionar es que el DUA para las educadoras es un desafío que implica un proceso de constante formación y, por ende, la necesidad de saber más de él, a través de la observación de prácticas exitosas con el diseño.

“(…) a mí me gustaría ponte tú, ir a una clase con un profesor experto en DUA, y que a través de él poder aprender, y ver las formas de trabajo, porque yo siento que (...) no avanzo, estoy ahí estancada con respecto a eso (...)”
(Entrevistada N°5)

- Significado del trabajo profesional entre docentes.

Para las educadoras, los significados del trabajo profesional entre docentes es de suma relevancia, debido a que consideran que el diálogo que se produce con los colegas sobre el ejercicio docente permite mejorar el quehacer pedagógico. Desde aquella importancia, es que emerge desde el discurso la necesidad de establecer instancias de trabajo cooperativo.

“En pre básica (...), no tenemos la instancia en consejo de hablar, (...) a lo mejor las instancias para que nosotros pudiésemos hablar todo esto, lo que nos parecía (...)” (Entrevistada N°6)

- Valoración de la práctica docente en torno al DUA.

Las educadoras valoran su práctica con bastante dificultad, debido a la complejidad que establecen en transitar desde la teoría a la práctica. Sin embargo, indican que es necesario considerar el DUA, ya que propicia el trabajo con los diversos estilos de aprendizaje. Por aquella razón, sienten que el DUA en su práctica no lo establecen, lo que las hace realizarse diversos cuestionamientos profesionales.

“ Más que nada, las evaluaciones que arrojan cuando uno implementa una actividad, te arroja evaluaciones (...), pero si no lo logró viene la crítica (...);¿qué hice mal?, a lo mejor medie mal, a lo mejor no di las herramienta necesaria para que el niño aprendiera” (Entrevistada N°4).

Resultados del análisis del grupo de estudio: Profesoras de Educación General Básica.

En la Tabla 15 se dan a conocer las categorías construidas a través del proceso de codificación que emergen de las Profesoras de Educación General Básica.

Tabla 15. Categoría grupo de Estudio: Profesoras de Educación General Básica.

Actor	Categorías/Elementos
Profesor de Educación General Básica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Significados del modelo DUA. <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 2. Significados del proceso de implementación del modelo DUA. <ul style="list-style-type: none"> • Barreras para la implementación. • Facilitadores para la implementación. • Proceso metodológico para implementación. • Expectativas de la implementación del modelo DUA. • Valoración de la institución escolar. • Reflexión en torno a la práctica docente. • Valoración de la práctica docente en torno al DUA. • Reflexión en torno a la formación continua.

Fuente: Elaboración propia.

1. Significados del modelo DUA.

En relación con los significados otorgados por las Profesoras de Educación General Básica al DUA, emerge que el DUA se utiliza para poder trabajar con los tres estilos de aprendizaje (kinestésico, visual y auditivo). Por otro lado, indican que el DUA colabora con los procesos de inclusión, ya que valora la diversidad, los tiempos de cada estudiante y sus principales características.

“El diseño universal para el aprendizaje busca, de alguna manera, valorar la diversidad y dentro de esto entender que hay diferentes formas de aprender, diferentes tiempos, que todos los niños y niñas pueden aprender en un mismo contexto, en un mismo lugar sin segregar, sin sacarlos a otro lugar entendiendo que quizás las habilidades van a ser desarrolladas de diferente

manera, algunos con más dificultades y otros con menos pero todos juntos. No tratando de normalizar un aula” (Entrevistada N°11).

También consideran que las actividades que las docentes van presentando deben ser diferentes y abarcar como aprende el niño y sus diversos intereses.

“es un diseño que intenta abarcar todos los tipos de aprendizaje para los distintos tipos de niños que tenemos. Y eso va en base de que sean distintas actividades diversificadas tanto que vea la parte visual, auditiva y kinestésica, que involucra todo y acomodando actividades que flexibilizan a los que tienen mayor capacidad y menor capacidad” (Entrevistada N°10).

2. Significados del proceso de implementación del modelo DUA.

Los significados del proceso de implementación del modelo DUA mantienen diversos elementos que lo componen y surgen a raíz de la profundización del análisis del corpus. Ellos son:

- Barreras para la implementación.

Dentro de las barreras para la implementación del diseño, las profesoras indican que la gran cantidad de contenidos que derivan de los planes de estudio y que deben ser abordados por las docentes, implicaría el escaso tiempo para desarrollar habilidades de orden superior en los estudiantes.

“Niños de segundo básico que desarrollen clasificar, identificar y reconocer, que pobre, que triste, pero no puedes llegar más allá porque tienes que pasar más contenidos y vuelves a lo mismo. ¿Cuándo llegas a crear? ¿Cuándo llegas al pensamiento divergente? ¿Cuándo llegas a pensamientos superiores si no puedes llegar más allá que identificar y reconocer? Eso me complica porque los estamos deformando en vez de formarlos” (Entrevista N°11).

Otras barreras para la implementación, es las accesibilidad y la baja cantidad de recursos para el aprendizaje, alta cantidad de estudiantes por aula, características de los estudiantes; niños inquietos, escasos de tiempo para el trabajo en equipo y el modelo de planificación.

“Aquí uno quiere aplicar cosas pero nos fallan los recursos. Increíblemente el DUA necesita más recursos que el resto” (Entrevistada N°10).

“no es lo más indicado sobre todo para nuestros niños, si yo tomo el entorno social, de donde ellos viven, cuesta, cuesta mucho” (Entrevistada N°9).

- Facilitadores para la implementación.

En relación a los facilitadores para el proceso de implementación del DUA se encuentra que el establecimiento cuenta con el Programa de Integración Escolar que colabora con la entrega de herramientas para el apoyo de estudiantes con NEE.

“(…) aquí tú eres del PIE más te voy a exigir, porque tengo más herramientas para trabajar contigo (...), entonces yo creo que eso favorece mucho a la inclusión” (Entrevistada N°10).

Así mismo, se considera como facilitador que en el establecimiento se esté incorporando la implementación del DUA con los niveles de educación de párvulo.

“(…) de hecho ya que el DUA en el colegio se esté implementado desde los cursos párvulos, va a lograr ya que cuando vayan avanzando este más automatizado a este sistema DUA” (Entrevistada N°10).

- Proceso metodológico para implementación.

Las profesoras expresan que en el proceso metodológico de su implementación utilizan diversas estrategias tales como: considerar todos los estilos de aprendizaje (kinestésico, visual y auditivo), utilizar los intereses de los estudiantes, recurrir al juego para responder al estilo kinestésico, dar espacio para la participación activa dentro de la sala de clases y la utilización de otros medios de evaluación, que no son siempre guías o evaluaciones escritas (pruebas).

“Trato en este mismo principio entregar de manera visual, kinestésica y auditiva las clases, que sea de diferentes formas” (Entrevistada N°11)

“Yo he modificado la forma de evaluar, por ejemplo antes era más pruebas y ahora yo hago más trabajos algo más lúdico y a veces incluso de procesos de una o dos clases (...)” (Entrevistada N°10)

- Expectativas de la implementación del modelo DUA.

Las docentes de educación básica, mantienen altas expectativa respecto a la implementación del modelo indicando que el DUA implica un modelo para todos los estudiantes. Así mismo, expresan que es un trabajo a largo plazo, debido a que es un trabajo con la familia y la comunidad. Por otro lado, en su discurso indican que el diseño colaborará con la no segregación y la conciencia por parte de los educandos de saber cómo aprenden. Con respecto a su práctica, ellas creen que más adelante podrán tener mayores herramientas y estrategias para trabajar con el diseño.

“(...) satisfacción de que voy a poder ayudar un poco más a todo, porque voy a tener como (...) una idea más avanzada de cómo (...), qué hacer, cómo hacerlo (...) cómo qué material o recursos, qué técnicas son adecuadas (...) o si hay un niño que no sé, tenga más de un tipo de aprendizaje (...) cómo abarcar esa área, (...) además es algo que va a quedar, es algo que el estudiante también va a aprender cómo es su tipo de aprendizaje (...)”(Entrevistada N°7)

- Valoración de la institución escolar.

En el discurso de las profesoras, se indica la gran relevancia que entregan a la valoración de la institución escolar, ya que señalan que en el establecimiento se trabaja la inclusión escolar a través de la implementación del DUA. Así mismo, mencionan que el DUA se implementa debido a la gestión del equipo directivo. Por otro lado, valoran de forma significativa las instancia de trabajo colaborativo que entregan desde la gestión institucional.

“Yo creo que aquí se realiza a diario, yo creo que (...) los directivos son mucho más (...) persuasivos con los docentes, porque quizás si no fuera así, igual uno se dejaría estar po’, si al final si a uno no (...) yo creo que todo los seres humanos, como que siempre trabajan un poco bajo presión, sino (...) no realizan las cosas” (Entrevistada N°7).

- Reflexión en torno a la práctica docente

En relación a la reflexión en torno a la práctica docente, las docentes expresan que el DUA ha colaborado con el cuestionamiento de la práctica docente, debido a las interrogantes que se abren cuando el niño no aprende.

“Para mi significa (...) una apertura de puerta para mí como profesora (...) esto al cuestionarme mi trabajo como profesora, nunca me había pasado que yo misma me cuestionaba que yo, chuta no están aprendiendo, jamás dentro de los (...) éste es mi sexto año ejerciendo, jamás me había pasado eso, y gracias al DUA, me pasa, entonces yo siento dentro del colegio para mi es bastante favorable la implementación tanto de mi labor y yo como persona” (Entrevistada N°9)

Por otro lado, la implementación ha implicado la inseguridad de la labor docente, producto del débil conocimiento sobre el modelo.

“En este momento, yo me siento un poco insegura, porque yo siento que manejo muy poco, eso me da inseguridad” (Entrevistada N°10).

- Valoración de la práctica docente en torno al DUA.

Otra temática relevante que emerge del discurso, es la valoración de su práctica docente en relación con la implementación, evaluándose en la categoría de regular. Lo anterior, lo vinculan a la falencia de herramientas para la correcta implementación.

“si me tendría que poner una nota, un cuatro por que estoy a la mitad, un cuatro por que como te digo yo siento que mis esfuerzos no han sido los necesarios para que todos mis niños me aprendan” (Entrevistada N°9)

- Reflexión en torno a la formación continua.

Las docentes relevan la importancia de la preparación y formación continua de los nuevos métodos que existen en la actualidad. De lo anterior, expresan que es de suma relevancia por parte del establecimiento velar por la constante capacitación y formación práctica en la implementación del modelo.

“Entonces creo que es una buena idea, es que se vayan implementando nuevos métodos, y que a nosotros los docentes nos vayan preparando para eso, y no nos quedemos ahí, en lo que siempre (...) en lo que nos enseñaron en la universidad nomás”(Entrevistada N°10).

Relación entre categorías.

En el marco de la tercera operación de análisis, se realiza la relación entre las categorías anteriormente definidas con el propósito de ligar el fenómeno en estudio.

Relación Profesores Diferencial.

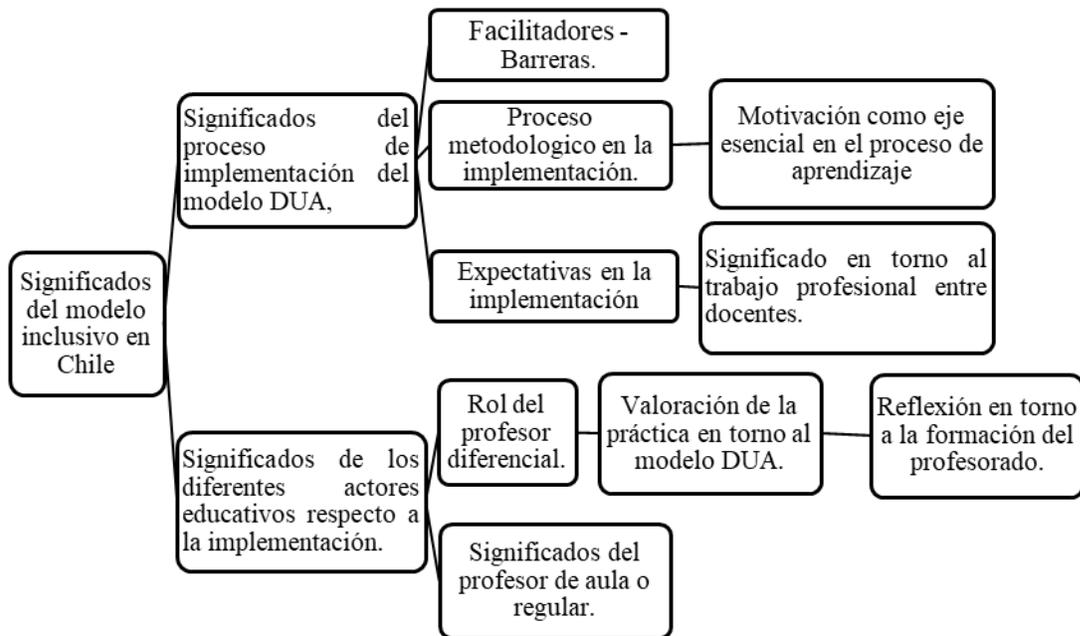


Figura 4. Relación entre categorías grupo de estudio Profesores Diferenciales.

La Figura 4 ilustra las categorías y sus propiedades las cuales reflejan un mayor nivel de vinculación. La categoría que emerge como inicial es “Significados del modelo inclusivo en Chile”. Los docentes expresan una definición para esta categoría, la que se relaciona directamente con el modelo DUA y los significados que han sido provocados producto de su implementación en la escuela, éstos a su vez han tenido diversas barreras y facilitadores. Así mismo, otra propiedad que se desprende de los significados de los docentes es el proceso metodológico de la implementación, en la cual la motivación es clave para que éste se lleve a cabo, motivación que debe ser ejercida por el educador, ya que son éstos quienes deben conocer los intereses del estudiantado. Otra dimensión

relevante de mencionar, son las expectativas que provoca la implementación del DUA, la cual debe ser implementada con la colaboración de los equipos de trabajo, lo que, por ende, lo vincula directamente con la subcategoría significados en torno al trabajo profesional entre docentes.

Desde otra perspectiva, se encuentran los significados de los diferentes actores educativos respecto a la implementación del diseño, el cual está ligado directamente con el rol del profesor diferencial y la valoración que éste tiene sobre su práctica en torno al DUA. Igualmente, los docentes vinculan la valoración como un proceso de cambio y de aprendizaje, expresando la necesidad de una formación continua para mejorar sus prácticas educativas, lo anterior propio de la categoría “reflexión en torno a la formación del profesorado”.

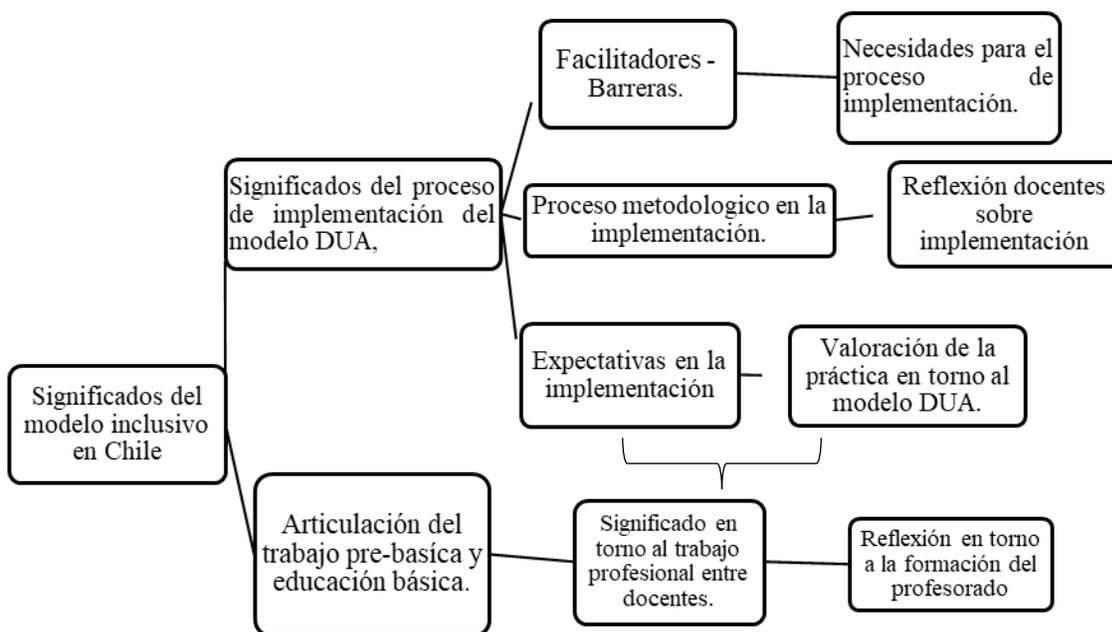
Relación Educadoras de Párvulo.

Figura 5. Relación entre categorías grupo de estudio educadoras de párvulo.

La relación en éste nivel de análisis (véase Figura 5) surge desde la categoría “Significados del modelo inclusivo en Chile”, el que dicta relación con los significados del modelo DUA y su implementación, lo que a su vez provoca diversas barreras y facilitadores en su implementación. Estas barreras anteriormente mencionadas repercuten en diversas necesidades para que se pueda implementar el DUA, por ejemplo: profesional especializado en la sala de clase, ya que carecen de él debido a que en el establecimiento el nivel de educación de párvulo no cuenta con PIE. Por otro lado, se desprende de la categoría una propiedad “procesos metodológicos de implementación”, lo que provoca a su vez la reflexión que surge de los docentes en relación con su práctica educativa, desde aquella propiedad emergen la sensación de mejorar el proceso a través de estrategias acordes a la realidad y características de los estudiantes. Las expectativas de las educadoras en torno a la implementación se relaciona con la valoración de sus prácticas educativas, ya

que si bien consideran que es difícil la aplicación del DUA, señalan que es posible mejorar el proceso y quehacer docentes a través del trabajo profesional entre docentes y trabajo colaborativo. La última categoría que se vincula directamente con lo anteriormente señalado es la “Articulación del trabajo pre-básica y educación básica”, la razón de esto es porque el trabajo de manera articulado y colaborativo permitiría según el discurso de las educadoras poder realizar una mejor labor educativa. Para finalizar, se vincula la necesidad de articular el trabajo con una mayor formación profesional.

Relación Profesoras de Educación General Básica.

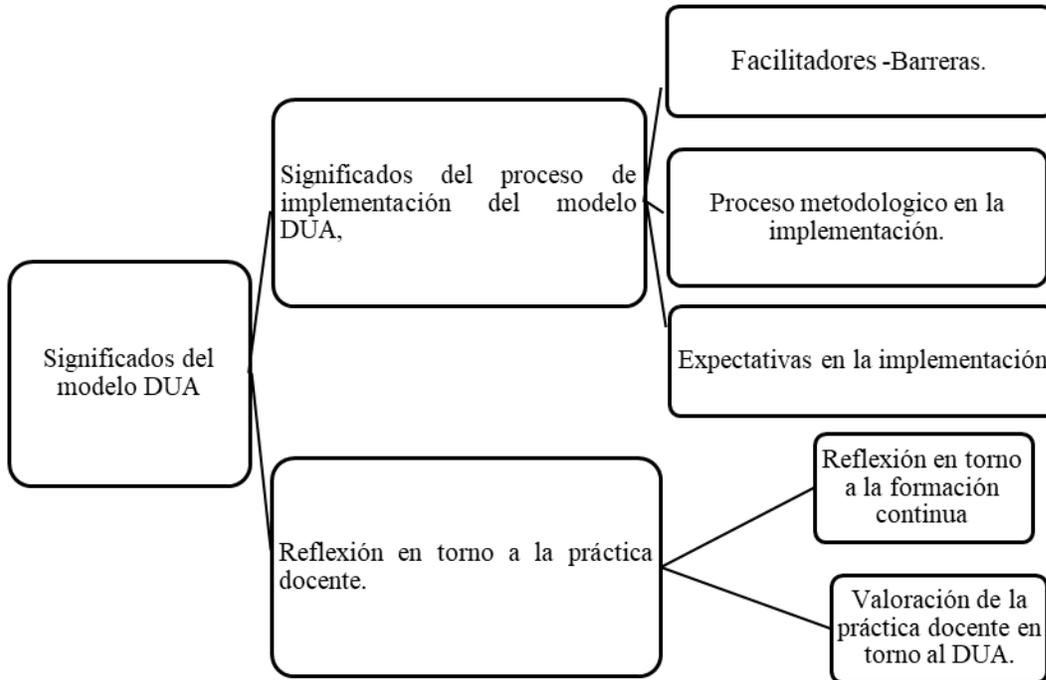


Figura 6. Relación entre categorías grupo de estudio Profesoras de Educación General Básica.

Las relaciones que se desprenden de éste grupo de estudio (véase Figura 6), nacen a través de los significados que le otorgan al modelo DUA, lo que implica la valoración a la diversidad. A su vez, lo anterior despliega los significados otorgados en el proceso de implementación del DUA, la cual es la segunda categoría, del cual se desprenden los facilitadores y barreras para la implementación, los procesos metodológicos tales como; juegos, trabajo con los estilos de aprendizaje y otros. Sumado a lo anterior, se vislumbra nuevamente las expectativas de las profesoras, las cuales observan a largo plazo de manera positiva y optimista.

Finalmente, se evidencia la “reflexión en torno a la práctica docentes” como segunda categoría de gran relevancia, la cual se vincula directamente con la reflexión en torno a la formación continua, ya que las profesoras expresan la necesidad de mejorar su quehacer a través de una mejor formación práctica y, por otro lado, la valoración de su

práctica educativa, que si bien es débil consideran que es posible mejorar con las capacitaciones que se pueden realizar en el establecimiento educativo.

3.1.2 Resultados Etapa Cuantitativa.

Para comenzar el análisis cuantitativo, se procedió a promediar los datos obtenidos del cuestionario cerrado de escala de Likert por grupo de estudio; profesores diferenciales, educadoras de párvulo y profesores de educación general básica. Para el análisis de la etapa cuantitativa, se utilizó la prueba Kruskal-Wallis para muestra independientes, permitiéndonos comparar las medias de la valoración sobre las prácticas inclusivas relacionada al DUA de los grupos de estudio. Para lo anterior, se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS, realizando un análisis general y para cada dimensión que presenta el DUA para los diferentes grupos de estudio.

El factor del análisis de la prueba realizada es “valoración de las prácticas inclusivas relacionadas con el DUA”. La variable de respuesta (variable dependiente) son los promedios de la valoración de las prácticas inclusivas y la variable independiente con tres niveles son los profesores de las diferentes disciplinas (educación diferencial, educación básica y educación de párvulos). En la Tabla 16 se expresa la información de los datos, tales como; variable independiente, cantidad de sujetos en cada grupo de estudio (N), variable dependiente (promedio de la valoración) y la valoración de las opciones de respuestas que se expresan según cada grupo de estudio en el cuestionario cerrado con escala Likert.

Tabla 16. Información de los datos del estudio.

Variable Independiente (tres niveles)	N	Variable Dependiente “Valoración práctica inclusiva relacionada a la implementación del DUA”	Valoración cuestionario cerrado escala de Likert
Profesores Diferenciales	3	3.0167	Casi siempre (3)
Educadoras de Párvulo	3	2.6000	Entre A veces (2) y casi siempre (3)
Profesores de Educación General Básica.	5	2.9460	Predomina casi siempre (3)
Todo el grupo de estudio	11	2.8709	Predomnina casi siempre (5)

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 17 se expresan los resultados arrojados por la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes.

Tabla 17. Resumen de resultados prueba Kruskal-Wallis.

Valoración de las prácticas inclusivas relacionadas al DUA	Significancia	Decisión
Valoración General.	0.359	Se acepta la hipótesis nula de que no existen diferencias entre los grupos.
Valoración Dimensión I DUA.	0.398	Se acepta la hipótesis nula de que no existen diferencias entre los grupos.
Valoración Dimensión II DUA.	0.575	Se acepta la hipótesis nula de que no existen diferencias entre los grupos.
Valoración Dimensión III DUA.	0.175	Se acepta la hipótesis nula de que no existen diferencias entre los grupos.

Fuente: Elaboración propia.

Para poder realizar un análisis cuantitativo exhaustivo de la valoración de la práctica docente en torno al DUA, se realizó una comparación de las medias por cada dimensión del cuestionario cerrado con escala Likert, relacionado a los principios del DUA, logrando así poder valorar y comparar las valoración de los docentes que han formado parte de la muestra del estudio. A continuación, se dan a conocer los siguientes gráficos que muestran el nivel de significancia de los resultados de la prueba Kruskal-Wallis.

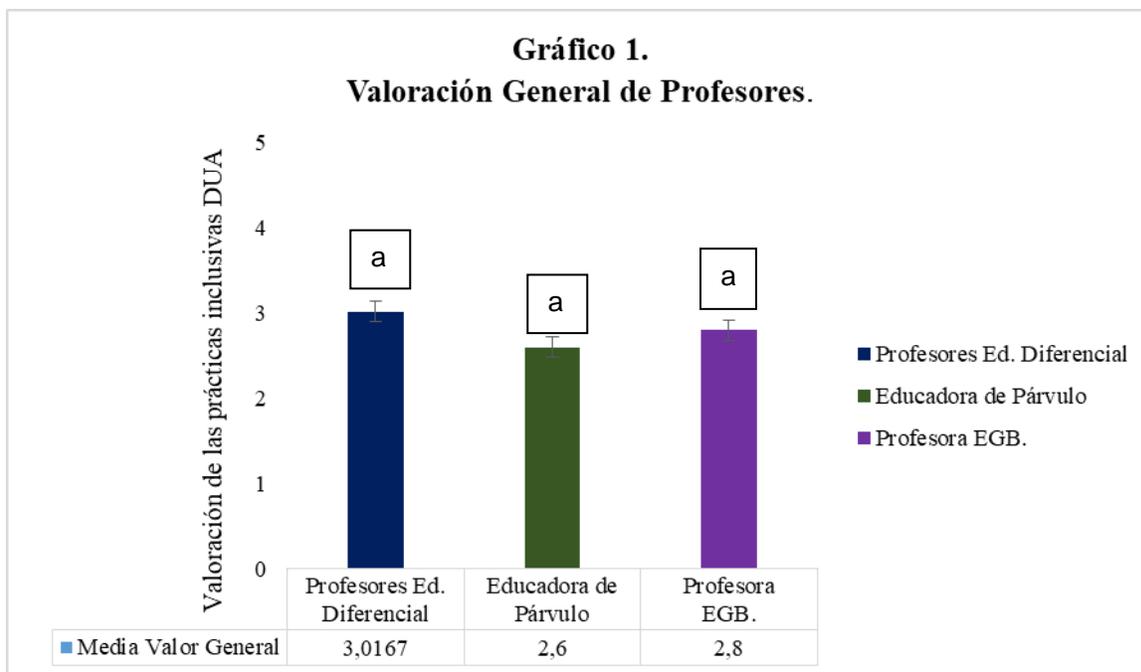


Figura 7. En el gráfico se expresa la media de cada grupo de estudio, en relación a la valoración general en torno a las prácticas inclusivas relacionadas al modelo DUA. Las letras iguales corresponden a que no difieren estadísticamente a un valor significativo.

En síntesis, se puede observar que según la prueba Kruskal-Wallis; la valoración general de las prácticas inclusivas relacionadas al DUA de las docentes de educación diferencial, educadoras de párvulo y docentes de educación general básica es la misma, es decir, no existe diferencia significativa ($P=0.359$).

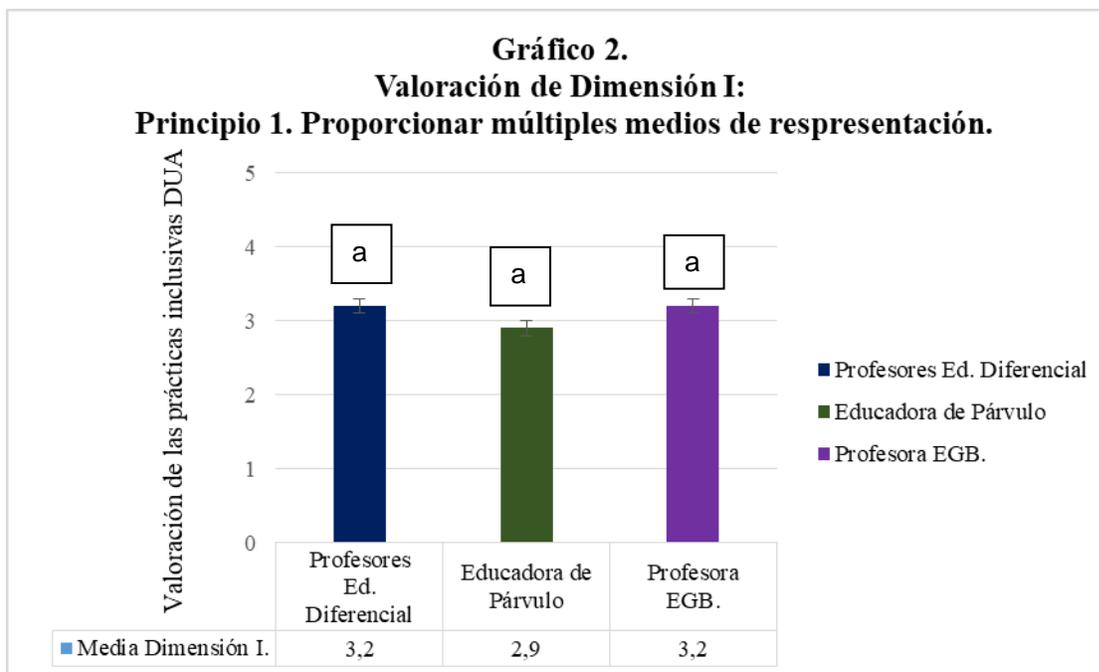


Figura 8. En el gráfico se expresa la media de cada grupo de estudio, en relación a la valoración de la dimensión I en torno a las prácticas inclusivas relacionadas al modelo DUA. Las letras iguales corresponden a que no difieren estadísticamente a un valor significativo.

