



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

# **Desafíos docentes en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en aula escolar**

PARA OPTAR AL GRADO DE: PROFESORAS DE EDUCACION DIFERENCIAL.

AUTORES/AS: Ximena Quilodrán / Nicoll Soto

PROFESOR/A GUÍA: Felipe Rojas Soto

Diciembre 2020

**AUTORIZACIÓN: (diciembre, 2020), (Nicoll Soto – Ximena Quilodrán)**

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)

Dedico este trabajo a sobrino Huguito, a mis estudiantes Brayan y Martín, ya que por ellos todos los días levanto la bandera de la inclusión y ellos son mi fuente inspiración para seguir adelante y dar lo mejor de mi como profesional.

Ximena Quilodrán.

Dedico este estudio a mis colegas del Liceo María Carvajal, los cuales luchan día a día por su perfeccionamiento y superación autónoma, en beneficio de la disminución de barreras para el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Nicoll Soto A.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **Agradezco con mucho afecto a:**

Mis padres Marcela y Ricardo, por su gran apoyo en estos 36 años de mi vida. A mis hermanos, ya que ellos son quienes me apoyaron incondicionalmente en todos mis desafíos.

Agradecer de todo corazón a mi familia, amigos y a mi pareja, por su comprensión y apoyo durante este camino y por sus palabras de aliento.

También quiero agradecer de todo corazón a mi amiga y compañera Nicoll Soto, ya que sin ella no hubiera sido lo mismo este proceso. Gracias por tu apoyo en estos dos años.

(AUTORA X.Q)

### **Agradezco con mucho afecto a:**

A Dios por darme la posibilidad y la valentía de tomar este desafío, a mi familia y amigos por comprender mis ausencias durante el último periodo, a mis profesores de la UAHC que fecundaron en mí, ideas revolucionarias tanto en el ámbito profesional y personal.

Agradezco también a mi amiga y compañera de tesis Ximena, quien ha tenido una gran paciencia y actitud ante momentos de stress y me ha entregado su apoyo fraterno.

De la misma forma agradezco a nuestro profesor guía Felipe, por transmitirnos seguridad y confianza.

(AUTORA N.S)

(AUTORES/AS: XIMENA QUILODRÁN-NICOLL SOTO)

## Índice

2	INTRODUCCIÓN .....	¡Error! Marcador no definido.
3	Planteamiento del Problema .....	¡Error! Marcador no definido.
3.1	Preguntas de investigación y Preguntas auxiliares .....	16
3.2	Objetivo General y Objetivos Específicos .....	16
3.3	Justificación .....	¡Error! Marcador no definido.
4	Marco Referencial .....	20
5	Marco Metodológico .....	¡Error! Marcador no definido.
5.1	Paradigma y Enfoque .....	¡Error! Marcador no definido.
5.2	Diseño de Investigación .....	¡Error! Marcador no definido.
5.3	Contexto y escenarios de sujetos de estudio. ....	¡Error! Marcador no definido.
5.4	Sujetos de Estudio .....	¡Error! Marcador no definido.
5.5	Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información. ....	¡Error! Marcador no definido.
5.6	Tipo de Análisis que se realizará. ....	¡Error! Marcador no definido.
5.7	Etapas de Investigación .....	¡Error! Marcador no definido.
6	Conclusiones/Reflexiones Finales .....	40
7	Referencias Bibliográficas .....	42

### **Índice de Tablas:**

<b>Tabla N°1:</b> Tabla organizadora para planificar de manera diversificada.....	32
<b>Tabla N°2:</b> Tabla representativa con datos de los sujetos de estudio (Autoría propia) ...	37
<b>Tabla N°3.</b> Preguntas cuestionario (Autoría propia). ....	38

### **Índice de Esquemas:**

<b>Esquema N°1:</b> Representación de las etapas del presente estudio. (Autoría propia) .....	40
---	----

### **Listado de Siglas:**

- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- MINEDUC:** Ministerio de Educación.
- SIMCE:** Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.
- CJE:** Centro de Justicia educacional.
- PME:** Plan de Mejoramiento Educativo.
- SEP:** Subvención Escolar Preferencial.
- CAST:** Center for Applied Special Technology
- PIE:** Programa de Integración Escolar.
- N.E.E:** Necesidades Educativas Especiales
- CPEIP:** Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- N.E.E.P:** Necesidades Educativas Especiales Permanentes.
- D.U.A:** Diseño Universal para el Aprendizaje.
- ACE:** Agencia de Calidad de Educación.
- PEI:** Proyecto Educativo Institucional
- LOCE:** Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

## RESUMEN

Este estudio realiza una reflexión sobre las prácticas pedagógicas en el Liceo María Carvajal Fuenzalida de la comuna de Paine, en relación a los parámetros propuestos por la normativa vigente del decreto N°83, de inclusión educativa del año 2015 y los distintos enfoques planteados hacia el perfil de un docente inclusivo. Desde este plano se pretende observar aquellos desafíos presentes en la práctica pedagógica en conjunto a la implementación del diseño universal para el aprendizaje, los cuales de alguna manera impactan en los estudiantes de primer y segundo ciclo de educación básica. Bajo estos parámetros, serán discutidas las orientaciones propuestas por las políticas vigentes en Chile que incluyen consideraciones y comprensión de la diversidad en el aula. Con esta investigación se pretende aclarar algunos conceptos que son parte del eje transversal en el proceso de enseñanza aprendizaje y como se relacionan con la educación inclusiva de este establecimiento.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, prácticas pedagógicas, barreras para el aprendizaje, diversidad en el aula.

### **Abstract:**

This study reflects on the pedagogical practices in the María Carvajal Fuenzalida High School of the Paine commune, in relation to the parameters proposed by the current regulations of the decree 83 of educational inclusion of 2015 and the different approaches proposed towards the profile of an inclusive teacher. From this point of view, it is intended to observe those challenges present in pedagogical practice and the implementation of universal design for learning, which in some way impact students in the first and second cycle of basic education. Under these parameters, the guidelines proposed by current policies in Chile that include considerations and understanding of diversity in the classroom will be discussed. This research aims to clarify some concepts that are part of the transversal axis in the teaching-learning process and how they relate to inclusive education in this establishment.

**Keywords:** Inclusive education, pedagogical practices, barriers to learning, diversity in the classroom.

## 2. INTRODUCCIÓN

En Chile, la educación se considera un derecho social que debe ser garantizado a todas las personas en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación. Es por esto, que la inclusión ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano y particularmente chileno, visibilizándose en ámbitos como políticas públicas y acciones gubernamentales. La representación del concepto de inclusión regula no sólo las prácticas educacionales como la enseñanza, la metodología y el currículum, sino que también las situaciones de exclusión, aceptación y respeto por la diversidad.

La educación en Chile ha presentado grandes cambios desde la implementación del decreto n°83 de la inclusión educativa del año 2015. Esta política pública pretende diversificar la enseñanza, entregando orientaciones de adaptación curricular, considerando la igualdad de derecho a la educación independientemente de la diversidad (condiciones físicas, cognitivas, culturales, económicas y sociales). Con este fin, el decreto propone un proceso de enseñanza aprendizaje en donde el estudiante ya no se distinga por sus particularidades o cualidades personales, si no, que éstas sean parte de una gama de oportunidades de aprendizaje apuntadas al logro del éxito. El sistema educativo nacional ofrece a todos los estudiantes la posibilidad de desarrollarse como individuos libres, conscientes de sus derechos y que todos ellos tengan la posibilidad de desarrollar plenamente su potencial independiente de sus condiciones (Decreto n°83/2015).

Este mismo decreto propone como estrategia diversificada al Diseño Universal para el Aprendizaje que entrega diversas opciones de enseñanza entorno a tres principios, de los cuales surgen variadas pautas con las que los docentes pueden contar para organizar la práctica educativa (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2011). Por lo tanto, esta manera de ver el aprendizaje, también permite re-pensar la forma de ver la enseñanza, lo que ha presentado ante los docentes grandes desafíos en aula, implementación de nuevas metodologías, flexibilización curricular y muchas otras aristas que involucran su práctica, y que se irán dilucidando durante esta investigación, la cual surge de la necesidad de conocer aquellas problemáticas, relacionadas a la implementación de una Educación Inclusiva.

Incorporar las ideas del enfoque DUA en las prácticas de los docentes es el objetivo que se desea alcanzar a nivel nacional en Chile, como respuesta al compromiso que ha adquirido el país en el avance hacia una educación más inclusiva, para lo cual es necesario transformar el ejercicio docente, dejando atrás metodologías que se pueden clasificar en una pedagogía tradicional, caracterizada por clases sin interacción y participación del alumno, el uso exclusivo de cuadernos y textos de estudio y sin el uso de las nuevas tecnologías. Para el logro de este objetivo, es fundamental la preparación de los docentes y de todos los miembros de una comunidad educativa.

Robalino (2005); Ruay, (2010) y Fernández, (2013); plantean que el docente es el elemento clave para llevar a cabo las transformaciones que la escuela necesita en cuanto a la

consideración de la diversidad. Sin embargo, debe mejorar sus modos de actuación en función a las necesidades que en el aula se presentan. La heterogeneidad del grupo le exige implementar estrategias metodológicas pertinentes para que todos los estudiantes alcancen un aprendizaje de calidad, considerando lineamientos inclusivos y orientados a su implementación.

Blanco (2008) menciona que las principales dificultades para trabajar con la diversidad en el aula es el desconocimiento de parte de los docentes en la forma de atender a la diversidad, ya que éstos presentan dificultades para atender y satisfacer dichas necesidades en el aula. Con todo lo antes mencionado, nos encontramos con una problemática y un gran desafío para los docentes, relacionado a la implementación de una educación inclusiva; puesto que un profesor inclusivo debiese ser el que da respuesta a las distintas necesidades que presentan sus estudiantes, lo que implica un monitoreo y evaluación constante de ellos. Esto conlleva ir modificando sus propias prácticas pedagógicas, en función de lograr que todos puedan construir sus propios aprendizajes, en un ambiente favorable, de respeto y colaboración.

Vento (2015) afirma que el profesorado está de acuerdo con atender a la diversidad y la considera como un elemento enriquecedor del proceso educativo; no obstante, estos manifiestan no sentirse preparados para asumir este desafío de realizar una planificación diversificada y con ella llegar a todos los estudiantes. De acuerdo con estos lineamientos, esta investigación tiene como propósito observar cuáles son las barreras y dificultades observadas al momento de aplicar el Diseño Universal Para el Aprendizaje en sus planificaciones. Para ello, se observará a Diez docentes de educación básica; con el objetivo de identificar cómo se relacionan ellos con el conocimiento y aplicación de estrategias diversificadas.

Este estudio surge debido a que muchas de las necesidades comunes e individuales observadas en las aulas donde se ejerce la co-docencia que provienen de la falta de facilitadores otorgados por los docentes y un equipo de aula organizado. Debemos tomar en cuenta que el DUA se viene aplicando hace pocos años y existe una gran cantidad de docentes que no tuvieron la posibilidad de tratar formalmente este tema en la universidad, ni tampoco llevarlo a la práctica.

Es por eso, que surge la necesidad de investigar las principales problemáticas que surgen a través del impacto que generaron estos cambios de paradigmas docentes dentro de la escuela. Específicamente en el Liceo María Carvajal Fuenzalida.

Durante la conferencia mundial sobre “educación para todos” efectuada en 1990 ,se establece que los individuos que presentan necesidades aprendizaje, debido a diversas limitaciones que hasta ese entonces le impedía adquirir habilidades para la vida, precisan de mayor atención. De esta manera, se asume como necesario tomar medidas para asegurar que todos

los estudiantes, en sus diversas necesidades, tengan las mismas oportunidades para el acceso al sistema educativo (Jomtien ,1990).

