



Reporte Informe Final Intervención Educativa

Título:

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y Formación docente para el fortalecimiento de estrategias inclusivas en el aula.

Evelyn Cáceres Fernández

Antonia Fernández Chávez

Gabriela Jakob Schurch

Trabajo de Grado para optar al grado de Magíster en Psicología Educativa

Profesor Guía: Dra. (c) Fabiola Melo Araneda

Facultad de Psicología

Magíster en Psicología Educativa

Santiago

30 de junio de 2023

Dedicatoria

A nuestras familias, pilar fundamental de nuestras vidas y un apoyo incondicional para nuestro crecimiento personal y profesional.

Lista de Abreviaturas

AM:	Antes del mediodía.
CAST:	Center for Aplied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada).
CEE:	Centro de Extensión Educativo.
DUA:	Diseño Universal de Aprendizaje.
MINEDUC:	Ministerio de Educación.
MPE:	Magíster Psicología Educacional.
NEE:	Necesidades educativas especiales.
PM:	Pasado del mediodía.
PEI:	Proyecto Educativo Institucional.
PIE:	Programa de Integración Escolar.
TIC:	Tecnología de la Información y las Comunicaciones.
ZDP:	Zona de Desarrollo Próximo.

Resumen

En educación, el innovar y flexibilizar en metodologías de enseñanza es clave para la conformación de comunidades de aprendizaje eficientes y atentas a la diversidad de su entorno educativo.

El presente informe da cuenta de una intervención educativa cuyo objetivo principal fue contribuir a una implementación eficaz de estrategias de enseñanza inclusivas en una institución donde han prevalecido prácticas docentes tradicionales, conductistas y con un escaso uso de recursos inclusivos en el aula.

En este contexto, la intervención se propuso abordar la lógica de las prácticas docentes focalizándose en el área de gestión pedagógica, con el fin de implementar estrategias o acciones que potencien el logro de aprendizajes en el aula. El diagnóstico institucional evidenció la necesidad de realizar un trabajo colaborativo y coordinado entre los distintos actores de la comunidad escolar. Con esto se buscaba fomentar la noción de comunidades de aprendizaje reflexivas y la formación profesional.

Para lograr esto, es de suma importancia que los docentes cuenten con las herramientas para diseñar espacios educativos que faciliten el aprendizaje de todos sus estudiantes, buscando disminuir o eliminar barreras del entorno. La propuesta de intervención se focalizó, entonces, en la capacitación del equipo docente sobre el Diseño Universal de aprendizaje (DUA), la orientación de sus planificaciones en función del DUA y la aplicación de sus pilares en el aula. Junto con esto, se orientó al equipo a que se establezcan rutinas docentes colaborativas y que el proceso de planificación incluya elementos que favorezcan la atención a la diversidad en el aula. Lo anterior con el fin de institucionalizar y formalizar la necesidad de una educación más inclusiva.

Finalmente, es importante seguir profundizando y ampliando el concepto de diversidad y diversificación, planificando nuevas instancias de capacitación en el centro educativo sobre otras metodologías que promuevan una dinámica de enseñanza y aprendizaje diversa e inclusiva, junto al fomento de comunidades educativas comprometidas, conscientes y alineadas con los valores, misión y cultura institucional del centro educacional.

Tabla de contenido

1.	Introducción.....	2
2.	Caracterización de la institución educativa	4
3.	Descripción de la demanda.....	5
4.	Marco de referencia	6
i.	Contextualización	6
ii.	Marco Conceptual.....	8
iii.	Marco teórico.....	15
iv.	Marco empírico.....	19
5.	Reporte proceso diagnóstico.....	23
i.	Descripción del plan diagnóstico y las acciones implementadas	23
ii.	Descripción de resultados del diagnóstico.....	28
iii.	Análisis de hallazgos del proceso de diagnóstico.....	31
6.	Reporte proceso de intervención	33
i.	Relevancia de la intervención.....	33
ii.	Diseño de la Intervención	36
iii.	Reporte de acciones realizadas	40
iv.	Descripción de resultados de la intervención	42
7.	Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención	60
8.	Limitaciones y dificultades de la implementación	64
9.	Conclusiones y proyecciones.....	66
10.	Referencias bibliográficas	70
11.	Anexos	74

1. Introducción

El presente informe da cuenta de la intervención realizada en un centro de extensión educativo (CEE) de una comuna del sector oriente de Santiago, cuyo objetivo principal se focalizó en contribuir a una implementación eficaz de estrategias de enseñanza inclusivas por parte de las docentes.

El proyecto se realizó en cuatro etapas, que se sintetizan a continuación:

1. En primer lugar, una *etapa diagnóstica* la cual abordó la búsqueda e identificación de las principales necesidades del CEE. El proceso tuvo un enfoque cualitativo que incorporó la aplicación de entrevistas a directivos, talleres participativos docentes, observación en el aula y observación participante a los miembros de la comunidad. Estos instrumentos y técnicas aportaron información del funcionamiento institucional, percepciones docentes- directivas y observación de las prácticas pedagógicas en el aula.
2. Luego, se realizó una *etapa de validación social* la cual estuvo enfocada en la presentación tanto de los resultados diagnósticos como de las necesidades educativas al equipo docente, autoridades municipales y directivas del CEE. Junto a esto, se presentó a la institución un plan de acción con el objetivo de abordar el problema central detectado en relación a la implementación ineficaz de estrategias de enseñanza inclusivas por parte de las docentes para su posterior aplicación en el centro educativo.
3. Posteriormente, y luego de la validación del plan, se dio inicio a la *etapa de intervención*; focalizada en la ejecución de acciones colaborativas y actividades de perfeccionamiento docente realizadas por las estudiantes del MPE para el equipo de educadoras del centro. La intervención propuso la implementación de 3 talleres docentes sobre el DUA y la socialización de los principios de retroalimentación entre pares con el fin de contribuir tanto al conocimiento de estrategias inclusivas docentes como a la orientación al equipo directivo en la implementación de espacios de reflexión efectivos con la comunidad que compone el centro educativo.
4. Para terminar, se llevó a cabo la *etapa de evaluación*, consistente en el análisis final del proyecto de intervención y que dio cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados, el nivel de satisfacción del equipo docente frente a la implementación de los talleres DUA y los alcances cualitativos y cuantitativos de las acciones realizadas en el CEE.

Junto con las etapas antes descritas, el presente informe provee un marco de referencia actualizado que sustenta la intervención realizada, poniendo de relieve la importancia de la inclusión educativa y los aportes que el DUA puede entregar a las comunidades educativas. Además, se reflexiona en torno a la importancia del acompañamiento docente para el logro de cambios culturales dentro de la escuela y el aula, así como también, el aporte de la formación de comunidades de aprendizaje entre los docentes y equipos directivos.

En relación con los resultados obtenidos a partir de la intervención realizada, estos dan cuenta de varios aspectos favorables. En primer lugar, el Diseño Universal de Aprendizajes se observó pertinente como estrategia de enseñanza para atender a las necesidades de las educadoras del centro y la diversidad de estudiantes que componen la institución educativa. Además, a través de la observación en aula se evidenció que, luego de la intervención, las clases de las educadoras mostraron una mayor atención a las necesidades, habilidades, capacidades y destrezas de sus alumnos, de manera de variar adecuadamente los medios y recursos en el aula, propiciando la participación y motivación de las y los estudiantes hacia los aprendizajes. Junto con todo esto, las educadoras expresaron altos niveles de motivación y apropiación de los objetivos planteados.

De lo anterior se desprende que el proyecto en general tuvo un impacto significativo para la comunidad educativa, en especial, para el equipo de educadoras, incorporando prácticas pedagógicas inclusivas en su quehacer docente. A su vez, las planificaciones docentes ajustadas, de acuerdo a la información entregada por el equipo directivo del centro, demostraron ser un avance importante, diversificando en recursos para la enseñanza y respondiendo mejor a las características y necesidades de sus estudiantes, promoviendo de esta manera talleres educativos diversos, motivadores, participativos e innovadores.

Sumado a lo anterior, se esperaba que esta intervención también tuviese un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, ya que, a través de estas nuevas consideraciones metodológicas, se buscaba no solo mejorar la calidad de la enseñanza, sino también, lograr una mayor participación de las y los estudiantes fortaleciendo, así, el protagonismo estudiantil frente a las experiencias de aprendizaje.

2. Caracterización de la institución educativa

El Centro de Extensión Educativo (CEE) es una institución educacional (afterschool) de una comuna del sector oriente de Santiago y dependiente de una corporación municipal cuyo proyecto educativo institucional (PEI) está orientado exclusivamente a la atención de niños que cursan entre kínder y octavo año de enseñanza básica, entregándoles apoyo escolar e implementado talleres recreativos-educativos en los horarios alternos a su jornada escolar.

La misión del CEE se centra en apoyar a los hijos de funcionarios municipales en etapa escolar, poniendo a su disposición un espacio seguro y confortable y dedicado a reforzar aprendizajes, favoreciendo con ello el desarrollo armónico de cada uno de sus estudiantes, inculcando a su vez hábitos y valores a través del refuerzo escolar y talleres de motivación creativos, con el fin de formar personas plenamente conscientes de su entorno natural y social, y respetuosas de la diversidad cultural basada en la comprensión mutua y en la aceptación del otro.

Por otra parte, la visión del centro propone convertirse en una alternativa educativa de excelencia para sus estudiantes, con un PEI centrado en el apoyo a los padres y en la formación de niños y niñas autónomos, responsables, comprometidos y que, además brinde un espacio acogedor y seguro en donde se refuercen los aprendizajes del área cognitiva, emocional y social.

Los niveles educativos se encuentran organizados en 4 niveles en jornada PM y 3 niveles en jornada AM. Los talleres de apoyo escolar y recreativos tienen un carácter y enfoque colectivo, respondiendo a las necesidades educativas de cada nivel en forma grupal y a cargo de una educadora. Los niveles son integrados por alumnos de diferentes cursos, colegios y edades, no obstante, la dirección del establecimiento propicia que la distribución de los estudiantes en sala sea lo más homogénea respecto del curso al que asisten en sus respectivos colegios. El 90% de sus estudiantes proviene de colegios municipales, mientras que el otro 10% corresponde a particulares privados. El centro educativo cuenta con una matrícula de 52 estudiantes y sus edades rondan entre los 6 y 12 años, con una creciente demanda de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) permanentes y/o transitorias que requieren ser atendidas por las educadoras del centro y su equipo directivo. El equipo docente está compuesto por tres profesoras de enseñanza básica, dos psicopedagogas y una directora. El CEE no cuenta con una programa de integración escolar

(PIE), por lo que el equipo docente y directivo asumen las responsabilidades y funciones del apoyo escolar para el grupo de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales del establecimiento.

3. Descripción de la demanda

El enfoque diversificado del proyecto educativo del centro educacional, dado por la distribución y organización grupal y heterogénea del alumnado, hace que el ambiente de aprendizaje en el aula sea un espacio diverso y desafiante. Las aulas están organizadas en espacios donde comparten una gran diversidad de estudiantes, con distintas características y necesidades. En este sentido, las educadoras manifestaron durante el proceso diagnóstico que requieren contar con mayores herramientas, recursos y estrategias de enseñanza que les permitan liderar con éxito las actividades y atender a esta diversidad.

De acuerdo a lo expuesto por el equipo directivo del centro educativo, en entrevistas formales con las estudiantes del Magíster en Psicología Educacional (MPE), el CEE se ve en la necesidad de planificar y diseñar una variedad de actividades o talleres recreativos inclusivos, que respondan a las necesidades de toda la comunidad escolar y que entreguen oportunidades de aprender, en igualdad de condiciones a todos sus estudiantes, respetando las etapas de desarrollo de cada uno de ellos, sus estilos de aprendizaje y características personales.

Para abordar este desafío institucional de manera eficiente fue central iniciar con un diagnóstico de las prácticas educativas y docentes que conviven en este centro educacional, y que, además, permitiera identificar las necesidades que el equipo de educadoras presentaba para atender de manera inclusiva a sus estudiantes. Con esto se esperaba recolectar información respecto de cómo se abordaba la diversidad en el centro para, posteriormente, aportar al conocimiento de metodologías docentes diversificadas y compartir mayores herramientas y recursos que permitieran al equipo del CEE fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas.

De acuerdo al decreto 83/2015 es clave orientar el quehacer docente, desde un enfoque inclusivo donde se diversifiquen los recursos de apoyo al aprendizaje, comprendiendo estos recursos como todas aquellas estrategias pedagógicas, materiales educativos, recursos tecnológicos, uso de TIC, profesionales

especializados, y otros, que aumenten la capacidad de la escuela para responder a la diversidad del estudiantado. En esta perspectiva, el objetivo de los apoyos, en cualquiera de sus formas, es conseguir el máximo desarrollo y aprendizaje de cada uno de ellos, con sus características y necesidades (MINEDUC, 2017, p.19).