En la Figura 8, se indica que la valoración de la Dimensión I, que refiere al Principio 1: “Proporcionar múltiples medios de representación” del DUA, no hay diferencia significativa entre los grupos de estudio (profesores de educación diferencial, educadoras de párvulo y profesoras de educación general básica) en la evaluación de sus prácticas, ya que se obtiene según la prueba Kruskal- Wallis una significancia de $P=0.398$.

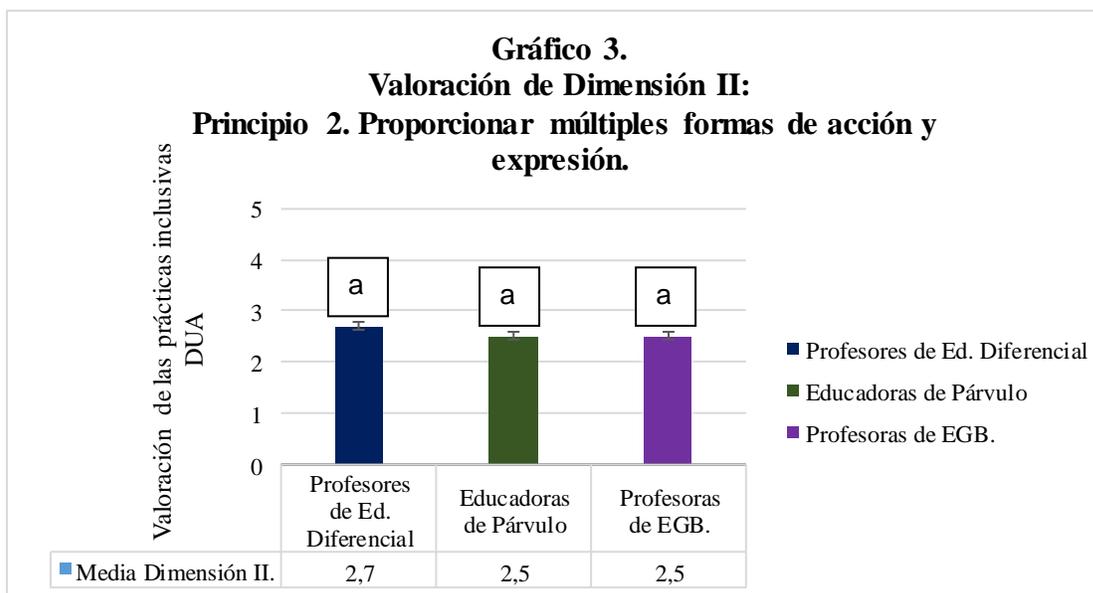


Figura 9. En el gráfico se expresa la media de cada grupo de estudio, en relación a la valoración de la dimensión II en torno a las prácticas inclusivas relacionadas al modelo DUA. Las letras iguales corresponden a que no difieren estadísticamente a un valor significativo.

En el Figura 9, se indica que la valoración de la Dimensión II, que refiere al Principio 2: “Proporcionar múltiples formas de acción y expresión” del DUA, no hay diferencia significativa entre los grupos de estudio (profesores de educación diferencial, educadoras de párvulo y profesoras de educación general básica) en la valoración de sus prácticas, ya que se obtiene según la prueba Kruskal- Wallis una significancia de $P=0.575$.

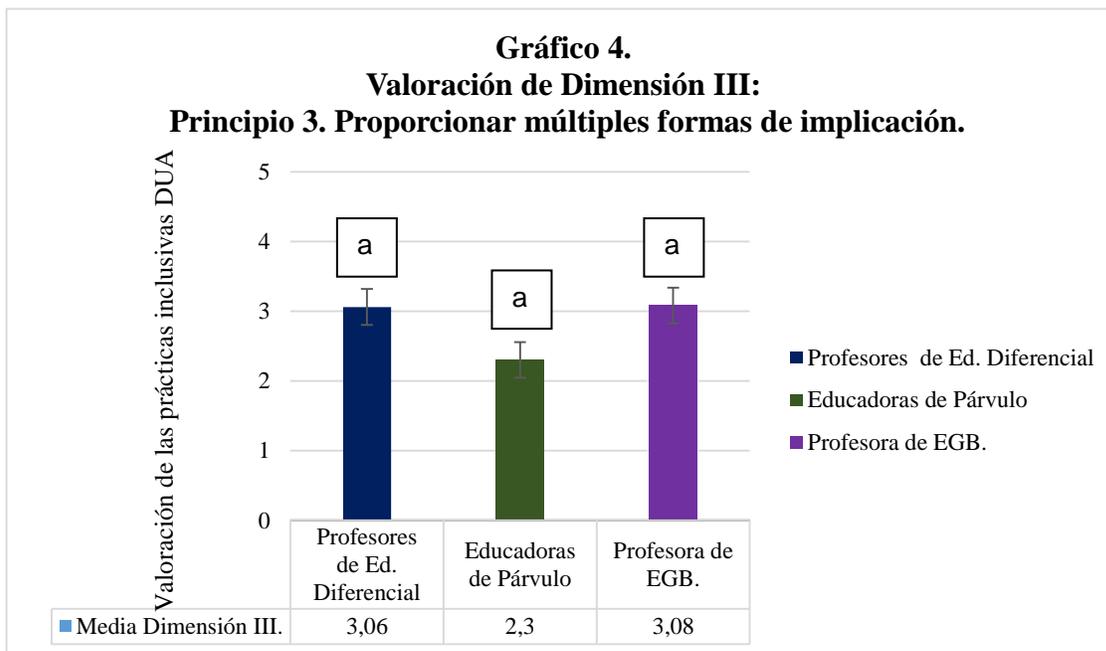


Figura 10. En el gráfico se expresa la media de cada grupo de estudio, en relación a la valoración de la dimensión III en torno a las prácticas inclusivas relacionadas al modelo DUA. Las letras iguales corresponden a que no difieren estadísticamente a un valor significativo.

Finalmente, la Figura 10 indica que la valoración de la Dimensión III, la cual se relaciona con el Principio 3: “Proporcionar múltiples formas de implicación” del DUA, no existe diferencia significativa entre los grupos de estudio (profesores de educación diferencial, educadoras de párvulo y profesoras de educación general básica) en la valoración de sus prácticas, ya que se obtiene según la prueba Kruskal-Wallis una significancia de $P=0.175$.

En definitiva, se puede señalar que ya sea la valoración general y la valoración de las tres dimensiones descritas anteriormente, no existen diferencias significativas sobre la valoración de sus prácticas educativas inclusivas en torno a la implementación del DUA. La muestra se ubica en la valoración de las opciones de respuesta del cuestionario cerrado con escala de Likert predominantemente en la valoración “casi siempre”.

CAPITULO IV

4.1 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La discusión sobre la educación inclusiva y la implementación del DUA ha traído consigo diferentes temas de interés educativo y de desarrollo profesional docente. El presente estudio ha querido colaborar en alguna medida sobre lo que piensan los docentes, sin embargo la temática que si bien es inicial en nuestro país, requiere de una reflexión profunda y continua en el tiempo para demostrar cómo se ven afectados los actores educativos (estudiantes, familias, docentes y profesionales de la educación) por las nuevas políticas públicas y como éstas van afectando para bien o para mal, el desarrollo del aprendizaje, la profesionalización docente y la instauración de nuestra anhelada educación para todos.

Los resultados después del extenso análisis señalan diferentes elementos a considerar. Primero, para todo el grupo de educadores del estudio, la implementación del DUA ha sido compleja, debido a diferentes factores; ya sea externos e internos a nivel institucional, productos a su vez de que como toda instauración nueva de una política educativa, viene a reformular el quehacer docente y consigo a cuestionarla. La complejidad de la implementación del modelo DUA se instala de manera general para los docentes, debido a factores propios de la institución escolar; cantidad de estudiantes, modelo de planificación extensa y tiempo para trabajar en equipo. No obstante, las educadoras de párvulo suman la no incorporación del PIE a los niveles educativos con los cuales trabajan. En este sentido, cobra relevancia como el PIE ha colaborado con los procesos de integración e inclusión en las escuelas. Así como también, pone en cuestionamiento la preparación y responsabilidad profesional de aquellos profesionales para trabajar con las NEE.

El trabajo cohesionado entre profesores especialistas (diferenciales) y profesores de educación regular permitiría desarrollar instancias de reflexión del quehacer docente, para desarrollar prácticas que impliquen la enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos. Entonces, en cierta medida el DUA vendría a colaborar con los procesos de inclusión

educativa en la escuela, trabajo colaborativo y valoración a la diversidad. No obstante, a la luz de los nuevos escenarios que se enfrenta el docente, el modelo pone de manifiesto la necesidad de trabajar colaborativamente con el otro, para reformular la enseñanza y cuestionarse de manera conjunta. En este contexto, la búsqueda de la mejora escolar se sustentan en la premisa de que la disposición de unas condiciones colaborativas abren paso al establecimiento de una cultura de colaboración, de respeto y de confianza, donde se fortalezcan las relaciones sociales y profesionales (Martín y García, 2018, p. 8)

Los educadores del estudio coinciden, en la necesidad de establecer espacios de formación continua y reformulación de las prácticas, para consigo, mejorar la enseñanza para todos, con apoyo de estrategias lúdicas e innovadoras que permitan la correcta implementación del diseño. Por consiguiente, se instala nuevamente el desarrollo profesional docente, como un proceso por el cual el educador debe estar en constante cuestionamiento de su quehacer pedagógico. En este contexto, la pedagogía de Freire cobra una importancia crucial, postulando una pedagogía que crítica e investiga (citado en Castro y Rodríguez, 2016, p. 49). Sin embargo, para Ríos (2013), lamentablemente las condiciones actuales no permiten al profesor desarrollar la habilidad reflexiva, de descubrimiento en conjunto y diálogo de la realidad (citado en Castro y Rodríguez, 2016, p. 49).

La evidencia que aportan los estudios, indican la urgencia de reorientar la formación inicial docente y optimizar la línea de formación continua de los profesionales involucrados en los procesos de integración, considerando los nuevos enfoques teóricos respecto a la discapacidad (Tenorio, 2011, p. 255). Así mismo, se hace mención a la necesidad de desarrollar estrategias renovadas que consideren el marco curricular de la educación regular para asegurar el progreso educativo de todos los estudiantes con NEE (MINEDUC-UMCE, 2007, citado en Tenorio, 2011, p. 255). En los estudios de Sánchez y colaboradores (2016) se expresa la necesidad de que las universidades tengan en consideración en sus planes de formación enseñar sobre el DUA, para que así los futuros docentes puedan aplicar las medidas en el aula.

Otro elemento relevante de mencionar y que coincide en el discurso de los grupos de estudio, es la característica compleja del contexto donde se implementa el DUA, refiriéndome específicamente al contexto social y cultural de la población infantil de la escuela. Parece paradójico reflexionar sobre lo que mencionan los docentes y lo que provoca la implementación del DUA en aquel sentido, ya que propuestas de la educación inclusiva desde la UNESCO, hasta nuestra legislación nacional, refieren precisamente a la oportunidad que se le deben brindar justamente a los más desvalidos y/o aquellos que por su condición social y económica están en desmedro de una educación de calidad. Por tanto, propuesta como el DUA e Inclusión Educativa terminan siendo términos dicotómicos en educación que requieren una reflexión y/o investigación posterior en profundidad.

Otro hallazgo importante de mencionar por parte de las profesoras de educación general básica, es respecto a barreras propias del quehacer docente y que dictan relación con las exigencias en el cumplimiento del curriculum nacional y/o plan de estudio. Lo anterior, provoca en los docentes de educación regular una dicotomía respecto al desarrollo de habilidades que significaría la implementación del DUA. Para los autores del DUA, Rose y colaboradores (2014), el objetivo de la educación va más allá del dominio del conocimiento y habilidades, sino en ayudar a que los estudiantes sepan cómo aprender. Lo anterior, se contrapone profundamente a los mecanismo de rendición de cuentas, el cual muchas veces pueden ser perjudiciales; los exámenes pueden llevar a los docentes a enseñar únicamente a aquellos alumnos que tengan más probalidades de obtener buenos resultados (UNESCO, 2017, p. 8), los resultados del SIMCE a través de estándares nacionales, crean barreras para la inclusión, en la medida que los alumnos que tienen bajos resultados son rechazados o desvalorados en la escuela (López, et al., 2014, p. 15). Lo anterior para las docentes, impediría la flexibilización del curriculum y en tanto a las dificultades para la implemenación del DUA. Según García (1990), aquel fenómeno podría comprenderse como un proceso de hibridación, producto de las políticas educativas que incentivan la inclusión, en tanto sus acciones la dificultan (citado en López, et al., 2014, p. 14). No obstante a lo anterior, todos los docentes mantienen altas expectativas a la implementación del DUA, si bien consideran que no es un camino fácil y que está lleno de

desafíos en el ámbito de desarrollo profesional y personal, es de suma relevancia el cambio paradigmático que vuelca a la educación actual.

Por otro lado, el complemento de las técnicas de recolección de datos, con enfoque mixto, permitió tensionar el análisis de la valoración de las prácticas en relación al modelo DUA. En razón de aquello, se evidencia una contradicción en dicho fenómeno. En primera instancia, cuando abiertamente en las entrevistas a los docentes se les pregunta sobre la valoración de su práctica, de manera general responden que es débil, no obstante cuando valoran específicamente (cuestionario cerrado) actitudes en torno a los puntos de verificación del DUA, están más cercanas a lo óptimo. Lo anterior, podría deberse a varias razones; primero los profesores abiertamente consideran que su dominio del DUA es mínimo, lo que los lleva a su vez de manera inicial no identificar prácticas que realizan y que son inclusivas. También, existe la consideración de acciones que realizan, pero que no son sistemáticas en el tiempo (algunas días trabajan de forma visual, concreto, auditivo y/o participativo), lo que los hace evaluarse de manera deficiente. Sumado a lo anterior, el cuestionario si bien se adentra en una especificidad en términos de contenido del DUA, su evaluación podría responder nuevamente a una práctica que se realiza de manera aislada. Lo anterior, se vincula nuevamente a la reflexión constante del profesorado sobre su praxis pedagógica y su formación respecto a las nuevas formas de enseñar en las demandas de la educación actual. Comparando con estudios de Tenorio (2011), sobre la formación inicial docente, sus resultados arrojaron valoraciones positivas sobre la formación, ya que a pesar de no desarrollar competencias específicas en el área de las NEE, declaraban poseer otras competencias que les permitiría adaptarse a situaciones nuevas y resolver problemas.

En definitiva, el escenario que busca la normativa actual, respondiendo a la necesidad de asegurar el derecho a la educación como establece la Reforma educacional y la Ley de Inclusión, exige a la escuela avanzar en las condiciones para mejorar la calidad de la enseñanza para todos, que sin duda nos permite progresar como país mejorando los accesos a la educación, propiciando espacios de diálogo, de valoración a la diversidad, de trabajo colaborativo e interdisciplinario, mejorando y/o tensionando los métodos de enseñanza, instalando las tecnologías en el aula y estableciendo un mejor clima de

convivencia escolar en contextos complejos, entre otras. Sin embargo, las sugerencias emanan desde la legislación y siempre están lejanas de considerar como se sienten aquellos actores que traducen la ley en prácticas que deben contextualizar a una institución determinada, que posee características específicas y compromisos diferentes. Ahondando aún más en la reflexión y discusión, es contradictorio el actuar, que en términos coherentes con el discurso inclusivo, los docentes son quienes mantienen un rol transformador y principal en las políticas, así como también ajenos a la participación civil y democrática de las decisiones que afectan directamente el desarrollo y responsabilidad profesional. Esta situación que mantiene el profesorado, más que una paradoja constituye una encrucijada entre lo normativo y la necesidad de personalizar y contextualizar la profesionalización docente (Martín y García, 2018, p. 9)

El presente estudio, permite vislumbrar diversos elementos propios del proceso de investigación. En primer lugar, las limitaciones dictan relación con el tiempo destinado para el proceso de recolección de datos cualitativo. Más tiempo destinado para aquella etapa, hubiese permitido utilizar la técnica de grupo focal, logrando así generar una discusión conjunta e indagar sobre las coincidencias de los significados otorgados al DUA, logrando a su vez, mejorar la credibilidad del estudio. Por otro lado, se suma la baja cantidad de docentes que participaron del estudio, producto a las recomendaciones del decreto que sólo obliga a los niveles de párvulo, primero y segundo básico a instalar el modelo.

Desde la apuesta por investigar los significados de los docentes que le otorgan a la implementación del DUA, van surgiendo diversos elementos que actúan como contribuciones a la temática, de cuestionamiento y crecimiento profesional. Lo anterior, claramente pone en énfasis mi postura como investigadora, que por otro lado no deja de ser actor social en el mundo que pretendo estudiar (Muchielli, 1996, p. 168). En este sentido, las contribuciones se relacionan a cómo responder diversas interrogantes; ¿qué debo aportar como actor en aquel escenario?, ¿cómo colaborar en mejorar la práctica de los docentes?, ¿cómo generar y/o mejorar espacios de discusión profesional que permitan el diálogo crítico en pos de una cultura para la mejora?

Las proyecciones del estudio son variadas y recogen propiedades que surgen del discurso de los docentes y de la necesidad de indagar en una temática nueva en Chile. Es urgente, investigar en las dificultades para operacionalizar las políticas de inclusión en contextos complejos, en qué condiciones se realiza, cuál es la percepción de los estudiantes frente a la educación que reciben y cuáles son los aportes de la academia para reflexionar y transitar de los procesos de formación docente a las prácticas en las aulas de Chile.

Bibliografía

- Alba Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Madrid: Morata.
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid.: Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria del Plan Nacional.
- Alba, C. P., Sánchez, P. H., Sánchez, J. S., & Zubillaga del Río, A. (2013). Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje. Traducción al Español 2.0. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Arathoon Girón, A. (2016). Fundamentos neurocientíficos del Diseño Universal para el Aprendizaje: Cerebro, aprendizaje y enseñanza. En C. A. Pastor, *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* (págs. 19-23). Madrid: España.
- Arnaiz Sánchez, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. Educar en el 2000*.
- Azorin Abellán, C. M., & Arnaiz, P. S. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: Medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas n°22*.
- Blanco García, M., Sánchez Antolín, P., & Zubillaga, A. (2016). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuesta para la práctica. En C. Alba Pastor, *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* (págs. 25-58). Madrid: Morata.
- Blanco Guijardo, R., & Duk Homad, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y El Caribe. *Revista de Pedagogía en Universidad de Salamanca.*, 37-55.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.*
- Casanova, M. A. (2012). El Diseño Curricular como factor de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(40), 6-20.
- CAST. (2014). *National Center On Universal Design for Learning*. Recuperado el 25 de marzo de 2018, de <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- CAST. (2018). UDL and the learning brain. *Until learning has no limits*, 1-3. Obtenido de <http://www.cast.org/our-work/publications/2018/udl-learning-brain-neuroscience.html>
- Castro, R., & Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y Co-enseñanza. Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva*. Santiago: Universidad Santo Tomás.
- Corporación Ciudad Accesible. (2017). *Accesibilidad y Diseño Universal*. Santiago.
- Delgado, J., & Gutiérrez, D. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño Universal para el Aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Revista aula abierta* n° 43, 87-93.
- Duk, C., & Murillo, J. (2013). El valor del diseño universal de aprendizaje para la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva. Volumen 7. Número 1*. Obtenido de www.rinace.net/rlei
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9-18.

- Echeita, G. (2014.). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., & Domínguez, A. G. (2011). Educación Inclusiva. Argumentos, Caminos y Encrucijadas. *Revista de Pedagogía Universitaria de Salamanca*, 23-35.
- Edwards, L. (2014). The Learning Brain: Memory and Brain Development in Children. *Harvard Educational Review; Psychology*, 265-275.
- Emiliano, D., & Sánchez, S. (2014). La educación inclusiva desde el curriculum: El diseño universal para el aprendizaje. *Transformando la escuela: educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia.*, 1-14.
- Fernández, P. I. (2017). *Estudios empírico sobre la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. (Tesis Doctoral), Universidad de Extremadura, España.
- Fundación Chile. (2013). *Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias (NEET)*. Santiago: Centro de Innovación en Educación Fundación Chile.
- Glatthorn, Boschee, & Whitehead. (2006). *Curriculum leadership. Development and implementation*. California: Sage.
- Godoy L, M. P., Meza L, M. L., Salazar U, A., & Nieto, O. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: MINEDUC.
- Gómez, P. A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 7-24.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de investigación*. México: Mc Graw Hill. Cuarta Edición.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de investigación*. México: Mc Graw Hill. Quinta Edición.
- Herrera Fernández, V. (2008). Discapacidad y necesidades. Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales: Nuevos Paradigmas en la atención a la Diversidad. *Paulo Freire. Revista Pedagógica Crítica*, 83-93.
- Jiménez, M., Julián, L., & José, T. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Concepto y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista currículum y formación del profesorado*.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Virginia: Paidós SAICF.
- Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.
- Kremerman, M. (2009). *Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, Análisis y Propuestas*. Santiago: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.
- Lopez, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363.
- Martín Romera, A., & García Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 7-23.
- Meo, G. (2009). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a High Scholl Reading Comprehension Program. *Preventing School Failure*, 1-25.

- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Recuperado de http://udltheorypractice.cast.org/reading?6&loc=intro.xml_11969950.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2006). *Memoria Unidad de Currículum y evaluación (UCE). Funciones, organización y agenda*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE)*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2014). *Proyecto Educativo Institucional: Orientaciones para la elaboración*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Chile: Recuperado en <https://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2017-12-28&p=>.
- Ministerio de Educación. (2015). Niveles de Concreción Curricular. *Del Proyecto Educativo Institucional al PACI en el nivel de educación parvularia y básica*. Santiago, Región Metropolitana, Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto Exento N°83/2015. "Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica". Chile: División de Educación General. Unidad de Currículum.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago: MINEDUC.

- Ministerio de Educación. (2016). Programa de Integración Escolar (PIE). Ley de Inclusión 20.845. *Manual de Apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*.
- Ministerio de Educación. (2018). *Ministerio de Educación. Educación Especial*. Obtenido de <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/preguntas-frecuentes/adequaciones-curriculares/evaluacion-diagnostica-integral-d170/>
- Ministerio de Educación, UNESCO. (2018). *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y Propuestas*. Santiago: MINEDUC.
- Muchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Palacio, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Parilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327, 11-29.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*, 37-42.
- Rodríguez Gómez, D., & Valdeoriola Roquet, J. (sin fecha). *Metodología de investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Romero Ureña, C. (Tesis doctoral). *La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rose, D., & Bridget, D. (2009). Learning to Read in the Digital. *Mind, Brain, and Education Society*, 74-83.

- Sánchez Fuentes, S., Castro Durán, L., Casa Bolaños, J., & Vallejos Garcías, V. (2016). Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 135-149.
- Sánchez Serrano, J. (2016). Diseño del Currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje. En C. Alba Pastor, *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (págs. 59-87). Madrid: Morata.
- SENADIS. (sin fecha). *Manual sobre Ley N°20.422*. Santiago: recuperado en www.senadis.gob.cl.
- Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning of Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education*, 108.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 249-265.
- Tenorio, S. E., & González García, G. (2000). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular. *Revista Digital Umbral*.
- UNESCO. (2008). *48° Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro"*. Ginebra: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*.
- UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: La educación para todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*. Paris: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon "Hacia una educación inclusiva, equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos"*.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y equidad en educación*.

- UNESCO. (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Francia.
- Wook Ok, M., Rao, K., Bryant, B., & McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research. *Exceptionality. A Special Education Journal*, 116-138.

ANEXOS.

Anexo 1: Entrevistas Semi-estructuradas

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez Z
Seudónimo	Entrevistada N°1
Cargo	Profesora de Educación Diferencial
Curso	1° Básico “A” y “B”
Fecha	26/09/2017
Duración	00:33:10

Entrevistadora: ¿Qué conoces sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?

Entrevistada: Mmm ¿Qué conozco sobre el diseño universal? No sé si llamarlo metodología que ayuda a flexibilizar los contenidos dentro del aula, que respeta los ritmos del aprendizaje, los estilos del aprendizaje, y respeta la diversidad de cada uno de los estudiantes... emm también que fomenta el trabajo colaborativo entre todo el personal del establecimiento, ya sean docentes, o equipo multidisciplinario.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que hace en su práctica para implementar el modelo? Describa con ejemplos

Entrevistada: En mi práctica diaria... eeh... lo primero que yo hago, es conocer e ir en profundidad con cada uno de los alumnos con los que trabajo, es lo primero... eeh detectar cuáles son sus motivaciones, ehh cuáles son sus fortalezas y debilidades, y en base a eso eeh... hago un andamiaje, con la dinámica de grupo curso que se forma, porque por sí solo tampoco... ambas cosas no se pueden... no se pueden separar, y que ambas cosas no se pueden separar, siento que van muy de la mano. Entonces lo primero es conocer a los estudiantes, como te decía conocer sus fortalezas, debilidades, emm... y eso después lo complemento con la dinámica de curso que hay, con eso después yo creo que uno está preparado para... organizar un programa de aprendizaje.

Entrevistadora: Esa es como la instancia que generas para la implementación, ¿cierto?, ¿Cómo lo implementas en el quehacer del aula?

Entrevistada: Mira, la verdad es que en el aula es un poco difícil poder implementarlo tal como uno quisiera hacerlo... eeh porque se va acomodando un poco a la dinámica de grupo como te decía, y a la cantidad de niños que hay en el aula... eeh entonces se va acomodando como a eso, pero en aula de recurso por lo menos es mucho más fácil poder implementarlo, porque uno también de otra forma ahí recurre a ocupar recursos concretos, hacer algunas adaptaciones a nivel de acceso, que permitan al niño alcanzar los objetivos de sentirse exitoso también... Debe ser súper frustrante estar dentro de la sala, y uno lo vive también po`, como profe... que con tantos chicos emm... la utopía del día, del papel, o de lo que uno quiera hacer queda en eso, porque hay tanta demanda, y son tantas las necesidades que es cómo difícil poder suplirlo... entonces como profe en el qué hacer, qué trata de hacer eh... lo que tiene más a mano, adaptar el contenido, o sea no adaptar el contenido... sino que adaptar la instrucción del contenido que está pasando la profe titular, y ¿de qué forma uno lo adapta?, haciendo dibujos, adaptando el lenguaje, explicándoles más de una vez... pero más que eso, dentro del aula por lo menos, uno no puede hacer... Es un poco frustrante, pero es así. El quehacer pedagógico dentro del aula, es poco lo que uno puede... realmente... a lo que uno realmente puede recurrir.

Entrevistadora: O sea, entonces ¿Es difícil la implementación del DUA en el aula o imposible ?

Entrevistada: A ver... no es imposible, yo creo que no es imposible siempre, y cuando eeh... la cohesión entre profe PIE, en este caso yo soy profe PIE, y el profe titular sea muy buena... y tengan... por eso te digo, es casi hablar como de una utopía que quizás no es tan factible, porque en la aulas, o en las escuelas regulares como ésta, hay pocos tiempos, tenemos cuarenta y cinco minutos aproximadamente, o una hora y treinta, para coordinar una actividad, esa actividad en papel la podemos coordinar, y podemos decir: ya, sabes qué... para que todos los chicos de acá sepan del aprendizaje, por ejemplo de suma y resta, llevamos materiales concretos, pasamos por todos los estilos del aprendizaje; concreto, visual, y auditivo. Por ejemplo auditivo, que escuchen tres sonidos de clave: “TAC, TAC, TAC”, más dos campanas: “TIN, TIN”, ¿Cuántos suenan? ¿Cuánto es?, ya... ahí tenemos auditivo. Kinestésico, que salten tres saltos, y dos bajadas, ya y pasamos también por... eeh... concretos, que junten, o agrupen, y hagan una suma, pueden pasar por todo. En papel uno no lo puede planificar quizás, pero llevarlo a cabo en la sala con la cantidad de niños que hay, en la práctica es demasiado difícil. Entonces en aula de recurso, a diferencia es menor que sea... ahí sí, es más factible, porque trabajas con una cantidad reducida de niños, con siete niños, y eso posibilita el espacio, los recursos, e incluso uno de alguna u otra forma, distribuye mejor los tiempos, buscar el material... no se po`, quince minutos antes, pero en general en aula común es muy difícil implementarlo por la cantidad de niños, porque uno demora diez minutos en hacerlos callar...