En la declaración de Salamanca 1994, la UNESCO refuerza esta idea instando a los estados a respetar unos de los derechos universales del niño “ la educación”, reconociendo los desafíos con que se enfrentan los establecimientos integradores, es fundamental desarrollar una pedagogía centrada en el estudiante, capaz de educar con éxito a todos los estudiantes que presentan discapacidades graves (Salamanca ,1994). Después de 15 años en la guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, esta organización define la educación inclusiva como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes” (UNESCO , 2009) . De acuerdo a estas ideas se puede inferir que los desafíos para lograr una inclusión integral ,están presente desde los inicios de la consideración universal de la diversidad ante la educación formal.

La Ley 20.422/ que establece normas sobre la igualdad de oportunidades inclusión social de las personas con discapacidad dictamina : “ *Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional*”.(LEY/20.422, Artículo n° 36 ).

Acorde a esto, el decreto n° 83 propone el Diseño Universal para el aprendizaje, buscando cumplir con estos estos parámetros, desde el plano educativo. De acuerdo con la definición presentada por este mismo, este es una estrategia destinada a dar respuesta a la diversidad de las aulas, cuyo fin es entregar una gama de oportunidades a los estudiantes, considerando sus habilidades, preferencias y estilos de aprendizajes. (Decreto n°83/2015)

El Diseño Universal Aprendizaje propone diversas opciones entorno a tres principios, de los cuales surgen variadas pautas con las que los docentes pueden contar para organizar la práctica educativa. (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2011). Esta manera de ver el aprendizaje también llega a remover la manera de ver la enseñanza, ya que muchos docentes se han enfrentado a grandes desafíos presentes en aula, metodologías, gestión curricular y muchas aristas que involucran su práctica, presentándoles la necesidad de renovar sus conocimientos sobre lo que significa la inclusión.

Blanco (2008) menciona que las principales dificultades para trabajar con la diversidad en el aula es el desconocimiento de parte de los docentes, ya que estos presentan dificultades para atender y satisfacer dichas necesidades en el aula. De acuerdo a estos lineamientos, esta investigación tiene como propósito observar cuales son las falencias y debilidades observadas en la práctica pedagógica de manera inclusiva de diez docentes de educación

básica, y como se relacionan estas con el conocimiento y aplicación de estrategias diversificadas en el aula.

Este estudio surge basado en el interés por dar explicación a aquellas necesidades comunes e individuales observadas en aulas donde se ejerce la co-docencia, dilucidando de qué manera se pueden relacionar con la implementación del diseño universal para el aprendizaje. La diversificación de la enseñanza, que es la principal bandera de este diseño, demanda una reestructuración del aula común, entregándonos nuevas perspectivas sobre la implementación del curriculum, formas de evaluar los aprendizajes, flexibilizar los objetivos, aplicar nuevas metodologías, variar los recursos, entre otros.

Para esto también es necesario implementar nuevas estrategias de comunicación entre los profesionales que cuyos roles deben estar definidos de manera colaborativa y con objetivos unificados y articulados. Para que de ese modo el alumno sienta que aprende junto a todos los demás y los docentes puedan lograr el éxito de todos (Yadarola, 2006).

La unidad de análisis que hemos seleccionado para este estudio corresponde a parte del profesorado del Liceo María Carvajal Fuenzalida, perteneciente a la comuna de Paine.

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Las políticas y normativas chilenas impulsadas en los últimos años, que se encuentran orientadas a la inclusión dentro del ámbito educativo, han generado diversas situaciones que podrían ser importantes de revisar, con el fin de visualizar aquellas dificultades que convergen en las principales barreras para que los docentes puedan ejercer la enseñanza, considerando la diversidad de sus estudiantes.

De acuerdo lo expuesto por Calderón, (2017) en el Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017, un elemento importante para la toma de decisiones de la legislación educativa en Chile es el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Esta prueba estandarizada forma parte de un proceso obligatorio que deben cumplir la mayoría de los establecimientos educativos de nuestro país y por el cual los docentes se esfuerzan por alcanzar óptimos resultados. Un punto importante de este documento es que se examina la gestión de la diversidad en el contexto de aula, las practicas docentes respecto a las necesidades de aprendizaje y la manera en que ambas influyen en la calidad y equidad educativa. Se expone al docente como un facilitador, que realiza los esfuerzos necesarios ante el cambio sociocultural que significa la atención de la diversidad, aunque declara que en este contexto han surgido situaciones como la implementación de metodologías informales y ejecución de iniciativas individuales. A su vez, se reconoce la existencia de diversos factores que entorpecen la puesta en marcha desde el trabajo docente, como la falta de

capacitación del profesorado, un currículum nacional sobrecargado, la ejecución de metodologías tradicionales y barreras para alcanzar un buen clima en el aula (ACE, 2017).

Basado en este análisis, tres años más tarde se presume que las principales limitantes que presentan los docentes para la diversificación de la enseñanza en función de la inclusión siguen siendo la falta de perfeccionamiento en esta materia, la baja flexibilidad curricular, y la necesidad de estrategias para generar un buen clima en aula, que fomente la participación.

Otra normativa que se emplea bajo los parámetros de la inclusión es la Ley N°20845 cuyos objetivos son; acabar con el lucro, disminuir los aportes monetarios que entrega la familia hacia la escuela y la regulación de la admisión, promoviendo la aceptación de la diversidad y la posibilidad de incluir este concepto en los proyectos educativos, con ideas conformes a la constitución de la nación (Ley N°20845, 2015). A pesar del incumplimiento de estos tres puntos esenciales forma parte de un delito, se observa una flexibilidad desbordada mientras se genera la adaptación y puesta en marcha. Ninguno de estos tres cambios logra ser visible, incluso generando confusiones mediante algunas prácticas que siguen siendo segregadoras, como, por ejemplo; el ingreso a un colegio mediante un sistema de selección azaroso y no por decisión autónoma, también la ambigüedad ante la posibilidad de incluir normativas inclusivas dentro de los proyectos educativos o no hacerlo y también la sensación de que la calidad de educación se mide por el valor que pagas, siendo siempre estos establecimientos los que mejor rendimiento consiguen. Luego de que se generó esta ley promulgada el 2015, se esperaba que para el 2018 el 93 % de los colegios en Chile se debiesen regir por la gratuidad, no se necesitan documentos oficiales para notar que estas proyecciones fueron erróneas.

Es por esto, que uno de los principales impedimentos de la educación y actitud social inclusiva en Chile es la manera en que está organizado el sistema educativo, el cual divide a la población en grupos sociales, mediante la clasificación de los establecimientos en privados, subvencionados y estatales. Todos ellos catalogados socialmente por su calidad. Sin duda esto arrastra una sensación de injusticia que su vez podría estar siendo experimentada por las expectativas de profesores y estudiantes que coexisten en los establecimientos que ante los prejuicios son de menor calidad (Valencia, 2017). Los docentes son parte esencial en este cambio de paradigmas, por lo tanto, dentro de estas normativas se precisa incluir implementaciones que apoyen su labor profesional de manera que su perfil como educador sea adaptable a cualquier proyecto educativo o contexto social en este país. Para que con esto los estudiantes puedan recibir las mismas herramientas en cualquier colegio y que este mismo le genere las mismas oportunidades.

Se hipotetiza que, ante la previsualización de las falencias antes mencionadas, paralelamente a la ley de inclusión se establece un marco regulador que orienta a los cuerpos educativos a considerar la diversidad en el aula y flexibiliza el currículum, para que la mayoría de los estudiantes, independientemente de sus particularidades logren el éxito. Este es el decreto N°

83, cuya normativa, cambia la previa concepción sobre cómo educar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, los cuales antes eran parte de una categorización diagnóstica y la toma de decisiones se basaba en la atención de sus debilidades bajo una perspectiva rehabilitadora. A través de estas orientaciones, se propone un nuevo enfoque, que apunta a la integralidad del estudiante basándose en sus particularidades como una fortaleza, promoviendo su participación en el contexto escolar. Esta premisa no es tan solo para los estudiantes con N.E.E, sino más bien para todos. (DECRETO N°83, 2015).

El rol docente ante esta decisión ministerial es de facilitador de los aprendizajes y para esto deberá tomar en cuenta las nuevas propuestas metodológicas que dan respuesta a la diversidad, para las que por cierto según su auto análisis, identifican debilidades en el conocimiento específico que se precisa para su implementación. Sienten debilidad ante el objetivo de que un grupo heterogéneo adquiera aprendizajes en una misma instancia, sin embargo, existe positivismo y buscan alternativas para enfrentar estas carencias, como, por ejemplo; la solicitud de ayuda a sus pares y otras disciplinas, búsqueda de material bibliográfico en la red o bibliotecas y tomar cursos de perfeccionamiento de manera autónoma. (Muñoz 2015). Este tipo de prácticas deja entre ver que todos los cambios producidos luego de la puesta en marcha de los distintos decretos inclusivos no están acompañados de lo esencial, que es preparar al docente para enfrentar estos con seguridad y confianza en sus capacidades.

Este decreto plantea como estrategia para diversificar la enseñanza, el Diseño universal para el aprendizaje y bajo esta normativa el docente debe mantener sus parámetros a la hora de planificar basándose en el “Por qué” “Qué” y “Cómo”, que sus pautas proponen. Este ejercicio lo realiza el docente desde los inicios de su formación, pero lo que ha fecundado complicaciones, es su aplicación apuntada hacia la heterogeneidad de estudiantes. No porque no logre identificar sus particularidades de manera intrínseca o natural, sino más bien porque debe abarcarlos todos a la vez.

Por lo tanto, llevar a cabo el enfoque inclusivo en el contexto educativo, garantizando oportunidades para todo el alumnado, es un gran desafío. Ya que este debe incluir una constante retroalimentación de la manera en que se enseña para poder romper aquellas barreras que discriminan y dividen a la población por sus características individuales (Fernández, 2003). En relación con estas ideas, se puede advertir, que las orientaciones legislativas inciden directamente en los desafíos que surgen en el profesorado para poder ponerlas en marcha. Como plantea Soto (2019) las normativas chilenas que se relacionan con la inclusión en la escuela intentan dialogar entre sí, respondiendo a la diversidad de distintas maneras. Aclamando conceptos que discuten entre ellos y las distintas metodologías que provienen de estos. La inestabilidad que otorgan estas situaciones que, hacia la labor docente, desembocan en desafíos y dificultades de los profesores que están orientados a diversos puntos que repercuten en el aula.

Como plantea Meyer (2014) en (Sánchez, 2020), una de las necesidades que se presenta ante los profesores para planificar de manera diversificada, es la falta de ejemplos que existen, que concuerden con las distintas áreas curriculares y niveles educativos. Ante esto, Lagos (2018) demanda el bajo índice de documentación que exponga la manera en que los docentes chilenos aplican el DUA en sus aulas, o como se pudiese implementar desde la génesis. Esta situación puede tener su explicación en el escaso manejo de este, cuyas razones se fundamentan a su cercana difusión y masividad, aunque ya han pasado 40 años desde sus inicios y porque no decirlo a las reducidas orientaciones técnicas en la legislación que lo impulsa. Es decir, que carecen de estrategias fomenten el eje principal de la inclusión, “La participación”.

