



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

**Diseño Universal para el Aprendizaje en la Práctica Docente de Profesoras
de 1º Año Básico en sus Clases de Lenguaje y Comunicación**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículo y
Comunidad Educativa**

Ximena Berríos Armijo

**Director(a):
Valeria Herrera Fernández**

Santiago de Chile, 2019

RESUMEN

En la actualidad la educación requiere constantes innovaciones a nivel pedagógico para poder trabajar con la diversidad de estudiantes dentro de la sala de clases. Es por ello que es relevante considerar los variados estilos de aprendizajes, motivaciones e intereses de los y las estudiantes dentro del aula para planificar e implementar estrategias pertinentes.

Una estrategia de enseñanza es la denominada Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que propicia la creación de prácticas pedagógicas diversificadas, temática que guía el desarrollo de la presente investigación pues se busca indagar ¿cómo se implementa el DUA en la práctica pedagógica de docentes formadas en la temática a través del análisis de sus clases de Lenguaje y Comunicación en 1º año de EGB?

La investigación corresponde a un estudio cualitativo, que tiene por objetivo analizar la implementación de DUA en la práctica pedagógica de docentes de 1º año de EGB en sus clases de Lenguaje y Comunicación, ejecutando para aquello observaciones no participante y entrevistas semiestructuradas, analizando la información mediante Teoría Fundamentada (TF).

Palabras claves: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Lenguaje y Comunicación, práctica docente.

DEDICATORIA

Cada proyecto convertido en meta lo hago pensando en ti, porque te amo, te extraño y me haces falta cada día, pero confío que donde estés me acompañas y sobretodo me das la energía para seguir avanzando. Este trabajo y todo lo que hubo detrás y lo que vendrá por delante te lo dedico a ti mamá, Cecilia, eres mi mayor bendición y agradezco a la vida por habernos dado unos años extra para disfrutarnos.

Gracias a mi papá, Claudio, por estar presente a pesar de las dificultades que la vida puso en nuestros caminos y por animarme a seguir.

Gracias a Erwin, por ser mi compañero tantos años, por creer siempre que soy capaz de todo apoyándome en cada proyecto... Te amo.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
OBJETIVOS.....	11
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos.....	11
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	12
EDUCACIÓN INCLUSIVA	12
Políticas de Educación Inclusiva en Chile	19
DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE	27
Principio I: Proporcionar Múltiples Medios de Representación (el qué del aprendizaje)	31
Principio II: Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión (el cómo del aprendizaje)	34
Principio III: Proporcionar Múltiples Formas de Implicación (el por qué del aprendizaje)	37
CURRÍCULUM Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN CHILE.....	41
Currículum Implementado.....	46
Modelos y Métodos.....	48
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO	53
DISEÑO DE ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE	54
MUESTRA	54
Caracterización de las Participantes.....	55
TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	55
Observación No Participante	56
Entrevista Semi-Estructurada	57
CRITERIOS DE RIGOR METODOLÓGICO	58
CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	59

ANÁLISIS DE DATOS	59
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	61
CATEGORÍAS EMERGENTES	61
Categoría 1. Simplificación del DUA.....	62
Categoría 2. Abordaje del DUA en la Práctica Situada	67
Categoría 3. Dificultades para la Implementación del DUA.....	71
Categoría 4. Elementos Centrales del DUA en el Ejercicio y Discurso Docente.....	74
Categoría 5. Impacto de la Formación Docente	78
Categoría 6. Débil reconstrucción de la práctica docente	82
INTEGRACIÓN DEL ANÁLISIS	86
Diagrama Codificación Axial	94
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje	30
Tabla 2: Principio I: Proporcionar Múltiples Medios de Representación	31
Tabla 3: Principio II: Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión	35
Tabla 4: Principio III: Proporcionar Múltiples Formas de Implicación.....	38
Tabla 5: Categorías y Subcategorías Emergentes de las Entrevistas y las Observaciones	61
Figura 1: Diagrama Codificación Axial	94

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Chile, en concordancia con los lineamientos internacionales, considera la educación como un derecho humano fundamental establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1945), respaldándose aquello mediante la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) donde se indica el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, amparándose en principios de universalidad, educación permanente, calidad de educación, equidad de sistemas educativos, diversidad de procesos y proyectos educativos, entre otros. Pero, las opciones no son capaces de responder a las amplia gama de necesidades y características de todas las personas, porque si bien la mirada de la inclusión educativa ha permeado la educación, la promulgación de leyes y decretos, se visualiza que aun en el ejercicio docente no existe una coherencia entre la lógica de diversificación de la enseñanza y la ejecución de la práctica pedagógica, por lo cual a nivel nacional se promulgó el Decreto N°83/2015 (MINEDUC, 2015) con el objetivo de entregar lineamientos a los docentes para poder diversificar distintos elementos del currículum (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2013).

El Decreto N°83/2015 emanado desde el Ministerio de Educación, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular, indicando para aquello una serie de estrategias, entre las cuales destaca el Diseño Universal para el Aprendizaje también conocido como DUA. Dicha estrategia fue creada por el Center For Applied Special Technology (CAST) y corresponde a un marco general de acción que agrupa aquellas condiciones que debe cumplir el entorno educacional para ser comprensible, utilizable y practicable por todas las personas (López-Veléz, 2018). Además, permite abordar directa y personalmente a los y las estudiantes, siendo acompañados durante el proceso por los docentes (Sánchez, Castro, Casas y Vallejos, 2016).

Para hacer efectivo el derecho a la educación los establecimientos disponen de un currículum nacional que corresponde al eje central para planificar las clases según las asignaturas y niveles educativo, y en el caso del currículum de 1° año básico

destaca la asignatura de Lenguaje y Comunicación, ya que mediante el abordaje de esta se fomenta la adquisición de habilidades comunicativas indispensables para desenvolverse e integrarse en la sociedad (MINEDUC, 2012).

Se ha visualizado que cuando los docentes se capacitan logran desarrollar un currículum con estrategias inclusivas, por ende las clases son más diversificadas demostrando que el DUA aporta al proceso educativo tanto a estudiantes como a docentes, configurándose como un paradigma válido cuando el objetivo es la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, concluyendo así que gracias a la educación inclusiva se han aumentado los esfuerzos para lograr que las personas tengan las mismas oportunidades de educarse (Sánchez, Díez y Martín, 2016). Sin embargo, se ha observado en 1º año de EGB un excesivo protagonismo del profesor durante las lecciones, porque son poco desafiantes para el alumnado debido a que el docente utiliza excesivamente guías, es el protagonista en las interacciones y ejecuta desafíos de lecturas con bajos niveles de exigencia (Medina, Valdivia, Gaete y Galdámez, 2015).

Es por lo anterior que el DUA ha de analizarse como una estrategia que impacta en el ejercicio docente repercutiendo así en las clases planificadas y desarrolladas.

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, se visualizan cambios respecto a la educación, pasando de una visión homogeneizada a una mirada heterogénea, donde la diversidad se considera un valor educativo y uno de los primeros condicionantes para innovar en la escuela (Puigdemívol, 1998), repercutiendo en la práctica docente debido a que los profesores deben desarrollar estrategias para responder a la multiplicidad de características presentes en la sala con el objetivo de propender que todos los y las estudiantes tengan acceso al derecho a la educación. De esta manera surge el requerimiento de lograr una educación para todos, con espacios educativos que puedan ser compartidos por la diversidad de estudiantes, planificados desde la lógica de la accesibilidad universal y la superación de barreras (Boggino y Boggino, 2016), constituyéndose en espacios sin fronteras al implementar el acceso para todos y no adecuándose para algunos.

El Informe Warnock del año 1978, propicia el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) e indica que todos los niños y niñas deben acceder a la educación pues ninguno es ineducable, e independientemente de sus características la educación es un derecho que todos deben gozar. Esto permitió el avance desde el modelo del déficit de las diferencias hacia un modelo social donde “cada persona se enfrenta con barreras de aprendizaje debido a las condiciones de los centros educativos y las clases, y la respuesta educativa que reciben” (López, 2018, p. 11), recayendo en los centros educacionales la responsabilidad de organización y uso de los recursos que la comunidad facilita con el objetivo de crear las condiciones óptimas para que todo el alumnado logre aprender.

En la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) se consagró el derecho a educarse de todos los niños y niñas, teniendo como objetivo el desarrollo de sus personalidades y capacidades, preparándolos para la vida considerando el respeto por sus diferencias y evitando cualquier forma de discriminación o maltrato dentro de los contextos educacionales y en cualquier otro espacio. En la misma línea, surge el concepto de educación para todos en la

Conferencia Mundial sobre Educación, efectuada en el año 1990 en la ciudad de Jomtien, Tailandia. En la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990) se abordó la necesidad de responder al principio de justicia social e igualdad de oportunidades al enfatizar que la educación corresponde a un derecho fundamental que aporta en el progreso personal, económico, cultural y social, propiciando oportunidades educativas para que todos aprendan logrando así reducir las desigualdades.

La UNESCO en el año 1994 organizó la Conferencia Mundial de Salamanca reiterándose la necesidad de crear escuelas para todos con el fundamento de que los y las alumnos tienen derecho a educarse en un espacio donde se respete y considere la amplia gama de diferencias para el desarrollo de los procesos educativos. En el Foro Mundial de Educación para Todos celebrado en Dakar (UNESCO, 2000), se abogó para que los países partícipes concreten acciones orientadas a garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso, logros académicos y educación de calidad.

La Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011) indican que ha de lograrse una educación para todos donde se debe incluir a todos los niños y niñas, garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos los y las estudiantes a lo largo de su vida. Gracias a esto, se instalaron los principios de inclusión y equidad, reconociendo que las dificultades que enfrentan los alumnos y las alumnas surgen a partir de aquellos aspectos del propio sistema educativo, lo que incluye su organización, enseñanza, el entorno de aprendizaje y las formas para apoyar y evaluar el progreso de los y las estudiantes (UNESCO, 2017). Por ende, los entornos deben ser diversos para responder a las diferencias, dando así oportunidades equitativas de aprendizaje al alumnado.

Alineándose con los razonamientos expuestos, en el Foro Mundial Sobre Educación realizado en la República de Corea (UNESCO, 2015) los países partícipes se comprometieron a generar acciones para avanzar hacia una

educación inclusiva y equitativa de calidad, además de un aprendizaje para todos. Lo indicado, denota una visión de educación no segregadora, por el contrario, la educación se concibe como un derecho para todos debiendo ser inclusiva y equitativa lo cual, en palabras de la UNESCO (2017) permite reconocer el valor de la diversidad y respetar la dignidad humana, posicionando las diferencias como un estímulo para promover el aprendizaje e igualdad, no tratándose únicamente de asegurar el acceso a la educación, también se deben generar espacios de aprendizaje de calidad que favorezcan el progreso de los y las estudiantes comprendiendo sus realidades. Lo anterior permite valorar el desempeño del alumnado independientemente de sus características, reconocer los beneficios que implica la diversidad, identificar las barreras al acceso (para así prestar atención a aquellos más excluidos), comprender que los sistemas educativos incluyentes y equitativos promueven la igualdad reduciendo las desigualdades, fomentando los entornos de aprendizaje movilizando para aquello a los actores del sistema educativo para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo (UNESCO, 2017).

En concordancia con la Constitución Política y los tratados internacionales, Chile en el año 1994 promulgó la Ley N°19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad, posicionándose como un hito en el ámbito de la inclusión gracias a que en el año 1998, en su artículo 2° indica que los establecimientos educacionales del país han de incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares para quienes tengan necesidades educacionales especiales, favoreciendo de este modo su acceso a los cursos o niveles, permitiéndoles y facilitándoles la enseñanza complementaria requerida para su permanencia y progreso en el sistema educacional, tal como ocurre con los proyectos de integración (MINEDUC, 1998). A partir de ese hecho a nivel nacional se han promulgado diversas leyes y decretos, hasta posicionarnos en la actual Ley General de Educación (2009) donde se define educación como aquel proceso que busca un desarrollo integral de las personas, promoviendo diversos sellos entre ellos la equidad para que todos logren acceder a la educación, además del respeto

a la diversidad, de la flexibilidad materializada mediante las diversas realidades y proyectos educativos, de la inclusión de alumnos con distintas características (sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales) que requiere la diversificación de los espacios, entre otros.

Actualmente se encuentra vigente el Decreto N°83/2015 (MINEDUC, 2015) que promueve la diversificación de la enseñanza en los niveles de educación parvularia y básica, aprobando criterios y orientaciones para desarrollar adecuaciones curriculares cuando el alumnado lo requiere, favoreciendo el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes, respetando su diversidad de características y permitiendo el avance de todos en el ámbito del currículum nacional. Dicho decreto, se materializa mediante diversas estrategias, entre ellas Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que busca garantizar la calidad de la enseñanza para todo el estudiantado.

El DUA -creado por el CAST (Center for Applied Special Technology)- corresponde a una estrategia que permite abordar currículos y flexibilizarlos, teniendo en cuenta la multiplicidad de estudiantes, diversificando elementos propios del currículo (objetivos, métodos, materiales y evaluación), nutriendo la práctica docente al hacerla variada, y propiciando de esta manera una atención a la heterogeneidad de alumnos para lo cual estimula la creación de diseños flexibles en base a tres principios que facilitan la presentación de opciones personalizables de actividades dentro del aula, para que el estudiantado pueda progresar de acuerdo a sus competencias, entregándoles opciones variadas y robustas para desarrollar una clase efectiva para todos (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011). El DUA “es un eje de análisis para comprender las relaciones que se establecen entre docente, estudiante, aprendizaje..., la vinculación y relación entre niño-niña-docente,... está interpelada por múltiples prácticas y estrategias” (Restrepo, 2018, p. 101), de modo que las estrategias llevadas a cabo por el profesorado deben garantizar el acceso de los y las estudiantes al currículo, y asegurar su participación efectiva en las clases.

Mediante el análisis de las prácticas de enseñanza se concluyó que se precisa el replanteamiento de los planes formativos considerando para aquello las características del estudiantado para fortalecer los procesos ejecutados por parte de los docentes en beneficio de la formación de aprendices expertos (Pérez y Rodríguez, 2016), y es por esto que toda planificación de aprendizaje ha de realizarse en base a principios de flexibilidad y elección de alternativas -ya que entre más variedad de opciones se den, mejor se responderá a las características de los y las estudiantes, debido a que el aprendizaje será más accesible para todos al materializarse en variadas metodologías que fomenten el aprendizaje en la sala de clases para lograr que sean aulas inclusivas-, y es por esto que la estrategia DUA es foco de análisis porque se posiciona como un elemento enriquecedor de la práctica docente respecto a la diversificación (Echeita, Martín, Simón y Sandoval, 2016).

Al implementar variadas organizaciones del espacio y metodologías en clases, se beneficia el aprendizaje en general, destacándose el caso de Lenguaje y Comunicación porque es mediante esta asignatura que en 1º año de Enseñanza General Básica se inicia el proceso para la adquisición de habilidades comunicativas requeridas para desenvolverse con la sociedad, coincidiendo con la primera infancia que es un periodo relevante porque se sientan las bases para el desarrollo de la inteligencia y la personalidad, debiendo potenciarse el desarrollo del cerebro, del lenguaje y del pensamiento, para propiciar que los niños y niñas adquieran independencia, identidad, autonomía y confianza, requiriendo para aquello un ambiente equitativo y favorable para lograr su desarrollo, cuidado y establecimiento de relaciones sociales (Restrepo, 2018). También, la primera infancia coincide con la alfabetización inicial o emergente, correspondiente a un proceso que se inicia en la vida temprana del niño y la niña al relacionarse con entornos familiares, para posteriormente formalizarse al ingresar a la educación formal en 1º año de EGB, donde se inicia el proceso de desarrollo de la lecto-escritura (Ruggerio y Guevara, 2015). Además, es relevante la alfabetización porque como indica Morrow (2009) esta no se limita únicamente a la lectura y escritura, sino que implica la amplia gama

de habilidades de comunicación oral, en concordancia con la asignatura de Lenguaje y Comunicación que apunta a que los alumnos y alumnas adquieran las habilidades comunicativas necesarias para desenvolverse en el mundo integrándose activa e informadamente en sociedades democráticas (MINEDUC, 2014), por tanto trabajarla con estrategias diversificadas potencia su desarrollo.

Dado que la asignatura de Lenguaje y Comunicación implica considerar una variedad de habilidades para su desarrollo, el DUA en la educación inicial viene a aportar a la planificación de clases con actividades diversificadas basándose en el marco de la educación inclusiva con el objetivo de responder a la diversidad de alumnos al propender a la maximización de las oportunidades de aprendizaje (Restrepo, 2018). Cuando el profesor recibe formación, se beneficia el estudiantado, porque como explica Sponner (2007) los docentes al recibir capacitaciones para desarrollar el currículo basado en DUA, crean lecciones más inclusivas en comparación a aquellos docentes no capacitados. Siguiendo el mismo lineamiento, mediante el Proyecto ACCES (*accessibility by design*) destinado a promover el DUA en educación secundaria, efectuado por la Universidad del Colorado (2011), se evidenció que al reflexionar con docentes respecto al DUA, al efectuar reuniones semanales a modo de planificación y al capacitarlos para poder implementar TIC`S (Tecnologías de la información y la comunicación) en actividades de la clase, se favorece la educación en las aulas porque los profesores y las profesoras realizan lecciones más diversificadas. Por lo que se considera fundamental analizar la práctica docente de profesionales formados en DUA, debido a que cuando son capacitados respecto a cómo desarrollar un currículo basado en DUA se beneficia el desarrollo de estrategias inclusivas logrando hacer un currículo más accesible (Sánchez, Castro, Casa y Vallejos, 2016).

Además, el análisis de la práctica docente es relevante porque es una “actividad reflexiva y artística en la que se incluyen algunas aplicaciones técnicas” (Domingo, 2011, p. 1). El maestro debe profesionalizar su práctica reflexionando, analizando y buscando estrategias para lograr satisfacer las necesidades emanadas desde la sala de clases, y es el DUA una de las estrategias educativas

que busca entregar al profesorado lineamientos para poder analizar y diversificar su práctica en beneficio del aprendizaje del alumnado. Analizar el rol del docente es relevante debido a que es él quien se implica en el aula con el objetivo de “comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad” (Schön, 1992, p. 89). Por ende, son los y las docentes quienes han de considerar las características del alumnado para pensar, crear e implementar estrategias acordes a la realidad escolar ya que son los profesionales que deben transformar la comprensión, las habilidades, las actitudes y los valores en representaciones y acciones pedagógicas para expresar, exponer, escenificar y representar ideas para que todos comprendan y discernan, convirtiendo así a los alumnos y alumnas en expertos (Shulman, 2005). Por este motivo, es relevante estudiar su práctica docente plasmada en las estrategias que desarrollan durante la clase, para ver la implementación de DUA, porque mediante esta estrategia se busca aportar a la diversificación. Y, al analizar su ejercicio profesional en sala se respeta el espacio natural donde se genera el saber pedagógico y el desarrollo profesional docente (De Tezanos, 2007).

En el contexto de la investigación, el DUA se considera una estrategia, debido a que este término hace alusión a las acciones que lleva a cabo el maestro con el objetivo de facilitar la formación y el aprendizaje de los y las estudiantes, y el DUA busca diversificar elementos de la clase efectuada por el docente para formar aprendices expertos entendiéndose estos como aquellos estudiantes estratégicos, informados y motivados (CAST, 2008).

Finalmente, el DUA implementado como estrategia en las clases de Lenguaje y Comunicación en 1º EGB es relevante porque este curso coincide con el periodo donde se desarrollan formalmente las habilidades comunicativas, y el implementar estrategias diversificadas mediante el DUA conlleva un aporte a la práctica docente, y es en base a los antecedentes expuestos que se formula la interrogante de ¿Cómo

se implementa el DUA en la práctica pedagógica de docentes formadas en la temática a través del análisis de sus clases de Lenguaje y Comunicación en 1º año de EGB?

1. OBJETIVOS

Objetivo General

- Analizar la implementación de DUA en la práctica pedagógica de docentes de 1º año de EGB en sus clases de Lenguaje y Comunicación.

Objetivos Específicos

- Identificar los principios DUA presentes en la práctica pedagógica de docentes de 1º año de EGB formadas en la temática, en sus clases de Lenguaje y Comunicación.
- Describir la reconstrucción de la práctica docente a partir de la implementación de principios DUA en clases de Lenguaje y Comunicación de profesoras de 1º año de EGB formadas en la temática.
- Sistematizar las estrategias que apoyan la implementación del DUA en la práctica docente de profesoras de 1º año de EGB formadas en la temática, en las clases de Lenguaje y Comunicación.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

Este apartado desarrolla el marco de referencia teórica en el que se sustenta la investigación. Inicialmente se aborda el concepto de educación inclusiva evidenciando políticas a nivel nacional e internacional que la respaldan, prosiguiendo con el análisis de la estrategia denominada Diseño Universal para el Aprendizaje relacionándola con el ejercicio docente mediante la implementación curricular en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 1º año de Enseñanza General Básica.

1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Educación inclusiva posee variadas definiciones a causa de su complejidad, por lo cual existen distintos autores representativos que la definen entre ellos Baron (1998) quien indica que esta no consiste únicamente en facilitar el acceso de alumnos y alumnas generalmente excluidos a las escuelas, sino que implica un cambio en el sistema escolar donde todos los niños, niñas y jóvenes participen, debiendo remover las prácticas excluyentes para lograrlo. Así mismo, Ainscow (2001) se refiere a ella como una educación visualizada en escuelas donde además de aceptar la diferencia, se aprende de ella acuñando elementos que beneficien el aprendizaje de todos. O en palabras de Stainback y Stainback (1999), la educación inclusiva, por ende, una escuela inclusiva, educa a todos los alumnos y alumnas en una escuela ordinaria, concretando un conjunto de transformaciones educativas en beneficio de la diversidad de la población estudiantil, no centrada exclusivamente en quienes presenten necesidades educativas.

Para UNESCO (2008), la educación inclusiva implica “acoger la diversidad; buscar el beneficio de todos los educandos, no sólo el de los excluidos; escolares que puedan estar excluidos; ofrecer acceso igualitario a la educación o desarrollar modalidades de atención...” (p. 9). Para efectos de la investigación, se acuña el

concepto de educación inclusiva definida por Batanero (2014), entendiéndose como el “proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar” (p. 83), siendo necesario referirse para esto a otros conceptos brevemente como son: la inclusión y la diversidad.

Referirse a educación inclusiva implica hablar de inclusión como un quehacer que se gesta mediante múltiples esfuerzos, permitiendo responder a la diversidad de la escuela (Barrio de la Puente, 2008), y es mediante la inclusión que se orienta la identificación y disminución de barreras para que todo el alumnado logre participar, visualizándose que inclusión se relaciona con el desarrollo de sociedades que acogen a la diversidad, por lo cual la educación inclusiva es una parte del proceso de inclusión, y la diversidad corresponde a una característica compleja, múltiple, propia del ser humano que no está subordinada en función única de los grupos culturales, necesidades educativas especiales o similares.