Entrevistadora: ¿Y la implementación en aula de recurso?

Entrevistada: En aula de recurso, hasta el momento... eeh... yo creo que estoy en la cumpla con mis expectativas, de mis cursos, o sea siendo como súper...

Entrevistadora: ¿Qué haces en aula de recursos?, indica ejemplos.

Entrevistada: Mira en aula de recurso las pocas sesiones que he hecho siempre he tratado... por ejemplo las primeras quince, la verdad yo... personalmente siento que fue un poco un fiasco, porque más o menos tenía recaudado, cuáles eran sus intereses, motivaciones, etc. A muchos les gustaba pintar, y era su asignatura favorita el arte, entonces yo necesito como objetivo de este semestre desarrollar la escritura... entonces yo dije ya, ¿cómo lo hago?, respetando su motivación, y también tratando de alcanzar los aprendizajes... entonces, ¿qué hicimos?, buscamos mándalas, que también ayudan a la concentración, que también tienen un déficit en la concentración, en la atención, entonces buscamos unos mándalas, que fueran de su gusto, los pintamos, los dibujamos, y eso después lo ligamos a la carta, y a la escritura, entonces hicimos un ejemplo de carta en pizarra, después yo confeccioné una carta, se las mostré, y ellos después intentaron hacer escritura espontánea, detrás del mándala, para entregarlo a una persona, fomentando la escritura.

Ya... ¿por qué digo que a lo mejor funciona?... si lo lograron, hicieron una carta, pero a lo mejor complica con un objetivo de la escritura espontánea, pero no con los objetivos de... eh... principales del curso, que bueno... obviamente no se les solicita la ortografía, pero sí que tengan un... una direccionalidad de la letra, que tengan una letra, que sea a lo mejor de un mismo tamaño, etc. Entonces, en esa oportunidad quizás fui muy flexible, y dejé muy abierto el objetivo, y no focalicé a... algo más micro, fue muy mal, entonces mi crítica personal, fue que a lo mejor yo debería haberle puesto más criterio a los chiquillos, ya... “vamos a hacer una carta para quien ustedes quieran busquen a quién, pero vamos a respetar tal, y tal, y tal objetivo, entonces yo creo que mi falencia en ese sentido, fue no haber esclarecido los objetivos, que es parte también del grupo, hacerles saber por qué, y para qué quieren aprender tal, y tal contenido.

Entrevistadora: ¿Algunos elementos de tú práctica que puede describir?

Entrevistada: ¿Qué yo haga?

Entrevistadora: Sí

Entrevistada: El de la suma si lo hice, ese lo hice, no lo hice con primero básico, lo hice con cursos más grandes, que van a reforzamiento... eh me di cuenta que una gran dificultad a nivel de segundo ciclo, es que no sabían sumar, restar, etc.

Entrevistadora: ¿Y ese grupo era de cuántos estudiantes?

Entrevistada: Eeh... en ese momento yo saqué cuatro, cuatro estudiantes, saqué poquitos, y precisamente los saqué así como también un poco jugando a ver cómo reaccionaban, y la verdad es que al principio ellos no le encontraban sentido a lo que estábamos haciendo, que no... yo tenía de frente este estilo de aprendizaje, algunos pura música, les gustaba estar con el personal, etc. Entonces, dentro de la batería ellos empezaron a contar cuántos tiempos habían, cuántos ritmos, y a otros al contrario, les gustaba por ejemplo: la arquitectura, todo lo que tenía que ver con el arte, algunas estaban como súper, algunos estaban haciendo figuras con la profesora de arte, entonces les pedí que construyeran con estas cositas de brochetas, o palitos de helado que tenía yo en ese momento, alguna estructura, y que fueran contando cuántas partes iban poniendo en concreto, entonces, encontraron ellos que era muy infantil, como que por qué... no le encontraban el sentido, entonces cuando ya pasamos por esa experiencia, como concreta, yo les dije: bueno, esto sirve para sumar... entonces, bueno ellos de alguna u otra forma, ahí recién gatillaron el por qué, ahí recién tomaron algo del grupo, que fue construir el aprendizaje, a través de una experiencia significativa, porque si bien lo encontraron infantil, lo hicieron, y fue súper motivante para ellos, porque respeté su estilo de aprendizaje sin que ellos lo supieran, que a veces uno no lo hace muy evidente con ellos, porque uno ve un lenguaje técnico que uno ocupa, porque uno dice: “ ay, es que este chiquillo es kinestésico, este chiquillo es auditivo, este chiquillo es visual”... pero algo que uno sabe, pero uno no lo evidencia con ellos, uno no dice: “mira”... quizás uno podría decirles: “¿sabes qué? Eh... para estudiar, trata de buscar alguna música que tenga relación a la historia de Chile, por ejemplo... por ejemplo Los Jaivas, que se yo... que den indicios de la historia de Chile”, pero uno tampoco les dice al niño cuáles son sus capacidades, entonces en esa actividad fue muy buena, porque ellos evidenciaron cuál era su defecto, o cuál era su estilo de aprendizaje, cuál era su motivación, y ahí recién concluyeron el aprendizaje, ahí recién después pasamos a ver la suma y la resta en concreto, y en gráfico como lo pide el currículum, como lo exige la norma por decirlo así.

Entrevistadora: ¿Consideras que es posible la implementación en el aula regular?,

Entrevistada: En esta escuela, en este contexto, no, siendo honesta.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistada: Porque siento que hay principios que son básicos para el aprendizaje, y soy una fiel convencida de eso, de que dentro del aula, uno lo primero que tiene que generar es un buen clima de aula, que los chiquillos hayan desarrollado hábitos de trabajo, que respeten ciertas normas... no me refiero a normas conductistas de: “¡Siéntense, estén callados en silencio!”, sino que ciertas normas de respeto entre ellos, entre sus pares en

aula... insisto que tiene que ver con un tema de mantener higiene dentro de la sala, normas, de... básicas, de eh... no se po`, de no estar pegando patadas por ejemplo, etc. Y aquí ahora, eso no se compra.

Entonces tratar de llevar... si a cuatro niños yo los descontextualicé, haciendo un ejercicio que escapaba del conductismo de estar sentado, y de estar mirando el pizarrón... imagínate chiquititos de primero básico, que generalmente si no tienen una persona de autoridad adelante gritándoles, prácticamente... eh no funcionan. Entonces yo creo que sería difícil poder implementarlo, porque no están acostumbrados a ese estilo de aprendizaje, que incluya sus motivaciones, que incluya un hacer diferente que no sea el lápiz y el papel, que sea diferente al que la profesora esté parada adelante y diga copien el pizarrón, que alguien se pare y quiera hacer algo diferente para ellos va a ser bueno, no tienen como interiorizar ese... esa forma de educación... quizás yo creo que si se hiciera el ejercicio, quizás no solo en esta escuela, sino que en otras escuelas de abrir una nueva camada de estudiantes, que... no se po`, desde que en transición estuvieran acostumbrados a construir sus aprendizajes, y tuvieran incorporado eso como aprendizaje, y que todo el personal o todo el equipo hablara el mismo lenguaje, o quizás no todos, o bueno si todos, pero no importa... pero por ultimo hacer el ejercicio de la investigación, o un experimento por decirlo así, para ver que tal funciona con énfasis, desde su inicio hasta que estén acostumbrados a este tipo de enseñanza, yo creo que si funcionaría, quizás con cuarenta, o incluso con más, porque siempre la motivación mueve po`, mueve a las personas y engancha, pero lamentablemente cuando estamos inmersos no... no le da un sentido.

Entrevistadora: ¿A qué te refieres cuando dices que estamos inmersos?

Entrevistada: O sea, no me refiero a esta escuela, me refiero en general al sistema educativo al que estamos acostumbrados

Entrevistadora: ¿a lo macro?

Entrevistadora: A partir de eso... ¿Qué expectativa te provoca la implementación?

Entrevistada: A lo macro, me refiero al sistema educativo a lo que estamos acostumbrados, de hecho... o sea, a lo mejor está mal que me equivoque, pero... de hecho no se po`, hasta a uno mismo en algún momento le pasó que cuando en la universidad, o en el liceo te hacían algo que fuera, fuera de estar sentada, mirando el pizarrón, y estar escribiendo además... tu decías: “oh vine a perder el tiempo”. ¿Qué sentido tiene?, en algún momento nosotros tuvimos una clase de psicomotricidad, con la profesora Paty Quintana, ella nos hacía construir casitas con... con géneros, y volver a nuestra niñez, y de alguna u

otra forma, muchos pensaban que no tenía sentido, y era una forma de construir el aprendizaje, a través de una experiencia significativa motivadora, y hasta el día de hoy me acuerdo de esa experiencia, de cómo la viví. Y en algún momento cuando hemos ido a no se po`, una charla o talleres, te hacen vivir experiencias que son totalmente kinestésicas, o que te marcan, y van de acuerdo con tu motivación, porque uno decide ir... y finalmente construye aprendizajes que son significativos, que no se olvida, pero de alguna u otra forma en aulas regulares los... los niños o jóvenes no están acostumbrados a eso, no lo han vivido nunca, y yo creo que esta nueva forma de educar... más que educar, construir, porque se construye con ellos mismos, y lo que ellos construyen es excelente, y es casi una utopía, pero no sé si... no se po`, tomando un curso de octavo en adelante, sea factible hacerlo, porque ya tienen un criterio formado... porque ya están acostumbrados a un ritmo de educación más conductista...

Entrevistada: Yo puedo... yo pienso que más se pierde, el que... el que más se pare... semana para los refranes jajá... pero yo pienso que más se pierde al no intentarlo, que al intentarlo, porque quizás a lo mejor en una primera instancia, uno va a decir: “¡oye un alboroto, un caos total no sirve de nada... fui un fracaso!”, como me paso a mí... en una primera instancia, no cumplir con el objetivo, se me escapó de las manos, etc. Pero si no lo vuelvo a intentar, lo dejo ahí, y cierro esa puerta, algún día voy a... ¿voy a lograr cumplir con mí... con esta expectativas que tengo?! No lo voy a lograr! Entonces, yo creo que... mis expectativas, es que en un futuro emm... si podremos lograr implementarlo, y si podremos cambiar la forma de ver la educación, y de entender que la educación no la entrego yo como profe, la educación la construyo como una, en base a sus experiencias previas, en base a sus motivaciones, etc. Él construye su aprendizaje, porque de alguna u otra forma cada uno es quién quiere ser en la vida... entonces yo siento que si... que mi expectativa es que en el algún momento esto se va a poder... si todos nos unificamos en un criterio, y remamos hacia el mismo lado, pensando de que esto ya va a funcionar, y no bajamos las manos, en algún momento va a nacer una nueva camada, y por último los chiquillos que a lo mejor no lograron a afianzar esta nueva forma de educar, se van a tener una leve visión... que en algún momento sus hijos, o sus nietos van a llegar a la casa con ese tipo de educación y van a decir: “oh, verdad, a mí me hicieron hacer esto... y yo no lo entendí, pero ahora yo puedo te puedo ayudar de que si lo hagas”, y a lo mejor van a estar más abiertos al cambio, porque de alguna u otra forma, a veces uno hace una actividad que involucra a la familia, o que quiere hacer una clase diversa, y los apoderados se enoja: “¡no, pero!, ¿cómo?”, o cambia algún mecanismo: “¡no!, que van a puro jugar, no sé qué...”, y se cierran en eso, y te cuestionan, y no entienden que hay un trasfondo que uno está haciendo, entonces de alguna u otra forma, quizás no es tanto perder el tiempo... en intentarlo en algún momento ellos van a poder lograr comprender que sus hijos, y que sus nietos tienen

una forma de educación mucho más amplia, y abierta de las que ellos vivieron... y no tan frustrante, porque igual... la educación que tenemos ahora es súper cegadora, castigadora. A veces un curso emm... si no cabe dentro de un grupo mejor no existe, entonces este tipo de educación yo creo que apunta a que vayamos mejorando, y que quizás los chicos que ahora van en segundo básico no van a... no van a estar apreciando aun lo que hacemos por ellos.

Entrevistadora: Entonces, ¿consideras que el modelo colabora con los procesos de inclusión educativa, a partir de todo lo que tú has dicho? ¿Cómo?, ¿Por qué?

Entrevistada: Si, porque como... o sea... lo... un poco mejor va a ser redundante, o no sé si apunto a lo que me estás preguntando, pero en... eeh... en el actual modelo de educación que uno ve comúnmente en las escuelas es muy... desmerecedor, no sé cuál es la palabra exacta... pero anula mucho a la persona que no cae dentro de la norma, o que no cae dentro del que cumple el objetivo general, en cambio el modelo universal de alguna u otra forma facilita que le niño logre el aprendizaje, respetando su ritmo, su estilo de aprendizaje, y su forma de... de desarrollarse, de aprender, e incluso yo creo que respeta hasta su... su etapa madurativa, porque no necesariamente su edad cronológica tiene que ver con su edad madurativa. Nunca... bueno ese sí, pero... en ese caso muchos niños no van a la par, entonces yo creo que si el modelo universal fomenta que uno se obliga a respetar... a respetar a cada ser... a cada persona chiquitita que nos acompaña en el aula.

Entrevistadora: ¿Cómo evalúas tú práctica entorno al diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistada: Emm difícil... eeh... yo creo sss... yo creo que insatisfactorio.

Entrevistadora: ¿Satisfactorio?

Entrevistadora: Ya... ¿Por qué?

Entrevistada: Creo que me queda mucho camino por recorrer... emm... siempre he pensado que uno nunca termina de sorprenderse, ni de mejorar, yo siento que en este camino al menos... estoy totalmente en pañales, emm... siempre he apreciado, y valorado a cada uno de mis estudiantes, y he tratado de sacar lo mejor de ellos, nutirme de eso, y en base a eso trabajar, para que logren sus objetivos, y que se sientan bien exitosos y se sientan maravillosos dentro del sistema escolar... em... pero siento que a veces me faltan las herramientas, los recursos, y quizás... em... quizás darme el tiempo de compartir más en torno a cómo mejorar, eh... de repente no sé si estoy bien, o estoy mal... pero me cuesta encontrar personas a las que tu le digas: “miras yo hice esto... ¿qué te parece?”, y que alguien te mire a los ojos, y te diga: “no sabí’ que mira, estay mal... puedes hacerlo aquí,

acá, ya...” comúnmente la gente te dice: “no, estoy bien”, y se paran y se van... no están como muy abiertos a... al diálogo, a construir mejores prácticas docentes... em... y siento que a lo mejor, por eso te digo, yo creo que estoy eh... insatisfactorio, porque quizás no he encontrado esa... en este mundo que a lo mejor para mi nuevo, no sé para otros puede que sea antiquísimos, para mi es nuevo, me ha costado encontrar gente que... que me ayude a construir una mejor práctica... yo en el camino a porrazos, me he dado cuenta de lo que me he ido equivocando, en que he fallado, y he tratado de mejorar, pero... quizás se podría hacer un grupo, un grupo de docentes DUA, con pensamiento autocrítico, que compartan ideas, estrategias, formas...

Entrevistadora: ¿Qué elementos del diseño utópico, por ejemplo del diseño universal para el aprendizaje consideras que te sirven para... para reflexionar sobre tu práctica?

Entrevistada: Mira, yo no sé... por eso te digo, yo siento que estoy en pañales, a lo mejor voy a hablar un poco desde la ignorancia, pero... o a lo mejor voy a hablar un poco desde el no saber, pero... pero yo creo que a lo que a mí me... me ayuda a reflexionar realmente sobre mi práctica docente, y me ayuda a mejorar es el... es el... ¿cómo se llama?, el... la respuesta que me da el estudiante, cuando yo lo miro... y... y estoy trabajando con él, y veo que esta poco motivado, o que no resulto, o que no... o que no logré lo que quería lograr, digo:” ya, algo estoy haciendo mal yo, que ellos no están enganando... para mí, bueno el diseño universal del aprendizaje de alguna u otra forma también plantea eso po’, que si los niños no aprenden o no logran los objetivos, no es problema de ellos, la dificultad está en uno que no va con la estrategia indicada para que ellos logren los aprendizajes, o que la dificultad está en uno que no logró motivarlos para que logren el aprendizaje, entonces de alguna u otra forma eh... yo cuando estoy trabajando con ellos, y los miro, yo digo: “yo digo, ya... algo estoy haciendo mal, algo estoy haciendo mal”, y ahí a mí me... de alguna u otra forma yo entro en esta disyuntiva, y para mí eso es muy... es muy eh... yo creo que esa es una desventaja que yo tengo, es como angustiante, cuando me doy cuenta de que yo estoy haciendo mal, que ellos no están logrando el aprendizaje, o que ellos están fracasando en el sistema escolar, porque que yo estoy haciendo algo mal. Yo digo: “¿qué hago? ¿Le echo pa’adelante, o cambio todo, le desestructuro todo igual?... y ahí entra también a... entro a pensar... pucha si les desestructuro, y no sigo siendo a lo mejor consecuente con lo que he enseñado... con la modalidad que estoy tomando, quizás va a ser peor.

Entrevistada: Perfecto... ¿Qué significa para ti, qué significado, o qué sentido tiene la implementación del DUA en el establecimiento?, ¿qué te provoca?

Entrevistada: Eeh... a mi em... yo tengo una palabra pegada que... siento que la educación cuando realmente obligó a pelar neuronas, las hormonas, y te eriza la piel, es porque algo estoy haciendo bien, y de alguna u otra forma yo siento que la implementación del DUA me mueve, en este momento es como un motor, es como un impulso de que siento que si todos... todos nos empapáramos de esto, podríamos lograr emm... cosas realmente importantes dentro de la educación, dentro del futuro de los estudiantes. Hay muchos estudiantes que están muy estigmatizados, y sienten no... sienten que el venir a la escuela, o educarse no va a ser trascendental en sus vidas, y que van a salir de aquí, vienen a marcar el paso, tienen bajas expectativas, y que van a seguir sus vidas, no tiene mayor trascendencia para ellos lo que viven en el día a día, yo siento que con el DUA ellos van a lograr vivenciar, y evidenciar, que este proceso que ellos están viendo, no es simplemente venir a ocupar un asiento, sino que es un crecer día a día, para ser mejores personas, para desenvolverse en la vida, no solo aquí, sino que afuera, en el mundo... eso.

Entrevistadora: ¿Algo que tengas que decir, que sientas que te falta?

Entrevistada: Me gustaría que se hiciera real, yo creo que esa es como... para terminar, más que una entrevista, un discurso, todos la vivieran de la misma forma, se empaparan de esto, y más que un papel o una... linda propuesta de nueva educación, o corriente, como quieran llamarle... se hiciera real en la educación, porque a veces pasa como muchas modas, y formas de educar: que Montessori..., que Waldorf, qué esto, qué lo otro, y para mí todo es válido, siempre y cuando respete a los estudiantes, respete su forma, lo respete como persona... entonces si el DUA que de alguna u otra forma es completito, y entre comillas redondito se hiciera real, sería fenomenal.

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez Z
Seudónimo	Entrevistado N°2
Cargo	Profesor de Educación Diferencial
Curso	2° Básico “A”
Fecha	26/09/2017
Duración	00: 24:45

Entrevistador: ¿Qué conoces del Diseño Universal para el Aprendizaje?

Entrevistado: Mira, la primera vez que yo escuche sobre el DUA fue el año a principios del año pasado o a fines del 2015, no recuerdo bien cuando trabajaba en otro colegio, la encargada del PIE, salió otro decreto que era el 83, sólo con el decreto 83 tuve acceso al DUA antes de eso no. Ahora cuando lo leí y ver presentar múltiples formas de aprendizaje y dar múltiples respuestas, respetar el ritmo de los estudiantes me pareció algo escuchado, como algo, ahora yo entiendo que para los educadores diferenciales es un poco más fácil, porque por formación nosotros teníamos que tenerlo, si bien no había una estructura que se llamará Diseño Universal para el aprendizaje era como más menos como las consideraciones que se tenía que tener como en aquellos tiempos se tenía que hacer el PEI , el programa educativo individual y esas cosas, eso así lo conocí, ahora mi aproximación más directa fue este año que ingrese a trabajar en el PIE

Entrevistador: ¿Qué es lo que hace en su práctica para implementar el modelo? Describa con ejemplos.

Entrevistado: Podemos dividirlos en lo que fue aula de recursos y acompañamiento de aula. En aula de recursos eh mi inclinación fue el trabajo con software educativo, eran como de auto instrucción, entonces en ellos los niños, los dos grupos en los niveles de lenguaje que yo estaba con un primero básico básicamente porque el segundo era otra cosa, aunque, mira en los dos primero y segundo el centro estuvo en desarrollar habilidades para la lectoescritura y específicamente el ámbito fonológico y buscamos con el fonoaudiólogo unos software educativo que eran casi auto instruccionales, el niño iba avanzando eh según iba logrando las etapas que allí se proponían entonces desde ese punto de vista, primero les imponía desafíos que eran satisfactorio, porque no eran desafíos difícil de lograr que con ayuda siempre iban avanzando por tanto eran bastante atractivos para ellos y atacaba las múltiples vías de entrada era visual, auditivo y para el kinestésico nosotros trabajamos con

ficha con las vocales y consonante donde íbamos construyendo algo muy similar a lo que ocurría en el software pero de manera más concreta eso en aula de recursos. Como acompañamiento de aula, era algo más complicado por las profesoras ya que tenían estructuradas sus clases, por lo general la discusión de la planificación sobre todo en segundo básico no era muy fructífera, porque la profesora con la que yo estaba no planificaba lenguaje, planificaba matemática entonces la adaptación ahí eran bien pocas, la mayoría allí era sobre la marcha o en la actividad que estaba haciendo la profesora yo le daba otro vuelco, por ejemplo en primero básico tenían que leer, entre comillas un vocabulario que aparecía impreso en una hoja, yo cuando tomaba esa parte lo que hacía que los niños, los estudiantes dijeran ellos buscaran en su acervo digamos cuales palabras conocían con /a/, con /e/ y lo mismo con las consonantes que estaban trabajando y a partir de eso, creábamos en conjunto con ellos, un vocabulario que después iban hacer utilizados para un dictado, en ese sentido ellos lo construían y no venía impuesto por la profesora, eso en el tiempo que alcance a estar. Por lo general la adaptación se hacía eh ella estuvo llana en hacer modificaciones o adaptación en el ámbito numérico, donde se estaba trabajando, eh al nivel de complejidad de resolución de problemas y eso lo hacíamos puntualmente con los estudiantes que tenían dificultades y se hacían evaluaciones diferenciadas, al menos en matemática la profesora se manejaba bastante bien con distintas alternativas para lograr el aprendizaje de los estudiantes y yo era básicamente un apoyo no más, porque estaban bien diseñadas las actividades para la adquisición de sustracción, adición con canje.

3. Entrevistador: ¿Considera que es posible su implementación en el aula?, ¿Por qué?

Entrevistado: Yo creo que sí, ahora claramente hay limitantes, el número de estudiantes por sala es una limitante para una efectiva aplicación del DUA, no sé si fuera por decir un número, veinticinco estudiantes es un buen número para que el DUA fuera efectivo, yo creo que con treinta y cinco, cuarenta se puede hacer, pero es un trabajo más agotador, más aún, haber en los primeros básicos es menos, porque la profesora está constantemente con una asistente de aula, en los cursos superiores se torna un poco más difícil, bueno por las características de nuestros estudiantes que son bien inquietos yo creo que se hace un poco difícil, pero creo que se puede implementar algunas estrategias, yo creo que ésta forma del primer principio del DUA, que las diferentes formas de presentar el aprendizaje eso sí se puede hacer, siempre se puede hacer. Yo creo que el profesor debe tener noción y convicción de que si yo presentó más de una forma el contenido el objetivo eh el aprendizaje va a ir a un mayor número de estudiantes va a obtener el aprendizaje, pasa por que esa convicción pero esa convicción debe estar también con un respaldo teórico y

formación, yo creo que la formación inicial es un elemento importante en el desempeño profesional en el aula.

Entrevistador: ¿Qué expectativas le provoca la implementación del DUA?, ¿Por qué?

Entrevistado: Eh... a ver las expectativas que yo tenía eran los resultados versus las expectativas fueron mucho mejor de lo que yo pensaba. Por parte de los profesores regulares es un poco más de reticencia, si bien lo hubo en algunos, de todas maneras siento que hay cierta disposición a incorporar el DUA en su práctica pedagógica, siento que la formación inicial es un obstáculo para ellas, siento que es, yo creo que es cuestión del tiempo y que se incorpore el DUA en la formación inicial, como te decía al principio el educador diferencial por formación tiene esto de las múltiples formas de presentar, respetar el al ritmo del estudiante e utilizar los distintos ritmos de aprendizaje para lograr el objetivos, eso es nuestra formación yo creo que con el tiempo profesores regulares de educación básica y media, esto también se puede dar si es que en la formación inicial se incorporan las asignaturas y se da caso de manera transversal. Yo me sentí cómodo y también a veces frustrado por los tiempo, a mí se me confunde un poco, no sé si estoy bien, se me confunden los tiempos de cómo funcionan los tiempos del proyecto de integración, el extenso tiempo que hay en evaluación inicial y final limita el trabajo que se puede hacer con los estudiantes, siento que se hace corto el periodo de trabajo, siento que no se logran los objetivos por una cuestión estructural, a mí, para ser la primera experiencia, siento que el DUA es un aporte al aula, el que sea consciente es un aporte para el docente, porque lo obliga a buscar estrategias para que los estudiantes aprendan.

Entrevistador: ¿Considera que el modelo colabora con los procesos de inclusión educativa?, ¿Por qué?, ¿Cómo?

Entrevistado: Absolutamente, yo adhiero a los principios del DUA, creo que deberían estar presentes siempre, favorece a los estudiantes eh incluso a lo mejor favorece en el aspecto pedagógico, sino también en el emocional, porque no se estoy pensando en un alumno que claramente no tenía las mismas capacidades o el mismo ritmo que los demás, ¿él jamás se vio frustrado en el aula ya?, le hacíamos pruebas diferenciadas o evaluaciones diferenciadas y ninguno de los estudiantes nunca digo nada porque él tenía otras actividades y él se sentía contento y eso yo creo es súper valorable en el proceso educativo que el niño este cómodo contento, que vaya avanzando sus capacidades.

Entrevistador: ¿Cómo evalúa su práctica pedagógica en torno al DUA?

Entrevistado: Yo creo que lo que me jugo en contra en el DUA fue mi experiencia, mi experiencia en el área de la enseñanza general básica, eh no manejar, si bien lo leí, sé que hay 4 unidades durante en el año y que están agrupadas en diferentes objetivos pero no manejarlo más aún, me refiero al plan de estudio, el currículo, manejar el currículo de básica que por falta de experiencia yo creo que me jugo en contra, porque si yo lo manejará bien, podría haber visualizados cuales eran los aprendizajes previo a este otros entonces yo podría haber dado más énfasis en algunos objetivos de aprendizaje más que en otros, hubiera buscado más estrategias para uno objetivo de aprendizaje, porque sé que ese objetivo de aprendizaje era pre-requisito entre más afianzando hubiera avanzado más en los otros, en ese sentido mi práctica se vio mermada no fue la mejor producto de eso, la experiencia el manejo del currículo.

Entrevistador: ¿Qué elementos o tópicos del DUA le hacen reflexionar sobre su práctica pedagógica?

Entrevistado: A mí el que más me ha servido, es el de la que el estudiantes ante una actividad tiene múltiples formas, porque creo que de esa formar el estudiante descubre el aprendizaje y lo hace más propio, entonces es eso me va ha permitido, por ejemplo ahora estoy revisando planificaciones dar me cuenta que al final que la educación en algunas ocasiones se ha dicho muchas veces como ovejita, o sea digo a para que el estudiantes responda b, y no puede responder “c” ni “d”, ni “b” más, ni “b” menos, tiene que responder “b” para que este bien la actividad entonces en ese sentido buscar actividades donde el estudiantes pueda eh hacerlo de la manera que al él mejor le parezca siempre y cuando el objetivo final se cumpla, por ejemplo estaba viendo una actividad recién decía; rellenar, pero no era rellenar era rellenar con papel de volantín, ya entonces; ¿por qué?, ¿por qué no puede ser con algodón o con lana?. Porque si él no le gusta rellenar porque a lo mejor es hipersensible y el pegamento le molesta en las manos, colorearlo, o recortarlos, ¿te das cuenta?, entonces, eh esa la ese principio del DUA, creo que me ha hecho reflexionar porqué he sentido que con ese el aprendizaje al buscar esto de sus propias maneras de responder el aprendizaje se hace más significativo y se queda. Por lo general, en mi práctica pedagógica, siempre he presentado diversas formas los aprendizaje, si vamos a trabajar colores nos hacemos lentes, nos pintamos las caras, estampamos. Por ejemplo con los más chiquitos es la experiencia que más tengo; hacemos catalejos con colores, pero también creo que hizo que me viera a mí mismo, y a lo mejor si bien hacíamos de múltiples formas, esas múltiples formas, cada una tenían una misma respuesta,

eran muchas formas, ¡qué bonito!, pero cada una de esas formas tenía una sola respuesta. Creo que está que el niño busque como le hace sentido eso que estoy diciendo y buscar y encontrar su respuesta ciento que el aprendizaje y bueno seamos claros en algunos estudiantes de acá como de primero básico que además con problemas conductuales avanzo bastante cuando él le encontró sentido a lo que estaba haciendo.