Por consiguiente, la demanda educativa detectada en el Centro de Extensión requiere no solo del compromiso en la formación docente y desarrollo de comunidades de aprendizaje, sino también de fortalecer los ambientes de aprendizaje, especialmente, respecto de cómo abordar la diversificación de recursos en el aula, aspecto que juega un rol central en el vínculo que los estudiantes pueden lograr con los aprendizajes, sus pares, el educador y con la actividad. Sumado a lo anterior, ampliar las metodologías y herramientas pedagógicas para atender a la diversidad escolar de la institución aumenta la posibilidad de que todos los alumnos puedan vincularse con los nuevos contenidos, asimilarlos y comprenderlos, disminuyendo, de esta manera, las eventuales barreras para comprender la información (CAST, 2018).

4. Marco de referencia

i. Contextualización

Actualmente en Chile, se ha observado un incremento importante de establecimientos de educación regular que reciben a estudiantes con diversas características y necesidades educativas derivadas de múltiples condiciones. Para acompañar esta realidad y demanda educativa, una variedad de normativas ministeriales han sido creadas para regular y orientar las prácticas escolares eficientemente y que permitan, a su vez, brindar respuestas educativas pertinentes. Entre ellas, encontramos la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar, y del Decreto Oficial N°83 que aprueba criterios y orientaciones para efectuar adecuaciones en Educación Parvularia y Educación General Básica (MINEDUC, 2015).

No obstante, para una mejor interpretación, la siguiente tabla da cuenta de leyes y decretos que han sido un aporte a la comprensión de la demanda del CEE, delimitando bases sobre las cuales sustentar la propuesta de diagnóstico e intervención para la institución. En

ella, además, encontramos lineamientos fundamentales para orientar el quehacer pedagógico hacia una cultura escolar atenta a la diversidad.

Tabla 1

Normativas Ministeriales enfocadas en educación inclusiva.

Normativa	Título
Decreto 490/1990	Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes.
Decreto Supremo 170/2009	Fija normas para determinar que los alumnos con necesidades educativas especiales serán beneficiarios de la subvención para educación especial.
Ley N°20.845/2015	Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.
Decreto Exento 83/2015	Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
Decreto N°67/2018	Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción, deroga los Decretos Exentos N°511/1997, N°112/1999 y N°83/2001.
Ley N°21.544/2023	Modifica y complementa las normas que indica respecto del sistema educativo.
Ley N°21.545/2023	Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno de espectro autista en el ámbito social, de salud y educación.

Por tanto, y ante los desafíos de mejorar la calidad de la educación y buscar modelos que respondan de manera efectiva al reto de educar a los estudiantes en un ambiente de respeto hacia la diversidad, resulta clave que los establecimientos educacionales, y en el caso de esta intervención, el CEE implemente estrategias de enseñanzas diversas con el objetivo de desarrollar un enfoque educativo que fomente el uso de prácticas inclusivas y diversificadas en el aula.

Por último, durante el proceso de diagnóstico, se evidenció que la comunidad del centro se conformaba de alumnos provenientes de diferentes colegios municipales, particulares subvencionados y/o privados, con diversos niveles formativos, y con un porcentaje de estudiantes, medianamente alto (55%), que presentaban necesidades educativas especiales (NEE), transitorias y/o permanentes. Para el CEE, en palabras de Dirección¹, las normativas, leyes y manuales ministeriales han sido un aporte para orientar las prácticas pedagógicas del centro, no obstante, las evidencias del diagnóstico confirman la necesidad del centro de contar con mayores herramientas y recursos inclusivos que respondan de mejor manera, y eficientemente, a las necesidades educativas de todos sus estudiantes.

ii. Marco Conceptual

En esta sección se presenta una revisión bibliográfica de los conceptos esenciales que sustentan el diagnóstico y la intervención educativa realizada en el centro educacional. Para comenzar, se definen conceptos fundamentales y necesarios que facilitarán la comprensión de los procesos implementados, el plan de acción y, a su vez, del desafío que, en ese entonces, presentaba la comunidad educativa del CEE.

Para un adecuado abordaje y entendimiento se definirán de manera introductoria los siguientes conceptos: inclusión educativa, acompañamiento y colaboración docente, formación docente, diseño universal de aprendizaje y comunidades de aprendizaje.

Inclusión educativa

En Chile y de acuerdo a la Ley de Inclusión Escolar, los establecimientos escolares deben asegurar el derecho a la educación de todos y todas las personas de su comunidad sobre

¹ Para mayor información véase anexo D

dos puntos o ejes centrales: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad (Ley N°20.845, MINEDUC, 2015).

En el Marco de la Reforma Educacional, un enfoque inclusivo implica reconocer y resguardar el derecho de todas las personas al acceso de la educación, al aprendizaje y a la participación en las comunidades educativas, y por ende ninguna de estas perspectivas puede estar ausente. Por otra parte, la UNESCO (2017) define inclusión como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación, y los logros de los estudiantes.

Booth y Ainscow (2002) en su Index para la Inclusión definen el enfoque inclusivo como la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todos sus miembros.

Para efectos de este trabajo reconocemos la importancia de esta transformación cultural lo cual implica reconocer la diversidad que engloba al sistema educativo y sus procesos como espacios que requieren de un alto grado de flexibilización y contextualización. Uno de los aspectos declarados en la visión del CEE es la formación de personas respetuosas de la diversidad cultural basada en la comprensión mutua y en la aceptación del otro. Para alcanzar esta meta el centro ha dispuesto una organización en el aula que favorezca la interacción entre sus miembros, no obstante, las actuales demandas educativas han generado que los ambientes de aprendizaje requieran de una transformación hacia la construcción de espacios más inclusivos, en donde se flexibilice en estrategias de enseñanza, se amplíen los recursos y herramientas diversificadas, y en donde se preste atención tanto a la diversidad que convive en el aula y a cómo acompañar los procesos de aprendizaje respondiendo a sus necesidades educativas.

Acompañamiento/colaboración docente

Sumado a lo anterior, para el logro de un entorno de aprendizaje inclusivo y atento a la diversidad es fundamental considerar la relevancia que tiene para las escuelas el promover un acompañamiento docente que favorezca la implementación eficaz de prácticas docentes que respondan a las particularidades y diferencias del alumnado.

Según Aziz (2017), se comprenderá el concepto de acompañamiento docente como una tarea fundamental que busca, “promover el análisis reflexivo de la práctica profesional y de los entornos en los que ésta se realiza” (p.13). Por tanto, será necesario entender que el acompañamiento docente requiere de un trabajo sistemático reflexivo en el cual se genere un examen e interrogación de las estrategias y metodologías de enseñanza, los contextos escolares, las necesidades educativas del alumnado y cuáles serían las condiciones necesarias para transformar las estrategias pedagógicas y mejorar los aprendizajes.

Junto a lo anterior, será importante trabajar sobre espacios reflexivos donde se fomente la participación y donde la cultura colaborativa sea un facilitador de cambios en las conductas y acciones de los docentes. Para esto, será también central conocer cómo las instituciones promueven y comprenden el acompañamiento docente en sus establecimientos.

En este sentido, existen diferentes modelos de acompañamiento docente, Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) definen tres:

- 1) *El modelo de intervención*, acompañamiento que muestra una relación jerarquizada y que implica una conducta directiva orientada a la revisión, identificación y diagnóstico de los problemas del docente para luego ofrecer una serie de remediales; una relación unidireccional.
- 2) *El modelo de facilitación*, acompañamiento centrado en el punto de vista del docente acompañado, donde se induce al docente al autodescubrimiento de soluciones y propuestas para mejorar sus prácticas pedagógicas.
- 3) *El modelo de colaboración*, cuyo acompañamiento propone una visión de formación mutua y recíproca, donde la toma de decisiones relativa a la resolución de problemas es consensual, ejercida por el facilitador y por el profesor en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y paritaria.

Luego del análisis y evaluación de los distintos modelos, y para fines del proyecto realizado en el CEE fue considerado solo el modelo de colaboración, ya que, es el que esperábamos generase un mayor aporte para el desafío escolar en el centro educativo. Esto debido a que este modelo comprende el acompañamiento docente como un espacio de crecimiento reflexivo mutuo entre sus participantes; aspecto que sería abordado en las acciones de la propuesta de intervención junto a los integrantes del equipo del centro y a través de la puesta en práctica de los aprendizajes sobre el DUA y los principios de

retroalimentación entre pares, centrados en el desarrollo de una cultura institucional que, además, promueva un enfoque cooperativo en esta formación pedagógica.

Formación Docente

Por otra parte, promover una cultura colaborativa supone, a su vez, gestionar un acompañamiento docente eficiente donde se facilite la entrega de herramientas pedagógicas inclusivas y se generen espacios de encuentro entre pares a través de la formación continua.

De acuerdo a Riesco (2018), el perfeccionamiento docente no solo abre nuevas vías de formación sino nuevas formas de intervención pedagógica. Este proceso de formación pedagógica estaría enfocado en el desarrollo de la innovación en profesores, estudiantes y de la propia institución educativa a través de proyectos que le permitan a los profesionales colaborar entre sí, con foco en la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por tanto, dicha colaboración y formación docente debe darse en espacios de confianza donde todos los profesionales tengan la capacidad de participar en conversaciones abiertas al aprendizaje, y donde sientan que pueden ser escuchados, puedan recibir y dar retroalimentación y tratar constructivamente los conflictos entre pares (Robinson et al., 2009).

En este sentido, el trabajo colaborativo es central, ya que, esto entrega a los docentes la oportunidad de interactuar con sus pares y colaboradores, posibilitando el desarrollo profesional y mejorar sus competencias pedagógicas. Cerda y López (2018) declaran que el trabajo colaborativo fortalece en los profesores el desarrollo y generación de procesos de construcción conjunta de cómo enseñar.

Estas conversaciones profesionales, espacios de interacción e instancias de formación pedagógica generarán en el CEE y en sus educadoras la posibilidad de compartir buenas prácticas inclusivas y de fortalecer su desempeño docente respondiendo a las necesidades de todos y cada uno de sus estudiantes.

Contar con instancias de perfeccionamiento pedagógico, además, posibilitará el desarrollo de las potencialidades docentes, el diversificar en estrategias y metodologías de enseñanza, el aumentar el conocimiento sobre estrategias diversificadas hacia una comunidad centrada en la participación inclusiva de sus miembros, atenta a la diversidad y respetuosa de la diferencia; valores declarados en la visión y misión del centro educativo.

Diseño Universal de Aprendizaje

Otro aspecto a considerar respecto de la diversidad educativa de las escuelas y la formación pedagógica, es que es necesario que los docentes conozcan, a nivel teórico, las diferencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Así como también, saber cómo atender en la práctica dicha diversidad, equilibrando los desafíos y exigencias acorde a sus etapas de desarrollo.

Sumado a lo anterior, es clave que los docentes adapten el currículo no solo respondiendo a las características propias de la edad cronológica y/o etapas del desarrollo de los estudiantes, sino que incorporen en sus planificaciones los intereses, preferencias, habilidades, fortalezas y/o debilidades del alumnado, para así ofrecerles alternativas que aseguren el aprendizaje, adecuando los recursos y desafíos en función de las necesidades y particularidades de ellos.

En este sentido, el Diseño Universal de Aprendizaje, enfoque desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST), ha puesto el foco de atención en el diseño del currículum de las escuelas, buscando explicar por qué no todos los estudiantes logran alcanzar los aprendizajes esperados. CAST (2011) declara que muchos currículos no responden a las particularidades de los estudiantes, los planes curriculares estarían confeccionados para atender a la mayoría de los estudiantes, pero no para atender a todos. Por consiguiente, saber cómo aprenden los estudiantes, qué los motiva, cómo procesan la información o cómo expresan los aprendizajes son interrogantes relevantes de considerar al preparar las planificaciones y clases que, posteriormente, serán llevadas al aula.

Según Alba Pastor (s/f), el Diseño Universal de Aprendizaje tiene tres principios que sientan las bases del enfoque y construyen el marco práctico para llevarlo a las salas de clases.

El primer principio hace referencia a proporcionar múltiples formas de representación de la información, debido a que los estudiantes son diferentes en la manera en que perciben y comprenden la información.

El segundo principio trata de proporcionar múltiples formas de expresión de lo aprendido, ya que cada estudiante tiene su propia forma de expresar lo que sabe a través de habilidades estratégicas y de organización.

El tercer principio busca proporcionar múltiples formas de implicación del aprendizaje, es decir, que los estudiantes se motiven y se sientan comprometidos en su proceso de aprendizaje.

Tomando en consideración lo antes mencionado, entonces, una alternativa pertinente sería llevar a la práctica cotidiana en el aula estos tres principios y sus respectivas pautas DUA, las cuales aportan con un conjunto de estrategias que orientan al docente a flexibilizar y maximizar el acceso al aprendizaje de sus estudiantes, pautas que son una guía para, además, optimizar las oportunidades de aprendizaje del estudiantado (Pastor, s.f.).