También la diversidad ha de concebirse en las escuelas respecto a las identidades de todos los alumnos y alumnas que ahí se encuentran, conviven y trabajan (Barrio de la Puente, 2008), reconociéndose positivamente las diferencias para combatir las desigualdades y la discriminación, aprovechando la diversidad como una fuente de enriquecimiento personal. En este sentido, cabe destacar a Rosano (2007), quien indica que “somos diferentes desde la igualdad de nuestra humanidad somos diferentes ... pero iguales en nuestra dignidad de seres humanos, en nuestro derecho de acceso a elementos que nos permitan vivir dignamente” (p.8) y uno de esos elementos es la educación.

El concepto de educación inclusiva tiene sus bases en el desarrollo de una escuela inclusiva y busca propender una educación para que las personas logren aprender a ser, a aprender y a convivir, disfrutando de la enseñanza-aprendizaje con relaciones basadas en el respeto, equidad y justicia social (López-Veléz, 2018), lo cual beneficia a la construcción de sociedades modernas democráticas. Porque de acuerdo con Casanova (2012) la educación debe ser inclusiva en una sociedad democrática, haciendo efectivo el derecho a todos los y las estudiantes a educarse

en escuelas de su comunidad, recibiendo una educación de calidad que respete sus diferencias e identidades (Blanco, 2010).

La relevancia del abordaje de educación inclusiva se da porque de acuerdo con Echeita (2006) los sistemas educativos son la primera fuente de exclusión social mediante distintas situaciones que multiplican sus efectos negativos, por lo que la educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un elemento positivo (UNESCO, 2018). Se reconoce de esta manera la necesidad de que los contextos educativos creen espacios para que todos los alumnos y las alumnas logren aprender, considerando sus posibilidades, limitaciones, preferencias y dificultades, entregándoles las herramientas para que todos tengan la oportunidad para acceder, participar e implicarse en el aprendizaje, requiriendo para aquello que la enseñanza sea planteada desde un enfoque flexible (Alba, 2012), donde el docente debe crear instancias educativas.

Referirse a educación inclusiva alude no únicamente a facilitar el acceso a aquellos previamente excluidos, su lógica es más profunda porque el sistema escolar en su totalidad deberá cambiar, y he ahí la relevancia de que todos los miembros de la comunidad escolar participen con el objetivo de conseguir la eliminación de toda práctica excluyente, para concretar sistemas educativos diversificados y equitativos, y es en este sentido que Marchesi y Martín (2014) indican que la equidad en el ámbito educacional es la única garantía para lograr sociedades más justas, garantizando el acceso a la educación de todos los y las estudiantes, evitando cualquier modo de discriminación y asegurando que la oferta educacional de los centros educativos sea similar.

La educación inclusiva y en consecuencia los sistemas educativos inclusivos deben propender a la igualdad de acceso, igualdad de tratamiento educativo, igualdad de resultado e igualdad de efectos sociales (López-Veléz, 2018). Para lograr lo anterior, se deben seguir recomendaciones claves para el logro de sistemas educativos inclusivos que de acuerdo con UNESCO y OREALC (2004) son: gestionar el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas, fomentar el desarrollo profesional para una educación inclusiva, posicionar la evaluación pedagógica

como parte de una educación de calidad, tener organización de los apoyos en sistemas inclusivos, fomentar la participación de la familia y la comunidad en la educación inclusiva, desarrollar un currículo inclusivo, gestionar financiamiento para apoyar sistemas inclusivos, gestionar las transiciones en el proceso educativo e iniciar y mantener el cambio en las escuelas. Sumado a lo anterior, se debe responder con calidad, equidad y pertinencia a las necesidades que los y las estudiantes tengan, implementando para aquello estrategias pedagógicas diversas y flexibles que promuevan el aprendizaje y participación de todos (Pérez y Rodríguez, 2016).

La educación inclusiva no corresponde a una innovación educativa, pues “comprende un conjunto de valores, principios, estrategias y experiencias destinadas a la democratización de la educación y a una actualización permanente, a través del desarrollo de propuestas pedagógicas que faciliten al estudiantado el derecho de acceso, de participación y de aprendizaje en igualdad de condiciones” (Castillo, 2014, p. 6), no siendo solamente un tema desarrollado a nivel educativo, se trata de una perspectiva de vida donde el respeto es la base fundamental para vivir en sociedad respetando y asumiendo la diversidad.

La educación se constituye como un derecho humano reafirmando mediante la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo nº26, donde se indica que toda persona tiene derecho a la educación, la cual tiene por objetivo fomentar el pleno desarrollo de la persona, además debe: fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades, favorecer la comprensión, la tolerancia y amistad entre todos, promoviendo la mantención de la paz.

Internacionalmente, el enfoque conceptual de educación inclusiva ha ido evolucionando desde una mirada segregadora donde se excluía a grupos con discapacidades predominando el rechazo y el abandono (Puig de la Bellacasa, 1992), para posteriormente entregarles la posibilidad a las personas en condición de discapacidad de aprender y educarse gracias a la creación de escuelas para “deficientes” (Braille, 1829), lo cual demostró que todos eran capaces de aprender independientemente de sus características físicas. Tras diversos enfoques, se llegó

a la denominada educación especial que dividía la educación entre la enseñanza ordinaria y la especial, ofreciéndole atención especializada a las personas en condición de discapacidad. Uno de los últimos enfoques en el ámbito de educación corresponde al de la educación integrada, donde el foco se centra en la creación de posibilidades de aprendizaje para que las personas con algún tipo de discapacidad puedan participar en la sociedad (Nirje, 1969). Pero, a partir del año 1978 mediante la promulgación del Informe Warnock todos estos enfoques previamente indicados son desplazados y se logra redefinir el significado de normalización, pues se identifica a la persona con necesidades educativas especiales (NEE) como un sujeto con igualdad de derechos, al cual se le deben ofrecer los servicios necesarios para desarrollar al máximo sus posibilidades.

Mediante el Movimiento Educación para Todos (1990), en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtiem, que finalizó con la Declaración sobre Educación para Todos: “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (1990) se indicó que las oportunidades educativas eran limitadas, lo que provocaba que existiese un bajo acceso a la educación, viéndose mayormente afectados aquellos grupos minoritarios (como personas con discapacidad, grupos étnicos, minorías lingüísticas, niñas, mujeres, entre otros), debido a que estos corrían el riesgo de ser excluidos de la educación. En este sentido, se recordó que la educación es un derecho fundamental de todos (reiterando lo emanado aproximadamente cuarenta años previos de esta declaración mediante la Declaración Universal de Derechos Humanos), reconociendo que la enseñanza contribuye al progreso, tolerancia y cooperación, asumiéndose que la educación presenta deficiencias a mejorar para que esté al alcance de todos. Del mismo modo, se reconoció la importancia de la educación básica como un cimiento para el fortalecimiento de niveles superiores y desarrollo autónomo, renovándose así el compromiso en el ámbito educacional proclamándose los siguientes objetivos:

- Artículo 1: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje
 1. “Cada persona... deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades

básicas de aprendizaje... necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades...” (Jomtien, 1990, p. 2).

2. “La satisfacción de esas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás...” (Jomtien, 1990, p.2).
3. “Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales” (Jomtien, 1990, p. 3).
4. “La educación básica es más que un fin en si misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación” (Jomtien, 1990, p.3).

Le prosiguió la Declaración de Salamanca (1994), mediante la cual cobró preponderancia el requerimiento de crear escuelas para todos, donde la educación especial no puede progresar de manera aislada, debiendo ser parte de las nuevas políticas sociales y económicas. Esta Declaración es relevante en términos de la investigación porque a partir de ella se normalizan las diferencias y se da lugar al desarrollo de sistemas educativos capaces de responder a la diversidad, por lo cual, las escuelas son la institución que por obligación deben transformarse en espacios educativos inclusivos capaces de educar a todos los niños y niñas de su comunidad.

Posteriormente, en el Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: Cumplir con nuestros compromisos comunes (UNESCO, 2000), se prestó atención a los procesos de exclusión de aquellos grupos con desventajas, identificándose barreras que los afectan, recomendando así prestarles mayor atención manifestando la creación de un compromiso colectivo para actuar, y además de igual manera que en la Declaración de Jomtien, el Foro desarrollado en Dakar dirigió su atención nuevamente a los procesos de exclusión al considerar mayormente las necesidades de poblaciones excluidas. Además, mediante este

foro se comprometió a sus países participantes, entre ellos Chile, a cumplir con los objetivos y finalidades de la educación para todos siendo una obligación colectiva, reafirmando el “derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser” (Dakar, 2000, p. 1), para que así cada persona mejore su vida y aporte a transformar la sociedad.

En concordancia con lo previamente expuesto, la Agenda 2030 (UNESCO, 2015), estipula 17 objetivos de desarrollos sostenibles con la finalidad de erradicar la pobreza, proteger el planeta, garantizar la paz y la prosperidad. Para la presente investigación se destaca el objetivo 4, correspondiente a: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015). Por lo que se deben orientar las políticas y prácticas educativas partiendo desde el hecho que la educación es un derecho humano, siendo base para una sociedad justa e igualitaria, y refiriéndose a la educación como una base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible, lo que repercute en una mejora en la calidad de vida.

Todos estos hitos a nivel internacional han permitido ir evolucionando en el ámbito educacional, hasta llegar al concepto de educación inclusiva, siendo definida por la UNESCO (2009) como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo con el objetivo de llegar a todo el estudiantado, lo que permite entenderla como estrategia para lograr la Educación Para Todos (EPT), abasteciendo a la población con las herramientas requeridas para que sean capaces de desarrollar soluciones innovadora ante problemas.

1.1. Políticas de Educación Inclusiva en Chile

En Chile, la educación inclusiva se ha desarrollado en concordancia con los referentes históricos mencionados previamente, destacándose el movimiento de educación inclusiva emanado a partir de la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el movimiento de educación para todos expresado en Jomtiem (UNESCO, 1990) y en Dakar (UNESCO, 2000), y recientemente en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015).

A nivel nacional, la creación de la primera escuela especial para niñas y niños sordos de Latinoamérica se efectúa durante el año 1852, posicionándose como un hecho histórico, al cual prosiguió la reforma educacional de 1928 que implicó la creación de la primera escuela especial para niños con deficiencia mental (MINEDUC, 2004).

En la década del siglo XX se continuó con la creación de escuelas especiales y se incluyeron educadores y profesionales diversos en la atención y el abordaje de los problemas de aprendizaje de los y las estudiantes, para en el año 1976 crear por primera vez en Chile un programa de estudio específico oficial para discapacidad intelectual. El MINEDUC (2014), indica que en la década de los `90 se inicia el proceso de Reforma Educacional para lograr una mayor equidad y calidad en la educación, comprometiéndose a la realización de acciones para garantizar respuestas educativas que contribuyan a la integración social de todos los y las estudiantes, y a partir del año 1990 los establecimientos educacionales comenzaron a integrar a alumnos con discapacidad en escuelas, acontecimiento que se fortaleció mediante la promulgación del Decreto Supremo exento 490/90 (MINEDUC, 1990) donde se establece normas para la regulación de la integración escolar.

De esta manera se avanza hacia la lógica de la integración escolar, conllevando a una nueva forma de concebir los procesos educativos porque se incluye desde los años `90 los Proyectos de Integración Escolar, hasta

posicionarnos en el actual enfoque educativo de derechos, plasmado a nivel nacional e internacional mediante diversas leyes y decretos educacionales.

En el caso de Chile, el primer elemento a destacar en el ámbito de educación inclusiva es la denominada Ley General de Educación (LGE), donde se define educación como aquel proceso que busca un desarrollo integral de las personas, promoviendo diversos sellos entre ellos: la equidad para que todos logren acceder a la educación, el respeto a la diversidad, la flexibilidad gracias a variados proyectos educativos, y la integración de alumnos con distintas condiciones (sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales), entre otros. La Ley N°20.370/2009, conocida bajo la sigla LGE (Ley General de Educación), fue promulgada en el año 2009 por el MINEDUC, y regula los derechos y los deberes de todos los integrantes de la comunidad educativa, además fija los niveles mínimos de exigencia en cada uno de los niveles educativos e indica que es el estado quien debe regular su cumplimiento mediante sistemas caracterizados por la calidad y la equidad. Mediante el artículo 2° de la LGE (MINEDUC, 2009) se indica que la educación es aquel proceso de aprendizaje permanente con el objetivo de que los y las estudiantes alcancen su desarrollo integral (espiritual, ético, afectivo, intelectual, artístico y físico) gracias a las experiencias que viven, enmarcándose estas en el respeto y valoración de los derechos humanos, de la libertad, la diversidad, identidad. Además, mediante su artículo 3° la LGE (MINEDUC, 2009) menciona una serie de principios que se relacionan con educación inclusiva, entre los cuales cabe destacar:

- Universalidad y educación permanente: donde queda plasmado todas las personas deben acceder a la educación.
- Calidad de la educación: todos los alumnos y alumnas deben alcanzar los objetivos generales y los aprendizajes según lo establecido en la ley, en los planes y programas de estudio.
- Equidad del sistema educativo: el sistema debe asegurar que todos los y las estudiantes tengan igualdad de oportunidades en recibir educación de calidad, entregándole especial atención a aquellos grupos que requieran un mayor apoyo.

- Diversidad: el sistema ha de promover y de respetar la diversidad en los ámbitos culturales, religiosos y sociales de la población a la cual atienden.
- Responsabilidad: todos los miembros y actores partícipes del proceso educativo deben cumplir con sus deberes, entregando cuenta pública cuando sea correspondiente.
- Flexibilidad: el sistema educativo debe conceder adecuaciones del proceso educativo, según la diversidad de realidades y proyectos educativos.
- Integración: se debe propender la incorporación de estudiantes con diversas condiciones (sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales).

Queda plasmado que mediante la LGE se reitera la educación como un derecho que el Estado debe promover mediante los niveles de educación prebásica, básica y media, manteniendo y proveyendo la información sobre la calidad, cobertura y equidad tanto del sistema como de los establecimientos educacionales.

En concordancia con la LGE, está la Ley de Inclusión Escolar N°20.845/2015 es sustentada en tres pilares correspondientes a: fin al lucro, fin al copago y regulación a de la admisión escolar (MINEDUC, 2015). También, se indican las condiciones para que los y las estudiantes que asisten a colegios con subvención estatal accedan a una educación de calidad, pudiendo las familias elegir el establecimiento según su preferencia, sin perjuicio de su capacidad económica (porque el Estado aportará los recursos para abarcar la mensualidad que las familias pagan), además de eliminar el lucro y finalizar con la selección arbitraria de estudiantes para el ingreso a los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2015).

Dentro de esta Ley de Inclusión Escolar se promueven regulaciones y medidas para favorecer la inclusión, destacándose de acuerdo a lo emanado desde MINEDUC (2016):

- La eliminación de condiciones promotoras de segregación entre establecimientos, porque se indica el fin de la selección y la eliminación de cobros relacionados con la capacidad de pago.

- Se protege ante acciones discriminatorias arbitrarias durante el acceso y la permanencia de alumnos en los establecimientos educacionales.
- Se definen regulaciones para aplicar sanciones con especial énfasis en la expulsión o cancelación de matrícula, donde se indica que los establecimientos deben entregar apoyos pedagógicos y psicosociales antes de llegar a estas medidas disciplinarias.
- Se indica que todos los establecimientos educacionales deberán implementar programas de apoyo para aquellos estudiantes con bajo rendimiento académico que afecte su aprendizaje, también de planes para apoyar la inclusión y beneficiar la sana convivencia escolar.

Cabe destacar, que la Ley de Inclusión está en periodo de análisis porque desde el actual gobierno de Chile se ha emanado una iniciativa llamada “Ley Justa”, con el objetivo de modificar el actual sistema de admisión escolar. La nueva Ley Justa apunta a modificar tres pilares fundamentales, indicándose los siguientes por el MINEDUC (2019):

- Permitir que los establecimientos educacionales implementen mecanismos de admisión propios.
- Permitir procesos de admisión en establecimientos a temprana edad.
- Incluir criterios de Sistema de Admisión Escolar (SAE).

Lo anteriormente expuesto, se contrapone con la Ley de Inclusión Escolar promulgada en el año 2015, porque gracias a esta se inició con la implementación del Sistema de Admisión Escolar (SAE) que permite a las familias encontrar información de todos los establecimientos educacionales de su interés postulando mediante una plataforma web, con el objetivo de realizar procesos de postulación más justos y transparentes, el cual sería anulado mediante la Ley Justa, porque se volvería a implementar sistemas de selección de estudiantes en establecimientos educacionales, segregando el ingreso de acuerdo a evaluaciones y rendimiento académico.

Actualmente, a nivel nacional, la Política de Convivencia Escolar y el Plan de Formación Ciudadana provee de puntos de articulación fundamentales con la Ley

de Inclusión de acuerdo a lo extraído desde “Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas” (MINEDUC, 2016).

La Política de Convivencia Escolar tiene como objetivo “orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con un enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional” (MINEDUC, 2018), basándose en los derechos humanos ya que entrega las garantías que el sistema escolar chileno debe brindar para una educación integral donde todos aprendan según sus potencialidades sin excepciones. Esta política se basa en la Declaración Universal de los Derechos humanos, en la Declaración de los Derechos del Niño y la Niña (UNICEF, 1959), en la Ley n° 20.370/2009 General de Educación y sus modificaciones presentes en la Ley n°20.530/2011 sobre violencia escolar; en la Ley n°20.609/2012 contra la discriminación; en la Ley 20.284/2008 de integración social de personas con discapacidad; en la Ley n°20.845/2015 de inclusión escolar; en el Decreto n°79/2005 reglamento de estudiantes embarazadas y madres; en el Decreto n°50/2006 reglamento de centros de alumnos; en el Decreto n°565/1990 reglamento de centros general de apoderados; en los Decretos n°24/2005 reglamento de consejos escolares; en los Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores Decreto n°73/2014, y además internacionalmente se ampara en lo emanado desde UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), UNICEF (Fondo Internacional de Emergencia de las naciones Unidas para la Infancia) y PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) Y OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Además de las políticas y leyes indicadas previamente, existe el Decreto N°170/2009 y Decreto N°83/2015, promulgados como respuesta a lo indicado en el artículo n°34 de la LGE pues acá se responsabiliza al MINEDUC como la entidad que debe definir criterios y orientaciones para el diagnóstico de alumnos con necesidades educativas, lo cual es precisado mediante el Decreto N°170/2009 “Fija

Normas para Determinar los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que Serán Beneficiarios de las Subvenciones para Educación Especial” (MINEDUC, 2009). En el mismo artículo N°34 de la LGE, se menciona la definición de criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para que los establecimientos logren planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para el alumnado, formalizándose mediante el Decreto N°83/2015 “Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica” (MINEDUC, 2015), en el cual se estipula la entrega de criterios y orientaciones para desarrollar adecuaciones curriculares, inspirándose en la Constitución Política, la Ley General de Educación, en los Objetivos de aprendizaje para los niveles de educación parvularia y básica, en las Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, en la Declaración Universal de los Derechos humanos, en la Convención sobre los Derechos del Niño y la de los Derechos de las personas con Discapacidad (MINEDUC, 2015).

En este sentido, el Decreto n°83/2015 (MINEDUC, 2015) fue creado para entregar a todos los y las estudiantes una educación pertinente y relevante según las necesidades de cada uno, elaborando mayores espacios de flexibilización del currículo mediante la diversificación de la enseñanza. Se constituye como una oportunidad para que todos los y las estudiantes logren participar, desarrollar sus capacidades y aprender, permitiendo el desarrollo profesional de todos los y las partícipes de la comunidad escolar (entre ellos los docentes), y su relevancia se da porque -de acuerdo a lo emanado desde el MINEDUC (2015)- incide en los procesos de enseñanza al promover que los y las docentes diseñen clases con situaciones y aprendizajes variados, considerando las características, necesidades y formas de aprender de cada estudiante y del contexto.

La relevancia del Decreto n°83/2015 (MINEDUC, 2015) recae en que sienta las bases para diversificar la enseñanza, conllevando un proceso relevante y pertinente al alumnado. Pero, para la diversificación de la enseñanza es necesario que existan

en el aula ciertas claves para atender a la diversidad, y según Barrio de la Puente (2009) corresponden a:

- Currículo común para todo el alumnado: pensado para todos con diversificación de elementos propios del currículum.
- Planificación colaborativa de la enseñanza: planificación entre docentes y profesionales de la educación para desarrollar actividades que se relacionen.
- Aplicación de metodologías flexibles y cooperativas: actividades que favorezcan la participación, relaciones sociales y respeto.
- Apertura del aula a los profesionales de apoyo para el desarrollo conjunto del currículum: desarrollando roles colaborativos.
- Relaciones auténticas, con normas y reglas dentro del salón: consensuando normas y pautas de comportamiento.
- Actitud de compromiso y reflexión de los docentes: que se comprometan con la inclusión.

Es en este sentido, que mediante el Decreto N°83/2015 se indican opciones para materializar la atención a la diversidad, fundamentándose en la normativa nacional e internacional previamente expuesta, y en el principio de Accesibilidad y Diseño Universal que “promueven un cambio de enfoque y establecen la importancia de diversificar la respuesta educativa para ofrecer oportunidades de aprendizaje a todas y todos los estudiantes” (MINEDUC, 2017, p. 5), debiéndose de este modo diversificar la enseñanza mediante ajustes desde las instituciones educativas y del cuerpo docente para que la enseñanza-aprendizaje tengan la relevancia y pertinencia correspondiente para cada estudiante.

El Decreto N°83/2015 entró en vigencia el año 2017 para los niveles NT1-NT2 (correspondientes a educación parvularia) y 1°-2° básico (correspondiente a enseñanza general básica), prosiguiendo el año 2018 con el avance hacia 3° y 4° año de enseñanza general básica, y actualmente durante el año 2019 se debe estar implementando en los cursos correspondientes a 5° y 6° año de enseñanza general básica, con el objetivo de poner en práctica de manera paulatina los criterios y orientaciones del Decreto indicado (MINEDUC, 2017).

El MINEDUC (2017) indica en su Decreto N°83/2015 diversas estrategias a implementar dentro de la práctica docente en la sala de clases, correspondientes a:

- Diversificación del tipo de actividades, mediante la aplicación de estrategias variadas, generación de instancias para la reflexión técnica y el trabajo colaborativo, capacitación a los profesionales de la educación para que dominen la diversificación de la enseñanza, disposición de materiales educativos diversos, entre otras.
- Programación de actividades con distintos niveles de complejidad, es decir, que una misma actividad tenga niveles de complejidad graduados para que los alumnos y alumnas, a partir de sus características, logren desarrollar la tarea participando activamente de la clase, pero de acuerdo a sus capacidades y necesidades.
- Priorizar el aprendizaje auténtico y el trabajo colaborativo, donde todo el alumnado aprenda a desarrollar las tareas de manera independiente, apoyándose entre ellos mismos gracias a la implementación de tutorías y acciones similares.
- Secuenciar las tareas que se le entregan en pasos más pequeños para que todos los y las estudiantes logren avanzar.
- Utilizar recursos didácticos según las características de los alumnos y alumnas, y de acuerdo al objetivo que se trabaja, para su adecuada y pertinente implementación en la sala de clases.
- Fomentar la participación de estudiantes en la toma de decisiones respecto al trabajo desarrollado en la sala de clases, para que ellos sean capaces de comprender y analizar su proceso de aprendizaje, siendo más responsables de este.
- Desarrollar diversas formas de agrupamiento entre el estudiantado y co-enseñanza.
- Incluir modelos en la planificación y ejecución de la clase, como el Diseño Universal para el Aprendizaje denominado DUA.

2. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

El DUA nace a partir del Diseño Universal denominado DU, creado en el año 1970 en el ámbito de la arquitectura en Estados Unidos, siendo Run Mace quien utilizó esta definición por primera vez, aludiendo a que deben existir productos y entornos capaces de ser utilizados por cualquier persona sin requerir futuras adaptaciones, llevándose posteriormente esta lógica a diversos ámbitos entre ellos la educación mediante el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). El DUA es un enfoque didáctico desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), conformado el año 1984, el cual tenía como foco inicial diseñar libros electrónicos con funciones y características que le permitiesen ser accesibles a alumnos con algún tipo de discapacidad (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011).

El CAST, en la década de 1990 y tras investigaciones llevadas a cabo en este centro, diseñó un marco de aplicación denominado DUA donde convergen avances del ámbito de neurociencia, investigación, tecnología y medios digitales, el cual corresponde a un “enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DU al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos” (Alba, Sánchez, Zubillaga, 2011, p. 8), para que cualquier estudiante pueda acceder a su nivel educativo. De este modo el DUA se define como un marco curricular y didáctico con bases en los conocimientos recopilados respecto a neurociencia en el ámbito de aprendizaje, y tiene por objetivo la generación de un currículum capaz de responder a la diversidad existente en el aula, abarcando al alumnado que presenta dificultades y a su vez a aquellos con talentos excepcionales (Rose y Meyer, 2002).

La relevancia de implementar el DUA se da porque ofrece alternativas para acceder al aprendizaje al relevar la diversidad del alumnado, además centra el foco de atención en los materiales, medios y en el diseño curricular como elementos que facilitan o dificultan el acceso al aprendizaje (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011), considera que cada alumno trae una carga personal constituida por diversos elementos entre ellos: conocimientos previos, intereses, ritmos de aprendizaje, entre otros (López-Vélez, 2018) que los docentes deben tomar en cuenta al

planificar para favorecer el desarrollo del alumnado. De esta manera, queda plasmado que el DUA sienta sus bases en investigaciones del área de la neurociencia, las ciencias de la educación y la psicología cognitiva, relacionándose directamente con los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), andamiaje, tutorización, modelado, y con los teóricos Piaget, Vygotsky, Bruner, Ross, Wood y Bloom (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2013).

El objetivo del DUA apunta a formar aprendices expertos, quienes se caracterizan por ser:

- Aprendices con recursos y conocimientos, capaces -de acuerdo con Alba, Sánchez y Zubillaga (2013)- de utilizar sus conocimientos previos para aprender, identificar, organizar, priorizar y asimilar información, reconociendo herramientas y recursos que le ayudarán, pudiendo transformar esa información nueva en conocimiento útil.
- Aprendices estratégicos, dirigidos a objetivos con la capacidad de formular planes de aprendizaje, estrategias y tácticas que ayuden a su aprendizaje, organizando los recursos con los que cuentan identificando sus fortalezas y debilidades (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2013).
- Aprendices decididos, motivados entendiéndose como aquellos aprendices ávidos de aprendizaje, que logran establecer metas y mantener los esfuerzos para lograr su desafío, regulando sus reacciones emocionales para apuntar a un aprendizaje exitoso (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2013).

El DUA propone una pauta para generar un marco para la mejora y optimización de la enseñanza-aprendizaje, pudiendo ser utilizadas por distintos profesionales de la educación, y por cualquier persona que quiera implementarlo en entornos de aprendizaje, ya que entrega sugerencias, lo que permite que las personas accedan y participen en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes (CAST, 2018). Es necesario considerar su implementación porque se ha demostrado que al aplicar el enfoque DUA se “benefician tanto a estudiantes como a profesores y, por tanto, se configura como un paradigma válido cuando el objetivo es mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje” (Sánchez, Díez y

Martín, 2016, p.126), determinándose que la educación inclusiva y la estrategia de DUA permiten que la educación sea más accesible.

Las pautas DUA no son un protocolo fijo a seguir, corresponden a un conjunto de estrategias que pueden ser empleadas para superar las barreras que pudiesen existir en cada currículo, sirviendo como una base para la creación de opciones flexibles que maximicen las oportunidades de aprendizaje, debiendo utilizarse para “evaluar y planificar los objetivos, metodologías, materiales y métodos de evaluación con el propósito de crear un entorno de aprendizaje completamente accesible para todos” (Alba, Sánchez, Zubillaga, 2013, p. 13).

El DUA se organiza en tres principios, los cuales se basan en tres tipos de subredes cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje y se especializan en tareas específicas (Rose, 2006) subdividiéndose en pautas y finalmente en puntos de verificación que corresponden a un mayor nivel de detalle.

Tabla 1: Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje

Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación.	
Proporcionar opciones para la percepción (1).	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información.
	Ofrecer alternativas para la información auditiva.
	Ofrecer alternativas para la información visual.
Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2).	Clarificar el vocabulario y los símbolos.
	Clarificar la sintaxis y la estructura.
	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos.
	Promover la comprensión entre diferentes idiomas.
	Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios.
Proporcionar opciones para la comprensión (3).	Activar los conocimientos previos.
	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos.
	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.
	Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización.
Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.	
Proporcionar opciones para la interacción física (4).	Variar los métodos para la respuesta y la navegación.
	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo.
Proporcionar opciones para la expresión y comunicación (5).	Utilizar múltiples medios de comunicación.
	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición.
	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución.
Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6).	Guiar el establecimiento de metas.
	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias.
	Facilitar la gestión de información y de recursos.
	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de avances.
Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación	
Proporcionar opciones para captar el interés (7).	Optimizar la elección individual y la autonomía.
	Optimizar la relevancia, el valor y la individualidad.
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.
Proporcionar opciones para mantener el	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos.
	Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos.
	Fomentar la colaboración y la comunidad.

esfuerzo y la persistencia (8).	Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea.
Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (9).	Promover expectativas y creencias que optimizan la motivación.
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana.
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión.

Nota: Elaboración propia en base a CAST, 2018.

2.1. Principio I: Proporcionar Múltiples Medios de Representación (el qué del aprendizaje)

Este principio se sustenta en la red de reconocimiento cerebral, ubicada en el lóbulo temporal, y su especialización es la percepción y asignación de significados de la información (Rose y Meyer, 2002), cobrando relevancia porque todos los alumnos y alumnas perciben y comprenden la información que el docente presenta de manera distinta. Además, el aprendizaje y su transferencia ocurre con mayor éxito cuando se utilizan múltiples representaciones, porque los y las estudiantes logran hacer conexiones interiores (Alba, Sánchez, Zubillaga, 2011).

Este principio apunta a la creación de actividades para beneficiar la percepción y comprensión de la información mediante el “uso y personalización de diversos canales sensoriales, la entrega de apoyos para el lenguaje, y el procesamiento de la información, de los conocimientos previos y de la identificación de patrones” (Castro y Rodríguez, 2017, p. 68). El principio I se conforma por tres pautas, cada una con distintos puntos de verificación descritos a continuación:

Tabla 2: Principio I: proporcionar múltiples medios de representación.

PROPORCIONAR MÚLTIPLES MEDIOS DE REPRESENTACIÓN		
Pauta 1	Pauta 2	Pauta 3
Proporcionar opciones para la percepción:	Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones	Proporcionar opciones para la comprensión

	matemáticas y los símbolos	
Se debe entregar información perceptible por el estudiantado, por lo que es necesario entregarla mediante diferentes modalidades (visual, auditiva o kinésica) para que cada uno logre ajustarla a sus características.	Se debe asegurar la comprensión del alumnado, proporcionando elementos que le permitan a todos acceder a los significados.	Se debe enseñar a los y las estudiantes a transformar la información a la cual acceden en conocimiento, proporcionando las ayudas y apoyos que requieran para asegurar su acceso a la información.
Puntos de Verificación	Puntos de Verificación	Puntos de Verificación
<p><u>1.1 Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información:</u> presentar información personalizable que permita claridad perceptiva, por ejemplo: variar tamaños, uso de imágenes, contrastes, colores, variación de volumen, etc.</p> <p><u>1.2 Ofrecer alternativas para la información</u></p>	<p><u>2.1 Clarificar el vocabulario y los símbolos:</u> definir todos los elementos necesarios para facilitar la comprensión, mediante acciones, por ejemplo: vocabulario clave, uso de etiquetas, traducción de refranes y jergas, etc.</p> <p><u>2.2 Clarificar sintaxis y estructura:</u> esclarecer las relaciones sintácticas o estructurales entre los elementos, explicando</p>	<p><u>3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos:</u> establecer conexiones con la información previa necesaria mediante acciones como: anclar aprendizaje, utilizar organizadores gráficos, enseñar conceptos previos esenciales, etc.</p> <p><u>3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones:</u> proporcionar claves para</p>

<p><u>auditiva:</u> entregar alternativas para presentar información auditiva, por ejemplo: entregar texto equivalente, diagramas visuales, transcripción escrita de videos, etc.</p> <p><u>1.3 Ofrecer alternativas para la información visual:</u> proporcionar alternativas no visuales para que accedan a la información, por ejemplo: descripciones de texto o voz en las imágenes, alternativas táctiles para representar conceptos, entregar claves auditivas para enfatizar, etc.</p>	<p>cómo los elementos se combinan para crear significados. Por ejemplo: clarificar sintaxis, resaltar palabras de transición de un texto, enlazar ideas, etc.</p> <p><u>2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos:</u> dar alternativas para facilitar la decodificación mediante el uso de: software de voz, texto digital, distintas formas de representación, etc.</p> <p><u>2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas:</u> dar opciones para la comprensión multilingüe mediante entrega de información en lengua dominante, definición de vocabulario, uso de herramientas electrónicas de traducción, etc.</p>	<p>que logren identificar las características relevantes, mediante, por ejemplo: utilizar esquemas, usar claves y avisos para dirigir atención, destacar habilidades ya adquiridas para resolver problemas, etc.</p> <p><u>3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación:</u> dar modelos y apoyos para utilizar estrategias para seleccionar y manipular información de mejor manera, mediante acciones como: indicaciones paso a paso, agrupar información en unidades pequeñas, entregar información progresivamente, etc.</p> <p><u>3.4 Maximizar la transferencia y la generalización:</u> dar</p>
---	--	--

	<p>2.5 <u>Ilustrar a través de múltiples medios:</u> facilitar opciones que sean distintas al texto para favorecer la comprensión, mediante, por ejemplo: entrega de conceptos claves de manera simbólica, explicitar relaciones, entre otros.</p>	<p>técnicas para que logren memorizar, generalizar y transferir lo aprendido a diversos contextos mediante acciones como, por ejemplo: uso de listas de comprobación, entrega de organizadores para tomar apuntes, incorporar revisión y práctica, etc.</p>
--	--	---

Nota: Elaboración propia en base a Alba, Sánchez y Zubillaga (2011) y Alba, Sánchez, Sánchez y Zubillaga (2013).

2.2. Principio II: Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión (el cómo del aprendizaje)

El principio II se relaciona con el lóbulo frontal donde están las redes estratégicas que son las especialistas en los procesos de planificación, ejecución y monitoreo de tareas de tipo motriz y mental (Rose y Meyer, 2002) e indica que cada aprendiz difiere en la forma en que se involucra en un entorno de aprendizaje y en expresar lo que sabe, por lo cual no hay una manera de hacer o expresarse de manera óptima para todos los y las alumnas debiendo darles alternativas de acción y expresión (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011).

El principio II apunta a la elaboración, por parte del docente, de actividades para favorecer distintas maneras de interacción y expresión del estudiantado mediante variedad y flexibilidad de interacción física, comunicación y de apoyos al de las funciones ejecutivas (Castro y Rodríguez, 2017). El principio II se conforma por tres pautas, cada una con distintos puntos de verificación descritos a continuación:

Tabla 3: Principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

PRINCIPIO II PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN		
Pauta 4	Pauta 5	Pauta 6
Proporcionar opciones para la interacción física	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas
Se deben entregar medios de navegación o interacción física para evitar barreras, facilitando las tareas de aprendizaje y la forma de expresión.	Se debe proporcionar opciones en los modos de expresarse de los y las estudiantes.	Se debe propiciar que el estudiantado implemente funciones ejecutivas para actuar con maestría, estableciendo metas u objetivos a largo plazo, e implementando planes para su logro.
Puntos de Verificación	Puntos de Verificación	Puntos de Verificación
<p><u>4.1 Variar los métodos para la respuesta y la navegación:</u> proporcionar opciones para navegar e interactuar con su entorno físico mediante, por ejemplo: alternativas en ritmos, plazos y motricidad, alternativas en las respuestas, etc.</p> <p><u>4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y los</u></p>	<p><u>5.1 Usar múltiples medios de comunicación:</u> presentar medios alternativos para expresarse, por ejemplo: uso de objetos manipulables herramientas web, redacción en múltiples medios, etc.</p> <p><u>5.2 Usar múltiples herramientas para la</u></p>	<p><u>6.1 Guiar el establecimiento adecuado de metas:</u> apoyar a estudiantes para que establezcan sus propios objetivos que guíen su trabajo, mediante, por ejemplo: ejemplos de procesos y resultados, listas de comprobación, ubicación</p>

<p><u>productos y tecnologías de apoyo:</u> entregar herramientas y apoyo para que los alumnos y las alumnas logren navegar en su entorno e interactuar, mediante, por ejemplo: uso de comandos, uso de teclados, uso de pantallas táctiles, etc.</p>	<p><u>construcción y la composición:</u> facilitar herramientas acordes a las capacidades de los y las estudiantes y a lo requerido para la tarea, mediante, por ejemplo: software de predicción de palabras, de reconocimiento y conversores texto-voz, uso de calculadoras, etc.</p> <p><u>5.3 Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución:</u> entregar alternativas a nivel curricular para dar grados de libertad a la estructuración y secuenciación, para que logren su máximo nivel de dominio, mediante acciones como: uso de mentores, entregar apoyos graduados, realizar variados tipos de feedback, etc.</p>	<p>de metas en lugares visibles, etc.</p> <p><u>6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias:</u> Fomentar la planificación y uso de estrategias para desarrollar las tareas, mediante, por ejemplo: avisos de “parar y pensar”, trabajo con instructores, división de metas en objetivos, etc.</p> <p><u>6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos:</u> debe fomentarse la memoria de trabajo, entregando estructuras internas y organizadores externos para que logren mantener la información organizada, mediante por ejemplo el uso de: organizadores gráficos, avisos para categorizar y sistematizar, pautas para tomar notas, etc.</p>
---	---	--

		<p><u>6.4 Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances:</u> realizar retroalimentaciones formativas para que los alumnos y alumnas controlen su progreso, usando la información para guiar su práctica, mediante, por ejemplo: preguntas para el autocontrol y la reflexión, implementación de estrategias de autoevaluación, entre otros.</p>
--	--	--

Nota: Elaboración propia en base a Alba, Sánchez y Zubillaga 2011 -Alba, Sánchez P., Sánchez J., y Zubillaga, 2013.

2.3. Principio III: Proporcionar Múltiples Formas de Implicación (el por qué del aprendizaje)

Se basa en el lóbulo occipital donde están las redes afectivas, teniendo como especialización la asignación de significados emocionales a las tareas, por lo cual recae acá la motivación e implicación en el aprendizaje (Rose y Meyer, 2002). De esta manera, el principio III alude al ámbito emocional correspondiendo a un elemento crucial para el aprendizaje debido a que no existe un único medio que involucre, implique y motive a todos los alumnos y alumnas, por lo cual es necesario entregar variadas maneras de implicarse (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011).

Se puede acotar diciendo que este principio apunta al desarrollo de “actividades destinadas a favorecer que los estudiantes se sientan motivados y participantes activos de las actividades de aprendizaje” (Castro y Rodríguez, 2017, p. 77) mediante tareas variadas y flexibles que interesen a los y las alumnas, y que fomenten su persistencia y autorregulación. El principio III se conforma por tres pautas, cada una con distintos puntos de verificación descritos a continuación:

Tabla 4: Principio III: proporcionar múltiples formas de implicación.

PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN		
Pauta 7	Pauta 8	Pauta 9
Proporcionar opciones para captar en interés	Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	Proporcionar opciones para la autorregulación
Se debe entregar vías alternativas para lograr que los y las estudiantes se interesen, y estrategias que logren abarcar la diversidad.	Se debe fomentar el desarrollo de habilidades individuales para la autorregulación y autodeterminación para igualar la accesibilidad.	Se debe propiciar alternativas para que el alumnado establezca sus objetivos, logrando manejar la frustración evitando la ansiedad, dando las opciones necesarias para que mantengan la motivación.
Puntos de Verificación	Puntos de Verificación	Puntos de Verificación
<u>7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía:</u> ofrecer opciones para alcanzar los objetivos, mediante, por ejemplo: alternativas en nivel de	<u>8.1 Resaltar la relevancia de metas y objetivos:</u> recordar y comprender el objetivo para que el alumnado mantenga el esfuerzo y la	<u>9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación:</u> entregarle opciones para que manejen la frustración y

<p>desafíos, uso de premios, incluir a los y las estudiantes en el diseño de las actividades, involucrarlos en el establecimiento de objetivos, etc.</p>	<p>concentración, mediante, por ejemplo: replantear el objetivo, presentar el objetivo de maneras variadas, dividir metas en objetivos a corto plazo, etc.</p>	<p>eviten la ansiedad, manteniendo la motivación, mediante, por ejemplo: aumento de los tiempos de concentración, aumento de las instancias para la auto-reflexión,</p>
<p><u>7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad:</u> proporcionar opciones para optimizar lo relevante, valioso y significativo a nivel personal para fomentar su implicación, mediante, por ejemplo: actividades con resultados reales, tareas con participación activa, actividades donde usen la imaginación, etc.</p>	<p><u>8.2 Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos:</u> entregar variedad de recursos para que los y las estudiantes culminen la tarea, mediante, por ejemplo: variaciones en grados de dificultad y de libertad, enfatizar en el proceso, el esfuerzo y en la mejora, etc.</p>	<p>proporcionar modelajes, etc. <u>9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana:</u> prolongar sus aprendizajes en el tiempo, mediante la entrega de apoyos que puedan elegir y probar para gestionar sus respuestas emocionales ante situaciones externas. Por ejemplo: entrega de modelos para gestión de la frustración y búsqueda de apoyo emocional, manejo de fobias, etc.</p>
<p><u>7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones:</u> crear entornos confiables para aprender, eliminando distractores, mediante, por ejemplo: propiciar un clima de apoyo, variar en</p>	<p><u>8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad:</u> fomentar agrupamientos flexibles para el aprendizaje colectivo, mediante, por ejemplo: grupos de colaboración, interacción entre alumnos tutores,</p>	

el ritmo de trabajo, entre otros.	comunidades de aprendizaje, etc. <u>8.4 Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea:</u> retroalimentar a los y las estudiantes de manera relevante, constructiva, accesible y oportuna para guiarlos a la maestría, mediante, por ejemplo: feedback que fomente la perseverancia, el esfuerzo, que se caracterice por ser específico, informativo y que además modele.	<u>9.3 Desarrollar la autoevaluación y la reflexión:</u> desarrollar la autorregulación para que los alumnos y alumnas controlen sus emociones y reacciones, reconociendo su progreso mediante autoevaluación. Por ejemplo: uso de feedback, entrega de dispositivos para facilitar el aprendizaje a recabar, etc.
-----------------------------------	--	--

Nota: Elaboración propia en base a Alba, Sánchez y Zubillaga 2011 -Alba, Sánchez P., Sánchez J., y Zubillaga, 2013.

A raíz de lo previamente expuesto es observable que la aplicación del DUA implica un diseño curricular más amplio desde su concepción general para lograr responder a las características y necesidades del alumnado, lo cual propicia que la planificación del aprendizaje se haga implementando nuevos y diversos sistemas de aprendizaje donde el currículo debe pasar por un proceso de modificación desde lo general a lo particular (López-Vélez, 2018), ya que son “los currículos inflexibles los que plantean barreras no intencionadas en el aprendizaje” (Sánchez, Castro, Casas y Vallejos, 2014, p. 136).

Además, el abordaje del DUA en niveles de educación básica demostró generar en los docentes mayor conciencia respecto a la eficacia del uso de diversas

dinámicas dentro de la clase, porque la implementación de esta nueva estrategia repercutía positivamente en la atención y motivación de los alumnos y alumnas, además de propiciar la generación de estrategias de trabajo que permitían abarcar los objetivos que el docente se planteaba logrando así aprendizajes significativos en los y las estudiantes, porque tuvieron la oportunidad de vivir experiencias de aprendizaje dinámicas mediante juegos, con opciones de participación y diversas distribuciones (Moreno, et al. , 2014).

Al implementar DUA en actividades relacionadas en Lenguaje y Comunicación, según Moreno, et. Al. (2014) se beneficia en:

- El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica facilitando el reconocimiento de fonemas.
- El reconocimiento de grafemas en posición inicial-media-final de la palabra.
- El uso del lenguaje (verbal y no verbal) para la expresión de mensajes.
- La composición de estructuras silábicas complejas.
- La comprensión de un texto identificando elementos centrales de la trama.

3. CURRÍCULUM Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN CHILE

Todas las personas tienen derecho a acceder a su aprendizaje mediante una educación de calidad, siendo un elemento central el desarrollo del lenguaje oral y escrito como parte de un continuo (Medina, 2014). Para hacer efectivo el derecho a la educación y con aquello el acceso a esta, los sistemas educativos poseen el currículum nacional que “actúa como uno de los dispositivos centrales que permite guiar el proceso y progreso de aprendizaje de sus ciudadanos” (San Martín, Salas, Howard y Blanco, 2017, p. 182). Schmidt, Mcknight, Valverde, Houang y Wiley (1997) distinguen tres currículum: el currículum intencional o prescrito, que en Chile se orienta gracias la Marco Curricular y los Planes y Programas emanados desde el Ministerio de Educación; el currículum implementado, correspondiente a la oferta educativa que se entrega realmente a los y las estudiantes siendo responsabilidad de los docentes; y el currículum aprendido entendiéndose como aquello que

efectivamente aprende el estudiantado. En el mismo sentido, UNESCO (2013) identifica diversas dimensiones del currículo correspondientes a:

- Currículo planeado: es el currículo planificado, expresado por los marcos curriculares y documentos legales.
- Currículo implementado: correspondiente a lo que se llevó a la práctica para que los y las estudiantes logren representar interpretaciones de los documentos curriculares.
- Currículo experimentado: entendiéndose como el aprendizaje formal que experimentan los alumnos y las alumnas, sus conocimientos, perspectivas, habilidades para aprender e interactuar con el currículo.
- Currículo oculto: son las experiencias escolares respecto a valores, creencias, comportamientos y actitudes.
- Currículo nulo: aquellos elementos, áreas, y dimensiones que el currículo no especifica y no se abordan en la enseñanza.