El DUA plantea la posibilidad de ajustes curriculares, para poder ser flexibles al considerar los ritmos de aprendizaje y niveles de logro individuales, pero este aspecto genera una coacción y contradicción con el rendimiento en las pruebas estandarizadas a nivel nacional. Para las que los docentes se deben preparar. Este desafío no debiese ser enfrentado de manera micro y categorizadora sino más bien macro de manera formativa (Ainscow y Miles, 2009). Dentro de esos ajustes también se encuentra la propuesta de generar diferentes tipos de evaluación, dando énfasis en el proceso. De modo que los estudiantes se autorregulen, adquieran autonomía y sean persistentes. Estas pruebas estandarizadas, generalmente no responden a esto, ya que no están presentadas de manera diversificada, no respetan los ritmos y generalmente no incluyen preguntas o temáticas de interés para el estudiantado. Ante esta crítica surgen interrogantes que podrían estar repercutiendo en la sensación de fracaso tanto de estudiantes como docentes, aspecto que precisa ser observado.

Ante el desafío de la consideración de los intereses y reconocimiento de las necesidades individuales, surge la necesidad de que el docente se involucre emocionalmente con sus estudiantes, para poder conocer todas las dimensiones en donde se desenvuelve normalmente y desde donde construye sus aprendizajes (castillo, 2019). Desde una mirada global, no es una práctica que no se realice, pero no está intrínseca como estrategia diversificada la proporcione múltiples formas de compromiso, como el diseño universal de aprendizaje lo propone. Al ser este un aspecto propiamente natural del ser humano no incluye pautas ni se basa en experiencias exitosas, simplemente va de la mano con las estrategias para generar un clima apropiado dentro del aula. Ante esto, es necesario observar si este aspecto puede ser considerado como una debilidad o una fortaleza en la implementación de DUA.

Con apoyo de las conclusiones realizadas por la mesa técnica de educación especial (CJE, 2018) se observan cinco desafíos, para lograr ser totalmente inclusivos dentro de un contexto educativo en Chile. El primero es la confusión que provocan la alta cantidad de leyes y decretos emanadas para los ámbitos educativo y discapacidad, los que por supuesto están involucrados con los derechos que les pertenecen a nuestros estudiantes. El segundo es el sistema de medición de la calidad de educación (SIMCE), el que considera solo la educación regular, es decir que no es totalmente diversificado a pesar de los cambios en la

representación que han tenido las últimas aplicaciones. Una tercera barrera observada es el asistencialismo que se presenta en la entrega de recursos para apoyar las N.E.E, lo que deja poco espacio para que el estudiante pueda auto valerse dentro de un contexto donde precisa ser incluido por sus características individuales y no por sus debilidades. A su vez, esta entrega de recursos tiene una cantidad limitada de alumnos que la reciben lo que por normativa excluye a estudiantes que no están dentro de los parámetros establecidos, pero que si requieren de esos apoyos. Para continuar, una cuarta limitante es el sistema de admisión que presentan los establecimientos, que se ha convertido en una especie de cultura escolar potenciando las normativas escolares que son poco fiscalizadas a las necesidades reales de la escuela y la sociedad. Por último, los problemas que se presentan al trabajar colaborativamente con otros profesionales en conjunto al tema que hemos decidido observar y profundizar en esta investigación, que es la baja preparación de docentes para la atención de la diversidad y la aplicación de nuevas estrategias metodológicas establecidas y la manera en que impactan en la sala de clases.

#### 4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS AUXILIARES.

1. ¿Cuáles son los desafíos que presentan los profesores al momento de aplicar el diseño universal de aprendizaje en el aula escolar de enseñanza básica del Liceo María Carvajal Fuenzalida?
2. ¿Cuáles son las dificultades que se presentan antes el cuerpo docente de educación básica en la aplicación de las estrategias diversificadas?

##### 4.1. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

###### 4.1.1. Objetivo General.

Identificar las dificultades que presentan ante los docentes de enseñanza básica, en relación con la implementación del *DUA* en aula escolar, junto a la manera en que se atiende la diversidad, en Liceo María Carvajal Fuenzalida de la comuna Paine.

###### 4.1.2. Objetivos Específicos.

- Identificar las problemáticas que presentan los docentes en la aplicación del D.U.A. en el Liceo María Carvajal Fuenzalida. En las áreas de planificación e implementación de estrategias diversificadas.
- Indagar sobre ciertas dificultades que presentan los docentes en la implementación del D.U.A, en el Liceo municipal de la comuna de Paine.

## 5. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación surge a través de la observación de ciertos desafíos que se le han presentado al cuerpo docente del Liceo María Carvajal Fuenzalida en primer ciclo básico, en lo que respecta a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje y la manera como se plasman las estrategias de este, en una planificación de clases y del mismo modo, considerando la diversidad en el aula.

Las principales motivaciones que impulsan este estudio es contribuir con la identificación de las debilidades que presentan los docentes en sus prácticas inclusivas, las cuales van de la mano con el conocimiento que precisan para implementar las nuevas metodologías recomendadas por las normativas vigentes. Este estudio también colabora con información necesaria para generar proyectos de potenciación dentro de establecimiento observado, como también de aquellos que se visualicen con similares problemáticas. Los principales beneficiados con esta investigación serán en primera instancia los estudiantes, ya disminuirán las barreras metodológicas que se presentaban ante su aprendizaje y desde luego los docentes quienes tendrán la oportunidad de perfeccionarse, teniendo conocimiento y reflexión ante las necesidades observadas. Otro aspecto para el que se pretende ser de utilidad esta investigación es para potenciar el plan de mejoramiento educativo (PME) del establecimiento, con ideas que se fecunden de esta misma.

Valenzuela y Cortese (2017), plantean estas dos últimas ideas, forman parte de una lista de claves, que necesita un establecimiento para promover la educación inclusiva. Una de estas, es la capacitación y formación docente, cuyo objetivo es que adquieran las competencias necesarias para la promoción de la participación y también para trabajar los contenidos del curriculum enfocados hacia la diversidad. Por otra parte, revelan la importancia de generar nuevos proyectos en fin del mejoramiento educativo, lo que impulsa al establecimiento a conseguir los recursos que se precisan para trabajar en la superación integral y equitativa. Es de suma importancia explorar el conocimiento del profesor para reconocer el perfil que tiene cada uno de ellos y la formación con la que enfrentan los cambios que se van generando en las políticas de educación, como también la implementación nuevas metodologías basadas en aportes teóricos. También es necesario evidenciar la manera en que enfrentan los cambios de paradigmas que se van generando en cuanto a los intereses y heterogeneidad de los estudiantes.

Desde otro punto, es importante mencionar que este tipo de investigación es una instancia que aporta incentivos para que los docentes visualicen su mejoramiento constante, en los ámbitos personal y profesional y que estos sean contingentes a las necesidades de sus estudiantes. A su vez es necesario recalcar la importancia que tiene su labor en la formación de adultos que aporten a la sociedad (Campos, 2015). Ante esta investigación se asume que es importante el conocimiento y aplicación del diseño universal de aprendizaje, para los

docentes ya que con esto puede enriquecer su práctica pedagógica, fortalecer el ambiente en su aula y relacionarse con sus estudiantes de mejor manera.

Spooner (como se citó en Sánchez, 2016) reafirma esta idea, diciendo que el manejo de esta metodología secunda la implementación de estrategias inclusivas que potencian el aprendizaje y su vez colabora en entregar mayormente acciones formativas. Generalmente, cuando se realiza una planificación tradicional de una clase, se piensa en un grupo homogéneo y se destinan tiempos únicos y fijos a cada etapa de ella. Esta idea asume que todos poseen las mismas capacidades y que lograrán desarrollar similares habilidades en un mismo tiempo. Sin embargo, “todos somos distintos”, por ende, muy difícilmente podríamos aprender todos de la misma manera y a un mismo ritmo. Es por ello, que, en la búsqueda del enseñar y aprender constante, necesitamos “Múltiples formas”. Para esto es fundamental que los docentes sepan aplicar o implementar el DUA en sus planificaciones, ya que con ello proporcionan a todos los estudiantes una igualdad de oportunidades., tomando en cuenta sus diferencias individuales y no como una masa homogénea receptora de conocimientos.

Nos permite tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir la flexibilidad en objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que faciliten a los docentes satisfacer dichas necesidades. También, reduce las barreras en la enseñanza aprendizaje, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos. Castillo (2019) define el DUA como la oportunidad que tienen los estudiantes para aprender de la manera en que ellos quieran aprender y sientan mayor seguridad de hacerlo. Sin duda esta aseveración nos exhibe la libertad que entrega el diseño tanto para enseñar como para aprender. A su vez nos revela importancia del concepto de diversidad, que deja de lado las etiquetas por niveles de capacidad y se enfoca en todos de manera generalizada.

Según la investigación de Jiménez y Montecinos (2018) plantean que los docentes presentan demandas directas entre las que se cuentan el desarrollo de estrategias diversificadas, planificación y evaluación, donde atribuye las dificultades de los estudiantes a déficit propios, los que consideramos importante observar en este análisis. Se presume que esta percepción se podría estar generando debido a que muchos de los docentes se enfrentan a una metodología desconocida y abalada por decretos que a su vez proponen estándares por efectuar y de los que generalmente se basan los establecimientos para el cumplimiento de metas y/o mejoras educativas. Estas sensaciones naturalmente pueden repercutir en inseguridad y miedo a no cumplir con responsabilidades laborales, quitando naturalidad a la flexibilidad y libertad en la toma de decisiones que nos permite el dua, como lo mencionábamos anteriormente.

Vento (2015) afirma que el profesorado está de acuerdo con atender a la diversidad y la considera como un elemento enriquecedor del proceso educativo; no obstante, éstos manifiestan no sentirse preparados para asumir este desafío de realizar una planificación diversificada y con ella llegar a todos los estudiantes. Ante esta situación muchos docentes

de los colegios chilenos reafirman estas ideas en el consenso realizado en la mesa técnica de educación especial (2015). Agregando también aspectos del trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales, existiendo la dificultad al reconocer el rol de cada uno como un particular y no como un equipo de trabajo con el mismo fin.

Finalmente, cabe destacar que todas las investigaciones y los autores que exploran la implementación del dua, coinciden en la misma premisa. Aquella que expone que la principal demanda de los docentes es el manejo del concepto de diversidad y se centra en la dimensión didáctica de la labor educativa y en sus prácticas; lo que involucra planificar, metodología y evaluaciones. Ante ellos, surge la preocupación de cómo enfrentar las aulas heterogéneas, llegar a todos con una planificación diversificada. Cisternas (2016) Jiménez y Montecinos (2018). En base a esto, surgen diversas interrogantes que deben ser respondidas antes de generar remediales. Estas se relacionan con la definición de responsabilidades, marcos reguladores, experiencias positivas y negativas, beneficios del dua, entre muchos. El propósito de esta investigación pretende proporcionar información útil para contextualizar los principales desafíos planteados en estas interrogantes, específicamente en lo que se relaciona con la planificación diversificada por medio del diseño universal para el aprendizaje. De esta manera facilitar una nueva experiencia enriqueciendo el material de consulta existente sobre la experiencia docente en cuanto al manejo de la diversidad en el aula.

## 6. MARCO REFERENCIAL

Antes de comenzar con la indagación de la práctica docente, en cuanto el manejo de diversidad e inclusión en aula. Es preciso contextualizar la profesión, dando valor y definición a todos aquellos conceptos que rondan en el que hacer pedagógico en estudio y como se van involucrando con aspectos del aprendizaje que se vayan presentando.

El eje fundamental de nuestro análisis se encuentra orientado principalmente al concepto o idea del saber pedagógico. El cual se define como un hacer individual que lleva todo lo aprendido de manera contemplativa hacia la práctica y experiencia empírica (Restrepo, 2004). Como también, la forma en que un profesor o profesora se enfrenta a los distintos pormenores en el trabajo cotidiano. El saber pedagógico asimismo es la manera en cómo los contenidos que se manejan, se van potenciando con el saber de otras ramas que se incrustan y se convierten en intrínsecas en el docente; como lo son la psicología, la antropología y la sociología, que se genera al compartir a diario con grupos heterogéneos provocando reflexiones que se van transformando en nuevas acciones. Otro aspecto importante sobre el saber pedagógico, es la manera en cómo las experiencias de los profesores, van contribuyendo con el conocimiento base para dar explicación a todas las etapas y acciones de un profesional docente. El proceso reflexivo que se inicia en esto, genera fundamentos y nuevas teorías que dan sentido a las practicas pedagógicas y de la misma forma consoliden el ejercicio docente.