Llevado esto a la realidad del centro educativo, el DUA propone, entonces, facilitar y orientar a los docentes en estrategias y metodologías que les permitan atender con mayores herramientas a la diversidad de los estudiantes. En este sentido, uno de los factores más importantes para despertar y mantener el interés de todos los estudiantes es la metodología de enseñanza y el rol de facilitador del docente, poniendo como protagonista al estudiante. Es así como la forma en la que se enseña juega un rol central tanto en la participación como en el vínculo de los estudiantes con la actividad y objetivos propuestos, por tanto, los profesores tenemos una gran responsabilidad en cómo adecuamos el entorno para que los alumnos participen y se conecten con su aprendizaje.

Junto a lo anterior, ampliar los medios y recursos permitirá a los docentes responder a la diversidad con mayor pertinencia. Para esto no solo basta con orientar al educador sobre estrategias diversificadas, sino que también se requiere sensibilizar a los maestros sobre la trascendencia que tiene la diversificación y en cómo sus estudiantes se vincularán con estos aprendizajes.

Comunidades de aprendizaje

Por último, un aspecto fundamental al liderar las escuelas hacia una cultura que fomenta la inclusión como motor de prácticas transformacionales, es la instalación de comunidades de aprendizaje que orienten estas prácticas pedagógicas y sensibilización docente hacia metas comunes.

De acuerdo a Johnson et al. (1994), “el profesorado y los equipos directivos deben creer en que se hunden o reman juntos. Ellos deben sentir que son responsables no solo de

mejorar su propio desempeño, sino, también de mejorar la experiencia de cada persona en la escuela” (p.92).

Por otra parte, cuando hablamos de inclusión en educación, también, nos referimos a construir comunidades educativas como lugares y espacios de encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes la integran. De acuerdo a las orientaciones para la construcción de comunidades inclusivas del MINEDUC (2017), dentro de sus principios afirma:

Una propuesta educativa inclusiva se esfuerza por asegurar que cada estudiante se vea representado en ella, se reconozca en las actividades y los espacios que la escuela le ofrece, de modo que le proporciona caminos de aprendizaje y participación que hacen sentido a su realidad, cultura, orientación de género, edad, estilos de aprendizaje, intereses y talentos. El principio de pertinencia invita a las escuelas a flexibilizar y diversificar su trabajo pedagógico (p.20).

Los profesores deben ser capaces de construir relaciones positivas con los estudiantes y crear las condiciones dentro de ellas que aseguren un ambiente adecuado de aprendizaje. La escuela, entonces, así se convierte en una comunidad de aprendizaje comprometida y responsable en el más verdadero sentido.

Por consiguiente, para que una escuela sea exitosa todos sus miembros deben estar enfocados en la mejora continua de este. En este sentido, el CEE necesita movilizar sus recursos humanos y pedagógicos con foco en promover una eficiente integración y participación de sus estudiantes, lo que implica que su equipo de educadoras responda con asertividad a los desafíos educativos que enfrenta actualmente, por ejemplo, incorporando nuevas metodologías de enseñanza- aprendizaje que motiven a los estudiantes por aprender y que respondan a las necesidades y particularidades de todos los alumnos y alumnas, además de integrar nuevas herramientas y recursos educativos.

Los aportes del DUA, la formación docente y el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje pueden convertirse en un significativo acierto para transformar la cultura institucional del centro educativo hacia una cultura más inclusiva y atenta a la diversidad.

iii. Marco teórico

El marco teórico del presente trabajo integra importantes teorías, las cuales son un aporte a la comprensión de la intervención desde la mirada de la psicología, neurociencia y educación.

Desde la neurociencia, Ortiz (2019) explica la importancia que tiene el proceso de enseñanza en el desarrollo de los estudiantes, declarando que el proceso de enseñanza - aprendizaje genera conexiones neuronales en el cerebro de los aprendices; proceso en el cual se hace trascendental lograr que los equipos docentes tomen conciencia en cómo sus prácticas pedagógicas y metodológicas pueden incidir en el modelado estructural del cerebro de los alumnos, y cómo esto aportará al momento de diseñar y planificar los diferentes programas educativos. Esta información podría influir considerablemente en la capacidad de aprendizaje de los niños y adolescentes, en especial si se integran prácticas que favorezcan el desarrollo y aprendizaje de cada uno de ellos.

Se considera que uno de los factores más importantes para fortalecer la interacción y la atención de los estudiantes en el aula es la manera en que los docentes y educadores enseñan; una enseñanza que requiere ser novedosa, activa, dinámica y que incorpore herramientas y metodologías que despierten el interés de todos los estudiantes, poniéndolos a ellos en el centro. En este sentido, la forma de enseñar y de aprender juega un rol central, tanto en la participación como en el vínculo de los alumnos con las actividades y los objetivos propuestos. De acuerdo a Ortiz (2019) “el cerebro está en constante estado de alerta, por lo menos durante la clase, y su atención la focaliza en función de los cambios, el movimiento, de los diferentes sonidos” (p.64) entre otros, por lo que los profesores tienen una gran responsabilidad en cómo los estudiantes participarán y se conectarán con los aprendizajes.

Junto a lo anteriormente expuesto, es relevante contar con una diversidad de medios para llegar a los alumnos y responder a la diversidad del aula. Para esto no solo basta con planificar estrategias de apoyo al educador, sino que también se requiere sensibilizar a los maestros sobre la trascendencia que tienen sus metodologías de enseñanza y el impacto que tendrá en el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, las teorías constructivistas entregan un soporte significativo a este trabajo. Dentro de las líneas de psicología, la propuesta de Piaget de los estadios de desarrollo cognitivo permite comprender con mayor claridad y foco la responsabilidad e importancia

que tiene para el aprendizaje el crear espacios y metodologías de enseñanza adecuadas y acorde a las necesidades de cada estudiante.

La propuesta de Piaget describe las siguientes etapas del desarrollo cognitivo:

- 1.- Etapa sensoriomotriz (0- 2 años), etapa sensorio motora donde los niños juegan para satisfacer sus necesidades mediante transacciones entre ellos mismos y el entorno. Presencia del comportamiento egocéntrico como expresión de la función simbólica que adquieren.
- 2.- Etapa preoperacional (2- 7 años), etapa en la comienzan a ganar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, pero manteniendo características del egocentrismo. Aún se les dificulta el pensamiento abstracto. Presencia del “pensamiento mágico” atribuido al intento del niño de realizar asociaciones simples y arbitrarias al entender cómo funciona el mundo.
- 3.- Etapa de operaciones concretas (7- 12 años), etapa donde los niños comienzan a usar el pensamiento lógico, requiriendo interactuar con situaciones más concretas. Además, el pensamiento deja de ser tan egocéntrico.
- 4.- Etapa de operaciones formales (12 años a vida adulta), en la que se incorpora el pensamiento lógico y pueden “pensar sobre pensar”, pudiendo analizar y manipular esquemas de pensamiento. Además, comienzan a usar el razonamiento hipotético deductivo.

La noción Piagetiana se convierte, entonces, en un aspecto importante para acercarnos a la comprensión del contexto educativo del CEE y la intervención propuesta, donde resulta esencial considerar las etapas de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes, especialmente, si se evidencia que la mayoría del alumnado del centro educativo se encuentran en/entre las etapas *pre- operacionales* (estructuras cognitivas que le permiten al estudiante interactuar de manera lógica y reversible), y la de *operaciones concretas* (resultado de la interacción del estudiante con los objetos del entorno y la capacidad de resolver problemas concretos con lógica y comprender la reversibilidad) (Rosas y Sebastián, 2008). Esta teoría, además, se centra en la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la experiencia, por tanto, resulta clave que los educadores comprendan cómo los niños aprenden, las particularidades de las etapas en las que se encuentran y que adapten sus clases acorde a las necesidades de los estudiantes, diseñando propuestas de aprendizaje diversas.

Sumado a esto, la perspectiva de Vygotsky y la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entregan un aporte sustancial a la comprensión del objeto de estudio de este

proyecto, entendiendo la ZDP como la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y la zona de desarrollo potencial (determinado por la resolución de problemas con el apoyo de un sujeto adulto o en colaboración de alguien con mayor experiencia). En este sentido, el aprendizaje y desarrollo surgen de la participación de los estudiantes en actividades que le permitan alcanzar niveles de desarrollo superiores, logrados a través de un mediador y propiciados por el contexto social en el cual estas se dan, por tanto, es fundamental que se propicien ambientes de aprendizajes diversos y desafiantes en contextos donde se asegure una interacción social (Rosas y Sebastián, 2008).

A su vez, la interacción social debe propiciar escenarios de aprendizaje donde la cooperación tenga un rol central en los espacios educativos. Para esto es necesario mantener una visión centrada en el fomento de espacios de interacción participativos y comunitarios entre los equipos docentes. Rogoff (1998) declara que las actividades colaborativas involucren un trabajo que es mutuo, un compromiso codo a codo y cara a cara en acciones compartidas y en la que se implican los individuos bajo un mismo objetivo o motivo.

Por otra parte, el trabajo presentado se enmarca dentro de un modelo cooperativo que surge de la perspectiva de inclusión educativa, lo que implica que las instituciones deben asegurar el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes, reconociendo un trabajo pedagógico que, además, promueva la participación de todos los actores.

El Ministerio de Educación (MINEDUC) señala que es deseable que las instituciones educativas realicen diferentes estrategias para llevar a cabo lo anteriormente mencionado, como incluirlo en la planificación institucional, en los planes de mejoramiento educativo, en los reglamentos internos, en los protocolos y estrategias institucionales, entre otros (MINEDUC, s.f.).

Sin embargo, la inclusión educativa no es un tema reciente, por el contrario, ha sido históricamente abordado como una necesidad país, con registros que datan de hace 30 años atrás cuando se promulga el Decreto n°490 que establece la integración escolar regular para estudiantes en situación de discapacidad. Y aun cuando existe una larga data de normativas ministeriales que buscan promover la integración escolar, su abordaje es aún una realidad en construcción con diversas pero esenciales aristas.

Por una parte, y a nivel macro, encontramos los acuerdos nacionales, políticas públicas, las leyes y normativas ministeriales, y por otra parte a nivel micro tenemos las prácticas pedagógicas inclusivas que deben desarrollarse en cada institución y llevadas a cabo por los docentes en sus salas de clases. C. Coll describe tres niveles interrelacionados en educación: “el nivel macro o central a nivel de las autoridades políticas, el nivel meso que comprende las decisiones del centro escolar y el nivel microesfera de los profesores de aula” (C. Coll, 1987, como se citó en Pascual, 1998, p. 42).

En este sentido, la Ley de Inclusión Escolar define condiciones fundamentales para un sistema educativo más inclusivo. El orden jurídico de Chile cuenta con otros instrumentos que establecen normas explícitas, tales como la Constitución Política de la República, los tratados y convenciones internacionales ratificadas por el Estado de Chile, y leyes de la República que apuntan a la no discriminación (MINEDUC, 2017).

Considerando lo anterior, y de acuerdo a las orientaciones del MINEDUC (2017) para la construcción de comunidades inclusivas, es importante comprender que:

“al hablar de inclusión en educación nos referiremos a la construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad (p.15)”.

Por consiguiente, para el logro de un entorno de aprendizaje inclusivo es necesario comprender la relevancia de promover un acompañamiento docente que favorezca la implementación eficaz de prácticas docentes que respondan a la diversidad del alumnado.

Según Aziz (2017), se comprenderá el concepto de acompañamiento docente como una tarea fundamental que busca promover el análisis reflexivo de la práctica profesional y de los entornos donde se lleva a cabo. Para esto, se requiere un trabajo sistemático en el cual se examina e interroga la enseñanza, las características de los ambientes educativos, las necesidades de los estudiantes y las condiciones necesarias para transformar y mejorar las estrategias pedagógicas y, por ende, los aprendizajes.

Un acompañamiento docente eficiente supone la entrega de herramientas pedagógicas e inclusivas, y de generar espacios de encuentro entre pares, siendo una

alternativa la creación de comunidades de aprendizaje. Johnson et al. (1994), declaran que, las salas de clases y escuelas deben convertirse en lugares donde todos sus miembros cooperen en la búsqueda de esos objetivos. Esa cooperación debe ser implementada de manera consciente hasta que se convierta en una forma habitual y natural de actuar e interactuar.

Por otra parte, para alcanzar prácticas pedagógicas inclusivas, el Diseño Universal de Aprendizaje, ofrece un conjunto de estrategias que ayudan al docente a flexibilizar y favorecer el acceso al aprendizaje de sus estudiantes, siendo una guía para maximizar las oportunidades de aprendizaje (Pastor, s.f.).