En Chile, a partir de la promulgación del Decreto N°83/2015 se ha promovido el acceso de todos los y las estudiantes al currículum nacional independientemente de sus características, gracias a la implementación de la diversificación de la enseñanza (MINEDUC, 2015). La concreción de este hito se da mediante una planificación curricular que exige al docente reflexionar sobre su práctica para construir “ambientes pedagógicos y didácticos que posibiliten experiencias que favorezcan el desarrollo...” (Meléndez y Gómez, 2008, p. 371), porque gracias a la formación del profesorado sobre cómo desarrollar un currículo basado en DUA se beneficia la implementación de estrategias inclusivas para la elaboración de estrategias, haciéndolas más flexibles para todos los y las estudiantes (Sánchez, Castro, Casas y Vallejos, 2016).

Mesa Técnica de Educación Especial (MINEDUC, 2015) indica que se debe “contar con un currículo único, flexible e inclusivo que sea relevante y pertinente para la diversidad de estudiantes y contextos en todos los niveles de la educación escolar” (p. 26), requiriendo asegurar la máxima participación de los alumnos y alumnas

mediante actividades educativas que potencien al máximo el desarrollo y el aprendizaje de cada uno.

Diseñar el currículum supone elaborar una propuesta a nivel teórico-práctico respecto de las experiencias de aprendizajes (básicas, diversificadas e innovadoras) que la escuela, en complemento con el entorno, han de ofrecer al alumnado con el fin de que “consiga el máximo desarrollo de capacidades de dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto...” (Casanova, 2012, p. 11), y el currículo implementado se ve fuertemente influenciado por elementos externos e internos al docente: externamente influye el ambiente organizacional y técnico, tipo de estudiantes de acuerdo a los niveles de vulnerabilidad, e internamente sus creencias, pedagogía, preparación académica y otros factores.

La relación del currículo con el DUA es fundamental, porque el diseño curricular se efectúa sin considerar las necesidades de quienes deben acceder a él, siendo currículos poco funcionales con actividades poco atractivas y que requieren un gran esfuerzo en su diseño, donde el DUA viene a romper esta dinámica, porque se conforma como un marco para poder responder a las necesidades de los y las estudiantes al estimular la creación de diseños flexibles desde la concepción de la clase permitiendo que todo el alumnado progrese (Sánchez, Alba y Zubillaga, 2011).

El currículum nacional en Chile cuenta con Planes y Programas de Estudio estableciéndose asignaturas, abordándose en la presente investigación la correspondiente a Lenguaje y Comunicación, que tiene por objetivo propiciar que los alumnos y alumnas desarrollen las habilidades comunicativas indispensables para su desenvolvimiento en el mundo y para la integración en una sociedad democrática, con un rol activo e informado (MINEDUC, 2012).

El currículum en 1º año de EGB toma mayor relevancia porque es en este nivel donde se sientan las bases para el aprendizaje a desarrollar en las etapas formativas que le prosiguen, y además es el curso donde se formaliza la alfabetización mediante el desarrollo de la lecto-escritura. En este sentido, MINEDUC (2014) estipula que mediante la educación se desarrollan habilidades

comunicativas indispensables para desenvolverse en el mundo e integrarse democráticamente en la sociedad de manera activa e informada, correspondiendo a habilidades a desarrollar durante la enseñanza básica para lograr enfrentar con éxito la vida cotidiana y escolar.

La relevancia de las Bases Curriculares y los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación se da porque abordan el lenguaje (mediante sus ejes de lectura, escritura y comunicación oral), que es una herramienta mediante la cual el ser humano constituye el mundo y lo comprende, además es la manera por la cual el pensamiento toma forma (MINEDUC, 2012).

El MINEDUC, plantea ejes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y el primero corresponde a la lectura, y se constituye como un medio de información, aprendizaje y recreación en diversos ámbitos de la vida, lo cual permite ampliar el conocimiento y reflexionar sobre variados temas. Dentro de este eje se deben considerar aquellas dimensiones más relevantes que de acuerdo a MINEDUC (2012) corresponden a:

- Conciencia fonológica y decodificación: abordada principalmente en primer año básico y se entiende como la capacidad de los y las estudiantes de comprender que cada palabra se conforma por unidades más pequeñas (sílabas y fonemas), siendo un predictor del aprendizaje de la lectura porque es requerida para el desarrollo de la decodificación. Esta, se define como el proceso por el cual se descifra el código escrito con el objetivo de acceder al significado de los textos. Además, el aprendizaje de la lecto-escritura tiene como requerimiento la capacidad de que los alumnos y las alumnas identifiquen la correspondencia entre grafema-fonema, correspondiente al principio de alfabetización. Por ende, las Bases Curriculares convergen en el desarrollo de la conciencia fonológica y decodificación como meta para el primer año de enseñanza básica.
- Fluidez: en palabras sencillas se explica como la capacidad de leer precisamente, sin esfuerzo, con una prosodia acorde al sentido del texto, en

voz alta y en silencio. Una buena fluidez contribuye a una buena comprensión lectora.

- Vocabulario: el estudiantado al tener una buena comprensión de las palabras, es decir del vocabulario, mejora su comprensión lectora y logran leer textos de mayor complejidad accediendo a nuevos conceptos. De este modo, quienes tienen mayor dominio del vocabulario pueden leer y escuchar narraciones más complejas, y su producción oral y escrita se ve beneficiada pues poseen un mayor repertorio de vocabulario al cual acceder teniendo una mayor riqueza de lo que comunican.

El segundo eje corresponde a la escritura, definiéndose como aquella herramienta mediante la cual se desarrollan las habilidades para expresarse y aprender de manera gráfica, además de satisfacer la necesidad de reunir, preservar y transmitir información, para expresarse y comunicarse sin importar tiempo y distancia, es un instrumento para convencer y un medio por el cual se construye memoria común. Los procesos, situaciones y conocimientos que considera la escritura corresponden a según el MINEDUC (2012) a:

- Escritura libre y escritura guiada: la primera promueve experimentar en diversos formatos, estructuras, soportes y registros de acuerdo al propósito comunicativo para el cual se escribe. Y la segunda apunta a que los alumnos y alumnas sean capaces de ordenar y estructurar sus ideas según sus propósitos, familiarizando su texto con cada género entregándole los recursos requeridos para mejorar su lectura.
- La escritura como proceso: permite a los y las estudiantes establecer propósitos, ideas, compartir creaciones y centrarse en los elementos requeridos para la producción.
- Manejo de la lengua: corresponde al manejo de normas y convenciones ortográficas requeridas para que el mensaje escrito sea transmitido con eficacia y claridad.

El tercer eje corresponde a comunicación oral, este permite que el hablante sea capaz de comunicar un mensaje de distintas formas manejando un repertorio

que le facilite la elección adecuada para concretar sus propósitos y establecer relaciones sociales positivas. El alumnado debe adecuarse a variadas situaciones comunicativas, interactuando de manera competente con normas formales e informales, y adecuando el lenguaje según el contexto. Para el desarrollo de este eje, el MINEDUC (2012) plantea la consideración de las siguientes dimensiones:

- **Comprensión:** que implica asimilar el conocimiento entendiendo los tópicos de un texto, siendo capaz de utilizarlo en diversas situaciones.
- **Interacción:** los y las estudiantes deben ser capaces de expresar lo que desean comunicar, y deben lograr diversos propósitos mediante el diálogo constructivo que le permita enfrentarse a situaciones, crear soluciones, afrontar conflictos.
- **Expresión oral:** este elemento se desarrolla de manera innata, pero es necesario intencionarla mediante la enseñanza explícita y buenos modelos de expresión oral para ampliar los recursos expresivos, con el objetivo de que el estudiantado logre comunicar sus ideas sin depender de gestos, movimientos y otros elementos.

La relevancia del estudio del Lenguaje y Comunicación en el periodo de 1º año de enseñanza general básica se da porque se ha demostrado que la enseñanza de la lectura inicial (correspondiente a desarrollarse en 1º y 2º año básico) se caracteriza por carecer de componentes elementales como: conocimiento de lo impreso, vocabulario y reconocimiento de palabras, escaso uso de materiales y clases expositivas con bajas interacciones entre alumnos (Medina, Valdivia, Gaete y Galdámez, 2015).

3.1. Currículum Implementado

El DUA contribuye al progreso del currículo educativo general al garantizar que todos los y las estudiantes pueden acceder a la información sobre el contenido académico, pudiendo proporcionar evidencia de su aprendizaje a través de varios medios. Promueve la flexibilidad en la representación del contenido (como los

materiales educativos representan el contenido), en la presentación del contenido (es decir, como los profesores y materiales presentan el contenido) y en la demostración del dominio del contenido (cómo los y las estudiantes demuestran su conocimiento) (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011).

La relevancia del DUA recae en que este permite anticiparse a las demandas del estudiantado, porque tal como queda respaldado en la investigación desarrollada por Díez y Sánchez (2015) la implementación del DUA permitiría que las “demandas podrían reducirse, o incluso, eliminarse si el diseño universal para el aprendizaje fuera aplicado desde los momentos iniciales del diseño curricular académico” (p. 92).

La implementación curricular y el ejercicio docente corresponden a actividades reflexivas y artísticas, donde el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de los alumnos y alumnas, satisfaciendo las necesidades presentes en la sala de clases de manera eficaz (Domingo, 2011), logrando mejorías en el aprendizaje y en la percepción de los y las estudiantes mediante la capacitación y formación de los y las docentes (Schelly, Davies y Spooner, 2011) porque son ellos responsables de pensar el currículum para que sea accesible a la variedad de alumnos presentes en la sala de clases y en la comunidad escolar.

De acuerdo con Batanero (2013), la consecuencia directa del movimiento para la educación inclusiva es que los centros educacionales deben reestructurarse para apoyar mayormente a las necesidades educativas diversas, eliminando el problema de los y las estudiantes que no progresan en el aprendizaje, exigiendo así un constante análisis de prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar, no reduciéndose a una ley, más bien analizando directamente el currículum a nivel teórico y práctico, para lo cual el rol del docente se releva porque es él quien “se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo” (Barrio de la Puente, 2008, p. 16) teniendo como función capacitar a los alumnos y alumnas para que logren decidir respecto a su aprendizaje y apoyar a los compañeros y compañeras que lo requieran.

Un establecimiento educacional que se reestructure apunta a generar un currículum implementado efectivamente, el cual está compuesto por diversos elementos que están a disposición de los y las estudiantes expresados mediante "las prácticas y las actividades que el docente despliega en el aula" (Garrido y Gajardo, 2017, p. 8), por lo cual el rol del profesor es clave y primordial porque es el encargado de secuenciar, seleccionar, flexibilizar y destinar tiempo para los diversos contenidos repercutiendo en el currículum aprendido.

La relevancia del abordaje del currículum implementado en la investigación se da porque corresponde a lo que efectivamente se pone en práctica para los y las estudiantes a partir de lo interpretado de los documentos curriculares (UNESCO, 2013), por lo que la interacción entre currículo e instrucción es relevante debido a que se da mediante el ejercicio docente. En el mismo sentido, se ha demostrado que el modelo de formación docente no prepara a los profesionales de la educación para trabajar con educación inclusiva por lo que carecen de competencias para afrontar los retos que conlleva su abordaje, siendo necesario aportar al rol docente mediante el desarrollo actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión adecuados (Castillo, 2015), lo que sustenta la importancia de analizar el currículum implementado ya que los modelos entorno a las prácticas pedagógicas carecen de herramientas necesarias para trabajar con la diversidad.

3.1.1. Modelos y Métodos

Los modos de materializar en el ejercicio docente la enseñanza del Lenguaje y Comunicación se pueden resumir en modelos, para lo cual en primera instancia serán abordados los modelos de formación docente para dar una visión general, prosiguiendo con un análisis de los métodos de enseñanza de la lectura, debido a que este es un eje relevante de Lenguaje y Comunicación en 1º año de EGB.

Los modelos de formación docente o modelos pedagógicos corresponden a la expresión concreta de la concepción de la formación que prevalece en el profesorado, articulándose categorías de educación, enseñanza y aprendizaje, o en

otras palabras, es una propuesta teórica donde se incluyen conceptos de formación, enseñanza, prácticas educativas, entre otros, el cual se caracteriza por la articulación generada entre teoría y práctica (Loya, 2008). Es en este sentido, que existen modelos de formación docente:

- **Modelo Práctico Artesanal o Concepción Tradicional-Oficio:** el ejercicio docente es un oficio aprendido de generación en generación, producto de la adaptación de la escuela con un gran predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura, intentando generar buenos reproductores de modelos (De Lella, 1999). En este modelo, la enseñanza se asemeja al aprendizaje de un oficio en un taller, siendo el docente quien modela al estudiante (Zayago, 2002) bautizándolo como concepción tradicional-oficio por Rodríguez (1995) porque el docente logra contactarse con el estudiante en su proceso de formación mediante la imitación y reproducción de prácticas.
- **Modelo Academicista:** el docente debe dominar la disciplina que enseña, desplazándose hacia un segundo plano los conocimientos pedagógicos porque cualquier persona que posea buen conocimiento disciplinar podría conseguir orientar la enseñanza. Esto provoca la creación de una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, porque los contenidos son objetos a transmitir y el docente no requiere un conocimiento del ámbito pedagógico, pues basta que cumpla con las competencias necesarias para transmitir información elaborada por otros (De Lella, 1999). En dicho modelo se relega la formación docente por debajo del conocimiento disciplinar, insertándose en un enfoque enciclopédico (Pérez Gómez, 1992) cuadrándose con una visión de prácticas de enseñanza de orientación artesanal que favorece la perspectiva de enseñanza como transmisión cultural (Zayago, 2002).
- **Modelo Tecnícista-Eficientista:** busca tecnificar la enseñanza sobre la base de economizar esfuerzos mediante un eficiente proceso-producto, donde el docente se limita a ser un técnico que baja a la práctica simplificada el

currículum que fue prescrito por expertos en torno a objetivos de conducta y medición de conocimientos. En este modelo el docente no debe dominar la lógica del conocimiento, debe dominar las técnicas de transmisión (De Lella, 1999). Además, el docente no requiere manejar la lógica del conocimiento científico pues basta con que conozca las técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo (Zayago, 2002), priorizando la técnica y descuidando lo humanístico y artístico.

- **Modelo Personalista-Humanista:** en este modelo es relevante la formación docente porque es quien se sumerge en un proceso de construcción de sí mismo, ya que a medida que el docente cobre relevancia se beneficiará su autorrealización e imagen, adquiriendo conocimientos y actitudes que favorezcan la autorrealización de sus futuros alumnos (De Lella, 1999).
- **Modelo Hermenéutico-Reflexivo:** la enseñanza se visualiza como una actividad compleja que se desarrolla en un ecosistema inestable, condicionada por elementos de su contexto (espacial, temporal, social, político), influenciada por conflictos de valor, y donde el docente debe enfrentar sabia y creativamente situaciones que requieren solución inmediata, en las cuales no es factible aplicar reglas por lo cual debe vincular el ámbito emocional con la indagación teórica. Este modelo se construye personal y colectivamente, porque las situaciones se reflexionan y comprenden involucrando herramientas para interpretarlas con sustentos teóricos y prácticos, y permite llegar a un conocimiento experto con un dinamismo transformador (De Lella, 1999).

Esta denominación realizada por Pérez Gómez (1993) se le conoce como el enfoque del proceso orientado a la indagación, con una orientación práctica que reflexiona sobre el quehacer y una orientación social-reconstruccionista, donde se incluye el modelo contextual crítico con sus elementos fundamentales que Zayago (2002) indica como:

- Ámbito de formación inicial.
- Ámbito de la formación permanente.

- Proceso permanente de innovación y contexto referencial.

Este modelo exige interpretar la formación desde una práctica situada socialmente en un contexto determinado, donde la enseñanza que “se desarrolla de manera cambiante y diversa, equivale a desarrollar una dinámica de investigación en la que alumnos y profesores reflexionan sobre lo que acontece en el contexto permanentemente...” (Sayago, 2002, p. 80).

Como segundo punto de análisis de este apartado están los métodos de enseñanza en el ámbito de la lectura (el cual fue acuñado debido a que corresponde a un eje fundamental de las bases curriculares de 1º año de EGB), identificando un primer método centrado en destrezas donde se enfatiza en el aprendizaje de la decodificación por pasos, transitando desde mínimas unidades lingüísticas hasta llegar a habilidades mayores como textos (Allende y Condemarín, 2002; Braslavsky, 2005; Medina, 2014). Un segundo método corresponde al modelo holístico, iniciándose la lectura desde el contexto familiar prosiguiendo formalmente en la escuela (Ferreiro, 2002; Medina, 2014). Y un tercer método es el enfoque equilibrado, donde se toman los aportes anteriores, con énfasis en el desarrollo de estrategias de construcción de significado de los textos con destrezas de decodificación considerándose el contexto sociocultural para que los y las estudiantes accedan al mundo letrado (Walqui y Galdámez, 2004; Medina, 2014).

Para la presente investigación se considera lo estipulado por Cuetos (2017) respecto a métodos para la enseñanza de la lectura, quien indica los siguientes:

- Método global: se enseña directamente a leer las palabras e incluso frases, iniciándose con palabras familiares para ir extendiendo ese aprendizaje e incrementar su vocabulario visual.
- Método silábico: similar al anterior, pero se enseña en base a las sílabas.
- Método fonético: se enseña el fonema de cada grafema, o, en otras palabras, se enseña el sonido de cada una de las letras que contiene el abecedario.

Cuetos (2017) indica que con el método global y silábico existe mayor dificultad para aprender a leer, además de mayores opciones de errores debido a que las palabras y sílabas son demasiadas. Y muy por el contrario, el método

fonético es más beneficioso debido a que no importa que la palabra sea familiar o desconocida, porque al saber la pronunciación de los grafemas el alumno tendrá la capacidad de convertir los grafemas en fonemas para leer la palabra, llegando así a ser un lector competente. Es importante el rol del docente en la enseñanza de Lenguaje y Comunicación, debido a que el profesor es quien “contribuye al desarrollo del lenguaje y la competencia lectora no solo a través de las actividades realizadas, sino también a través del lenguaje que media el aprendizaje en las aulas” (Medina, Valdivia, Gaete y Galdámez, 2015, p. 185).

Lo anterior ha de propiciar la creación de oportunidades de aprendizaje de calidad para lo cual el docente genere un clima con modelos de enseñanza y métodos de lectura que propicien un buen abordaje de Lenguaje y Comunicación, logrando captar la atención de los y las estudiantes mediante el abordaje de diversas estrategias e insumos que nutran la implementación curricular, dejando de lado el actual protagonismo de las guías (Medina, Valdivia, Gaete y Galdámez, 2015) relevando así el currículum implementado.

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

La investigación se aborda desde un paradigma comprensivo-interpretativo porque se analiza la realidad a partir de su naturaleza, asumiendo que es múltiple, holística y se construye con la finalidad de comprender el fenómeno a estudiarse, no buscando generalizar a partir del estudio ejecutado porque el objetivo es desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos para describir el caso y responder al estudio (González, 2001). La naturaleza de la investigación implica posicionarse en el ámbito de las ciencias sociales, teniendo por objetivo identificar las ópticas desarrolladas para concebir y observar las diversas realidades que componen el orden de lo humano, además de comprender los caminos construidos para generar conocimiento intencionado y metódico al respecto (Sandoval, 2002).

Se utiliza una metodología cualitativa, dado que se examina el mundo social desarrollando una teoría coherente con los datos obtenidos según lo observado y recopilado, siendo un “proceso concreto, socialmente condicionado, multidimensional, abierto y contingente” (Delgado y Gutiérrez, 1998, p. 90), es de carácter descriptivo porque busca especificar las propiedades, características y perfiles de grupos o fenómenos que se someten a análisis, recogiendo información sobre los conceptos, especificando las propiedades, características y rasgos del elemento analizado describiendo así las tendencias de esta, siendo de gran utilidad para mostrar con precisión fenómenos de comunidades (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

Para el análisis de la información recopilada se efectúa el procedimiento denominado Análisis de Teoría Fundamentada, lo que implica que la teoría da pie a hallazgos que emergen fundamentándose en la información recopilada, permitiendo saber el punto de partida, pero no así el punto de culminación, requiriendo regresar al campo para acceder a datos más enfocados (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

1. DISEÑO DE ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

La investigación corresponde a un estudio de caso múltiple, pues la unidad a investigarse corresponde a un grupo de docentes con el fin de responder al objetivo de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2016), dicho grupo se conforma por seis docentes que trabajan en 1º año de EGB correspondiendo a un caso de interés respecto a la educación y con elementos en común (Stake, 1999). La investigación cumple con las características de un estudio de caso debido a que analiza el caso describiéndolo, formula el planteamiento del problema para justificar la elección del caso, se recopila la información necesaria, se obtiene la información requerida y se analiza para finalmente converger en un análisis final (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

La investigación es de tipo instrumental porque para responder al objetivo final de la investigación el estudio de caso pasa a ser un instrumento mediante el cual se busca comprender dicha situación de estudio (Stake, 1999). El diseño presenta coherencia para el abordaje de la problemática a partir de la práctica y perspectiva de los sujetos de investigación, pudiendo ser un aporte para futuras investigaciones.

2. MUESTRA

Es una muestra conformada por seis participantes voluntarias, quienes aceptaron participar del estudio. Es de tipo no probabilística o dirigida con el objetivo de no generalizar, más bien el fin es lograr una calidad de la información, permitiendo un análisis profundo y enriquecido (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

2.1. Caracterización de las Participantes

Las profesionales partícipes del estudio corresponden a docentes con título de educación superior de Pedagogía en Enseñanza General Básica, trabajadoras de establecimientos educacionales donde fueron formadas en DUA (mediante talleres, acompañamiento en sala, y retroalimentación de su ejercicio docente) mediante una capacitación de carácter obligatorio por ordenanza de los empleadores.

Todas las profesoras realizan clases en 1º año de EGB, impartiendo Lenguaje y Comunicación, cumpliendo con un contrato laboral de 33 horas semanales. Además, sus edades fluctúan entre los 30 a 45 años de edad, todas con una experiencia laboral superior a cinco años, y formadas en distintas modalidades educativas (modalidad diurna-vespertina, centros educacionales correspondientes a universidad estatal, privada e instituto profesional).

Como contextualización, las profesionales del estudio desempeñan funciones en colegios con dependencia particular subvencionada. Además, cada colegio cuenta con un equipo multidisciplinar conformado por psicólogo, trabajador social y educador diferencial, y cabe destacar que dentro de los Proyectos Educativos Institucionales se destacan acciones a nivel curricular y extracurricular para fomentar el logro de resultados y formación integral (implementando para aquello actualización y perfeccionamiento de los profesionales de los centros educacionales), no estipulándose tareas destinadas a la diversificación de la enseñanza.

3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En primera instancia se desarrolla observación no participante con cada una de las docentes participantes de la investigación; prosiguiendo con entrevistas semiestructuradas para complementar la práctica docente con el discurso,

desplegando a partir de ahí elementos relevantes para el análisis de la investigación.