A pesar de esto, no es un aspecto ampliamente estudiando o de visible utilidad a la hora de implementar políticas educativas, programas profesionales en universidades y ejemplos de experiencias, para análisis en instituciones educativas (Díaz, 2006). En palabras más simples, el saber educar de buena forma y la manera como se conforma una apropiada pedagogía o enseñanza, es aquello a lo que llamamos saber pedagógico. Este proceso de construcción está acompañado de la crítica, autoevaluación de la práctica y alejado de las razones epistemológicas y filosóficas que acompañan el concepto de pedagogía, los que generalmente se engloba en la denominada vocación. De esta manera también se elabora una teoría pedagógica que se sustenta en todas aquellas ideas, hipótesis y nociones que se enlazan con la enseñanza y las estrategias que se crean a través de aspectos sociales y personales, propios de un docente (Castaño, 2012).

Uno de los dos elementos esenciales del saber pedagógico es el conocimiento profesional de los docentes, el cual tiene su base en la teoría, que luego se implementará en el aula. Es todo aquello que se enseña en las universidades y también es el sustento con el que cuenta el docente al comenzar su carrera. Es el momento de autonomía que incluye pensamiento, creatividad y efectividad al ejercer sus funciones. Este actuar permite al docente ir creando sus esquemas teóricos, basados en su propia práctica. De la misma forma rompe lo racional y articula las teorías que ya conoce, con las acciones que va ejecutando en la práctica, las que

por supuesto son de utilidad. Estas acciones son un círculo de reflexiones que hacen posible el que podamos explicar lo que estamos haciendo (Sanjurjo,2013).

Borko (como se citó en Badía, 2004) da definición al conocimiento profesional docente a los aspectos cognitivos que emergen de la práctica y que generan la capacidad de interpretación de aquellas dificultades que se presentan en el acto educativo y evocan las ideas para crear actividades y evaluaciones que se van aplicando en su día a día. Esta definición no se prueba con lo que el profesor es capaz de explicar, sino más bien valora aquellos aspectos que son parte de lo intangible que se evidencia cuando una clase se ejecuta y puede demostrarlo desde su naturaleza explícita. Esta aseveración da pie para concluir que el conocimiento profesional docente es creciente y formativo para consigo mismo, que del mismo modo es un proceso constructivo y con intencionalidad de que así sea.

Badía (2004), en su estudio acerca del conocimiento docente, concluye que los profesores buscan adquirir nuevas metodologías a través de los conocimientos previos que tiene sobre el tema que se está tratando o enseñando. A su vez buscan enriquecer su gremio, con la transmisión de experiencias útiles, integrales y que generen confianza y seguridad. El mismo autor, engloba estas ideas bajo el concepto de “enfoque preconstructivo”, que refiere a la esquematización de lo que se sabe, el complemento de las experiencias e información proveniente del ámbito académico y discusiones metacognitivas o reflexivas.

Con ambas definiciones planteadas respecto a la epistemología de la docencia, podemos apoyarnos en algunas similitudes y discrepancias para adquirir mejor comprensión sobre estas. La principal diferencia entre ambos conceptos, es que el conocimiento pedagógico se sustenta de las teorías aprendidas en los programas de pedagogía y el cambio cognitivo que se produce en el profesor, luego de experimentar aplicando insitu el contenido aprendido. Versus, el saber pedagógico, que es todo aquello que define la particularidad individual de cada docente más allá de lo teórico sino más bien personal. Ambos conceptos se enriquecen con la práctica y las experiencias, como también ambos son conocimientos heredables y transmitibles al trabajo pedagógico de nuevas generaciones. Pero lo más importante, es que ambos se relacionan con la capacidad reflexiva del docente y el actuar formativo que se genera ante las distintas situaciones contextuales en que les toca enseñar. Ante estas reflexiones, se presenta la oportunidad de perfeccionar aquellas debilidades observadas de manera autónoma o solicitar apoyo en el lugar donde se ejerce la profesión. Es así como nace la instancia llamada perfeccionamiento docente

Actualmente y con ayuda de la tecnología los estudios, investigaciones y aplicaciones de resultados se desarrollan prontamente y se masifican para su aplicación, por lo que se torna necesario estar informado y apropiado de esos nuevos conocimientos constantemente a favor del enriquecimiento de la labor docente. Conceptualmente el desarrollo profesional docente como un proceso formativo que fortalece las competencias docentes y también de quienes los dirigen, con el fin de refrescar las habilidades de pensamiento, planificar estrategias y

ejecutar accionar con los estudiantes en cada una de las etapas de la trayectoria como profesional de la educación (CPEIP, 2017). Este mismo centro se orienta en principios para el modelo de desarrollo profesional, entre los que se encuentran:

**Profesionalidad docente:** Es todo lo que se visualiza al ejecutar toma decisiones y demostración de las capacidades de manera autónoma, ante diversos contextos educativos.

**Autonomía Profesional:** Logro del docente en lo que respecta al realizar actividades pedagógicas al margen de lo curricular y PEI de su establecimiento educacional, con autodeterminación y corresponsabilidad.

**Responsabilidad y ética profesional:** Compromiso personal y conductas que se regulen bajo la ética de un profesional de la educación. Estas conductas deben promover los derechos, libertades y respeto por la diversidad de los estudiantes.

**Desarrollo continuo:** Actualización de los conocimientos y disciplinas acorde al contexto donde se enseña. Este aspecto se enfoca en el desarrollo de competencias personales e internas para ejercer la docencia.

**Innovación, investigación y reflexión pedagógica:** Apela a la creatividad para diseñar e implementar temas relacionados con la pedagogía, que refuercen el conocimiento personal y compartido con el saber docente y la responsabilidad profesional de aportar con referencias a la profesión.

**Colaboración:** Promueve el diálogo entre integrantes de una comunidad educativa, comandada por un liderazgo que los incentive a la reflexión pedagógica y emplee ambientes de trabajo que colaboren con estas prácticas.

**Equidad:** El sistema debe propiciar docentes destacados a establecimientos que estén inmersos en contextos vulnerables o altos índices de estudiantes prioritarios, con el fin de garantizar la calidad de la enseñanza.

**Participación:** Se pretende que los profesionales de la educación puedan presenciar y participar en todas aquellas actividades de una comunidad educativa, fomentando la comunicación y un buen clima.

**Compromiso con la comunidad:** El sistema de velar por el cumplimiento con lo estipulado en el proyecto educativo institucional de su institución, a través de la implementación de estrategias que generen un ambiente propicio que apunte a la integridad de los estudiantes.

**Apoyo a la labor docente:** El estado es responsable de velar por la implementación de acciones de formación pedagógica y este debe ser permanente y pertinente a las necesidades del establecimiento. Este aspecto pretende lograr la reflexión y la investigación educativa a través de motivaciones profesionales.

Más allá de las motivaciones personales hacia el perfeccionamiento, existe una normativa nacional que dictamina que los directores y sus equipos, presentan facultades para velar por el crecimiento constante de sus profesionales. Para esto deberán proponer planes y programas de desarrollo y fortalecimiento del ejercicio docente. Estos deben estar acorde a las necesidades del establecimiento y los planes de mejoramiento que este se propuso. Estas mismas entidades serán responsables de generar instancias de trabajo colaborativo y diálogo, articulando la diversidad de saberes en cuanto a la disciplina y la práctica diaria. Este último aspecto tiene como fin la adquisición de nuevas competencias y aprender de las experiencias y el análisis de los distintos e incidentes que se comparten (Ley n° 20903, 2016)

Todo el cambio que sucede en las etapas de mejora y crecimiento de un profesor o profesora, es el denominado desarrollo profesional docente. Esta metamorfosis tiene sus influencias en distintos factores, entre los cuales se pueden reconocer la trayectoria, el rango etario y las exigencias sociales (Díaz,2009); este autor difiere de las definiciones anteriores centrandolo el desarrollo en aspectos personales y no en los objetivos del establecimiento o una normativa de mejoramiento. También se consideran las exigencias del ambiente y las reacciones que se espera que un docente tenga en diversos contextos. Se valora la trayectoria y el enriquecimiento del ejercicio basado en la experiencia, como también la seguridad que esta entrega al enfrentarse a los estudiantes con nuevas metodologías.

Luego de la denominada “Revolución pingüina” en el año 2006, donde miles de estudiantes secundarios marcharon en las calles exigiendo calidad y equidad para la educación chilena. Bajo el Gobierno de Michelle Bachelet se tomaron medidas de reestructuración dentro del sistema educativo, tomando la decisión de derogar la antigua LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), con el fin de crear un nuevo sistema que asegure la implementación de estrategias para trabajar en pro de una mejor calidad educativa. Lo primero fue reformar el Ministerio de Educación y el Consejo Superior de Educación, creando la Super Intendencia y la Agencia de calidad, nuevas instituciones que participarán en el proceso de inicio de este nuevo ciclo. A partir de este importante evento histórico se concluye en la carencia de instrumentos para ofrecer un buen servicio educativo hacia los estudiantes. Uno de los factores claves para que estos cambios de estructura sean efectivos es el potenciar las capacidades de los profesores y profesoras, por lo que el Consejo Asesor Presidencial propone potenciar el desarrollo profesional de estos mismos a través de la creación de la carrera profesional docente, la que plantea desafíos de perfeccionamiento, valora el buen desempeño, evita el estancamiento y eleva las aspiraciones personales y económicas. El fin último de este nuevo plan, es crear mayores oportunidades para los estudiantes a través de la enseñanza y aumentar la competencia en el desarrollo de la docencia (Bellie, 2018).

El Perfeccionamiento es una facultad constante y positiva para la labor docente, pero existen otras aristas que lo enriquecen como los son los estudios o investigaciones pedagógicos. Para esto el o la docente debe saber encontrar soluciones científicas o comprobables a sus problemáticas profesionales, estando consciente de sus necesidades y de lo que lo impulsó a la búsqueda de herramientas teóricas y metodológicas para la búsqueda de respuestas (Hillaraza, 2012). La pedagogía es un sistema complejo de investigar ya que se precisa involucrar los valores en que se mueve el ser humano en sociedad; la ética, la economía, el arte, la política, entre otros. Ante esto es deducible que debido al alto campo investigativo traspasa todos los límites de su mismo saber (Marín, 2009).

En Chile existe una revista universitaria llamada “Estudios pedagógicos”, dirigida por la Universidad Austral de Chile, la cual publica investigaciones y estudios pedagógicos hace más de 40 años. Hasta el año 2015 se han publicado alrededor de 700 documentos investigativos en donde el 69,43% de ellos están dedicados a las ciencias de la educación y el 20,71% al ambiente educacional, observándose un incremento en las publicaciones a lo largo de los años. Estas investigaciones han contribuido con información valiosa para nuevos estudios y se han convertido en pruebas empíricas dentro del contexto nacional hacia el mundo. Sin duda la investigación educativa aporta con el conocimiento docente, el que repercute constantemente en los estudiantes (Lagos, 2020). Existe la profunda convicción de que existe una necesidad latente y necesaria de realizar investigaciones educacionales, para que junto con estas se puedan intercambiar experiencias que sirvan de pruebas empíricas para las autoridades educacionales, para que puedan fundamentar la toma apropiada de decisiones que repercuten en nuestro sistema educativo como país (Galaz, 2020).