Por tal motivo y para efectos de este trabajo nos centraremos en los siguientes aspectos; en primer lugar, la formación continua docente a través del acompañamiento docente y la formación de comunidades de aprendizaje, y en segundo lugar, en estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan a la diversidad de todas y todos los estudiantes, específicamente promoviendo el Diseño Universal de Aprendizaje.

iv. Marco empírico

Tanto en Chile como a nivel internacional los desafíos referentes a inclusión no son algo nuevo, han sido parte de una discusión permanente que ha generado la creación de reformas, leyes y la transformación de enfoques pedagógicos que respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes y bajo lineamientos de igualdad, equidad y diversidad.

En este sentido, las políticas internacionales han sido parte de esta transformación como son el movimiento de educación inclusiva y el movimiento de educación para todos. Por una parte, el movimiento de educación inclusiva (UNESCO, 1994) establece que las instituciones escolares deben avanzar en eliminar barreras de aprendizaje y entregar apoyos en igualdad de condiciones y oportunidades para todos y todas. Por otra parte, el movimiento de educación para todos, expresa en sus documentos fundacionales de Jomtien (UNESCO, 1990), Dakar (UNESCO, 2000), y en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), la misión de combatir la desigualdad e inequidad en los sistemas escolares, garantizando la igualdad en el acceso y en el aprendizaje de todos los miembros de la sociedad. Su enfoque de integración y equidad social se sustenta en el enfoque de Derecho a la Educación, tomando

la noción de inclusión como el enfoque educativo que permite avanzar en el logro de objetivos.

Siguiendo con las revisiones internacionales, a continuación, se exponen investigaciones realizadas en diferentes países, sobre la efectividad de las comunidades de aprendizaje y la inclusión educativa.

En cuanto a las comunidades de aprendizaje, en Venezuela, los autores Alcedo et al. (2014) realizaron una investigación sobre cómo inciden las comunidades de aprendizaje en el desarrollo profesional de los docentes de inglés. Esta tuvo como propósito conformar una comunidad de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional docente y reflexión pedagógica acerca de la evaluación cualitativa del inglés, con ocho profesores participantes pertenecientes a un plantel del estado Táchira. Se utilizó como base teórica la investigación-acción. La observación, las notas de campo, el diario y la entrevista fueron los instrumentos usados para recoger información.

De los hallazgos emergen cuatro categorías 1) Actualización y reflexión pedagógica mediante la construcción colaborativa de aprendizaje, los docentes participantes concuerdan en que la comunidad de aprendizaje fue un espacio formativo en el que no sólo pudieron actualizar sus conocimientos pedagógicos y disciplinares, sino que también, fueron experimentando cambios favorables en su práctica pedagógica. 2) Apertura al cambio y transformación de la práctica evaluativa, en los resultados se evidencia que el acompañamiento, colaboración e interacción dialógica dados en la comunidad de aprendizaje resultó ser una estrategia efectiva para estimular en los docentes una disposición positiva hacia el cambio y transformación de su práctica como un colectivo que aprende. 3) Disposición y confianza ante el rol evaluativo, se observa que los participantes, en la medida que percibían que eran capaces de hacer su trabajo como evaluadores con éxito, se mostraban más dispuestos y confiados para mejorar su práctica evaluativa y generar logros en los estudiantes, pudiendo así ser más democráticos, abiertos, flexibles, e innovadores en los procesos de evaluación cualitativa del inglés. 4) Respeto y dignificación hacia el estudiante, los participantes reconocen que su práctica pedagógica debe contribuir con la formación de los niños, considerando que el éxito de la educación depende en gran medida en el trato que se entrega a cada estudiante, quien es un ser único que merece respeto, consideración y sobre todo, orientación.

Este estudio concluyó que las comunidades de aprendizaje constituyen una estrategia de actualización y reflexión pedagógica para mejorar la evaluación cualitativa del inglés, desde el seno de la institución escolar. Por ende, la comunidad de aprendizaje formada representó una alternativa consensuada para incentivar y motivar el trabajo colaborativo, el diálogo e interactividad mediante lo cual se comparten dudas e intereses, y las necesidades sobre la complejidad de la práctica evaluativa. Estas conclusiones de la investigación, son interesantes de considerar en el proyecto a trabajar en el centro de aprendizaje, ya que, se busca promover una mejora en las prácticas pedagógicas y uno de los elementos considerados para alcanzarlo es precisamente la reflexión entre pares con el objetivo de lograr una formación continua de los docentes del centro para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una segunda investigación sobre las comunidades de aprendizaje, realizada en Argentina por Martínez y Echeveste (2014), documenta una experiencia de formación docente centrada en construir una visión compartida sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la programación en computación en la escuela secundaria, bajo el modelo de comunidades de aprendizaje. En esta investigación participaron 23 docentes y se utilizó el enfoque metodológico investigación - acción.

Este estudio arrojó tres grandes resultados, en primer lugar, establece que la creación de una comunidad de aprendizaje para aprender sobre informática registró cambios en las creencias de los participantes sobre la enseñanza en programación. En segundo lugar, se generó un espacio para comprender el contexto que da lugar a la innovación y el uso de la informática, se reflexiona sobre la importancia de contar con estos conocimientos dado que es una tendencia nacional y mundial. En tercer lugar, los participantes van observando a lo largo del proceso, los efectos que tiene en sus estudiantes lo que han aprendido en la comunidad de aprendizaje.

En cuanto al rol de las comunidades de aprendizaje en este proceso, al menos la mitad de los participantes rescatan la experiencia de compartir, socializar y proponer con otros docentes experiencias de enseñanza. Los docentes compartieron con el grupo sus pensamientos sobre la disciplina que enseñan, expresaron libremente sus opiniones, sin temor a ser juzgados por sus pares. Y es sobre la base de estas expresiones que se pudieron poner en tensión supuestos y creencias.

Las comunidades de aprendizaje son un elemento orientador significativo para el proyecto en el CEE, ya que se busca que las educadoras puedan en conjunto aprender sobre nuevas herramientas para abordar la diversidad de las aulas, y por tanto, es importante considerar que la metodología de trabajo con las docentes debe ser colaborativa, donde puedan compartir sus experiencias y prácticas pedagógicas, logros y desaciertos, fortalezas y debilidades, entre otros, con el objetivo de potenciar la participación.

Considerando que uno de los conceptos claves del presente proyecto, principalmente en su fase de aplicación, es el DUA, resulta relevante exponer una investigación sobre este en las aulas. Sánchez et al. (2016) realizan una revisión de diferentes casos de éxito en la aplicación del DUA en contextos universitarios como un medio para atender a la diversidad presente en las salas de clases, a continuación, se exponen algunos.

Uno de los ejemplos es un estudio realizado por Spooner et al. (2007), en el cual realizó un seminario de una hora de duración donde se presentaron los principios del DUA y las pautas básicas de implementación. Los análisis posteriores arrojaron que los grupos donde se había llevado a cabo la formación sobre DUA fueron capaces de desarrollar clases más inclusivas que las que realizaron el grupo de control. Con esto, se demuestra que incluso breves acciones formativas orientadas a la formación docente sobre cómo confeccionar un currículum basado en DUA, favorecen en el desarrollo de estrategias inclusivas en la creación de contenidos de aprendizaje.

Otro ejemplo mencionado en el texto de Sánchez et al. (2016) es la investigación realizada en la Universidad de Colorado por Schelly, Davies y Spooner (2011). El estudio comenzaba con la creación de un grupo focal el cual estaba compuesto por docentes que impartían la asignatura de “Introducción a la psicología”. En ese grupo se discutieron los principios del DUA y cómo estos pueden contribuir a su asignatura. Durante ese semestre en que los docentes impartían su asignatura, se reunían una vez por semana para estudiar la aplicación de las medidas basadas en el DUA ya que la investigación exigía que sus prácticas docentes fueran modificadas según las pautas aprendidas.

Se aplicó un cuestionario con 24 preguntas a los estudiantes de los docentes que participaron en el grupo focal, este fue aplicado a 1.362 estudiantes que estaban matriculados en las asignaturas. Los resultados arrojaron un incremento significativo en la percepción que tenían los estudiantes sobre la utilización de estrategias basadas en los principios del DUA,

en 14 de los 24 ítems del cuestionario aplicado. Se concluye en la investigación que la percepción por parte de los estudiantes fue positiva y que el desarrollo del DUA favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje en las salas de clases.

Estas investigaciones son un respaldo para el proyecto a realizar en el centro educativo, ya que dan cuenta de efectos positivos en el proceso de enseñanza aprendizaje al incluir el Diseño Universal de Aprendizaje en las prácticas pedagógicas, logrando que estas sean más inclusivas y que respondan y acojan a la diversidad de los estudiantes, considerando sus características y necesidades educativas.

5. Reporte proceso diagnóstico

i. Descripción del plan diagnóstico y las acciones implementadas

Metodología de recolección de datos

La recolección de datos tuvo un enfoque cualitativo, integrando dentro de los recursos de recolección de datos los siguientes métodos y/o técnicas:

- **Taller participativo:** Se realizó un taller de carácter participativo con las docentes del centro educativo. Dicho taller se llevó a cabo en una sesión. Durante el taller se contó con la participación de dos alumnas del MPE, en la cual una de ellas tuvo un rol de moderadora y guía de la sesión, mientras que la otra tomó registro de la sesión. El taller se realizó siguiendo la planificación establecida permitiendo acotar/delimitar la investigación diagnóstica al objetivo propuesto para cada sesión (Véase anexo A).
- **Observación en aula:** Se planificaron visitas presenciales al centro educativo que permitieron al observador presenciar de manera directa la práctica pedagógica en el aula y las necesidades educativas de la institución. Esta observación fue realizada por una alumna del MPE, y registrada siguiendo una pauta semi- estructurada que consideraba indicadores que permiten acotar/delimitar estas observaciones al objetivo propuesto, ofreciendo la posibilidad de conocer la práctica y quehacer educativo en la sala de clases de manera discreta y sin intervenciones del observador (Véase anexo B).

- Se planificaron 2 observaciones por nivel que permitieron acompañar a cada una de las educadoras del centro educativo durante la realización de talleres escolares y/o recreativos-educativos.
- Observación participante: Se consideraron dentro del proceso de diagnóstico las notas de campo generadas durante las observaciones de un agente participante (alumna MPE) dentro de la institución y registradas en una bitácora. Este registro fue llevado a cabo por la dirección del CEE (Véase anexo C).
- Entrevistas: Se planificaron 2 entrevistas virtuales con el equipo pedagógico del centro educativo: la directora (quien a su vez es alumna del MPE) y la psicopedagoga. Estas entrevistas fueron semi-estructuradas, siguiendo una pauta de registro sistemática, con preguntas guías y de apoyo que permitieran acotar/delimitar la investigación diagnóstica al objetivo propuesto para cada sesión.

Durante la entrevista se contó con la participación de una alumna del MPE, quien tuvo un rol de entrevistadora y guía de la sesión, además de tomar registro de lo conversado (Véase anexo D).

A continuación, para una adecuada y mejor comprensión del proceso diagnóstico, se presenta una tabla que da cuenta del plan diagnóstico realizado en el centro educativo:

Tabla 2

Reporte plan diagnóstico implementado en el CEE.

Objetivo General: Identificar las principales necesidades del equipo pedagógico del centro educativo para atender a la diversidad de cada aula.					
Objetivos específicos	Descripción de las acciones	Responsables	Fuentes de información	Métodos de recolección de información	Medios de verificación
OE 1. Conocer las percepciones, emociones y/o disposición de las educadoras frente al desafío de responder a la diversidad en las aulas.	Se realizó un taller participativo en el centro educativo con cuatro educadoras el día viernes 27 de mayo a las 11:30 horas. El taller tuvo una duración de 1 hora y 20 minutos.	La actividad fue moderada por la estudiante del MPE, Gabriela Jakob, mientras que Antonia Fernández recolectó la información a través de la toma de notas de campo.	La fuente primaria de información fueron las educadoras del centro educativo.	La información fue recolectada mediante: -La toma de notas de campo. -Técnica de observación. -Taller participativo.	Presentación PPT e Infografías diagnóstico (Véase anexo U) Registro fotográfico proceso diagnóstico (Véase anexo V) Notas de campo proceso diagnóstico (Véase anexo V) Lista de asistencia proceso diagnóstico (Véase anexo T)

OE 2. Identificar principales desafíos para atender a las necesidades de los estudiantes por parte de las educadoras.	Se realizaron observaciones de aula a las educadoras del centro educativo durante los talleres educativos. Las observaciones se aplicaron entre el 30 de mayo y el 02 de junio, durante los talleres recreativos y/o el apoyo escolar de la institución.	Estas observaciones fueron realizadas por una de las estudiantes del MPE, Evelyn Cáceres, (también Directora del CEE).	La fuente primaria de información fueron las educadoras al momento de realizar los talleres.	La información fue recolectada mediante: -La toma de notas de campo. -Técnica de observación.	Pauta semi-estructurada observación al aula. (Véase anexo B)
	Se realizan observaciones participante.	Estas observaciones fueron realizadas por una de las estudiantes del MPE, Evelyn Cáceres, (también Directora del CEE).	La fuente secundaria de información fue reportado por la observadora participante.	Observación participante.	Bitácora observación participante (Véase anexo C)
OE 3. Conocer la visión de la dirección del centro sobre la inclusión educativa en el CEE.	Se realizó una entrevista a la psicopedagoga del centro sobre la inclusión educativa en el CEE. CEE en modalidad online el día miércoles 01 de	La entrevista fue realizada por 2 alumnas MPE, Gabriela Jakob y Antonia Fernández.	La fuente primera de información fue la psicopedagoga del centro educativo.	Entrevista semi-estructurada	Registro escrito de la entrevista. Notas de campo (Véase anexo D) Registro fotográfico

	Junio a las 8:00 horas. Tuvo una duración de 35 minutos.				pantallazo correo de invitación equipo directivo (Véase anexo V)
	Se realizó una entrevista a la Directora del CEE en modalidad online el día lunes 06 de Junio a las 10.00 horas.	La entrevista fue realizada por 2 alumnas MPE, Gabriela Jakob y Antonia Fernández.	La fuente primera de información fue la directora del centro educativo.	Entrevista semi-estructurada	Registro escrito de la entrevista. Notas de campo (Véase anexo D) Registro fotográfico pantallazo correo de invitación dirección (Véase anexo V)

ii. Descripción de resultados del diagnóstico

El objetivo general del proceso diagnóstico fue identificar las principales necesidades del equipo pedagógico del centro educativo para atender a la diversidad de cada aula. Para lograrlo se plantearon tres objetivos específicos. A continuación se describen estos objetivos junto al análisis de logro de cada uno.

