



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

Decreto 83: Conocimiento de los profesores acerca del Diseño Universal para el Aprendizaje.

TESINA PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

TESINA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE.

AUTORES/AS:

CARLA MARCELA ARRIAGADA VARGAS

CAMILO ANDRÉS BOLBARÁN PINTO

GISELLE ANDREA CABROLIER LÓPEZ

PROFESOR GUÍA: FELIPE ROJAS

NOVIEMBRE 2021

AUTORIZACIÓN: 26 DE NOVIEMBRE DEL 2021, CARLA MARCELA ARRIAGA VARGAS, GISELLE ANDREA CABROLIER LÓPEZ, CAMILO ANDRÉS BOLBARÁN PINTO.

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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco con mucho afecto a:

A mi amada familia, padres, hermana y sobrinos por el apoyo brindado durante este proceso profesional, en la comprensión de lo que implica poder cumplir mis metas y sueños. A mi pareja Héctor, por la infinita paciencia y apoyo que me dedico en los momentos donde la energía se agotaba. A mis amigas y seres queridos por siempre entregarme palabras de aliento y motivación para seguir adelante. A mis compañeros de universidad Carla y Camilo quienes fueron parte de este proceso y de cada uno de los logros y aprendizajes que compartimos como grupo y al profesor Felipe por el gran apoyo en la elaboración de nuestra tesina.

Giselle Andrea Cabrolíer López

Agradezco enormemente a mi familia, en especial a mi compañera de vida quien siempre me ha incentivado a seguir avanzando académicamente y en la vida. A mis hijos a quienes adoro con toda mi alma, quienes en ocasiones tuvieron que ser tan comprensivos a su corta edad, con los tiempos de su padre. A mi madre que siempre fomentó en mí, la justicia y la inclusión social, desde que tengo uso de razón. A mis compañeras de la Universidad con quienes, a pesar del duro momento histórico que nos tocó coincidir, supimos trabajar en equipo siempre de forma respetuosa, afectuosa y tenaz.

Camilo Bolbarán Pinto

Índice

2		
73	¡Error! Marcador no definido. Contextualización (RECONOCIMIENTO DE PARTE DE LA REALIDAD Y LA PROBLEMÁTICA QUE SE VISUALIZA)	10
3.1	Preguntas de investigación y Preguntas auxiliares (si es que hubieran)	10
3.2	Objetivo General y Objetivos Específicos	10
3.3	Justificación	10
4		
175	¡Error! Marcador no definido. 5.1 Paradigma y Enfoque	12
5.2	Diseño de Investigación	12
5.3	Contexto y escenarios de sujetos de estudio.	12
5.4	Sujetos de Estudio	12
5.5	Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información.	12
5.6	Tipo de Análisis que se realizará. (destacar la utilización de instrumentos dentro de la investigación). Triangulación de Información	12
5.7	Etapas de Investigación	12
5.8	Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación	12
5.9	Categorías de Análisis (nombrar y definir las categorías solamente)	12
6	417 428 48	

Índice de Tablas.

Tabla N° 1: Principales Enfoques de DU.....	24
Tabla N°2: Principio I. Elaboración propia. CAST, (2002).....	27
Tabla N°3: Principio II. Elaboración propia. CAST,(2002).....	28
Tabla N°4: Principio III. Elaboración propia. CAST (2002).....	29
Tabla N°5: Cuestionario Decreto nro 83, para docentes de enseñanza básica de la Escuela Rosalina Pescio Vargas de Peñaflores.....	37

Listado de Siglas:

DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

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

PIE: Programa de integración escolar

MINEDUC: Ministerio de Educación.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

LGE: Ley General de Educación

NEE: Necesidades Educativas Especiales

NEET: Necesidades Educativas Transitorias

NEEP: Necesidades educativas Permanentes

ENDESIC: Estudio Nacional Sobre La Discapacidad

MIDEPLAN: Ministerio De Desarrollo Social Y Planificación

CDPD: Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad

SEP: Subvención Escolar Preferencial

CEPAL: Comisión económica para América latina y el Caribe

DU: Diseño Universal

DUC: Centro Para El Diseño Universal

UID: Universal Instructional Design

UDI: Universal Design For Instruction

UDE: Universal Design In Education

CASEN: Encuesta De Caracterización Socioeconómica Nacional

RESUMEN

El siguiente proceso investigativo pretende explorar el conocimiento y las creencias que poseen los profesores de educación general básica, con respecto al Decreto 83 y su aplicación en las áreas de, trabajo colaborativo, adecuaciones curriculares y co-docencia. Para lograr este objetivo, se realiza una investigación cualitativa con enfoque descriptivo e interpretativo, a modo de examinar la perspectiva que poseen los y las docentes, en relación a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje dentro del aula escolar. A modo de cumplir este objetivo, se realizará un estudio de caso múltiple, donde se aplicará un cuestionario a 10 docentes de la escuela Rosalina Pescio Vargas de la comuna de Peñaflores.

Los posibles resultados de esta investigación, apuntan a que pudiese existir un desconocimiento por parte del cuerpo docente en relación a los ámbitos antes mencionados.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, Inclusión Educativa, Conocimiento Profesional Docente.

ABSTRACT:

The following research process aims to explore the knowledge and beliefs that basic general education teachers have regarding Decree 83 and its application in the areas of collaborative work, curricular adjustments and co-teaching. To achieve this objective, qualitative research with a descriptive and interpretive approach is carried out, in order to examine the perspective that teachers have, in relation to the implementation of Universal Design for Learning within the school classroom. In order to achieve this objective, a multiple case study will be carried out, where a questionnaire will be applied to 10 teachers from the Rosalina Pescio Vargas school in the Peñaflores commune.

The possible results of this research suggest that there could be a lack of knowledge on the part of the teaching body in relation to the aforementioned areas.

Keywords: Universal Design for Learning, Educational Inclusion, Professional Teacher Knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en la actualidad es un derecho humano esencial para todos los estudiantes, estos derechos se enfocan en la transformación del entorno educativo tanto en la cultura, la política y las prácticas, las que pueden ser formales o informales. Su finalidad es dar atención a las diferentes necesidades de cada estudiante, para así ir disminuyendo progresivamente las barreras del aprendizaje. Además, esto implica fortalecer el sistema educativo, ya que se centra en la participación plena y efectiva de todos los estudiantes, especialmente en aquellos que por alguna razón se encuentran en situación de marginalización.

Desde la década de los setenta, se viene escuchando fuertemente a nivel internacional la palabra inclusión. A raíz de esto, se han llevado a cabo convenciones, conferencias e informes internacionales que apoyan la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en las escuelas regulares y a las cuales se adhieren países latinoamericanos, dentro de ellos se encuentra Chile. En nuestro país, se transita desde los años noventa, por distintos enfoques educativos, comenzando por un enfoque excluyente, avanzando a uno integrador y desde ya, los últimos seis años, se ha abierto camino hacia el enfoque de la inclusión. El Ministerio de Educación, ha sido el encargado de cumplir el rol de velar y promulgar decretos de ley que van en apoyo al cumplimiento de dicho enfoque.

Las políticas públicas chilenas buscan atender la diversidad de los estudiantes, predominando las respuestas basadas en la identificación de algunos grupos específicos y en la ejecución de estrategias para atender déficit individuales. Esta forma restringida para abarcar las respuestas a la diversidad sobrelleva una idea estática del desarrollo, que van a encasillar a los estudiantes en sus dificultades, dando escasa participación en la educación (Infante, 2007). De esta manera, aún persisten prácticas educativas que están basadas en la intervención de profesionales que son especialistas, como atenciones remediales e individuales con niños que son identificados como un problema (López *et al.*, 2014).

La educación inclusiva es un progreso que está constantemente en búsqueda de una educación de calidad para todos, la que pretende dar respuestas a la diversidad y mejorar las expectativas en el aprendizaje de los estudiantes, eliminando la discriminación y marginación (UNESCO, 2008). De esta manera, se puede entender que la tarea de lograr identificar y superar las barreras que restringen la permanencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, se encuentran especialmente en las culturas, políticas y prácticas escolares, y no en las diferentes características de los niños y niñas (Booth y Ainscow, 2000).

En el año 2015, es promulgado el Decreto N° 83, el cual, promueve la diversificación de la enseñanza, por medio de la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, con el fin de dar respuesta educativa flexible a todos los estudiantes y favorecer el acceso, participación y progresión de todos los estudiantes en el currículum nacional. Este decreto aprueba los criterios y orientaciones de las adecuaciones curriculares, como también la diversificación de la enseñanza en el marco del DUA. El enfoque DUA tiene como finalidad, establecer un cambio en la perspectiva de los equipos profesionales de la educación con respecto a la colaboración, por lo que está última no se logra comprender como una ayuda a la labor de los docentes, sino que como un factor decisivo (Meyer et al., 2014). Por esto, la inclusión en la educación requiere de un punto de partida y un progreso (Ainscow, 1995; Echeita, 2006).

De este modo los conceptos de aprendizaje y participación en la educación son primordiales para poder comprender la perspectiva de la inclusión educativa. Por lo que el concepto de “aprendizaje”, se va a referir a que todos los estudiantes puedan progresar en sus diferentes capacidades y logren desarrollar su máximo potencial, a través de experiencias educativas que sean flexibles, relevantes y significativas para su vida, no en un enfoque basado en el rendimiento académico (Ainscow y Miles, 2009). Con respecto a lo propuesto por el Diseño Universal para el Aprendizaje, el que busca favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes es importante incorporar el diseño de materiales y actividades curriculares que consideren los múltiples medios de representación de los contenidos que enseñará en clases el profesor. También se deben considerar las múltiples formas de expresión y comunicación de los contenidos por parte de los estudiantes e incorporar la atención de las múltiples formas de motivación que dan respuestas a los diversos intereses en el aula (CAST, 2008).