El tema raíz de donde fecunda este estudio es la inclusión y en esta rondan diversas interpretaciones conceptuales. La inclusión es la formar natural e intrínseca de valorar las diferencias fortaleciendo el concepto de diversidad como algo que no se precisa de discusiones o debates ante las oportunidades que se presentan para cada ser humano sin que estas sean igualitarias de manera obligada, sino más bien que formen parte de una cultura en la cual se aprenda a convivir, colaborar y edificar una sociedad en donde individuo se sienta con la responsabilidad otorgar derechos a otro a pesar de las diferencias ideológicas, físicas, socio culturales, entre muchas otras. Este concepto ha sido muy difícil separarlo de su sinónimo, la integración debido a sus similares filosofías. Por lo que se hace preciso reestructurar a la sociedad sobre esas creencias, ya que en la práctica cada pensamiento atenta con el otro, formando una cultura de confusiones (Adirón, 2005).

Para hablar sobre el tema de la educación inclusiva, debemos estar preparados como una sociedad no discriminadora y que actúa bajo el concepto de democracia y participación ciudadana. De este modo se debe generar la inclusión desde todos los sectores de la diversa población. Sin distinción sobre condiciones socioculturales, económicas, étnicas, género y orientación política. Para lograr este aspecto, se precisa intervención de los distintos actores sociales, secundado la equidad y justicia social, hacia todos aquellos que han sido excluidos

del sistema educativo y también de la sociedad. Para esto existe una discusión constante con la política económica que se relaciona con la distribución equitativa de los recursos, ofreciendo oportunidades para todos y todas debido a los escasos presupuestos que se invierten en aspectos de mejoramiento de la calidad educativa y la subsistencia de las escuelas privadas que ejercen sus servicios y que cuya participación no apuntan a un sistema educativo equitativo y que genere oportunidades para todos. (Núñez, 2010)

El concepto de inclusión en el ámbito educativo, comienza a rondar en la conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales. En esta se define la educación inclusiva como la implicancia de habilitar las escuelas, sosteniendo la capacidad de atender a todos los niños y niñas independientemente de sus características individuales. Es decir, que estén facultadas valóricamente, cultural y pedagógicamente para atender las distintas particularidades y diferencias, sin percibir las como un problema o dificultad que al fin y al cabo se pueda convertir en una barrera para la formación de los estudiantes. Estos parámetros se convierten en orientaciones para que los sistemas educativos puedan trabajar en pro de estas ideas y para que también, inviertan en los recursos necesarios para que la premisa de una educación más igualitaria se cumpla y de esa forma poder satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (UNESCO, 1994).

Dicho esto, es preciso reforzar que la inclusión es más que la consideración de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, sino más bien es el derribar todas las barreras para el aprendizaje que se le presentan, las que también impiden la participación de todo el universo de estudiantes que componen las distintas comunidades educativas. Es preciso mencionar que gran parte de los estudiantes muestran dificultad en el aprendizaje cuando no se toman en cuenta sus particularidades o características individuales a la hora de enseñar y aprender. Existen variados aspectos socioculturales como, grupos étnicos, creencias, valores, grupos sociales con códigos autónomos, entre otros. Este tipo de características pueden implicar la posibilidad de que un estudiante quizás no está preparado para formar y enfrentar parte de la cultura escolar. Disminuyendo sus oportunidades de participación y aprendizaje enfrentándose a un acto discriminatorio y excluyente por el simple hecho de poseer diferencias que están arraigadas a su entorno (Booth y Ainscow, 2002).

La inclusión educativa tiene como objetivo garantizar que los niños tengan acceso a la educación, ejerciendo sus derechos. También pretende la prevención de la deserción escolar, resistiendo la permanencia de ellos y ellas en el contexto escolar en conjunto al fomento de la participación activa, sobre todo de aquellos estudiantes que se encuentran segregados o en riesgo de marginación. Para alcanzar esta meta, se deben ejecutar diversas acciones siempre por el camino hacia la disminución de barreras que impiden el aprendizaje y la participación, las que comúnmente tienen su génesis en la colaboración y comunicación entre pares, las normativas, el manejo de la casa educativa y las prácticas con las que se ejerce la docencia (SEP, 2012).

Para que la educación inclusiva tenga un sentido se deben superar las barreras que imposibilitan responder ante las características heterogéneas y a las motivaciones e intereses que tienen los estudiantes a la hora de aprender. Esto implica un cuestionamiento constante por parte de los docentes sobre las estrategias de intervención para el logro de este objetivo. Esta reflexión también forma parte de la educación inclusiva al considerar las características individuales de los estudiantes para el logro académico desde distintas perspectivas. Las barreras que se pueden presentar en una enseñanza no inclusiva son el no conocer los conocimientos previos de cada alumno o alumna y también las necesidades individuales, lo que puede provocar un clima competitivo en el que se ven inmersos sin querer participar. Otra limitante es la falta de elección individual en la variedad de intereses, lo que colabora plenamente con sus motivaciones e incentivo en el aprendizaje (Pérez, 2011). Todos estos aspectos forman parte del concepto diversidad, como todo aquello que está arraigado a inclusión.

La diversidad es algo inherente al ser humano, cada individuo tiene su propio valor en su existencia. Cuando hablamos de diversidad, también hablamos de todas aquellas características que conforman nuestra identidad y lo que nos permite la distinción con otro y otorgar valor a lo que significa nuestro rol en la sociedad. Este concepto se ha asociado por largo tiempo al ámbito de educación especial y a personas con discapacidad física, pero la diversidad abarca a todo ser humano y no debe contradecirse valorando lo diferente como algo desigual. De esta forma no se estaría aceptando el valor de la diversidad, por el simple hecho de ejercer un trato desigual con las personas que se consideran diferentes. La diversidad es un valor y derecho a ser diferente y es propio de toda persona, es decir que no es un aspecto a observar de manera negativa, sino más bien un valor positivo que respeta y reconoce al otro con todas sus individualidades. Cuando la heterogeneidad se presenta en grupos masivos, como lo es la escuela, la diversidad como valor, intenta responder a las necesidades individuales de cada estudiante y a todas aquellas demandas individuales que puedan presentar (Ávila, 2009).

La diversidad como concepto, se acompaña de distintos factores que rodean al ser humano y se desarrollan en conjunto. Esto quiere decir que también existen diferentes interpretaciones y manifestaciones, pero naturalmente crea la forma de ser distinto o distinta, pero entregando la libertad y posibilidad de poder ser y participar de la sociedad. Entre los factores que rondan la noción se pueden nombrar algunas variantes como; género, edad, religión, etnia, clase social, ritmos, destrezas, habilidades, ritmos, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, entre muchas (Marín, 2019).

Lo que Woolfolk (2010) dice de la diversidad, es que es una condición esencial y permanente en un contexto de enseñanza y aprendizaje, donde los estudiantes expresen sus emociones, las relacionen sus conocimientos y vivencias previamente experimentados. Esto colabora con la construcción significativa de aprendizaje, que se fortalece al compartir e interactuar

como ser único e irreplicable y la sensación de valorización por las características individuales. Ibarrola y Valdelomar (2007) refuerzan esta idea definiendo el concepto como algo general y no precisamente atribuible a los estudiantes, sino más bien algo que debe ver, percibir y sentir como parte de la normalidad y que la atención a la diversidad que deben entregar los docentes, no sea más que individual y emocionalmente atendido.

La inmersión de la diversidad en las prácticas inclusivas es irreversiblemente inseparable. Por lo tanto, para ser personas inclusivas es necesario un cambio cultural en la sociedad ya que, aunque se crean decretos y políticas que apunten a este valor intrínseco, existen valores que no se pueden separar de esta acción o cambio paradigmático. Estos valores son actitud, disposición y voluntad. Es necesario apreciar las diferencias que nos caracterizan como un aporte a la sociedad independientemente de las facultades que cada uno tenga para el cumplimiento de los objetivos sociales y personales (Blanco, 2008).

La diversidad en el aprendizaje también se relaciona con la estructura cerebral y el funcionamiento de este mismo. Los últimos avances neurocientíficos han comprobado que no existen cerebros con similares características, si bien todos los seres humanos compartimos peculiaridades óseas parecidas o con un patrón, esto no aplica para el cerebro, ya que sus cualidades difieren generalmente en el porte y espacio que ocupan las regiones. Esta variación en cada uno de los cerebros demuestra y refuerza las diversas maneras que los alumnos acceden al aprendizaje, lo expresan y motivan de manera autónoma. Es por eso que se precisa dar respuesta a esta diversidad entregando lo que cada estudiante necesite en su proceso, convirtiéndose en un concepto de justicia en que se les entrega a los estudiantes lo que necesitan desde nuestra práctica pedagógica (Alba, 2014).

Las barreras para la inclusión pueden disminuir si se generan políticas públicas que disminuyan todos aquellos valores y culturas inequívocas que la contradicen. Este cambio es un proceso en crecimiento que debería basarse en parámetros universales en el que participen todos los niveles de la sociedad en conjunto a profesionales de la educación. (UNESCO, 2009). Chile ha intentado construir un sistema educativo abanderado con la inclusión por largos años, considerando las necesidades y características individuales de cada uno de los estudiantes, es decir, considerando la diversidad. Todo este aspecto los ha querido expresar a través de una serie de leyes y decretos que lo sustenta y colabora con la gestión y atención de la diversidad dentro de los establecimientos educacionales. En el documento oficial (Informe Nacional de la Calidad de la Educación, 2017) se sintetizan las siguientes normativas, destacando aquellos aspectos o alusiones que apuntan a cambios para la inclusión:

**Decretos Supremos N° 01/98 y N° 374/99:** Nos entregan orientaciones para generar un programa de integración escolar (PIE), en las escuelas. La importancia de estos programas es que en ellos existen recursos humanos multidisciplinares que están preparados para la

atención de estudiantes con N.E.E y promoción del trabajo colaborativo con el fin de entregar atención a la diversidad.

**Ley N° 20201:** Esta ley entrega apoyo financiero a los sostenedores de colegios para dar subvención a aquellos estudiantes que presentan un diagnóstico de necesidades educativas especiales transitorias y necesidades educativas especiales permanentes. Esta ley fue generada el año 2007.

Desde 1998 el financiamiento del estado para estos aspectos había crecido rápidamente, pero, aun así, seguía siendo reducido y compatible con las ideas del neoliberalismo, ya que la educación pública exige recursos en altas cantidades, para cumplir con su desarrollo (Román 2020).

**Ley General de Educación (Ley N° 20370):** Esta ley impulsa el reconocimiento étnico como parte de la diversidad de nuestra nación. En el año 2009 se establece que los establecimientos en que se matricule un alto porcentaje de estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios, pueden adaptar sus objetivos generales y específicos del plan de aprendizaje, para poder integrar las premisas de que pueden comprender y expresar sus ideas y mensajes en su lengua nativa, reconociendo su historia y origen.

**Programa de Integración Escolar (PIE) (Decreto Supremo N° 170):** En el año 2009 se especifican orientaciones para evaluar y entregar diagnósticos que corresponden a N.E.E y N.E.E.P, para que junto con esto los estudiantes reciban subvención por medio del establecimiento, entidad que se preocupará y velará por atender sus necesidades. Este programa comienza a imponer estrategias de inclusión, favoreciendo la participación y aportando desde esa vereda a la mejora de la calidad educativa. Este programa deberá contener los recursos y profesionales idóneos, que entreguen oportunidades para alcanzar el logro académico de todos los estudiantes.

**Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Ley N° 20248):** Esta ley entrega recursos complementarios a establecimientos que, bajo previa inscripción, contengan alumnos prioritarios. Un requisito importante para recibir este beneficio es que los sostenedores deben generar un plan de mejoramiento educativo (PME) a merced de estos estudiantes.