El primer objetivo fue conocer las percepciones, emociones y/o disposición de las educadoras frente al desafío de responder a la diversidad en las aulas. Este objetivo se logró a través de la implementación de un taller participativo realizado en el centro educativo. Las preguntas contempladas para el taller propiciaron y permitieron al equipo docente reflexionar sobre su quehacer y cómo respondían a la diversidad educativa. La participación de las educadoras y el desarrollo del taller facilitaron el proceso de recolección de información. Durante la implementación del taller se profundizó en torno a temas como diversidad, inclusión y participación del alumnado, ahondando en las respuestas de las participantes para promover una reflexión docente activa.

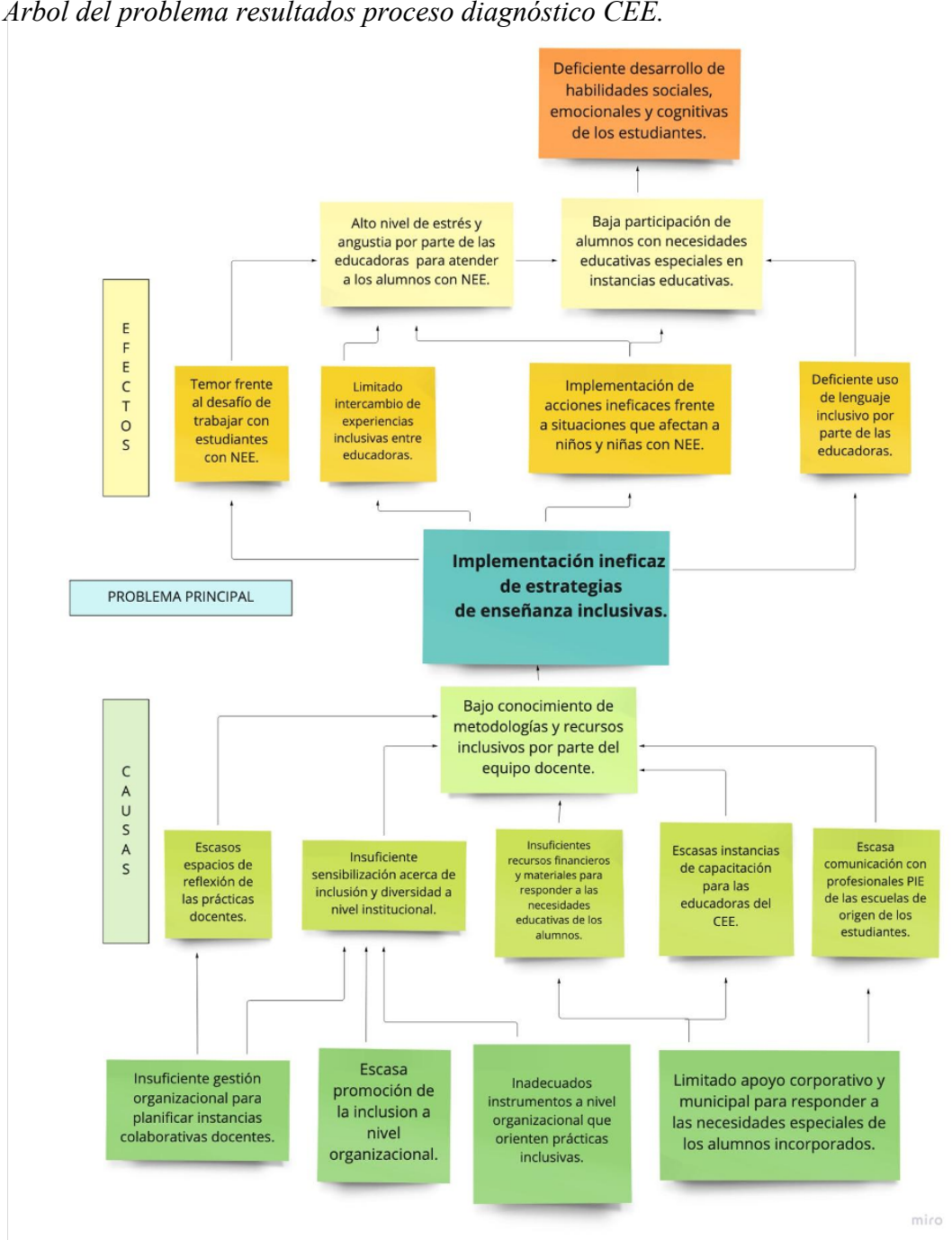
El segundo objetivo estuvo centrado en identificar los principales desafíos para atender a las necesidades de los estudiantes por parte de las educadoras. Este objetivo se logró, en primer lugar, a través del taller participativo realizado, ya que, al igual que en el punto anterior, sus preguntas apuntaban a dar cuenta de este. En segundo lugar, se realizaron observaciones al aula a diferentes educadoras del centro, instrumentos del proceso de diagnóstico que, también, entregaron información relevante respecto de los desafíos y/o necesidades de las educadoras para atender a la diversidad de estudiantes.

El tercer objetivo apuntaba a conocer la visión de la dirección del centro sobre la inclusión educativa en el CEE. Este objetivo se logró al sostener las entrevistas (Véase anexo D) con el equipo directivo del centro educativo, ya que, las preguntas- guías apuntaban a obtener información respecto de la visión del equipo de dirección respecto de las prácticas inclusivas en la institución. Se entrevistó tanto a la directora del centro como a la psicopedagoga del establecimiento (funcionaria que subalterna a Dirección en caso de ausencia).

A través de las distintas acciones diagnósticas antes mencionadas se detectaron potenciales campos de intervención, derivados del análisis de los resultados del proceso diagnóstico, junto con sus causas y efectos para el CEE. Esto permitió establecer el árbol del problema, con sus distintos niveles, y el cual se describe a continuación.

Figura 1

Árbol del problema resultados proceso diagnóstico CEE.



Respecto de estos hallazgos, a nivel de macrosistema se pudo observar un limitado apoyo corporativo y municipal para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos incorporados al centro educacional. Esto deriva en que la institución cuente con escasos espacios de perfeccionamiento docente sobre inclusión y diversidad, y en que se dispone de insuficientes recursos financieros y materiales para responder a las necesidades educativas de los alumnos, toda vez que estos presentan necesidades educativas especiales. En ese sentido se evidenció, además, una escasa comunicación con los equipos PIE de las diferentes instituciones educativas de los estudiantes. Por tanto, se observó que el equipo docente tenía un bajo conocimiento de metodologías y recursos inclusivos para atender a la diversidad de estudiantes que asisten al CEE.

Por otra parte, desde el ámbito de gestión organizacional se observó que el Centro de Extensión poseía instrumentos o protocolos institucionales inadecuados que orienten prácticas inclusivas, lo que derivó en una sensibilización insuficiente por parte de las educadoras relacionadas con la inclusión y la diversidad. Además, se observó una debilidad en la gestión del tiempo para que las educadoras tengan instancias de trabajo colaborativo y reflexivo sobre sus prácticas.

Todo lo anteriormente mencionado, conlleva a una implementación ineficaz de estrategias de enseñanza inclusivas, siendo esta la problemática central a abordar. Esto genera diferentes efectos como el temor mencionado por las educadoras frente a trabajar con estudiantes con necesidades especiales. Por otra parte, esta implementación ineficaz de estrategias de enseñanza inclusivas, tiene como consecuencia un intercambio limitado de experiencias inclusivas entre educadoras, sumado a una ineficacia en las acciones frente a situaciones que afectan a niños con NEE y un escaso uso de lenguaje inclusivo por parte de las educadoras.

Esto provoca, por un lado, estrés y/o angustia por parte de las educadoras al recibir a estudiantes con alguna condición en particular, y por otro lado, una baja participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en instancias educativas.

Finalmente, esto genera un desarrollo deficiente de habilidades sociales, emocionales y cognitivas de los estudiantes, ya que, por los diferentes motivos expuestos, no se les ofrecen las mismas oportunidades que a los demás estudiantes del grupo.

iii. Análisis de hallazgos del proceso de diagnóstico

A la luz de las evidencias anteriormente mencionadas, y luego de finalizar la etapa diagnóstica en el Centro de Extensión Educativo, el proceso de diagnóstico permitió recoger importantes hallazgos dentro de los cuales destacan que:

1. En primer lugar, existía una insuficiente gestión organizacional para planificar instancias colaborativas y pedagógicas. Esto derivó en que el equipo del CEE cuente con escasos espacios de reflexión de prácticas docentes que les permitan compartir experiencias educativas con foco en el desarrollo e implementación de metodologías y recursos inclusivos.
2. Por otra parte, se evidenció una escasa promoción de la inclusión a nivel escuela lo que ha implicado que exista una insuficiente sensibilización y formación acerca de cómo atender a la diversidad del estudiantado y responder a sus NEE. Esto ha derivado en una baja participación de los alumnos en las instancias de aprendizaje formales.
3. Por último, las educadoras del centro educativo contaban con escasas instancias de capacitación lo que ha generado en el equipo un bajo conocimiento de metodologías inclusivas y que por tanto se ejecutaran acciones ineficaces en situaciones educativas que afectaban a los estudiantes con NEE. Esto, a su vez, había generado en el equipo un alto nivel de estrés y angustia al no contar con herramientas, recursos y/o metodologías que les permitieran atender a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades educativas.

Tomando en consideración estos importantes hallazgos, el equipo del MPE concluyó que conocer la visión de diferentes actores de la comunidad, no solo de las educadoras, fue fundamental. En este sentido, contar con las percepciones de la asistente de dirección y de la directora del centro permitió poder visualizar las diferentes opiniones sobre las prácticas educativas del CEE, existiendo una mirada más crítica por parte de la dirección frente a las oportunidades de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo este incluye a toda la diversidad del centro. Por una parte, la dirección expresó que considera necesario actualizar ciertas prácticas docentes referente a la inclusión, mientras que las educadoras declararon que la experiencia y el afecto las habían ayudado a atender a todos los estudiantes y sus necesidades, aunque también demostraron interés por aprender y perfeccionarse.

Por otra parte, fueron especialmente relevantes, dentro de la recopilación de información, las observaciones en el aula que se realizaron, ya que estas permitieron rescatar las herramientas y estrategias que ya se estaban aplicando y a su vez, encontrar oportunidades de mejora.

Sumado a lo anterior, un elemento clave fue contar con una observadora participante (dentro de la institución), ya que, esto permitió observar y percatarse de dinámicas cotidianas, conversaciones informales, prácticas, rutinas docentes, entre otros; aspectos e información que no hubiese sido posible conocer si solo se hubiese contado con la realización del taller participativo y/o las entrevistas al equipo directivo.

Finalmente, el diagnóstico concluyó que la principal necesidad del CEE se centraba en la implementación ineficaz de estrategias pedagógicas inclusivas por parte de las educadoras. Por tal motivo, se presentó al equipo del centro los posibles focos de mejora; acciones que permitieran al CEE abordar, en primer lugar, la escasez de espacios colaborativos y pedagógicos, aspecto que propiciaba un insuficiente intercambio de experiencias reflexivas docentes y de retroalimentación de las prácticas educativas. En segundo lugar, las escasas instancias de capacitación docente con las que contaban las educadoras y que dificultaba la posibilidad de adquirir mayores herramientas y recursos metodológicos inclusivos para atender a la diversidad del estudiantado y responder a las demandas actuales que presentaba la institución.