Es por esto, que la presente investigación, tiene como objetivo explorar las creencias y conocimiento que poseen los docentes de Enseñanza Básica de la escuela Rosalina Pescio Vargas de la comuna de Peñaflor, en relación a la implementación del Decreto N° 83. Para poder identificar, si se están utilizando estrategias de diversificación dentro de las aulas de forma efectiva, además indagar si se está realizando trabajo colaborativo e implementando la co-docencia y si todos los involucrados en el proceso de aprendizaje manejan esta política pública que busca beneficiar a toda la comunidad educativa, a partir de la disminución progresiva de barreras en la participación y en el aprendizaje.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir de la necesidad mundial de dar respuesta inclusiva a las personas en situación de discapacidad, a fines del siglo pasado se llevó a cabo la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales en Salamanca (UNESCO, 1994), la cual establece hitos significativos para la atención de estudiantes que presenten alguna Necesidad Educativa Especial (NEE), basándose en una educación para todos y otorgando igualdad de oportunidades. Chile adhiere a estos hitos significativos y por esto, que, en el transcurso de la última década, se han creado leyes y decretos de educación, las cuales buscan favorecer la inclusión en los contextos educativos con el propósito de poder brindar una respuesta educativa flexible, acorde a la realidad de cada uno de las y los estudiantes, que se encuentran en su trayectoria educativa.

Dentro de ellas podemos destacar el decreto 170 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales (2010), el decreto 83 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales (2015), la Ley de inclusión Escolar (Ley N° 20.845), que regula la admisión de los y las estudiantes (2015), y por último uno de los decretos más actuales en relación a la flexibilidad de la evaluación el decreto 67 que aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción (2018). Estas leyes y decretos establecen criterios y orientaciones a la comunidad educativa para favorecer y fomentar una educación basada en la igualdad de oportunidades, calidad, equidad y valoración de la diversidad. En relación a esto, el MINEDUC plantea que la educación se concibe como un derecho social que debe promover aprendizajes integrales, debe ser inclusiva e intercultural, acogiendo sin distinción a todos los niños, niñas y adolescentes que pertenezca a un establecimiento educacional MINEDUC (2021).

La inclusión educativa se considera fundamental para resguardar el derecho a la educación y la disminución de barreras que limiten el acceso, progreso y participación de todos y todas las estudiantes del país, según plantea Infante (2015). Para ello, estas políticas entraron en vigor hace más de una década y para hacerlas efectivas, se requieren de buenas prácticas pedagógicas (Pegalajar y Colmenero, 2017). No obstante, aún podrían existir barreras relacionadas con las prácticas pedagógicas, las cuales dificultan su implementación en el sistema educativo.

Es importante considerar que en la actualidad existen profesionales ejerciendo la docencia cuya formación inicial en la carrera de pedagogía fue antes de la promulgación del decreto 83, y no se consideraba la inclusión educativa en sus mallas curriculares, las cuales se basan en paradigmas más homogeneizadores, invisibilizando la diversidad que existe en el aula y la autenticidad de cada uno y una de sus estudiantes (Palma, Castro y Oyarzo 2018). Esta situación podría ser una barrera que permea las prácticas educativas de los y las profesoras dentro y fuera de la sala de clases, lo que conlleva a una respuesta educativa rígida, con escasa oportunidad a la diversificación de la enseñanza y el aprendizaje, dejando de lado las habilidades, ritmos, estilos y experiencias que poseen cada uno y una de los estudiantes.

Las autoras Duk, Cisternas y Ramos (2019) mencionan que existe una necesidad con respecto a mejorar la formación inicial de profesores en pregrado, donde se proporcionen las herramientas suficientes para diseñar situaciones de aprendizaje que favorezcan la participación y aprendizaje de todos y todas las estudiantes:

“En este sentido, junto con reconocer que son los docentes y los directores escolares una pieza clave para la inclusión, aunque no la única, resalta el papel fundamental que tiene la formación docente inicial y continua para el éxito de las transformaciones que se requieren y, por tanto, la responsabilidad que le cabe a las instituciones de educación superior y a los Ministerios de Educación para asegurar que dichos procesos se materialicen: “A las universidades corresponde un importante papel consultivo (...), en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos” (Duk, Cisternas y Ramos, 2019. P.63).

Según lo mencionado anteriormente, surge el desafío de que los docentes en su desarrollo profesional adhieran a estas políticas y que puedan innovar en sus prácticas pedagógicas, tal como lo establece específicamente el decreto N°83/2015, el que considera al Diseño Universal del Aprendizaje como: “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” (MINEDUC, 2015. P.87).

Esta situación, permea las prácticas pedagógicas que según Ainscow (2009), son fundamentales en la tríada: políticas-prácticas y culturas inclusivas, que buscan disminuir barreras de aprendizaje y participación de toda la comunidad educativa. Asociado a lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿En la escuela Rosalina Pescio Vargas, existe conocimiento sobre el decreto 83?, ¿El equipo directivo da énfasis a la capacitación de los

docentes para implementar dicho decreto? ¿Existe colaboración profesional entre los docentes para un óptimo proceso inclusivo? Es importante dar respuesta a estas interrogantes, debido a que los establecimientos que presentan en su contexto una cultura fragmentada van a conllevar una dificultad en la consolidación de la inclusión.

“La formación de un profesorado preparado para llevar a cabo el proceso de inclusión es uno de los factores más importantes para que este sea efectivo. Las escuelas no van a mejorar a menos que los profesores mejoren también su formación, pues estos son la clave y la base para el desarrollo de la escuela (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2008)”.

También, existe un conjunto de evidencias investigativas que indican la presencia de variados obstáculos, que tienen relación con la colaboración entre los equipos docentes, en las que destacan la sobrecarga de trabajo, la distribución de los grupos de clases, la falta de tiempo, la complejidad de las tareas y la competencia cultural (Gravel, Le Bossé y Fournier, 2019). Otro obstáculo a la implementación de las políticas educativas inclusivas, es la visión de la docencia como una labor individual, la que se orienta a las tareas estandarizadas (Oyarzún, Soto y Moreno, 2019). No obstante, Rodríguez (2014) indica que en Chile, existen beneficios al implementar la co-docencia y un positivo impacto en los aprendizajes de los estudiantes, otorgando una mayor participación a los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales. También, se reconocen beneficios en relación a la forma de enseñar a sus estudiantes, favoreciendo y otorgando una mayor participación, validando la diversidad dentro del aula.

La presente investigación se basará en medir los conocimientos que poseen los profesores de educación general básica de la escuela Rosalina Pescio Vargas, con relación al decreto 83 y el Diseño Universal para el Aprendizaje y de cómo se está implementando dicho decreto en las planificaciones de sus clases, como en el trabajo colaborativo y en la co-docencia en el aula. Entendiendo que dicho conocimiento es fundamental para poder dar respuesta flexible y diversificada a cada uno de los estudiantes. “La capacitación de los profesores en temas de NEE, metodologías inclusivas y evaluación para todos y todas, son necesarios para poder cumplir con las políticas nacionales e internacionales en temas de inclusión” (Flores y Hernández, 2017). P.112

En efecto, la inclusión en la educación se comprende como procesos que se enfocan a eliminar las barreras del aprendizaje, que van a delimitar la participación de los estudiantes, específicamente a los grupos que presentan necesidades educativas especiales, debido que

son los que corren más riesgo de ser parte de un fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011). Desde allí que, es fundamental, que las comunidades educativas se enfoquen en disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje, principalmente aquellas que se evidencian en las prácticas pedagógicas, en la planificación de la clase y la elaboración de adecuaciones curriculares, y así poder prestar atención a la diversidad de cada uno de los estudiantes que componen el grupo curso y brindar respuestas educativas flexibles y accesibles a todos y todas otorgando mayor participación en el proceso de aprendizaje, en relación al currículum nacional. Tal como lo menciona el Decreto 83/2015 “Las prácticas educativas siempre deben considerar la diversidad individual, asegurando que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales independientemente de sus condiciones y circunstancias” (Decreto n°83,2015).

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el conocimiento que poseen los profesores de educación general básica de la escuela Rosalina Pescio Vargas acerca de la implementación del Decreto 83?

3.1. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Explorar las creencias y conocimiento que poseen los docentes de enseñanza básica en relación a la implementación del decreto 83 de la escuela Rosalina Pescio Vargas de la comuna de Peñaflor.

3.2. Objetivos Específicos:

- Seleccionar cuestionarios para la recogida de información sobre el conocimiento de los profesores en relación al DUA, trabajo colaborativo y co-docencia.
- Elaborar un cuestionario para determinar el conocimiento de los profesores, en relación al Diseño Universal para el Aprendizaje.
- Aplicar cuestionario para determinar el conocimiento de los profesores, en relación con las siguientes dimensiones: DUA, Trabajo colaborativo y Co-docencia.
- Aplicar instrumento para recabar información respecto al conocimiento que poseen los profesores de enseñanza básica, acerca del Decreto 83/2015.
- Analizar las respuestas de los profesores.
- Identificar las fortalezas y debilidades que existen, en cuanto al conocimiento y aplicación del Decreto 83.

3.3. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación tiene como finalidad, identificar el conocimiento que poseen los profesores acerca de la implementación del decreto N° 83 y del Diseño Universal para el Aprendizaje en la escuela Rosalina Pescio Vargas, de la comuna de Peñaflor. Con relación a las políticas públicas que se establecen en Chile, las que tienen como objetivo aumentar el acceso y la participación de todos los niños, niñas y jóvenes al currículum nacional, como también a la comunidad escolar, evitando alguna exclusión que se pueda generar en las aulas.

