



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL**  
**PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN**  
**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL**  
**CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE**

**CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE RESPECTO A LA  
IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL  
APRENDIZAJE EN EL AULA TÉCNICA PROFESIONAL:  
ESPECIALIDAD ATENCIÓN DE ENFERMERÍA.**

**PARA OPTAR AL GRADO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL  
CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE**

**AUTORAS:**

CAMILA MORALES NAVARRO

FERNANDA LIZANA YÁÑEZ

**PROFESOR GUÍA:**

FELIPE ROJAS

Diciembre, 2020.

**AUTORIZACIÓN:** Diciembre, 2020. Camila Morales Navarro, Fernanda Lizana Yáñez

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

## DEDICATORIA

En primera instancia agradecer a Dios por la bendición de poder cumplir las metas propuestas, quien encaminó mi proceso, brindándome amor, fuerzas y perseverancia. También dedico esta tesis a mis padres, quienes me conceden constantemente su amor y apoyo incondicional, a mi abuela, por siempre tenerme presente en sus oraciones y demostrando su amor genuino a través de Dios. Asimismo, a mis amigos (as) y mi pareja, quienes siempre manifestaron preocupación, comprensión y contención. También agradezco a mi compañera de tesis, colega y mejor amiga, me siento bendecida de poder compartir por segunda vez este proceso, sin lugar a duda es un gran complemento y apoyo para haber alcanzado esta meta. Finalmente dedico esta tesis a mi persona, por el esfuerzo, la constancia y por haber alcanzado una vez más una de las metas propuestas, llenándome de conocimiento, aprendizajes y orgullo.

Camila Morales Navarro.

Dedico este trabajo a Dios, por ser nuestro creador y ayudarme a cumplir esta meta de mi vida. Además, de siempre brindar su protección en cada segundo, por siempre escuchar mis angustias y llenarme de fortaleza. Asimismo, dedico con todo mi corazón mi tesis a mis padres, por sus consejos, el amor incondicional y sus bendiciones a lo largo de mi vida que me protegen y por su constante aliento para seguir adelante. Por último, dedico esta tesis a mi compañera, Camila Morales, que más que una amiga es una hermana, quien siempre ha sido mi gran apoyo y complemento tanto en esta tesis como en la vida.

Fernanda Lizana Yáñez

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos la dedicación, comprensión y profesionalismo del docente Felipe Rojas. Nos sentimos muy afortunada de haberlo tenido como profesor guía, sin lugar a duda un gran profesional, quien con su gran conocimiento y tremenda humanidad nos entregó la seguridad que tanto necesitábamos en este complejo proceso.

Camila Morales Navarro, Fernanda Lizana Yáñez.

## ÍNDICE

2	Introducción .....	10 -12
3	Planteamiento del Problema .....	13 - 18
	Contextualización .....	13 - <b>¡Error! Marcador no definido.</b> 4
3.1	Preguntas de investigación.....	144
3.2	Objetivo General y Objetivos Específicos .....	145
3.3	Justificación.....	166 - 18
4	Marco Referencial.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b> 9 - 33
	– Inclusión educativa	
	– Enfoques inclusivos	
	– Enfoques del Diseño Universal para el Aprendizaje	
	– Formación continua	
	– Conocimiento profesional docente en Chile	
	– Educación técnico profesional	
5	Marco Metodológico.....	34 - 39
5.1	Paradigma y Enfoque .....	34
5.2	Diseño de Investigación .....	34
5.3	Contexto y escenarios de sujetos de estudio.....	35
5.4	Sujetos de Estudio .....	35 - 36
5.5	Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información. ....	36 - 37
5.6	Tipo de Análisis que se realizará.....	38
5.7	Etapas de Investigación .....	38 - 39
5.8	Categorías de Análisis.....	39
6	Proyecciones .....	40 - 41
7	Referencias Bibliográfica .....	42 - 47
8	Anexos.....	48 - 49

## ÍNDICE DE CUADROS.

Cuadro N° 1: Áreas principales de conocimiento docente.....	28
Cuadro N° 2: Dominios del Marco para la Buena Enseñanza.....	29 - 31
Cuadro N° 3: Identificación de los sujetos de estudio.....	35 - 36
Cuadro N° 4 Cuestionario para recogida de información.....	37
Cuadro n° 5: Dimensión relacionada al principio n°1 DUA.....	39
Cuadro n° 6: Dimensión relacionada al principio n°2 DUA .....	39
Cuadro n° 7: Dimensión relacionada al principio n°3 DUA.....	39

## ÍNDICE DE ESQUEMAS.

Esquema N° 1 Etapas de la investigación.....	38
--	----

## LISTADO DE SIGLAS

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**MINEDUC:** Ministerio de Educación.

**REI:** Regular Education Initiative.

**CUD:** Centro para el Diseño Universal.

**CAST:** Centro de Tecnología Especial aplicada

**DUA:** Diseño Universal para el Aprendizaje.

**DU:** Diseño Universal.

**DUI:** Diseño Instruccional Universal.

**DUE:** Diseño Universal en Educación.

**DUA:** Diseño Universal para el Aprendizaje.

**NEE:** Necesidades Educativas Especiales

**PIE:** Programa de Integración Escolar

**ETP:** Educación técnica profesional.

**EMTP:** Educación media técnica profesional.

## RESUMEN

La presente investigación se basa en el conocimiento profesional docente respecto a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en el aula técnica profesional. El objetivo principal es explorar el conocimiento específico en docentes de un liceo técnico profesional perteneciente la comuna de Teno, región del Maule. La investigación propuesta contempla una metodología cualitativa, pues utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. En este marco se adoptó un enfoque descriptivo, puesto que busca especificar las características y los perfiles de un proceso, sometiéndose a un análisis. El diseño implementado es un estudio de caso, el cual involucra a tres docentes de la especialidad de atención de enfermería, pertenecientes al Liceo Bicentenario de Excelencia Politécnico Aquelarre. En relación con los resultados de la investigación, se proyecta que los (as) docentes que fueron sujetos de investigación respecto a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en aulas técnicas, evidencian un mayor dominio del principio número n°1, el cual corresponde a proporcionar múltiples medios de presentación y representación. También es posible mencionar que pudiese existir un dominio específico del principio n°3, correspondiendo a proporcionar múltiples medios de participación y compromiso, no obstante, es posible que existan dificultades en la promoción de la toma de decisiones y la autonomía. Por último, es posible encontrar algunas dificultades orientadas al principio n°2, el cual corresponde a proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.

**Palabras clave:** Conocimiento profesional docente, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aulas técnicas profesional.

## ABSTRACT

This research is based on professional teaching knowledge regarding the implementation of Universal Design for Learning (UDL) within the professional technical classroom. The main objective is to explore the specific knowledge teachers have in a Professional Technical High School in Teno, Maule. The research presents a qualitative methodology as it collects data without numeric measurement so as to aim for research questions in the interpretation process. Considering this framework, a descriptive approach was adopted as its purpose is to specify the characteristics and profiles of a process which have been put forward an analysis. The implemented design is a study case, which involved three nursery teachers of Liceo Bicentenario de Excelencia Politécnico Aquejarre. Regarding the results of the research, it is shown that teachers who were subjects of the investigation about UDL underlined a higher domain of principle number 1, which consists on delivering multiple means of presentation and representation. Moreover, is it worth mentioning that it may exist a specific domain of principle number 3, which corresponds on providing multiple means for participation and engagement. However, difficulties in decision-taking and autonomy may be present. At last, some issues oriented to principle number 2 are likely to be found, which consists on providing multiple means of action and expression.

**Keywords:** Professional teaching knowledge, Universal Design for Learning (UDL), Principles of Universal Design for Learning (UDL), professional technical classrooms.

## 2. INTRODUCCIÓN

La profesión docente históricamente ha sido objeto de estudio de diferentes campos, desde la psicología, la pedagogía y la filosofía, los investigadores han procurado realizar reflexiones sobre el papel que cumple el profesor dentro del sistema educativo. Según Valenzuela, Solar, Contreras y Valenzuela (2016) desde cualquier punto de vista, se ha reconocido la importancia de quien tiene a su cargo la misión de educar (p. 77). El docente, es elemento clave para llevar a cabo una transformación en el ámbito educativo; por lo cual es necesario diseñar, implementar y evaluar un proceso de preparación que le permita enfrentar este desafío de manera pertinente (Pérez, González, 2017, p.105). Según el Ministerio de Educación (MINEDUC), la calidad del desempeño de los docentes, entre otros factores, es uno de los que tiene una alta incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, un conocimiento a desarrollar por profesores y profesoras es saber y ser capaces de hacer entendiendo esto, como una práctica crucial en las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes (MINEDUC, 2008, p. 39).

El Marco para la Buena Enseñanza:

*“Reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles” (MINEDUC, 2008, p. 7).*

Haciendo referencia a la importancia que tiene el desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, para la respectiva investigación, el conocimiento profesional docente alude al dominio de los contenidos del docente enseña, como también el conocimiento de estrategias de enseñanza que permita lograr el aprendizaje de todos (as) los (as) estudiantes, creando ambientes propicios para el aprendizaje y elaborando planificaciones diversificadas para el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula escolar. La organización de las Naciones Unidas (UNESCO) señala que la educación es un derecho humano fundamental y está indisolublemente ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, la cual establece que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, citado en Naciones Unidas (2015, p. 4).