Booth y Ainscow (2002) reflexionan acerca de la relevancia de la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de los estudiantes. Por consiguiente, los hallazgos diagnósticos serían abordados a través de una propuesta educativa que buscaba contribuir a la mejora de las prácticas institucionales a través de dos líneas de trabajo. Por una parte, la ejecución de acciones que orienten al equipo directivo en la implementación de los espacios de reflexión y retroalimentación entre las educadoras para la formación de una comunidad de aprendizaje. Por otra parte, a través de la implementación de una capacitación docente focalizada en contribuir al conocimiento de las educadoras sobre el Diseño Universal de Aprendizaje y sus tres pilares.

Desde la mirada de Decreto 83/2015 del MINEDUC se establece la necesidad de mirar el quehacer docente como una posibilidad de diversificar las estrategias y con enfoque

inclusivo "comprendiendo estos recursos como todas aquellas estrategias pedagógicas, materiales educativos, recursos tecnológicos, uso de TIC, profesionales especializados, y otros, que aumenten la capacidad de la escuela para responder a la diversidad del estudiantado. En esta perspectiva, el objetivo de los apoyos, en cualquiera de sus formas, es conseguir el máximo desarrollo y aprendizaje de cada uno de ellos, con sus características y necesidades" (MINEDUC, 2017, p.19).

Por otra parte, y desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje se plantea que no existe una manera única de aprender y de expresar lo aprendido, al contrario, existe una gran variedad de opciones para interactuar con la información, adquirirla y expresarla (CAST, 2018). Sumado a esto, Cerda y López (2018) declaran que el trabajo colaborativo fortalece en los profesores el desarrollo y generación de procesos de construcción conjunta de cómo enseñar. Por todo esto, se consideró como relevante la necesidad detectada en el centro y, por consiguiente, abordable en la posterior intervención.

Finalmente, cabe mencionar que a pesar de las dificultades o limitaciones que se presentaron a lo largo del proceso, se pudieron llevar a cabo las diferentes actividades que habían sido planificadas inicialmente, y a través de éstas se logró el objetivo general del taller participativo; identificar las principales necesidades del equipo pedagógico del centro educativo para atender a la diversidad de cada aula. A su vez, fue posible conocer e indagar en los tres objetivos específicos como fueron el conocer las percepciones, emociones y/o disposición de las educadoras frente al desafío de responder a la diversidad en las aulas, el identificar los principales desafíos para atender a las necesidades de los estudiantes por parte de las educadoras y el conocer la visión de la dirección del centro sobre la inclusión educativa en el CEE.

6. Reporte proceso de intervención

i. Relevancia de la intervención

Los antecedentes teóricos y empíricos presentados en las secciones anteriores, validaron la relevancia de trabajar sobre conceptos como son la inclusión educativa y la conformación de comunidades de aprendizajes reflexivas y participativas para así profundizar y orientar al equipo docente en aspectos fundamentales sobre la valoración y

atención a la diversidad en el aula y en cómo ésta favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

En el caso particular del centro educativo donde se realizó esta intervención, se evidenció que el contexto educativo es un desafío importante para la institución, donde la diversidad de estudiantes se ha visto en la realidad de convivir en un espacio amplio y diverso de alumnos, en ocasiones, de distintos colegios, cursos, edades o niveles educativos. A raíz de esta diversidad, las educadoras manifestaron la necesidad de contar con mayores y adecuadas herramientas, recursos y estrategias de enseñanza que les permitieran liderar con éxito las actividades y atender las diferentes necesidades.

Por su parte, la directora del centro en la entrevista realizada, mencionó “que actualmente, el centro educativo ha tenido que planificar y diseñar una variedad de actividades o talleres recreativos inclusivos”, talleres que respondan a las necesidades de toda la comunidad escolar y que entreguen oportunidades de aprender, en igualdad de condiciones, a todos sus estudiantes. Esto, a su vez, requería que se promueva el trabajo colaborativo y cooperativo entre pares, ciertamente respetando las etapas de desarrollo de cada uno de ellos, sus estilos de aprendizaje y características personales.

La Directora además declaró que, en el último tiempo, había existido un alza en los alumnos con necesidades educativas especiales y que el centro y sus profesionales no contarían con el suficiente conocimiento y aplicación de metodologías, herramientas y recursos inclusivos para acompañar y abordar las necesidades de todos sus estudiantes.

Tomando en consideración los antecedentes mencionados, es fundamental reconocer que el rol docente en el aula era clave para lograr en cada uno de los estudiantes avances educativos y, por tanto, esto requería que las educadoras integraran en su quehacer docente, prácticas pedagógicas que fueran inclusivas, diversificadas y motivadoras. Responder a este desafío desde una perspectiva innovadora, integradora e inclusiva, les permitiría fortalecer las habilidades sociales, emocionales y cognitivas de los estudiantes a través de actividades y recursos que los motiven por aprender y conectar con su propio aprendizaje. De acuerdo al decreto 83/2015 es clave orientar el quehacer docente,

desde un enfoque inclusivo donde se diversifiquen los recursos de apoyo al aprendizaje, comprendiendo estos recursos como todas aquellas estrategias

pedagógicas, materiales educativos, recursos tecnológicos, uso de TIC, profesionales especializados, y otros, que aumenten la capacidad de la escuela para responder a la diversidad del estudiantado. En esta perspectiva, el objetivo de los apoyos, en cualquiera de sus formas, es conseguir el máximo desarrollo y aprendizaje de cada uno de ellos, con sus características y necesidades (MINEDUC, 2017, p.19).

Entonces, luego del análisis de las evidencias y conclusiones del proceso de diagnóstico realizado en el centro se identificó como problema central una ineficaz implementación de estrategias pedagógicas inclusivas por parte de las educadoras, con sus respectivas causas y consecuencias.

Lo anterior permitió establecer algunas proyecciones de intervención orientadas a la capacitación de las educadoras del centro en estrategias de enseñanza centradas en el aprendiz y estrategias educativas que considerasen las distintas maneras de aprender que tienen los estudiantes del centro.

Desde la neurociencia, Ortiz (2019) declara que el proceso de enseñanza incide ampliamente en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, es esencial sensibilizar a los docentes sobre cómo las prácticas pedagógicas y metodológicas aportan a estos procesos.

A su vez, los beneficios de diversificar en el aula permiten atender a la diferencia y abordar la enseñanza desde un enfoque inclusivo que atienda a los intereses, destrezas y capacidades del alumnado. Junto a esto, Ortiz (2019) declara que, un elemento clave para mantener la atención del estudiante es la forma en que el docente enseña, por lo que una clase dinámica, que incorpore estrategias motivadoras y novedosas, favorecería la atención y participación de los estudiantes.

Por otra parte, se estableció una segunda proyección de intervención, la cual se focalizó en la implementación de espacios reflexivos y de colaboración entre las docentes del centro con el fin de propiciar el intercambio de experiencias pedagógicas, aciertos y dificultades en la implementación de ellas, generando así una comunidad de aprendizaje docente que se movilizara hacia el cambio y la mejora continua. Esta proyección se planificó considerando la implementación de observaciones al aula entre docentes, con el objetivo de conocer diferentes prácticas pedagógicas y a la vez entregar sugerencias y una

retroalimentación constructiva. De esta manera, se podría promover el desarrollo profesional de las educadoras y por consiguiente se lograra potenciar el aprendizaje de los estudiantes y su participación en clases.

Desde un aporte de la psicología educacional, Mena et al. (2015) declaran que es necesario que el aprendizaje colaborativo sea visto como una herramienta de aprendizaje recíproco entre co- aprendices. Señalan, además, que para promover una educación inclusiva se requiere implementar actividades de trabajo colaborativo, las cuales deben ir de la mano con la promoción sistemática del diálogo y la participación de todos los estudiantes, mediante un clima de respeto, aceptación y sana convivencia escolar. Por otra parte, refieren que la colaboración y la inclusión escolar deben darse en todos los niveles, ya que no tendría sentido promover instancias colaborativas de construcción de aprendizaje si es que el docente dentro de la sala de clases continúa brindando mayor atención a los que representan lo que social y culturalmente se ha considerado un “buen estudiante”.

Finalmente, para alcanzar las metas en inclusión que actualmente movilizan a las escuelas, en especial, las de este centro educativo, es pertinente considerar que debemos proceder sobre los principios de integración e igualdad, reconociendo la necesidad de actuar con foco en fomentar el lema de “escuelas para todos”, esto significa que las escuelas promuevan la inclusión como parte de la cultura institucional donde se respete y valore las diferencias y respondan a las necesidades de su comunidad colectiva e individualmente (UNESCO, 1994).

ii. Diseño de la Intervención

Debido a que el objetivo general de la intervención se focalizó en la necesidad de contribuir a una implementación eficaz de estrategias de enseñanza inclusivas en el Centro de Extensión Educativo, es que para el plan de acción se definieron dos líneas de trabajo: una relacionada con la capacitación a las educadoras en los pilares del Diseño Universal de Aprendizaje, y la otra en la orientación del equipo directivo para formar una comunidad de aprendizaje que sostuviera en el tiempo la implementación de dichas estrategias.

La primera acción consideró la realización de tres talleres teórico-prácticos (Véase anexo E), uno para cada pilar del DUA. Con estos se esperaba que las educadoras no sólo conocieran esta estrategia de aprendizaje y línea de trabajo, sino también que fueran capaces

de ajustar las planificaciones que ya utilizaban en el centro bajo estos parámetros. Se acompañó a las educadoras en el proceso de reformular el trabajo que ya estaban realizando durante la implementación de los talleres. Se estableció que el logro de estos ajustes sería la manera de evaluar la acción realizada por las estudiantes del MPE.

Por otro lado, y relacionado con la segunda acción, se acompañó al equipo directivo del Centro en la formación de una comunidad de aprendizaje en la cual la dirección y las educadoras pudieran adquirir estrategias sencillas pero prácticas para retroalimentarse mutuamente en torno a sus prácticas educativas. Es por esto que se realizaron dos acciones (Véase anexo F): la socialización de una infografía con los principios básicos de la retroalimentación entre pares, la cual fue compartida por la directora del centro a las docentes y dentro del contexto de reuniones de planificación que el equipo tenía semanalmente los días lunes, y junto con esto, el equipo del MPE confeccionó una pauta de observación y retroalimentación de clases sencilla, con preguntas guía y con sugerencias de énfasis a observar, con el fin de acompañar este proceso cuando cada educadora observara las actividades de sus compañeras y para la posterior retroalimentación.

Tal como se declara en el objetivo respecto de la formación de comunidades de aprendizaje, las acciones se orientaron a que el equipo directivo pudiese contar con herramientas para implementar espacios reflexivos entre las educadoras, para formar una comunidad educativa que incorpore la retroalimentación como una acción y práctica constante y que, poco a poco, forme parte de su cultura de trabajo.

Todo lo anterior se detalla a continuación en la tabla adjunta, cuyos datos e información incluyen los indicadores de logro, medios de verificación, recursos, evaluación y responsables de los objetivos y acciones delimitadas para la intervención realizada en el centro educativo:

Tabla 3

Reporte del plan de intervención educativa para el centro educativo (CEE)

Objetivo General: Contribuir a una implementación eficaz de estrategias de enseñanza inclusivas en el Centro de Extensión Educativo				
Objetivos Específicos	Descripción de las acciones	Responsables	Beneficiarios	Medios de Verificación
Contribuir al conocimiento de las educadoras sobre el Diseño Universal de Aprendizaje y sus tres pilares.	Actividad 1: Realizar un taller presencial, práctico y participativo en el cual las educadoras conozcan el “Diseño Universal de Aprendizaje: Pilar 1, Motivación” que les entregue mayores herramientas para incentivar la participación de todos los alumnos acorde a sus necesidades e intereses. Actividad 2: Realizar un taller presencial, práctico y participativo en el cual las educadoras conozcan el “Diseño Universal de Aprendizaje: Pilar 2, Representación” que les entregue mayores herramientas para incorporar en su quehacer docente diversidad en los medios para responder a las necesidades e intereses del alumnado. Actividad 3: Realizar un taller presencial, práctico y participativo en el cual las educadoras conozcan el “Diseño Universal de Aprendizaje: Pilar 3, Expresión” que les entregue	Alumnas del MPE.	Educadoras del centro educativo.	Material impreso y digital 3 talleres DUA. (Véase anexo E) Material actividades docentes sobre los pilares del DUA. (Véase anexo G) Planificación ajustada y modificada posterior al taller DUA. (Véase anexo O) Registro fotográficos talleres plan de intervención. DUA (Véase anexo V) Lista de asistencia proceso plan de intervención. Capacitación DUA (Véase anexo T)

	herramientas para responder a la diversidad de estudiantes a través del uso de diferentes medios de expresión del aprendizaje y, así, responder a las necesidades e intereses del alumnado.			
Orientar al equipo directivo en la implementación de los espacios de reflexión y retroalimentación entre educadoras para la formación de una comunidad de aprendizaje.	Actividad 1: Planificar una reunión (virtual y/o presencial) con las integrantes del equipo directivo para compartirles estrategias y acciones a considerar durante las instancias planificadas para la reflexión y retroalimentación entre educadoras, facilitándoles una infografía para introducir los principios de la retroalimentación entre pares. Actividad 2: Confeccionar una guía completable para orientar la retroalimentación entre pares; guía que les permita reconocer las fortalezas, oportunidades de mejora para llevar a cabo una retroalimentación y reflexión efectiva.	Alumnas del MPE.	Equipo directivo del centro educativo.	Material digital PPT: retroalimentación pedagógica (Véase anexo I) Material impreso: Infografía principios de retroalimentación pedagógica. (Véase anexo J) Material impreso y envío guía completable. (Véase anexo K) Registro fotográficos Taller retroalimentación pedagógica (Véase anexo V) Lista de asistencia, plan de intervención. Taller retroalimentación pedagógica (Véase anexo T)

iii. Reporte de acciones realizadas

La primera acción realizada estuvo orientada a la implementación de tres talleres DUA, planificados para abordar un pilar en cada sesión. Se realizaron los tres talleres teórico-prácticos con un 100% de participación de las educadoras en cada uno de ellos. No obstante, se realizó una modificación en el orden de los talleres, quedando de la siguiente manera:

Taller teórico-práctico 1: Introducción al DUA, principios generales.