Estas políticas públicas inclusivas tienen un compromiso en beneficio de la detección progresiva con respecto a la disminución de barreras del aprendizaje que perjudican a los educandos que se encuentran en los establecimientos educacionales y aulas del país. El Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque que busca dar 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)

Es por esto que es primordial en el desarrollo de esta investigación, conocer la situación del establecimiento en relación a cómo los profesionales involucrados en el área de la educación, están implementado el decreto 83, tanto en el ámbito del trabajo colaborativo, la co-docencia y en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, los cuales indican el cómo se está enseñando en el aula, considerando que las prácticas inclusivas, deben ser planificadas de forma conjunta y sistemática por los profesionales que intervienen en el aula. Si bien, son las bases curriculares las que señalan lo que se debe aprender, es el profesor quien toma la decisión de cómo enseñar, apoyándose de forma colaborativa con sus pares docentes y asistentes de educación, priorizando el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la diversidad dentro del aula (Decreto nro. 83/2015).

Para esto, es fundamental que los equipos de aula tengan el conocimiento de cómo aplicar el Decreto N°83 y los principios del Diseño Universal del Aprendizaje en su quehacer pedagógico, aprovechando las instancias de trabajo colaborativo para planificar de forma inclusiva la clase, considerando la co-docencia, diversificando la enseñanza, siempre teniendo presente el objetivo de disminuir barreras de participación y aprendizaje de todos los estudiantes. El aislamiento de los profesionales se convierte en un obstáculo para la ejecución de sus prácticas realizadas a la atención de la diversidad (Sandoval, 2008). Para implementar el Diseño Universal para Aprendizaje de manera efectiva, es necesario llevar a cabo la construcción de una cultura colaborativa entre los equipos docentes; los que tendrán que participar en una comunidad de aprendizajes que los deje desenvolver sus fortalezas y reflexionar sobre la enseñanza, mediante la exploración de nuevas formas de diversificar sus metodologías y de esta forma, poder promover un ambiente de aprendizaje que necesitan y merecen cada niño, niña y joven para su pleno desarrollo (Meyer et al., 2014).

Por este motivo la UNESCO, da énfasis a una educación inclusiva la que se debería entender como un proceso que va a permitir dar respuesta a la diversidad de las necesidades de los estudiantes, asegurando una mayor participación en el proceso de aprendizaje, actividades culturales, comunitarias y poder reducir la exclusión de la educación. Para lograr lo anteriormente mencionado, es necesario realizar cambios en los: “contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad

escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas" (UNESCO, 2005. P.173).

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005. P. 168).

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. Inclusión y Derechos Humanos

Han transcurrido más de 70 años desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó en 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, hito que generó un cambio mundial sobre la visión de los derechos inalienables, que toda nación o pueblo civilizado debía cumplir para terminar con la exclusión, el hambre, la segregación, la esclavitud, la explotación, generando normas democráticas para establecer, proclamar y fundamentar derechos humanos cada vez más amplios y complejos (Gentili, 2015).

En efecto, esta declaración puso en boga que la educación es un derecho humano fundamental, lo cual se encuentra establecido en el Artículo número 26 donde proclama lo siguiente:

- a) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- b) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- c) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Desde la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se produjo un cambio sustancial evidenciándose importantes avances del derecho a la educación en América Latina durante todo el siglo XX, la cual ha sido progresiva y sostenida, expandiendo los sistemas educativos en todos los países de la región. Sin embargo, aún existen mecanismos de negación de las oportunidades de acceso y permanencia en las instituciones educativas para los sectores más pobres de la región que se pueden mejorar. No obstante, este período ha estado marcado por un intenso crecimiento de los sistemas escolares en su capacidad para atender a aquellos sectores tradicionalmente excluidos (Gentili, 2015).

Chile no fue ajeno a estos cambios y las tasas de analfabetismo fueron disminuyendo aceleradamente durante todo el siglo XX, así desde el año 1950 que existía un 20% de analfabetismo en el país se avanzó, disminuyendo a un 2,3% de analfabetismo hasta el año 2015 (CEPAL S/F). Además, Chile a nivel regional destaca por la igualdad de género en el acceso a la educación siendo esta hasta el año 2006 un 76,8% de hombres y unas 76,1

mujeres escolarizadas, según SITEAL 2007 (sistema de información de tendencias educativas en América Latina).

4.2. Derecho a la educación

Anterior a la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que incluía el derecho a la educación, en nuestro país ya se planteaba la importancia de alfabetizar a la población. Así durante el primer gobierno del presidente Pedro Aguirre Cerda (1938-1942) el gobernante planteó un programa de escolarización universal y obligatoria la cual buscó disminuir la tasa de analfabetismo en la población, obteniendo resultados importantes. Estas políticas públicas lograron que aumentara la tasa de alfabetizados, en el año 1940 un 58,3% de los chilenos sabía leer y escribir, al finalizar su gobierno en 1952 la población alfabetizada aumentó a un 74,8%, según censo realizado en el periodo. Todos estos objetivos buscaban sentar los cimientos de un proyecto social, político y económico en el cual los gobiernos radicales en Chile buscaban transformar la educación, especialmente la educación primaria intentando aumentar la cobertura y por ende, aumentar significativamente la asistencia a clases, para mejorar las tasas de alfabetismo de la población (Arriagada, 2014).

En Chile, después de años de movilizaciones de estudiantes y discusiones de parlamentarios, desde el año 2009, rige la Ley General de Educación (LGE), la cual se relaciona con los principios de universalidad y educación permanente, calidad, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad. Por lo cual, la educación en el país debe estar al alcance de todos, siendo el Estado el que fomentará progresivamente la gratuidad y asegurar que todos los estudiantes, independiente de sus condiciones socio-económicas reciban educación de calidad, asegurando de que todos tengan acceso en especial aquellas personas o grupos que requieran de apoyo especial.

En cuanto a la diversidad, la ley establece que el sistema debe promover y respetar la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que pertenecen a un proyecto educativo diverso y determinado en conformidad a la constitución y las leyes vigentes en el país. El sistema debe ser flexible ante la diversidad, asegurando la libertad de enseñanza y la existencia de diversos proyectos educativos. Además debe promover la eliminación de cualquier forma de discriminación que interfiera con el aprendizaje y participación de las y los estudiantes, reconociendo y valorando al individuo en el ámbito cultural y de origen, orientándose al pleno desarrollo y fortaleciendo el respeto a los derechos humanos estipulados en la Constitución de la República y los tratados internacionales a los cuales Chile ha ratificado (Ley 20.370/2009). Según lo establece la Ley general de educación en Chile

“el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados por la Constitución, así como en los tratados internacionales

ratificados por Chile y que se encuentran vigentes y en especial, del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza” (Ley 20.370/2009 Art.nro.3).

4.3. Del Informe Warnock a la Conferencia Mundial sobre NEE en Salamanca

En el año 1970, en Gran Bretaña entró en vigor la Ley de Educación para niñas y niños “deficientes”, desde entonces se comenzó a discutir sobre el tipo de educación que deberían recibir los niños y niñas “deficientes”. Para determinarlo, el secretario de educación de dicho país encargó en el año 1974, a una comisión de expertos, dirigidos por Mary Warnock, la realización de un informe que tuvo gran relevancia generando un cambio de visión y concepción de la educación especial. La publicación de dicho informe en el año 1978, convulsionó las miradas que se tenían en aquellos años sobre la educación para “niños y niñas deficientes”, planteando que la educación es un derecho al que todos deben tener acceso recalcando que los fines de la educación son los mismos para todos, independiente de las condiciones de ventajas o desventajas de cada educando.

El Informe Warnock introduce y populariza el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), modificando la concepción que se poseía de la educación especial en aquellos años. Este concepto, plantea que un sujeto con NEE, es aquel que presenta problemas de aprendizaje a lo largo de su escolaridad, requiriendo apoyos y recursos educativos específicos. La antigua concepción, de que la educación especial era un tipo de educación para un grupo determinado de estudiantes, se modifica, dando énfasis a la respuesta educativa sobre las necesidades transitorias o permanentes que puedan presentar los alumnos durante su proceso de aprendizaje. Surge así, una ampliación de los límites de la educación especial, siendo las necesidades educativas comunes a todas las personas, las cuales son específicas a cada sujeto que desde este hito, incluye a un número mayor de estudiantes, de la misma forma que lo son los fines de la educación, transformando la educación especial en un concepto más amplio y flexible. Esta concepción de la educación especial se fue propagando a nivel global (Warnock, 1981).

Posteriormente, en el año 1994, la UNESCO celebró en Salamanca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en la que se establecen nuevas concepciones, transitando desde una visión de la normalización a la inclusión. Entendiendo esta última, como un proceso donde se debe acoger a todos y proporcionar el derecho de permanencia a un grupo, y a no ser excluido por sus diferencias. En esta conferencia se plantea que todos los y las estudiantes, no sólo deben estar dentro de las aulas de educación común, sino que deben participar de la vida escolar y social de ésta. Las escuelas deben proporcionar un ambiente en el que la convivencia y el aprendizaje en grupo puedan llevarse a cabo para el beneficio de todos.

4.4. Leyes inclusivas en Chile

En Chile, no existe claridad de cuántas personas viven en situación de discapacidad, las distintas encuestas existentes a nivel nacional no tienen precisión, dejando un amplio margen sobre lo que se considera una situación de discapacidad, además existen muchas encuestas que ni siquiera consideran este factor en sus preguntas. Es por esto, que no existen cifras oficiales al respecto. La encuesta CASEN 2011, revela que un 7% del total de la población chilena, manifiesta tener algún grado de discapacidad, entendiéndose como:

“aquella [persona] que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el 18 entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (CASEN 2011).

En el año 2004, se realiza el Primer Estudio Nacional Sobre la Discapacidad (ENDESIC) cuyos resultados indicaban que un 12,9% de la población del país, se encontraba en esta situación. Según este estudio, del total, un 7,2% tendría una discapacidad leve, un 3,2% de manera moderada, mientras que un 2,5% presentaría condiciones de discapacidad severa. En relación al ámbito económico, resulta relevante la cifra de 39,5% de las personas en situación de discapacidad se encuentran en una condición socioeconómica baja (ENDESIC, 2004).