Basándonos en este derecho de igualdad, la inclusión juega un papel fundamental en el sistema educacional, a partir de este punto, UNESCO considera la Inclusión Educativa como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y fundamental de una sociedad más justa e igualitaria, citado en Plancarte (2017, p. 214). Sin embargo, conceptos como diversidad e inclusión han generado una serie de dificultades, pues el proceso de enseñanza – aprendizaje ha estado sujeto a enfoques tradicionales, basados en propuestas homogéneas, dirigidas a un grupo específicos de estudiantes categorizados en la “curva de la normalidad”, y no respondiendo a las necesidades individuales de cada uno de ellos (as) (Pérez, González, 2017, p. 3)

Ante lo mencionado, Riquelme y Labra (2017), señalan que se han implementado diversas propuestas investigativas, con el fin de proporcionar cambios que reconozcan las diferencias que subyacen de cada ser humano, por ende, a cada estudiante (p. 9). Debido a esto se han incorporado diversos enfoques educativos orientados a la inclusión, los cuales han incorporado estrategias que permiten brindar un óptimo proceso de enseñanza – aprendizaje en relación con el desempeño de los estudiantes en aula escolar. (Duck, 2010, p.188). En Chile, en el año 2015 se promulgó el decreto 83/2015, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, puesto que

*“La reforma educacional, con sus pilares de inclusión, calidad integral y educación pública, impulsa un proceso de transformación profundo del sistema educativo y traza desde la política pública una ruta para transitar, con un enfoque de derechos, hacia una educación de calidad en la que todas y todos los estudiantes, sin exclusión, puedan participar y progresar en el aprendizaje y en su desarrollo integral” (MINEDUC, 2017, p. 5).*

En dicho decreto, se incorpora el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Según el MINEDUC (2015) los criterios buscan promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes (p.17).

Para Alba, Zubillaga y Sánchez (2015) el DUA tiene como principal objetivo conseguir que todos los estudiantes, independiente de sus circunstancias o condiciones de origen, tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje (p. 9). Por otra parte, Uribe,

González y Ulloa (2017) plantean este concepto como una oportunidad real y concreta para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, pues al ser un instrumento normativo de la práctica pedagógica, insta al docente a generar escenarios de aprendizaje que respeten las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales de todos los estudiantes (p. 93)

Por otro lado, una investigación realizada por Riquelme y Labra (2017) señala que para los profesionales la planificación en base al DUA es compleja, pues no se ha proporcionado la implementación y recursos necesarios para su desarrollo (p.10). En tanto, el sistema educativo regular no se encuentra preparado para implementar el DUA en el aula, pues no cuenta con mecanismos de adaptación y flexibilización que permitan a los establecimientos y a los profesores diversificar la respuesta educativa para la población escolar que presenta necesidades educativas especiales (Riquelme y Labra, 2017, p. 11). Complementando estas ideas, autores como Parra, Pérez, Torrejón y Mateos (2010) señalan que una de las razones del porqué en el sistema educativo presenta dificultades en la implementación de enfoques inclusivos, es la formación inadecuada de los profesores (p. 79). En el mismo orden de ideas, Pérez Almaguer (2006) indica que la elevación del nivel de preparación de los docentes a través de capacitaciones es una necesidad para satisfacer las demandas de la educación, citado en Parra, Pérez, Torrejón y Mateos (2010, p.79).

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de los años diversas políticas nacionales e internacionales han planteado la necesidad de construir escuelas inclusivas capaces de atender a todos los niños y niñas, independiente de sus diferencias personales, culturales y de aprendizajes (Warnock, 1978; Declaración de Salamanca, 1994, Ministerio de Educación de Chile, 2017). En el caso de Chile, en el año 2015 el gobierno aprobó el decreto 83, entrando en vigencia el año 2017 en niveles NT1 y NT2 de educación parvularia, primer y segundo año de educación básica. Seguido a este decreto, en el año 2018 se incorporó a los niveles terceros y cuartos años básicos, esperando para el año 2019 la incorporación paulatina del resto de la enseñanza básica. Dicho decreto promueve “la diversificación de la enseñanza en educación parvularia y básica, define los criterios y orientaciones de adecuación curricular que permiten a las y los docentes planificar propuestas educativas pertinentes, contextualizadas y de calidad teniendo en cuenta las distintas necesidades de apoyo del estudiantado” (MINEDUC, 2015 p. 2).

Según lo mencionado anteriormente, es posible deducir que la implementación del decreto permitiría impulsar la diversificación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, introduciendo un enfoque inclusivo dentro de las aulas de clases. Investigaciones afirman que uno de los factores imprescindibles a la hora de incorporar enfoques inclusivos dentro del aula, es la formación docente (Alegre, 2000; Arnaís, 2003; Cardona, 2006, citado en Riveras y Núñez, 2017, p. 18). Autores como Valdés y Monereo (2012), afirman que la formación del profesorado se considera un eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión (p. 195). Boer, Pijl y Minnaert (2011) plantean que los profesores (as) son personas claves en la implementación de la educación inclusiva, citado en Riveras y Núñez (2017, p. 17), según lo mencionado por dichos autores, el profesorado debe estar preparado para ofrecer oportunidades a todos (as) los (as) estudiantes. Lo anterior implica una formación profesional continua, que permita capacitarse y actualizarse permanentemente y así responder a las distintas demandas emergentes (Riveras y Núñez, 2017, p. 18). Sin embargo, autores como Parra, Pérez, Torrejón y Mateos (2010) señalan que una de las razones del porqué en el sistema educativo presenta dificultades en la implementación de enfoques inclusivos, es la formación inadecuada de los profesores (p. 79).

En el mismo orden de ideas, Pérez (2006) indica que la elevación del nivel de preparación de los docentes a través de capacitaciones es una necesidad para satisfacer las demandas de la educación, citado en Parra, Pérez, Torrejón y Mateos (2010, p. 79). Sobre estas mismas ideas, una investigación realizada por Riveras y Núñez (2017), indica que la mayoría de los docentes no reciben capacitaciones sobre necesidades educativas especiales (NEE), a su misma vez, dan cuenta que la escasa capacitación afecta la planificación dentro de la clase y la escasa planificación a su vez, afecta los procesos inclusivos, así como el trabajo en el aula (p.23). En el caso del decreto 83 en Chile, la normativa como ya fue mencionado anteriormente solo promueve la diversificación de la enseñanza en educación parvularia y básica (MINEDUC, 2015, p.2).

Considerando estas ideas, es fundamental problematizar en la importancia y relevancia que pudiese tener el conocimiento específico de profesores y profesoras, al momento de implementar normativas que apuntan a una real inclusión relacionada a los procesos educativos puntuales e individuales de todos y todas. En este marco es necesario agregar las ideas de Fuentealba e Imbarack (2014), quien plantea que el conocimiento profesional de un docente influye directamente en el aprendizaje de sus estudiantes, estas ideas pretenden declarar la relevancia de una exploración al saber pedagógico de los profesores, entendiendo que el conocimiento que se pueda tener de una representación pedagógica, influye directamente en la práctica de dicho docente (p. 261). Cabe destacar que el saber o conocimiento de un profesor, es de carácter personal e individual, se construye a través de la práctica, la formación y el contexto de este.

### **3.1 Preguntas de investigación**

¿Cuál es el conocimiento profesional de los (as) docentes del Liceo Bicentenario de Excelencia Politécnico Aquelarre, de la especialidad atención de enfermería, respecto a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del aula técnica?

### **3.2 Objetivo General y Objetivos Específicos**

En relación con las ideas presentadas, es fundamental poder identificar qué es lo que pueden o deben saber nuestros profesores para implementar una normativa específica, que en este caso permite la utilización de un enfoque inclusivo, orientados a la participación en contextos educativos de todos los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Para abordar estas problemáticas se considera necesario:

#### **Objetivo general**

Explorar el conocimiento profesional de los (as) docentes del Liceo Bicentenario de Excelencia Politécnico Aquelarre, en la especialidad atención de enfermería, respecto a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del aula técnica.

#### **Objetivos específicos**

- Crear un cuestionario orientado en las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, el cual nos de indicios de una posible implementación del enfoque inclusivo dentro del aula técnica profesional.
- Aplicar cuestionario a los profesores de la especialidad de atención de enfermería, orientada a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en el aula técnica profesional.
- Explorar las respuestas del cuestionario aplicado a los profesores de especialidad en atención de enfermería, respecto a la implementación de las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje en el aula técnica profesional.
- Analizar la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, por parte de los profesores de especialidad en atención de enfermería, dentro del aula técnica profesional.