Entrevistador: ¿Qué significa para Usted, la implementación del DUA en el establecimiento?

Entrevistado: Un desafío , un desafío porque somos hartos, somos acá 70 personas, por el DUA es transversal o sea debe ser tanto en el aula, como inspectores, las tías asistentes, es un desafío poner a 70 personas de acuerdo y a algunos convencerlos que el DUA es efectivo en el aula y facilita a los estudiantes adquirir los aprendizaje, un desafío y tenemos personas de diferentes rangos etarios y por tanto con diferentes formaciones, que no han escuchado del DUA nunca hasta ahora entonces por ese lado es un desafío , un desafío que hay que realizar como dije en la pregunta anterior, estoy convencido que el DUA es un aporte a la inclusión.

9. Entrevistador: ¿Deseas decir algo más?

Entrevistado: Espero que esta política de inclusión, eh siga una constante no tenga que ver con el vaivén de la política mayor, de la macro política, porque creo que un camino que hay que recorrer, yo creo en la inclusión, ahora también me pasa que también creo que estudiantes donde la inclusión como esta en estos momentos, los va a frustrar más que nada, o sea en ese sentido hay un reducto de la educación especial que se tiene que mantener mientras la inclusión se pone pantalones largos, creí que estamos comenzando son los primeros pasos, no se por´ hay estudiantes que tienen déficit atencional, y a pesar de la inclusión y a pesar de los esfuerzos que hacen los equipos PIE, los profesores aun los discriminan y solo tienen déficit atencional y se paran, o sea saben leer y escribir, restar pero por qué se paran son un problema, ¿te das cuentas?, entonces por eso yo creo que mientras la inclusión se van poniendo pantalones largos en nuestra sociedad, eh todavía tiene que haber un reducto para las escuelas especiales, donde ellas también se tienen que abrir, obviamente pero, para que esos estudiantes no sean más dañados, a veces la inclusión los puede dañar si es que no se cuenta con..., no solo con los profesionales para atenderlos, sino como la mentalidad de la inclusión al interior del establecimiento, como comunidad educativa.

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez Z
Seudónimo	Entrevistada N°3
Cargo	Profesora de Educación Diferencial
Curso	2° Básico “A” y “B”
Fecha	4/10/2017
Duración	00:14:00

Entrevistador: ¿Qué es lo que conoces del Diseño Universal para el aprendizaje?

Entrevistado: El diseño universal le permite a uno, el poder utilizar varias estrategias para poder llegar al objetivo de aprendizaje propuesto por la docente o por uno mismo, utilizar una estrategia diversificada para poder satisfacer a todos los estudiantes.

Entrevistador: En tu práctica diaria, ¿qué es lo que haces para implementar el diseño universal para el aprendizaje? Describir ejemplos.

Entrevistado: en el aula de recursos qué es lo que implemente en un principio que es trabajar en base a rincones con distintos estímulos, primero pasaban por un rincón que era kinésico, después pasa vamos a uno auditivo, pasábamos a uno visual y así hasta lograr de manera general identificar cuál era la metodología que a ellos más le facilitaba o mayor interés le generaba para lograr un mayor aprendizaje significativo. Entonces, en base a eso hoy en día trabajamos en base a una proyección de un video de no más allá de 2 minutos y a través de ese video he tomamos el aprendizaje o el objetivo de la clase.

Entrevistador: Es decir, ¿En todas tus clases de aula de recursos pones un video?

Entrevistado: Sí, en las que son de lenguaje un pequeño vídeo. Si, vamos a trabajar por ejemplo los sustantivos propios; les pongo una historia de Pedrito y el lobo, entonces allí vamos viendo cuáles son los sustantivos propios que aparecen, ¿Cuál es la relevancia que tienen?, ¿Cómo se escribe? Entonces un video breve y después de ese video igual se va trabajando las otras habilidades, ¿qué fue lo que pasó en la historia?, ¿Qué hubieran hecho ellos?, íbamos trabajando varias cosas en relación al objetivo principal y en el área de matemática trabajamos con harto material concreto; ya sea suma, resta, multiplicación o división que ya están empezando los de tercero básico a trabajar. Estamos trabajando con material concreto con los bloques y con las pizarras de manera individual.

Entrevistador: ¿Considera que es posible su implementación en el aula?, ¿Por qué?

Entrevistado: Sí, porque el colegio de partida de todas las facilidades de poder utilizar las diversas estrategias y los estudiantes están dispuestos por hacer cosas innovadoras, igual tienen el interés por aprender a través de otras formas, entonces si uno le plantea a ellos o les lleva algo diferente, en vez de estar sentado frente al pizarrón lo acogen de buena manera.

Entrevistador: ¿Qué expectativa te provoca la implementación del diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistado: ¡Oh, expectativas!, que puedan estar todos los estudiantes que tienen las capacidad de adquirir el proceso de lectoescritura o mayor a eso el que estén incluidos realmente. Es decir el día de mañana un joven o un niño que tenga parálisis cerebral pueda tener la opción de entrar a cualquier colegio sin el tema de que sea algo complicado o de que esté la incomodidad de parte de los compañeros sino que sea algo normal, si el joven necesita un puntero para escribir o si necesita un recurso o ayuda, esté implementado para que todos puedan estudiar en conjunto.

Entrevistador: ¿Considera que el modelo colabora con los procesos de inclusión educativa?, ¿Por qué?, ¿Cómo?

Entrevistado: Sí, totalmente, porque les permite el acceso a la educación regular, como hay más estrategias y se ha ido diversificando, ellos tienen la opción de poder incluir a todos los niños y jóvenes, el diseño tiene esa opción, sin realizar segregación del ningún tipo.

Entrevistador: ¿Cómo evalúa su práctica pedagógica en torno al DUA?

Entrevistado: En lo que es aula común ha sido más complejo, por un tema de no de tener experiencia en PIE, entonces yo creo que por ahí ha estado la falencia por parte mía de utilizar estrategias del DUA insitu en el aula, y fuera de aula bien, al menos yo me siento conforme con lo que he realizado del DUA en aula de recursos. Mi falencia está en tomar este DUA e implementarlo en aula común,

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado: Por irrumpir, oh.. No sé cómo decirlo, quitar el conductivismo que generan las profesoras, sin querer hacerlo por generar un clima de buen ambiente en cuanto a la sala de clase, entonces las propuestas que tiene el diseño universal y las estrategias que uno puede utilizar de repente generan bulla o cosas así que a algunas docentes les complica, entonces yo creo que por ahí va la principal falencia.

Entrevistador: ¿En aula común?

Entrevistado: En el aula común lo que he intentado implementar; en lenguaje fue el tener un tablero, su misma mesa de trabajo; se les puso el abecedario ocupando el COPISI: que es concreto pictórico, simbólico y es así de esa manera, eso ha sido de a poquito y en las áreas de las matemáticas se implementó trabajar con bloques lo que eran los números, suma y resta del 0 al 20, y de ahí se te volvió a una guía entrecomilla normal.

Entrevistador: ¿Qué elementos o tópicos del DUA le hacen reflexionar sobre su práctica pedagógica?

Entrevistado: En relación al DUA yo creo que el análisis es constante dentro de lo que conlleva la práctica pedagógica

Entrevistador: ¿Qué elementos específicos del diseño universal?

Entrevistado: Yo creo que vuelvo a mencionar las estrategias y todo para lograr una inclusión, si bien no se puede lograr la inclusión de lleno como lo señala el diseño universal, como muy de fácil acceso por decirlo. Yo creo que el hecho de la segregación que a través del diseño todos puedan alcanzar el mismo objetivo de aprendizaje, ir juntos hacia una dirección yo creo que eso sería el pensar constantemente cómo puedo incluir a este niño en esta actividad si presentó tal falencia, ¿de qué manera ir logrando nuevamente que tenga la motivación?, yo creo que eso es la mayor reflexión la motivación es captar la atención de este niño que quiere aprender más allá de la clase que estoy haciendo, que él se despierte en sí mismo el conocimiento por aprender.

Entrevistador: ¿Qué significa para Usted, la implementación del DUA en el establecimiento?

Entrevistado: En lo personal me gusta mucho que nos juntemos con los profesores, eh, que hablan todo el curso de a mí en lo personal me agrada el diseño y creo que se podría implementar de manera constante en todas las asignaturas
Yo soy una convencida que se puede implementar el 100%

Entrevistador: Cuando tú señalas que en aula común es complejo por los factores que mencionas ¿Qué pasa ahí?

Entrevistado: Ahí está el tema de reeducar al docente porque los docentes siguen pensando principalmente los docentes básico, aunque hay unos diferenciales que tienen esta mentalidad que un buen clima de aprendizaje tiene que ser en silencio tiene que ser todo sentado mirando la pizarra, porque si no si va haber desorden no ayuda, pero no se trata de desorden se trata de las habilidades sociales que los niños tienen y van desarrollando está aprendizaje cognitivo- pedagógico que se quiere alcanzar. Entonces yo creo que iba por un tema de reeducar, de seguir capacitándonos constantemente los docentes para que puedan darse cuenta que si bien se está trabajando a través del juego o a través de alguna actividad

lúdica se está trabajando el mismo objetivo y a lo mejor en menor plazo que si lo tengo sentado al frente de la pizarra, yo creo que va por ahí.

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez
Seudónimo del entrevistado	Entrevistada N°4
Cargo	Educadora de Párvulo
Fecha	05/10/2017
Duración	00:21:48

Entrevistadora: Bueno... como te comentaba en el consentimiento informado el objetivo principal del estudio, es conocer el significado de las educadores/as sobre la implementación del DUA, y específicamente esta entrevista tiene la orientación conocer tus experiencias y expectativas sobre la implementación. Por lo tanto, ¿Qué es lo que conoces sobre el diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistada: Ya mira... yo en cuanto a experiencia laboral eeh... aproximadamente son seis años, siete años desde que egresé, toda la experiencia que yo he tenido ha sido colegio, nunca he trabajado en jardín, pero un par de meses, y como a mí no me gusta, y... estoy muy acostumbrada a trabajar en colegio, entonces renuncié esa vez, y... siempre gracias a Dios, he sido lineal en mi trabajo colegio, y siempre en los niveles de transición, ¿ya? Emm... con respecto a trabajar en DUA, y planificar el DUA, es primera vez que me toca implementarlo, emm... con respecto a las planificaciones, em... tuvimos hace poco una reunión con Claudio, que nos aclaró todo el panorama, porque la primera reunión que nosotros tuvimos emm... yo no sé si explico mal, o yo fui la que entendió mal...

Entrevistadora: ¿Es reunión con...?

Entrevistada: Con el coordinador de pre básica, pero estábamos planificando súper mal, no tenía nada que ver con el formato que debería eh... implementarse para lo que se requiere, eeh... ahora con esta nueva explicación eh ya supimos que efectivamente se tiene que planificar en base a los planes, y programas... porque no lo estábamos haciendo así, entonces a partir de eso ya teníamos todo mal, ¿Ya? Ehh... en cuanto a trabajo en sala pedagógico lo hablaba ayer con Claudio, y le decía que: “Claro, se exige planificar e implementar DUA, también tienen que haber recursos para poder hacerlo”, y yo en cierta parte me siento un poco limitada, para trabajar con recursos hacia lo niños, porque siento que acá no hay ¿Se entiende? No sé si voy bien...

Entrevistadora: Sí, me parece súper significativo lo que me estas comentando, pero antes de que avancemos con tu experiencia en el aula, y que es lo que considera tú que es

favorable, y desfavorable ¿Qué es lo que tú conoces sobre el diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistada: Eeh ya... lo que yo sé sobre el diseño de aprendizaje eh, de aprendizaje, es que se supone que se debe abarcar todos los conocimientos o estilos de aprendizajes de cada niño, dentro de una misma actividad o planificación, eeh tenemos a los niños kinestésicos, que son los que aprenden manualmente, los visuales, y los auditivos, ¿cierto? Entonces uno debería tener eh...una variedad de gama, en cuanto al objetivo que uno desearía que se, o... que se cumpliera, eso es lo que yo sé, y es lo que me han enseñado acá, porque la verdad, como le digo yo no manejaba ese tipo de información.

Entrevistadora: ¿Y esa información que tú tienes que se maneja, que tú dices que has manejado acá, hacia a partir de...?

Entrevistada: De marzo, o sea el primero de la... de la capacitación, si yo estuve presente en la capacitación, pero... aterrizarlo, claro la teoría uno lo... claro, uno lo puede entender, pero aterrizarlo, bajar la información, y aplicarla es lo difícil, eh... trabajar, con... porque yo lo he hecho, quizás uno si lo hace, pero pasarlo a papel también como que cuesta un poco más... emm... entiendo que es trabajar en base a estaciones de trabajo, darle la facilidad al niño para que elija y escoja, em... tratar de crear eh... ciertas habilidades en el niño, que no solamente que repita, que... que escriba, sino que darle una amplia gama, para que aprenda de distintas maneras, eso es lo que yo entiendo, no sé si estaré mal, pero... Eso es lo que se supone que se debe pretender, pero llevarlo al aula es súper difícil y complicado, porque uno igual esta con el formato casi conductista, la profesora es la que eh... la que debe llevar la... la como la batuta en cierto modo, y la que lleva el aprendizaje, pero no es la protagonista, sino que deben ser los mismo niños, y eso es lo que a uno le complica... yo creo que es emm... nada más que hacerlo en forma repetitiva, y... uno va a poder aprender de esto, o sea si uno trata de cambiar desde arriba el techo, los niños lo van a poder hacer, así que no... no creo que haya ningún problema en eso.

Entrevistadora: Si... y bueno, delante me comentabas un poco de tú experiencia en aula, cuéntame un poquito ¿Qué es lo que haces en tú práctica diaria como docente, para implementar este diseño? Con ejemplo, ejemplos de situaciones didácticas, o de experiencias, o de práctica.

Entrevistada: Por ejemplo hacer o crear en materiales concretos, porque eh... yo conversaba la otra vez cuando hubo una vez una reunión con la jefa de UTP, eh... yo no sé lo que hay en biblioteca por el poco, y escaso tiempo que uno tiene, yo no me iba a dar el tiempo para ver que materiales tengo para poder planificar, entonces ¿Qué es lo que hecho yo?, he tratado de inventar algunas formas... formatos de materiales concretos para el

trabajo, por ejemplo: en el kínder que estamos pasando consonantes, eh... pizarra, papel, eh lámina los niños no van a aprender muchos de ellos, entonces ¿Qué estoy haciendo yo? Un banco de letras, estoy generando materiales concretos para que ellos puedan, a través del juego, eh... poder eh... aprender, y generar esto... y afianzar el aprendizaje emm... a mí me cuesta mucho por el hecho... esto yo digo de los recursos, porque yo tuve que pedir por ejemplo: monedas de a peso, tuve que pedir porotos, chapitas, tapitas eh... tengo hartos materiales, para trabajar en forma concreta, y que ellos puedan elegir de tener una diversificación para ellos, emm trabajar con las estaciones de grupo también lo estoy tratando de hacer, con estaciones que ellos elijan, pero se me ha dificultado, o sea si me van a observar yo sé que DUA, no se está aplicando. Eh sí, me cuesta, me cuesta por el hecho de que no está ordenado, el hecho de que no hay materiales dentro de la sala, sino que hay que ir buscando, no hay estrategia, emm y el tiempo, yo planifico en mi casa porque acá no alcanzo, entonces el tiempo, y el formato de la planificación es muy extensa, nosotros generamos aproximadamente veinte planificaciones a la semana, son veinte a la semana, porque son cuatro actividades... entonces eso yo también lo conversaba con Claudio... de que uno alcanza a hacer las cuatro actividades diarias, entonces yo decía dos buenas, o dos buenas y una cortita sí, pero las cuatro no alcanzo... entonces eh... uno hace lo que puede con lo que tiene, y eso...

Entrevistadora: Entonces, ¿tú sientes que no lo implementas?, debido a todas estas razones que mencionas.

Entrevistada: Sí, eh no, no... muy poco, yo creo que debe haber algún aprendizaje, quizás si esa actividad funcionó, pero ¿de todas, de las cuatro diarias?, yo creo que una o dos a la semana.

Entrevistada: Ehh... ¿consideras que es posible su implementación?, ¿Por qué?

Entrevistada: Si, por supuesto, mientras uno se vaya manejando en el tema uno quiera estudiar, y uno que tenga las ganas también, porque si un profe que no está comprometido... da lo mismo, pero si uno tiene las ganas de seguir aprendiendo como docente, y aplicar esto, y... ejercitarlo ya esta vez no resultó, pero a la otra... a la otra clase emm si, detectar las falencias que uno tiene, e ir aplicando, o sea si, de todas maneras se puede. Pero creo que eh... falta esto de... por parte del colegio en general, eh... recursos, que siento que hay es que nos estamos topando, porque claro, yo decía: “Con las láminas se trabaja, con las láminas y... “, yo llegué aquí, y cuando llegué me espanté, por que tenía así un turro de láminas para puro pintar, entonces yo algunas las recorté, hice que las recortaran, las ocupé todas, pero... eh... es complicado, es complicado cuando...

Entrevistadora: Explícame, profundiza en el tema de cuando llegaste acá...

Entrevistada: Emm... es que claro uno tiene otra... yo he trabajado con colegios con excelencia académica, y uno tiene otro... otra mentalidad, yo sé que el colegio está inserto en un sector vulnerable... que se trabaja en forma distinta, y que he ido aprendiendo, porque es mi mera experiencia también en un colegio así... pero mm... creo que el niño no va aprender solo con láminas, solo con eh... ya pinte, o el puro cuaderno, el papá está concientizado también esto de que... si no hay cuadernos con tarea, no aprende. Entonces por ejemplo eh... de enseñar otras estrategias matemáticas, yo conozco la de Horton, que se trabaja con gráficos, y los niños se sacan los zapatos, juegan en el suelo... hay tantas formas de poder eh... generar, e implementándolo con el DUA, pero es que también viene como que no sé cómo decirlo... Eeh... uno viene con hartas ideas, eh... yo traté de dar mis ideas, pero frenándome, y al frenarse uno... pucha, o sea uno trata de dar lo mejor para los niños.

Entrevistadora: ¿En el área de coordinación, o de los papás?

Entrevistada: De coordinación, yo decía: “mira, el día del libro, por ejemplo que fue en abril, yo... nosotros hacíamos carnaval del día del libro, podemos vestir a los niños de distintas formas, hacer cartel, hacer intervención, decir: “oye somos pre básica, no estamos acá nomás, si también podemos ir para allá”, ir con carteles, hacer una intervención artística, y... no, es que... excusas y no... entonces ahí yo me fui como restando mis opiniones, y haciendo solamente lo que a mí me pedían, entonces... eh.. Creo que por ahí va la cosa.

Entrevistadora: Si, si igual eso es muy importantes eso que tú señalas, porque son las experiencias que estas teniendo en función de esto, que... que en el fondo se está implementando, por eso insisto, que es muy valioso lo que tú me estas comentando...

Entrevistada: Y... yo creo que de todas maneras se puede, pero con... con mentalidad abierta y... y teniendo el tiempo, y teniendo el material, y las ganas, pero... si completamente, es complejo, porque... por ejemplo: en el kínder tengo un niño que es súper, eh... ¡Ay el Jaime! Es súper disruptivo, tuvimos muchos problemas con él... yo tenía que suspender la clase, para poder abogarme solamente al niño, y... tomaba el curso de la tía Anita que es la asistente, que está conmigo, entonces es un niño que requiere mucha contención, un niño que necesita mucha atención... entonces, ¿Qué pasa con la planificación? ¿Qué pasa con la clase? ¿Qué pasa con los demás niños? Ehh... todo eso es bien complejo, yo creo que aprendiendo a generar estrategias, yo creo que se puede, si...

Entrevistadora: Ehh bueno... ¿Qué expectativas te provoca la implementación del DUA?

Entrevistada: ¡Ay!... niños contentos, niños felices... con ganas de aprender, con ganas de venir eh... al colegio, eh... que aprendan de distintas formas, em... no solo libro, no solo cuaderno, si, si... Muchas expectativas tengo yo en eso, pero es trabajo... implica trabajo, implica compromiso, de parte de los apoderados igual, pero a mí me gusta... me gusta el DUA, yo también soy como súper lúdica, y trato de hacerlo diariamente, em... pero de repente se frustra, se queda, se deja, y no sigue nomás...

Entrevistadora: ¿Y qué provoca esas situaciones de estado anímicas?

Entrevistada: Eh... lo que yo te decía anteriormente, el hecho de hacer cosas nuevas, y que no te las tomen en cuenta... o te digan: “no, siempre ha sido así... acá no se hace esto”, eso hace que uno se limite, y bueno, yo que... además que estoy de reemplazo, entonces yo lo hablaba con mi la gente de mi casa, mi familia, y me decían: “bueno, es que tú no puedes pretender cambiar si siempre ha sido igual en ese colegio, ¿Qué... qué quieres cambiar?”, no... pero es que uno tiene ganas po`, uno tiene las ganas de hacer las cosas bien, y se siente limitado... y eso es lo que va generando que uno se postergue... o se quede en silencio, y no mira sus apreciaciones. Ehh, además que estoy de reemplazo, entonces yo estoy de pasada nomás po`, pero aun así uno quiere hacer las cosas bien. Pero... sí, yo tengo muchas expectativas con ese proyecto del DUA.

Entrevistadora: ¿Consideras que el modelo colabora en los procesos de inclusión?, y ¿Por qué?

Entrevistada: Si colabora, pero... en cierto punto, porque por los limitantes a la hora de... no sé, yo puedo hablar directamente de este niño que yo te digo con más problemas, eh... claro si lo puedes incluir, si lo incluye... pero es que también abarca el hecho de no conocer, como uno no conoce muy bien como es el trabajo en DUA, a mí me gustaría ponte tú a ir a una clase con un profesor experto en DUA, y que a través de él poder aprender, y... ver las formas de trabajo, porque yo siento que no... no avanzo, estoy ahí estancada con respecto a eso, como que no manejo mucho el trabajo en si en el aula con respecto a eso... eh... no sé cómo contestarte esa pregunta...

Entrevistadora: No sabes... ¿no sabrías si colabora con o no, porque... no sabrías si colabora en este proceso para la inclusión?

Entrevistada: O sea, lo que pretende... lo que pretende el sentido em... teórico de lo que es un DUA sí, pero no sé cómo se... no lo veo reflejado en mi práctica, no lo sé... no te podría decir.

Entrevistadora: Eeh... ¿Cómo evalúas tu práctica pedagógica en torno al diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistada: Eeh... muy limitada po', súper limitada emm... creo que es algo nuevo que se está implementando, entonces yo siempre soy súper eh... me gusta la retroalimentación, cuando a mí me dicen que estoy haciendo mal... trato de corregirlo, entonces creo que si yo me autoevalúo ahora... eh pésimo, pésimo por todo lo que conlleva a eso, al no tener los materiales necesarios, al desconocer el formato de planificación, al desconocer lo que el colegio quiere lograr con el kínder, o con el pre kínder... Entonces eh... yo creo que hay muchas limitantes que hacen que mi autoevaluación sea mala... Algo con el objetivo en pizarra, y hacerlo como podía'... y eso era más o menos como me sentía, entonces creo que es limitada, pero así con muchas ganas de aprender y hacer las cosas bien, o sea... y mientras a mí me digan: "no, mira el camino es A, no B", yo voy por el B, o sea yo soy súper desobediente en ese sentido, eh... "se trabaja con este material, este el diseño que se hace", yo maravillada con eso, yo lo puedo hacer, pero siento que estamos topando con eso, en las limitaciones que te hablé anteriormente...

Entrevistadora: ¿Qué elementos o tópicos del diseño universal para el aprendizaje consideras que te sirven para reflexionar sobre tu práctica pedagógica?

Entrevistada: Eh... el hecho de la diversificación para crear la estrategia en las clases, emm... de repente uno siempre se enfoca en lo mismo, o sea uno, un poco rutinaria con respecto a sus clases, y eso te hace salir de la rutina, te da como un eh... no sé cómo poder explicarlo... pero, un quiebre, es un quiebre, esa es la palabra, ¿ya? Te hace un quiebre en tu mentalidad, te hace ser un poco más creativa, disfrutar más a los niños, eh... yo no tengo problema en jugar con ellos en el suelo a hacer cosas, y correr las mesas, o sea hacer cosas distintas... uno si las hace, pero a veces también que... está este otro lado, de que uno tiene que aprender del libro, de las tareas, de las mismas láminas, todos pinten del rojo... entonces creo que provoca un quiebre, y eso es ayuda, ayuda a crecer como profesional, y buscar nuevas estrategias para el trabajo, el tiempo... es muy poco, para poder pensar: "ya, ¿y qué hago para esta clase? Para los niños...", por ejemplo yo ayer me acosté a las 1:30 planificando, porque en mis horas de colaboración no alcanzo po', porque tengo que citar apoderados... o que tengo que hacer trabajo administrativo... o las comunicaciones, y se va el tiempo. Entonces si no tuviera mayor espacio, quizás uno también sería más coherente con respecto a sus clases, con sus planificaciones, en generar estrategias, más creativo... eso.

Entrevistadora: ¿Qué significa para ti la implementación del DUA en el establecimiento?

Entrevistada: Un crecimiento... un crecimiento a nivel educacional eh... súper fuerte eh... a nivel ministerial, creo que se está aplicando todo... a todos los colegios, tengo colegas de otros colegios también que me dicen: "no, mira el DUA es así", "no, si estás

equivocada es de otra manera...”, y como que igual hay profes medios perdidos, eh... pero creo que si hay un crecimiento para nosotros, eh... y de la vocación, con tus ganas... ganas de hacer las cosas bien, ver que con el niño estamos creando, o de educando de manera integral, porque abarca todo po`, es todo, no solamente las clases, sino que... cómo eres tu como profe. Yo creo que es súper relevante, e importante que... que el DUA se aplique de forma correcta, y que nosotros aprendamos, eso es...

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez
Seudónimo del entrevistado	Entrevistada N°5
Cargo	Educadora de Párvulo
Fecha	20/10/2017
Duración	00:20:25

Entrevistadora: ¿Qué conoces del Diseño Universal para el Aprendizaje?

Entrevistado: Mira, lo que tengo entendido yo, que es como una herramienta donde uno al momento de trabajar con los niños, tiene que abarcar las distintas maneras que tienen que aprender cada niño. De ahí nos vamos ligado a lo que son los estilos de aprendizaje. Al momento de yo brindar una experiencia de trabajar los niños eh, fijarme de que todos de una u otra adquieran los conocimientos que quiero aprender, de distinta manera, por ejemplo uno puede trabajar el que es visual a través de un video, trabajar las vocales, por ejemplo vamos a trabajar las vocales, el que es visual le vamos a presentar un video que lo vea, el que tiene un estilo de aprendizaje kinestésico trabajarlo a través de la manualidad y el auditivo con canciones, lo que tengo entendido que al momento de planificar algo tiene que abarcar todos los estilos de aprendizaje para como tenemos entendido que no todos aprenden de la misma manera

Entrevistador: ¿Qué es lo que hace en su práctica para implementar el modelo? Describa con ejemplos.

Entrevistado: Por ejemplo yo trato de brindar, siempre al planificar los tres estilos de aprendizajes, yo los tengo bien destacado de mi planificación pero si al momento de llevarlos a cabo los tres simultáneamente me complica. Generalmente nos vamos por uno por una especial y la otra semana o al otro día abarcamos el otro porque presentarlo los tres en la misma actividad de difícil por ejemplo la consonante estamos con la consonante “L”, ya la trabajamos primer. Mi idea era que la viéramos en un video, la representaremos con el cuerpo, la trabajaremos la modeláramos en plasticina la rellenaremos, pero no todo se puede porque por ejemplo porque el niño siempre se va más a dónde hay más material didáctico, entonces se va más por el lado del juego, entonces es más difícil presentar los tres estilos de aprendizaje para poder concretar mi planificación, para mí es complicado

abarcas los tres. yo pienso y lo que he tratado de hacer un día trabajar con lo auditivo y el niño que es kinestésico igual va aprender de alguna otra manera, igual va adquirir algún tipo de conocimiento; escuchando, mirando, tratando de participar, al otro día...trabajamos con los niños que trabajan de manera manual; todos trabajamos manual y al otro día nos vamos con las canciones que tengan que ver con la vocal el monosílabo, que tiene que ver el escucha, visualiza pero trabajando simultáneamente en más difícil porque tengo un grupo grande son 36 niños y sólo tengo un agente educativa y sí alomejor hubiesen dos agentes educativas en la sala; una que se encargará de trabajar con los niños que son kinestésico, otro color que son visuales, yo con los que son auditivos podríamos hacer un trabajo más significativo para ellos pero demanda mucho organizar el grupo para poder llevar a la planificación demanda arto tiempo para dos personas solas para un grupo tan grande y niños tan pequeños.