En el país, surgieron intentos para fomentar la integración de alumnos en situación de discapacidad, alrededor del año 1960, el gobierno de turno instaló una Reforma Educativa, que buscaba dar mayor cobertura a la población en edad escolar. Esta iniciativa se trabajó desde el principio de normalización, es decir, que todos los niños, incluso aquellos que tenían “características especiales”, se integraran a escuelas normales. Por lo mismo, se comenzó a utilizar el término de integración en educación, el que se refería a “la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación” (Política Nacional de Educación Especial, 2005).

Sin embargo, en esa época, la integración de estudiantes con NEE, en escuelas regulares era bastante poco común. Esta situación, coincidió con el aumento de la cantidad de colegios exclusivos para personas con discapacidad, o “escuelas especiales”. No obstante, surgieron voces disidentes que planteaban que muchos se amparaban en la existencia de estos colegios especiales, para no promover, ni respetar la integración en el sistema educacional general. En ese tiempo, y hasta principios de los años 90, los colegios con vocación integradora fueron islas dentro de un sistema segregador que buscaba excelencia en sus estudiantes, siendo más bien iniciativas privadas o de voluntades individuales y bastante aisladas (Cabrera, 2015).

En el año 1991, se crea el Consejo Nacional de la Discapacidad a través del Decreto Supremo N° 94, el cual tenía como finalidad la “formulación de una Política Nacional sobre la Discapacidad y la preparación de un anteproyecto de ley que respondiera a los intereses de los diversos sectores involucrados y que resguardara los derechos y especificara los deberes de los mismos” (Ley 19.284). Durante este período, se producen cuatro hitos que marcan la transición de un enfoque excluyente a un enfoque de integración con atisbos de educación inclusiva.

El primero es la promulgación del Decreto N° 490 (MINEDUC, 1990), que constituye el primer recurso legal que avala la integración escolar de estudiantes con discapacidad en el país. Posteriormente, en el año 1994 se promulga la Ley N° 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad (MIDEPLAN), la cual aspira a que los establecimientos de educación regular, públicos y privados, incorporen innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes.

A partir de esto, surge el Decreto 01 (MINEDUC, 1998), que reglamentó el capítulo referido al acceso a la educación de la ley anteriormente mencionada, estableciendo los procedimientos para llevar a cabo proyectos de integración escolar financiados por recursos estatales (MINEDUC, 2005).

“En Chile, el modelo integracionista fue apoyado desde las políticas públicas a través de la Ley N° 19.284 de integración social de personas con discapacidad del año 1994 y el decreto 01 del año 1998, que abrió un espacio en las escuelas regulares para la integración de estudiantes con distintas necesidades educativas, aportando subvención estatal para contratar a un equipo profesional que comenzaba a trabajar en este ámbito” (Manghi et al, 2012. P. 46).

4.5. Programas de integración y atención a la discapacidad

Fue así como la Educación Especial en el país comienza a vivir una etapa de transición desde un modelo educativo integracionista hacia uno más inclusivo, estableciendo, en sus políticas públicas una conexión entre la educación regular y la educación especial. Esta situación se puede observar en el año 2004, con la publicación del Informe de la Comisión Nacional de Expertos en Educación Especial y, en el 2005, el de la Nueva Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad. En este proceso, el Estado chileno se suscribe el año 2008 al Informe de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006, el cual es conocido como el primer documento del siglo XXI de derechos humanos que regula una educación inclusiva en todos los niveles, incluso en la educación a lo largo de todo el ciclo vital Cisternas (2010). Posteriormente, en el año 2010, se aprueba

la Ley N° 20422, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

En el ámbito educativo surge el Decreto Supremo N° 170/2009, el cual regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial. MINEDUC (2009) y fija las normas para determinar que alumnos presentan NEE, los cuales serán beneficiados por una subvención de educación especial. Dicho decreto sigue vigente hasta la actualidad en los establecimientos públicos y subvencionados por el estado. Sin embargo y a pesar de que fue un paso importante en la apertura de los colegios a la educación especial y a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, continúa la discusión si su enfoque clínico es realmente inclusivo.

Pocos años más tarde, se promulga el Decreto nro.83/2015, el cual “aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica” (MINEDUC, 2015). En este decreto se establecen orientaciones e indicaciones sobre las adecuaciones curriculares, en las cuales distingue dos tipos: por un lado, las de acceso que son aquellas que intentan eliminar las barreras en la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, para así facilitar el progreso en los aprendizajes y por otro, las adecuaciones de objetivos de aprendizaje, en las cuales puede ser ajustado el currículum, en función de las necesidades de cada estudiante, en los establecimientos de educación regular con o sin programas de integración escolar. Además, establece que al finalizar el periodo escolar se deben realizar evaluaciones que sean coherente con dichas adecuaciones curriculares (Decreto Exento N°83/2015).

4.6. Diseño Universal (DU).

El concepto del Diseño Universal (DU), fue realizado por un arquitecto llamado Ron Mace (The Center For Universal Design, 1997), el que propone un diseño que se puede utilizar en todas las personas, sin necesidad de ejecutar adaptaciones. Por medio de esta mirada se puede ejecutar desde el primer momento, el que debe partir de la diversidad de los usuarios potenciales. Pero seguramente no existe una sola solución para lograr dar respuestas a este reto, pero se deben buscar las soluciones que proporcionan una flexibilidad. Como, por ejemplo, al momento de diseñar un edificio se debe analizar que lo van a utilizar diferentes personas las cuales no todas tienen la misma movilidad, es por esto, que se debe considerar, la implementación de rampas, escaleras y ascensores para poder ofrecer accesibilidad a todos, sin importar la condición.

Los conceptos de accesibilidad y Diseño Universal se han integrado en múltiples ámbitos de la sociedad, los que se pueden evidenciar en la arquitectura, pero a su vez también en el

transporte, turismo y tecnologías, etc. De esta manera se crean mejoras en la usabilidad de los diferentes servicios para todos los usuarios. Además, se utiliza para en los rebajes de las aceras que no solo lo utilizan las personas con sillas de ruedas, sino que también las que usan coches de niños, carros de compras, maletas y el uso que se le quiera dar. Otra manera de evidenciar estas mejoras es en los usos de subtítulos en la televisión, los que van a ser ventajosos para personas con alguna discapacidad auditiva, pero también para otras personas que quieran aprender idiomas, ver alguna película extranjera con el audio original o simplemente ver las noticias en lugares expuestos con mucho ruido. Es por esto, que el diseño universal ha ido demostrando que es una ideología que ejecuta mejoras para todos, no solo para las personas con alguna discapacidad.

El Diseño Universal se relaciona con el contexto de la educación, debido que el DU provee respuestas determinantes a la diversidad, las que se pueden evidenciar en las diferentes culturas, capacidades, preferencias de aprendizajes, intereses, motivaciones, idiomas, nivel socioeconómico, identidades sexuales y las estructuras familiares, las que se encuentran en los contextos educativos. Por esto, los docentes tienen el deber de pensar y considerar la diversidad, quebrando con los prototipos que son principalmente orientados para el grupo de estudiantes “promedio”, en el que muchos de ellos pueden tener éxito, pero lamentablemente se excluyen a todos aquellos que no se sitúan en ese promedio de estudiantes y quedan fuera. A menudo se confunde el significado de igualdad de oportunidades con igualdad de situaciones de aprendizaje y se plantea una enseñanza que están confeccionadas solo en actividades homogéneas, “No tener en cuenta la diferencia y no ofrecer vías diferentes para alcanzar las metas puede ser una forma de discriminación o de exclusión” (Alba, 2018).

Mace en conjunto con su equipo crearon siete principios, los que van a ayudar a guiar el diseño de los entornos, productos y servicios accesibles, los que se usaron de base para el progreso de futuros planteamientos que procuraban aplicar el paradigma del DU en el sistema educativo.

“Los planteamientos más conocidos en este sentido se han desarrollado en el contexto norteamericano. Parece haber acuerdo en distinguir cuatro enfoques principales del DU en educación”. (Ruiz, Solé, Echeita, Sala y Datsira, 2012; Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014; McGuire et al.,2006). Los que fueron creciendo de manera simultánea a través del tiempo apropiando los principios que tiene el Centro para el Diseño Universal (DUC), los que se presentarán a continuación una tabla sobre los cuatro enfoques y los trabajos de las instituciones más representativas.

Enfoque	Institución	Principios	Referencias
Diseño universal para el aprendizaje (DUA).	Universal Instructional Design	3 principios	Rose y Meyer, 2002
Universal Instructional Design (UID).	Georgian College	6 principios -----	Bryson, 2003
	Universidad de Guelph Universidad de Toronto en Scarborough	7 principios	Palmer y Caputo (2003) Doyle y Dawson, 2004
Universal Design for Instruction (UDI)	Centro en Educación Postsecundaria y Discapacidad (CPED) de la Universidad de Connecticut	9 principios del UDI a partir de los siete originales del CUD (1997)	Scott et al., 2003
Universal Design in Education (UDE)	Centro para el Diseño Universal en Educación (CUDE). Centro DO-IT de la Universidad de Washington	Ejemplos para aplicar el DU	Busgstahler, 2012b

Tabla N°1 Principales enfoques del DU en el ámbito educativo.

Los enfoques mencionados anteriormente, tienen como objetivo asegurar el acceso al aprendizaje de todas y todos los estudiantes con o sin discapacidad, el que va a fortalecer sus oportunidades en este proceso; no obstante, se pueden evidenciar algunas diferencias entre los estudiantes. “Con respecto a la naturaleza del enfoque, mientras que los modelos de UID, UDI y DUA están focalizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el UDE propone ampliar el campo de aplicación de los principios del diseño universal más allá de la instrucción, considerando otros productos y entornos que forman parte del proceso educativo, como por ejemplo las bibliotecas, laboratorios, servicios de estudiantes, etc.” (Burgstahker, 2012b).