### **3.3 Justificación**

#### **3.3.1 Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque para abordar la inclusión**

El principio fundamental del DUA es abordar las barreras de acceso que impone proceso curricular rígido, de esta manera apunta en desarrollar un currículo más variado y flexible (Sánchez y López, 2020, p.144). Ante esto y como objetivo fundamental de este enfoque, se trabaja sobre la idea de “eliminar las barreras innecesarias sin eliminar los desafíos necesarios” (CAST, 2011, p.2). Esta perspectiva según Capp (2017) permite tener opciones personalizables para el acceso al currículo y de esta manera que todos (as) los (as) estudiantes puedan progresar, permitiendo satisfacer las necesidades de aprendices y al mismo tiempo mejorar el proceso de aprendizaje de todos (as) citado en Sánchez y López (2020, p.144).

En este marco, se puede afirmar que el DUA tiene una perspectiva inclusiva, pues según Ainscow, Booth y Dyson (2006), la inclusión educativa “ofrece respuestas pedagógicas a las diferentes necesidades e identidades de los estudiantes, garantizando el derecho a la educación, el acceso al currículo y conlleva presencia, aprendizaje y participación por parte de todos” citado en Sánchez y López, (2020, p. 144), por lo tanto el o la estudiante puede progresar en sus capacidades mediante experiencias educativas significativas, que pueden aprender y colaborar con otros, como también en tomar decisiones, reconocer, ser reconocidos y aceptados por quienes son (Albornoz, Silva y López, 2015, p.4). Por lo tanto y según lo que indica Sánchez y López (2020), El DUA es el elemento clave en la inclusión educativa, en cuanto a la importancia que le entrega al aprendizaje, a la participación, a las preferencias y necesidades de cada estudiante (p.146).

Sobre estas ideas, es necesario mencionar que los establecimientos educacionales y a su vez aulas inclusivas deben atender a la diversidad y entregar respuestas educativas conforme a las necesidades, habilidades y características de sus estudiantes, por lo cual deben ir desarrollando respuestas didácticas que fomenten la participación de todos (as) sus alumnos (as) (Rosales, 2015, p. 15)

Las aulas representan el sitio acogida de los (as) estudiantes en el colegio, asimismo se considera el lugar donde pasan la mayor parte del tiempo, es por aquello que el aula juega un rol importante en el proceso de la inclusión, ya que se compone por la diversidad,

honrando y respetando las diferencias de cada estudiante (Crisol, Martínez y Mohammed, 2015, p.260). Ante esto un aula inclusiva debe dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos (as) los (as) estudiantes, consiguiendo que todos (as) participen y aprendan, independientemente de sus diferencias individuales de aprendizaje. (Rosales, 2015, p. 15). En el aula inclusiva se aceptan, comprenden, valoran y atienden las diferencias y la diversidad de los estudiantes, que pueden incluir aspectos físicos, cognitivos, académicos, sociales y emocionales (Rappoport y Echeita, 2018, p.4). Lo que indica Rosales (2015) las aulas inclusivas “se caracteriza por abordar abiertamente el tema de los prejuicios y los estereotipos que lleven a la exclusión, trata de que las capacidades de cada uno de sus miembros sean las que fueren, sean apreciadas y apoyadas” (p.18).

### **3.3.2. Importancia de la Educación Técnico Profesional**

La evidencia de países que han sido exitoso en cuanto a la acumulación de capital humano como forma de crecimiento y desarrollo en productividad laboral, muestra que una educación técnica profesional (ETP) que sea de calidad, constituye una parte relevante de los sistemas de formación para el trabajo (Arias, Farías, González, Huneus y Rucci, 2015, p. 2). Por lo cual, una ETP puede contribuir a mejorar el funcionamiento del mercado laboral, como también lo indica el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 2015, plantea que “la educación técnico profesional puede vincular a los estudiantes con sectores productivos a través del aprendizaje de habilidades y capacidades especializadas, demandadas por los sectores productivos, y potenciando a su vez el desempeño laboral futuro de personas con preferencias, aptitudes y/o destrezas manuales o técnicas” (p. 9, 2015).

La ETP es uno de los pilares para lograr el desarrollo social y económico del país ya que se crean capacidades para mejorar la competitividad y productividad, además es un espacio de inclusión social, pues genera mayores posibilidades de una participación más efectivo de las personas como ciudadanos en el ámbito del trabajo. (Consejo de formación técnico profesional, 2016, p.15). En Chile la ETP involucra a una participación significativa de jóvenes estudiantes y, por ende, tiene un rol fundamental en la formación de la futura fuerza laboral chilena (Arias et al., 2015, p. 7). En el país, según la Agencia de Calidad de la Educación (2016) al alrededor del 40% de los estudiantes de secundaria cursan en la modalidad de educación media técnico profesional (EMTP) (p.10). La importancia de este porcentaje radica tanto en las características de los estudiantes como también en los

motivos que llevan a tomar la opción formativa, ante esto, según el Consejo de Formación Técnico Profesional (2015), la mayoría de los (as) alumnos (as) de la modalidad técnico profesional son jóvenes de bajos recursos, los cuales no pueden o no desean desarrollar estudios científico-humanísticos o continuar con estudios superiores, por lo cual es una alternativa valorada tanto para los jóvenes como sus familias. (p.17).

## 4. MARCO REFERENCIAL

### 4.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA

El concepto de inclusión es abordado en distintos ámbitos, tales como en el área de salud, en educación, en el sistema legislativo, en las comunicaciones, relaciones internacionales, entre otros. Sin embargo, la mayoría de las personas instantáneamente relacionan este concepto con educación especial o con la discapacidad (Plancarte, 2017, p. 214). Los orígenes de la inclusión se encuentran en el movimiento de integración escolar y en el Regular Education Initiative (REI) gestados en Estados Unidos en donde se criticaba la ineficiencia de la educación especial y se pugnaba porque todos los (as) alumnos (as), sin excepción estuvieran escolarizados en las mismas escuelas y recibieran en ellas una educación eficaz (Torres, 2010, p. 78), surgiendo así la integración educativa.

Según Plancarte (2017) la integración ha estado ligada a los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales, lo que ha llevado a muchos autores a criticar el uso de los términos ya que en particular el especial tiene una carga ideológica que delimita de entrada una inferioridad propiciando la exclusión (p. 215). Birch por otra parte, define la integración como la unificación de la educación común y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales” (Plancarte, 2017, p. 215). Según las definiciones descritas anteriormente, el concepto de integración se basa en integrar al sistema a personas que en algún momento habían sido excluidas a causa de sus diferencias.

Por otro lado, la inclusión pretende dar un sentido más comunitario a las escuelas, fomentando así, el éxito de todos aquellos que pertenecen a ellas; alumnos, profesores y padres, trabajando de forma conjunta creando vínculos de cooperación y compromiso. La UNESCO señala que la educación es un derecho humano fundamental y está indisolublemente ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, la cual establece que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, citado en (Naciones Unidas, 2015, p. 4). Basándonos en este derecho de igualdad, la inclusión juega un papel fundamental en el sistema educacional, a partir de este punto la UNESCO considera a la educación inclusiva como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano

básico y fundamental de una sociedad más justa e igualitaria, citado en Plancarte (2017, p. 214).

Soto (2003) menciona que la inclusión debe verse como una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y “la condición” de la persona o grupo de personas (p. 6). En Chile, el Ministerio de Educación señala que la inclusión es la manera de comprender que la participación e interacción en conjunto, enriquece el reconocimiento y expresión de la diversidad de quienes conforman una comunidad educativa (MINEDUC, 2016, p 14). Respecto a lo desarrollado en los apartados anteriores, podemos dar cuenta que una escuela inclusiva tiene que intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas, para estimular y fomentar la participación de todos (as) los (as) alumnos (as). En este sentido, Torres (2010) señala que la finalidad de las escuelas inclusivas se centra en crear sistemas educativos que permitan ofrecer respuestas a las necesidades de todos los alumnos (p. 84).

En conclusión, la educación inclusiva puede ser interpretada de distinta manera dependiendo de la perspectiva que se le conceda, pero sin lugar a duda existe la necesidad de reestructurar las escuelas hacia la inclusión incorporando nuevos enfoques inclusivos (Herrera, 2016, p.5)

## **4.2. ENFOQUES INCLUSIVOS**

El desarrollo de una rama dedicada a la educación especial dentro del sistema educativo se basó en el supuesto de que la homogeneidad al interior del aula facilitaba los aprendizajes, afirma que todos (as) los (as) alumnos (as) tienen necesidades y que puede establecerse un continuo que no recorte categorías excluyentes según el tipo de minusvalía de acuerdo con el modelo médico (Ortiz, 1998, p.158). A partir de estos fundamentos se estaría apelando a promover una escuela inclusiva que esté abierta a la diversidad.

Según Diez (2004), el origen de la utilización estatal de la categoría “necesidades educativas especiales” es a partir del “Informe Warnock”; este informe sostenía la necesidad de invertir los criterios por los cuales se decidía el destino educativo de un alumno con características especiales, ya que al considerarse que las necesidades forman un continuo, también la educación especial se debe entender como un continuo de

prestación que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario. Se aclaraba luego el carácter adicional o suplementario de la prestación educativa especial, sugiriendo la “integración escolar” siempre que fuera posible (p.159).

La declaración de Salamanca es un documento que defiende los principios de una educación inclusiva, en el cual menciona que todos los estudiantes tienen el derecho a desarrollarse de acuerdo con sus competencias que les permita participar en la sociedad (UNESCO, 1994, p. 8). Por lo cual, el sistema escolar tiene la responsabilidad de ofrecer educación de calidad para los alumnos (as).