Entrevistador: ¿Considera que es posible su implementación en el aula?, ¿Por qué?

Entrevistado: sí, es posible pero es un cambio a la mentalidad porque yo lo he conversado con colegas con compañeros y es un cambio. A mí, en lo personal me ha costado cambiar el estilo de aprendizaje de implementarlo ya porque planificamos la actividad, ni siquiera contemplaba antes los estilos de aprendizaje de los alumnos. Pero, entonces ahora me quedo eso bien marcado y trato de que llegue a todos, pero... sí, cuesta, cuesta. Porque, como te digo es un cambio de mirada, de planificar 10 años de una manera y ya llevamos dos años tratando de implementar esto. El DUA, sí se ha logrado, sí se han conseguido cosas, pero como el concepto DUA abarca tantas cosas, porque también están los principios del DUA, que también hay que llevarlos a cabo; la ejecución de cómo hacerlo entonces hacer lo común, lo que te dice el DUA como lo hagas. Es difícil pero sí es un cambio que va a demorar tiempo pero si lo trabajamos nos informamos y tratamos y tenemos las ganas de hacerlo, se va a lograr pero si no tenemos las ganas, te da lo mismo, vienes ya, voy a hacer mi clase, pero me voy.. Pero, no te interesa que los niños aprendan solamente a pasar contenido, no se va a lograr.

Entrevistador: Pensando en lo que te ocurre a tí, ¿Crees que es posible su implementación?

Entrevistado: Es posible, pero no es fácil porque requiere de harta preparación también, harta preparación de llegar al aula. Y no tener listo, no está preparando el minuto, ... bueno eso es lo que se debe hacer siempre, pero a veces las horas pedagógicas que uno tiene, el factor tiempo influye, el no tener por ejemplo: tener una instancia una reunión de coordinación con tu equipo educativo en el aula. En tratar de organizarse en la misma sala

eh, 5 minutos antes, porque factor de horas pedagógicas a mí en mi casa me juega en contra, porque como vengo poquito tiempo me afecta, porque tengo media jornada. En la horitas que tengo; cito apoderado, que planifico, creo material, entonces organizarme y hacer una clase con lo que solicita el DUA a veces es complicado, pero si lo estamos intentando y tratamos de lograr lo que se solicitó pero a veces es un poco complicado.

Entrevistador: ¿Qué expectativas te provoca la implementación del DUA?

Entrevistado: Pucha, que aprendan todos, sabemos que todos no aprenden de la misma manera, y de verdad que es fenomenal que sí, a lo mejor esto viene de hace mucho tiempo atrás, pero a veces uno comete el error de potenciar más los estándares que te dicen: ¡si sale leyendo..Oh.. Este curso bueno! y uno se metía más, no me voy a enfocar al que lee, al que lo hace mejor, pero a veces con el DUA, cómo está el DUA, ya no podía dejar solo a ellos, tenía que trabajar todos de una misma manera, o de distinta manera, pero que todos tengan el concepto de trabajar y aprender, ya no solamente con esto se te enfoca; ya voy a potenciar los que tienen más conocimiento, con esto tiene que trabajar con todos, sí o sí. Esto genera para mí, una expectativa positiva y un desafío, porque también uno tiene que estudiar e informarse, trabajar para poder transmitir los conocimientos que uno tiene.

Entrevistador: ¿Crees que este modelo colabora con los procesos de inclusión?, ¿Por qué?, ¿Cómo?

Entrevistado: Colabora, porque estamos incluyendo a todos po', ya no excluimos a nadie en el proceso de aprendizaje, todos tienen que aprender, de una u otra manera, si un niño aprende saltando afuera en el patio, tengo, tengo, tengo que planificar para él ya no puedo excluirlo ah ya no trabajas con la lámina y el lápiz y no te aprendes la vocal "A" con la lámina, tengo que buscar otra estrategia, tengo que incluirlo porque si no no estoy respetando las normas del DUA,

Entrevistador: ¿Cómo por ejemplo?

Entrevistado: Yo creo que primero conocer cómo aprenden, aprenden jugando pero de qué manera él adquiere más conocimiento, porque hay niños que aprenden con el lápiz, aunque dicen que es obsoleto trabajar con un lápiz pero de verdad hay niños que le gusta visualizar como él trabaja. Y desde ahí, las cartas y decir: Ya... Juanito trabaja bien con las manos y tengo que pensar... sí Juanito trabaja así cómo hago para pasar la vocal "o", ah, ya la vamos a modelar, la vamos a hacer con tiza afuera, la vamos a hacer con el cuerpo,

vamos a buscar tarjetas conociendo yo su realidad como aprende, yo desde ahí puedo brindar herramientas para él o para ella.

Entrevistador: ¿Cómo evalúa su práctica pedagógica en torno al DUA?

Entrevistado: !oh!, Yo siento que igual me falta, estoy recién con esto del DUA, desde el año pasado que lo pasaron acá, lo tomé como una pincelada, yo dije; !ya el DUA!, pensé que era algo propio del colegio, no sabía que era algo universal después, cuando tú hiciste la capacitación acá, me di cuenta que es algo ya macro. Converso con colegas de la universidad, todos aplican el DUA, empecé a interiorizarme, tuve un par de asignaturas que se enunciaba el DUA, estudiamos un poco el DUA, entonces ya es algo que uno tiene que involucrarse, sino, te vas a quedar en el pasado.

Entrevistador: Entonces, a partir desde todas las experiencias que has tenido, ¿Cómo evalúas tu práctica diaria en el aula?

Entrevistado: En el aula, siento que me falta, siento que debo practicar más y llevar más acabó por ejemplo lo que te digo yo hago mis planificaciones y tú podí ver que la planificación esta maravillosa; abarca los estilos de aprendizaje trabaja con este niño, lo separan grupo tiene material para él, pero llevarlo a cabo es difícil, es complicado si tú decí, ponte una nota del 1 al 7, ¿cómo evalúas tú, tú práctica de DUA? yo creo que estaría al 5, me falta. Me falta por aprender, de hecho estoy tratando de interiorizar más, veo planificaciones de otras colegas, conversamos más que con el equipo educativo del colegio, nosotros tenemos estas conversaciones en la universidad;¿cómo aplican el DUA?, ¿cómo lo hacen?, ¿cómo lo llevan a cabo?, recorro las experiencias de cada uno y trato yo de hacer mi propio trabajo educativo, no sé, nunca me han ido a evaluar, no sé si lo hago bien, no sé lo hago mal, por lo que yo sé y por lo que yo me he informado, me falta todavía. Pero igual a veces, sería bueno a lomejor una persona externa, que te diga; !que te falta esto!, !que te falta esto otro!, estás bien, en esto estás bien, en esto otro, una experta porque experta en DUA no soy.

Entrevistador: ¿Qué sientes que te falta?

Entrevistado: Identificar.. . El DUA, tiene uno que trabajar simultáneamente los tres estilos de aprendizaje, eso es lo que no sé, yo creo que ahí estoy en debe; trabajar los tres simultáneamente, porque si yo trabajo un día, otro día otro estilo de aprendizaje con el mismo tema, me resulta pero trabajar los 3 simultáneamente es difícil y se transforma en un desorden igual, puede ser porque tengo, me falta, la poca agente educativa que tengo en la sala, si fuera más.

Entrevistador: ¿Qué elementos o tópicos te hacen reflexionar sobre tu práctica pedagógica en torno al DUA?

Entrevistado: Mira, puede ser que un niño aprenda es gratificante, me motiva hacer más cosas, Pero cuando un niño no aprende y hago todas las herramientas y le pinto el mono maravilloso para que aprenda mucho algo pasa y pienso y observó y lo cambió de lugar que trabaje con otro grupo de que aprenda de alguna otra manera, pero a veces es difícil, porque el niño a veces de la casa no viene bien, no viene con ganas de trabajar los compañeros lo están molestando, entonces hay que ponerse en todas las situaciones igual, es complicado. Podrían ser los principios del DUA, la ejecución, La percepción del conocimiento como creo que ahí yo podría indagar más, en esos elementos, en esos conceptos, podría reflexionar sobre mi práctica pedagógica. Más que nada, las evaluaciones que arrojan cuando uno implementa una actividad, te arroja evaluaciones; Lo logró, No lo logró, pucha, si lo logró, bien po', bien por mí, porque logré que los niños aprendieran, pero si no lo logró viene la crítica porque no logró; ¿qué hice mal?, alomejor medie mal, a lo mejor no di las herramienta necesaria para que el niño aprendiera. Eso es mi autocrítica cuando no me resulta una actividad porque no me resultó, ¿qué hice yo para que no me resultará?, ¡qué pasa muy seguido!, generalmente uno lo ve como un registro de observación, porque uno ya conoce el grupo curso, uno conoce como el grupo trabaja, pero un elemento que me haga pensar porque no lo hice bien, netamente la respuesta de los niños, sí tú los ves entretenido, los ves motivados trabajando, pucha, mi actividad está bien planteada porque te preguntan porque te dicen; !tía está bien¡, !tía me equivoqué¡, !no importa, bórralo¡ y !hazlo de nuevo¡, !tú puedes¡, el refuerzo positivo. En cambio, si yo vi una actividad que no me resulta que los niños no me toman atención, están todos parados; “tía puedo ir al baño”, “tía tengo sueño”, Ah... porque no me resultó, a lo mejor no estará buena para los niños, no será motivadora, no será desafiante para ellos. Entonces, desde ahí, yo, desde la respuesta de los niños, desde como ellos la visualizan, su motivación, como ellos participan, como ellos preguntan, yo digo ah... esta actividad estuvo buena, no esta actividad le faltó, no la motivación estuvo mala, no, no fue un buen cierre, entonces desde ahí yo visualizo a través de la respuesta de los niños.

11. Entrevistador: ¿Qué significa para usted, la implementación del DUA en el establecimiento?

Entrevistado: Es un desafío, que lo tomé ya mío este año, cuando entré a estudiar educación diferencial, visualicé que era un una herramienta que nos daban, que nos entregan para mejorar nuestras prácticas, siento que debo informarme más, siento que

debo practicar más, porque la práctica, la experiencia es la que me va a hacer una persona que llevé el DUA como corresponde, porque a veces yo cuando me equivoco, yo también me frustró un poco, pucha, porque no me resultó, una compañera me decía el otra día; “pero equivocarse no es malo me día, si tú no te equivocas cómo vas a saber si lo haces bien, cómo vas a saber si no lo haces mal” y de verdad a lo mejor yo creo que a todos los docentes nos pasa lo mismo porque el DUA, no es que te vaya a salir a la perfección ah, ya tuve la capacitación, lo hice acá , ah ya lo hice, yo creo que es más allá de eso, de planificar bonito, yo creo que va más allá de planificar bonito, de escribirlo en el papel, de saberse los principios, de hablar del DUA, me siento acá y te hablo de los principios del DUA, de los estilos de aprendizaje, va más allá de eso, porque lo teórico me lo puede aprender de memoria, pero la práctica es distinto, es muy distinto. Entonces mi desafío es informarme más del DUA, conocer, brindar mucha experiencia de aprendizaje, porque yo creo que a través de la experiencia es donde uno más aprende, ya teniendo los conocimientos teóricos, más la práctica, ahí yo creo que es el complemento perfecto para ser una experta en DUA.

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez
Seudónimo del entrevistado	Entrevistada N°6
Cargo	Educadora de Párvulo
Fecha	13/12/2017
Duración	00:24:00

Entrevistadora: Bueno... como te comentaba en el consentimiento informado el objetivo principal del estudio, es conocer el significado de las educadores/as sobre la implementación del DUA, y específicamente esta entrevista tiene la orientación de conocer tus experiencias y expectativas sobre la implementación. Por lo tanto, ¿Qué es lo que conoces sobre el diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistada: eh... ¿Lo que me acuerdo?

Entrevistadora: Sí, de lo que tú te acuerdas.

Entrevistada: eeh lo que yo recuerdo eh, era para como para que... no tener una sola planificación para el curso, sino que tener para el desarrollo, o el inicio distintas formas de presentarse al niño, algunos son más visuales, otros son más kinestésicos... otros son más no sé, auditivos. Entonces la idea del DUA, era esa, lo que yo pude captar en la capacitación, y lo que yo pude estar en el año, ese es el objetivo.

Entrevistadora: y... en tu práctica, según lo que tú conoces y sobre lo que tú aprendiste en la capacitación, o en la experiencia que tienes en tu práctica... ¿qué has hecho para implementar el diseño universal para el aprendizaje? Con ejemplos.

Entrevistada: por ejemplo, yo... yo siento que... que, o sea es... uno lo hace más en el papel, es súper difícil hacerlo por el tiempo.

Entrevistadora: ¿en el papel es más fácil?

Entrevistada: no en el papel es más difícil, porque tú tienes que describir po`... como distintas formas de poder plantearse a los alumnos eh... pero si bien, uno a lo mejor... yo por lo menos hay algunas cosas... cuando planificaba no lo ponía quizás tan específico, o tal cual como pude haberlo hecho con el DUA, pero si en la práctica para mí es más fácil hacerlo, porque uno ya conoce a los chiquillos, entonces uno ya sabe que: “Pedrito aprende los números así, y Juanito no aprende así...”, entonces igual son hartos niños, uno tiene la técnico, a lo mejor en mi caso le doy a la técnico los casos que les cuesta menos a ella,

entonces a los que más les cuesta yo voy por puesto, y digo: “ya, mira esto se lo explico de otra forma, o se los veo de otra forma...”, pero ahí en la práctica, como que me cuesta colocarlo en el papel, porque... por el tiempo, porque no hay como mucho tiempo pa` planificar po`, sino uno podría hartos... eh, bueno yo creo que hay personas que el papel les aguanta mucho, y por lo mismo no lo hacen en la sala, ¿cachay? O quizás en la sala no alcanzo a pasar todos los números en el sentido de... de esa forma, a lo mejor en alguna clase de esa forma, en otra clase de otra forma... cosa que el niño lo vaya viendo po`... bueno el inicio de una forma, el desarrollo tendré que buscar dos formas... eh no sé po... como en la pizarra lo escribo, con material concreto, voy sacando a la pizarra eh... también aquí en la biblioteca a varios materiales de matemáticas y lenguaje que... trabajamos en el suelo, los gráficos también, que en las... cajas que son... esos bolsos rojos po`, que esos son súper buenos, hay que saber meterse para poder utilizarlos, y de verdad que nos ha funcionado, a los chiquillos les ha gustado esto... a lo mejor el espacio no es tan grande para colocar una tremendo cuadrado, pero a lo mejor sacando algunas sillas, tratando de acomodar todo bien, se pueden lograr varias cosas, o sea yo encuentro que eso es el mejor trabajo con los chiquillos.

Entrevistadora: ya, perfecto... tú por ejemplo ¿has generado esa instancia de quizás dividir el ciclo didáctico, no sé al inicio trabajar más los gráficos, el material concreto...? Pero, ¿Cómo vas generado esa instancia pedagógica? ¿Cómo llegas a resolver como trabajar con los niños?

Entrevistada: ¿Cómo?, No entiendo tu pregunta.

Entrevistadora: Por ejemplo, cómo vas llegando a decir: “eh ya, voy a trabajar primero en la pizarra, luego voy a trabajar con material concreto”.

Entrevistada: ah, por las características de los niños, uno se da cuenta de cómo vienen, cómo van... si hay algún número que... uno sabe eh uno se da cuenta de cuál le cuesta más, cuál le cuesta menos, he hecho que unos niños ayuden a otros, dos niños que saben más a dos niños que saben menos, entonces se van copiando, porque los niños copian todo... entonces claro no tienen la conciencia todavía del número, pero lo va a ver, y lo va a identificar... y por demás copiándole a los compañeros, porque hay compañeros que igual se va ayudando y hay veces que uno les dice: “ya no les ayudes tanto”... (Risitas) hay algunos que se aprovechan po`... hay algunos que le van haciendo el número: “ya, esto se hace así”, entonces no les pueden hacer la tarea ¿cachay? por características de los chiquillos po`.

Entrevistadora: ¿Consideras que es posible su implementación en el aula? ¿Por qué?

Entrevistada: o sea yo creo que sí, yo creo que si... como te digo en la práctica, porque para mí en el papel es súper difícil... ahora no sé si ahora uno tendrá más horas, para... parece que van a cambiar una ley, no entiendo si aquí lo habrán hecho... igual supe que el ministerio ve las planificaciones, yo no sé qué se está haciendo, así o no este año no tengo idea... entonces la idea es que, uno tenga a lo mejor las pautas, o una planificación que sea más factible, porque igual siento que hay que tener una planificación po`, porque en el día que tu no vengas la persona que te reemplazará no va a saber qué hacer, sobre todo las más grandes, que las técnico ya saben porque están, pero ellas no estarán... entonces saben de la rutina diaria, como se pasaron los números, porque nosotras igual somos modelos para las técnico po`, las que yo he tenido... ha sido todo súper bueno, y no he tenido problemas en que si yo tengo una capacitación en dejarlas, ellas saben lo que tienen que hacer... pero yo encuentro que sí, siempre y cuando si se busca una forma más rápida de colocarla en el papel uno podría planificar mucho mejor, pero quizás la planificación... uno a cambia en la práctica, porque no encontré este material, o porque paso algo en la sala, que a los niños no captaron una cosa que lo hiciste de otra forma... ¿cachay?

Pero yo encuentro que... o sea, yo por lo menos, siempre trato de hacerlo así po`, uno dice “ya, esto se pasa así y el que aprendió, aprendió, y el que no, no”. No po’, pero yo casi siempre lo he hecho así, es mi trabajo de tantos años que he hecho en el colegio, entonces el DUA es quizás algo como que ya he hecho, pero como que ahora está más contextualizado, ¿cachay?

Entrevistadora: Sí.

Entrevistada: por eso el DUA es lo ideal po`... sin duda de lo ideal de que todos los colegios lo hicieran así, ahora no sé desde cuando está el DUA, y que ahora ha estado presente en nuestro colegio, y que... que es así, debiera ser así.

Entrevistadora: claro, porque tú dices que es difícil en cuanto a la implementación en la planificación, pero en el aula... ¿Qué te provoca esa implementación?

Entrevistada: o sea... no me complica po`, porque hay niños “así, asá”, entonces todas estas maneras de abordarlos ahí mismo, aunque ya tengo más o menos las ideas de cómo el aprende, o que le cuesta más, entonces a él voy a tener que bajarle el nivel po`... y el otro va a tener que aumentar un poquito en el nivel ¿cachay? Si no, el que sabe mucho se aburre po` y se manda puras embarra (risas) hay que mantenerlo ocupado, que lo ayude, también irá aprendiendo más cuando le enseñe a los demás y el otro va aprender más, porque el amigo le está enseñando.

Entrevistadora: ¿Qué expectativas te provoca la implementación del diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistada: o sea... yo creo que las expectativas son altas po`... para los niños, porque así aprenden mejor, y se desarrollan mejor, como que adquieren más seguridad al aprender, porque cuando ellos no aprenden se frustran... o sea yo creo que cualquiera, hasta un adulto que ve a sus hijos así se frustra, ¿cachay? Pero ellos sobre todo, trabajando eso, que se sientan seguros, que ojalas todos participen... que no participen siempre los que saben, el que sabe siempre levantará la mano, y el que no siempre se va a quedar ahí, entonces ahí uno tiene que decir: “ya, Juanito (al que no levantó la mano) venga para acá, venga acá lo vamos a ayudar”... ahora el que no quiere salir, no lo obligo lo dejo ahí po`... ya quizás cuando se sienta más preparado, sacarlo.

Pero las expectativas son buenas, yo encuentro que el DUA es bueno, como te digo yo.

Entrevistadora: entonces, este modelo según lo que piensas ¿Colabora con los procesos de inclusión?

Entrevistada: yo creo que sí, siempre y cuando tenemos ayuda con un especialista. En mi caso no sé po... me llega un niño con Síndrome de Down a mi sala, de pre kínder, o kínder y yo no tengo la experiencia trabajando con él, o él a lo mejor necesitará que fuera con el más veces en la semana a verlo, porque igual son hartos niños, y él se pierde. Yo encuentro que Carlitos (niño con Síndrome de Down) se perdió ahí, porque la... la Anita trataba de estar con él en la sala ayudarlo, pero... eso que dejaba solo a todo el curso, y la educadora de párvulo es para todos los demás po`... entonces ahí se perdieron varios que les costaba po`... Carlitos era difícil po`, por eso se debe tener a alguien que apoye en la sala, o por lo menos que vaya, o a lo mejor a las chiquillas les faltó que una educadora diferencial les dijera: “oye, mira puedes trabajar esto así, o ver esto con estos niños”, no sé po`, por decirte algo... porque uno no tiene especialización en eso po`.

Yo creo que la inclusión debe ser desde siempre impuesta en todos lados, se parte con el proyecto de integración, pero... en pre básica no hay po`. Entonces uno no le puede decir al papá: “oye no, no puede entrar”. Igual se perdió ese que yo tenía... ¿Cómo se llamaba? El que tenía autismo? Uno grande, no me acuerdo... igual me dio pena que se fuera, pero él estaba todo el día afuera po`. Ni a veces yo lo podía entrar, trataba de incorporarlo, él enganchaba hartos con las cosas visuales, le ponía videos de las vocales o de las consonantes con las vocales, pero yo creo que él no asimilaba, como que él era más... en ese sentido el tiraba las cosas no sé, no creo, lo desconozco si es que él entendía algo... a lo mejor le llamaba la atención las formas, sonido, pero de verdad no sé... pintaba puras rayas, como un niño de tres años... la Antonella lo trataba de ayudar, como era nueva, lo hacía enojar, él

le decía: “agua, agua”, y ella le decía: “ya, anda a tomar agua”... y no volvía po` o lo acompañaba y se arrancaba a los juegos... no podía yo tenerlo y dejar a todo el curso tirado con la actividad, o la técnico venir y estar como media hora llamándolo a la sala: “Anita, Anita”, o como a mí me decía: “Mari Carmen, Mari Carmen”, no me decía tía. Entonces a mí me dio lata que se fuera, porque... quizás si hubiésemos tenido más herramientas, más apoyo en pre básica de ese estilo...

Entrevistadora: entonces igual... si bien este modelo viene a ayudar en DUA igual se requiere más gente... eh...

Entrevistada: si, más gente, más ayuda en la parte de la inclusión, sobre todo con niños que tienen más necesidades especiales po`... a lo mejor ya el DUA sirve para otros niños que no tienen tanta ayuda de ese estilo, no habría problema porque uno ya lo maneja po`... pero si en mi caso, yo estoy hablando de mí caso. En mi caso si yo tuviera a un niño con Síndrome de Down, o quizás otros más severos yo tendría que pedir ayuda po`... o quizás otra persona más estable con él ahí, fija.

En pre básica quizás no es la instancia, no tenemos la instancia en consejo de hablar, porque a veces pre básica, porque a lo mejor en mi visión... podría venir al consejo cuando van a hablar cosas, como generales... porque a veces yo me acuerdo que hubo un tiempo en que podíamos venir, y dejábamos a las técnico allá con los niños en el patio, o haciendo una actividad en conjunto... para venir, pero yo sabía que era pérdida de tiempo saber que a tal niño de tercero básico le paso tal cosa... entonces yo no lo conocía po`... las cosas en general del colegio para saber que está pasando en todo po`, ¿cachay? A lo mejor las instancias para que nosotros pudiésemos hablar todo esto, lo que nos parecía... ¿cachay?

Entrevistadora: ¿Cómo evalúas tu práctica pedagógica en torno al diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistada: yo creo que... igual estoy deficiente en la práctica, por el tiempo, a lo mejor por el diseño no me permitía hacerlo, porque en mi se desarrolla larga ésta, entonces colocar así a lo más específico, es difícil po`, como uno también ve la visión de que si no voy a trabajar por equis motivo, la persona que lo lea no lo va a entender, yo lo voy a entender si pongo eh... “número visual, eh no sé número en forma concreta”, o sea más detallado... como que siento que en la planificación me faltaría ahí a lo mejor desarrollarla más con respecto al DUA, esa es mi parte deficiente, y en el aula yo encuentro que está bien, o sea... me ha dado resultado, los chiquillos aprenden y los que no, trato de incentivarlos lo que más pueda, mandándoles tareas para la casa... es que no todos van a aprender igual po`... no todos van a saber todo, todo depende de la familia igual, del apoyo, porque se está un rato, y hay que pasa lo que más se pueda... los que más aprenden son los

que tienen más apoyo, eso se nota al tiro y los que son más maduros también. Así que... yo siento que en la sala los recursos del colegio igual están, a lo mejor podrían tener unos datos en la sala... aunque es difícil porque podrían entrar a robar, o tener más a la mano datos para llevarlos a las salas quizás... porque eso igual ayuda mucho a los chiquititos se ocupa mucho lo visual, más que tenerle papel, porque para mí el papel es más como la finalización, más que el desarrollo, la idea es que ellos aprendan de otra forma po` si ellos son distintos entonces se aburren po`... para la evaluación yo les paso una hoja quizás, para que armen números, ¿cachay? Para mí el desarrollo es otra cosa... esa es mi visión.

Entrevistadora: ¿Qué elementos o tópicos del diseño universal para el aprendizaje te hacen reflexionar para tu práctica pedagógica?

Entrevistada: que... que quizás a lo mejor debería... o sea, ponerme más atenta a los distintos aprendizajes del niño, yo creo que eso te hace el DUA, en ser más eso... porque, bueno en principio uno igual en primer año hace todo igual po`... después con el tiempo te vas dando cuenta, pero... eso yo encuentro que hace el DUA, toma más conciencia de cómo aprenden los niños, de cómo debe ser su aprendizaje durante el año ponte tú, o depende de las temáticas, quizás de un niño que le cuesta las matemáticas, pero es seco para lenguaje... entonces él ocupa la otra técnica, y otro ocupa otra técnica para lo otro. Igual es harta pega po` tienes que tener mucho apoyo, la técnico en mi caso, pero a veces cuando uno está solo cuesta un poquito más, porque son muchos niños por sala.

Entrevistadora: ¿Cuántos niños son por sala?

Entrevistada: yo debería tener ahora en kínder cuarenta y cinco, con una técnico, y en pre kínder treinta y cinco, antiguamente eran veinticinco, si tenía veintiséis debía tener dos técnicos... cambio con Piñera parece. Se aumentó el número de alumnos, se buscó aumento en la cobertura, no en calidad po`.... Y eso fue peor po` imagínate los de nosotros que son más chiquititos uno debe incentivarlos desde el inicio, tengo que hacerlo como en cinco minutos, y lo otro como en media hora el desarrollo, y otros diez minutos para hacer el cierre, y en este tiempo no alcanzo a hacer los cuarenta y cinco minutos, no alcanzo... para eso está la técnico también, pero cuando no vienen las técnico o hay niños que les cuesta más y debo estar con ellos más tiempo.

Me acuerdo que un año tuve cuarenta y dos, fui al baño y los niños todavía estaban saliendo de la sala (risas) ese fue el primer año en que se lanzó ese decreto de Piñera, porque yo antes tenía veintiséis niños cuando llegué a este colegio, eso fue hace tiempo igual po`... pero igual complicado, porque con menos niños se pueden hacer más cosas, mi curso de la mañana del año pasado eran treinta y tantos, y los de la tarde era veinte y tantos... pero los de la tarde aprendían mucho más rápido, tenía más tiempo para ellos, eran más buenos. En

la mañana tenía “seis chukis” y creo que dejaron la embarra este año, el Martín Poblete, el Juliano... no eran violentos, pero se van juntando y adquieren eso po`. La parte de articulación con primero es importante, yo creo que más allá de que uno haga la articulación así físicamente, uno debería quizás a lo mejor... hablar con las profes, porque quizás las profes de primero..., yo creo que el primer semestre, seguir con juegos y actividades con ellos, porque ellos aprenden el cambio de que ya no se lavan los dientes así como: “ya vamos”, o las manos... no sé, o van todos juntos al baño no sé cómo trabajan ellos. Me acuerdo que los niños cuando pasaban a primero estaban pegado a la reja, “tía, tía”, no tienen juegos, entonces como que echan todo de menos acá, yo creo que también es por eso que se portan tan mal po`... La profe tiene que hacer un buen enganche con ellos po`, la profe igual influye hartoo... yo me acuerdo que también tenían ese comportamiento pero se portaban bien po`, en dos o tres yo los miraba y era como que “ihh” pero creo que también como he trabajado muchos años aquí, uno está acostumbrada al número no sé, igual yo soy cariñosa con ellos, pero soy estricta también. Entonces ellos sabían cómo hacerla, conmigo no po`... entonces eso me decía la Bethzabeth: “pucha que lata que los profes me reclamen por ellos, porque me siento casi la mamá po`, “mira esto se hace así, pero ¿por qué?”