Los enfoques de Universal Instructional Design (UID), Universal Design for Instruction (UDI) y Universal Design in Education (UDE), se orientan en la educación superior universitaria, mientras que el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), se utiliza en los niveles del sistema educativo. El que tiene mayor actuación en la comunidad educativa y aporta contenido en el proceso de enseñanza en la formación de los futuros profesores y profesoras, debido que el DUA, ofrece una intervención en la educación para lograr llegar atender a la diversidad desde una mirada inclusiva.

4.8. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Origen, definición y principios

El origen del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es un enfoque teórico-práctico, que fue creado en 1984 por el (Center for Applied Special Technology), con el fin de apoyar y mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes, mediante la facilitación del acceso a los contenidos y al currículum tradicional, por medio la utilización de tecnologías y materiales didácticos. Creando adaptaciones que lograron dar respuestas para una educación para todos, sin barreras generadas por el sistema rígido, que no toma en cuenta la diversidad en las aulas. “Para la superación de esas barreras propusieron diseñar el currículum pensando en todos, teniendo en cuenta la variabilidad presente en el aula y, como referencia, los extremos de esta variabilidad. Aprender” (Meyer, Rose y Gordon, 2016).

El DUA tiene tres pilares fundamentales, el primero se enfoca en las neurociencias cognitivas, las que dan respuesta a cómo funciona el cerebro humano en el proceso de aprendizaje. El segundo son las teorías y prácticas educativas que se ejecutan en las aulas, para poder reducir las barreras del aprendizaje y finalmente el tercer pilar es la utilización de medios digitales por medio de la tecnología en la educación, las que permiten un enseñanza individualizada y flexible. (Cast, 2011; Rose y Meyer. 2002, 2000).

En el ámbito de la neurociencia cognitiva es fundamental el avance de las tecnologías, debido a que ha permitido el progreso en las investigaciones de cómo se adquiere el aprendizaje a nivel cerebral, las que se evidencian en dos fundamentos. “Por un lado, el aprendizaje es modular, distribuido, se produce en paralelo heterárquico (es decir, no jerárquico). Y por otro que, si bien existe un patrón general común a todas las personas en relación con la activación de módulos cerebrales y la distribución del procesamiento entre ellos que se manifiesta en las diferentes fases del aprendizaje.” (Rose y Meyer, 2000). De esta manera, los autores nos plantean que existe una variabilidad que es individual, que hace que nuestro cerebro no sea igual al de otros, por este motivo, el aprendizaje se ocasione de manera diferente en cada persona.

Por lo mencionado anteriormente se identificaron tres redes cerebrales que están implicadas en el proceso de aprendizaje: de reconocimiento, estratégicas y afectivas (Rose, Harbour, Johnston, Daley y Abarbanel, 2006), donde cada una tiene un rol diferente en el proceso:

- **Redes de conocimiento:** Es la encargada de percibir la información y determinar el significado.
- **Redes estratégicas:** Encargada de planificar y ejecutar las tareas que son motrices y mentales.
- **Redes afectivas:** Están a cargo de asignar significados emocionales a la ejecución de tareas que están relacionadas con la motivación en el proceso de aprendizaje.

Mediante este descubrimiento de las tres redes cerebrales y de las diferentes maneras que son utilizadas por cada persona, hizo que CAST creara los tres principios los cuales son la base del DUA (CAST, 2011; 2013).

- a) **Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos** (el qué del aprendizaje): Debido a que las redes de reconocimiento no funcionan de la misma forma en los alumnos, ya que existen diferentes maneras de percibir, procesar y comprender la información. Bajo este criterio el Decreto N°83, menciona que el docente al momento de realizar las planificaciones de las clases debe considerar las diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que beneficien la percepción, comprensión y representación de la información para llegar a todos los estudiantes (MINEDUC, 2015).
- b) **Proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje** (el cómo del aprendizaje): Puesto que los alumnos tienen habilidades que son organizativas y estratégicas, lo que hace que cada alumno logre expresar lo que sabe buscando la forma que se sienta más capaz. El Decreto N°83 menciona que: *“Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, por lo que no existe un único medio de expresión que sea óptimo o deseable para todos”* (MINEDUC 2015, p.21). Por este motivo el docente, al proporcionar varias opciones para la ejecución de las actividades, va a permitir que los estudiantes logren dar respuesta con los medios de expresión que ellos prefieran.
- c) **Proporcionar múltiples formas de implicación** (el cómo del aprendizaje): Considera que se atiendan los diferentes tipos de motivación que poseen los estudiantes, logrando un compromiso con el aprendizaje, debido a que se activan sus redes afectivas. Donde el Decreto N°83 da énfasis que: *“El docente ofrece distintos niveles de desafíos y de apoyos, tales como: fomentar trabajos colaborativos e individuales, formular preguntas que guían a los estudiantes en las interacciones, y proporcionar estrategias alternativas para: activar los conocimientos previos, apoyar la memoria y el procesamiento de la información”* (MINEDUC 2015, p.22).

Los profesores al planificar deben ofrecer a los estudiantes las oportunidades de participación en la creación de las actividades educativas, involucrando este concepto en sus objetivos de aprendizaje. Donde van a resguardar la pertinencia y la autenticidad en facilitar experiencias de aprendizaje a los estudiantes, las que serán pertinentes a la edad, capacidades, respetando diferentes grupos de género, étnico y raciales (MINEDUC, 2015).

Con estas tres diferentes alternativas de participación las que: *“Serán útiles para todos los estudiantes, favoreciendo además la autonomía, para lo cual se deberán considerar estrategias para captar la atención y el interés, de apoyo al esfuerzo y la persistencia y para el control y regulación de los propios procesos de aprendizaje”* (MINEDUC 2015. P.23).

También CAST (2011), destaca que, por medio de los tres principios mencionados anteriormente, se crean nuevas pautas con puntos de verificación, las que están orientadas por las teorías y prácticas educativas que han arrojado buenos resultados en el aprendizaje. Las pautas y los puntos de verificación que componen el DUA se mencionan en la siguientes tablas, donde se indicará cada principio en una tabla por separado.

Principio 01: Proporcionar múltiples medios de representación	
Pautas	Puntos de verificación
1. Proporcionar diferentes opciones para la percepción.	Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información.
	Ofrecer alternativas para la información auditiva.
	Ofrecer alternativas para la información visual.
2. Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos.	Clarificar el vocabulario y los símbolos.
	Clarificar la sintaxis y la estructura.
	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos
3. Proporcionar las opciones de la comprensión	Promover la comprensión entre diferentes idiomas.
	Ilustrar a través de múltiples medios.
	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones.
	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.
	Maximizar la transferencia y la generalización.

Tabla N°2. Principio I. Elaboración propia. CAST, (2002)

Principio 02: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	
Pautas	Puntos de verificación
4. Proporcionar las opciones de la actuación física.	Variar los métodos para la respuesta y la navegación.
	Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo.
5. Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la comunicación	Usar múltiples medios de comunicación.
	Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición.
	Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución.
6. Proporcionar las opciones de las funciones ejecutivas.	Guiar el establecimiento adecuado de metas.
	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias.
	Facilitar la gestión de información y de recursos.
	Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances.

Tabla N°3. Principio 2. Elaboración propia. CAST, (2002)

Principio 03: Proporcionar múltiples formas de implicación y motivación	
Pautas	Puntos de verificación
7. Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses.	Optimizar la elección individual y la autonomía.
	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.
8. Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia.	Resaltar la relevancia de metas y objetivos.
	Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos.
	Fomentar la colaboración y la comunidad.
	Utilizar la retroalimentación orientada hacia la experticia en una tarea.
9. Proporcionar las opciones de la autorregulación.	Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación
	Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana.
	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión.

Tabla N°4. Principio 3. Elaboración propia. CAST, (2002)

En el DUA se deben aplicar los tres principios correspondientes al diseño del currículum educativo, ya que de esta forma se puede garantizar el acceso a todos los estudiantes, teniendo en cuenta la atención a la diversidad que se encuentra dentro del aula, proporcionando múltiples opciones de representación, expresión e implicación.

En Chile se publica el decreto N°83 en febrero del 2015, donde el Ministerio de Educación explicita la necesidad que existe en el sistema educativo de implementar estrategias de enseñanza las que deben dar respuesta a la diversidad que existen en las aulas, esto se crea con la finalidad de permitir un acceso al currículum escolar a todo el estudiantado. El propósito de este decreto es que los docentes puedan planificar propuestas educativas inclusivas, aún que el establecimiento no tenga Programa de Integración Escolar. Además, esta política pública considera el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), como un enfoque en la educación chilena que va a permitir aumentar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, por medio de un currículum que sea flexible permitiendo el acceso a los procesos de enseñanza y aprendizaje, otorgando una permanencia en el proceso y la promoción de todos los estudiantes. Con el fin de replantear la mirada en la educación, tomando en cuenta que las reales limitaciones no se encuentran en las personas, sino que en la sociedad. (Alba, Sánchez y Serano y Zubillaga, 2014).

4.9. Trabajo colaborativo, co-enseñanza y desarrollo profesional docente

4.9.1. Trabajo colaborativo

Es fundamental conocer y entender en qué consiste un trabajo colaborativo y cuáles son los beneficios de este para el desarrollo de los profesionales que participan en él, como para todos aquellos estudiantes que se ven en beneficio de este. Comenzaremos por definir el concepto de trabajo colaborativo según Felipe Rodríguez en su libro Diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza. El trabajo colaborativo, es una relación profesional en calidad de iguales, con posibilidad de intercambiar roles según sea el tema abordado. Por tanto, constituye la instancia de intercambio profesional; esta forma de trabajo involucra a toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias y las redes de apoyo que pueden existir en el contexto cercano a la escuela.