En cuanto a lo que menciona Alfaro (2020), nuestro país en los años 70 se produce un cambio en la educación especial, ya que el centro de perfeccionamiento experimentación e investigaciones pedagógicas, realiza un seminario sobre educación especial, en la cual se desarrollaron orientaciones para mejorar la educación como también propuso realizar un estudio de la problemática de la educación especial, sin embargo, sigue siendo vista como un sistema aislado del aula regular, ante esto provoca un nuevo cambio en lo que provoca un nuevo cambio en la forma de concebir la enseñanza de las niñas y niños con discapacidad, caracterizado por ir abandonando el enfoque rehabilitador para centrarse más bien en un marco integrativo y participativo de la educación, que implica que los alumnos con y sin discapacidad se eduquen juntos, teniendo como referencia un currículum común (p. 23).

En la década de los 80 se aprueban decretos sobre los planes y programas de estudio para la educación especial, ya que los estudiantes tengan el acceso a ingresar a la enseñanza regular, cuando ha superado sus dificultades específicas, con la intención de favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema (Alfaro, 2020, p. 25). En los años 90, se inicia procesos de reforma educacional, el cual tiene como propósito presentar mayor calidad y equidad en la educación, garantizar respuestas educativas de que contribuyen a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país. En esta década se promulga la Ley de Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad (Alfaro, 2020, p. 25), por lo cual se plantea que los establecimientos educacionales deben incorporar las adecuaciones tanto para permitir como para facilitar el acceso a los estudiantes con necesidades educativas especiales a todos los cursos, asimismo proporcionar apoyos especiales adicionales requeridos para que progresen en el plan de estudio común.

Posteriormente en la década de los 2000 se promulga el decreto 170 “regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los (as) alumnos (as) con necesidades educativas especiales”, finalmente se promulga el decreto 83 en el cual indica los procesos y enfoques educativos coherentes con el paradigma de la inclusión educativa. Este decreto regula los procesos de diversificación de la enseñanza y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de educación parvularia y básica (MINEDUC, 2015, p. 4).

En este decreto se utiliza el DUA como enfoque metodológico, el cual permite usar una variedad de estrategias de enseñanza para eliminar barreras que interfieran en el aprendizaje, y ofrecer a todos (as) los (as) estudiantes las mismas oportunidades para que este proceso sea exitoso (Franzani, 2015, p. 20).

#### **4.3. ENFOQUES DEL DISEÑO UNIVERSAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.**

En las últimas décadas se ha ido formando una nueva corriente en la educación en cuanto a la aplicación de los principios del Diseño Universal (DU), es un intento de lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos educacionales consideren al máximo el número de estudiantes posibles y que sea independiente de las características y/o situaciones personales. (Sala, Sánchez, Giné y Diez, 2014, p. 144). La educación inclusiva implica un modelo que sea didáctico y una teoría curricular, el DU es una propuesta de actuación pedagógica, adaptable a la diversidad de modelos educativos, que no implica un nuevo enfoque en la enseñanza (Alba, Zubillaga y Sánchez, 2015, p. 90). Según Rose y Meyer (2002) el currículum debe responder a la diversidad mediante un replanteamiento en las metodologías de planificación y si estas se implementan de forma efectiva y en conjunto con los parámetros del DUA, ante este enfoque facilitaría la creación de un currículum más inclusivo que mejore las experiencias educativas (p.45).

El DU nació en la década de los 70 en el ámbito de la arquitectura, en el que tenía como propósito es el diseño de producto y de entornos accesibles, atendiendo a las necesidades de los usuarios incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad (Alba, et al, 2015, p. 91). El DU fue creado por Ron Mace, arquitecto y fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), involucra productos diseñados para todos los usuarios, de esta forma se va incrementando la accesibilidad de todos (as). Ron Mace junto con su equipo crearon principios para guiar el diseño ya sea de entornos, productos y de servicios accesibles, los

cuales sirvieron de base para el desarrollo de los planteamientos del DU en el ámbito educativo (Sala, Sánchez, Giné y Diez, 2014, p. 147).

El Diseño Instruccional Universal (DUI), es propuesto por Silver, este concepto es una adaptación de la interpretación de los principios de diseño universal, en su esencia cuenta con las mismas premisas, sin embargo, la materialización en principios deviene sensiblemente diferente (Ruiz, Solé, Echeita, Sala y Datsira, 2011, p. 418). El DUI, tiene su principal desarrollo en la University of Connecticut (Estados Unidos), y más concretamente en el Center on Postsecondary Education and Disability y el Center for Students with Disabilities, en las cuales se centran en trabajar en proyectos que sienta las bases del DUI, plantean este concepto basado en los principios del diseño universal, en las cuales se centran en los procesos de enseñanza deben promover la interacción y comunicación entre el profesor y estudiante, debe tener un clima de enseñanza acogedor e inclusivo, por lo cual el DUI procura de expandir las metodologías instruccionales para que así todos (as) los (as) estudiantes logren tener un acceso en igual de oportunidades en el ámbito educativo (Sala, Sánchez, Giné y Diez, 2014, p.149). Por último, como característica principal de este diseño, se enfoca netamente en el ámbito universitario.

El Diseño Universal en Educación (DUE), tiene su principal desarrollo en el proyecto llamado “do-it”, para Burgstahler (2007), el DUE es un paradigma que “proporciona un marco filosófico para diseñar un rango general de productos y ambientes educativos” (p.2). El DUE considera el diseño no tan solo en los currículos, sino que también otros factores como las bibliotecas, laboratorios, software educativo, entre otras.

Por último, se encuentra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en el cual se basa nuestra investigación. Este enfoque es propuesto por Center for Applied Special Technology, nació en 1984, el cual tiene el objetivo de entregar apoyo y en mejorar el aprendizaje de todos (as) los (as) estudiantes, de esta forma facilitando el acceso al currículum y a los contenidos mediante materiales didácticos (Alba, et al, 2015, p. 92) Según el CAST, el DUA es un conjunto de principios para desarrollar el currículum que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender. Ante lo mencionado, Alba Indica que:

*Es un enfoque que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos (as) los (as) estudiantes, objetivos, métodos, materiales y evaluaciones formulados partiendo de la diversidad, que permitan aprender y participar a todos (as), no desde*

*la simplificación o la homogeneización a través de un modelo único para todos (as), “talla única”, sino por la utilización de un enfoque flexible que permita la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales citado en Galleguillos y Silva (2018, p.16).*

Por lo tanto, este enfoque trata de reducir las barreras en los contextos educativos para que los procesos de aprendizaje sean accesibles a todos (as) los (as) estudiantes. También que en el diseño del currículum se cuente con la diversidad que existe en el aula para hacer propuestas que ofrezcan la oportunidad a todos (as) los (as) estudiantes de acceder, participar y avanzar dentro del currículum (Alba, 2012, p.2). Según CAST (2011) el marco del DUA tiene tres pilares fundamentales, que son los avances en las neurociencias, en el cual explica como interactúa el cerebro en el proceso de aprendizaje, también menciona que las teorías y las prácticas para reducir las barreras en el proceso de aprendizaje, por último, el desarrollo de las tecnologías educativas y de los medios digitales, los cuales permiten una individualización de la enseñanza y asimismo mayor flexibilidad en el aprendizaje (p.4).

Según lo que indica Rose y Meyer (2000) el avance de las tecnologías en el ámbito de la neurociencia cognitiva ha permitido el desarrollo de investigaciones sobre cómo se produce el aprendizaje a nivel cerebral, poniendo de manifiesto que el aprendizaje es modular, distribuido, se produce en paralelo y no es jerárquico (p.3). Si bien existe un patrón en las personas en cuanto a la activación de los módulos cerebrales como también en la distribución del procesamiento entre los módulos en los cuales se manifiestan en las fases del aprendizaje, asimismo existe una variabilidad y que no existen dos cerebros idénticos, ante esto el aprendizaje se produce de forma distintas en cada persona, por lo cual permitieron identificar tres redes cerebrales que están implicadas en el proceso de aprendizaje, que son las redes de reconocimiento, redes estratégicas y las redes afectivas (Alba, et al, 2015, p. 94)

Según CAST (2011) las redes de reconocimiento perciben la información y entrega un significado, en cuanto a las redes estratégicas, planifican, ejecutan y monitorizan las tareas tanto motrices como las mentales; están las redes afectivas, las cuales determinan un significado emocional a las tareas, asimismo está implicado la motivación y la implicación en el proceso de aprendizaje, estas redes cerebrales y las distintas manera en que son

utilizadas, dieron pie a la formulación de tres principios los cuales fundan el marco del DUA que son los siguientes (p. 5)

El principio número uno, *proporcionar múltiples medios de presentación y representación*, este principio tiene relación con el “qué” del aprendizaje, es decir, proporcionar diferentes formas de representación de la información y los contenidos, con la finalidad que los estudiantes tengan múltiples opciones para percibir y de esta forma comprender la información que se les entrega (Labra y Riquelme, 2017, p. 93).