Entrevistadora: ¿Qué significa para ti la implementación del DUA en el colegio?

Entrevistada: como que ya lo he respondido antes...

Entrevistadora: si, si ya lo respondiste... era como una pregunta para cerrar el caso. Eso... gracias, ¿tienes algo más que decir?

Entrevistada: no, si está bien.

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez Z
Seudónimo del entrevistado	Entrevistada N°7
Cargo	Profesora de Educación General Básica
Curso	1° Básico “B”
Fecha	5/10/2017
Duración	00:18:40

Entrevistador: Bueno, como te comenté hace un tiempo ya, éste estudio tiene el objetivo de conocer los significados de los que ustedes le otorgan a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y se basa principalmente en tu experiencia, tu práctica, y en las expectativas que tienes sobre este diseño, y entonces, en función de eso: ¿Qué es lo que tú conoces sobre el diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistada: Eh... ya bueno, por lo que yo entiendo del diseño, del DUA, es que eh eeh... es que sirve para trabajar los distintos tipos de aprendizaje que tienen los chiquillos, y poder incluirlos en el aula, ya sean: auditivos, kinestésicos, o visuales... como esos tres tipos de aprendizajes incluirlos, y poder hacer eh... una clase que abarque las tres áreas que son como las más marcadas en los chiquillos. Y en cuanto a mis prácticas, eh... acá es donde yo más he visto que se aplica.

Entrevistador: ¿Qué es lo que hace en su práctica para implementar el modelo? Describa con ejemplos.

Entrevistado: Ya... yo en mi práctica, eh... hicimos un proyecto de título, se basó en cuanto a la comprensión lectora, porque yo tenía un cuarto básico, y justo ese año tenían SIMCE, entonces yo lo propuse a la jefa de UTP, y me dijo: “Ah ya... si”, entonces yo hacía talleres, y los talleres abarcaban según mi percepción, como a todo tipo de interés, hicimos talleres solo de lectura, talleres de cuenta cuentos, de preguntas... de vocabulario, de dibujo, entonces siempre se le ... todo en torno a la comprensión lectora, que ellos se presentaran... fueran a siete talleres, dónde se presentaron primero como cada estrategia, y después los siguientes talleres tenían que ir desarrollando como ellos quisieran... Si a ellos les interesaban más los dibujos, hacer como unos... unos esquemas, mediante lo que entendieron del texto.

Entrevistadora: Ya, y en relación a tú práctica actual, ¿Qué es lo que haces en tu práctica actual, como ahora profesora de primero básico para implementar el diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistada: Ya, en lenguaje, que es como lo que más les complica a los chiquillos, porque no es concreto está... eh... para presentar el fonema siempre trabajábamos con videos, después con que ellos crearan una conciencia fonológica, mediante ellos no sé... fonema eh..." C" , ya, ¡díganme palabras que ustedes conozcan con ese fonema!, que fueran haciendo memoria auditiva de lo que ellos recordaban, les presentábamos videos , después hacíamos guías, y que ellos fueran haciendo caligrafía del fonema, entonces yo trataba de ir como dentro de lo que se podía, abarcar como de los tres aprendizajes, ya... y ahora estamos trabajando, mediante la lectura picto... pictórica, entonces yo pongo una palabra, un dibujo, una palabra, un dibujo, y ellos tienen que ir leyendo a través de eso... igual les ha gustado, porque es como: "¡ya!, ¿Quién puede adivinar la frase?", y ellos, claro... como ven dibujos es mucho más fácil ir uniendo los dibujos que... que como que solo ir tratando de leer las palabras escritas. Y en matemáticas con lo que más trabajamos, y a ellos más les gusta, se les hace fácil... es el material concreto, el concreto en ir juntando, separando, en los videos que igual les explica no sé... cómo poder ir haciendo cierta cosa... eh trabajar afuera del aula, cuando trabajamos abajito, los hice salir a correr, que contaran cuántos... eh cuántos saltos tenían el colegio, el pasillo, y así... y tratando de experimentar de diferentes formas esos aprendizajes.

Entrevistadora: ¡Súper!, ¿Consideras que es posible la implementación en la escuela?, ¿Por qué?

Entrevistada: Sí, o sea creo que aún faltan como... bueno a lo que siempre dicen, como que faltan un poco de recursos, y hay otros recursos que uno no conoce, porque uno como que no... pero, yo creo que está como en la facilidad de todas partes, de los recursos, los chiquillos se interesan, y desde el área de cómo de... directiva, también dar la posibilidad de que uno pueda abarcar todas las áreas que tienen.

Entrevistadora: Cuando hablas de recursos, explícame un poco mejor a qué te refieres.

Entrevistada: Ah, pero como a los recursos... a lo concreto. Como que... no sé, ejemplo: yo en un colegio que trabajé, todas las salas tenían data, pero aquí yo sé que no hay porque... se los roban, pero creo que una... una súper buena medida es que todas las salas tengan data, parlante, o el material concreto dentro de la sala, porque es más factible, y ellos como que lo pueden trabajar todos los días, o de hecho... puede llegar un momento a que ellos puedan elegir que material creen que pueden trabajar, o se les va a ser más fácil trabajar a ellos.

Entrevistadora: Ya, entonces debido a eso, ¿tú consideras qué es posible?

Entrevistada: Si, si porque..., o sea a ver... igual tenemos asistente, y yo igual fui asistente, entonces uno igual si no hay materiales, uno lo puede crear, hay distintas formas, y ya con las cosas que tenemos en la sala... que traen los niños: las cartulinas, las gomas eva... siempre se puede fabricar nuevo material.

Entrevistadora: ¿Qué expectativa te provoca la implementación del diseño en... en el colegio, en aula?

Entrevistada: Eeh... bueno, yo creo que primero tenemos partir por nosotros, conocerlo bien, que ojalá se diera como... em... un curso o un taller para los docentes, porque yo igual soy recién egresada, pero a mí me lo pasaron así como... no en profundidad, sino que fue como una pincelada de que era el DUA, entonces partir por nosotros, y después explicarle a los chiquillos, además que el hecho de tener diferentes formas de enseñar, va a ser beneficioso para los niños... porque ellos son los que uno como que de repente qué hacer para... ayudar al niño, no sé qué... le cuesta mucho matemáticas, porque ni con material concreto, a veces lo puede solucionar.

Entrevistadora: Y... entonces, ¿Qué te provoca la implementación del DUA en la sala?

Entrevistada: Ah... como satisfacción de que voy a poder ayudar un poco más a todo, porque voy a tener como la... una idea más avanzada de cómo... qué hacer, cómo hacerlo... eh de qué forma eh... cómo qué material o recursos, qué técnicas son adecuadas para este tipo de... eh de cómo de... aprendizaje, o si hay un niño que no sé, tenga más de un tipo de aprendizaje... cómo abarcar esa área, entonces como... o sea, va a ser aprendizaje para mí, y aprendizaje para los estudiantes, además es algo que va a quedar, es algo que el estudiante también va a aprender cómo es su tipo de aprendizaje, el después va a poder decir: ¡Ah no, para mí igual es más fácil estudiar de cierta forma, trabajar con ciertas cosas voy a aprender más rápido que... no sé, solo leyendo¡.

Entrevistadora: ¿Consideras que el modelo colabora con los procesos de inclusión educativa? ¿Por qué?

Entrevistada: Si, porque abarca todas las formas de aprendizaje, y como todos aprendemos de forma distinta, entonces el tener... no sé, solo lectura va a abarcar solo un tipo de estudiante, en cambio nosotros queremos incluir, y no segregar. Y al incluir tenemos que adaptar distintos tipos de materiales o de técnicas, y de formas de enseñar a los estudiantes.

Entrevistadora: ¿Cómo evalúas tu práctica en función del diseño universal para el aprendizaje?

Entrevistada: Amm... hago todo lo posible, si trato de... de implementar igual es... por lo menos con primero básico, yo siento que tengo que trabajar todo el rato de forma kinestésica, o motivarlos... les encanta no sé, les cuento un cuento, ver un video... como que haya ruido en la sala eeh... o sea, no ruido pero que les estén dirigiendo de manera verbal les acomoda mucho más, y bueno que uno también vaya haciendo junto con ellos, entonces trato de hacer... de darles videos, de contarles cuentos, ellos lo que más me piden es que les cuente cuento a última hora, porque ya están cansados, porque es muy largo para ellos, entonces... o los dejo justo en la última hora son las horas de... como de artes, entonces tratamos de esos momentos que ellos tengan momentos de distracción, entonces... a través del arte, de la música, y enseñándoles también, un poco más...

Entrevistadora: Bueno, y a partir un poco de lo que tú me comentas, ¿Cómo evalúas tu práctica en función del DUA? Si me dices: “Si, hago todo lo posible”, pero... objetivamente, ¿Cómo sientes tú, cómo lo estás haciendo?

Entrevistada: Ah, creo que recién estoy... como en lo más básico que... bueno también es como primera vez que trabajo, como docente llevo poquito... creo que también no todos sabemos cómo... eh... muy bien de qué manera trabajar, nos tenemos que guiar por un video, podemos abarcar eh no sé, el área auditiva y visual, y quizás necesitamos algo un poco más... llamativo. Entonces yo creo que recién estoy en proceso de ir adaptándome más al DUA.

Entrevistadora: Ya, ¿Qué elementos o tópicos del diseño universal, de los que tú me mencionas, hacen que reflexiones sobre tu práctica docente?

Entrevistada: Eeh... bueno, yo creo que... lo que comentaba eso, de que tratar de llegar a todos, de buscar ya a ver... cómo... yo creo que uno siempre dice; uno al final siempre se lleva tarea para la casa, yo paso esto hoy día, ¿cómo puedo solucionar esto de buscar estrategias, de buscar formas, yo creo que lo que más me... como que hace pensar es eso po, tratar de abarcar, o bueno tratar de poder enseñarles a todos lo que necesitan saber, más que como el conocimiento, sino como también los valores, la... el saber hacer, y el saber ser... Entonces yo creo que eso el DUA ayuda harto, y ayuda a que uno reflexione... de cómo lo puedo hacer mejor, cómo mañana voy a tener más elementos, que otros puedan aprender más de lo que aprendieron hoy día.

Entrevistadora: Y... bueno ¿Qué significa para ti, la implementación del DUA en el colegio?

Entrevistada: Eeh bueno, puede ser... pero, ¿a nivel general del colegio?...

Entrevistadora: Si, para ti... de lo general, de lo que te pasa en aula, desde lo que te sucede.

Entrevistada: Bueno, yo creo que... partiendo que va a ser mucho más llamativo como si se pone en el colegio, es un colegio que va a tener inclusión desde toda área no solo por PIE (programa de integración escolar), sino que dentro del aula también va a tener no sé, docentes preparados para... para enseñar a niños de todo tipo de aprendizaje.

Entrevistadora: Tú me mencionaste, por ejemplo: a nivel de escuela, a nivel de aula, pero ¿Qué significa para ti, en tú práctica, la implementación del DUA en el colegio?

Entrevistada: Si, yo creo que igual la práctica diaria mía... igual incluyendo el DUA... igual yo creo que de cierta parte se va a facilitar más, porque mmm... voy a tener las herramientas, los conocimientos, las estrategias, y ya no me voy a guiar como por la ignorancia de decir: “pucha, ¿Cómo puedo ayudar?, ¿Qué puedo hacer?”, eeh... y bueno, y en caso de que vaya a otro colegio también seguir implementándolo, va a ser algo que va a ser perpetuo como en mi aprendizaje... yo lo voy a poder implementar de cualquier forma, y no toda... en todos los colegios, se está viendo como aquí, como del trabajo del DUA yo creo que... se está, como... esperando que... como que hasta que no me vayan a supervisar si estoy instruyendo el DUA, no lo voy a hacer.

Entrevistadora: A ver, cuéntame más de eso, ¿Por qué dices eso?, ¿Por qué dices que aquí, y allá no, o en otros espacios que dependen mucho de la supervisión?

Entrevistada: Aah no se po`... yo igual trabajé, hice mi práctica en otro lado, entonces de ese lado no sé... por ejemplo: los docentes no tenían los recursos... había un data en todo el colegio por ejemplo... Entonces sólo cuando iban a supervisar de verdad, como que la gente andaba corriendo, andaba corriendo en todo sentido, por la asistencia, por los libros que... “ay es que, ya chiquillos vayan todos adentro de la sala, y que nadie se arranque”, como que quieren hacer una pantalla de la situación, y no es algo que se realicé al diario.

Entrevistadora: y, ¿aquí?

Entrevistado: Yo creo que aquí se realiza a diario, yo creo que... que también porque... los directivos son mucho más... como persuasivos con los docentes, porque quizás si no fuera así, igual uno se dejaría estar po`, si al final si a uno no... yo creo que todo los seres humanos como que siempre trabajan un poco bajo presión, sino... no realizan las cosas.

Entrevistadora: ¿Algo que quieras decir, agregar... una sensación, percepción, o algo que quieras agregar a la entrevista?

Entrevistada: Eeh... no po`... decir que... lo que es un... es una buena implementación la que se va a hacer eh... hay que avanzar en la educación, todo eh... todo va cambiando; nosotros vamos cambiando, la tecnología va cambiando, los chiquillos van cambiando... Uno igual se lleva de... de que entré acá a trabajar, hasta ahora son súper distintos los niños de primero básico, súper distintos... Y cada vez, se está dando más el... la variación a los distintos tipos de aprendizaje, ya no son todos kinestésicos, que antes era como lo que más se veía, o visual... Entonces creo que es una buena idea, es que se vayan implementando nuevos métodos, y que a nosotros los docentes nos vayan preparando para eso, y no nos quedemos ahí, en lo que siempre... en lo que nos enseñaron en la universidad nomás po`.

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez Z
Seudónimo del entrevistado	Entrevistada N°8
Cargo	Profesora de Educación General Básica
Curso	1° Básico “A”
Fecha	2/10/2017
Duración	00:10:18

Entrevistador: ¿Qué conoces del Diseño Universal para el Aprendizaje?

Entrevistada: Antes de llegar, solo una lectura así como.....

Entrevistador: ¿Antes de llegar al colegio?

Entrevistada: Antes de llegar al colegio

Entrevistadora: A claro

Entrevistada Antes de llegar al colegio, una lectura así como, entre muchas otras que había. Por ejemplo en la universidad jamás no hablaron del DUA y yo salí recién el año pasado por decirlo así, me titule ahora en enero así que recién saliendo y no se mencionó jamás. Entonces era como OK.... y en el verano uno se pone a investigar un poco dar vueltas y ahí estuve leyendo pero más que eso una lectura así como...de los conceptos de que se trataba pero no algo muy profundo.

Entrevistador: Ya..., y, ¿ahora?, ¿En función de tu experiencia en esta año escolar?

Entrevistado: Bueno seguí leyendo toda la información que nos han entregado, y si llevarlo más acabo, he basándome yo por lo menos principalmente en los tres estilos de aprendizaje como que ese es el foco, he que es como lo más...además lo más fácil de como de entender del DUA es guiar a ese lado, entonces eso si un poco más claro, reforzar de que si hay niños, todos son distintos, así que hay que tratar de darle a todos las mismas oportunidades e igual es un poco complicado por los tiempos principalmente.

Entrevistador: ¿Qué es lo que hace en su práctica para implementar el modelo? Describa con ejemplos.

Entrevistado: Claro, busco he.....que haya por ejemplo para qué reciban la información que haya una parte auditiva, que haya una parte visual y que haya una parte quinésica que

ellos hagan. Que se parece a otras prácticas que uno tiene o de las experiencias de la vida por ejemplo el kinestésico es muy parecido a los scouts el aprender haciendo entonces es como ir uniendo de otras cosas, de lo visual yo soy súper visual entonces para mí como color, desatacadores, he formas como para que ellos puedan entender lo que vamos hacer, pero claro, a pesar de todo a veces no llega a todos. Por eso tiene que decir se intenta pero a veces no llega a todos.

Entrevistador: Me mencionas por ejemplo acciones que tú has hecho: “destacar”, “poner colores”, pero, ¿podrías dar un ejemplo específico de una clase que hayas implementado el DUA?

Entrevistado Por ejemplo ahora precisamente estoy en una clase que yo la encuentro entretenida entonces es lo que vamos hacer en historia por ejemplo.

Que el semestre pasado hicimos disertaciones y a los niños después se les olvido po, porque claro presentan se aprendieron su parte lo que los papas les ayudaron porque son chiquititos a investigar la dicen y se acabó, y fue como, encuentro que no fue tan significativo a pesar que son prácticas bien mejor que una prueba por decirlo así porque llevo arto de aprendizaje y ahora lo que vamos hacer es caracterizarse de esos personajes y que ellos se sientan ese personaje y cuenten como si fuera su vida entonces ellos se van a presentar van a decir cuando nacieron y que cosas importantes aportaron al país, pero como si fueran ellos, entonces creo que eso va ser un poco mejor que una disertación, y que para los otros va ser ver un personaje entonces ya lo visual esta, para lo auditivo van a escuchar lo que hizo y para quien lo está haciendo he se transforma en otra persona entonces los movimientos que haga o si tiene una barba o si tiene un gorro va ser algo que quizás les va a quedar, en algún momento van a decir, yo cuando era pequeño fui no se Pedro de Valdivia y fundo Santiago y van a tenerlo más claro a que si yo le hubiese pasado un prueba apréndaselo de memoria y respóndame quien es. Entonces creo que ahora más o menos de ese estilo hemos estado trabajando para que sea algo más como una experiencia.

Entrevistador: ¿Considera que es posible su implementación en el aula?, ¿Por qué?

Entrevistado: Es complejo con la cantidad de estudiantes que ahí. Yo creo que para que fuera así, como que se pudiera hacer ideal debieran ser pocos estudiantes, veinte porque así uno se puede centrar en que no entendió al escuchar, no entendió con lo que estábamos haciendo y tampoco tuvo la capacidad de verlo o se le olvido rápidamente, pero con tanto estudiante a veces hay algunos que parecen que están trabajando, pero después resulta que no na´ aquí entonces es un poco complejo precisamente por los tiempos porque hay muchos estudiantes en una sala de clases.

Entrevistador: ¿Qué expectativas le provoca la implementación del DUA?, ¿Por qué?

Profesora: He... Bueno me provoca precisamente eso darle nuevas experiencias a los niños y para todos porque para uno también es complejo salir del molde del que viene de donde uno estudio y además de lo que a uno igual le enseñan porque te dicen hay que innovar hay que innovar y es como OK, y cuando uno llega es como, ¿puedo llegar hasta ese límite?, ¿puedo hacer esto?, ¿puedo hacer esto otro? y es como que uno se va como poniendo trabas en el camino porque como que uno no tiene la certeza de hasta donde poder llegar pero he...yo creo que es una de las mejor cosas para los niños, porque nos estamos preocupando de todos un poquito.

Entrevistador: ¿Considera que el modelo colabora con los procesos de inclusión educativa?, ¿Por qué?, ¿Cómo?

Entrevistado: Sí absolutamente, por lo mismo porque una clase catedrática es a los que le llega y como se acabó listo, ya lo pasé y en cambio acá es como bueno probemos esto, ya no funcionó, probemos otra cosa, ya ok puede ser que funcione un poquito mejor entonces primero vamos a ver ok, vamos a conocerlo, vamos a ver que le gusta, y tratar de ir por otro lado, si los incluye a todos porque como le decía delante todos somos distintos.

Entrevistador: ¿Cómo evalúa su práctica pedagógica en torno al DUA?

Entrevistado: Ohh..., me falta mucho jajajaj (ríe), me falta mucho, porque además me falta experiencia, experiencia fija en un aula, porque puede hacer la práctica... haber he hecho cosas pero no como estar al frente de un curso, he se necesita mucho más, mucho más tiempo, entonces desde ese aspecto siempre hay falencias que hay que estar así como, ok y ¿qué hice? no se po de repente cómo, ahí pero hable todo el rato..., pero no tenía que hablar todo el rato y ¿qué paso con esto?, entonces a veces si hay algunas desventajas en ese aspecto y unas he...todavía no alcanzó el nivel que corresponde.

Entrevistador: ¿Qué elementos o tópicos del DUA le hacen reflexionar sobre su práctica pedagógica?

Entrevistado: Desde el momento de la planificación en si uno está reflexionando, porque por ejemplo yo me demoro una eternidad en planificar porque casi que me voy a imaginando como es la clase como van a reaccionar posiblemente los niños hee...y después llega y resulta que llovió y no funciono nada jajaja (ríe), y no funcionó nada, entonces a ver qué pasa y siempre uno está reflexionando, también al momento de las evaluaciones uno dice claro hicimos la clase supuestamente se logró contestaron y después algo pasó, entonces hay que volver atrás y ver qué pasó, donde fue lo que no pudo quedar

entonces es constante la reflexión con el DUA o sea lo otro es más como al final del proceso, acá es constante

Entrevistador: ¿Qué significa para Usted, la implementación del DUA en el establecimiento?

Entrevistado: Hem.....como me dice ahí uno, tiene que ver con las experiencias pasadas, como si hubiera existido en otra época he las cosas abrían sido muy distintas para mi familia por ejemplo, porque mi hermana menor es Asperger pero es del 84, lo que implica que cuando ella estudió, ella era la enferma, era la que era disruptiva, era la que llegó a quinto básico y a mi mamá le dijeron: !déjela en la casa, nosotros se la hacemos pasar de curso!, decía : “pero si su problema era social, de que me sirve que este en la casa, si ese es su problema no tiene problemas de aprendizaje , ella memoriza mucho, entonces no es su problema, su problema es que necesita estar con personas para poder ser tolerante y estar en contacto con el resto” cosa que no pasó porque ella fue desvinculada en quinto básico entonces de ahí ella no estudió normalmente, después estudio con adultos, porque mi papá siempre se ha preocupado de que ella sea autovalente y muchas cosas pero tuvo que estudiar con adultos no en su proceso, entonces en ese aspecto lo que yo veo del DUA es que se abre la posibilidad a muchas, como paso con mi hermana y si lo hacen y eso ya es 100% valorable así como del cielo a la tierra, sí que en ese aspecto esas son las expectativas como que no haya un no sabí’, que tu no, que eso no haya. Esas son las expectativas que por lo menos yo tengo, es como, bueno vamos a intentarlo de nuevo, bueno vamos hacer otra cosa, pero ese como que no sabí que mejor! No ;no existe.

Entrevistadora: Súper, Gracias Susana.

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez
Seudónimo	Entrevistada N° 9
Cargo	Profesora Educación General Básica
Curso	2° Básico “A”
Fecha	5/10/2017
Duración	00:30:46

Entrevistador: ¿Qué conoce del Diseño Universal para el Aprendizaje?

Entrevistado: Con respecto al diseño yo sé que es una metodología de trabajo tanto dentro y fuera del aula, en cual uno debe presentar diversas formas de acceso del conocimiento al niño, desde el punto de vista como aprende el niño, a raíz de como aprende el niño es que herramientas yo les voy a dar para que ese como aprende se lleve a cabo, es como si el niño por ejemplo es visual y kinestésico entregarles diversas formas visuales que le permitan a él desarrollar su aprendizaje observando pero también trabajando con el cuerpo, es como eso, es como dentro de aula implementar diversos rincones dentro del aula que le permitan al niño aprender desde su interés eh hay sillones es lo ideal, si el niño quiere estar en una mesa está en una mesa, si quiere está sentado, está sentado es como entregarles todas las formas posibles dentro de un estructura cuadrada que se sienta cómodo para aprender.

Entrevistador: ¿Qué es lo que hace en su práctica para implementar el modelo? Describa Con ejemplos.

Entrevistado: Las instancias son los tiempos que tengo de planificación y coordinación con educador diferencial, que de hecho el cambio me ha favorecido bastante, eh sinceramente me cuesta mucho implementar el DUA, particularmente con mi curso, a pesar que tengo diversos tipos de aprendizaje dentro de la sala, eh tengo muchos factores que influyen negativamente en que se puedan desarrollar todas estas formas de aprendizaje, porque tengo que enfocarme en una normalización directa, más allá de una presentación de una gama de actividades, porque al tener todos estos factores negativos, se pierdan los niños, por ejemplo, dentro del aula tengo tres niños disruptivos negativamente los cuales influyen molestando a los compañeros, a través de golpes, a través de sobrenombres, a través que les quita los materiales, un compañero está escribiendo y el otro va y le quita lápiz solo por molestarlo, eso va influyendo por que el alumno que se está tratando de concentrarse en algo eh pierde el hilo de la clase y se ponga a pelear con el compañero es

que: ¡me quito el lápiz!, es que: ¡tía!, entonces dentro de una clase estructurada hay muchos quiebres: ¡tía me molesto!, ¡tía me pego! y eso influye que yo pueda tener preparada 10 actividades y alcancé a hacer la mitad porque pierdo mucho tiempo en estar llamando la atención, solicitando que trabajen en el cuaderno, solicitando que dejen de mirar hacia afuera, tengo que muchos niños que son casi que impulsivos con ir al baño, entonces me pueden pedir permiso como 10 veces para ir al baño. Entonces, últimamente me he enfocado prácticamente en actividades específicas que sé que sí van a funcionar más allá de probar otras mil y una actividades que va puedo decir tal vez no me va a funcionar pero igual las voy a probar, me estoy llenando como a lo seguro, donde sé que van a trabajar, entonces sinceramente el DUA aplicando actualmente en mi sala no me está siendo aplicado como yo quisiera que lo aplicará, porque puedo estar presentando un video y después del video podemos hacer una actividad de ir con el cuerpo, pero por las conductas de los compañeros, pierdo tanto tiempo que solo vemos el video, y eliminamos automáticamente la actividad con el trabajo del cuerpo, que alomejor los otros que son más concretos les favorecería muchos más que ver el video, entonces mermo esa acción de los niños más concreto y me quedo con los niños que son audiovisual entonces trato de jugar, tal vez si un día hice solo una actividad concreta y trato otro día favorecer mucho más al audiovisual, pero dentro de las misma clase toda la gama no, no he podido. Las razones son esos factores, son esos tres alumnos, tengo una alumna muy confrontacional, que busca que yo le llame la atención, tengo otro que no hace nada, lo único que hace es garabatos, molestias, golpes, come en la clase, eh prefiere mil veces estar afuera, hay en ocasiones se escapa de la sala, o sea yo puedo estar trabajando con un compañero, explicándole un concepto, un contenido, la instrucción del trabajo, enfocado en el niño, yo doy media vuelta y él ya no está en la sala, eso implica que tengo que estar pidiendo a otro compañeros vaya a buscarme un inspector, otras veces quedo atada de mano el inspector no puede venir y no puedo dejar a los niños, y el sigue deambulando por la sala, y los factores externos, estos recreos diferidos por ejemplo en el horario de las 1:30 (13:30), ehh se escuchan garabatos, los niños grandes hablan de cintura para abajo, se pegan en la ventana a mirar que yo estoy haciendo con los niños, se burlan muchas veces de los dibujos tal vez que hacen los niños, entonces todos esos factores tanto internos como externos han mermados que yo pueda facilitar la gama y favorecer dentro de una misma clase a todos los niños.

Entrevistador: ¿Considera que es posible su implementación en el aula?, ¿Por qué?

Entrevistado: En el establecimiento yo siento que si es posible, no en la forma inmediata, yo siento que es algo progresivo, también por que los niños no están acostumbrados a tener todas esta gama de actividades, porque muchas veces uno hace eh clases expositivas por

ejemplo y el niño está ¡tía!, ¿por qué no escribimos en el cuaderno? , ¡tía!, y, ¿ por qué no escribimos la fecha todavía?, ¡tía!, ¿no va a escribir el objetivo?, como que buscan el escribir u a veces escribimos en la clase, ¡tía! y, ¿ no vamos a ver videos?, ¿ no vamos a trabajar con los materiales?, ¿ no vamos a hacer jueguitos?, si ellos desde un principio estuvieran acostumbrados que va a ver una instancia de juego, una instancia de trabajo cuaderno, una instancia de escuchar y visualizar algo, sería mucho más favorable, pero de hecho ya que el DUA en el colegio se esté implementado desde los cursos párvulos, va a lograr ya que cuando vayan avanzando este más automatizado a este sistema DUA y a ellos puedan más grandes, puedan diciendo ¡Tía! ¿Por qué este día mejor vemos este contenido de esta forma?, ellos también aportarían con sus propias formas de aprendizaje, para que a lo mejor, porque lo he visto desde la experiencia en otro establecimiento, que muchos niños a un profesor no le entienden pero si el compañero va y explicó y si le entendió al compañero, eso también puede ser una forma de aprendizaje del niño y se puede utilizar. Entonces, es un trabajo tanto en la familia, como aquí nuestros niños por ejemplo, que yo estoy en segundo básico, hay que estarlos normalizando constantemente por que también no vienen con esta automatización por que los papás; ¡pero tía, el niño hoy no hizo nada!, mamita vimos un video, lo comentamos , se trabajó en una guía que quedo en la sala, pero como ellos no vieron nada en el cuaderno, el niño no hizo nada y lo retan sin necesidad de saber todo lo otro, que sí se trabajó.