El ministerio de educación destaca la importancia de dicho trabajo mencionando que “el trabajo colaborativo entre los docentes y entre estos y otros profesionales es un apoyo fundamental que debe existir en los establecimientos para entender a la diversidad de los alumnos, con recursos humanos calificados que colaboren en el proceso educativo” (MINEDUC, 2005, p.26) Durante el año 2009, se lleva a cabo la promulgación del decreto 170, un año más tarde (2010), el ministerio entrega las orientaciones para su implementación. El MINEDUC contempla recursos económicos de la subvención especial para ser destinados al trabajo colaborativo y la formación de equipos de aula, que

consideran profesores regulares, profesores de educación especial, profesionales asistentes de la educación y asistentes de aula.

4.9.2. Trabajo colaborativo desde una mirada constructivista

Según Revelo et al. (2018) el trabajo colaborativo está basado en la interacción del ámbito educativo, en donde todos aportan con trabajo para lograr metas. Es importante ya que se debe respetar la opinión y aporte de cada uno de los integrantes del grupo, mejorando la calidad de los aprendizajes.

Por ende, el trabajo colaborativo debe poseer una mirada constructivista, debido a que tanto profesores de aula regular como profesores de educación especial, comparten y crean nuevas formas de enseñar, promoviendo el aprendizaje colaborativo entre pares y la ampliando la gama de metodologías y estrategias para entregar los aprendizajes. Este enfoque, también promueve la diversificación de la enseñanza, por medio de la implicancia de un equipo de aula en los tres momentos de colaboración: planificación, enseñanza y evaluación. Por otra parte, se reconoce que el trabajo colaborativo con una mirada constructivista, no sólo trae beneficios a quienes lo practican previo a la organización de la clase, si no también, a los estudiantes que participan de una clase diversificada.

Las acciones en la metodología del modelo constructivista según (Díaz-Barriga y Hernández, 2010), citado en (Vázquez, et al., 2017), se definen a continuación:

- Especificar objetivos de enseñanza.
- Planear materiales de enseñanza.
- Asignar estudiantes y roles para asegurar la interdependencia positiva.
- Explicar la tarea académica. Estructurar la meta grupal, la valoración individual y la cooperación.
- Especificar los comportamientos deseables y monitorear la conducta.
- Proporcionar asistencia, interviniendo para enseñar habilidades de colaboración.
- Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos.
- Valorar el buen funcionamiento del grupo.

4.9.3. Co-enseñanza

Conocemos como co-enseñanza, el proceso en que dos o más personas comparten la responsabilidad durante los tres momentos de gestión curricular: planificación, instrucción y evaluación. Por otra parte el ministerio de educación define co-enseñanza como:

Villa et al. (2008) propone ciertas características específicas en relación a la co-enseñanza.

- Tener metas comunes en el equipo

- Creer que cada miembro del equipo tiene una experticia única y necesaria.
- Demostrar paridad ocupando en forma alternada los roles.
- Tener un liderazgo distributivo de funciones, repartiendo los roles del tradicional profesor individual entre todos los miembros del equipo
- Actuar en forma cooperativa, considerando elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales (por ejemplo, manejo de conflictos, resolución creativa de problemas y creación de la co-enseñanza)
- Monitorear el progreso de la co-enseñanza
- Compromiso individual.

Es fundamental, considerar que la colaboración entre el equipo de aula, antes de la co-enseñanza debe poseer un carácter voluntario, donde se generen instancias de diálogo, aceptación o rechazo de las ideas de otro integrante, considerando siempre como foco central, el aprendizaje entre pares, el aprendizaje del grupo curso y una respuesta educativa diversificada. Durante la colaboración, cada profesional tiene algo que aportar, siendo así la profesora diferencial o asistentes de la educación quienes entregarán conocimientos tales como: adaptaciones curriculares, motivación escolar, conocimientos de las NEE y estrategias para diversificar la planificación. Por otra parte, será el profesor de educación básica o media, educador de párvulos quien compartirá su conocimiento en relación a los contenidos curriculares, planes y programas y objetivos de aprendizaje.

4.9.4. Beneficios de la co-enseñanza

Según varias investigaciones en relación a los beneficios que provee la co-enseñanza, podemos destacar los siguientes:

Cramer y Nevin (2006), citados en Cramer et al., (2010) reconocen un positivo impacto de la co-docencia en estudiantes que presentan discapacidad y al igual que en aquellos no presentan algún tipo de discapacidad. Los primeros, lograron aprendizajes que no alcanzaban con solo un docente y los segundos desarrollaron actitudes positivas respecto a las personas con discapacidad.

Por otra parte, Liston y Thousan (2004), citados en Cramer et al. (2010) encontraron que los profesores que aplican la co-enseñanza dentro de la sala de clases tienden a buscar formas de enseñar a sus estudiantes, considerando los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes. Esto favorece no tan solo los aprendizajes, sino también la participación de los estudiantes y el otorgamiento de más oportunidades de aprendizaje, percibiendo un enriquecimiento mutuo a través del intercambio de estrategias didácticas.

Otra investigación que nos habla sobre los beneficios de la co-enseñanza es la realizada por Villa et al. (2008) quien habla sobre la importancia de la disminución numérica entre estudiantes y profesores por sala y como esto mejora las condiciones de enseñanza y

aprendizaje. Por otra parte, Villa plantea que la co-docencia fortalece el sentido de comunidad entre profesores, la motivación docente y el crecimiento profesional.

4.9.5. Co-docencia y planificación curricular

La co-enseñanza involucra tres momentos de gestión curricular: planificación, instrucción y la evaluación (Murawskyy Dieker, 2004), los cuales se han denominado como dimensión de la planificación de la enseñanza, dimensión didáctica del aula y dimensión evaluación

Esta dimensión corresponde a las actividades de planificación de la enseñanza en aula común y constituye el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza. Es muy importante que al iniciar se definan con claridad los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo y se garantice un horario para reunirse en forma periódica. Estos aspectos han sido precisamente unas de las grandes debilidades encontradas en Chile (Rodríguez, 2012). Además, deben identificarse los recursos y talentos que cada miembro del equipo puede aportar para el proceso educativo (Villa et al., 2008).

4.9.6. Dimensión de la didáctica de aula

Corresponde a los momentos de instrucción en el aula regular. Murawski y Dieker (2004) recomiendan organizar la enseñanza de los estudiantes en varios estilos, como kinestésico/táctil y auditivo/visual, favoreciendo la enseñanza diversificada a través de ejercicios para estimular y afianzar los aprendizajes. Por parte del Ministerio de Educación se ha recomendado la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje para lograr esta diversificación (MINEDUC, 2012).

4.9.7. Dimensión de evaluación

Corresponde tanto a las acciones de evaluación curricular como de evaluación de las necesidades educativas especiales. También es importante la evaluación de la propia co-enseñanza en La co-enseñanza / Felipe Rodríguez 224 el equipo, para lo cual más adelante se entregan algunas herramientas. Murawski y Dieker (2004) recomiendan considerar variadas opciones de evaluación para los estudiantes con y sin discapacidad, incluyendo productos permanentes y actividades modificadas. En forma adicional al producto final, puede idearse una forma para evaluar el proceso y el esfuerzo. También recomiendan diseñar un menú de evaluaciones que les permitan a los estudiantes elegir aquellas que más respondan a sus intereses, crear rúbricas para saber qué y cómo se está evaluado, y compartir mediante turnos la corrección de las evaluaciones para discutir los resultados y asegurar su confiabilidad y validez.

4.10. Desarrollo profesional docente en un enfoque inclusivo

El desempeño de la labor docente es uno de los factores que más índice para avanzar en un enfoque inclusivo, si bien existen diferentes propósitos del desarrollo docente tales como: comunicar un reglamento para que éste sea implementado, cambiar prácticas pedagógicas, profundizar en contenidos disciplinarios, desarrollar la capacidad de la unidad educativa para innovar y mejorar, etc. Es también fundamental, reconocer el propósito de promover una enseñanza que se traduzca en más y mejores aprendizajes en los estudiantes.

El desarrollo profesional docente, radica más allá de la formación curricular que puede alcanzar el profesorado. También, se considera sumamente importante el impacto que este posee sobre los aprendizajes de sus estudiantes. Cada vez que el profesorado amplía sus conocimientos y potencia su desarrollo docente, este promueve la implicancia en el desarrollo de las habilidades del pensamiento de sus estudiantes, fomentando el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Para que un programa de desarrollo profesional docente sea efectivo debe considerar ciertas características:

- a) **El objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje que los docentes han detectado en sus alumnos.** La educación tiene un compromiso con altos estándares de rendimiento para todos los alumnos y no sólo con aquellos considerados más talentosos o capaces. Esto implica una perspectiva distinta respecto del contenido a aprender y enseñar y las estrategias metodológicas a usar. Para enfrentar exitosamente este desafío, los recursos para el desarrollo profesional, incluyendo el tiempo de los docentes, deben estar focalizado en un currículo riguroso y en las mejores maneras de atender a la diversidad. Los profesores que se atreven a cambiar sus prácticas, frecuentemente cambian sus creencias profundas acerca de lo que sus alumnos son capaces de hacer.
- b) **Los contenidos del aprendizaje profesional emanan desde dentro y fuera del aprendizaje y desde la investigación y la práctica.** Las experiencias de aprendizaje deben considerar y valorar los conocimientos que los profesores han adquirido en su experiencia profesional. Además, deben incorporar conocimientos generados por las investigaciones y por expertos dentro y fuera de las aulas y las unidades educativas. Un buen programa de desarrollo profesional combina teoría y práctica, dando respuesta a las preocupaciones, motivaciones e intereses de los profesores. Los contenidos y metodologías se basan en las preguntas, investigaciones, experimentaciones planteadas por los profesores participantes y por la literatura relevante.
- c) **Los principios que guían un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores.** Las personas que ofrecen cursos para profesores deben practicar lo que predicán ya que las personas aprenden a enseñar tal como les enseñaron y como aprendieron. Aprendizaje activo,

menos ideas pero con mayor profundidad y el aprendizaje colaborativo son principios que deben caracterizar el aprendizaje de los profesores, si se espera que estos principios guíen sus acciones pedagógicas. Los profesores aprenden realizando las tareas concretas que involucran el enseñar (ej., evaluar, planificar, desarrollo de materiales y currículo, etc).