El principio número dos *proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión*, dicho principio está relacionado con el “cómo” del aprendizaje, en otras palabras, indica que el docente debe facilitar múltiples formas para que los estudiantes puedan expresar sus aprendizajes, permitiendo que el proceso sea significativo para cada uno de ellos, de esta forma se entrega una amplia gama de posibilidades para la realización de evaluaciones en el aula las cuales tienen un mayor sentido para los estudiantes (Labra y Riquelme, 2017, p. 93).

El principio número tres, *Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso*, tiene que ver con el “porqué” del aprendizaje, establece que el docente debe proporcionar diversas formas de implicación frente al contenido, de esta forma lograr que los estudiantes sean capaces de comprometerse con sus propios procesos de aprendizaje, encontrando la estrategia más favorable para la realización de la actividad y de esta forma encontrar una motivación propia para hacer frente a la actividad o conocimiento que les es ofrecido (Labra y Riquelme, 2017, p. 93).

#### **4.4. FORMACIÓN CONTINUA**

La calidad de la enseñanza y del profesorado son factores clave para la calidad educativa, la formación continua de los profesores es relevante y decisivo ya que el conocimiento de base, la sabiduría de la práctica con la que van construyendo su conocimiento, hacen posible el aprendizaje de valores y concepciones, habilidades prácticas que son necesaria para entender y afrontar las tareas y responsabilidades del ejercicio de la docencia (Escudero, González y Rodríguez, 2018, p.160)

Según Avalos y Matus (2010) la formación continua se inició como una capacitación en las áreas precarias de los (as) docentes, sin embargo con el tiempo conjeturó una

complejidad mayor, en cuanto a comprender que la tarea docente es un proceso dinámico y permanente, conformando un enfoque conceptual en el desarrollo profesional, donde las expectativas y experiencias de los (as) docentes constituyen factores claves del aprendizaje profesional (p.13), por lo cual la formación continua está enfocada al desarrollo profesional docente de alta calidad, ampliando sus conocimientos y que responden a las necesidades educativas.

La formación continua para los (as) profesionales de la educación se centra en la transformación de él o la docente, en el contexto escolar como resultado del perfeccionamiento de los contenidos, por lo cual aporta el carácter del proceso que guía, interioriza y exterioriza las normas, los valores, los modos de actuación, como también otorga una mayor orientación formativa al proceso pedagógico escolar (Fernández, Pérez y Veliz, 2018, p. 11).

La formación continua para los (as) docentes según Contreras y Villalobos debe “crear o reforzar la autonomía del docente para aprender permanentemente; así también, debe crear o reforzar la responsabilidad ética y política propia de las profesiones de servicio social y debe desarrollar o perfeccionar las competencias intelectuales y técnicas requeridas en el desempeño, las que hoy día requieren una alta base de conocimiento científico y teórico” (p.406). La formación continua es una herramienta de ayuda para los (as) profesores (as) debido que puede modificar la relación que crean en la práctica, elaborar estrategias de enseñanza, con tal de tener mayor control y responsabilidad en el acto de enseñar.

Por otro lado según Fernández, Pérez y Veliz (2018) consideran que la formación continua del docente “debe constituir un objeto de actualización o perfeccionamiento, pero sin desconocer el valor del carácter social del proceso formativo como eje estructurante entre lo individual y grupal que contribuya a la transformación de la práctica educativa mediante la adquisición y reestructuración de contenidos en cuyo núcleo se advierte el papel activo del docente como sujeto de formación y desarrollo para un mejor desempeño de las funciones” (p.10). Por lo tanto, la formación es la preparación del docente a lo largo del ejercicio de la profesión, en la cual debe generar un impacto en los diferentes ámbitos de actuación del docente y asimismo debe garantizar el cumplimiento de las necesidades y exigencia de cada sociedad con el fin de tener una calidad en el proceso de enseñanza.

#### **4.5. CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE**

Al hablar de conocimiento profesional docente, es necesario establecer que es para la respectiva investigación el concepto de conocimiento. Basándonos en la interpretación propuesta por Pérez Gómez en el año 2004, el conocimiento será todo proceso de construcción de significados situacionalmente condicionado (Labra, 2011, p. 24). Por tanto, es clave identificar las posiciones y marcos de referencia desde los cuales los sujetos elaboran sus interpretaciones, análisis y juicios de valor.

Para Rodríguez y Ortiz (2018) el conocimiento profesional docente se nutre de variadas fuentes: experiencias de vida, de formación académica y de socialización profesional. Se reelabora, resignifica y transforma en los diversos espacios de actuación de los/as docentes (p. 81). Al respecto, Labra (2011) menciona que estos conocimientos proceden de la formación inicial y continua de los docentes, currículo y socialización escolar, conocimiento de las disciplinas a enseñar, experiencia en la profesión, cultura personal y profesional, aprendizaje con los compañeros, etc. (p. 26).

Angulo Rasco, desarrolla el conocimiento docente bajo la categoría de conocimiento práctico como fruto de la relación entre la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar. (Demuth, 2011, p. 33), En tanto, el conocimiento práctico no se encuentra separado del conocimiento teórico adquirido previamente, sino que, en realidad se muestra como un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia personal. Ese conocimiento transformado en la acción práctica es el que constituye para el autor el conocimiento de oficio en el docente (Demuth, 2011, p. 33).

En el contexto nacional existen lineamientos generales respecto a lo que los profesores deben conocer y saber hacer. El MINEDUC a través de los estándares de desempeño para la formación inicial docente y el marco para la buena enseñanza (Labra, 2011, p. 76). Por estándares pedagógicos se entienden los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza (MINEDUC, 2012, p. 31), por lo tanto, es posible asumir que la formación del docente está construida por una serie de conocimientos relacionados al saber y al saber hacer.

Según Labra (2011, p. 77 - 79) en el lineamiento de los estándares pedagógicos es posible reconocer cinco áreas principales de conocimiento docente:

Conocimientos	Definición
Contenidos del área de especialización	Comprensión de los conceptos centrales de este campo y su forma de construcción, así como conocimiento sobre procedimientos respecto a materias cuyo aprendizaje se evidencia en acciones y productos (Labra, 2011, p. 77)
Los estudiantes	Conocimientos relativos al desarrollo de niños y jóvenes en sus distintas dimensiones (biológicas, emocionales, sociales y morales), además de nociones sobre procesos de aprendizaje, relación entre aprendizaje y desarrollo, diversidad de estilos de aprendizaje y de inteligencias y las diferentes necesidades de niños y niñas (Labra, 2011, p. 78)
Aspectos generales/ instrumentos considerados importantes para la docencia	Las Tics, métodos de investigación del trabajo escolar y la formación en áreas relacionadas con el respeto a las personas, la convivencia y participación democráticas y el cuidado del medio ambiente (Labra, 2011, p. 78)
El proceso de enseñanza	Conocer las maneras de conceptualizar la enseñanza, las estrategias para organizar los procesos de enseñanza y crear ambientes conducentes a ello, conocer el sentido y propósito de las evaluaciones y calificaciones. Comprender conocimiento sobre los modos de apoyar a niños y jóvenes en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje, y comprensión y manejo del comportamiento social (Labra, 2011, p. 78)
Bases sociales de la educación y la profesión docente	Comprensión de los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos en las comunidades educativas. La comprensión del sistema educacional, su forma de operar, sus dimensiones históricas. Contempla todo lo que tiene que ver con el conocimiento de la profesión docente, de la disposición y actitudes requeridas de un buen profesional: colegialismo, ética profesional y responsabilidad para con las personas que debe atender (Labra, 2011, p. 79)

Cuadro N°1: Áreas principales de conocimiento docente.

En cuanto al Marco para la Buena Enseñanza, este establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela (MINEDUC, 2008, p. 5). Una de las mayores fortalezas según el MINEDUC es que todos (as) y cada uno de los profesores y profesoras, podrán examinar sus propias prácticas de enseñanza y educación, contrastando su auto-análisis para así mejorar y perfeccionarse (2008, p. 5)

Este Marco por su parte,

*“reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles” (MINEDUC, 2008, p. 7).*

Para aquello propone los cuatro dominios del marco para la buena enseñanza, los cuales hacen referencia al ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso (MINEDUC, 2008, p. 8).

A continuación, es posible observar cada uno de los dominios con su respectiva descripción y criterios.

<b>DOMINIOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>CRITERIOS</b>
Dominio A “Preparación de la enseñanza”	El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De	A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña. A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera

	<p>este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula (MINEDUC, 2008, p. 9).</p>	<p>coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>
<p>Dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”</p>	<p>Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender (MINEDUC, 2008, p. 9).</p>	<p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>
<p>Dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”</p>	<p>Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades</p>	<p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad</p>

	detectadas en sus alumnos (MINEDUC, 2008, p. 10).	conceptual y es comprensible para los estudiantes. C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza. C5. Promueve el desarrollo del pensamiento. C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
Dominio D "Responsabilidades profesionales"	Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes (MINEDUC, 2008, p. 10).	D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos. D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Cuadro N° 2: Dominios del Marco para la Buena Enseñanza

Es necesario señalar que cada uno de los criterios cuenta con descriptores específicos, los cuales no serán desarrollados en el respectivo marco referencial.