Esta ley ha disminuido la segregación y beneficiado las practicas inclusivas, disminuyendo la selección arbitraria para optar a un colegio, ya que los estudiantes que reciben el beneficio de esta ley, se eximen del pago, cuando el establecimiento posee financiamiento compartido. Las familias que antes querían optar a estos colegios y no podían debido a carencias económicas, ahora pueden hacerlo (Carrasco, 2014).

**Política de Convivencia Escolar:** Siendo su última actualización el año 2015, las propuestas de esta ley son el impulsar instancias de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan las relaciones humanas y creación de vínculos personales. Del mismo modo pretende impulsar el desarrollo de la participación, la democracia formando aquellos valores inclusivos como los derechos, la igualdad de género y respeto por las diferencias. Objetivos que deben ser contextualizados al establecimiento.

**Ley de Inclusión (Ley N° 20845):** Esta ley tiene como objetivo afianzar el derecho y acceso a la educación y promulgarla como un principio, para que todos los niños y jóvenes puedan acceder a esta sin distinción de sus capacidades y particularidades. Esta ley entró en vigencia el año 2016, dando la posibilidad y libertad en la elección del establecimiento educativo, siempre y cuando este reciba aportes del Estado. Igualmente, pretende eliminar el lucro en los establecimientos que reciben subvención estatal y la selección arbitraria que anteriormente tenían la posibilidad de ejercer. Con esto, se entrega la opción a los padres y apoderados a optar por el colegio y proyecto educativo que contenga las políticas, cultura y prácticas pedagógicas que los represente. Esta ley forma parte de un proyecto que pretende disminuir los altos niveles de segregación que sin duda han provocado una gran brecha en el actual sistema escolar.

**Diversificación de la enseñanza (Decreto N° 83):** Este decreto expone criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con N.E.E. de educación parvularia y educación básica. Es así como este documento plantea el acceso universal al currículum chileno de manera legal. Siendo sus premisas y conductos el velar por el respeto hacia la diversidad, aportar al desarrollo constante de la inclusión, entregando oportunidades de manera igualitaria a todos los estudiantes. Los criterios utilizados para diversificar la enseñanza, se apoyan en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). “El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (decreto n°83,2015, p.19).

El Diseño Universal fue impulsado por Ron Mace perteneciente a la Universidad estatal de Carolina del Norte durante los años 80. Su objetivo y metas se relacionan con la adaptación de espacios físicos o herramientas de utilidad para todos los estudiantes con movilidad reducida u otra discapacidad que le impida el tránsito expedito por el mismo lugar que todos. A principios de los años 90, CAST comenzó a reunir experiencias de este diseño, reformulando sus principios, para que tuviesen relación con los aprendizajes, más allá del acceso físico a las aulas, se pretendía articular principios y pautas que apuntaran al acceso de todas las instancias de aprendizaje (Alba, 2013).

## 6.1. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

El DUA fecunda de tres pilares importantes, que se convirtieron en grandes aportes para su definición actual y dan origen a la gama integral de características que lo rondan. El primero es el diseño universal de la arquitectura, cuya principal característica es la adaptación de espacios comunes y físicos para que todos puedan tener acceso a lugares comunes. El segundo es el uso de los tics y su flexibilidad para adaptarse a cualquier ritmo, estilo o motivación hacia el aprendizaje, es por eso que este aspecto queda plasmado en el dua contemporáneo a la hora de ser una herramienta que se utiliza para representar información y también para registrar de manera lúdica. Y, por último, las neurociencias, concepto que refuerza la idea inclusiva de que cada persona tiene una manera distinta de aprender, y que ese aprendizaje se centra en tres redes cerebrales que responden en principios a las preguntas ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué? del aprendizaje (CAST, 2008).

Los currículos que se sustentan en el Diseño Universal para el Aprendizaje son claramente especialistas en la atención a la diversidad. Luego de amplias investigaciones neurocientíficas que concluyen en que el diseño debe sustentarse bajo tres principios fundamentales (Meyer y Rose, 2009). Estos tres principios que orientan la práctica educativa, a su vez se clasifican en pautas, que incluyen aspectos esenciales para planificar las enseñanzas (Alba, 2018). Ambos aspectos se sintetizan a continuación:

6.1.1. principio, proporcionar múltiples medios para la implicación. Este principio pretende lograr la motivación y la implicancia de los estudiantes para con su situación de aprendizaje, activando redes cerebrales. El objetivo principal es dar respuesta al porqué del aprendizaje, incentivando a los estudiantes a que persistan en su búsqueda de respuestas, fomentar el interés por las aspiraciones personales y logro de metas a través del esfuerzo. Lo importante es generar situaciones que fortalezcan este pensamiento. Este principio tiene tres pautas.

6.1.1.1. Proporcionar Opciones que permitan captar el interés. En este punto se destaca la importancia de presentar opciones de selección autónoma, en las que puedan identificar sus intereses reales.

6.1.1.2. Proporcionar Opciones para mantener el esfuerzo. En este aspecto es necesario destacar y reforzar los objetivos propuestos para que el estudiante no pierda el foco.

6.1.1.3. Proporcionar Opciones para la autorregulación. Este se relaciona con la capacidad de implementar estrategias de resolución de conflictos a través de la reflexión.

- 6.1.2. Principio, proporcionar múltiples medios para representar la información. Este principio está hecho para que cada estudiante pueda acceder a los contenidos, desde los receptores perceptivos que más le acomoden. Este aspecto responde al aumento de oportunidades que tiene el estudiante para adquirir su aprendizaje a través de diversos canales. Las pautas de este principio son:
- 6.1.2.1. Proporcionar opciones para la percepción. Corresponde presentar la información en más de un formato para que todos puedan observar el contenido.
  - 6.1.2.2. Proporcionar opciones para el lenguaje y símbolos. La idea de esta pauta es entregar acompañamiento o interpretación escrita, que pueda descifrar todos aquellos conceptos, no aprendido por barreras físicas.
  - 6.1.2.3. Proporcionar opciones para la comprensión, entregar parámetros y guías para que el estudiante descubra su aprendizaje significativo y la manera en cómo va relacionando la información con sus vivencias y conocimientos previos.
- 6.1.3. Principio, propiciar múltiples medios para la acción y expresión. Este principio apunta a lo demostrado por el o la estudiante en cuanto a los aprendizajes adquiridos a través de las diversas maneras que tiene para expresarlo. Este principio también da pauta para definir diversas formas de evaluar los aprendizajes, bajo la premisa de que todos los estudiantes tienen su manera particular de hacerlo. Las pautas de este principio son:
- 6.1.3.1. Propiciar opciones para interactuar con la información, incluyendo el uso de las tecnologías de apoyo. Se sustenta en el uso de los tics entregando oportunidad a la estudiante.
  - 6.1.3.2. Propiciar opciones para la expresión y la comunicación, a través de diferentes medios y herramientas y con la incorporación de apoyos graduados para lograr el aprendizaje.
  - 6.1.3.3. Propiciar. opciones para ejercitar las funciones ejecutivas, tanto en la formulación de objetivos, como apoyando el desarrollo de estrategias para la planificación, la gestión de la información y seguimiento.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ha entregado dos grandes aportes que colaboran con la inclusión educativa. El primero es que ha logrado derribar el concepto de discapacidad poco a poco desde la teoría, remplazándolo con el valor arraigado a lo inclusivo que es la consideración de la diversidad. Desde este punto el ofrecer distintas alternativas para el acceso a los contenidos y aprendizaje, no solamente beneficia a los estudiantes con necesidades educativas, si no que permite que todo el universo de estudiantes pueda

seleccionar la manera en que mejor aprende. El segundo es la manera de ver el currículum, este solo será limitante cuando no dé cabida para que todos los estudiantes puedan alcanzar sus objetivos. De contrario se enriquece y se valora, cuando logra ser significativo (Rojas, 2018).

La respuesta educativa hacia las distintas necesidades de los estudiantes, precisa de la aplicación de estrategias que en su conjunto adaptan o modifican la propuesta curricular regular, generando la oportunidad de logro académico para todos los estudiantes. Estos cambios pueden asociarse con la priorización de objetivos, definición de tiempos, espacios y la manera en que se utilizarán los recursos. Antes de planificar estas estrategias, se deben tomar en cuenta los distintos factores que influyen, ya que muchas veces las dificultades de los estudiantes son de orden contextuales, y pasan por sobre el aprendizaje, generando otro tipo de barreras que le impiden participar. Por lo tanto, es preciso estar en constante observación de estos detalles. La planificación diversificada debe estar apuntada a enriquecer el clima del aula escolar, con la sensación de seguridad y motivación de los estudiantes (Durán, 2015).

Al planificar diversificadamente utilizando el DUA, hay que tomar en cuenta que el diseño en sí, es una planificación, la cual contiene apoyos que consideran la diversidad, apuntados a los tres principios fundamentales, incluyendo en ello, los 4 componentes del currículum que son fundamentales (objetivo, contenido, metodología y evaluación). Se considera que, basado en lo planificado, el DUA solo puede atender estas dimensiones, desde sus pautas y no se incorpora mayor flexibilidad para improvisar con el currículum. (Sánchez, 2020). Ejemplificando la idea del autor, se adjunta la siguiente tabla con especificaciones a la hora de planificar utilizando el diseño universal para el aprendizaje:

*Tabla n°1.*

*Tabla organizadora para planificar de manera diversificada.*

Principios	Metas	Materiales	Método	Evaluación
Apoyos para la motivación.	Apoyos para la motivación que se proporcionan desde las metas.	Apoyos para la motivación que se proporcionan desde los materiales.	Apoyos para la motivación que se proporcionan desde el método.	Apoyos para la motivación en la evaluación.
Apoyos para la representación.	Apoyos para la representación que se proporcionan desde las metas.	Apoyos para la representación que se proporcionan desde los materiales.	Apoyos para la representación que se proporcionan desde el método Apoyos para la representación.	Apoyos para la representación en la evaluación.

Apoyos para la acción y la expresión.	Apoyos para la acción y la expresión que se proporcionan desde las metas.	Apoyos para la acción y la expresión que se proporcionan desde los materiales.	Apoyos para la acción y la expresión que se proporcionan desde el método.	Apoyos para la acción y la expresión en la evaluación.
---------------------------------------	---	--	---	--

*Clasificación de apoyos para el aprendizaje considerados en el DUA, según principios y componentes del currículum, elaboración* (Victoria Sánchez Gómez, 2020). Modelo de su autoría basado en el modelo de Meyer y colaboradores, (2014).

Las ideas, fundamentos y estrategias didácticas en una planificación diversificada, fecundan de un ejercicio que forma parte de la labor docente. A la ejecución de este ejercicio lo llamamos Trabajo colaborativo. Este es una metodología que forma parte fundamental del desarrollo profesional docente, su objetivo principal es que los y las docentes puedan compartir, analizar e investigar, acerca de lo experimentado de manera personal en situaciones contextuales sobre educación. Para ejecutar esta acción es preciso tener objetivos en común para dar solución al problema o mejorar un aspecto de manera colectiva y no desde un enfoque individual, para que de esta forma la solución de enriquezca y cada individuo aprenda de la experiencia e intercambio de ideas y fundamentos profesionales (Vaillant, 2016).