- d) **El programa se focaliza en el qué y el cómo enseñar un área disciplinaria que contempla el currículo escolar.** Los profesores tienen oportunidades para profundizar su comprensión de la disciplina y su comprensión acerca de cómo los alumnos piensan y aprenden esos contenidos. El foco de un programa para la renovación pedagógica tiene como meta el mejoramiento en la implementación de didácticas apropiadas a esa área del conocimiento. En la enseñanza de las ciencias, por ejemplo, conocer el contenido a enseñar, aun cuando es un aspecto necesario, no es suficiente, como tampoco es suficiente el saber metodología general. Se necesitan conocimientos de un amplio espectro de estrategias didácticas para enseñar conceptos y principios científicos a estudiantes en distintos estadios del desarrollo y con diversidad de intereses y habilidades. Este es el tipo de conocimiento que distingue a un profesor de ciencias de un científico.
- e) **Las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben.** Enseñar es una tarea compleja y un individuo no puede saber todo lo necesario. A través del trabajo en equipo, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional (Marcelo, 2002). En este sentido, se propone una ampliación del rol docente, como líderes y guías del aprendizaje de sus pares. Los docentes tienen oportunidades para ser mentores, entrenadores, líderes, curriculistas, e investigadores en una comunidad de aprendizaje.
- f) **Ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo.** Los programas exitosos que transforman las escuelas no son eventos separados del día-a-día del desempeño profesional. Un compromiso con el aprendizaje continuo es parte constitutiva del desempeño profesional cotidiano. La adopción de innovaciones incluye una capacitación inicial, junto con seguimiento y apoyo en los esfuerzos de los profesores por llevar a sus aulas las nuevas prácticas y contenidos. Este apoyo se puede recibir a través de la retroalimentación, la indagación y reflexión individual así como la reflexión y análisis en comunidades de práctica. A los profesores se les otorga suficiente tiempo para pensar, probar y evaluar las nuevas prácticas e ideas.
- g) **Contempla evaluaciones regulares** para determinar su impacto en el aprendizaje docente, en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento continuo de la unidad educativa. Los programas se evalúan con el propósito de ir mejorando su diseño e implementación así como acrecentando la base de conocimientos acerca de cómo aprenden y se desarrollan los profesores.

Cuando un docente, es acompañado e instruido en su desarrollo profesional docente, se promueve el cambio de enfoque, en relación al proceso de aprendizaje, donde el profesor no solo es el encargado de transmitir los contenidos, si no que posee un rol fundamental en el hecho de generar un ambiente propicio para el aprendizaje, en el cual, es el aprendiz quien construye su propio aprendizaje, por medio de la interacción con sus compañeros y profesores.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Paradigma y Enfoque

Este proceso investigativo adopta un paradigma cualitativo, el que proporciona la información relevante para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Según Taylor y Bogdan (1987), lo definen como una investigación que está sustentada en la descripción, donde lo importante es recopilar las propias palabras de las personas, ya sean habladas o escritas y las conductas observables. Por el concepto de la investigación, el enfoque cualitativo es el más pertinente para lograr abordar al objeto de estudio considerando su complejidad en su contexto (Flick, 2004). Al adoptar un paradigma cualitativo, este permite provocar una conversación extendida donde el intercambio de la información sirve para la recopilación de datos, que, a su vez, se emplearán para reconstruir los significados tomados textuales del tema de investigación.

El enfoque utilizado en esta investigación es de carácter descriptivo, ya que permite describir las características puntuales del caso o situación a investigar tiene como: “Objetivo llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas (Frank, 2015).

5.2. Diseño de Investigación

En este estudio se utilizará un diseño de caso múltiple el cual consiste en un método de investigación pensado como una indagación empírica la que va a investigar algún fenómeno contemporáneo dentro de su contexto que vive en la realidad, sobre todo cuando las fronteras entre fenómenos y contextos no logran ser tan evidentes (Urrea, Núñez, Retamal y Jure, 2014, p. 132).

Por otra parte se pretende estudiar caso como un elemento particular e individual, entendiendo que el conocimiento de los docentes es particular y se construye con la experiencia, por otra parte, el estudio de caso múltiple, permite revisar las características puntuales de cada situación, permitiendo develar las diferencias sustanciales que pueden haber entre un docente y otro.

5.3 Contexto y escenarios de sujetos de estudio.

La escuela Rosalina Pescio Vargas es un establecimiento educacional de dependencia municipal, ubicado en la comuna de Peñaflor. Actualmente cuenta con una matrícula de

985 estudiantes. Sus niveles van desde educación inicial (NT1 Y NT2) hasta 8vo básico. El índice de vulnerabilidad de la escuela es de un 86%, por ende, el establecimiento recibe Subvención Escolar Preferencial (SEP). Además, cuenta con programas de apoyo tales como: convivencia escolar y programa de Integración escolar, el cual se comenzó a implementar desde el año 2011. En el presente año, el programa de integración escolar atiende a 170 niños aproximadamente, de los cuales 40 presentan necesidades educativas de tipo permanente. Los profesionales de la educación que entregan apoyos son: educadoras diferenciales, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, kinesiólogo, terapeuta ocupacional, co-educadoras e intérpretes de lengua de señas chilena, prestando atenciones individuales con un enfoque clínico- terapéutico solamente a los estudiantes que pertenecen al programa de integración escolar.

Cabe mencionar, que a pesar de contar con gran cantidad de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tanto transitorias como permanentes, y también con una gran variedad de profesionales de la educación, los que tienen la misión de abordar e intervenir con estos estudiantes, aún prevalece el paradigma de integración con un enfoque clínico, donde los profesionales del Programa de Integración Escolar son los que deben realizar un diagnóstico, una clasificación de las Necesidades Educativas Especiales, realizar adecuaciones curriculares y realizar apoyos de forma grupal o individual (Art. Nº 2, Decreto 170, 2009). , contraponiéndose a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y a las orientaciones que plantea el decreto 83/2015.

5.3. Sujetos de Estudio

La presente investigación se llevará a cabo con una muestra de 10 profesores de educación general básica de la escuela Rosalina Pescio Vargas, los cuales deberán responder mediante un cuestionario preguntas relacionadas a los temas de: Diseño universal para el Aprendizaje, trabajo colaborativo y co-docencia.

Es importante destacar que la investigación es de tipo cualitativa, por lo tanto para recoger la información necesaria se deben considerar la mayor cantidad de encuestas posibles. Taylor y Bogdán (1990) mencionan “recoger la mayor cantidad posible de visiones, de forma que se refleje la amplitud de la variable analizada”.

Se trabajará con 10 profesores de enseñanza básica, sus edades varían entre los 30 y los 57 años, quienes llevan ejerciendo la labor docente desde 8 a 30 años. Cabe mencionar que desempeñan en diferentes asignaturas del currículum nacional.

5.4. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información

Para la recogida de información se realizará mediante un cuestionario de preguntas abiertas. Según Albert (2007) podemos definir el cuestionario 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”*.

Dicho cuestionario se aplicará en un tiempo determinado 15 días y este consta de 15 preguntas abiertas, las cuales tienen como finalidad recabar información fidedigna en relación a las creencias y conocimientos que poseen los profesores de educación general básica, en tres dimensiones del ámbito educativo; DUA, trabajo colaborativo y co-docencia.

Cuestionario Decreto 83 para docentes de enseñanza básica de la Escuela Rosalina Pescio Vargas de Peñaflores				
		DUA	Trabajo colaborativo	Co – docencia
1.	Explique de manera clara como abordaría las siguientes situaciones que se presentan en forma de pregunta.	¿Qué tipo de adecuaciones curriculares conoce? Mencione ejemplos ¿Conoce los principios y pautas de verificación del DUA? Mencione cómo los utiliza.	¿Qué entiende por trabajo colaborativo dentro del marco del Decreto 83? Mencione ejemplo	¿Qué entiende por co-docencia? Indique ejemplos
2.	Conocimiento declarativo (dicen de algo).	¿Se siente preparada/o para trabajar en un aula diversa e inclusiva? Explique. ¿Considera que el equipo directivo fomenta una cultura inclusiva en la comunidad educativa? ¿Considera que en su formación inicial como docente (pregrado), le entregaron herramientas para enseñar en un aula diversa e inclusiva?	¿Considera que se cumplen los horarios de trabajo colaborativo con profesores diferenciales y asistentes de la educación, para planificar una clase diversificada? ¿Considera que el trabajo colaborativo promueve prácticas inclusivas? ¿En qué lo observa?	¿Considera que en sus clases se implementa la co-docencia de forma efectiva? ¿De qué manera se evidencia?
3.	Modalidad en que usted aplica/implementa las siguientes ideas (aplicación del decreto).	¿Qué aspectos de sus estudiantes debe considerar un docente para diseñar el proceso de aprendizaje? ¿Cómo realiza usted una adecuación curricular? ¿Qué recursos utiliza?	¿De qué forma aborda el trabajo colaborativo con los profesionales y asistentes de la educación? ¿Cuántas horas a la semana tiene para realizar trabajo colaborativo?	¿De qué manera se implementa la co-docencia en su aula?