Los (as) docentes tienen un papel protagónico en cuanto a las mejoras de los aprendizajes de todos los estudiantes. Según el MINEDUC, la calidad del desempeño de los docentes, entre otros factores, es uno de los que tiene una alta incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer es crucial en las oportunidades de aprendizaje (MINEDUC, 2008, p. 39).

Según Labra (2011) en el marco para la buena enseñanza no sólo se pide el logro de conocimiento del tipo teórico (saber), sino se busca la utilización de conocimiento del tipo práctico (saber hacer/ competencias) (p. 80).

El marco para la buena enseñanza es también otra contribución al nuevo esfuerzo de inclusión, pues señala que una buena enseñanza es aquella que logra que todos (as) y cada uno (a) de los (as) alumnos (as) puedan aprender, que se reconozcan sus diferencias para que ningún niño, niña o joven se quede atrás, fracase o sea excluido (MINEDUC, 2008, p. 41). Actualmente se encuentra en vigencia el decreto 83, quien incorpora las pautas del DUA como una estrategia de respuesta a la diversidad y para maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDUC, 2015, p. 19), según lo anterior el decreto viene a complementar y contribuir en la constante búsqueda de una educación inclusiva y un adecuado conocimiento profesional docente.

De acuerdo con lo abordado y para efectos de la respectiva investigación, se considerará conocimiento profesional docente, al dominio de los contenidos que él o la docente enseña, como también el conocimiento de estrategias de enseñanza que permita lograr el aprendizaje de todos (as) los (as) estudiantes, creando ambientes propicios para el aprendizaje y elaborando planificaciones diversificadas para el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula escolar.

#### **4.6. EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL**

Existe una gran segregación socioeconómica entre los establecimientos educaciones que son municipales, particulares subvencionadas y pagados. Las escuelas municipales acogen mayormente a estudiantes más vulnerables y a la vez son los que obtienen menores rendimientos en las pruebas nacionales (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013, p. 2). El acceso a la educación superior para los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos es limitado por el alto costo que tiene la educación, si bien existe la posibilidad de obtener becas y/o préstamos subsidiados, el costo de la matrícula o el arancel presenta un nivel más alto (Arias, Farías, González, Huneus y Rucci, 2015, p.2).

Según Arias, Farías, González, Huneus y Rucci, (2015) la educación técnico profesional (ETP) puede contribuir a mejorar el funcionamiento del mercado laboral, por lo tanto una ETP que sea de calidad y pertinente establece una parte relevante de los sistemas de formación para el trabajo, la educación técnico profesional, puede vincular a

los estudiantes con sectores productivos mediante el aprendizaje de habilidades y capacidades especializadas, que son demandas por los sectores productivos (p.9).

En Chile, la enseñanza técnico profesional se ofrece en la enseñanza media como también en la superior. Arias, Farías, González, Huneus y Rucci, (2015) mencionan que la educación técnico profesional, implica la participación significativa de los estudiantes por lo cual tiene un rol importante en la formación de la futura fuerza laboral del país, aparte, aproximadamente uno de cada tres estudiantes opta por la modalidad de técnico profesional ya sea en el nivel medio como a nivel superior (p.1).

En el 2015, el 40% de los estudiantes de enseñanza media optaron la modalidad técnico superior y en la enseñanza superior el 38% de estudiantes optaron por esta modalidad (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016, p.7). En efecto, los jóvenes toman esta decisión en gran medida por el contexto socioeconómico de la familia, ya que provienen de sectores de estrato económico más bajo de la sociedad. Esta formación resulta atractiva ya que la mayoría de los estudiantes buscan “compatibilizar la educación general con la adquisición de habilidades para el trabajo, y así cumplir el difícil sueño de continuar estudios superiores sin postergar su ingreso al mundo laboral” (Agencia de calidad de la educación, 2016, p.7).

La educación técnico profesional es una ruta tanto de estudios como de inserción laboral debido que históricamente se ha encaminado a sectores socioeconómicos más bajos de la sociedad. Desde este punto, en la actualidad, organismos internacionales posicionan este itinerario formativo como una vía que permitiría el acceso hacia un desarrollo más inclusivo en todos los sectores de la sociedad. (Agencia de calidad de la educación, 2016, p.9). Según Larrañaga, Cabezas y Dussailant (2013), la decisión de ingresar en la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) está determinada por el contexto socioeconómico de la familia, al porvenir de hogares con mayor vulnerabilidad, los estudiantes siguen la trayectoria EMTP y no presentan tener mayores probabilidades de desertar (p. 14).

La educación media técnico profesional presenta efectos positivos en relación con la probabilidad de tener un empleo en comparación de los estudiantes que están en la educación científico - humanista, sin embargo, en tema de salarios, hay un efecto negativo en promedio, sin embargo, hay una importante heterogeneidad dependiendo de la rama de especialización (Bucarey y Urzúa 2013, p.13).

## **5. MARCO METODOLÓGICO**

### **5.1. Paradigma y Enfoque**

La siguiente investigación pretende explorar un conocimiento específico a través de un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un grupo de docentes de un colegio técnico profesional. Esta investigación adopta un método cualitativo, pretendiendo realizar una recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 7).

La investigación está basada en el enfoque descriptivo, ya que se busca especificar las características y el conocimiento de un grupo de profesores como objetos de estudios que se someten a un análisis particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 p.80). Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 p.80).

### **5.2. Diseño de Investigación**

El diseño implementado en la investigación está relacionado a un estudio de caso, el cual involucra a docentes de enseñanza técnico profesional. La finalidad es comprender una problemática determinada, detallando el tema de investigación de forma sistemática y comprensiva. Para Stake (1998) “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Para este mismo autor, se estudia un caso cuando se tiene un interés muy especial en sí mismo, buscando el detalle de la interacción con sus contextos (p.11).

Autores como Yin (2008), Eisenhardt y Graebner (2007), Eisenhardt, (1989), señalan que el estudio de caso busca describir, explicar y comprender relaciones, interacciones, comportamientos y procesos (Hernández, Astudillo, Lezama, 2013, p.4).

### 5.3. Contexto.

El estudio se llevó a cabo en el Liceo Bicentenario de Excelencia Politécnico Aquelarre es un establecimiento particular subvencionado, el cual se encuentra ubicado en la comuna de Teno, región del Maule. Actualmente cuenta con una matrícula de 1.045 estudiantes, los cuales se distribuyen en enseñanza básica, enseñanza media científico-humanista y enseñanza media técnico-profesional (Atención de enfermería, telecomunicaciones, agropecuaria y mecánica).

El establecimiento cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE), cuyo objetivo principal es lograr que los (as) alumnos (as) que presentan necesidades educativas especiales se inserten en la educación regular mediante la atención integral de diversos especialistas. Actualmente el establecimiento cuenta con un total de 127 estudiantes pertenecientes al PIE distribuidos en 24 cursos, 4 de educación básica y 20 de enseñanza media.

Respecto al contexto social, un 9,3% de las familias de la comuna tiene condición de pobreza. La mayoría de los alumnos provienen de sectores rurales catalogados con un nivel socioeconómico medio bajo. Los niveles educativos de las familias varían en su mayoría entre educación básica completa, media incompleta y media completa. En las familias de los estudiantes prima las ocupaciones orientadas a la construcción, agricultura y asesorías del hogar.

### 5.4. Sujetos de Estudio

Los sujetos del estudio corresponden a tres docentes de la especialidad Atención de Enfermería del Liceo Bicentenario de Excelencia Politécnico Aquelarre, de la región del Maule, Curicó. A continuación, se presenta la identificación correspondiente:

Identificación	Edad	Formación inicial	Asignatura	Formación continua en educación
Docente 1	30 años	Enfermería	<ul style="list-style-type: none"><li>Higiene y bioseguridad del ambiente.</li><li>Preparación del entorno clínico.</li><li>Atención de urgencias y primeros auxilios.</li><li>Prevención y control de infecciones intrahospitalaria.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Diplomado en planificación y desarrollo curricular</li><li>Diplomado en tecnologías educativas</li></ul>

Docente 2	54 años	Enfermería, con especialización en UCI pediátrica y ventilación mecánica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación en cuidados básicos.</li> <li>• Medición de parámetros básicos.</li> <li>• Promoción de la salud y prevención de la enfermedad.</li> <li>• Técnicas básicas de enfermería.</li> <li>• Prevención y control de IIH.</li> </ul>	No tiene formación continua en educación, solo en el área de salud
Docente 3	51 años	Obstetricia y puericultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de registro.</li> <li>• Programa de sexualidad</li> </ul>	No tiene formación continua en educación, solo en el área de salud

Cuadro N°3. Identificación de los sujetos de estudio

### 5.5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información.

En la respectiva investigación, la recogida de información se realizará a través de una entrevista – cuestionario. Autores (Hernández, 1997; Meneses & Rodríguez, 2016) coinciden en que tanto el cuestionario, como la entrevista son unos de los principales instrumentos de investigación cualitativa, ya que permite obtener ideas claves relacionadas al conocimiento pedagógico de profesores (Meneses, Rodríguez, 2016, p. 32). Según Hernández (1997) el cuestionario es un instrumento utilizado para la recolección de datos, este consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (p. 96).