El compromiso del trabajo docente no solo se limita a lo que se realiza en aula, ya que el profesor pertenece a una comunidad educativa, que trabaja bajo los mismos lineamientos y se basa en el mismo proyecto educativo, del cual se desprende una responsabilidad compartida, por la cual deben trabajar en conjunto. La reflexión constante y trabajo en equipo con los demás integrantes de esta comunidad o establecimiento, forma parte de una labor docente que se enriquece día a día, mejorando sus prácticas, a través de la reflexión acerca del contexto de sus alumnos, compartiendo estrategias efectivas que contribuyen a la calidad educativa del establecimiento y mejorando el conocimiento profesional docente y de esta manera repercutir integral y de manera articulada en los estudiantes. (Manual para la Buena Enseñanza, 2008)

El trabajo colaborativo como la manera en que los docentes se comparten las experiencias en las prácticas ya sea con un resultado positivo o negativo, con el fin de que esta actividad les permita ir mejorando sus metodologías en el aula y promueva la reflexión constante. ¿Qué se necesita para llevarlo a cabo? Tener un objetivo que los identifique, trabajar de manera continua y regular, que las conversaciones y reflexiones se remitan y vinculen con el trabajo en aula, creación de espacios comunes y compartidos para las reuniones recurrentes. Es preciso mencionar los impactos que este trabajo tiene para el contexto escolar donde se ejerce. El primero es que fortalece la cultura escolar de trabajo colaborativo en la escuela,

disminuye las responsabilidades que se ejecutan en horarios no lectivos, optimiza el uso de tiempo y recursos planteados para las distintas actividades, y por último ayuda a identificar los desafíos que se presentan en la labor docente a través de la reflexión pedagógica de manera constante.

## 7. MARCO METODOLÓGICO

### 7.1. Paradigma y Enfoque

La presente investigación tiene como propósito el analizar las problemáticas que presentan los docentes en la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en áreas de implementación de estrategias diversificadas. Este trabajo apunta hacia un estudio de caso que involucra a docentes del Liceo María Carvajal Fuenzalida de la comuna de Paine. En cuanto a la metodología empleada debemos precisar que se guió por un enfoque Cualitativo. Esta se enfocará en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los docentes en su ambiente natural y en relación con su contexto.

Taylor y Bogdán (1996) *“definen a la metodología cualitativa en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”*. Según Hernández (2006), el paradigma cualitativo se selecciona cuando se pretende comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en experiencias, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Para lograr este objetivo, se adoptó un enfoque de carácter descriptivo, puesto que el propósito de la investigación es dar cuenta del comportamiento de una serie de variables de un contexto específico de observación, pretendiendo recoger información sobre diferentes aspectos de la organización a estudiar de manera general y /o particular, realizando un análisis y una medición de los mismos.

*“La investigación descriptiva busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”* (Hernández, Fernández y Baptista. 2003. Pág. 80).

Los estudios descriptivos miden o recogen información de manera independiente o de manera conjunta sobre los conceptos o variables a los que se refieren y se centran en medir con la mayor precisión posible (Hernández, Fernández y Baptista. 2003)

En dicha investigación utilizaremos métodos de recolección que nos permitirán reconocer las falencias o dificultades en cuanto a la implantación del Diseño Universal para el Aprendizaje. Para lograr el objetivo propuesto será necesario realizar una encuesta a los sujetos de investigación. El estudio de caso se enfoca en docentes que imparten clase en enseñanza básica en el Liceo María Carvajal de la comuna de Paine, siendo el diseño descriptivo el que nos permitirá identificar las dificultades que presentan los docentes en la aplicación del DUA.

## 7.2. Diseño de Investigación

Según lo que menciona Castro (2010) este diseño investigación consiste en presentar una visión lo más completa y exacta de la realidad, no es posible, ni se justifica, alterar los datos recolectados, siendo trabajo del investigador hacer los mejores esfuerzos para presentar de modo fidedigno la evidencia suficiente para fundamentar los hechos sucedidos. Este diseño nos permite comprender y aprender de la realidad de un evento, ya que este tipo de investigación es idónea para comprender en profundidad la realidad de los docentes del Liceo María Carvajal en cuanto a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje y con ello poder identificar y explicar las deficiencias.

El sentido del estudio de caso al ser un método cualitativo de investigación no busca generalizar sus resultados a toda la población del Liceo María Carvajal Fuenzalida, sino a las características de la muestra del caso estudiado, con esto se busca explorar y describir lo estudiado. Por otra parte, Yin (1994) plantea que el estudio de caso permite examinar en profundidad un fenómeno, ampliando el conocimiento del mismo, además de permitirnos comprender y obtener nuevos conocimientos a partir del estudio.

## 7.3. Contexto y escenarios de sujetos de estudio.

En el presente estudio de caso se investigará a través de un cuestionario a los docentes que imparten clase en enseñanza básica de un Liceo María Carvajal Fuenzalida, que está ubicado en la comuna de Paine. El promedio de alumnos por curso es de 35 a 40 niños, siendo su modalidad es Humanístico Científico. Cuenta con una matrícula de 688 alumnos, el 70 % de ellos prioritarios, ya que existe un alto índice de vulnerabilidad en el contexto rural en donde está inmerso. En cuanto al recurso humano, se compone de 42 docentes y 35 asistentes de la educación.

Es dependiente del Departamento de Administración de Educación Municipal de Paine, el cual administra los recursos según el decreto con fuerza de ley n°2 de educación (1998). Este liceo está centrado en promover la integración y atención a la diversidad, el desarrollo integral de los estudiantes y la implementación de estrategias para conseguir el logro de la excelencia académica de manera cuantitativa y competitiva con los demás establecimientos de la comuna, mediante las pruebas estandarizadas a nivel nacional, comunal y puntajes de ingreso a la universidad.

## 7.4. Sujetos de Estudio

En cuanto a la muestra es importante destacar que los estudios cualitativos como lo señalan Taylor y Bogdán (1990), el poder de la muestra no depende del tamaño, sino en qué medida la muestra refleja y maximiza la diversidad del fenómeno estudiado, es decir, ***“recoge la mayor cantidad posible de visiones, de forma que se refleja la amplitud de la variable analizada”***. La muestra del presente estudio está conformada por 10 docentes del

establecimiento antes mencionado que imparten clase en diferentes niveles básica estos fluctúan de primero básico a octavo básico, lo cuales tienen entre 28 a 58 años de edad.

A continuación, se expone la tabla, que da cuenta de las características de las docentes, que forman parte de la muestra de estudio.

*Tabla 2:  
Docentes participantes del estudio.*

N°	Nombre del docente	Especialidad	Edad
1	Francia Zamorano	Docente General Básica con Mención Ciencias Naturales	46
2	Pamela Piña	Docente General Básica.	38
3	Rosa Lobos	Docente General Básica con Mención en Matemática.	37
4	Claudia Gómez	Docente General Básica.	48
5	Francisco Bravo	Docente General Básica con Mención en Matemática.	30
6	Marcelo Leyton	Docente General Básica.	34
7	Cristina Abarca	Docente General Básica con Mención en Lenguaje.	58
8	Soledad Santis	Docente General Básica.	56
9	María Olga Bravo	Docente General Básica con Mención en Matemática.	44
10	Paulina Torreblanca	Docente Educación Física.	45

Tabla representativa con datos de los sujetos de estudio (Autoría propia).

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

Según lo mencionado por Cook y Reichard (2005) exponen atributos del paradigma cualitativo, dentro de los cuales se puede encontrar que es “Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo”, lo cual implica contar con instrumentos de recogida información que permitan acceder a la descripción de la información, tal como sucedió.

Como bien expone Corral (2009) “El valor de un estudio depende de que esta información refleje lo más fidedignamente el evento investigado, dándole una base real para obtener un producto investigativo de calidad”. Esta técnica de recolección de datos da lugar a establecer contacto con las unidades de observación por el medio de entrevistas a través de un cuestionario previamente establecido con el fin de recopilar datos que nos permitan conocer la situación actual de muestra. Según Albert (2007) podemos definirlo como “Una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir”

Para recabar la información se aplicó un cuestionario online con la plataforma googleforms a los docentes, dicho cuestionario tiene un conjunto de 9 preguntas abiertas, que los docentes se demoraran alrededor de 45 minutos en contestar, el propósito de dicho cuestionario es recoger, procesar y analizar información e identificar las principales dificultades que presentan en la implementación del DUA. Las preguntas pretenden alcanzar la información mediante las respuestas.

El criterio que se tomó para la selección fue el rango de edad de los docentes, ya que nos daría una perspectiva de la formación de los docentes y que tanto conocen de la implementación de DUA, además de considerar también las horas que interactúan los docentes con los estudiantes.

El cuestionario se basa en las siguientes preguntas, apuntadas a las dimensiones que se pretenden observar en este estudio.

*Tabla N°3.*

*Preguntas para aplicación de cuestionario (Autoría propia).*

<b>Dimensiones</b>			
<b>Planificación diversificada</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Trabajo colaborativo.</b>	<b>Clima en aula</b>
¿Qué elementos inclusivos considera a la hora de planificar una clase?	¿Cuáles son las formas que utiliza frecuentemente para evaluar?	¿Qué beneficios tiene el trabajo colaborativo entre docentes hacia los estudiantes?	¿Cuáles son los elementos esenciales para implementar un aula inclusiva?
¿Aplica las pautas del DUA A la hora de planificar? ¿Cómo lo hace?	¿De qué manera considera las características individuales de cada uno de sus estudiantes a la hora de evaluar?	¿Considera el trabajo colaborativo como un momento de reflexión profesional?	¿De qué manera considera los intereses de los estudiantes para la ornamentación del aula??
¿Cuáles son los principales desafíos que se le presentan a la hora de implementar su panificación de manera diversificada?	¿Las estrategias de evaluación que usted ofrece a sus estudiantes ofrece oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido?'	¿Qué problemáticas se le presentan o han presentado al trabajar colaborativamente?	Desde su perspectiva ¿Qué elementos dificultan el tener un ambiente inclusivo en el aula?

Preguntas que se realizarán a los sujetos de estudio. Estas están divididas en 4 dimensiones que son las que se pretende analizar.

## 7.6. Análisis de información

El presente estudio de caso tiene el propósito identificar y detectar cuáles son las falencias en la implementación del DUA en los docentes seleccionados en nuestra muestra.

Este trabajo servirá para recabar información relevante en el quehacer docente con el fin de tomar medidas a futuro. Este procedimiento consiste en recaudar información contrastando los resultados, observando diferencias y estableciendo también las semejanzas. Esto conlleva una retroalimentación que puede resultar útil al enfocarnos en el trabajo colaborativo con estos docentes e implementar estrategias DUA en conjunto a partir de las necesidades resultantes. Esta información no sólo servirá para mejorar el aspecto metodológico, sino también para planificar estrategias y diversos instrumentos de evaluación.

De este análisis, emergerá una plantilla que consiste en una serie de aspectos D.U.A. para que los docentes la tomen en cuenta y verifiquen si está contemplada en sus planificaciones a objeto de constatar que ésta sea diversificada y considere múltiples aspectos necesarios para una mejor enseñanza

## 7.7. Etapas de Investigación

Castro (1994) plantea que para realizar una investigación conlleva recorrer una serie de fases en las que el investigador debe seguir. Todo estudio posee características propias y etapas que conllevan una secuencia lógica. El presente estudio tiene una organización y una secuencia de trabajo que se divide en seis etapas de indagación.

A continuación, se presentan las etapas en que nosotras realizamos la investigación del estudio de caso:

**ETAPA 1:** Consiste en identificar el problema. Luego, describirlo y delimitarlo.

**ETAPA 2:** Esta etapa considera aspectos temáticos, metodológicos y empíricos. Si la pregunta está bien planteada, es más fácil obtener resultados significativos para la investigación.

**ETAPA 3:** Es el propósito que nos mueve a realizar el estudio. Es el para qué, es decir, lo que pretendemos lograr.

**ETAPA 4:** Es la recopilación de antecedentes, investigaciones previas, consideraciones teóricas en la que se sustenta la investigación.

**ETAPA 5:** Corresponde al método. Parte de una posición teórica y conduce al camino de técnicas concretas que se aplican a la investigación.