La validez de la investigación se da por las técnicas de recolección de información aplicadas, ya que mediante la observación el investigador entiende, observa y percibe la realidad de las participantes del estudio (Plaza, Uriguen, Berajano, 2017) y gracias a la entrevista semiestructurada será factible captar la realidad que las docentes perciben, permitiendo que el investigador arme su realidad según lo que los sujetos han manifestado (Lincoln y Guba, 1987). De esta forma, mediante la recolección de datos se analiza e interpreta la realidad desde un bagaje a nivel teórico y experiencial (Noreña, Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica, 2012), gracias al sustento teórico y al sustento experiencial (dado desde las técnicas de recolección de información) existe congruencia entre la teoría, los datos obtenidos y la realidad. A su vez, esto otorga credibilidad porque existe triangulación metodológica relacionando los datos obtenidos por el investigador y los relatos de los participantes del estudio (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2011) siendo factible evidenciar los fenómenos de acuerdo con el investigador y de acuerdo con cómo lo perciben los sujetos del estudio.

3.1. Observación No Participante

Esta técnica corresponde a un “proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema” (Padilla, 2011, p. 70) y en este caso la investigación se guía por la temática DUA que da sentido a la observación y se relaciona directamente con la teoría. Es de tipo no participante debido a que “el observador no pertenece al grupo de estudio” (Padilla, 2011, p. 78), siendo beneficiosa ya que el observador dedica toda su atención a observar y anotar los fenómenos.

Finalmente, es una observación no sistematizada, porque se observará de una forma no controlada partiendo de la idea general que se quiere observar correspondientes a estrategias DUA en el ejercicio docente de las clases de

Lenguaje y Comunicación, registrándose mediante un sistema descriptivo para definir de forma abundante y detallada las acciones llevadas a cabo por las profesionales. Para registrar la observación se utilizarán pautas de observación en cada clase, con el objetivo de tener breves descripciones de las conductas o eventos que adquieren una especial significatividad para la temática de estudio. El tiempo para recolectar la información corresponde a 2 semanas de clases, distribuyéndose de la siguiente manera:

- Ingreso a sala a observar a 4 docentes, accediendo a un total de 8 clases.
- Realización de clase grabada de 2 docentes, accediendo a un total de 4 clases.

Cada clase tiene una duración de 90 minutos, por lo que las 12 clases equivalen a 18 horas cronológicas.

3.2. Entrevista Semi-Estructurada

Entendida como una “conversación intencional” (Casanova, 2007, p. 4) con carácter orientador e informativo. Es de tipo semiestructurada ya que “se sigue el cuestionario preestablecido, pero con la flexibilidad suficiente para modificar las preguntas que se considere necesario en función de las respuestas recibidas” (Casanova, 2007, p. 5), permitiendo optimizar los resultados al indagar mayormente en aquellos elementos destacables según la situación conversacional dada con cada docente entrevistada. De esta manera, la entrevista semi-estructurada es adecuada para la investigación porque analiza las conexiones lógicas respecto a DUA que articulan los discursos de las docentes en torno a su ejercicio profesional, materializado en las clases de Lenguaje y Comunicación, permitiendo relacionarlas con los objetivos específicos de la investigación al aportar mayor información sobre: cómo las docentes se apropian de los principios DUA, cómo generan estrategias y cómo reconstruyen su práctica docente. Las seis entrevistas se desarrollaron durante una semana; con una duración de 45 minutos por cada una, en un total de 4:30 horas cronológicas.

4. CRITERIOS DE RIGOR METODOLÓGICO

La investigación cumple con los criterios de rigor metodológico indicados por Noreña, Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica (2012), ya que en primera instancia cumple con la credibilidad porque se alinea con el paradigma comprensivo interpretativo y con los objetivos de la investigación. También, la investigación posee aplicabilidad porque es transferible (siendo posible su aplicación en otros contextos, no permitiendo la generalización) y presenta consistencia debido a que se trabaja con distintas técnicas y procedimientos de recolección de información (correspondiente a entrevista y observación).

Complementando con lo anterior, la investigación está dotada de confirmabilidad, porque las técnicas escogidas para la recolección de información concuerdan y responden a los objetivos del estudio, y se efectúa una triangulación teórica obtenida a partir de la entrevista semiestructurada y la observación, con la teoría y metodología en torno a la temática de estudio -DUA-, permitiendo que el investigador logre activar, sostener y corroborar los resultados obtenidos de manera sólida, porque consolida y amplía el entendimiento del problema estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

Sumado a lo previamente expuesto, la investigación es relevante debido a que busca contribuir a nuevos hallazgos conceptuales sobre a DUA. Además, está dotada de adecuación o concordancia teórica-epistemológica porque se utiliza teoría que permite comprender el fenómeno para dar consistencia al problema al recolectar, analizar y presentar los datos, para que exista coherencia entre la teoría y la metodología que articula la investigación (Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).

Finalmente, la investigación resulta viable, entendiéndose como la factibilidad de desarrollar el estudio de acuerdo a los recursos que están disponibles, porque el tiempo de desarrollo es el adecuado, se poseen los recursos humanos y materiales necesarios para llevarla a cabo.

5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio responde a los criterios éticos propios de la investigación educativa, debido a que las participantes firmaron un consentimiento informado para participar del estudio.

También, cumple con los manejos de riesgos, pues el investigador responde con sus obligaciones para con los partícipes de la investigación, no existiendo perjuicios a nivel personal, porque los hallazgos del estudio no serán utilizados con fines distintos a los cuales han sido recopilados.

Finalmente, durante el desarrollo de la investigación se propició el no condicionar las respuestas por parte del entrevistador hacia los entrevistados, y los archivos obtenidos son resguardados con confidencialidad respetando el anonimato de quienes los cedieron (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2011).

6. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los resultados se aplicará la Teoría Fundamentada (TF) basada en el interaccionismo simbólico, por ser un procedimiento sistemático que permite la generación de una teoría explicando conceptualmente un área de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2016). La selección de la TF para el análisis de la investigación se realiza porque se trabaja práctica y concretamente, respetando las expresiones de los participantes, permitiendo representar la complejidad del proceso, dando un sentido de comprensión firme al permitir involucrarse en la situación de estudio (Creswell, 2009). La TF permite mirar retrospectivamente y analizar las situaciones de estudio de forma crítica, dando grados de flexibilidad y apertura a la crítica constructiva, relevando las palabras y acciones de quienes participan (Strauss y Corbin, 2002).

La TF se da en contextos concretos, y sus proposiciones teóricas emergentes surgen a partir de los datos obtenidos en la investigación con el objetivo de generar un entendimiento de un fenómeno educativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2016). Dichas proposiciones teóricas corresponden a conceptos construidos a partir de las expresiones verbales, que permiten establecer categorías para sustentar la investigación (Hernández, Herrera, Martínez, Páez y Páez, 2011).

En primera instancia se analizaron las respuestas de cada pregunta de las entrevistas, para identificar discursos en común que aportaran a la formulación de las categorías. Se prosiguió con el análisis de las observaciones no participantes, visualizando aquellas prácticas que propiciaban el abordaje del DUA según los principios de este. Con la información obtenida tras el análisis de las entrevistas y observaciones, se efectuó un triangulación de la información para dar pie a las categorías y subcategorías, conformándose las conclusiones de primer nivel que fueron cruzadas para obtener aquellas de segundo nivel.

Posterior a la triangulación de la información, se efectuó la triangulación de esta con el marco teórico, desarrollándose así las conclusiones del estudio, donde se ahondó en una discusión bibliográfica, para a partir de ahí producir una nueva discusión que incluyó los resultados concretos del trabajo de campo desarrollado en la presente investigación (Cisterna, 2005).

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. CATEGORÍAS EMERGENTES

A continuación, se expone el listado de categorías emergentes de las entrevistas y las observaciones realizadas.

Las entrevistas conllevaron a la ejecución de un análisis del discurso, estudiando cada una de las preguntas para aquello, mientras que las observaciones de clases se llevaron a cabo en base a una pauta elaborada a partir el DUA, donde se registraron inmediatamente las clases observadas, para después hacer un análisis de la totalidad de las observaciones, triangulando toda la información recopilada para conformar las categorías emergentes y sus respectivas subcategorías.

Tabla 5: Categorías y Subcategorías Emergentes de las Entrevistas y las Observaciones

Categoría	Subcategorías
C1. Simplificación de DUA	1. Visualización de DUA 2. Débil transformación de prácticas. 3. Capacitaciones impuestas a partir de las necesidades del contexto.
C2. Abordaje de DUA en la práctica situada.	1. Caracterización de DUA en la práctica situada. 2. Mejoras en la práctica situada en clases de Lenguaje y Comunicación.
C3. Dificultades en la implementación del DUA.	1. Escasez de tiempo y recursos para la práctica situada. 2. Escaso sentido de responsabilidad docente.
C4. Elementos centrales de DUA en el	1. Preponderancia del principio I del DUA. 2. Análisis del principio II y III de DUA.

ejercicio y en el discurso docente.	3. Sobrevaloración de las TIC`S como herramienta diversificadora de las prácticas.
C5. Impacto de la formación docente.	1. Experiencia respecto a la implementación de DUA en la práctica situada. 2. Valoración docente respecto de la formación.
C6. Débil reconstrucción de la práctica docente.	1. Diferencias que el DUA aporta a la práctica docente. 2. Evaluación sobre el logro de la implementación del DUA.

Categoría 1. Simplificación del DUA

La primera categoría emerge tras analizar las respuesta de las interrogantes: ¿cómo te informaste respecto a DUA?, ¿qué aporte realiza el DUA en la transformación de tu práctica?, ¿cómo se han transformado tus estrategias de las clases de Lenguaje y Comunicación con la implementación de los principios del DUA en tu práctica docente? El análisis de dichas preguntas conllevó en la articulación de elementos respecto a la visualización del DUA, a la débil transformación de prácticas y se evidenció que las capacitaciones son impuestas a partir del contexto.

1. Visualización del DUA

La primera subcategoría emerge tras analizar las respuestas sobre la interrogante ¿qué aporte realiza el DUA en la transformación de tu práctica docente, estableciendo un comparativo entre el antes y después de formarte en la temática?, donde se define cómo las docentes visualizan el DUA. Ante la interrogante indicada, las profesionales indican que:

“...El DUA aporta en lo fácil que es porque lo materializamos con cosas que realmente son simples como imágenes o videos, entonces uno lo aplica y logra implementar DUA” (P1, 4).

Se evidencia la simplificación del DUA a elementos concretos como imágenes o videos, y no a una estrategia a planificar en función del contexto.

En el mismo sentido, al consultarles respecto a ¿cómo se han transformado tus estrategias de las clases de Lenguaje y Comunicación con la implementación de los principios del DUA en tu práctica docente?, indican:

“Los chicos te miran más, y es fácil porque basta con que por ejemplo al inicio de la clase hagamos algunos movimientos y listo, ahí ya soy más kinestésica por ejemplo...” (P18, 70), “el mayor cambio, aporte, transformación fue la Tablet” (P9,34).

Esto muestra que el DUA lo visibilizan como acciones concretas, ya que al aplicar movimientos libres sin objetivo pedagógico o al incluir dispositivos no abordan a cabalidad la estrategia denominada DUA.

2. Débil Transformación de Prácticas

La segunda subcategoría alude a que prácticas de las docentes no se transforman profundamente, porque frente a la interrogante ¿cómo se ha transformado tus estrategias de las clases de Lenguaje y Comunicación con la implementación de los principios del DUA en tu práctica docente?, las profesoras responden:

“Más que aporte sobre la novedad considero que viene a recordarnos que tenemos que usar varios recursos, varias cosas en la clase que refuercen los logros que ya tenemos...” (P1, 3).

Aluden como una transformación el hecho de que el DUA les recuerda el uso de recursos varios en beneficio de la clase.

Un segundo elemento que respalda la escasa transformación de las prácticas, corresponde que se perpetúan prácticas tradicionales porque las docentes consideran que su ejercicio resulta, y el DUA beneficia en la atención:

“Yo más que diferencias en mi método de enseñar veo diferencias en que ahora cuando enseño una letra a los niños y niñas les incluyo una canción o video, entonces así es más entretenido para ellos y no se aburren. Además, veo que en todos mis años aprenden a leer de los 40 que tengo unos 35 más o menos y este año es similar, la diferencia sí es que le pongo YouTube ya enganchan” (P9, 35).

Lo anterior, denota que las docentes consideran que el DUA es un aporte material mediante TIC`S que viene a complementar sus niveles de logros de lecto-escritura, aportando en la entretención de la clase.

Complementando lo previamente expuesto, es factible decir que las profesoras partícipes de la investigación demostraron en su totalidad que no efectúan una reflexión crítica del impacto que la diversificación provocaría en su ejercicio, y por ende en sus alumnos, pues ante la interrogante ¿cómo se han transformado tus estrategias de las clases de Lenguaje y Comunicación con la implementación del DUA en tu práctica docente?, indican:

“Hay más organización... antes la información y organización era más reducida, era más estricta. Con el DUA fue más estratégico...” (P5, 19).

También, se visualiza que la transformación no se centra en práctica, más bien en dispositivos:

“El aporte fue que ayudó en el tema de la comprensión lectora, por ejemplo, antes trabajaba con guías y ahora era más interactiva porque se implementó el computador...” (P15, 58).

Esto demuestra que no hay un nivel profundo de transformación de prácticas, por el contrario, existe una implementación de dispositivos.

En definitiva, se identifica que las docentes no reflexionan críticamente sobre su práctica:

“Sin duda es un gran aporte, tal vez no tengo una formación profunda en la temática, pero lo he trabajado y me parece efectiva para los niños y niñas” (P18, 69).

3. Capacitaciones Impuestas a Partir de las Necesidades del Contexto.

Las docentes consultadas concuerdan al indicar que las capacitaciones de las cuales son beneficiarias se dan por exclusivo mandato de las jefaturas de los establecimientos educacionales donde se desenvuelven, ya que la ser consultadas respecto a cómo conocieron el DUA indican:

“... Me informé del DUA igual que de todos los otros temas que hemos visto acá en el colegio. Primero vienen y nos dicen que el gobierno o el MINEDUC dijo no sé qué cosa, después la UTP nos dice que nos capacitaremos de tal y tal forma, en el tema que está como de moda...” (P1, 17).

Las docentes no se implican activamente en la selección de las temáticas a abordar, pues son impuestas sin un mayor análisis del contexto educacional:

“En el colegio nos capacitaron en DUA la verdad, como hubo a nivel nacional estas modificaciones sobre el DUA y los nuevos decretos acá lo impusieron y todas las profes de 1º lo hicimos” (P15, 56). Dicho discurso permite inferir que la necesidad de capacitar respecto a DUA nace a partir de las innovaciones desde MINEDUC que fueron impuestas desde los directivos a las docentes, para ir acorde a las indicaciones ministeriales, sin existir una adecuación o solicitud en base a las características propias del alumnado y su contexto.

También, se evidencia que la débil comunicación entre el equipo docente y el equipo directivo que influye en que las capacitaciones sean impuestas a partir del contexto, porque consideran que es necesario:

“... Que la jefa converse con uno, para ver qué necesitamos, cómo lo estamos haciendo, si es bueno o no lo que se está haciendo, cosas así... porque ahora nosotras nos dicen que nos capacitemos pero nadie en sí ve si esto se hace o no” (P10, 41), “... llega la UTP a exigirte cualquier cosa y ella misma después

también te dice que hagas DUA... ella no es consciente pareciera de lo que debemos hacer..." (P16, 63).

Como se observa, carecen de un diálogo fortalecido entre ambos estamentos, conllevando que la distancia entre jefatura y docentes impida una comunicación fluida y eficaz, generando una imposición de capacitaciones desde la jerarquía y provocando que las temáticas abordadas carezcan de pertinencia.

Las docentes no se interesan en la capacitación debido a que estas se desarrollan por mandato externo y además las profesionales no se informan por iniciativa propia de la temática DUA, ya que ante la interrogante de ¿cómo te informaste respecto a DUA?, responden:

"No nace por un interés mío el tema ni la capacitación, nace por las capacitaciones que hicieron acá, con las reuniones y las capacitaciones me fui haciendo una idea sobre el DUA" (P18, 67), "por los proyectos que van llegando acá al colegio, nos presentan año a año algún tema y por dos años vimos DUA" (P1, 1), "la verdad que me informé de DUA igual que de todos los otros temas que hemos visto acá en el colegio. Primero vienen y nos dicen que el gobierno o el MINEDUC dijo no sé qué cosa, después la UTP dice que nos capacitaremos de tal y tal forma en el tema que está como de moda, y al final nos capacitan. Así nos enteramos del DUA y de todo en realidad" (P5, 17), "me informé hace como dos o tres años atrás, en un colegio que trabajaba que era municipal. La educadora del PIE me comentó, pero este año con la capacitación que nos hicieron me interioricé más de la temática porque antes era solo conocerla de palabra" (P9, 32), "con las capacitaciones que hicieron acá poh, con las reuniones... con eso me hice la idea de lo que se veía del DUA" (P12, 45).

De todas las respuestas se desprende el nulo interés personal por conocer la temática, no observándose autonomía profesional por formarse.

En síntesis, las capacitaciones impuestas a partir de las necesidades del contexto se dan porque las temáticas en las cuales las profesoras se forman son decididas por la jefatura de UTP, existiendo también una débil comunicación entre

docentes y jefatura, y caracterizándose las profesoras por un desinterés personal para efectuar procesos de formación.

Categoría 2. Abordaje del DUA en la Práctica Situada

La segunda categoría emerge al analizar las observaciones de clases en complemento con las respuestas ante la interrogante ¿cómo se han transformado tus estrategias de las clases de Lenguaje y Comunicación con la implementación de los principios DUA en tu práctica docente?, dando pie a las subcategorías: caracterización del DUA en la práctica situada, y mejoras en la práctica situada en clases de Lenguaje y Comunicación.

1. Caracterización del DUA en la Práctica Situada

La mencionada subcategoría se describe dividiendo las prácticas docentes según los principios del DUA, a partir de las observaciones de clases de la totalidad de las docentes, exponiendo una descripción de las prácticas presentes mayoritariamente en las profesoras.

Respecto al primer principio DUA, correspondiente a reconocer múltiples formas de representación, se observó que la totalidad de las seis docentes partícipes del estudio propiciaban incluir en las doce clases observadas imágenes, textos y audios para trabajar los objetivos de clases, siendo conscientes que esta variedad de herramientas permitía que los alumnos y alumnas recibieran información a nivel visual y auditivo. Además, la totalidad abarcó la clarificación de vocabulario para fortalecer la comprensión de los y las estudiantes al inicio, desarrollo y ocasionalmente cierre de las clases.

Una de las docentes abordó en ambas clases observadas tipos de texto, utilizando para aquello además de la guía tradicional (donde se evidenciaban las características y tipos de texto) videos para complementar el abordaje del objetivo. Respecto a la clarificación del vocabulario, dicha docente indicaba verbalmente

palabras y las definía, escribiendo la definición en pizarra para que los alumnos y alumnas la copiaran en su cuaderno. Una segunda profesional, abordó en ambas clases observadas objetivos distintos: analizar tipos de texto y conocer sílabas ca-co-cu. En ambas clases utilizó el apoyo de videos y canciones para desarrollar el objetivo propuesto, y abordó la clarificación de vocabulario mediante el uso verbal de sinónimos que faciliten la comprensión. Una tercera docente abordó en su primera clase observada tipos de texto, y en la segunda trabajó comprensión lectora, utilizando en ambas instancias videos, imágenes y sonidos acordes a las temáticas, entregando la información de distintos modos. Las tres docentes faltantes abordaron en sus clases conocer distintos grafemas, utilizando para aquello en su totalidad guías escritas, complementándolas con videos que dinamizaban la actividad, y clarificando verbalmente vocabulario. Sin embargo, no se visualizó en ninguna de las clases acciones intencionadas en el ámbito kinésico que se relacionaran con el objetivo abordado, acuñando elementos auditivos y visuales solamente.

El segundo principio, correspondiente a proporcionar múltiples formas de acción y expresión, se vio levemente abordado por algunas docentes mediante el uso de TIC`S. En este sentido, es factible decir que tres de las seis docentes abordaron en sus clases los tipos de texto, apoyándose en el uso de TIC`S complementando la guía tradicional. Utilizaron un software educativo, que permitió que los y las estudiantes respondieran mediante el uso de Tablet preguntas alusivas a los tipos de textos abordados. Pero a modo general, se observa que las docentes no se apropiaron de este principio debido a que perpetuaron el uso de guías como medio de trabajo y respuesta, ante lo cual cabe destacar que estas son impuestas por quien tiene el cargo de jefatura de UTP:

“... Si nos van a capacitar para pasarnos igual 10 guías el día lunes que tenemos que hacer en la semana...” (P3, 15).

Es necesario indicar que las docentes acogieron acciones concretas para complementar su método tradicional, correspondientes a: modelaje de la respuesta en pizarrón, disminución de la extensión de las guías para los y las estudiantes con

mayores dificultades, e implementación de avisos durante la clase para enfatizar elementos centrales.

Respecto del tercer principio DUA proporcionar múltiples formas de implicación, también se evidencia una débil apropiación por parte de las docentes. En este sentido, todas las profesionales en todas las clases observadas incluyeron el uso de premios con el objetivo de mantener al estudiantado desarrollando la tarea, sin abordar una auto-regulación y un interés en la lección, descuidando a su vez la retroalimentación. Solamente tres de las seis docentes materializaron el cierre de la clase, efectuando feedback, en las otras tres docentes las clases culminaron sin un cierre por lo cual los alumnos y alumnas no recibieron comentarios que orienten y clarifiquen mejor las temáticas abordadas.

2. Mejoras en la práctica situada en clases de Lenguaje y Comunicación.

La segunda subcategoría emerge al analizar las respuestas a la interrogante ¿cómo se han transformado tus estrategias en las clases de Lenguaje y Comunicación con la implementación de los principios del DUA en tu práctica docente?, pudiendo establecer que las docentes identifican las siguientes mejoras: (1) mejoras en el ámbito de la didáctica:

“las clases son más didácticas, antes se usaba más pizarra, más escribir, pero ahora es más práctica porque son los mismos estudiantes los que participan en la pizarra directamente y también leen los textos desde la diapositiva que uno proyecta” (P1-2, 6).

Esto denota que las profesoras fomentan la participación de alumnos más activamente en la clase, utilizando las herramientas y quitando el protagonismo de la pizarra y la copia como actividad.

(2) Mayor organización en los momentos de la clase:

“Antes la información y organización era más reducida, era más estricta. Con el DUA fue más estratégico... más detallado, más amplio... las prácticas se podían

ver paso a paso entonces eso organizaba mejor a los chicos” (P2, 7), “creo que antes no estaba orientada en los momentos y tiempos de la clase, ahora me orienté mejor en los tiempos de la clase, entonces así la clase es más efectiva y se mejora la comprensión de los contenidos abordados” (P15, 59).