A continuación, se presenta el cuestionario a utilizar para entrevistar a los docentes mencionados con anterioridad, tal cuestionario se encuentra orientado a los principios del DUA.

<b>Principio 1</b>	<b>Preguntas</b>
Proporcionar múltiples medios de presentación y representación	¿Cuáles son las alternativas para la información que usted proporciona durante las clases a los (as) estudiantes? Ejemplifique
	¿Cómo proporciona a los estudiantes las opciones de lenguaje, orientado a la especialidad de Atención de Enfermos? Ejemplifique
	¿Qué estrategias utiliza usted para lograr en sus estudiantes la comprensión de los contenidos? Ejemplifique
<b>Principio 2</b>	<b>Preguntas</b>
Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión	¿Qué opciones les otorga a los (as) estudiantes para que entreguen respuestas que verifiquen la adquisición de los contenidos? Ejemplifique
	¿Cómo potencia en sus estudiantes la habilidad de expresión y comunicación? Ejemplifique
	¿Qué estrategias utiliza para potenciar en los (as) estudiantes las funciones ejecutivas? Ejemplifique
<b>Principio 3</b>	<b>Preguntas</b>
Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso	¿Cómo cree usted que influye la retroalimentación en los aprendizajes de los (as) estudiantes? Ejemplifique
	¿Qué estrategias utiliza usted para retroalimentar contenidos? Ejemplifique
	¿Cómo cree usted que influye la motivación en los aprendizajes de los (as) estudiantes? Ejemplifique
	¿Qué estrategias utiliza usted para motivar a los (as) estudiantes en el proceso de aprendizaje? Ejemplifique
	¿Desarrolla en sus estudiantes la autoevaluación y la reflexión? ¿De qué forma? Ejemplifique

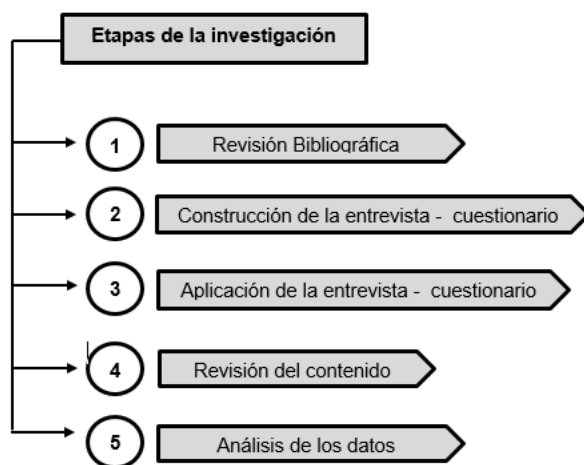
Cuadro N°4. Cuestionario para recogida de información

## 5.6. Tipo de Análisis que se realizará.

Con los datos recopilados en la respectiva investigación, se realizará un análisis de contenido, en el cual se recopilarán las respuestas de los (as) docentes, para luego desglosarlas, identificando unidades de información, las cuales serán comparadas con una tabla del DUA. Bardin (1996) señala que el análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis en el que se utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes citado en Cáceres (2003, p.56). También precisa que el propósito del análisis de contenido es la 'inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción o de recepción de la información citado en Cáceres (2003, p.55).

## 5.7. Etapas de Investigación

A continuación, se desglosa a través de un esquema, el paso a paso de la investigación, la cual cuenta de cinco etapas



Esquema N°1: Etapas de la investigación

Como puede ser observado en el esquema anterior, en primera instancia se realizó una revisión de bibliografía. Para Vilanova (2011) una búsqueda bibliográfica es una recopilación sistemática de la información relacionada con un tema, realizarla es un proceso complejo y fundamental en el contexto de un proyecto de investigación (p. 109). Como segundo paso se encuentra la construcción del instrumento de recogida de información, como ya fue mencionado en apartados anteriores, el cuestionario es un instrumento utilizado para la recolección de datos, en donde a través de un conjunto de preguntas se mide una o más variables (Hernández, 1997, p. 96). Por su lado la entrevista consiste en

un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio (Meneses, Rodríguez, 2016, p. 34). El tercer paso va orientado a la aplicación de dicho instrumento a tres docentes de la especialidad de atención de enfermería, del Liceo Bicentenario de Excelencia Politécnico Aquelarre, para luego pasar al cuarto paso, en donde se realiza una revisión detallada del contenido, analizando cada dato de forma exhaustiva.

## 5.8. Categorías de Análisis

Dimensión	Sub-dimensiones
Proporcionar múltiples medios de presentación y representación	Proporcionar diferentes opciones para la percepción
	Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos
	Proporcionar las opciones de la comprensión

Cuadro n° 5: Dimensión relacionada al principio n°1 DUA.

Dimensión orientada a la presentación de estímulos en los procesos de aprendizaje, cada sub-dimensión posee puntos de verificación específicos que permitirán identificar y relacionar las respuestas de los profesores con su conocimiento específico en el uso de estrategias pedagógicas para abordar esta idea.

Dimensión	Sub-dimensiones
Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso	Proporcionar las opciones de la actuación física
	Proporcionar las opciones de habilidades de la expresión y la comunicación
	Proporcionar las opciones de las funciones ejecutivas

Cuadro n° 6: Dimensión relacionada al principio n°2 DUA.

Dimensión orientada a las opciones en la participación de los y las estudiantes al momento de abordar un proceso de aprendizaje, cada sub-dimensión posee puntos de verificación específicos que permitirán identificar y relacionar las respuestas de los profesores con su conocimiento específico en el uso de estrategias pedagógicas para abordar esta idea.

Dimensión	Sub-dimensiones
Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso	Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses
	Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia
	Proporcionar las opciones de la autorregulación

Cuadro n° 7: Dimensión relacionada al principio n°3 DUA.

Dimensión orientada a al compromiso y la motivación que presenta el estudiante al momento de enfrentar una tarea, cada sub-dimensión posee puntos de verificación específicos que permitirán identificar y relacionar las respuestas de los profesores con su conocimiento específico en el uso de estrategias pedagógicas para abordar esta idea.

## 6. PROYECCIONES

Tal como ha sido mencionado en apartados anteriores, el Diseño Universal para el Aprendizaje es orientado a partir de tres principios: proporcionar múltiples medios de presentación y representación, proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, proporcionar múltiples medios de participación y compromiso. En esta línea MINEDUC (2015) plantea que las estrategias diversificadas son fundamentales para entregar respuesta a la diversidad en el aula, favoreciendo el aprendizaje de todos y todas (p. 19). A partir de aquello, la respectiva investigación hace referencia al diseño universal para el aprendizaje como una estrategia para dar respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos (as) los (as) estudiantes, considerando una amplia gama de habilidades, estilos de aprendizajes y preferencias.

Para llevar a cabo estrategias diversificadas es fundamental el rol que cumple el o la docente, pues según Pérez y González (2017) un (a) docente, es elemento clave para llevar a cabo una transformación en el ámbito educativo (p.3). Considerando que para la presente investigación, el conocimiento profesional docente es el dominio de los contenidos que enseña, como también el conocimiento de estrategias de enseñanza que permita lograr el aprendizaje de todos (as) los (as) estudiantes, creando ambientes propicios para el aprendizaje y elaborando planificaciones diversificadas para el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula escolar, es necesario establecer predicciones respecto a la implementación del DUA dentro del aula escolar, como estrategia de diversificación.

A partir de lo anterior, se proyecta que los (as) docentes que fueron sujetos de investigación, pertenecientes al Liceo Bicentenario de Excelencia Politécnico Aquelarre, específicamente de la especialidad de atención de enfermería, pudiesen presentar un mayor dominio del principio número n°1, el cual corresponde a proporcionar múltiples medios de presentación y representación, planificando clases que favorecen la percepción, comprensión y representación de la información. El dominio de dicho principio se debe a que gran parte de las asignaturas son prácticas, utilizando taller de enfermería, el cual cumple con todos los estándares para desarrollar de forma práctica una clase, videos para estudio de casos e imágenes representativas al contenido presentado.

También es posible mencionar que pudieses existir un dominio específico del principio n°3, correspondiendo a proporcionar múltiples medios de participación y compromiso, fomentando trabajos colaborativos e individuales, empleando estrategias para activar

conocimientos previos, apoyar la memoria y procesamiento de la información. Sin embargo las dificultades pudiesen existir en la promoción de la toma de decisiones y la autonomía, en aspectos como, los instrumentos utilizados para la recogida de información o la producción, la secuencia y tiempo para la realización de las tareas, variando las actividades y fuentes de información a fin de que puedan ser personalizadas y contextualizadas a las experiencias de vidas de los (as) estudiantes; ofrecer a los estudiantes oportunidades de participación en el diseño de actividades educativas e involucrarlos en la definición de sus propios objetivos de aprendizaje; resguardar la pertinencia y autenticidad en el diseño de experiencias de aprendizaje, cautelando que las actividades se distingan por ser socialmente relevantes, pertinentes a la edad y capacidades, apropiadas para los diferentes grupos raciales, culturales, étnicos, género, etc. Y que en su diseño se considere la demostración de resultados de desempeño en contextos reales por parte del o los estudiantes.