Entonces, es un trabajo tanto en la familia, como aquí mismo en los niños y que los niños entiendan que no solo escribiendo van aprender, que no solo a través de una prueba se les va a evaluar, entonces yo siento en el colegio si se puede llegar a la idealización del gran DUA, pero pasito a pasito, como dice en la canción, pasito, porque todo lo que es DUA y su la teorización y llevarla a la práctica de santo paraguazo siento que no, no es lo más indicado sobre todo para nuestros niños , si yo tomo el entorno social, de donde ellos viven, cuesta , cuesta mucho, porque hay muchos se exige: ¡ tienen que escribir!, ¡que tienen que estudiar!, ¡que tienen que trabajar!, ay a otros que mientras menos estén en la casa mejor. Yo, entonces hay un trabajo dentro de la familia, como dentro del establecimiento, si se puede lograr pero paso a paso, progreso, yo pienso que por ejemplo entre tres o cuatro año más, nuestros niños que están ahora en primero o en segundo implementado el DUA, van a estar con unos aprendizajes increíbles, porque ya ellos van a saber cómo ellos aprenden , ellos van a buscar otras formas de cómo llegar a este contenido, por ejemplo si yo no les digo a los niños saquen el estuche, no lo sacan , si yo no les digo escuchen, observen, póngale atención a esta parte del video, para ellos es una película más de la vida, entonces yo siento que mientras mejor a niños pequeños aplicando el DUA y a cuando vayan avanzando conforme a los grados de la enseñanza va a ser mucho

mejor, hemos visto resultado a corto plazo, pero que niños sacados con una maquinita, pero la idea que este trabajo a corto plazo se vea en todos los niños, no solo en algunos pocos.

Entrevistador: ¿Qué expectativas le provoca la implementación del DUA?, ¿Por qué?

Entrevistado: Hoy expectativas muchas, yo siento que la mejor forma que uno tiene de enseñar es metiendo toda la carne a la parrilla, o sea mostrar un video, una guía, que trabajemos con el cuerpo, que recortemos, que pintemos, que escuchemos la música, que creemos oraciones, pero eh uno como profesor no siempre tiene las herramientas para armar todo esto, porque planificar de por si lleva tiempo, planificar con DUA lleva un doble de tiempo porque uno prácticamente tiene que pensar cómo va a reaccionar cada uno de los niños con respecto con la guía o trabajo o con video que voy a explicar, porque por ejemplo yo tengo muchos niños dentro de la sala que son muy visuales y que yo les puedo mostrar un video sin sonidos y van aceptar, en cambio tengo otros que son muy auditivos, que si yo no les pongo la música del video no lo entiende, independiente que sea vea clarito que el niño está barriendo y si le pregunto ¿qué pasa en el video?, no son capaces de replicar que el niño esta barriendo, o haber escuchado que el niño está barriendo con la escoba, entonces va a variar mucho ..., eh pero yo siento que yo como persona tengo una alta expectativa me cuesta aplicarlo, pero siento que cada día voy colocando un granito más, voy visualizando un poquito más que si yo hago este tipo de ejercicios van aprender diez, pero si aplico este otro ejercicio estos 10 se van agregar a 15, desde marzo hasta ahora yo personalmente he tenido un progreso positivo con respecto al DUA, ya porque yo había trabajado en otro colegio donde se implementaba, pero yo no era la docente titular de los cursos, yo era la encargada del plan lector del colegio, entonces no estaba directamente involucrada en hacer la clase, con el planificarla, pensarla, crear estas gama de actividades, pero ahora este año he tenido que estar ahí, donde se dice vulgarmente las "papas quemadas", porque he tenido que estar ahí pensando qué hacer y qué no hacer, y ensayo y error prácticamente si veo que hoy día esto no me funcionó, en ésta asignatura voy y lo pruebo, en esta otra asignatura y esto si me funcionó y lo sigo probando en esta asignatura y en esta otra asignatura prueba esta otra cosa, yo creo que las expectativas que yo tengo son bastante amplias, me ha costado pero siento cada vez le voy tomando la mano, a este gran DUA como lo dice su nombre es universal para todos, no solo para que el niño si sabe, para el niño que denomina normal, tiene que ser para todos, como dice los mosqueteros; "todos para uno y uno para todos".

Entrevistador: ¿Considera que el modelo colabora con los procesos de inclusión educativa?, ¿Por qué?, ¿Cómo?

Entrevistado: Yo siento que sí colabora, no siempre se ve reflejado en los niños, pero yo siento que si colabora porque nos hace a nosotros decir, ¡chuta... a tenemos que usar este DUA!, ¿qué es éste DUA?, DUA son todas estas técnicas para experimentar que me van a favorecer que todos estos niños que en alguna instancia en todos los años de educación eran marginados, eran considerados tontos, eran considerado niños que no tenían las capacidades para estar en colegio normal por decirlo así, ahora con este DUA tenemos que trabajar, sí los podemos incluir, entonces yo siento que sí, y ellos mismos sienten al tener por ejemplo mis niños el año pasado tenían dentro de la sala un compañero que presentaba eh tenía Síndrome de Down, entonces yo siento que en otra época de la vida no habría sido posible entonces yo siento que sí favorece considerablemente a la inclusión dentro del colegio porque ellos también no se ven como bichos raros, porque yo lo he visto en otros colegios que esta este famoso DUA, pero siempre está esta etiqueta del niño que tiene un "problema de aprendizaje", aquí no, siendo que si hay un programa de integración entre los niños, yo lo veo, a ver tu eres PIE porque eres tonto, que si lo he visto en otros colegios y se ve muy marcado, al ser niño PIE, que se les dice hay es que si soy PIE que más te voy a pedir, de hecho aquí tú eres del PIE más te voy a exigir, porque tengo más herramientas para trabajar contigo y todo lo que tú sabes es muy favorable para todo lo demás, por que como aprenden con distintos, con otras formas de aprendizaje, entonces los niños descubren también ah, yo nunca había trabajado con eso, me sale más fácil, lo voy a ocupar también, entonces yo creo que eso favorece mucho a la inclusión.

Entrevistador: ¿Cómo evalúa su práctica pedagógica en torno al DUA?

Entrevistado: Como te decía delante, yo siento que me ha costado he ido avanzando poquito a poquito, no al ver desde afuera la implementación del DUA, como que yo tenía la noción de lo que era, pero así como implementarlo dentro de mi sala, se me ha hecho muy difícil, por todos estos distractores que tengo y por todas las características de cada uno de los niños. Tengo 37 niños y recuento finales de primer semestre puedo descubrir como aprendía uno de mis niños que descubrimos dándole roles dentro de la sala, porque él se sentía muy chiquitito porque siempre es como que le cuesta, ¡es que no te preocupí si ya no lo aprendiste!, él siempre se sentía desvalorado, como que no aprendía, entonces le empezamos a dar estos roles y se empezó a sentir más importante y ver que todos los compañeros le dicen: ¡buena lo pudiste hacer!, dentro de lo poco que he implementado el

DUA, por que como te reitero, me ha costado y me cuesta todavía, siento que la aplicación no ha sido lo más óptima no voy hacer majadera no, bien soy bien autocrítica en ese aspecto, me ha costado, pero he tratado y siento que he hecho mi mayor esfuerzo en implementarlo yo siento que dentro de los pocos años que llevo ejerciendo es este año que me he esforzado en hacer una planificación, porque antes me metía en internet y ponía guía de tal contenido, y ahora no, nada, es este el contenido, ¿Qué hago? ¿Cómo hago que un Fabio Espinoza aprenda? y ¿Martina Vásquez, que es más aventajada del curso ? también aprende sin la necesidad que me lo termine rápido, si me tendría que poner una nota, un cuatro por que estoy a la mitad, un cuatro por que como te digo yo siento que mis esfuerzos no han sido los necesarios para que todos mis niños me aprendan , porque todavía tengo niños que se distraen con la pelusa y con la mosca, con la pelusa que pasa al lado de ellos, todavía no logro enganchar como que ellos se enganchen en las clases, al principio yo sentía que el 70 % de los niños no pescaban ninguna de las clases, ahora si tengo un 70% que si ponen atención en las clases, ideal para mí que todos opinaran, que me preguntaran, cuesta tengo unos que casi echarles carboncito, con casi tira buzón sacándoles, yo pienso que el cuatro refleja un esfuerzo que le hecho al confeccionar las planificaciones, un esfuerzo en diseñar estrategias dentro de la sala, para el mejor aprendizaje de él, o cual niño por eso no saco nah con ponerme una buena nota, o una nota más alta, porque no reflejaría lo que estoy trabajando actualmente, si tú me lo hubieses preguntado no se en mayo, sinceramente te digo: nada, nada me ha funcionado, entonces pero como he estado buscando nuevas estrategias, nuevas formas han ido funcionando, ya no estoy en rojo, estoy en morado, que es lo ideal.

Entrevistador: ¿Qué elementos o tópicos del DUA le hacen reflexionar sobre su práctica pedagógica?

Entrevistado: Yo siento que no sabría cómo especificar los elementos por que no conozco bien, pero dentro de lo que he reflexionado, es ver reflejado en los mismos niños, las caritas tristes, es verlo y decir es están mirando hacia fuera porque yo no estoy siendo su foco de atención siendo que el debería enfocarse en lo que yo le estoy explicando o lo que el compañero le está explicando, y él está mirando afuera y viendo cualquier cosa, y eso me hace preguntarme estoy tratando de aplicar el DUA, entonces me meto, lo leo, trato de ver una análisis y decir chuta, tengo este tipo de actividades y ninguna llama la atención o sea con ninguna he logrado que me tome atención, entonces eso me ha hecho meterme para dentro y uno haber estudiaste 5 años para ser profe, lo soñaste toda la vida, estás haciendo clases y no te pescan, y dices ¡ chuta! y me pongo a reestructurar prácticamente un sistema que aprendí de año, entonces yo siento que eso son los propios resultados que el DUA me puede arrojar, porque puedo tener una gran variedad de propuestas y estrategias y ninguna me funciona digo: ¡chuta! ¿qué estoy haciendo mal?, voy para atrás , veo los pasos, veo las

formas, tal vez si se los mostré con un video y el video al parecer no funciono, voy y hago una guía del mismo video , chuta la guía tampoco me funciono , ya saquemos al patio ah ahí me funciono lograron interiorizarse un poco más, eso son los resultados que me arrojan los resultados del mismo DUA, más allá de las partes del mismo DUA, eso es lo que me hace a mi cuestionarme mi ejercer dentro de la sala.

Entrevistador: ¿Qué significa para Usted, la implementación del DUA en el establecimiento?

Entrevistado: Para mí significa una abertura de puerta, una apertura de puerta para mí como profesora ah esto al cuestionarme mi trabajo como profesora, nunca me había pasado que yo misma me cuestionaba que yo, chuta no están aprendiendo, jamás dentro de los... éste es mi sexto año ejerciendo, jamás me había pasado eso, y gracias al DUA, me pasa, entonces yo siento dentro del colegio para mí es bastante favorable la implementación tanto de mi labor y yo como persona, o sea sacarme este encasillamiento que tener que escribir, porque escribiendo aprenden, para mí fue un quiebre total ,yo aprendí con profesores normalista, yo salí siendo levemente siendo normalista, entonces como que el estar trabajando en este colegio con DUA pa´ mí ha sido un quiebre total en mi enseñanza base de carrera, de hecho yo hice un pos título hace un año y medio atrás y me empezó a interiorizar en el DUA y fue como nunca a mí nunca me explicaron esto, jamás me dijeron que habían estilos de aprendizaje, el niño con sangre aprende y punto y para mí ha sido bastante favorable y siento que el día de mañana no continuo trabajando dentro de este colegio, tomo esto porque yo siento que he aprendido mucho, muchas estrategias, me falta no te lo voy a negar, me siento muy totalmente favorecida con el trabajo del DUA en el colegio, o sea de hecho por ejemplo que haya una educadora diferencial por cada tres cursos, cada cuatro cursos, para mí es casi lo idílico por que el año pasado trabajaba en cierto modo con el programa de integración porque era la encargada del plan lector, pero había una educadora diferencial para todos los cursos, entonces él estaba un bloque en un curso, otro bloque en un curso, otro, no estaba dos horas de clases con el niño, los sacaba media hora una vez a la semana, por ejemplo para hacer un refuerzo, para ser un apoyo, trabajar un concepto, entre que iba a la sala en que llegaba a su sala, que empezaba eran 5 minutos prácticamente que esta con los niños trabajando ahí duro, siento que para mí es bastante favorable, me ha enseñado bastante, bastante

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez
Seudónimo	Entrevistada N°10
Cargo	Profesora Educación General Básica
Curso	2° Básico “B”
Fecha	2/10/2017
Duración	00:34:19

Entrevistador: ¿Qué conoces del Diseño Universal para el Aprendizaje?

Entrevistado: Lo que yo manejo de información, es un diseño que intenta abarcar todos los tipos de aprendizaje para los distintos tipos de niños que tenemos. Y eso va en base de qué de que sean distintas actividades diversificadas tanto que vea la parte; visual, auditiva y kinestésica, que involucra todo y acomodando actividades que flexibilizan a los que tienen mayor capacidad y menor capacidad porque a veces las adecuaciones uno las hace, bueno uno escribe el este, pero uno sabe cómo enfocarse en un determinado niño y enfocarse en el otro y eso es variar en el aprendizaje eso es lo que yo conozco.

Entrevistador: ¿Qué es lo que hace en su práctica para implementar el modelo? Describa con ejemplos.

Entrevistado: Mis prácticas son ehh viendo lo que va resultando de la clase anterior, si yo veo que a los niños les llamó la atención; el video, que después tocar o después jugar o aplicar cualquier... y..., trato de...trato de repetir a lo mejor a veces si cambió la manera de trabajar, porque antes estaba en un lugar más estructurado y usaba la planificación típica y ahora acá yo he modificado la forma de evaluar por ejemplo antes era más pruebas y ahora yo hago más trabajos algo más lúdico y a veces incluso de procesos de una o dos clases que no involucra, que netamente en esa involucre una evaluación o una nota pero si el niño se relaja y puede entender mejor no sé si me explico en esa área y trato de siempre de enfocar siempre. Todas las partes que involucra las diferentes tipos de inteligencia por ejemplo: cuando hice adjetivo calificativo partimos con una introducción de un video siempre trato de buscar vídeos con música llamativa, ojalá bien chillona que eso le llama la atención y después siempre parto con una lluvia de ideas de los alumnos y voy anotando, registrando lo que ellos saben cómo conocimiento previo y poder enganchar con los aprendizajes nuevos que ellos van a ver y siempre tomo un modelo, por ejemplo cuando vi adjetivo saque un niño y yo le dije él: ¡va ser mi

modelo!, obviamente haber hablado antes con el estudiante para que no le dé vergüenza u otra cosa trabajando las normas de respeto y si están algunos sucios, también establecer las normas de limpieza y haciendo una descripción de parte de los mismos alumnos para que ellos enfoquen a los que ellos o a lo contenido, y también veo la parte teórica, no la dejé de lado completamente, pero sí pienso si es un concepto muy largo, trato de buscar el vocabulario más sencillo y más para que el niño lo pueda comprenderlo y ahí partir la actividad que hay que hacer en forma distinta, trató de enfocar a los gustos de ellos por ejemplo para el adjetivo calificativo, yo les pedí que trajeran superhéroes, y me escribieron adjetivos del superhéroe que le gustaba o del dibujo animado que le gustaba eso

Entrevistador: ¿Considera que es posible su implementación en el aula?, ¿Por qué?

Entrevistado: Sí es posible, es muy desgastador pero yo creo porque tenemos estos niños y no los podemos sacar, no es porque hay porque lo clasifican y usted sabe que hay colegios que los clasifican y yo siento que acá que yo descubrí algo que no había visto en el colegio, que yo estaba en otro que dure muchos años y siempre era un prototipo de niños que era, uno como los que tengo acá y acá diría que tengo uno como los que tenía allá y tengo el resto así y yo siento que sí. Y eso va más allá para la implementación, trabajo que le pasa o que sufrió ser un poco entrometida porque uno no debe abordar un hecho que a él le afecte y después voy a crear una barrera que después no voy a poder votar. Para que él quiera escuchar y aprender conmigo, pero es desgastante..., sí pero porque al final de cuenta uno debe en la misma planificación hacer varias planificación para los distintos niños, eso el sentido, el tiempo dedicarlo no es desgastante en el momento de hacerlo, porque por ejemplo yo siempre comienzo dejando, trabajando lo que les cuesta más y a los otros les dejo otra actividad mientras podamos completar la misma actividad en común para todos mientras no se vaya perdiendo porque va todo en destacar siempre lo que son los buenos hábitos, yo creo a lo mejor diría un poco de normalización, pero diría va enfocado a ser una buena persona, respetar, esperar su turno, yo creo que esos son normas mínimas de la sociedad, que no involucra que sea un dictamen, pero si involucre que el niño piense y razone por sí mismo de cómo va enfrentar las cosas o cómo va a tratar al compañero, o si le gusta cómo lo traten o si tú mismo que yo le digo: "todo lo que tú haces si es bueno, se van a devolver cosas buenas", pero si tú haces cosas malas piénsalo, yo le digo o lo mismo cuando molestan otros compañeros, "no te gusta qué te dice, cuando te dicen cosas feas..." Entonces, no hay que hacer es como colocarlo en esa realidad para que para que ellos como que yo creo que es como llegar a la sensibilidad y todo va involucrado yo creo que funciona más con sentimientos, más que ser así como mandón vamos a involucrar sentimiento. Bueno, por mi parte a mí me gusta las actividades diversas, lo encuentro más entretenido que siempre estar así en la pizarra porque un para que no sea tan fomes porque igual uno se

aburre. Sí, eso es la verdad, no encuentro más divertido, si igual hay cosas que yo diría que igual debería tener su punto de inicio, como por ejemplo: el punto de respeto, yo creo que independiente que uno pueda tener un desorden, si la profesora va a hablar tienen que saber o cuando vaya a hablar un compañero tienen que saber que tienen que guardar silencio, independiente que está la embarra, pero cuando uno diga instrucción y orden ellos lo entiendan ese lado que pienso que sí se pueda hacer, porque yo lo primero que hago es como que aprendan hábitos; de levantar la mano, teniendo eso ellos tienen autonomía para trabajar y eso genera que ellos piensen en forma distinta lo mismo.

Yo igual recurro al tema de que si llegaron muchos niños sin sumar a mí no me molesta las rayitas hasta que él se aprenda acostumbrar a trabajar más rápido o que lo que yo le enseño con los dedos y yo le digo cuente así, casi la mayoría que viene con un retraso, viene asociado a lo emocional porque los trataron mal o lo quitaron mucho o les da vergüenza y uno tiene que romper esas barreras. Entonces, yo creo que sí se puede hacer lo único que digo yo es desgastante pero con más organización yo creo que pueda funcionar bien.

Entrevistador: ¿Qué expectativas le provoca la implementación del DUA?, ¿Por qué? Por ejemplo

Entrevistado: Aquí uno quiere aplicar cosas pero nos fallan los recursos. Increíblemente el DUA necesita más recursos que el resto a lo mejor una clase teórica en el pizarrón y cuaderno y pluma pero a veces si uno quiere en ciencias por ejemplo; si uno quiere hacer un instrumento meteorológico, yo soy bien cachurera para eso. Yo empiezo desde antes, por ejemplo los papás les pedí puro material reciclado para hacer esos trabajos para que no diga que es mucha inversión que la plata, pero final ella están, tienen tan en la costumbre de hacer a última hora las cosas, tienen que comprar la bebida para vaciarla, tiene que comerse los chamitos a última hora y son cosas que los van consumiendo en el trayecto del semestre y no las guardan. Entonces, siempre trato de pre-ver eso y no me falla el tema de los recursos, dar una alternativa pero sí eso siento que falta acá pero es una realidad que de a poco tiene que irse subsanando además el sector es complicado. En este momento, yo me siento un poco insegura, porque yo siento que manejó muy poco, eso me da inseguridad, a mí me gustaría a lo mejor no una capacitación tan teórica sino algo más práctico, algo que yo una capacitación de práctica directa al aula por lo menos a mí me queda más el hacer y yo creo que cualquiera le pasa eso más que estar sentada y estar escuchando la teoría, porque al final eso nadie lo consideraba, son pocas personas, más pasa: "esta idea está buena, la puedo aplicar! A mí me gustaría una especie de capacitación práctica y que nosotros no podamos hacer una bitácora y que nosotros podamos decir a esto no sirve y con distinta modalidad actividad porque a lo mejor hay hartas cosas y uno no las conoce.

Entrevistador: ¿Considera que el modelo colabora con los procesos de inclusión educativa?, ¿Por qué?, ¿Cómo?

Entrevistado: Por supuesto que sí, por ejemplo mi Leo y el Máximo (estudiantes de la docente) yo por ejemplo Leo yo lo levante y le escribía. Las actividades Igual me las hacen, excepto cuando tiene sus berrinches, sus explosiones, pero cuando él está con buena disposición y todo, trabaja bien y lo mismo que el Máximo. Entonces independiente que a veces ellos se salten cosas, en la siguiente clases pueden volver a retomar y y por ejemplo hay veces que ellos se han arrancado y no llegan a la sala por ejemplo y día de hoy no pude poner video porque me botó las cosas ya me quedé al lado para ponerlo y después se paseó por el proyector, y no dejó ver el video, entonces yo dije ya chiquillos en otra oportunidad vamos a ver el vídeo vamos a esperar que Leo se calme un poco y cambiamos. Y empezamos a pintar al tiro con témpera entonces ahí eso lo calmó a él y se puso a pintar con témpera y todo bien y el vídeo lo quería él, pero él quería pasearse por la lucecita del proyector. Entonces, esas cosas si yo me retraso y quiero ver el vídeo, quiero ver el video, al final va a colapsar y los otros se van a sentir mal porque no lo pudieron ver, entonces uno tiene que tener la capacidad de tener ese cambio hacer el cambio rápido para evitar cualquier cosa, porque yo me pongo a pensar a principio de año era un caos el curso y ahora ya me siento muy feliz porque siguen siendo muy revoltosos, pero si saben que cuando hay que trabajar, hay que trabajar, porque tienen que tener silencios, si me he dado cuenta que cuando hay silencio en la sala el Leo y el Maxi está más tranquilo. A ellos les molesta el ruido, cuando estábamos tocando, tocando un instrumento el Leo se tapaba los oídos, de hecho salió corriendo y dijo que no soportaba el ruido de esa música, y no sé y parece y no sé qué música era y ahí yo me di cuenta que son más sensible de lo común, como qué habría que ver esas cosas. De hecho, en una clase de música y pusimos que era bien chillona cada vez que hacemos música le ponemos un tipo de música para que ellos conozcan y a él no le gustó, tuve que sacar la música, pero si les gustó el jazz, le gusta el jazz o les gusto el vals y yo me fijé que eran pura música tranquila. Uno nunca sabe, pero si aborda directamente el tema de la diversidad pero no solamente para un Máximo y un Leo también para un Cristóbal Venegas, pero no sé qué diagnóstico tiene, porque no tiene ninguno, pero... pero él se queda en las nubes, y todo y con la Yajaira (Profesora Diferencial) nos dábamos, o sea ella me comentaba que casi siempre ningún profe se da cuenta que se va, porque no hace un escándalo. Entonces, o sea ella me comentaba que casi ningún profe que se da cuenta que un niño que se va porque no hace ningún escándalo. Entonces yo digo, porque por experiencia de otra profesora que una vez me contó que cuando tenía un niño así podría resultar que él tenía una epilepsia silenciosa, y por eso observación ahora yo focalizó, no sólo la que me hace revoltijo, sino también al que está calladito, porque está calladito, porque se va, porque le cuesta estar conectado porque eso

mismo puede detectar otras cosas, o sea no solamente uno revoltoso sino también al tranquilo.

Entrevistador: ¿Cómo evalúa su práctica pedagógica en torno al DUA?

Entrevistado: Yo lo evalúa como un 50% yo creo que me falta, pero mire yo cambié toda mi metodología de evaluar en otro lugar hacia atrás muy extensas porque preparaba a los niños para el SIMCE para acá los niños no están para el SIMCE, entonces para mí fue igual un alivio. No lo voy a negar porque se estresa la profe y se estresan los niños y me encuentro que han aprendido lo mismo, les cuesta un poco más porque traemos un retraso pedagógico de primero, traemos muchos niños que no leen, pero a medida que vamos haciendo estrategia que se motiven a la lectura. Dos han ido aprendiendo, dos hay en el curso hay niños que le muy lentos pero entienden lo que leen y cuesta mucho que pase eso y quedando niños que leen y no lo pueden entender pero de los 15 que habían, yo creo que es un gran avance y es donde también el apoyo que yo hago el que más aventajado ayuda que le cuesta o está ahí para ayudarlo que tiene que hacer si se le olvidó algo tiene la capacidad de responder, yo creo que igual va en el tema de la ayuda mutua.

A veces los chiquillos escuchar más ese lado que una profesora estoy en proceso yo creo que hay más que uno pueda aprender por ejemplo lo mismo que se veía en un consejo y discusión en un consejo, pero no me acuerdo exacto el día el tema de las pruebas, entonces yo sabía que no se podían hacer las pruebas pero a mí se me fue haber le comentó a la chiquilla pero era pero era un tema común que yo lo vi así pero yo le podría haber dicho también se dejan hacer trabajos para evaluarlos entonces ahora no pusimos de acuerdo y estamos formulando trabajos de lenguaje como tenemos que ver cómo relación como tipo de texto y yo quiero hacer una prueba de proceso larga veámoslo así donde ellos se vayan involucrando con cada tipo de texto y confeccionando es una prueba larga, yo creo que todo el mes, pero voy a tener mis coeficientes 2 abordando todo y no va hacer una prueba porque al final estresa más al profe y al niño, porque yo no sé cómo era antes capaz de revisar pruebas tan largas a veces eran de 6 páginas y 6 por cada niño a veces yo tenía 45 era súper desgastador pero si había una cosa favorable el tema de del asistente, pero yo la asistente la enfocaba directo a todos los niños porque por ejemplo, yo veía cosas, por ejemplo yo veo que dicen no se revise me aquí yo prefiero no cosas que yo pueda hacer rápidas y que ella y que se ella se involucre directamente al apoyo al alumno pero un igual tiene que saber cómo en el colegio que estábamos nosotros nos enseñaron cómo entrenar a estas personas para que también fueran una colaboración y no al final que estén ahí ocupando el puesto y que no ayuda y la idea que todos trabajemos. Ahora yo sí le tengo que hacer un alcance el hecho de trabajar en equipo es mucho más fácil por ejemplo nosotras con las otras chiquillas nos dividimos las cosas y no sugerimos también a mí me gustaría

así, no es sólo que a mí se me ocurra, no yo le sugiero le envío mi material que tengo guardado de tiempo la otra igual y así nos vamos ayudando y de verdad qué facilita mucho más el trabajo porque a veces uno se demora en Buscar un video y la otra lo tiene guardado es igual ayuda mucho en el tema de y nuestras reuniones en el almuerzo, porque igual no falta pero sé que a lo mejor o Tatiana que trabajó el año pasado decía que tenían instancias de trabajo de ciclo pero algunos la desaprovecharon. Entonces ahora se descartó, porque tenían un lugar que constaban con una reunión y tenían que aprovecharla y ella siente como experiencia personal que lo deben haber quitado porque igual habían algunas que no la aprovechaban Entonces al final cuando alguien tiene una mala actividad o digámoslo así o una mala práctica los que vienen después van pagando eso

Entrevistador: ¿Qué elementos o tópicos del DUA le hacen reflexionar sobre su práctica pedagógica?