Taller teórico-práctico 2: Pilar de Motivación

Taller teórico-práctico 3: Pilar de Representación y Pilar de Expresión. Cierre Talleres DUA

Dos talleres se realizaron de manera presencial y uno en formato en línea. Cada taller contó con una etapa introductoria, explicativa y práctica de los contenidos, incorporando recursos audiovisuales y material concreto para motivar la participación de las educadoras, así como también la comprensión de los pilares y pautas DUA, y su posterior aplicación en el aula y en las planificaciones docentes.

Al término de cada taller se incorporaron actividades prácticas para que las educadoras demostraran lo aprendido (Véase anexo G), escogiendo una pauta de cada pilar para aplicarla en sus planificaciones y práctica en el aula con los estudiantes. Los productos obtenidos del trabajo con las educadoras aportaron a la comprensión de los contenidos.

Luego de cada taller DUA, se compartió una encuesta de satisfacción en línea a las participantes para contar con una valoración y retroalimentación del taller. Los resultados de las encuestas (Véase anexo H) de las participantes entregaron una valoración positiva de los talleres (90% a 100% de satisfacción).

La segunda acción buscó orientar al equipo directivo en la implementación de los espacios de reflexión y retroalimentación entre docentes. Se realizó una reunión virtual entre el equipo del MPE y las dos integrantes del equipo directivo del CEE. En dicha reunión se profundizó en el concepto de retroalimentación docente y en los principios claves para su realización (Véase anexo I). Para finalizar, se establecieron acuerdos sobre cómo compartir esta información con el resto del equipo docente y de qué manera se pudiesen concretar encuentros de retroalimentación entre pares en el centro.

Otra acción realizada buscó socializar una infografía para introducir los principios de la retroalimentación entre pares (Véase anexo J). Se entregó al equipo directivo del CEE, vía

mail e impresa, una infografía con los principios base de una retroalimentación pedagógica entre pares para ser socializada con el equipo de educadoras en una instancia pedagógica grupal. Además, se compartió el PPT: “Retroalimentación pedagógica” como material de apoyo a esta reunión.

En la acción de socializar con el equipo directivo una guía completable para orientar la retroalimentación entre pares, se compartió al equipo directivo del CEE una guía de apoyo para la implementación de una retroalimentación efectiva (Véase anexo K). Junto a esto, se explicó el documento, asegurando la comprensión y uso de este para que, posteriormente, fuese compartido y socializado con el equipo docente del centro educativo.

Finalmente, para el logro de la última acción enfocada en que las docentes implementen en sus interacciones cotidianas los principios de una retroalimentación efectiva entre pares, se realizó una reunión de equipo. En dicha reunión se observó a las educadoras integrar varios de los principios de una retroalimentación, haciendo uso, también, de la guía completable para concretar acuerdos (Véase anexo L). No obstante, es importante considerar que debido a la extensión del periodo de la intervención realizada, el alcance de esta acción no pudo ser medido a largo plazo, por lo que se sugirió a la institución mantener la implementación de estas interacciones docentes para así contar con mayor información respecto del logro de este para la institución. A partir de lo observado, además, se compartió con el equipo directivo un documento para llevar registro de una bitácora de las sesiones de retroalimentación.

En resumen, respecto de las acciones planificadas para el centro educativo se alcanzó un alto porcentaje de logro, obteniendo un 80% de acciones completamente realizadas. Se implementaron los 3 talleres DUA planificados para la institución, aportando al conocimiento de las educadoras sobre estrategias de enseñanzas centradas en el aprendiz y que aportaran a la diversificación de la enseñanza. Además, se orientó al equipo directivo en la implementación de los espacios de reflexión y retroalimentación entre docentes y socializando con el equipo directivo tanto la infografía como la guía completable para introducir los principios de la retroalimentación entre pares. Por otra parte, se evidenció que el equipo directivo y docente comenzó a implementar en sus interacciones cotidianas los principios de una retroalimentación efectiva entre pares, no obstante, la temporalidad y

permanencia de su aplicación no fue posible ser medida en este período de intervención, acción que pudo ser alcanzada parcialmente.

iv. Descripción de resultados de la intervención

a. Reporte de los resultados de las acciones:

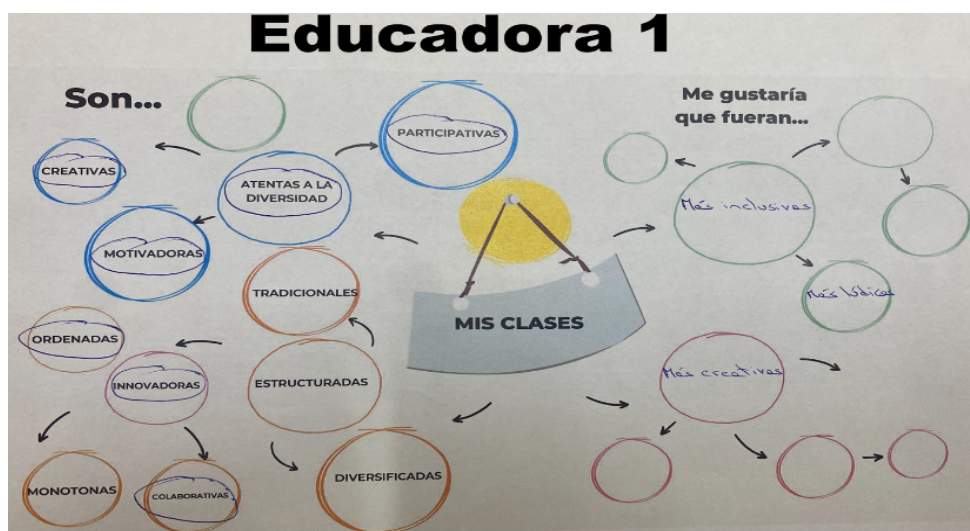
En primer lugar, respecto de la acción 1: *“implementar 3 talleres teórico-prácticos del DUA y sus pilares de motivación, representación y expresión”*, podemos mencionar lo siguiente:

La primera sesión de los talleres teórico-prácticos del DUA consideró la realización de una actividad previa a la entrega de la información y contenidos del DUA, en la que se propició un espacio donde las educadoras reflexionaran sobre sus prácticas docentes y sobre cuáles eran sus expectativas de mejora. Las cinco educadoras que componen el equipo del centro participaron de esta instancia en la que compartieron sus apreciaciones, auto-reflexión y autoevaluación de su práctica pedagógica de manera crítica y constructiva. El equipo del MPE entregó algunas directrices para valorar la práctica en el aula, y se consideró el espacio para que las docentes incorporasen sus propias valoraciones. En el siguiente registro fotográfico (figura 2) podemos evidenciar algunas de estas valoraciones y análisis de una de las educadoras del CEE²:

² Para mayor detalle y evidencias de esta actividad véase anexo M.

Figura 2

Registro ejercicio autoevaluación y reflexión de educadora CEE.



Los resultados de esta actividad validaron, inicialmente, aspectos importantes del proceso de diagnóstico y pertinencia de la intervención educativa, relacionados con la necesidad de responder a la diversidad de estudiantes en igualdad de condiciones y de que las educadoras adquieran herramientas que apuntaran a fortalecer sus prácticas pedagógicas y que fuesen más inclusivas, innovadoras, colaborativas, entre otras. Al compartir sus experiencias, el equipo de educadoras declararon, mayormente, que sus clases eran motivadoras, atentas a la diversidad, participativas y colaborativas, tal como se expone en la figura 3.

Figura 3

Autoevaluación del equipo docente de sus clases.



Por otra parte, el siguiente gráfico (figura 4) muestra que al considerar las expectativas pedagógicas en el aula, las docentes afirmaron que les gustaría que sus clases fuesen, principalmente, más creativas, lúdicas, motivadoras, colaborativas y participativas, entre otros aspectos.

Figura 4

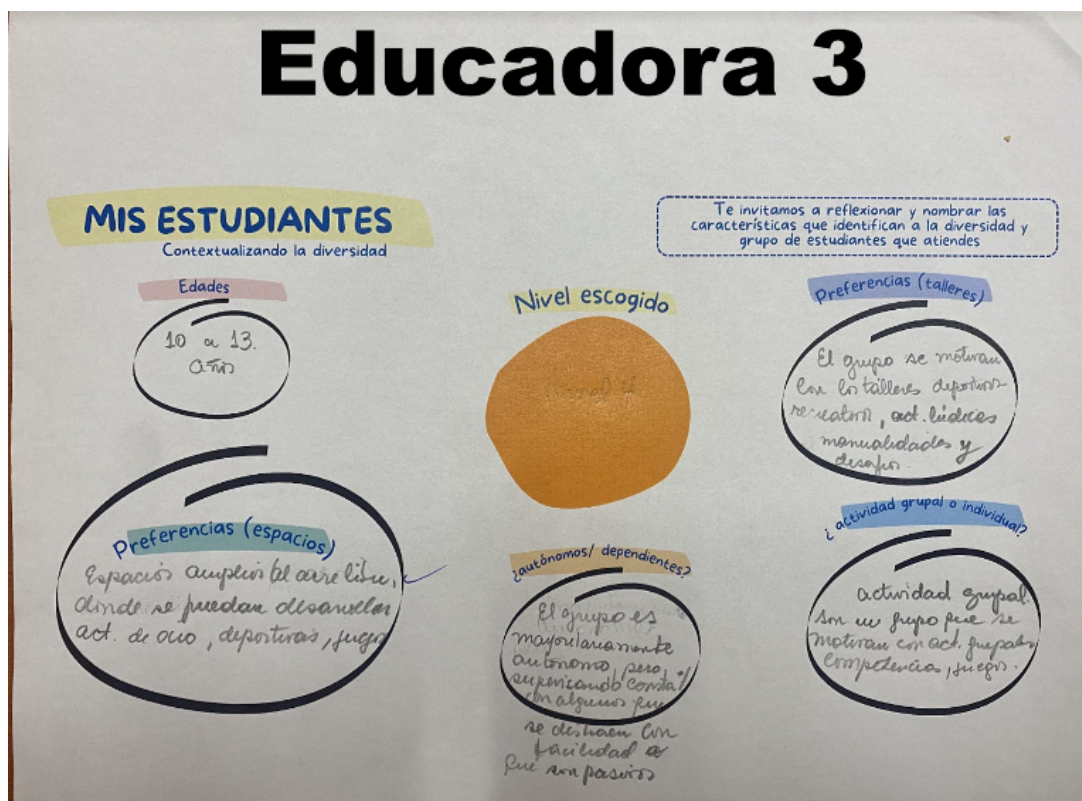
Autoevaluación del equipo docente sobre expectativas pedagógicas.



Tomando en cuenta estos hallazgos, en la sesión 1 y primer taller se realizó también una introducción al Diseño Universal para el Aprendizaje donde se destacaron principios claves para la comprensión del DUA como estrategia de aprendizaje para el centro educativo, identificando sus fortalezas y desafíos, y compartiendo su pertinencia respecto de la necesidad del establecimiento y la de sus estudiantes, como por ejemplo: “No hay dos cerebros totalmente iguales; por tanto, no hay dos alumnos que aprendan de la misma manera.” (Pastor, s/f. pág. 11). Desde esta perspectiva, fue vital que las educadoras reconocieran las características de sus aprendices, con el fin de incorporar este elemento en sus planificaciones ajustadas. El siguiente ejercicio y registro (figura 5) fue un ejemplo de cómo una de las educadoras da cuenta de dicha reflexión inicial³:

Figura 5

Registro ejercicio análisis diversidad en el aula de educadora CEE.