5.5. Tipo de Análisis

El análisis de contenido es tratado como una “técnica” aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa, en especial del modelo metodológico de Glaser y Strauss (1999). En la presente investigación se realizará dicho análisis a partir de las respuestas que los docentes manifiesten en el cuestionario aplicado, el cual busca indagar sobre las creencias y el conocimiento que poseen los profesores, acerca de la implementación del decreto nro.83/2015, los principios del DUA, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza.

5.6. Etapas de Investigación

La presente investigación, se realizó a partir de las siguientes etapas:

- **Primera etapa:** Planteamiento del problema y justificación de la investigación
- **Segunda etapa:** Planteamiento de objetivo general y objetivos específicos
- **Tercera etapa:** Elaboración del marco referencial.
- **Cuarta etapa:** Elaboración del marco metodológico
- **Quinta etapa:** Elaboración de instrumento para la recogida de información (cuestionario), para ser aplicado a los docentes de educación básica de la escuela Rosalina Pescio Vargas.
- **Sexta etapa:** Análisis de la información recabada a partir de la aplicación del cuestionario.
- **Séptima etapa:** Elaboración de conclusiones y reflexiones finales.

5.7. Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación

En la elaboración del presente estudio de caso múltiple, se consideraron aspectos éticos que permitan resguardar la identidad de los docentes. Además, se compromete mantener confidencialidad de la información recabada mediante la aplicación del cuestionario mencionado anteriormente, con el propósito de que ninguna información entregada cause desmedro o perjudique de alguna forma a los participantes. Por otra parte, se les explicó a todos los sujetos de estudio, los objetivos de la investigación de manera detallada y transparente, con la finalidad de que cada uno de los docentes encuestados, comprendan las implicancias del estudio y participen de forma voluntaria. En cuanto a los criterios de rigurosidad, se puede mencionar, la validez del instrumento de recogida de información y el estricto protocolo que se siguió para su aplicación.

5.8. Categorías de Análisis

A modo de resolver las problemáticas planteadas en el objetivo general que están relacionadas a explorar las creencias y conocimiento que poseen los docentes de enseñanza básica en relación a la implementación del decreto N°83 de la escuela Rosalina Pescio Vargas de la comuna de Peñaflor, se analizarán las siguientes categorías asociadas a la implementación del Decreto N°83 las que se dividen en: co docencia, trabajo colaborativo y Diseño Universal para el Aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Según la presente investigación podemos concluir, que es relevante para avanzar hacia una educación inclusiva, indagar y fomentar el conocimiento que poseen los docentes, sobre las leyes, decretos y orientaciones que promueven la inclusión en Chile. Debido a que a cada vez que el profesorado amplía y potencia sus conocimientos, afecta de forma positiva, el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes, los que obtendrán mayor beneficio, a través de la disminución de barreras en la participación y progreso de sus aprendizajes.

Es fundamental, para abrir puertas a la inclusión en los establecimientos educacionales, que se lleven a cabo prácticas inclusivas que contemplen y respeten la diversidad de origen socioeconómico, cultural, étnica, religiosa, de identidad de género, discapacidad y los diferentes talentos que posee cada estudiante, para enfrentar su proceso formativo. Es por esto, que el Ministerio de Educación a través de la promulgación de diferentes leyes y decretos, establece diferentes estrategias y metodologías de enseñanza, tales como: el trabajo colaborativo, la co-docencia y la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en las prácticas pedagógicas.

Para esto, es necesario que los equipos directivos, promuevan y fomenten capacitaciones constantes, con la finalidad de actualizar y mejorar las prácticas inclusivas dentro y fuera de la sala de clases, además evaluar y retroalimentar periódicamente a los docentes, teniendo como foco la mejora continua y la disminución toda barrera que interfiera con la participación y el proceso de aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

Para fomentar la educación inclusiva, es imperante que todo aquel profesional que interviene en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, conozca y colabore en los tres momentos de gestión curricular que implican, la planificación conjunta, la instrucción y la evaluación. Pudiendo dar cumplimiento al Decreto 83/2015.

Con esta investigación se espera generar un aporte a la discusión sobre la importancia de que los docentes, asistentes y por sobre todo los equipos directivos, involucren en sus prácticas pedagógicas, estrategias que faciliten y permitan la inclusión de todos y todas las estudiantes que componen una comunidad educativa.

7. Referencias Bibliográfica

Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.

Madrid: Narcea. Al-Azawei, A., Serenelli, F. y Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. doi: <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.192>

Ainscow, M., & 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: Horsori Editorial.

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., & West, M. (2008). *Hacia escuelas eficaces para todos* (2). Madrid: Narcea S.A.

Ainscow, M., Booth, T. (2000) Unesco, Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Inglaterra. En línea, disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151256510.Indice_de_inclusion.pdf [Consultado: septiembre 2018]

Alba Pastor, C. (2018a). «Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes». *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), pp. 21-27.

Alba Pastor, C., Sánchez y Serano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2014). *DUA, Una Estrategia de Respuesta a la Diversidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Arriagada Venturini, F. (2014). *Evaluación de las políticas educacionales del gobierno de Pedro Aguirre*

Cerda. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116685>

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación

en las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Cabrera C- (2015) "Educación Inclusiva en Chile: La historia de los pequeños

incluidos" [https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145165/La-historia-de-los-](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145165/La-historia-de-los-peque%C3%B1os-incluidos.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[peque%C3%B1os-incluidos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145165/La-historia-de-los-peque%C3%B1os-incluidos.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA.

CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for learning Guidelines.

Version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013): Alba, C.; Sánchez,

P.; J.M. y Zubillaga, A. Pauta sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo

(Versión 2.0). Obtenido 10 de Febrero 2015 desde National Center on Universal Design Learning

Web site:

http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0full_espanol.docx

Castro, R., Rodríguez. F. (2017). Diseño Universal Para El Aprendizaje Y Co- Enseñanza. Estrategias

pedagógicas para una educación inclusiva. RIL editores.

Cramer, E., listón., Nervin, A. y Thousand, J. (2010). Co- teaching in urban secondary school.

Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education

reform. International Journal of Whole Schooling, 6 (2), 59- 76.

Duk, Cisternasy Ramos, 2019 Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la

Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Flores, D., & Hernández, C (2017). Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación

Inclusiva/Profesional. Cuaderno de pedagogía Universitaria, 13 (26).

Flores, D., y Hernández, C (2017). Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva/Profesional. Cuaderno de pedagogía Universitaria, 13 (26).

Frank, M. (2015). Academia edu. Obtenido de

www.academia.edu/4646164/Tipos_de_Investigacion

Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos) Revista Iberoamericana de educación.

Gravel, C., Le Bossé, Y., y Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant-e-s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. Revue Des Sciences de L'éducation, 45(1), 215-240. doi: <https://doi.org/10.7202/1064612ar>.

Infante, C. (2015) Propuestas para avanzar hacia un sistema Educativo Inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial. Mesa técnica Educación Especial. Ministerio de Educación,

Chile. Recuperado de

<https://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>

Infante, C. (2015) Propuestas para avanzar hacia un sistema Educativo Inclusivo en Chile:

López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la

inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(1), 256-281.

Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo & Díaz, 2012, p. 46). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional.*

Perspectiva Educacional

Marcelo, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento.* *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>.

Meyer, A. y Rose, D. (2009). *A policy reader in universal design for learning.* Boston, MA: Harvard Education Press. Meyer, A., Rose, D., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: theory and practice.* Wakefield MA: Center for Applied Special Technology.

Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice.* Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Meyer, A., Rose, D., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: theory and practice.* Wakefield MA: Center for Applied Special Technology.

Meyer, A., Rose, D., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: theory and practice.* Wakefield MA: Center for Applied Special Technology.

Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica, en el Marco del Decreto 83 /2015.* Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf> <https://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>

Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de*

Enseñanza para Educación Básica, en el Marco del Decreto 83 /2015. Recuperado de:<https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf><https://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>

Oyarzún, C., Soto, R. y Moreno, K. (2019). Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Educação (UFMS)*, 44. 1-27. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434888>

Palma C., Castro A. y Oyarzo X. (2018) . Una propuesta para evaluar el conocimiento de los profesores sobre diversificación del a enseñanza.

Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación secundaria obligatoria. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 19(1), 84-97.

Revelo El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoL*. [online]. 2018, vol.21, n.41, pp.115-134. ISSN 0123-7799.

Rodriguez, F. (2014). La co- enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Aceptado el 30 de enero del 2014 en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (Universidad Central de Chile).

Rose, D. H. y Meyer, A. (2000).

The Future is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reforms. Obtenido 24 Noviembre 2014, desde Center for Applied Special Technology Web site: http://udlonline.cast.org/resources/images/future_in_margins.pdf

Rose, D. H. y Meyer, A. (2002).

Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA:

Association for Supervision and Curriculum Development

Ruiz, R.; Solé, Ll.; Echeita, G.; Sala, I. y Datsira, M. (2012). El principio del “Universal Design”.

Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. Revista de Educación, 359, 413430.

Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. Contextos Educativos, 11, 149-159. doi:

<https://doi.org/10.18172/con.600>

Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. Contextos Educativos, 11, 149-159.

doi: <https://doi.org/10.18172/con.600>

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados. Barcelona: Paidós.

Un aporte desde la Educación Especial. Mesa técnica Educación Especial. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de

<https://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFI>

NALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf

Unesco (2005), CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, Cuadragésima octava reunión

Centro Internacional de Conferencias Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008 "LA EDUCACIÓN

INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO"

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2008). Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro. Conferencia Internacional sobre Educación. 48va reunión. Ginebra: Autor

Urra, E. Núñez, R. Retamal, C. Jure, L. (2014) —Enfoques de estudio de caso en la investigación de enfermería Revista Ciencia y Enfermería. N°1, pp. 131 –142

8. Anexos