Entrevistado: Haber a mí lo que más me llamó la atención es el ambiente,...es el ambiente enfocado y agarrado directamente del marco para la buena enseñanza de crear el ambiente. Porque miré yo a veces me quedado mi sala si yo no pongo orden el curso, sigue, no lo voy a decir, pero con una determinada profesora había desorden y si me pedía ayuda yo le pedí a los chiquillos y ellos me escuchaban pero yo creo que cada profesora tiene, yo no lo hago para meterme pero sólo si me pide la colaboración para que igual la otra profesora no se sienta mal, pero ese mismo desorden le impedía comenzar la clase y eso fue enfocado al tema de las buenas prácticas los buenos valores porque a veces uno tiene que pensar que los niñitos están solos y uno tiene que darles y a veces pienso creo que mejor tener buenas personas y así estudiantes brillantes que sepan mucho contenido, porque yo creo que eso se puede arreglar, pero después pero lo que es como la semillita buena y la mala eso hay que hacerlo desde chico. Comentábamos al otro día con otra profesora qué expectativa es que ganan plata en la calle o los que se meten a las casas y sacan plata rápido entonces a mí igual me dio pena cuando lo comentó la colega y yo digo pucha que pena entonces yo en mi curso hecho un lavado de cerebro pero les explicado que ellos pueden seguir estudiando gratis y ellos se fuerzan que hay posibilidades ahora de estudiar sólo el que quiere hacerlo lo va a lograr, pero por ejemplo los apoderados quedaron como bien sorprendidos que uno le empieza hablar desde chiquititos porque yo creo que es de 1 de chiquitito debe ir colocando semillas para después tener los frutos. El tema del ambiente parte por lo menos yo lo tengo bien el tema que y solo comparado con otras clases y si no partes teniendo un buen manejo independiente porque yo también hecho actividades desordenadas, pero los chiquillos igual se controlan, no falta en el que se tira al suelo pero son 12, porque ellos mismos se regulan que tienen que trabajar, porque tienen que compartir el trabajo entonces cuando uno ya ve que se pueda hacer eso, eso significa que después van a poder ser capaces

de trabajar en equipo, sin estar haciendo una discriminación entre ellos mismos, porque a veces pasa hay niños que dicen: "pero tía, me tiene colapsado, me tiene aburrido", por las distintas cosas que me pasan con el Leo o el Máximo, son de vez en cuando ahora pero eso yo creo que el tema de un ambiente propicio para el aprendizaje lo tengo bien manejado y eso no es que uno comienzo uno altiro, es trabajo porque yo no le voy a decir que marzo era así, yo llegué y los niños me tuvieron que conocer primero y los niños saben hasta dónde lo hacen y hasta dónde pueden y uno como profesora tiene que mantener la regla, hasta aquí uno puede y hasta aquí no, y los niños saben eso haciendo es el límite unos a ellos saben hasta dónde pueden hacerlo o porque algunos igual se pasan para la punta.

Entrevistador: ¿Qué significa para Usted, la implementación del DUA en el establecimiento?

Entrevistado: Una oportunidad, evita mucho la discriminación, tanto para los profesores, como para los alumnos, evitar mucho la discriminación porque no se nota tanto el que no sabe mucho, bueno igual va como lo planifica el profesor, lo que decían a veces en el consejo que ellos se dan cuenta quién es un PIE y quienes no son PIE yo he trabajado mucho eso algunos se dan cuenta porque son más brillantes que otros, yo le digo al final que es un tema de rotación uno le da un ratito aquí, después le toca otro día le digo imagina yo le daría al ratito todo el mundo y siempre trato de ir descartando para que ellos por ejemplo, no se genere un celo o una envidia porque a veces la envidia aflora en forma natural, no porque uno la vaya sembrando, sino porque hay gente que transmite esas cosas, pero yo creo que es una oportunidad, hay que saberla enfocar. Hay que igual capacitar a los profes porque al final nosotros somos los que la vamos implementando, hay que marcar bien, hay que establecer bien el funcionamiento correcto, esto se hace así y todos tienen que manejar lo mismo que decía la Directora : "si yo digo no se usa teléfono, nadie puedo usarlo" es lo mismo, yo creo que los niños Siempre le en ese lenguaje que va por debajo Y si nosotros podemos aprovechar esta oportunidad porque igual yo encuentro que es igual más llamativos para todos por ejemplo cuando nosotros fabricamos recetas no se da ni cuenta que están haciendo un texto instructivo, pero ahí están fascinados pero falta capacitación, yo en ese lado soy pobre trato de ir aprendiendo pero mejor saber de prácticas que ya han sido efectivas y copiarlas lo que es bueno se copia y lo malo se desecha.

FICHA TRANSCRIPCIÓN

Nombre del entrevistador	Paulina Cortez
Seudónimo	Entrevistada N°11
Cargo	Profesora Educación General Básica
Curso	2° Básico “C”
Fecha	27/09/2017
Duración	00:30:58

Entrevistador: ¿Qué conoce del Diseño Universal para el Aprendizaje?

Entrevistado: El diseño universal para el aprendizaje busca, de alguna manera, valorar la diversidad y dentro de esto entender que hay diferentes formas de aprender, diferentes tiempos, que todos los niños y niñas pueden aprender en un mismo contexto, en un mismo lugar sin segregar, sin sacarlos a otro lugar entendiendo que quizás las habilidades van a ser desarrolladas de diferente manera, algunos con más dificultades y otros con menos pero todos juntos. No tratando de normalizar un aula.

Entrevistador: A partir de lo que el docente conoce y sus propias experiencias. ¿Qué es lo que hace para implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del aula? De ejemplos.

Entrevistado: Intento practicar los 3 principios. Proporcionar diversas formas de entregar la información. Aclarar los conceptos cuando uno busca la comunicación, la comprensión en la comunicación. Me he dado cuenta que los niños en este principio les falta mucho vocabulario, entonces cada vez que uno lee un texto tiene que leerlo como antes en casa para sacar el vocabulario y al otro decirle a los niños, mira esto significa tal palabra para que ellos puedan entender. Entonces desarrollamos vocabulario, llegamos a un consenso de un concepto a partir de un conocimiento previo de ellos y de cómo va creciendo este concepto a medida que uno se va educando. Trato en este mismo principio entregar de manera visual, kinestésica y auditiva las clases, que sea de diferentes formas.

Desde el otro principio que es de acción y expresión, encuentro tan importante porque es la forma de que ellos se puedan expresar más de la forma en la que yo me pueda expresar, ya

que yo soy una mediadora del aprendizaje y no una cátedra. Entonces el entregarle las facilidades pare que ellos puedan participar, que ellos puedan crear conocimientos es súper importante. Entonces hacemos concursos, todos participan, hacemos mapas mentales, mapas conceptuales, creamos, recortamos, trabajamos de manera kinestésica, ellos crean hartos.

El último principio que es de motivación como que van todas las áreas. En las tres partes de la clase, ¿cierto?, y yo encuentro que lo que me ha ayudado de alguna manera es visibilizar a los niños porque en sus casas no los visibilizan, como que pasan desapercibidos, como que no son valorados. Entonces ahí me di cuenta que en un principio ellos no querían ni siquiera opinar porque era tonto lo que uno puede opinar y eso llega cuando uno es grande, el pensar “no ya no quiero opinar” porque todos ponen caritas y uno dice “uy estoy hablando cosas que no corresponden”. Entonces yo les he enseñado este año a valorarse como seres humanos y que uno puede equivocarse, que es parte del aprendizaje y ellos tienen como un discurso que es no burlarse de su participación, y que si uno va a sacar punta al lápiz: “ah ya aproveche de que está aquí y pase a la pizarra a darme un ejemplo, se equivocó, no es que no sé, no importa porque aprende”. Es tan importante eso, aparte de entregar el contenido con intereses de ellos, con el contexto de ellos y que sea parte de su interés. Que ellos se sientan valorados y que puedan participar desinhibidos, sin miedo, que eso uno no lo tiene cuando es adulto y espero que ellos puedan llegar muchos años participando y siendo parte de, sin la burla, más bien con el compañero y el apoyo del compañero. Esa motivación me ha servido más que quizás otras porque como ellos vienen con bastante desmotivación de su casa, con tanta cosa, como un caracol (haciendo referencia al tamaño de la mochila). Entonces es complicado trabajar con ellos y lo que más me resulta es eso. A lo que me dicen nunca digo no, está malo, sino que digo si pero mira, podríamos verlo de esta forma, ¿qué piensas tú? Si damos tal ejemplo eso resultaría, cosas así resultarían.

Entrevistador: Por ejemplo, cuando menciona el primer principio que es dar múltiples formas de entregar la información o el conocimiento. ¿Podría describir una situación en el aula que haya considerado que responda a ese principio?

Entrevistado: Por ejemplo, comenzamos una clase con video forma parte de lo visual. Muchas veces tengo imágenes que las he ido comprando, tengo hartas imágenes de conceptos. Entonces las ilustraciones también hacen que sea visual para los niños que son más visuales. Mis clases son como raras, son como un juego, siempre estamos conversando entonces todos participan, son muy auditivos en ese sentido. Integro también a los kinestésico, tengo niños motoramente muy activos, entonces recortamos hartos, creamos, armamos figuras, las figuras 3D, casi no hicimos pruebas sino que armamos cosas y cosas. Entonces ahí busco las diferentes formas de trabajar dentro de una misma clase

independientemente de que asignatura sea, sobre todo de historia y ciencia que son las que planifico yo, prácticamente no han habido pruebas, hemos trabajado haciendo, creando y conversando y como transformando los conocimientos previos en unos conceptos nuevos. Entonces ellos participan desde todas las áreas y de todas las formas de aprender que ellos tienen.

Lo que si me cuesta son los tiempos porque detenerse muchas veces es complicado cuando el curriculum no te permite detenerte muchas veces.

Entrevistador: Por ejemplo, cuando mencionas “yo planifico ciertas asignaturas”, en este caso ciencia e historia ¿Cómo lo hace con las otras asignaturas en la práctica?

Entrevistado: Lo converso bastante con mis compañeros, lo llevamos bastante bien y buscamos la alternativa de hacer cosas lúdicas. Muchas veces me retan porque yo hago el objetivo pero las actividades son diferentes. ¿Qué es lo que busca el curriculum que los niños sepan? Es esto, por eso tengo que tener claro el objetivo pero muchas veces la guía me la salto, me salto la guía y por ejemplo aprendemos a estimar jugando, hacemos rondas, hicimos la misma guía que era estimar pero no contamos cosas en el papel, jugamos. Los niños nunca supieron que hicimos clases, lo pasaron súper bien. No hago la clase que está en la planificación, sólo sigo el objetivo. Yo no sé si estaré bien o estaré mal pero me resulta más así.

Entrevistador: Menciona en un momento que es complicado por los tiempos, a partir de eso u otra cosa que quiera mencionar. ¿Cree que es posible la implementación del diseño en esta escuela? ¿Por qué?

Entrevistado: Claramente es necesario, claramente tiene que ser así. Lo que si debiera haber una normativa o una información más clara. Por ejemplo hay cosas que entran por que hay una dualidad, me pasó a mí por ejemplo que ustedes entregaron una encuesta sobre como trabajábamos con el DUA, pero después decía que había que tener un respaldo de lo que habíamos hecho y eso asusta porque tu trabajas DUA y a lo mejor trabajas con todos estos principios y con todas estas formas de entregar los contenidos pero no tienes pruebas.

Entrevistador: ¿Podrías profundizar en la idea que señalas a nivel institucional?

Entrevistada: La planificación muchas veces no dice la clase y la clase tiene rutinas y otras cosas que aluden al DUA. Por ejemplo el no tener claro de si entregar todos los objetivos del curriculum, cuando tú no planificas todas las asignaturas es complicado porque tus compañeros te dicen que no porque tienes que pasar todos los objetivos a tiempo según la planificación, entonces si tú te detienes y no pasas todos los objetivos no estás cumpliendo con tu trabajo. Entonces eso es complicado porque me siento culpable pasar a

otra cosa cuando los niños no obtuvieron el aprendizaje como yo quisiera. Lo que hago es utilizar horas de taller para reforzar lo que no se ha logrado en la asignatura. Eso es lo que hago pero siento que no está claro, tienes que pasar las unidades según el curriculum en orden o pasarlo en el orden de como uno crea que será mejor para el aprendizaje. Vine a preguntar por ciencias porque yo no pasé los contenidos en el orden de las unidades, si pasé todos los objetivos pero no en el orden de las unidades. Pensé que partir por animales sería más llamativo para los alumnos y los llevaría a otra actitud para el aprendizaje. Hice un cambio de unidad, pero eso para mí está bien pero para mis compañeros es una aberración por lo que tuve que venir a preguntar a la jefa de UTP, ella dijo que si se puede hacer el cambio pero esa información no está clara.

Comenté en un consejo que cuando estamos trabajando DUA viene una prueba coeficiente 2, siendo que en el manual de evaluación no dice en ninguna parte evaluación de coeficiente 2. Entonces son rutinas de años anteriores que aún no cambian. Uno se encuentra en un limbo, sabiendo que las cosas no encajan pero tampoco uno se quiere involucrar más allá para no dar problemas o para cuidar su trabajo pero sabe que muchas veces se podrían mejorar las cosas y uno no se atreve a plantearlas.

Entrevistador: ¿Cómo afecta eso en la implementación?

Entrevistado: Muchísimo, porque si tuvieras claro que al DUA le importa la habilidad, el contenido es parte, te lleva a desarrollar habilidades pero el contenido se olvida. Si se tuviera claro que se pueden saltar contenidos sería otra cosa porque trabajarías con más confianza. Entonces podrías pasar a habilidades más superiores pero tienes que pasar tantos contenidos que no se puede llegar más allá.

Niños de segundo básico que desarrollen clasificar, identificar y reconocer, que pobre, que triste, pero no puedes llegar más allá porque tienes que pasar más contenidos y vuelves a lo mismo. ¿Cuándo llegas a crear? Cuando llegas al pensamiento divergente, ¿Cuándo llegas a pensamientos superiores si no puedes llegar más allá que identificar y reconocer? Eso me complica porque los estamos deformando en vez de formarlos.

Entrevistador: A partir de todo lo que menciona. ¿Cree que es posible la implementación del DUA?

Entrevistado: Si, si nosotros aclaráramos que lo que se pueda hacer y qué no. Por ejemplo si tuviéramos claro que se pudieran saltar contenidos mientras se pueda lograr un desarrollo de habilidades superiores. No funciona entregando tanto contenido.

Entrevistador: ¿Qué expectativas te provoca la implementación del diseño?

Entrevistado: Que se acabe la segregación. En vez de planificar o realizar pruebas diferentes y actividades para estos alumnos me gustaría que se pudiera hacer de una manera que no se note. El tema de los espacios también para poder agrupar a los alumnos. Creo que debiera funcionar.

Entrevistador: ¿Considera que este modelo colabora con los procesos de inclusión?

Entrevistado: Si, lo intenta pero aún no está claro. La idea es buena.

El DUA tiene claro sus principios y las ideas para fomentar esos principios pero no va de la mano con el curriculum. El modelo está condicionado a otras cosas que lo entranpan, siendo estas trabas del curriculum y la metodología antigua.

Entrevistador: ¿Cómo evalúas tu práctica diaria en espacio educativo en función del DUA?

Entrevistado: Podría hacerlo mejor pero por lo menos tengo la conciencia de que lo intento y busco.

Entrevistador: ¿Qué elementos o tópicos del DUA consideras que te sirven para reflexionar sobre tu práctica educativa?

Entrevistado: El entregar las múltiples formas de entregar la información porque a veces es utópico porque el pasar por todas las formas de aprendizaje de los niños en una clase y lograr un cierre en tan poco tiempo no es posible. Por lo tanto hay que buscar formas de realizar una mejor enseñanza dentro del sistema.

Profundización en base al tema de reflexión.

En realidad son los tres porque el motivación es sumamente importante porque el valorar a un niño, que se sienta importante, que participe y sin miedo yo siento que eso es súper valorable. Que tenga ese sentido de competencia, de competir, de ganar, de mejorar contra el mismo y que los niños tengan ese quererse entre ellos, ese respeto, el no burlarse cuando se equivoca el compañero, siento que es un gran logro. A lo mejor como habilidad, como contenido de curriculum no existe, pero ese ambiente, esa calidez, es súper valorable. Que un niño pueda pararse, equivocarse y que nadie se ría, eso no se da. Esa motivación de que un niño se sienta cómodo y que pueda participar y sea participe del aprendizaje es muy valorable. El segundo principio de expresión también es importante porque si ellos no se pueden expresar, si ellos no se pueden mover en toda la hora, si ellos no pueden opinar, si no pueden contar algo, o si yo soy tan normalista como para encasillar su pensamiento. No hay que disminuir las facilidades de expresión de los alumnos. Uno tiene que dejarlos expresarse, lo que ellos piensan es válido según sus motivos, forma de ver las cosas y argumentos.

En el primero, a pesar de todas las dificultades que es entregar la información desde estas tres formas de aprendizaje es importante tenerlo en cuenta, ya que no todos aprenden de la misma manera y hay que darles la oportunidad a todos. Entonces tienes que darte el esfuerzo de enseñar de las tres maneras porque no todos aprenden de la misma manera y es injusto para el que no entiende si solamente tú hablas, para el que necesita pararse, mover las manos, crear, opinar.

Los tres principios me hacen reflexionar porque es como más ideal, es una clase más ideal porque valoriza al niño.

Entrevistador: ¿Qué significa para ti la implementación del DUA en el colegio?

Entrevistado: Inclusión e integración porque finalmente busca que todos estemos en un mismo lugar aprendiendo a diferentes ritmos pero integrándonos, participando todos, incluyéndonos, valorándonos, entendiendo que todos somos diferentes y no por eso somos menos ni más, y que necesitamos todos de lo mismo y sentirnos que valemos en donde estemos.

Es hora de que se acabe este conductismo y esta normalización y que uno entienda desde otra mirada la educación.

Anexo 2: Cuestionario cerrado con escala de Likert.**Escala de Likert**(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistada N° 1
Sexo : Femenino
Edad : 32 años
Profesión : Docente de Educación Diferencial
Cargo : Docente
Fecha : 12/2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).					X
2. Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).					X
3. Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).				X	
4. Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.			X		
5. Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
6. En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)					X
7. Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.					X

8. Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.					X
9. Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.					X
10. Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).			X		
11. Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.			X		
12. Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes				X	
13. Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica)				X	
14. Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.					X
15. Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.		X			
16. Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.					X
17. Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).					X
18. Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.				X	
19. Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.			X		

20. Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre otras)		X			
21. Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.				X	
22. Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.				X	
23. Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.			X		
24. Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.					X
25. Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.					X
26. Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.		X			
27. Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.				X	
28. Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.			X		
29. Genero instancias de retro-alimentación centrada en el progreso de cada estudiante.				X	
30. Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.				X	

Escala de Likert(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistado N°2
Sexo : Masculino
Edad : 48 años
Profesión : Educador Diferencial
Cargo : Coordinador Esc. Lenguaje y Pre básica
Fecha : 12/2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).			X		
2. Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).			X		
3. Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).				X	
4. Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
5. Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
6. En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)				X	
7. Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.					X
8. Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.					X

9. Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.				X	
10. Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).			X		
11. Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.				X	
12. Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes				X	
13. Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica			X		
14. Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.				X	
15. Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.				X	
16. Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.				X	
17. Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).				X	
18. Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.			X		
19. Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.			X		
20. Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre		X			

otras)					
21. Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.					X
22. Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.				X	
23. Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.			X		
24. Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.					X
25. Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.					X
26. Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.					X
27. Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.			X		
28. Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.				X	
29. Genero instancias de retroalimentación centrada en el progreso de cada estudiante.				X	
30. Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.			X		

Escala de Likert
(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistada N°3
Sexo : Femenino
Edad : 27 años
Profesión : Educadora Diferencial
Cargo : Educadora Diferencial
Fecha : Diciembre 2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).				X	
2. Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).					X
3. Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).					X
4. Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
5. Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
6. En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)					X
7. Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.					X
8. Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.					X

9. Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.					X
10. Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).				X	
11. Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.				X	
12. Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes				X	
13. Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica			X		
14. Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.				X	
15. Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.				X	
16. Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.					X
17. Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).				X	
18. Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.				X	
19. Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.				X	

20. Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre otras)				X	
21. Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.					X
22. Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.					X
23. Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.				X	
24. Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.				X	
25. Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.					X
26. Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.			X		
27. Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.				X	
28. Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.					X
29. Genero instancias de retroalimentación centrada en el progreso de cada estudiante.					X
30. Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.			X		

Escala de Likert
(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistada N°4
Sexo : Femenino
Edad : 34 años
Profesión : Educadora de Párvulos
Cargo : Educadora de Párvulos niveles Transición
Fecha : 06 de diciembre de 2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).				X	
2. Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).			X		
3. Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).				X	
4. Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.					X
5. Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.					X
6. En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)				X	
7. Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.				X	
8. Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.					X
9. Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.					X

10. Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).		X			
11. Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.			X		
12. Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes			X		
13. Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica)				X	
14. Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.			X		
15. Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.		X			
16. Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.		X			
17. Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).					X
18. Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.					X
19. Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.				X	
20. Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre otras)			X		

21. Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.			X		
22. Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.			X		
23. Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.		X			
24. Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.			X		
25. Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.					X
26. Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.			X		
27. Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.				X	
28. Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.			X		
29. Genero instancias de retroalimentación centrada en el progreso de cada estudiante.			X		
30. Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.		X			

Escala de Likert(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistada N°5
Sexo : Femenino
Edad : 33 años
Profesión : Educadora de Párvulos
Cargo : Educadora de Párvulos
Fecha : 15 de diciembre de 2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1 Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).			X		
2 Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).				X	
3 Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).				X	
4 Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
5 Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
6 En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)				X	
7 Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.			X		
8 Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.				X	
9 Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.				X	

10 Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).		X			
11 Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.			X		
12 Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes			X		
13 Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica)			X		
14 Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.			X		
15 Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.		X			
16 Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.			X		
17 Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).					X
18 Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.				X	
19 Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.				X	
20 Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre			X		

otras)					
21 Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.				X	
22 Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.			X		
23 Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.		X			
24 Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.			X		
25 Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.				X	
26 Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.				X	
27 Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.			X		
28 Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.			X		
29 Genero instancias de retroalimentación centrada en el progreso de cada estudiante.		X			
30 Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.			X		

Escala de Likert(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistada N°6
Sexo : Femenino
Edad : 34 años
Profesión : Educadora de Párvulos
Cargo : Educadora
Fecha : 13 de noviembre de 2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).			X		
2. Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).			X		
3. Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).					X
4. Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
5. Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.					X
6. En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)					X
7. Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.					X
8. Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.					X

9. Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.					X
10. Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).			X		
11. Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.				X	
12. Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes					X
13. Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica)				X	
14. Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.				X	
15. Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.			X		
16. Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.			X		
17. Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).					X
18. Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.				X	
19. Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.				X	
20. Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre				X	

otras)					
21. Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.				X	
22. Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.					X
23. Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.			X		
24. Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.				X	
25. Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.					X
26. Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.			X		
27. Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.				X	
28. Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.				X	
29. Genero instancias de retro-alimentación centrada en el progreso de cada estudiante.				X	
30. Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.				X	

Escala de Likert

(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistada N°7
Sexo : Femenino
Edad : 25 años
Profesión : Profesora Educación General Básica
Cargo : Profesora jefe
Fecha : 12/2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).				X	
2. Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).			X		
3. Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).				X	
4. Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.					X
5. Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.					X
6. En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)				X	
7. Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.					X
8. Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.					X

9. Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.					X
10. Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).		X			
11. Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.				X	
12. Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes			X		
13. Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica				X	
14. Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.			X		
15. Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.	X				
16. Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.	X				
17. Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).				X	
18. Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.				X	
19. Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.			X		

20. Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre otras)		X			
21. Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.					X
22. Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.					X
23. Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.			X		
24. Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.				X	
25. Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.					X
26. Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.					X
27. Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.				X	
28. Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.			X		
29. Genero instancias de retroalimentación centrada en el progreso de cada estudiante.				X	
30. Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.		X			

Escala de Likert
(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistada N°8
Sexo : Femenino
Edad : 36 años
Profesión : Profesora Educación General Básica – Mención Matemáticas
Cargo : Profesora jefe primer año básico
Fecha : 29 de noviembre de 2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).					X
2. Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).				X	
3. Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).				X	
4. Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
5. Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
6. En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)				X	
7. Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.					X
8. Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.					X

9. Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.					X
10. Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).			X		
11. Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.				X	
12. Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes			X		
13. Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica					X
14. Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.				X	
15. Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.		X			
16. Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.					X
17. Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).					X
18. Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.				X	
19. Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.			X		

20. Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre otras)		X			
21. Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.					X
22. Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.				X	
23. Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.			X		
24. Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.			X		
25. Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.					X
26. Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.					X
27. Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.				X	
28. Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.				X	
29. Genero instancias de retroalimentación centrada en el progreso de cada estudiante.				X	
30. Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.					X

Escala de Likert
(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistada N°10
Sexo : Femenino
Edad : 28 años
Profesión : Profesora Educación General Básica – Mención primer ciclo básico
Cargo : Profesora jefe 2° A
Fecha : 12/2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).					X
2. Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).				X	
3. Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).				X	
4. Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.					X
5. Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
6. En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)					X
7. Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.				X	
8. Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.					X

9. Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.				X	
10. Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).			X		
11. Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.					X
12. Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes				X	
13. Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica					X
14. Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.				X	
15. Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.				X	
16. Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.			X		
17. Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).					X
18. Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.				X	
19. Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.			X		

20. Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre otras)			X		
21. Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.			X		
22. Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.		X			
23. Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.			X		
24. Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.					X
25. Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.			X		
26. Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.				X	
27. Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.					X
28. Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.			X		
29. Genero instancias de retroalimentación centrada en el progreso de cada estudiante.			X		
30. Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.					X

Escala de Likert
(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistada N°10
Sexo : Femenino
Edad : 36 años
Profesión : Profesora General Básica
Cargo : Profesora segundo B
Fecha : 04 de diciembre de 2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).				X	
2. Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).					X
3. Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).				X	
4. Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
5. Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.					X
6. En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)					X
7. Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.					X
8. Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.					X
9. Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.					X

10. Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).			X		
11. Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.				X	
12. Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes				X	
13. Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica)				X	
14. Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.					X
15. Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.			X		
16. Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.					X
17. Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).					X
18. Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.				X	
19. Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.				X	
20. Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre otras)			X		

21. Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.				X	
22. Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.				X	
23. Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.			X		
24. Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.			X		
25. Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.				X	
26. Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.				X	
27. Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.				X	
28. Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.				X	
29. Genero instancias de retroalimentación centrada en el progreso de cada estudiante.				X	
30. Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.					X

Escala de Likert
(Evaluación de actitudes)

Nombre y apellido : Entrevistada N°11
Sexo : Femenino
Edad : 37 años
Profesión : Profesora Básica
Cargo : Profesora básica 2 año básico
Fecha : 01 de diciembre de 2017

Objetivo:

Conocer la valoración que tiene sobre sus prácticas educativas, relacionado al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Instrucciones:

Por favor, según su valoración de sus prácticas educativas, marque con X solo una casilla en cada fila.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Personalizo la información presentada a las características de mis estudiantes (Por ejemplo: aumento o disminuyo el tamaño de los textos, aumento o disminuyo contrastes, incluyo imágenes que definen palabras).				X	
2. Agrego alternativas para la información que entrego de forma visual. (Por ejemplo: agrego descripciones textuales o auditivas a la información).				X	
3. Apoyo la información que entrego de forma auditiva con diversas alternativas (Por ejemplo: agrego imágenes o diagramas a la explicación).				X	
4. Utilizo diversos recursos (Por ejemplo: visuales, tecnológicos, auditivos) para explicar los conceptos que utilizo en mis clases.			X		
5. Explico con claridad los conceptos que utilizo en mis clases.				X	
6. En mis clases, proporciono ilustraciones a la información textual (por ejemplo: imágenes, gráficos, diagramas, fotografías, entre otras)				X	
7. Aprovecho las intervenciones de mis estudiantes, para realizar preguntas que permitan clarificar ideas relevantes.					X
8. Vinculo los contenidos nuevos con conocimientos previos de mis estudiantes.					X

9. Entrego indicaciones explícitas respecto a la tarea de cada estudiante.					X
10. Ayudo a los estudiantes a retener la información a través de distintas estrategias (Por ejemplo: notas, organizadores, estrategias mnemotécnicas, mapas conceptuales).				X	
11. Diseño actividades donde los estudiantes transfieran el conocimiento a la vida cotidiana.					X
12. Diseño actividades de acuerdo a la variedad de intereses de los estudiantes					X
13. Ofrezco variadas opciones para que mis estudiantes respondan a la actividad encomendada (Por ejemplo: escrita, verbal, corporal, kinestésica				X	
14. Ofrezco a mis estudiantes diferentes momentos para interactuar con los materiales utilizados en la clase.				X	
15. Facilito en mis clases que mis estudiantes utilicen herramientas tecnológicas.			X		
16. Monitoreo que mis estudiantes utilicen correctamente las herramientas tecnológicas que facilito.					X
17. Promuevo la expresión del conocimiento de diversas formas (Por ejemplo: oral, escrito o con dibujo).					X
18. Diseño actividades que respondan a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante de mi clase.				X	
19. Diseño estrategias para que mis estudiantes construyan sus metas en función de sus características.				X	

20. Facilito a mis estudiantes estrategias para la planificación de la tarea encomendada (Por ejemplo: dividir la tarea, lista de comprobación de avances, establecer prioridades, entre otras)					X
21. Realizo preguntas a mis estudiantes que guíen la auto-reflexión sobre su proceso de aprendizaje.				X	
22. Genero instancias donde mis estudiantes participen de la construcción de actividades de aprendizaje.				X	
23. Doy la opción que mis estudiantes elijan las actividades de aprendizaje.			X		
24. Relaciono los intereses de mis estudiantes con los objetivos de aprendizaje.					X
25. Propicio un clima en el aula que minimice el impacto de las potenciales experiencias negativas en mis estudiantes.					X
26. Resalto la relevancia del objetivo de aprendizaje.				X	
27. Favorezco la variación de la consecución de los objetivos de aprendizaje en función de las características de los/as estudiantes.					X
28. Diseño para mis clases dinámicas de trabajo cooperativo.					X
29. Genero instancias de retroalimentación centrada en el progreso de cada estudiante.				X	
30. Introduzco en la planificación de mis clases la auto-evaluación de la tarea de aprendizaje.		X			