Se observa que el DUA aportó en la organización de actividades para el alumnado, porque cuando las profesionales dividían las tareas en pasos los y las estudiantes podían desarrollarlas de mejor forma. Además, aquellas docentes con mayor conciencia de los momentos de las clases, lograban llevarlos a cabo respetando el inicio, desarrollo y cierre de las clases.

(3) Mayor interacción para trabajar la comprensión lectora:

“Han sido más interactiva las clases, más entretenidas... los chiquillos se motivan más con las clases... y podíamos evaluar bien el tema, fue una ayuda real que se vio en la comprensión lectora. Por ejemplo, antes trabajaba con guías y ahora era más interactiva porque se implementó el computador entonces los chicos estaban todos enchufados en las clases, era más integrativo” (P12, 48).

Se visualiza que las profesoras complementaron su método tradicional para trabajar comprensión lectora mediante el uso de TIC`S, elemento que aporta en la motivación, interés e interacción del alumnado.

(4) Mejoras en la percepción de las docentes respecto a la motivación y atención de los y las estudiantes:

“...Los niños y las niñas logran mantener mejor la atención, la hora de clase se organiza y así los niños no se cansan, se motivan y están más atentos porque uno pensó la clase y trajo acciones o elementos para que ellos estén atentos...” (P18-19, 70).

Las profesionales ven un impacto en la motivación de los y las estudiantes durante el desarrollo de la clase, debido a la implementación de nuevas estrategias gracias al DUA, beneficiándose además los periodos de atención porque son más extensos de acuerdo a su percepción.

(5) Implementación de TIC`S:

“...Por ejemplo, traigo videos, siempre les gusta eso... es que en la capacitación de DUA nos dijeron que seamos visuales, auditivos y kinésicos entonces con el video soy más visual y auditiva... al final les pongo un video y logro hacer más DUA” (P19, 70).

Lo anterior, es un elemento reiterado constantemente por las docentes a lo largo de las entrevistas porque indican como elemento central el uso de TIC`S al indicar el uso computador, software y videos.

Categoría 3. Dificultades en la Implementación del DUA

La tercera categoría se conformó por las respuesta de las interrogantes ¿qué exigencias debe cumplir el establecimiento educacional para fomentar que tu práctica docente incluya la implementación del DUA?, y ¿ustedes deben cumplir con alguna exigencia para implementar DUA? Ante estas preguntas, se visualiza que la escasez de tiempo y recursos para la práctica situada, y el escaso sentido de responsabilidad, se posicionan como elementos que dificultan la implementación del DUA posicionándose como temáticas a analizar.

1. Escasez de Tiempo y Recursos para la Práctica Situada

Al estudiar los discursos de las docentes respecto a las exigencias que el establecimiento educacional debe cumplir para propiciar que ellas efectúen una implementación del DUA, las profesoras indican que carecen de tiempo y recursos. Respecto al tiempo, consideran que es fundamental: (1) disponer de tiempo,

“Necesitamos tiempo real para planificar las clases... ahora uno tiene sus horas de planificación, pero estas no se respetan porque debes ir a cubrir a otros profes, o se destinan directamente a hacer mil labores más como el día del alumno, celebración del día de la familia, celebración del día del libro, celebración de la semana de la ciencia, etcétera... y eso termina realmente quitándote tiempo que necesitas, y que no tienes. Y tampoco me llevo pega a mi casa entonces finalmente

termino descuidando acá en mi pega elementos centrales como lo es planificar las clases, y después solo llego a ejecutar porque realmente no tenemos tiempo” (P20, 74).

Se evidencia que carecen del tiempo requerido para planificar y ejecutar actividades, elemento que afecta en la práctica situada porque no es factible poder crear lecciones con una planificación a cabalidad debido a que deben destinar sus tiempos a cumplir variadas funciones.

(2) Respetar los tiempos:

“El tiempo de planificación, de verdad necesitamos más porque se hace nada entre los apoderados, reuniones, temas que salen, y planificar es como lo último que dejas en las cosas por hacer” (P19-20, 72), “necesitamos tiempo, porque ahora estás y llega la UTP a exigirte cualquier cosa y ella misma después también te dice que hagas DUA, pero primero te quitó tu tiempo mandándote a hacer otras cosas. Ella no es consciente pareciera de lo que debemos hacer, y prioriza otras cosas...” (P16, 63), “necesitamos... que la programación anual, el calendario anual que envían desde el Ministerio no sea con tanta cosa porque te dicen que debes hacer un acto para el cual como profe debes estar presente, aunque tengas tu horario de planificación entonces perdiste no más” (P3, 13). Las profesoras indican que tienen poco tiempo para destinar a trabajo administrativo, el cual a su vez no es respetado porque cuando deben cumplir funciones de planificación se les requiere realizar diversas acciones, disminuyéndose así los periodos destinados inicialmente a elaborar la clase.

En cuanto a los recursos, indican que es requerido: (1) poseer recursos tecnológicos (TIC`S):

“Además, el DUA es harta tecnología, entonces por ejemplo un data en casa sala sería genial, sería fantástico. La verdad es que siento que esa sería una exigencia que deberían cumplir” (P3, 13), “que cada alumno, sala y profe tenga su PC. Que las salas tengan parlante y proyectores. Eso facilitaría todo” (P7, 27), “y sería estupendo que hubiese más implementación en el sentido de que cada niño

pueda tener su Tablet, software, computador, para que puedan trabajar a la par con la profesora” (P11, 41).

Las docentes indicaron no poseer los recursos para implementar estrategias, porque las salas de clases carecen de proyectores y computadores. Además, los alumnos y alumnas no tienen acceso a computadores individuales, conllevando a una dificultosa diversificación de la clase.

(2) Aumentar inversión en capacitaciones transversales:

“Deben realizarse cursos del DUA a todas las profes, para que así aprendan a diseñar. También darles materiales para ampliar las prácticas, porque uno trabaja con lo que tiene...” (P13, 52).

Las docentes indican que es necesario que todo el profesorado se capacite y que se inviertan los recursos necesarios para poder implementar las innovaciones a cabalidad.

2. Escaso Sentido de Responsabilidad Docente

Al consultarle a las docentes sobre las exigencias que se deben cumplir para el abordaje del DUA respondieron aludiendo a elementos del establecimiento educacional, por lo cual se ahondó consultando qué responsabilidad tenían ellas como profesoras en la implementación del DUA para diversificar la clase.

Analizando las respuestas, es factible indicar que visualizan las siguientes acciones como responsabilidades propias de su rol: (1) asistencia a los talleres y cursos:

“Es que nosotras nos capacitamos y ahí ya estamos con el DUA, cumplimos con los talleres y cursos...” (P3, 14), “obvio que nosotras tenemos que cumplir con exigencias y esa es ir a capacitarnos a los talleres” (P7, 28), “capacitarnos cuando nos mandan a capacitar, obviamente ese es nuestro gran deber si el colegio nos da ese plus hay que tomarlo” (P11, 42), “hacerlo, hacerlo y hacerlo, la exigencia de nosotras es esa. Por lo mismo ahora hago que respondan en pizarra y pongo el data, para diversificar lo tradicional del lápiz y el papel” (P13, 53), “sí, creo que la

gran exigencia es que si nos dan esta capacitación es que nosotros estudiamos” (P20, 75).

La totalidad de las docentes entrevistadas indican que al asistir a los talleres o capacitaciones se responsabilizan como profesionales respecto a la temática DUA (y a cualquier otra). No efectúan un análisis crítico sobre lo que deben planificar para llevar a cabo en sus clases, ni tampoco analizan la relevancia del rol que desarrollan como profesoras de 1º de EGB, ignorando la gran responsabilidad de diseñar, efectuar y evaluar las clases diversificadas.

Categoría 4. Elementos Centrales del DUA en el Ejercicio y en el Discurso Docente.

Esta categoría se crea a partir del discurso recopilado en las entrevistas de las docentes mediante la interrogante ¿con qué estrategias aboradas cada principio del DUA en tus clases de Lenguaje y Comunicación?, y de las observaciones ejecutadas a las clases de la misma asignatura. Ambas instancias, permitieron visualizar lineamientos generalizados en las prácticas docentes, dando pie a las subcategorías: preponderancia del principio I del DUA, análisis del principio II y III del DUA, y sobrevaloración del uso de TIC'S como herramienta diversificadora de las prácticas.

1. Preponderancia del Principio I del DUA.

Todas las docentes a las cuales se les efectuó observación de sus clases de Lenguaje y Comunicación coincidieron en abordar mayoritariamente elementos del principio I, demostrando una implementación menor e incluso inexistente en algunos casos del principio II y III de DUA.

Las prácticas efectuadas responden al principio I porque abordan las tres pautas que lo componen. La primera pauta correspondiente a “proporcionar opciones para la percepción”, se caracterizó porque las seis docentes observadas durante dos

clases cada una, coincidieron en efectuar acciones correspondientes a los puntos de verificación propios de la pauta indicada, presentando información de manera auditiva y visual. En este sentido, cabe decir que las profesionales utilizaban imágenes, videos y audios para trabajar el objetivo de clase, en este sentido, por ejemplo:

- Al abordar tipos de texto, presentaban esta información de manera visual y auditiva.
- Al trabajar un nuevo grafema se apoyaban de imágenes y videos.

Sin embargo, ninguna docente trabajó el ámbito kinésico, utilizando solamente actividades que apuntaron a estimular las vías visuales y auditiva para acceder al objetivo de clase abordado.

Respecto a la pauta 2 “proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos”, las profesoras la abordaron abarcando los puntos de verificación mediante estrategias de clarificación de vocabulario, ejemplificación de estructuras de tipos de textos, y extracción de ideas centrales para facilitar la comprensión. Todas las profesionales definieron vocabulario mediante distintas estrategias, utilizando sinonimia, definición con apoyo de diccionario, y copia de definiciones en cuaderno.

Y la pauta 3 “proporcionar opciones para la comprensión”, se aborda porque se responde a los puntos de verificación debido a que las docentes inician clases evocando conocimientos previos, efectuando secuenciaciones de las ideas del texto para fortalecer la comprensión, y desarrollando modelaje de actividades. La totalidad de las docentes evocó conocimientos previos al inicio y desarrollo de la clase de manera verbal, aludiendo a trabajos o vivencias previas para realizar un andamiaje de la información. También, tres de las seis docentes abordaron tipos de textos para lo cual identificaron ideas principales y características de cada uno para fortalecer la comprensión.

Mediante el discurso obtenido gracias a la entrevista se puede reafirmar la preponderancia de principio I porque cuando se solicitó realizar una descripción del abordaje de las estrategias DUA respondieron: “presento el texto, ahora lo presento

a través del data, utilizando el data, ese es mi nuevo apoyo realmente para fomentar el principio I” (P2, 9), “antes era todo más reducido, más fome, con el DUA pasaba por ejemplo una letra, aplicábamos sonido, colocábamos una imagen, era como más amplio, como todo más lúdico, se implementaban muchas más cosas, más estrategias. Los niños estaban más fascinados a observar una clase porque había más implementos para poder trabajar, era como todo más dinámico” (P6, 23), “... ya no ocupo solo la lectura, porque lo implemento con audio por ejemplo y lo introduzco en la motivación de la clase, entonces los chicos se entusiasman porque partimos con una canción que se relacione con lo que trabajaremos” (P10, 36). Aquello, muestra que la información se presenta en distintos soportes para facilitar la percepción visual y auditiva, variando el modo de abordar Lenguaje y Comunicación.

2. Análisis del Principio II y III del DUA.

Respecto al principio II, se observa que las pautas correspondientes son abordadas en un nivel descendido porque las docentes continúan utilizando como medio de respuesta central las guías, que son exigidas desde la jefatura de unidad técnico pedagógica del establecimiento educacional:

“Si nos van a capacitar para pasarnos igual 10 guías el día lunes que tenemos que hacer en la semana te diré que sirve bien poco capacitarse en lo que sea” (P3, 15).

Esto, condicionó a que tengan débiles indicios de abordaje del principio II, porque tres docentes complementaron el modo de responder tradicional (guías), con el software educativos utilizando Tablet para trabajar.

Apoyando lo anterior, mediante el discurso se pudo desprender que la descripción del principio II es más acotada, las docentes se limitaron a indicar que complementaban la pizarra con el uso de proyector:

“... Antes no usábamos tanto el pizarrón con data, ahora lo usamos con ese” (P2-3, 11), “... además de usar guías ahora incluyo videos en las clases, y cuando puedo trabajo con TIC`S mediante el computador” (P10, 38).

Y en cuanto al principio III, presenta un abordaje similar al anteriormente indicado, porque las docentes en su totalidad utilizaron premios únicamente para interesar a los y las estudiantes en culminar la tarea sin planificar una implicación activa, un interés por persistir en la tarea y una autorregulación por parte de los alumnos y alumnas. Esto se respalda en las respuestas obtenidas tras la entrevista, porque el gran elemento con el cual identifican el abordaje del principio III es el uso de premios:

“...Utilizaba pequeños premios al momento de salir, de contestar todo bien” (P3, 11), “...intereso a los alumnos con premios, les doy alternativas de premios para que ellos elijan y así se entusiasman en la tarea” (P10, 39).

3. Sobrevaloración del Uso de TIC`S Como Herramienta Diversificadora de las Prácticas.

Las totalidad de las docentes aludieron en diversas instancias de la entrevista al uso de TIC`S:

“...Usamos videos, audios, programas, proyector, y eso es un aporte para trabajar con los niños. Y es fácil porque los abordo con la clase. La misma clase ahora es didáctica porque trabajo con audio, video y diversifico para tordos” (P5-6, 20), “el mayor mayor cambio, aporte, transformación fue la Tablet. Con eso uno trabaja ene DUA, ya no es el lápiz y el papel, ahora es la Tablet, aunque hay una entonces no se puede hacer una gran maravilla con una Tablet y cuarenta y tantos niños” (P9, 34).

Lo anterior, evidencia que las profesoras consideran que las TIC`S son un aporte en la clase, visualizándolo como el gran cambio que permite el abordaje del DUA.

Complementando lo anterior, se visualiza una sobrevaloración del uso de TIC`S sin una previa planificación o análisis para su implementación en clases:

“...Les incluyo una canción o video...la diferencia sí es que le pongo YouTube y ya enganchan” (P9, 35), “...ahora era más interactivo porque se implementó el computador...” (P12, 48), “...con el video soy más visual y auditiva” (P19, 70).

Las profesoras consideran que al incluir videos, computadores, canciones, y similares son más visuales y auditivas, dando la total responsabilidad de diversificación a herramientas externas que no fueron planificadas relacionándolas con su clase. Cabe destacar que, a pesar que todas las profesionales partícipes del estudio indicaron que el uso de TIC`S es un elemento crucial del DUA, únicamente tres de ellas lo incluyeron activamente en su ejercicio docente.

Categoría 5. Impacto de la Formación Docente.

Esta categoría se compone de elementos que emergen a partir de las respuestas a las interrogantes ¿cuál es tu experiencia respecto al DUA?, y ¿cómo valoras los procesos de formación docente? Mediante las respuestas, se pudo evidenciar la experiencia de las docentes respecto a la implementación de DUA en la práctica situada, y además ver la valoración que las profesionales otorgan a los procesos de formación docente.

1. Experiencia Respecto a la Implementación del DUA en la Práctica Situada

La tercera categoría se conforma por las respuesta de la pregunta ¿cuál es tu experiencia respecto al DUA? Es necesario indicar como punto agregado en esta categoría, que las profesoras realizaron talleres teóricos y prácticos de la temática.

Las docentes en su totalidad indican que la experiencia en DUA fue positiva, pero existen matices al respecto. Indican que se caracterizó por ser confusa:

“Mi experiencia ha sido variada, primero no lo entendía bien pero ya este año lo logré integrar creo yo con mayor diversidad porque hicimos actividades, nos explicaron, nos dieron ejemplos de cómo abordarlo porque al inicio no fue muy completa la experiencia, pero con el tiempo fue mejorando” (P9, 33).

Dicha confusión es a causa de la escasa comprensión inicial por parte de las profesionales debido a la poca ejemplificación del DUA en actividades concretas, pero, tras el uso de ejemplos la experiencia mejoró siendo más completa.

Además, mencionan que el DUA se abordó de manera teórica hasta lograr concretizarla según el contexto:

“Mi experiencia al inicio fue pésima, porque nos imponen algo que estudiar y lo hacen, no lo entendíamos, era poco relacionado con nuestro contexto, nos hablaban de cosas súper maravillosas que podías lograr solo abarcando estos tres principios y uno no cree así de fácil... Entonces, pasaba que llegábamos a la capacitación a oír maravillas que sabíamos que no íbamos a aplicar a acá. Pero ya este último año fue distinto porque de la misma práctica nuestra se intentaba hacer la cosa, entonces veías que podía servir más porque el análisis de todo partía de lo que tú hacías” (P18, 68), “mi experiencia ha sido variada, primero no lo entendía bien pero ya este año lo logré integrar creo yo con mayor diversidad porque hicimos actividades, nos explicaron, nos dieron ejemplos de cómo abordarlo porque al inicio no fue muy completa la experiencia, pero con el tiempo fue mejorando” (P9, 33).

Inicialmente, la estrategia DUA era lejana a la realidad porque la teoría no se relacionaba con la práctica de manera concreta, pero cuando el DUA se analizó a partir del contexto evidenciaron aportes porque se entregaron actividades pensadas en base a los lugares donde las profesionales se desenvolvían, y al ser acciones visibles por las docentes logró concretizarse el DUA.

También, indican que la experiencia aportó a la entretención en la clase:

“Fue positiva, porque es entretenido para los chicos por ejemplo ver proyectores y computadores, uno no los usa muy seguido y el DUA te los trae” (P1, 2), “...para implementar buenas estrategias en nuestras clases, para que sean más entretenidas, más lúdicas, más didácticas, más organizadas” (P5, 18).

Las profesoras mencionan que el DUA aportó en la entretención de la clase al implementar nuevos recursos, nueva organización, beneficiando a los y las estudiantes.

Además, complementando las experiencias positivas respecto a DUA, las docentes valoran la formación (en cualquier ámbito) como un aporte a su ejercicio docente:

“Fue positiva, porque siempre hay aportes a tu clase. Acá por ejemplo fue positiva porque nos mostraron métodos de agrupación distintos, nos enfatizaron en momentos de la clase, nos hicieron hincapié en las funciones ejecutivas para que los niños sean expertos en los temas, entonces fue positiva totalmente” (P15, 57).

2. Valoración Docente Respecto de la Formación.

En esta subcategoría emergen distintos elementos que denotan una valoración positiva:

“Siempre son positivas, porque uno como profesor no gana un gran sueldo como para invertir en capacitaciones entonces si el colegio te lo da es genial. Por eso la formación es positiva en todo ámbito, y es necesaria” (P20, 76).

Pero, se evidencia que existen matices respecto a la valoración que son necesarios analizar, por lo que en este sentido es factible indicar que las docentes consideran que el proceso de formación respecto al DUA se caracterizó por:

(1) Ser poco pertinentes:

“Sí, es bueno, pero poco aplicable. Realmente tenemos ene de pega y si nos van a capacitar para pasarnos igual 10 guías el día lunes que tenemos que hacer en la semana te diré que sirve bien poco capacitarse en lo que sea” (P3, 15).

Se plasma que las capacitaciones carecen de pertinencia porque se siguen perpetuando el uso de guías que dificultan la realización de innovaciones a nivel de ejercicio docente.

(2) Tener bajo nivel de impacto en la práctica:

“Siempre es positivo formarse, obvio. Pero la verdad, tenemos tantas cosas que hacer que uno no se interesa mayormente en los cursos y capacitaciones, entonces los hacemos por inercia... siempre comentamos después de las capacitaciones ¿cómo estuvo? Y aunque la hayamos encontrado bacán, al final del año cuando

hacemos el recuento vemos que no fue más que eso” (P8, 20), “es bueno, obvio.. pero qué más te puedo decir... mmmm... nos formamos, nos dicen hagan esto, nos pasan un papel, lo llenamos y decimos que todo fue genial y listo... no sé” (P14, 54).

A pesar de ser positivas, las capacitaciones no se llevan a la práctica, limitándose todo a un análisis teórico sin una real aplicación.

(3) Considerar una temática (DUA) poco aplicable para la cantidad de alumnos con los cuales trabajan:

“Buenísimo, pero de verdad es necesario que los directivos piensen en uno cuando eligen los temas, y no piensen en el colegio de excelencia académica y que vale millones, porque los papás son profesionales y son máximo 30 niños por sala. Deben pensar que acá tenemos 45 niños, que es zona de riesgo social, que tenemos deplorables condiciones a nivel familiar porque de verdad hay niños que tienen problemas más grandes, ¿y esperan que apliquemos DUA? Imposible, ¡cómo voy a pensar en 45 niños individualmente para hacer mi clase!” (P11, 43).

En el caso del DUA al propiciar una diversificación de la enseñanza en base a las características del alumnado, las docentes consideran que es poco aplicable porque no es factible abordar las particularidades de 45 estudiantes para planificar una clase.

(4) No formarse en temáticas más necesarias antes de abordar el DUA:

“Bueno, bueno, buenísimo y necesario. Pero, más que adaptar nuestras prácticas las profes necesitamos que nos formen en otras cosas, porque por ejemplo yo no sé qué diagnósticos puedo tener acá en mi sala, y si veo un niño extraño o diferente yo no sé a quién pedirle ayuda, a dónde decirle a la mamá que vaya para tener un diagnóstico... antes que formarnos en DUA para trabajar con la diversidad, deberían explicarnos los diagnósticos, las características, los profesionales donde hay que mandarlos porque yo como profe básica no sé poh... si esa es pega de las diferenciales y acá en el colegio son pocos y uno no ve qué hacen” (P17, 65).

Las docentes indican que es necesario partir de otras temáticas para poder llegar a dominar DUA, ya que al no tener formación e información en el ámbito de necesidades educativas especiales y profesionales, no pueden efectuar una diversificación efectiva estableciendo redes de apoyo en beneficio de los y las estudiantes.

Categoría 6. Débil Reconstrucción de la Práctica Docente.

Esta categoría está compuesta a partir del análisis del discurso de las docentes han recopilado mediante las entrevistas, dejando entrever que ellas visualizan diferencias en su práctica gracias al DUA al responder la interrogante ¿mediante qué estrategias implementas el DUA en tus prácticas docentes de las clases de Lenguaje y Comunicación?. Y finalmente, por la interrogante ¿qué nivel de logro consideras tuvo el DUA?, fue factible evaluar la implementación del DUA en las prácticas de las docentes.

1. Diferencias que el DUA Aporta a la Práctica Docente.

El primer aporte que el DUA otorgó a su práctica corresponde a la implementación de TIC`S:

“Mira, más que principio por principio yo creo que gracias a la tecnología los abordo todos juntos... antes yo no trabajaba con el proyector, realmente no lo incluíamos a pesar de que acá en el colegio hay. Yo creo que es la gran diferencia del DUA, que nos indicaron que había que usar tecnología y acá yo uso el proyector y las otras profes igual” (P16, 61), “...trabajamos con el computador la comprensión lectora.... Porque antes no lo usábamos, entonces ahora se trabajan los textos con el computador y el data...” P12, 49), “me orientó en las múltiples formas de entregar la información, por tanto, me gusta variar en las actividades que los niños trabajan...” (P16, 60).