También es posible encontrar algunas dificultades orientadas al principio n°2, el cual corresponde a proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, pues el medio por el cual los (as) estudiantes ejecutan y expresan sus aprendizajes, es la mayoría de las ocasiones a través de una prueba formal, con la calificación correspondiente. Por lo tanto, no se considera todas las formas de comunicación y expresión, no permitiendo que los estudiantes demuestren lo que saben a través de la exploración y la interacción, a través de ilustraciones, de la manipulación de materiales, de recursos multimedia, música, artes visuales, escultura, utilizar tecnologías de apoyo, tales como conversores de textos de voz, entre otros.

## 7. Referencias Bibliográfica

Agencia de calidad de la educación (2017). Panorama de la educación media técnico profesional en Chile. [Archivo PDF]. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama\\_Ed\\_TP\\_en\\_Chile.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf)

Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible

Alba, C., Zubillaga, A., Sánchez, J. (2015) Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado Vol. 14(1), 89-100 DOI: 10.17398/1695288X.14.1.89

Albornoz, N., Silva, N., López, M. (2015) Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile, (41) 1-16. DOI: 10.4067/S0718-07052015000300006

Alfaro, C., Astorga, V., Flores, K., Vergara, M. (2020) Percepción de los Docentes sobre la Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Aula. [tesis para optar al grado de licenciada en educación y al título de educadora diferencial mención en trastorno específicos del lenguaje oral. Universidad Academia de humanismo cristiano]

Arias, E., Farias, M., González, C., Huneeus, C., Rucci, G. (2015) educación técnico profesional. BID

Ávalos, B., & Matus C. (2010). La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional. *Praxis Educativa*, 21 (2) 1-6. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2010-210202>

Bucarey, A., Urzúa, S. (2013). El retorno económico de la educación media Técnico Profesional en Chile. *Estudios públicos*. 129, 1-48. ISSN 0718-3089

Burgstahler, S. (2007). Diseño universal en educación: principios y Aplicaciones [Archivo PDF]. [http://www.washington.edu/doit/Brochures/Academics/ud\\_edu.html](http://www.washington.edu/doit/Brochures/Academics/ud_edu.html)

Cáceres, P. (2003) análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso*, 2, 53 – 82. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Analisis-de-contenido.pdf>

CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guide lines version 2.0. Wakefield, MA. Traducción al español versión 2.0. Alba, C., Sánchez- Hipola, P., Sánchez-Serrano, J.M. y Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Crisol, E., Martínez, J., Mohammed, E. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8 (3) 254-270. ISSN: 1889-4208.

Demuth, P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. 2 (2), 29-46. ISSN 1853 – 139

Diez, A. (2004). Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social* 19, 157-171. ISSN: 0327-3776

Escudero, J. M., González, M., Rodríguez Entrena, M. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157-180, doi: 10.5944/educXX1.15807

Fernández, V. Pérez, M., Veliz, A. La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 13 (3), 39-417. ISSN: 0123-1294

Franzani, J. (2015) barreras y recursos para el desarrollo de un proceso autoevaluativo orientado a la inclusión educativa guiado por el índice de inclusión en una escuela municipal de la región metropolitana [Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile]

Fuentealba, R., Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, (1), 257-273. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art15.pdf>

Galleguillos, Y., Silva, A. (2018) implementación del diseño universal de aprendizaje, en el primero básico del colegio Lonquén, durante el segundo semestre del año 2017 [TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER, universidad mayor]

Hernández, A., Astudillo, M., Lezama, L. (2, 3 y 4 de octubre de 2013) *el estudio de caso como estrategia, método*. XVII congreso internacional de contaduría, administración e informática. México, D.F

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) metodología de la investigación (5<sup>ta</sup> Edición), Mcgrawhil.  
[https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)

Herrera, C. (2016) la educación inclusiva, ¿una escuela para todos? [trabajo final de grado en maestro/a de educación primaria, Universitat Jaume]

Herrera, J. (2016). La relación escuela - comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. Revista interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales 9 (1), 11-33. ISSN 1657-107X

Labra, P. (2011). construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica. [Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación, universidad humanismo cristiano]

Larrañaga, O., Cabezas, G., Dussillant, F. (2013) Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional

Meneses, J. Rodríguez, D. (2016). Cuestionario-revista [Archivo PDF].  
<https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>

MINEDUC (2008) Marco para la Buena Enseñanza. (7).  
<https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>

MINEDUC (2012). estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media.  
[https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares\\_Media.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf)

MINEDUC (2015). Diversificación de la enseñanza – Decreto 83/2015. <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

MINEDUC (2016). Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas. <https://media.mineduc.cl>

Muñoz, C., Conejeros, M., Contreras, C., Valenzuela, J. (2016). La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. *Estudios Pedagógicos*, 40, 5-89. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42nespecial/art07.pdf>

Naciones Unidas (2015) Declaración Universal de los Derechos Humanos

Naciones Unidas de Educación para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (7-10 de junio de 1994). *declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España.

Ortiz, S. (1998). Una escuela abierta a la diversidad. Ensayos y experiencias, N° 26, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 14-25.

Parra, M., Pérez, Y., Torrejón, M., M, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12, (1), 77-87. ISSN: 0187-7690

Pérez, C. González, O. (2017) El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40),105-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478055150008>

Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 213-226. ISSN: 1889-4208.

Ramirez, W. (2017) La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje (30), 211-230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

Rappoport, S., Echeita, G. (2018) el docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas, 5 (3) 3-27, DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740

Riquelme, A, Labra, N. (2017) diseño universal para el aprendizaje: una propuesta didáctica integral para estudiantes de 2° año medio del liceo técnico femenino. [Tesis para optar al grado de licenciada en educación, universidad de concepción]

Rivera, D., Núñez, C. (2017). Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*,13 (26), 15-25. SSN 1814-4152

Rodríguez, A., Ortiz, M. (2018). Conocimiento profesional docente del psicólogo. Un estudio de caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. 9 (79). DO: 10.30972/riie.9124243.

Rosales, 2015, p. 15) Rosales, C. (2015) cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. 1 (2), 14-24. <http://riai.jimdo.com/>

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. VA: ASCD.

Ruiz, R., Solé, LI., Echeita, G., Sala, I., Datsira, M. (2011). El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 413-430. 359. DOI: 10.4438/1988-592X-RE2011-359-100

Sala, I., Sánchez, S., Giné, C., Díez, E. (2014) Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación, 8 (1), 143-152

Sánchez, V., López, M. (2020) Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje, 14(1), 143-160). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>.

Sánchez, V., López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>

Seale, J. (2006). The rainbow bridge metaphor as a tool for developing accessible e-learning practices in higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology*,32(2). <http://www.cjlt.ca>.

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 3, (1), 1-16. E-ISSN: 1409-4703

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de caso. Segunda edición. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49, (1), 62-89. ISSN-e 0718-9729

Uribe, A., González, M., Ulloa, N (2017). El Diseño Universal del Aprendizaje (D.U.A.), una oportunidad para atender a la diversidad. [Monografía para optar al título de profesora de Educación Diferencial, mención en Trastornos Específico del Lenguaje, universidad humanismo cristiano)

Valdés, A., Monereo, C., (2012). "Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos" [Archivo PDF]. <http://www.rinace.net/>

Vilanova, J. (2011). Revisión bibliográfica del tema de estudio de un proyecto de investigación 54 (2), 108-114. doi:10.1016/j.rx.2011.05.015

## 8. Anexos

### Instrumento de recopilación de información

<b>Principio 1: Proporcionar múltiples medios de presentación y representación</b>
¿Cuáles son las alternativas para la información que usted proporciona durante las clases a los (as) estudiantes? Ejemplifique
Responda aquí
¿Cómo proporciona a los estudiantes las opciones de lenguaje, orientado a la especialidad de Atención de Enfermos? Ejemplifique
Responda aquí
¿Qué estrategias utiliza usted para lograr en sus estudiantes la comprensión de los contenidos? Ejemplifique
Responda aquí
<b>Principio 2: Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión</b>
¿Qué opciones les otorga a los (as) estudiantes para que entreguen respuestas que verifiquen la adquisición de los contenidos? Ejemplifique
Responda aquí
¿Cómo potencia en sus estudiantes la habilidad de expresión y comunicación? Ejemplifique
Responda aquí
¿Qué estrategias utiliza para potenciar en los (as) estudiantes las funciones ejecutivas? Ejemplifique
Responda aquí

<b>Principio 3: Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso</b>
¿Cómo cree usted que influye la retroalimentación en los aprendizajes de los (as) estudiantes? Ejemplifique
Responda aquí
¿Qué estrategias utiliza usted para retroalimentar contenidos? Ejemplifique
Responda aquí
¿Cómo cree usted que influye la motivación en los aprendizajes de los (as) estudiantes? Ejemplifique
Responda aquí
¿Qué estrategias utiliza usted para motivar a los (as) estudiantes en el proceso de aprendizaje? Ejemplifique
Responda aquí
¿Desarrolla en sus estudiantes la autoevaluación y la reflexión? ¿De qué forma? Ejemplifique
Responda aquí