**ETAPA 6.** Descomposición del objeto para dividir sus partes y, así, tener un mejor conocimiento de él.

**Esquema n° 1:**  
*Representación de las etapas del presente estudio.*



Esquema representativo de las etapas de la investigación (autoría propia).

## 8. REFLEXIONES FINALES

Desde que se comenzó a impulsar el respeto universal por el derecho a la educación, la profesión docente se ha visto enfrentada a constantes cambios que van de la mano con las diversas normativas que rigen estas reformas y también por las ganas de superación perfeccionamiento que adquieren los profesores, lo cual se relaciona con su adaptabilidad a los objetivos que tiene la educación y la profesión que eligieron. Las posibles problemáticas en este marco, pudiesen estar relacionadas a la confusión entre las distintas leyes creadas, las cuales presentan algunas contradicciones que confunden el quehacer docente, por otro lado la falta de un agente responsable que capacite a los docentes ante este aspecto, también la conciencia en la falta de estrategias y literatura que apoye los cambios requeridos para cada contexto , y las dificultades que se presentan ante la disminución de barreras que formen un ambiente o implementación inclusiva dentro del contexto educativo.

Según las ideas revisadas en la literatura, se admite que existen ciertos elementos que interfieren en los desafíos que se le presentan a los docentes como, por ejemplo, la confección e implementación de una planificación diversificada, la cual debe apuntar de manera integral a las características de todos los estudiantes presentes en el aula. Esta planificación debe incluir diversos procesos que se tornan complejos ante distintas circunstancias. El primero de ellos es la capacidad de diversificar un objetivo para que todos alcancen el éxito, tomando en cuenta, ritmos, intereses, estilo de aprender, discapacidades, modo sensorial de atención, entre otros. Relacionado a esto, bajo la norma del decreto N°83,

se sugiere utilizar las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, para cumplir con los márgenes de diversificación a la hora de planificar. La principal dificultad que se genera ante esto, es el desconocimiento y falta de evidencias que respeten a la experiencia en su aplicación, las que puedan servir de modelo para facultar estrategias hacia la manera de presentar y recibir lo aprendido.

Otro aspecto que se involucra dentro de esta aplicación y el que también se podría presentar como un desafío para la práctica docente, es la manera de evaluar dentro de la planificación, ya que, a la hora de diversificar, aparecen distintas aristas que impiden salir de los márgenes tradicionales de evaluación y calificación. Este aspecto también podría estar asociado al énfasis en el cumplimiento de ciertas normativas que se están implementando contingentemente, como lo es el decreto N° 67, algo nuevo para los docentes ya demanda respuestas inmediatas y efectivas por lo que se ha presentado dificultad para implementar nuevos reglamentos internos. En este aspecto también se pueden dilucidar la falta de estrategias para evaluar procesos desde las distintas perspectivas que se exige en una planificación diversificada mediante el diseño universal para el aprendizaje.

Un aspecto que también podría estar presente en los resultados de este estudio, es la implementación efectiva del trabajo colaborativo y todas aquellas aristas que rodean el concepto. Ya que según las investigaciones observadas muchos profesores, plantean que la falta de tiempo y la demanda que les implica el trabajo administrativo, les impide realizar este acto de manera eficiente y eficaz, por lo que la toma de decisiones en cuanto a lo que se va a trabajar en el aula no se logra del todo, para su implementación articulada. Ante este aspecto es de suma importancia para el logro de metas, las cuales, dentro de un espacio educativo o comunidad escolar, siempre deben ser similares y de común acuerdo. Otro aspecto que se podría dilucidar en la opinión de los profesores, es la creencia de que los conceptos de diversidad, inclusión y atención de las N.E.E es algo que se relaciona solamente con un especialista o educador diferencial, no creyendo en sus capacidades para implementar metodologías y estrategias propias o consensuadas con un par, alejado de las individualidades. Desde este punto, será necesario reforzar, que dentro de los parámetros de la inclusión todos los componentes de la comunidad educativa tienen un rol fundamental para generar participación.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Adirón, F, (2005). *¿Qué es la inclusión?, La diversidad como valor*. Ministerio de Educación, Perú.
- Agencia de Calidad de Educación. (2017). Informe Nacional de la calidad de educación, *“Desafíos de educar para la inclusión y la diversidad”*, Santiago de Chile.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009). “Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?” En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 161-170). Barcelona, España.
- Alba, C, (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Versión 2.0. Universidad Complutense, España.
- Alba, C, (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. DUALECTIC, España.
- Albert Gómez, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), McGraw Hill, 265p.
- Ávila, A, Esquivel, V, (2009). *Educación inclusiva en nuestras aulas*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. San José, Costa Rica.
- Badia, A, Monereo, C, (2004). *La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica*. Universidad de Barcelona, España.
- Bellei, C, Contreras, D, Valenzuela, J, P (2018). *La agenda pendiente en educación*, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Blanco, M, (2008). *La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Blanco, R. (2008). *Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia*. Revista Educación, 347, 33-54.
- Booth, T, Ainscow, M, (2002). *Índice de inclusión*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000

- Campos, N. (2015), ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? Reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. Revista Actualidades Investigativas en Educación. VOL.N°15, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0.
- Castaño, J, (2012). De la práctica al saber pedagógico. Graffías disciplinares de la UCP, VOL.N°17, pág. 37-50. Pereira, Colombia.
- Castillo, S (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. Revista educación, VOL. N°43, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. Revista Nacional de administración.
- Castro, L. (1994). Diseño Experimental sin Estadística, 4ª. reimp., Ed. Trillas, México.
- Centro de perfeccionamiento experimental, CPEIP, (2017). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. MINEDUC, Chile.
- Conferencia mundial sobre educación para todos. (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia
- Cook, Thomas y Reichardt, Charles (2005), Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa, 5ta ed., Madrid, Editorial Morata.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. Revista Ciencias de La Educación.
- Desarrollo de tutorías entre estudiantes (S/F), Ideas docentes. Elige educar, Chile.
- Díaz, T, Gómez, (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. Revista de Medios y educación, VOL.N°34, pág. 31-47, Universidad de Sevilla, España.
- Díaz, V, (2019). Formación Docente, Práctica pedagógica y saber pedagógico. Revista de educación, Laurus, VOL. N°12, pág. 88-103, Universidad Pedagógica Experimental, Caracas Venezuela.
- División de Educación general Unidad de Currículum Ministerio de Educación. (2015). DECRETO N° 83. Diversificación de la enseñanza. Santiago de Chile.
- Durán, D, Giné, C, (S/A). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la

diversidad. Revista Latinoamericana de educación Inclusiva. Revista Enabling Education Network, United Kindom.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. Revista Digital Umbral 2000, VOL N° 13, pág. 1 -10. Santiago de Chile.

Galaz, A, Silva, M. (2020). Estudios Pedagógicos, Número especial 40 años. Revista, Estudios Pedagógicos. Editorial. Universidad Austral de Chile. Valdivia Chile.

Hernández, R. (2006), Metodología de la investigación, 4ª ed., México, Mc Graw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. Tercera edición. Editorial Mc Graw Hill. México.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. Tercera edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 80 pág.

Hillaraza, Y, (2011). La investigación pedagógica: Un aporte a la gestión de la formación docente desde un punto de vista socio cultural. Revista Did@scalia: Didáctica y educación. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdeG-Granma, VOL.N°3, pág. 25-40, Cuba.

Ibarrola, I, Valdemoar, I, (2007). ¿Qué es la diversidad? Revista Biribilka, VOL.N°4, Pág. 13-14-15. Navara, España.

Jiménez, F, Montecinos, (2018), Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar Chile.

Lagos, O. (2018). Diseño Universal para el aprendizaje: Una experiencia innovadora en el aula matemática de octavo año básico. Revista de estudios y experiencias en educación, Vol. N°36, Pág. 257-267. Concepción Chile.

Lagos, R, Mikel, P, (2020). 40 años de Estudios Pedagógicos: análisis bibliométrico. Universidad Autónoma de Chile. Temuco, Chile.

Ley 20.903, (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Biblioteca del congreso nacional de Chile. Chile.

Ley N° 20.422. Diario oficial de la república de Chile. Santiago de Chile, 03 de febrero del 2010.

Ley N° 20.845. (2015). Diario oficial de la república de Chile. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y

prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Santiago, de Chile.

- Marco para la buena enseñanza. (2008). CPEIP, séptima edición. Santiago de Chile.
- Marín, D, (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. Revista Itinerario educativo VOL.Nº54, pág. 23-48. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia.
- Marín, D, (2019). Política de Inclusión. Universidad Cooperativa de Colombia. Pereira Colombia.
- Meyer, A., y Rose, D. (2009). A Policy Reader in Universal Design for Learning (Gordon, D., Gravel, J. y Schifer, L.). Cambridge, MA: Harvard Education Press. Traducción Informal.
- Muñoz, M. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? Psicoperspectivas, Vol. N°3, pág. 68 -79. Universidad de Chile, Chile.
- Núñez, E, (2019). Implementación de diseño universal de aprendizaje en escuela particular-subvencionada sin programa de integración escolar: un estudio de caso. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Pastor., Sánchez Serrano, J. M., Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño Universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. Madrid: Edelvives
- Pérez, E, (2011). Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Restrepo, B. (2004). La investigación -acción educativa y la construcción del saber pedagógico. Revista Educación y educadores, VOL.Nº7. Universidad de la Sabana. Colombia.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Prelac, (1), p. 7-23
- Rojas, M, (2018). Análisis conceptual del dua y su relación con las practicas pedagógicas, en una escuela de párvulos particular subvencionada en la comuna de estación central, en los niveles NT1 Y NT2. Universidad Finis Terrae. Santiago de Chile.
- Rosas, R, Staig, J, Lazcano G, (2018). Desafíos para tener una educación verdaderamente inclusiva en Chile. Centro de Justicia Educacional, Santiago de Chile.
- Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC), Fernández, J.M. (2013). Competencias docentes y

- educación inclusiva. Revista electrónica de investigación educativa, XV, (2), p. 82-99., (6), p.116-123.
- Sánchez, S, Castro, L, Casas, J, Vallejos, (2016), Análisis Factorial de las percepciones docentes sobre el diseño universal de aprendizaje. Revista Latinoamericana de educación inclusiva, Universidad de Burgos, Universidad de Concepción, Universidad de Córdoba.
- Sánchez, V. (2020). Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva VOL.Nº14. pág. 143-160. Universidad de Chile, Chile.
- Sanjurjo, L, (2013). La construcción del conocimiento profesional docente. Revista Giros, educación y sociedad. VOL.1, Pág. 4-8. Costa Rica.
- SEP. (2012). Glosario de términos sobre discapacidad. Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. Estados Unidos Mexicanos. México.
- Soto, D. (2019). La educación inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la política pública vigente (decreto nº170, 2009 y decreto nº83, 2015) y el espacio didáctico”.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España.
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París, Francia.
- Vaillant, D, (2016). Trabajo Colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Universidad de ORT. Uruguay.
- Valencia, C. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje, Una alternativa para la educación inclusiva en Chile. Universidad de Matanzas, Cuba.
- Valenzuela, C, Cortese Isidora, (2017). Transitando hacia una educación inclusiva: Breve revisión de los paradigmas y leyes. VOL.Nº1. Valora UC. Santiago de Chile.
- Vento, R. (2015). Estrategia metodológica para el mejoramiento del desempeño profesional del psicoterapeuta escolar. Atenas, 4 (32), 123-138.
- Woolfolk, A, (2010). Psicología Educativa. XI edición, Pearson Educación, México, 2010.
- Yadarola, M. (2006). El aula inclusiva el espacio para todos. Santiago de Chile.

Yin, R. (1994): Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.