El uso de TIC`S para las docentes partícipes de la investigación no estaba considerado previo al abordaje del DUA, por esto lo relevan como un elemento central que diferenció y aportó a su práctica tradicional docente. Sumada a la implementación de TIC`S, indican elementos que vienen a complementar su práctica:

“Ahora uso canciones... uso carteles en una clase, no solamente guías. También damos premios...” (P10, 36).

Todo lo anterior, corresponden a elementos tangibles y concretos que implementaron en su ejercicio.

Cuando se solicita que establezcan una comparación de su ejercicio docente antes de la formación del DUA y después, las profesionales indican que existe mejor organización en instancias de la clase además del uso de tecnologías:

“... Antes yo hacía lo siguiente: llegaba, presentaba el objetivo, lo escribía, hacíamos un análisis loco inicial donde recordábamos conocimientos previos generalmente y al tiro partíamos con la clase... si era una letra se mostraba en la pizarra, típico que mostrábamos sus cuatro formas escritas, la técnico me hacía un papelógrafo a veces de la letra en estudio y una imagen con su sonido inicial, todos leíamos combinaciones consonante-vocal, y después hacíamos una página del libro y una actividad que yo traía impresa en el cuaderno, y si daba el tiempo hacíamos algo de cierre. Ahora, con el DUA igual presento el objetivo, pero parto la clase con un video de la letra, uno de esos del monosílabo, entonces después con eso mismo sigo la clase igual a como te la dije. También ahora intento hacer un cierre más claro, pero cuesta ene” (P19, 72).

Se visualiza que el DUA permitió mejorar la organización de las instancias de clases, además de utilizar diversos recursos para enriquecer la clase, procurando hacer un cierre que permita un análisis y retroalimentación en beneficio del estudiantado.

Otra diferencia que visibilizan las docentes corresponde a que el DUA indica que es necesario considerar que todos los momentos de la clase aportan:

“Mira, antes nosotras, o al menos yo, en el inicio bastaba según yo con escribir el objetivo y listo. Ahora no, ahora tengo que explicarlo para que todos sepan qué vamos a trabajar. Después viene la clase en sí que tiene la importancia que siempre he sabido. Y al final también hay una diferencia, antes era como niños terminamos y listo, y ahora no... la idea es hacer una reflexión final de lo que se trabajó para asegurarnos que hayan todos entendido bien, o que hayan entendido lo que queríamos que entendieran porque pasa muchas veces que uno cree que hizo bacán la clase y todos entendieron pero después te das cuenta que sipo, entendieron pero no lo que tú querías que entendieran, todas esas estrategias que vienen a aportar lo que uno ya hacía hacen que hagamos DUA y la gran estrategia es poner ahora proyector y Tablet, te hace diversificar tanto la metodología que los niños realmente se interesan, ahí veo que el DUA transformó mi práctica porque antes no habría instaurado esos dispositivos” (P2, 8).

En este ámbito se evidencia como aporte del DUA que las profesoras lograron ser conscientes de lo relevante que es cada momento de la clase y las herramientas que utilizan, pero es necesario recordar que tres de las seis docentes concretaron el cierre de la clase.

2. Evaluación Sobre el Logro de la Implementación del DUA.

La última subcategoría emerge a partir de la entrevista, donde las docentes respondieron individualmente indicando el nivel de logro que consideran tuvo la implementación de DUA. Las profesoras indican que el nivel de logro se caracterizó por ser bajo a regular:

“La verdad que creo que el nivel de logro es bien bajito... uno intenta, pero no sé, siento que todavía no lo aplicamos a cabalidad” (P11, 44), “regular, porque uso DUA al poner el data, pero no es todos los días porque tengo que pasar otras materias y hacer las guías” (P4, 16), “regular la verdad, creo que como no tenemos los tiempos para planificar queda todo a medio andar y al final volvemos a hacer lo mismo de siempre con guías para prepararlos para un futuro SIMCE” (P20, 77).

Se evidencia que este bajo abordaje se debe a que las profesionales indican que existe un protagonismo excesivo de las guías debido al SIMCE, cobrando mayor relevancia este último por sobre la diversificación de la enseñanza mediante el DUA.

Al ahondar respecto a por qué el nivel de logro es bajo-regular indicaron que es porque se requiere una metodología de trabajo donde tengan apoyo permanente de profesionales capacitados dentro y fuera de la sala:

“Es bajo porque uno necesitaría para implementar esto estar codo a codo un par de meses con el profesional del DUA, cosa que vea tus clases, te retroalimente, logren planificar juntos, hacer el material e implementarlo... no basta con que te presenten algo y lo reproduzcas, ser profe implica analizar las cosas más allá y acá no podemos hacerlo porque no tenemos ni el tiempo, ni el material, ni el apoyo ni las energías” (P17, 66).

Las docentes son críticas al indicar que los niveles de logro no son los óptimos porque no cuentan con las herramientas, tiempo, ni personal durante un periodo adecuado para entender, planificar, concretar y perpetuar diversificaciones mediante el DUA.

2. INTEGRACIÓN DEL ANÁLISIS

En el siguiente apartado se expone el resultado de la codificación axial, correspondiente a la relación observable y establecida entre las categorías, las que apoyan la comprensión del fenómeno en estudio. La categoría central corresponde a la C2. “Abordaje del DUA en la práctica situada”, porque el objetivo de la investigación responde a esta, dado que busca analizar la implementación del DUA en la práctica pedagógica de docentes de 1º año de enseñanza general básica, mediante el análisis de las clases de Lenguaje y Comunicación. A partir de esta categoría, se realiza un análisis de los distintos elementos que influyen en el desarrollo de diversas estrategias efectuadas por las docentes partícipes del estudio.

La primera relación corresponde a la existente entre las categorías C3. “Dificultades en la implementación del DUA” y C2. “Abordaje del DUA en la práctica situada”, identificando a la primera como una categoría contextual que influye en la segunda, debido a que las profesoras ven influenciado su ejercicio por elementos externos e internos. Estos elementos que influyen la implementación corresponden a una escasez de tiempo y recursos para la práctica situada, y un escaso sentido de responsabilidad docente, implicando que cualquier innovación pedagógica (en este caso el DUA) se vea condicionada y limitada por carecer de los recursos necesarios para su ejecución.

Es factible indicar que existe evidencia empírica que ayuda a comprender las relaciones de las categorías, en este sentido Stainback y Stainback (1999) indican que son los docentes (en conjunto con toda la comunidad educativa) los actores principales para ejecutar innovaciones a nivel del currículum implementado respecto a la diversidad, requiriendo para aquello concretar transformaciones educativas en beneficio de la diversidad. Esto, no se condice con lo emanado a partir de la investigación porque las docentes consideran que su responsabilidad recae en la asistencia a los talleres y cursos implementados, no aludiendo durante su discurso a su responsabilidad respecto a la planificación y ejecución de innovaciones a nivel

curricular para beneficio de la diversidad de los y las estudiantes. La educación inclusiva se define según Batanero (2014) como el proceso efectuado para intentar garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado durante la vida escolar, pero este grupo de docentes al no ser conscientes de su responsabilidad como profesionales de la educación no efectúan un real abordaje y desarrollo de educación inclusiva que garantice el desarrollo y avance de todo el alumnado.

Además, las docentes indicaron que no poseen los elementos necesarios para diversificar sus clases, aludiendo a una escases de tiempo y recursos que implican una dificultad para crear situaciones de aprendizaje diversificadas mediante el DUA. Esto, permite visualizar que no se dan las condiciones para una educación inclusiva porque únicamente se capacita a las docentes sin entregarles la totalidad de recursos necesarios para abordar el DUA, y Alba (2012) indica que los contextos educativos en su totalidad deben crear espacios para que todos los y las alumnas aprendan considerando sus posibilidades, limitaciones, preferencias y dificultades, entregándole para aquello las herramientas necesarias para que logren acceder, participar e implicarse en el aprendizaje, planteándose la enseñanza desde un enfoque flexible. Aportando a lo anterior, UNESCO y OREALC (2004) indican una serie de recomendaciones para el logro de sistemas educativos inclusivos, entre los cuales destaca fomentar el desarrollo profesional para una educación inclusiva, elemento que visibilizan las docentes porque indican que es requerido que las capacitaciones sean transversales a todo el profesorado.

Complementando con lo previamente expuesto, como se indicó las docentes tienen un escaso sentido de responsabilidad, contradiciéndose con lo emanado a nivel nacional en la LGE (2009), donde se posiciona a los y las docentes como los entes encargados de planificar vivencias para el desarrollo integral de los alumnos y alumnas. También, Vélez (2008) indica que el docente es el profesional encargado de planificar la enseñanza para favorecer el desarrollo de los y las estudiantes, considerando para aquello sus conocimientos previos, intereses, ritmos de aprendizaje, entre otros. Pero, en este caso, las profesoras al tener un descendido sentido de responsabilidad no consideran todos los elementos pertinentes para

efectuar el proceso de planificación, aplicación y evaluación de las estrategias diversificadas mediante DUA implementadas en clases.

Otro elemento que emerge a partir de la primera relación entre categorías, corresponde a que las docentes indican que carecen de los recursos apropiados para efectuar la implementación de las estrategias en las cuales son formadas, ante lo cual MINEDUC (2017) indica que es requerido utilizar los recursos didácticos de acuerdo a los y las estudiantes y objetivos para una adecuada y pertinente implementación en la sala de clases, pero al no cumplirse este elemento no es factible ejecutar de manera acabada el DUA.

Como segundo elemento, es factible decir la C1. “Simplificación del DUA” se posiciona como una categoría causal debido a que las docentes conciben de manera reducida el DUA, aspecto que conlleva en que su abordaje sea más simple. El Decreto N°83/2015 (MINEDUC, 2015) indica una serie de estrategias para diversificar la enseñanza, entre las cuales se encuentra en Diseño Universal para el Aprendizaje, definido por CAST (2014) como un enfoque didáctico que busca la aplicación de los principios del DU al diseño del currículo en los distintos niveles educativos, siendo complementado por Rose y Meyer (2002) quienes indican que es un marco curricular didáctico con bases en los conocimientos recopilados sobre neurociencia en el ámbito del aprendizaje, y tiene como meta generar un currículum capaz de responder a la diversidad del aula incluyendo a aquellos alumnos y alumnas con dificultades y talentos. Sin embargo, las docentes visibilizan al DUA como una estrategia que aporta en imágenes, videos, que transforma sus prácticas al recordarle que deben diversificar los recursos y al incluir el uso de TIC`S, elementos que benefician la entretención de la lección. La visión emanada desde las docentes está en contraposición con la bibliografía, porque las profesoras desconocen la relevancia del DUA al no identificar que permite ofrecer alternativas para que la diversidad del alumnado acceda al aprendizaje, ellas únicamente ponen el foco en los materiales cuando según Alba, Sánchez y Zubillaga (2011) el DUA se centra (además de lo indicado por las profesionales) en los medios y el diseño curricular como elementos que dificultan o facilitan el acceso al aprendizaje.

La bibliografía apoya que las capacitaciones en niveles de educación básica generan en los docentes mayor conciencia respecto a la eficacia del uso de diversas dinámicas en la clase, además de aportar en la generación de estrategias, elementos que repercuten positivamente en la atención y motivación de alumnos (Moreno, et. Al., 2014). Sumado a lo anterior, el DUA en el ámbito de Lenguaje y Comunicación aporta, porque permite desarrollar habilidades de conciencia fonológica, ayuda al reconocimiento de grafemas, beneficia el uso del lenguaje, la composición de estructuras silábicas complejas, y la comprensión de elementos de textos (Moreno, et. Al., 2014). Pero, las docentes indican que las capacitaciones son impuestas, por ende, no se logran identificar la riqueza del abordaje del DUA como formación docente.

Un tercer elemento corresponde a aquellas categorías intervinientes. La primera categoría interviniente corresponde a C5. “Impacto de la formación docente” que repercute en la C2. “Abordaje del DUA en la práctica situada”, debido a que las docentes identifican al DUA como una experiencia positiva pero confusa, caracterizada por ser demasiado teórica pero que lograron concretizar en la práctica, y buena por aportar a la entretención, no realizando un análisis profundo sobre la importancia del DUA. En este sentido, la bibliografía indica que es necesario analizar el currículum a nivel teórico y práctico, por ello el docente es sumamente relevante porque es él quien se transforma en generador, motivador y estimulador del proceso de aprendizaje (Barrio de la Puente, 2008), debido a que al reestructurarse analizando las prácticas y procesos es factible aportar a la diversificación.

Dentro de la misma categoría en estudio, las docentes indican que el DUA como temática de formación es poco pertinente, impactando débilmente en la práctica debido a que su aplicación es reducida porque no se condice con la realidad donde se desenvuelven ya que trabajan con 45 estudiantes por sala, y que además requieren formarse en otras temáticas previamente para poder trabajar con el DUA pues indican desconocer conceptos respecto a NEE (necesidades educativas especiales), estrategias para trabajarlas y profesionales con quienes establecer

redes de apoyo y derivación. En este sentido, Garrido y Gajardo (2017), indican que el currículum implementado de manera efectiva en el aula se compone por un conjunto de capacidades que el establecimiento educacional pone a disposición de los y las estudiantes que se expresan mediante las prácticas y actividades que el docente despliega en el aula. Lo cual se contrapone a las realidades educacionales donde se desempeñan las profesionales, porque al existir poca pertinencia de los procesos de formación y poca inversión de recursos como se indicó previamente, no se puede implementar un currículum de manera efectiva. Es necesario que las docentes se impliquen de manera más eficaz y responsable en los procesos de formación y análisis de su práctica docente, porque al indagar de manera activa en los elementos constitutivos del enseñar permite develar nociones de los métodos, aprendizajes, contenidos, y de todos los elementos emergentes que permitan estudiar la enseñanza (De Tezanos, 2007).

Como se indicó, las docentes manifiestan que previo al abordaje del DUA como proceso de formación docente requieren formarse en distintas temáticas que le anteceden, debido a que carecen de la información requerida. Este aspecto es respaldado por la bibliografía, porque se ha demostrado que no se prepara a las profesionales de la educación para trabajar con educación inclusiva y es sumamente relevante aportar al rol docente para que desarrolle actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión adecuados (Castillo, 2015).

Además, cuando las docentes se responsabilizan y sumergen activamente en los procesos de formación e implementación curricular se visualizan mejoras en el aprendizaje y percepción de los y las estudiantes (Schelly, Davies y Spooner, 2011). Sin embargo, en este caso las docentes no se implican responsablemente en la formación respecto de DUA lo que conlleva a que sus prácticas no se diversifiquen, y son ellas quienes deben implicarse, porque mediante su rol quienes pasan a ser entes generadores, motivadores y estimuladores de aprendizajes y apoyos (Barrio de la Puente, 2008) en beneficio de los alumnos y alumnas para que sean capaces de decidir respecto a su proceso de aprendizaje.

Las docentes no son conscientes de la relevancia de su rol como profesoras de enseñanza general básica, no reconociendo la bibliografía al respecto donde se indica que la educación básica más que un fin, es la base para un aprendizaje y desarrollo permanente sobre el cual se pueden construir nuevos niveles, nuevos tipos de educación y de capacitación (Jomtiem, 1990), por ende es requerido que las profesionales tengan conciencia y responsabilidad respecto al alto nivel de impacto de su ejercicio profesional

Como segunda categoría interviniente se encuentra la C6. “Débil reconstrucción de la práctica docente”, evidenciándose que las docentes identifican como diferencias en su práctica el uso de TICS, una mejor organización de la clase, la relevancia de los momentos de la clase y de la diversificación de recursos. Se visualiza que las docentes reconstruyen su práctica bajo un modelo tecnicista-eficientista, porque se limitan a aludir a técnicas y métodos para transmitir (De Lella, 1999) no reflexionando sobre su quehacer, más bien priorizando la técnica mediante TIC´S y otras prácticas por sobre lo analítico (Zayago, 2002).

Además, evalúan el logro de implementación del DUA en un nivel bajo a regular porque carecen del apoyo, tiempo y recursos óptimos para su real abordaje, condiciéndose con lo emanado a partir de la bibliografía, porque al respecto Meléndez y Gómez (2008) indican que es requerido que los ambientes pedagógicos y didácticos posibiliten experiencias que favorezcan el desarrollo, requiriendo para aquello las instancias y recursos para reflexionar, elementos de los cuales carecen actualmente las docentes.

Como resultado final se posiciona la C4. “Elementos centrales del DUA en el ejercicio y en el discurso docente”, permitiendo efectuar una caracterización de lo ejecutado y comprendido por las docentes respecto a DUA, estando directamente relacionado e influenciado por las categorías previamente indicadas debido a que el contexto implica que existan dificultades para abordar el DUA, provocando una simplificación de la estrategia, viéndose intervenida por el impacto que tuvo la formación docente y por la débil reconstrucción de la práctica docente, lo cual converge en la categoría 4 donde se evidenció una preponderancia del principio I,

un débil abordaje de los principios II y III del DUA, y una sobrevaloración del uso de TIC'S al identificarlas como elementos diversificadores de la enseñanza. Además, la investigación se desarrollo en torno a estrategias implementadas en Lenguaje y Comunicación, visualizándose que las profesionales abordan principalmente lectura-escritura en sus clases mediante el desarrollo de este proceso en base a un método fonético enseñando los fonemas de cada grafema (Cuetos, 2017) para que los y las estudiantes logren su proceso de aprendizaje.

Al respecto, la bibliografía indica que el DUA no se trata de dividir los principios, más bien el objetivo es la formación de aprendices expertos que posean recursos y conocimientos, que sean estratégicos y decididos (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011), para lo cual los y las docentes deben seguir la pauta del DUA con el objetivo de permitir que el alumnado acceda y participe en oportunidades de aprendizajes significativas y desafiantes (CAST, 2018). En el mismo sentido, el DUA con sus estrategias no es un protocolo fijo a seguir, es una pauta para la creación de estrategias que debe usarse para evaluar y planificar los objetivos, metodologías, materiales y métodos de evaluación con el fin de propiciar un aprendizaje accesible para todos (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011), pero las docentes solamente acuñaron elementos aislados del DUA.

Sobre el principio I, solamente se apoyaron de información de manera auditiva y visual, sin embargo, la bibliografía indica que es necesario crear actividades que favorezcan la percepción y comprensión de la información mediante el uso y la personalización de diversos canales sensoriales, entregando apoyos para el lenguaje y procesamiento de la información, de los conocimientos previos y de la identificación de patrones (Castro y Rodríguez, 2017), pero las docentes solamente efectuaron una caracterización de información mediante videos, imágenes, audios y canciones, sin analizar a profundidad cómo maximizar los canales sensoriales de acuerdo a las características de sus alumnos.

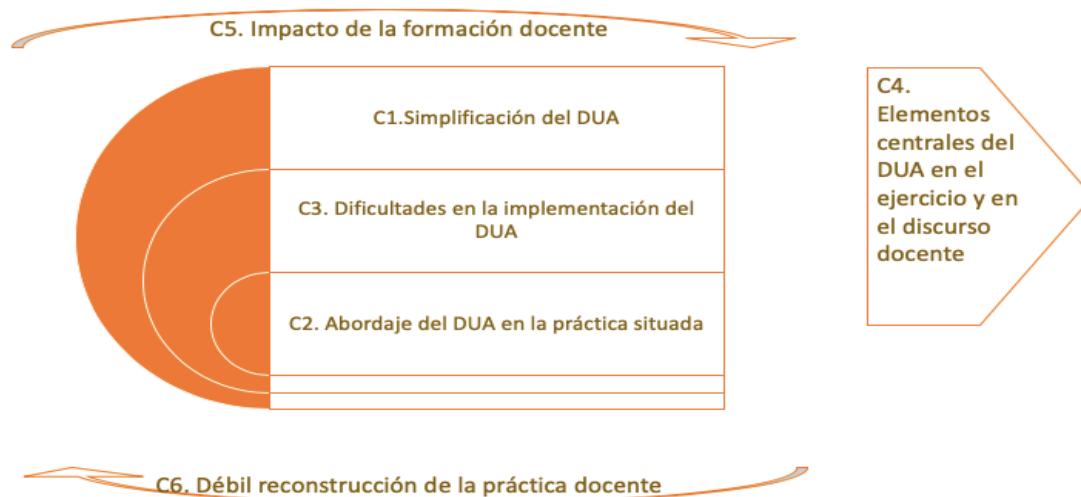
En cuanto al principio II y III, la bibliografía indica sobre el primero que busca que los y las docentes elaboren actividades destinadas a favorecer distintas formas de interacción y expresión en los y las estudiantes mediante variedad de formas a

nivel físico, comunicacional, apoyándose para aquello en funciones ejecutivas (Castro y Rodríguez, 2017). Sin embargo, las profesionales únicamente acuñaron el uso de TIC'S de manera ocasional sin profundizar mayormente en el abordaje del principio II. Sobre el principio III, es factible indicar que apunta al desarrollo de actividades que favorezcan la motivación y participación activa del alumnado mediante variedad y flexibilidad de tareas que interesen a todos, fomentando la persistencia y la autorregulación (Castro y Rodríguez, 2017). Las docentes únicamente utilizaron premios como mecanismo de aseguramiento para la culminación de las tareas, no planificando ni propiciando una activa implicación, motivación, regulación, persistencia y autorregulación en el alumnado. Además, respecto al uso de TIC'S, las docentes lo evidenciaron como un modo de diversificar la enseñanza, desconociendo las estrategias diversificadoras existentes como por ejemplo: diversificación de las actividades mediante variación de estrategias, programaciones de actividades con diversos grados de complejidad, priorización del aprendizaje colaborativo y auténtico, secuenciación de tareas en pasos pequeños, uso de recursos didácticos de acuerdo a las características de los y las estudiantes y a los objetivos para una pertinente implementación, entre otras (MINEDUC, 2017). Se evidencia que no se indica el uso TIC`S como un elemento que implique automáticamente la diversificación, pues la implementación de cualquier elemento y estrategia debe ser mediante una planificación en base a las características del alumnado y objetivo de la clase, proceso no efectuado por las docentes. Finalmente, en ninguna instancia emerge el DUA integralmente como un aporte, las docentes lo segmentan y materializan simplificándolo en elementos tecnológicos, a pesar de que el DUA es un marco curricular y didáctico para la generación de un currículum capaz de responder a la diversidad (Rose y Meyer, 2002).

2.1. Diagrama Codificación Axial

El siguiente diagrama representa el flujo de las relaciones entre las categorías resultantes tras el análisis de la recopilación de información. La categoría central corresponde a la “C2. Abordaje del DUA en la práctica situada”, porque analiza la implementación del DUA en la práctica situada caracterizando el abordaje e indicando aquellas innovaciones. Como categoría contextual se encuentra “C3. Dificultades en la implementación del DUA”, porque estas dificultades repercuten en el abordaje del DUA. Como categoría causal está “C1. Simplificación del DUA”, debido que las docentes al simplificar el DUA provoca que su abordaje también sea simplificado. Las categorías intervinientes corresponden a “C5. Impacto de la formación docente” y “C6. Débil reconstrucción de la práctica docente”, porque tanto el bajo impacto como la baja reconstrucción que las docentes realizan sobre su práctica intervienen en el abordaje del DUA. Y se posiciona como resultado la Categoría “C4. Elementos centrales del DUA en el ejercicio y en el discurso docente”, porque las profesoras caracterizaron su discurso y práctica en sobrevalorar las TIC`S y realizar un mayor abordaje del principio I. En base a lo previamente expuesto, se presenta:

Figura 1. Diagrama Codificación Axial.



Nota: Elaboración propia en base análisis de categorías emergentes.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Durante las últimas décadas se han efectuado acciones concretas para propender a una diversificación curricular, pasando desde una educación segregadora hasta llegar a la educación inclusiva, posicionándose la inclusión y la diversidad como características de la educación. Esta última, es definida en la LGE por el MINEDUC (2009) como el proceso que apunta a un desarrollo integral de las personas promoviendo para aquellos distintos sellos, entre ellos el respeto a la diversidad y la integración de alumnos y alumnas con distintas condiciones, elementos validados mediante diversas leyes y decretos, destacándose por motivos de la investigación el decreto N°83/2015 (MINEDUC, 2015) que indica los criterios y orientaciones a aplicar para efectuar adecuaciones curriculares, entregándole a todos los y las estudiantes una educación pertinente y relevante acorde a las necesidades individuales, elaborando espacios de flexibilización del currículo por medio de la diversificación de la enseñanza, para lo cual entrega recomendaciones de distintas estrategias a implementarse, destacándose el DUA (diseño universal para el aprendizaje) porque es la temática que direcciona la investigación. De acuerdo con Alba, Sánchez y Zubillaga (2011) el DUA es una estrategia que permite el abordaje y la flexibilización de currículos, considerando la multiplicidad de estudiantes, pero no centrándose en las necesidades educativas especiales porque responde a la diversidad al propiciar la creación de diseños flexibles en base a tres principios que facilitan la presentación de opciones personalizables de actividades dentro del aula, para que el estudiantado pueda progresar de acuerdo a sus heterogeneidad, entregándoles opciones para desarrollar una clase efectiva para todos.

El objetivo general de la presente investigación fue analizar la implementación de DUA en la práctica pedagógica de docentes de 1° año de EGB en sus clases de Lenguaje y Comunicación, abordado desde una perspectiva cualitativa. La pregunta orientadora de la investigación refiere a conocer ¿cómo se implementa el DUA en la práctica pedagógica de docentes formadas en la temática

a través del análisis de sus clases de Lenguaje y Comunicación en 1º año de EGB? Para responderla, se obtuvieron categorías tras el análisis de las observaciones no participantes y entrevistas semi estructuradas. La investigación permitió conocer la implementación del DUA, identificando que las participantes del estudio lo abordan priorizando el principio I y sobrevalorando las TIC´S.

Respecto al primer objetivo específico correspondiente a “identificar los principios DUA presentes en la práctica pedagógica de docentes de 1º año de EGB formadas en la temática, en sus clases de Lenguaje y Comunicación”, se abarcó mediante la “categoría 4: Elementos centrales de DUA en el ejercicio y en el discurso docente”, constatándose durante las sesiones de observación participante y las entrevistas semi-estructuradas que las docentes abarcaron mayoritariamente el principio I al efectuar clases prevaleciendo la presentación de la información mediante soporte visual y auditivo, no así en el ámbito kinestésico, y desconociendo los sentidos de olfato y gusto. Complementando lo anterior, las profesionales procuraron entregar opciones para que el estudiantado comprenda óptimamente el lenguaje mediante algunos canales sensoriales, efectuaron definición de vocabulario y evocaron conocimientos previos, elementos propios de lo emanado por Castro y Rodríguez (2017).

Sin embargo, los principios II y III no tuvieron el mismo abordaje por parte de las profesoras, porque respecto al principio II que implica proporcionar múltiples formas de acción y expresión, las docentes se limitaron a implementar TIC`S ocasionalmente como complemento al método tradicional de trabajo (guías) sin un mayor nivel de planificación curricular.

En cuanto al principio III correspondiente a proporcionar múltiples formas de implicación, las docentes instauraron el uso de premios como mecanismo para que los y las estudiantes culminen las tareas, sin implicarlos de manera activa e interesada en estas, careciendo de una planificación y ejecución de estrategias de auto-regulación. Lo anterior, muestra que no desarrollaron a cabalidad el DUA porque durante las entrevistas indicaron que abordaban este principio al implementar TIC`S, desconociéndolo como un marco curricular que tiene por meta

generar un currículum capaz de responder a la diversidad del aula (Rose y Meyer, 2002). La reconstrucción se materializa en acciones concretas utilizando apoyo de imágenes, sonidos, premios y TIC`S.

El DUA apunta a formar aprendices expertos, para lo cual los y las docentes deben seguir los principios con el objetivo de permitir que todo el estudiantado acceda y participe en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes (CAST, 2018). Sin embargo, las profesoras incorporan elementos aislados y puntuales de cada principio sin una planificación previa que justifique su implementación en las clases. El DUA se organiza en tres principios en base a tres tipos de subredes cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje y se especializan en tareas específicas (Rose, 2006), pero su abordaje no es aislado, este debe ser integrado porque los tres principios se complementan en beneficio de una práctica diversificada.

El segundo objetivo específico corresponde a “describir la reconstrucción de la práctica docente a partir de la implementación de principios DUA en clases de Lenguaje y Comunicación de profesoras de 1º año de EGB formadas en la temática” y fue posible abarcarlo por el análisis de las siguientes categorías: “categoría 1: Simplificación del DUA”, ya que entrega directrices respecto a cómo las docentes conciben el DUA, “categoría 6: Débil reconstrucción de la práctica docente”, observando pocas diferencias en las clases, y “categoría 4: Elementos centrales de DUA en el ejercicio y en el discurso docente”, que permitió analizar de manera independiente cada uno de los principios DUA.

Respecto al primer principio se observó que fue el más implementado por parte de las participantes del estudio, indicando en sus discursos que son conscientes de la importancia de entregar información de manera visual, auditiva y kinésica. Esto se observó en sus prácticas porque las profesionales en sus clases procuraban entregar opciones de presentación de la información para abarcar los canales sensoriales visual y auditivo, sin embargo, el kinésico fue descuidado no siendo trabajado en concordancia con la clase, y no consideraron los sentidos de gusto y tacto. Además, las docentes lo abordaron porque ejecutaban actividades

para la comprensión de vocabulario mediante: definición verbal, uso de sinonimia, uso de diccionarios. Sin embargo, no planificaron las actividades considerando los canales sensoriales según las características del alumnado (Castro y Rodríguez, 2017).

El segundo principio DUA fue posible reconstruirlo a partir de la práctica docente de manera más débil, las profesoras en su discurso sobrevaloraron el uso de TIC'S como eje central, pero en su práctica únicamente la mitad de las participantes del estudio complementaron el uso de guías con TIC'S, permitiendo que el estudiantado responda de manera escrita y mediante software. Pero, ninguna elaboró actividades donde procuraran distintas formas de interacción y expresión de los y las estudiantes (a nivel físico, comunicacional), ni estimularon funciones cognitivas (Castro y Rodríguez, 2017).

En cuanto a la reconstrucción del tercer principio DUA este es aun más débil, porque las participantes únicamente implementaron el uso de premios como mecanismo para que los y las alumnas culminen la tarea, sin planificar o ejecutar estrategias que permitieran una autorregulación del alumnado, una implicación activa o un interés más profundo, no logrando fomentar su autorregulación y persistencia (Castro y Rodríguez, 2017). En este sentido, es factible indicar que las docentes no flexibilizaron el currículum utilizando el DUA para que sea pertinente y relevante a la diversidad de estudiantes (MINEDUC, 2015). Por el contrario, simplificaron la concepción de DUA al identificarla con acciones independientes por cada principio (y no como una estrategia), repercutiendo en una débil transformación de su práctica, debido a que las profesoras más que diversificar su ejercicio, incluyeron acciones concretas dentro de la práctica tradicional.

Se debe considerar en la reconstrucción del principio III se vio influenciado porque las capacitaciones fueron impuestas, conllevando a un desinterés por la temática en estudio y un desconocimiento de conceptos requeridos para comprender a cabalidad el abordaje del DUA.

El tercer objetivo específico "sistematizar las estrategias que apoyan la implementación del DUA en la práctica docente de profesoras de 1º año de EGB

formadas en la temática, en las clases de Lenguaje y Comunicación” se estudió gracias a: la “categoría 2: Abordaje del DUA en la práctica situada” caracterizando la ejecución que las docentes efectuaron respecto a DUA en sus clases indicando aquellas consecuencias positivas que identificaron, la “categoría 3: Dificultades en la implementación del DUA” observándose que la escasez de tiempo, recursos y sentido de responsabilidad influyeron en las estrategias implementadas y la “categoría 5: Impacto de la formación docente” que permitió la recopilación de experiencias sobre el DUA y la valoración que dieron respecto de los procesos de formación. Gracias a estas categorías fue posible visualizar aportes en las prácticas tradicionales, las cuales no fueron lo suficientemente significativas para considerarse una diversificación de la enseñanza, debido a que las seis docentes perpetuaron el uso de guías, pues indicaron durante las entrevistas que sus jefaturas les imponían su aplicación semanal, respaldando lo expuesto por Medina, Valdivia, Gaete y Galdámez (2015) quienes indican que los y las profesionales realizan clases con un excesivo protagonismo del uso de guías, observándose escasas diferencias en su dinámica, en los materiales utilizados, en las estrategias implementadas y en la planificación desarrollada.

En este sentido, las estrategias identificadas como apoyo en la implementación del DUA corresponden a: uso de modelaje de actividades desarrollando las guías en la pizarra, división de actividades en pequeños pasos para propiciar que los y las estudiantes logren desarrollarlas con mayor éxito, apoyo de elementos auditivos y visuales en las clases abarcando así distintos canales sensoriales, demarcación ocasional de los momentos de la clase correspondientes a inicio-desarrollo-cierre que favorecieron su organización, definición de vocabulario mediante uso de diccionarios y sinonimias, evocación de conocimientos previos para beneficiar la comprensión de los alumnos y alumnas, y la implementación de TIC`S que permitió diversificar los modos de respuesta.

Es factible indicar que se logró analizar la implementación del DUA en las prácticas de las profesoras partícipes del estudio, observándose intentos por diversificar la enseñanza, no perpetuándose debido a que los establecimientos

educacionales donde se desempeñaban las profesionales no propiciaban un currículum que desarrolle de manera activa la diversificación porque todos los establecimientos efectuaron capacitaciones respecto a DUA de manera aislada a las profesionales de 1º año básico, no generalizándolo a todos los docentes. Además, ninguno de los Proyectos Educativos Institucionales abordó la diversidad como sello de los establecimientos, se observó un protagonismo de las guías sin la planificación en base a las particularidades de los y las estudiantes, la práctica pedagógica se caracterizó por un bajo sentido de responsabilidad, y las profesionales no se identificaron a sí mismas como entes responsables de implementar procesos de diversificación de la enseñanza, convergiendo todos estos elementos en que la práctica no haya sido realmente diversificada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, C. (2012). *Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado el 28 de junio de 2018, de Murcia Educa Sitio Web: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>

Alba, C., Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA) Texto completo (versión 2.0)*. Recuperado el 18 de abril de 2018, de EducaDUA Sitio Web: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Alba, C., Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado el 18 de abril de 2018, de EducaDUA Sitio Web: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (1994). *Historia de la Ley N°19.284 Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. Recuperado el 20 de junio de 2019, de Ley Chile Sitio Web: <https://www.leychile.cl/Navegar/scripts/obtienearchivo?id=recursolegales/10221.3/34115/1/HL19284.pdf>

Boggino, N. y Boggino, P. (2016). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y de la complejidad. Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. *Revista Pedagógica*, 13 (15). Recuperado el 08 de junio de 2019, de Revista Pedagógica Sitio Web: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3123/31-51.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Borsese, A., y Esteban, S. (2005). Comunicación y lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Enseñanza De Las Ciencias (N. Extra)*, 1-5. Recuperado el 20 de junio de 2019, de Universidad Nacional de Educación a Distancia Sitio Web: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp384comlen.pdf

Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 7-20. Recuperado el 11 de junio de 2019, de RINACE Sitio Web: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>

Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Recuperado el 11 de junio de 2019, de RINACE Sitio Web: http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/casanova6.PDF

Center for Applied Special Technology. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje*. Recuperado el 07 de marzo de 2019, de Fellow Group Sitio Web: <https://fellowgrouppla.com/2018/03/06/nueva-pauta-dua-version-2-2/>

Center for Applied Special Technology. (2018). *Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje*. Recuperado el 18 de abril de 2018, de EducaDUA Sitio Web: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf

Center for Applied Special Technology. (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) Versión 1.0*. Recuperado el 14 de octubre de 2018, de UAM Sitio Web: https://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BA

[SES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Di
seno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf](#)

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en la investigación cualitativa. *Theoría*, 14 (1). Recuperado el 05 de julio del 2019, de Universidad del Bio Bio sitio Web: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 12-34. Recuperado el 15 de octubre de 2018, de SCielo Sitio Web <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

Cuetos, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Revista Padres y Maestros*, 370, 61-67. Recuperado el 21 de junio de 2019, de Revistas Comillas Sitio Web: <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.010>

Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: España. Síntesis S. A.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de Enseñar – Saber Pedagógico: La relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705028.pdf>

Domingo, A. (2011) *El profesional reflexivo (D. A. Schön) Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*. Recuperado de: http://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Echeita, G. Martín, E. Simón, C. y Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social. Curso Equidad 801x: Educación de calidad para todos*.

Equidad, inclusión y atención a la diversidad. Recuperado de: <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidaduamx-equidad801x>

EDUCREA (s.f.). *Educación inclusiva: un modelo para todos.* Recuperado el 08 de marzo de 2019, de EDUCREA Sitio Web:

<https://educrea.cl/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos/>

Flores Coll, M. y Durán Gisbert, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Convención sobre los derechos del niño.* Recuperado el 06 de septiembre de 2019, de UNICEF Sitio Web:

<http://www.unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1990). *Convención sobre los derechos del niño.* Recuperado el 15 de mayo de 2018, de UNICEF Sitio Web:

http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf

Foro Mundial sobre la Educación. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Recuperado el 16 de agosto de 2019, de MINEDUC Sitio Web:

<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/EducaciontodosDakar.pdf>

Fundación Internacional de los Derechos Humanos. (2019). *La Declaración Universal de los derechos Humanos.* Recuperado el 15 de marzo de 2019, de DUDH Sitio Web: <https://dudh.es/26/>

Godoy, P., Meza, M., Salazar, U. (2004) Antecedentes históricos del presente y futuro de la educación especial en Chile. Recuperado el 28 de junio de 2018, de MINEDUC Sitio Web: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc> *Antecedentes Ed Especial.pdf*

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Revistas de ciencias de la educación*, 15, 227-246. Recuperado el 02 de abril de 2019, de Universidad de Sevilla Sitio Web: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación (4ta edición)*. México: McGraw Hill.

Jiménez, C. y González, M. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

MINEDUC. (2018, 23 de mayo). Ley N° 20422. Establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión de personas con discapacidad. En *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, Chile.

MINEDUC. (2015, 08 de junio). Ley N° 29855. 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. En *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, Chile.

MINEDUC. (2009, 12 de septiembre). Ley N° 20370. Ley General de Educación. En *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, Chile.

López-Vélez, M. (2018). *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao, España: Universidad del País Vasco. Recuperado el 02 de septiembre de 2018, de Universidad del País Vasco Sitio Web: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>

Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8. Recuperado el 20 de junio de 2019 de Universidad Pedagógica Nacional Sitio Web: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKewj-7mPo9PiAhVUFLkGHd_LCukQFjABegQIDBAF&url=http%3A%2F%2Fwww.rieoei.org%2Fdeloslectores%2F2370Loya.pdf&usq=AOvVaw0PSQu7CVUgZj2URPFW9QC7

Medina, L., Valdivia, A., Moscoso, R., y Galdamez, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1º y 2º básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(1), 193-198. Recuperado el 03 de agosto de 2018, de SCielo Sitio Web: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art11.pdf>

Meléndez, S., y Gómez, L. (2008). La Planificación Curricular en el Aula. Un Modelo de Enseñanza por Competencias. *Revista de Educación Laurus*, 14 (26), 367-392. Recuperado el 08 de agosto de 2018, de Redalyc Sitio Web: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491018.pdf>

MINEDUC. (2004). *Estudio de Implementación Curricular Lenguaje y Comunicación primer ciclo básico (NB1 y NB2)*. Seguimiento a la implementación curricular, Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado el 20 de junio de 2019, de MINEDUC Sitio Web:

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CEstudio%20curricularLenguaj.pdf>

MINEDUC. (2010, 11 de febrero). Decreto 1. Reglamenta Capítulo II Título IV de la Ley N°19.284 que establece Normas para la integración Social de Personas con Discapacidad. En *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, Chile.

MINEDUC. (2010, 25 de agosto). Decreto N° 170, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. En *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, Chile.

MINEDUC. (2012). *Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio Primer Año Básico*. Recuperado el 16 de marzo de 2019, de MINEDUC Sitio Web: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18871_programa.pdf

MINEDUC. (2015, 05 de febrero). Decreto N° 83 EXENTO. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. En *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, Chile.

MINEDUC. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. División de Educación General, Unidad de Currículum. Recuperado el 08 de enero de 2019, de MINEDUC Sitio Web: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

MINEDUC. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial*. Recuperado el 09 de enero de 2019, de MINEDUC Sitio Web: <https://especial.mineduc.cl/wp->

[content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf](http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf)

MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado el 16 de junio de 2018, de MINEDUC Sitio Web: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>

MINEDUC. (2017). *Aspectos Generales sobre la Implementación de la diversificación de la enseñanza*. Recuperado el 18 de marzo de 2019, de MINEDUC Sitio Web: <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/preguntas-frecuentes/diversificacion-la-ensenanza-sistema-educativo/aspecto-generales/>

MINEDUC. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de Enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015*. Recuperado el 16 de junio de 2018, de MINEDUC Sitio Web: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>

MINEDUC. (2019). *AC-Aspectos Generales*. Recuperado el 09 de febrero, de MINEDUC Sitio Web: <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/preguntas-frecuentes/adecuaciones-curriculares/opciones-educativas/>

MINEDUC. (2019). *Diversificación de la enseñanza*. Recuperado el 08 de enero de 2019, de MINEDUC Sitio Web: <http://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educativa/diversificacion-la-ensenanza/>

Morrow, L. (2009). *Literacy Development in the early years. Helping children read and write. 6th. Ed.* Boston, Estados Unidos de América: Allyn&Bacon.

Narvaja, E. y Ortega, S. (2014). Presentación. *Traslaciones Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 11 (2). Recuperado el 01 de abril de 2019, de Revistas Uncuyo Sitio Web: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/240/121>

San Martín, C., Salas, N.M, Howard, S. y Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (2). Recuperado el 22 de junio de 2019, de SCielo Sitio Web: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v11n2/art12.pdf>

Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. Recuperado el 04 de noviembre de 2018, de Estudios de Postgrados e Investigación Sitio Web: <http://jbposgrado.org/icuali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado el 03 de marzo de 2019 de Sitio Web: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Organización de las Naciones Unidas. (2019). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado el 18 de mayo de 2018, de OMS Sitio Web: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de Estados iberoamericanos. (2000). *Declaración Mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Foro Consultivo internacional sobre educación para todos. Recuperado el 15 de

mayo de 2019, de MINEDUC Sitio Web: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304051207260.Declaracion_Jomtien.pdf

Padilla, M. (2011). *Introducción al Diseño y Aplicación de Procedimientos observacionales*. Madrid, España: Editorial CCS.

Pérez, I. y Rodríguez, N. (2016). *Diseño universal para el Aprendizaje: Análisis de las prácticas de enseñanza para la optimización de las opciones de aprendizaje*. Recuperado el 15 de mayo de 2019, de Universidad de Antioquia Sitio Web de http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/6988/1/PerezIsabel_2016_DisenosPracticasEnsenanza.pdf

Plaza, J. Uriguen, P. y Bejarano, H. (2017). Validez y Confiabilidad en la Investigación Cualitativa. *Arjé*, 11. Recuperado el 16 de abril de 2019, de Revista Arjé Sitio Web: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>

Puigdemívol, I. (2014). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, España: Graó.

Ruggerio, J. Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *OCNOS*, 13, 25-42. Recuperado el 27 de octubre de 2019, de Redalyc Sitio Web: <http://www.redalyc.org/html/2591/259138240002/>

Sánchez, S., Castro, L., Casa, J. & Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre diseño universal del aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2). Recuperado el 10 de mayo de 2019, de SCielo Sitio Web: <http://dx.doi.org/10.4067/S071873782016000200009>

Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos*, 19, 121-131.

Sayago, Z. y Ferreres, V. (2004). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente. Un estudio de caso en la Universidad de los Andes Táchira, Venezuela. *Pedagogía Universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*, 2, 1157-1178.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós Ibérica.

Shulman, L. (2005). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*.

Recuperado el 09 de octubre de 2018, de Universidad de Granada Sitio Web: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Stake, R. (1999). *Estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Liderar la agenda mundial de educación 2030*. Recuperado el 21 de octubre de 2018, de UNESCO Sitio Web: <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *La atención y educación de la primera infancia, cuna de la cohesión social*. Recuperado de el 22 de octubre de 2018, de UNESCO Sitio Web:

<https://es.unesco.org/news/atencion-y-educacion-primera-infancia-cuna-cohesion-social>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación*. Recuperado el 10 de enero de 2019, de UNESCO Sitio Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una caja de recursos*. Recuperado el 10 de enero de 2019, de UNESCO Sitio Web: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000222796&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ff964f8-0c22-42a4-b111-105c354ab1fe%3F%3D222796spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf_0000222796/PDF/222796spa.pdf#1300852_inside_full.indd%3A.38438%3A900

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48° reunión de la conferencia internacional de educación (CIE)*. Recuperado el 12 de enero de 2019, de UNESCO Sitio Web: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Glosario*. Recuperado el 18 de febrero de 2019, de UNESCO Sitio Web: <http://www.unesco.org/education/GMR/2007/es/glosario.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 21 de octubre de 2018, de Naciones Unidas Sitio Web: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir con nuestros compromisos*. Recuperado el 21 de octubre de 2018, de UNESCO Sitio Web: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado el 20 de julio de 2019, de UNESCO Sitio Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Richmond, M., Robinson, C. y Sachs-Israel, M. (2008). *El Desafío de la alfabetización en el mundo: perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización*. UNESCO. Recuperado el 20 marzo de 2019, de UNESCO Sitio Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). *Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5*. Santiago, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado el 20 de junio de 2019, de Líderes educativos Sitio Web: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT5_JU_L1.pdf

Universidad de Antioquía (2003). *Lectura, escritura, niños, jóvenes N.E.E. II*. Curso de la Facultad de Educación. Recuperado el 18 de agosto del 2019, de Universidad de Antioquía Sitio Web: http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html