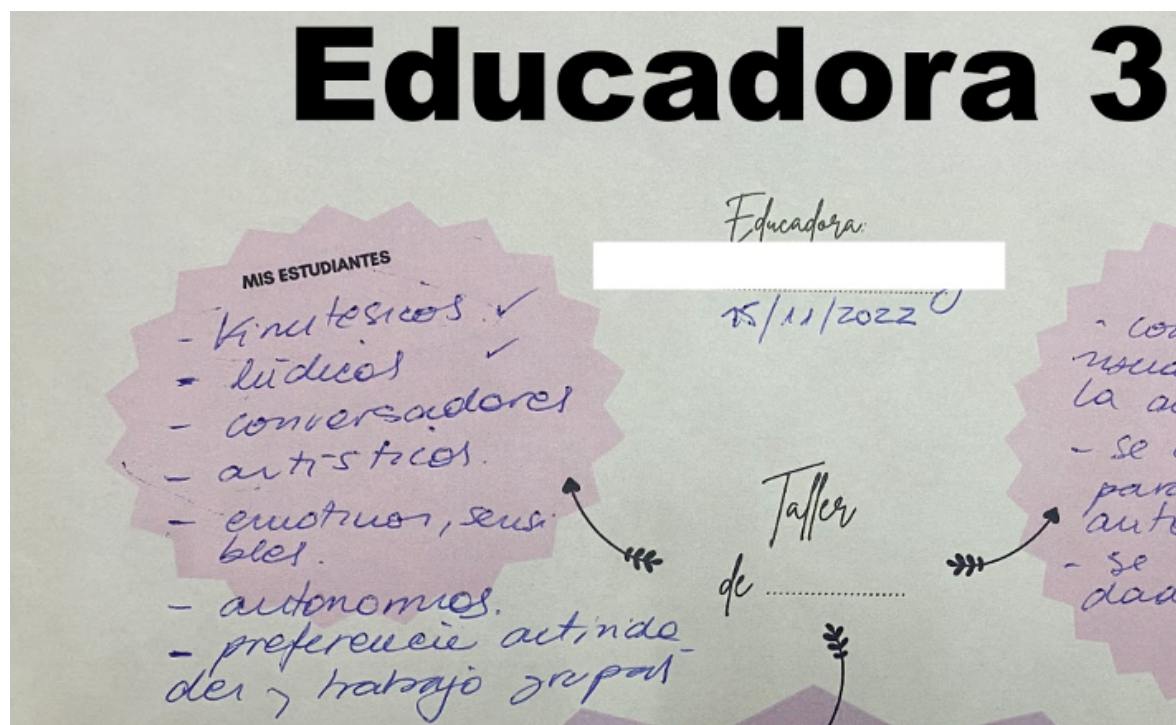


³ Para mayor detalle y evidencias de esta actividad véase anexo N.

Esta actividad permitió a las educadoras reflexionar sobre la diversidad de sus estudiantes y considerar aspectos importantes como son el identificar las edades, gustos, intereses, habilidades, destrezas y preferencias de sus alumnos a la hora de organizar sus talleres y adecuar las planificaciones de estos en relación a los alumnos a quiénes iría dirigida. Sumando a lo anterior, el siguiente registro (figura 6) muestra el desempeño alcanzado por una docente al identificar diversas características de sus estudiantes como un paso y aporte clave en su posterior ajuste de las planificaciones y/o confección de talleres.

Figura 6

Registro ejercicio descriptivo del alumnado de educadora CEE.



El segundo taller teórico-práctico realizado, se centró principalmente en el pilar de motivación. Se inició el taller con un set de preguntas que buscaban conectar a las educadoras con su etapa escolar y con aquellos docentes que lograron despertar su interés y motivación por su asignatura. Sumado a esto se incorporó un video sobre la importancia de las emociones en el aprendizaje. Estas actividades de anclaje inicial, facilitaron el establecer un diálogo y reflexión personal y grupal por parte de las participantes.

La metodología de presentación de los contenidos a través de actividades prácticas y reflexivas, sumado a la oportunidad de contar con espacios de conversación colectiva, propició que el pilar de motivación y sus diferentes pautas fueran comprendidas y aplicadas por el equipo de educadoras, quienes, posteriormente fueron describiendo la diversidad de su grupo de estudiantes vinculándola a las pautas DUA. Al finalizar, como desafío se solicitó a las educadoras adaptar una planificación acorde a una de las pautas revisadas del pilar de motivación, y que sería escogida por ellas.

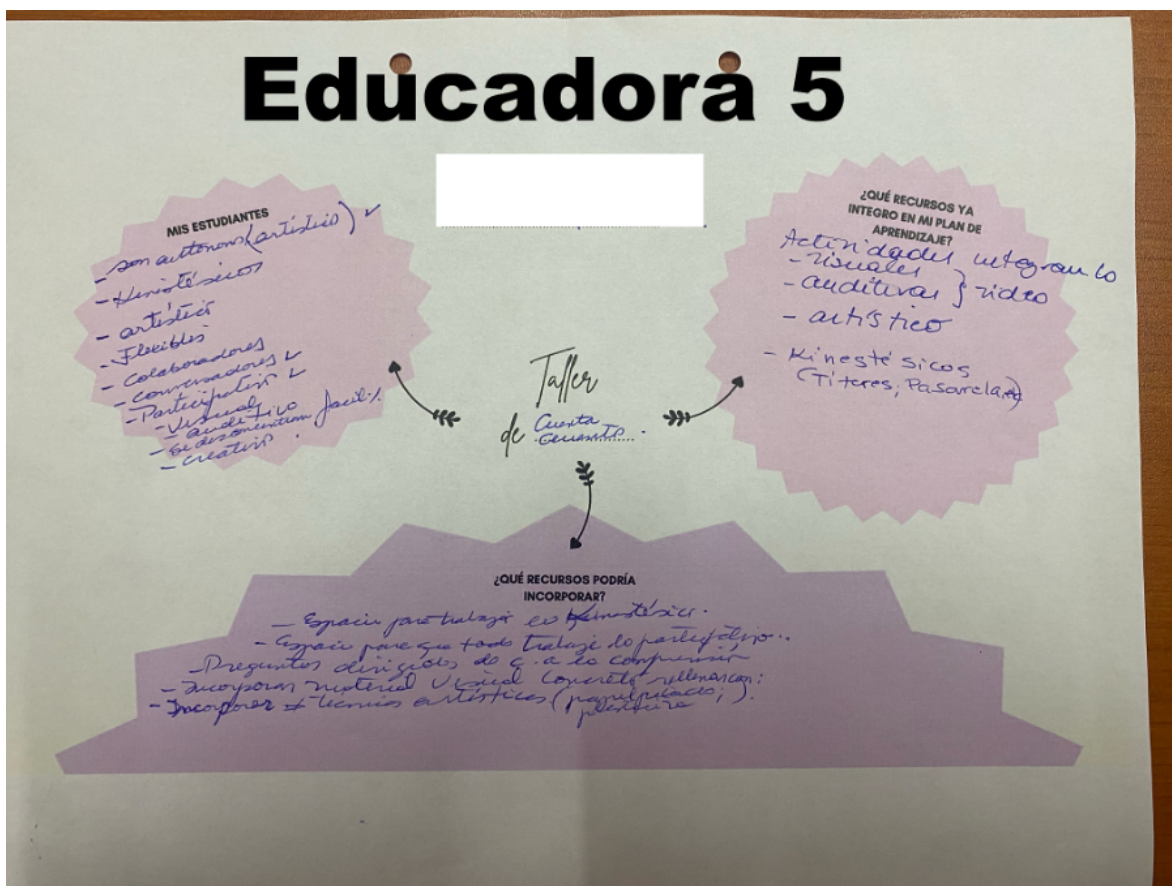
Junto a la entrega de materiales para poner en práctica el primer pilar DUA, se incorporó el acompañamiento semanal de una de las alumnas del MPE para asesorar a las educadoras en el ajuste de sus planificaciones. Por tal motivo se requirió que las educadoras seleccionaran una de sus planificaciones previas y evaluaran la pertinencia de esta planificación en relación a sus estudiantes (diversidad y características del alumnado) y a una de las pautas escogidas del pilar de motivación.

Las sesiones de acompañamiento del MPE propiciaron la profundización en aspectos de análisis y evaluación de las planificaciones docentes, en relación al primer pilar y, a su vez, facilitó que cada una de las educadoras pudiese visualizar comparativamente los ajustes que se incorporaron al considerar la diversidad del grupo y el pilar con su respectiva pauta, tal como puede ser observado (figura 7) en el siguiente registro fotográfico⁴:

Figura 7

Registro ejercicio de evaluación y análisis del proceso de ajustes de planificaciones de educadora CEE.

⁴ Para mayor detalle y evidencias de esta actividad véase anexo Ñ.



El tercer y último taller DUA, incorporó nuevamente una metodología práctica y reflexiva con las educadoras y de manera presencial. Se destinó para esta sesión el abordar el conocimiento, comprensión y manejo del 2º y 3º pilar, dejando como invitación y desafío el ajuste de sus planificaciones integrando los principios del pilar de representación y/o acción y expresión a sus fichas de actividades y planificaciones. Además, en esta oportunidad, las educadoras tuvieron la posibilidad de compartir con sus pares los ajustes realizados a sus planificaciones (pilar 1: motivación) y retroalimentarse mutuamente respecto de los procesos, alcance y desafíos ya implementados.

A continuación, en las figuras 8 y 9 se presentan algunos ejemplos de las planificaciones pre y post ajustes DUA, lo que permitió contar con información valiosa respecto de los procesos de evaluación, análisis y aplicación de uno de los pilares DUA por parte de las educadoras⁵:

⁵ Para mayor detalle y evidencias de esta actividad véase anexo O.

Figura 8

Planificación Salvador Dalí, sin DUA de educadora CEE.

Taller Arte para Niños

Salvador Dalí, una pintura diferente

Hoy, queremos acompañarlos de una manera lúdica y amena, y darles herramientas para comprender y disfrutar del arte de cualquier época.

Conocer los que es el cubismo, surrealismo y otros tipos de arte.

Semanas atrás conocimos a Pablo Picasso, ahora conoceremos a Salvador Dalí, famoso pintor español artista del estilo de la pintura llamada surrealista, eran pinturas extrañas. El expresaba en sus cuadros sus sentimientos, se muestra claramente la realidad que vivía, una realidad dividida entre lo vivo y lo muerto, lo real y lo fantasmagórico. Y como persona se caracterizaba por tener un bigote, ojos y una cara muy especial.

Surrealista para entenderlo fácilmente es como si te diera que te imagines un objeto, un animal y lo transforme al pintarlo en lo más absurdo. (como las fotos)




MATERIALES

- Block de dibujo.
- Lápiz grafito y goma de borrar.
- Témperas y pinceles
- Mezclador
- Imaginación

¿QUÉ HAREMOS?

- Ubícate en un lugar cómodo, con tus manos lavadas.
- Te invito a que decidas si quieres replicar y pintar los cuadros de esta ficha, o si quieres puedes observar tu entorno y pintar cualquier objeto y transformándolo en algo absurdo, usando tu maravillosa imaginación.
- Recuerda compartir tus creaciones

Idea apoyada del enlace <https://www.youtube.com/watch?v=RNKKPtMSLcI>
Documento adaptado por equipo Centro

Figura 9

Planificación Salvador Dalí, con DUA de educadora CEE.

Taller Arte para Niños

Salvador Dalí, una pintura diferente

Hoy, queremos acompañarlos de una manera lúdica y amena, y darles herramientas para comprender y disfrutar del arte de cualquier época.

Conocer los que es el cubismo, surrealismo y otros tipos de arte.

Semanas atrás conocimos a Pablo Picasso, ahora conoceremos a Salvador Dalí, famoso pintor español artista del estilo de la pintura llamada surrealista, eran pinturas extrañas. El expresaba en sus cuadros sus sentimientos, se muestra claramente la realidad que vivía, una realidad dividida entre lo vivo y lo muerto, lo real y lo fantasmagórico. Y como persona se caracterizaba por tener un bigote, ojos y una cara muy especial.

Surrealista para entenderlo fácilmente es como si te dijera que te imagines un objeto, un animal y lo transforme al pintarlo en lo más absurdo. (como las fotos)




MATERIALES

- 🌀 Block de dibujo.
- 🌀 Lápiz grafito y goma de borrar.
- 🌀 Témperas y pinceles
- 🌀 Mezclador
- 🌀 Tu especial creatividad e imaginación

Idea apoyada del enlace <https://www.youtube.com/watch?v=RNKKPiMSLcI>
Documento adaptado por equipo Centro

¿QUÉ HAREMOS?

- 🌀 Se preparará el patio con mesas, sillas y colchonetas; entregándole a los estudiantes la opción de elegir el lugar más cómodo de acuerdo con sus preferencias. (kinestésicos)
- 🌀 Se iniciará con un video breve introductorio y motivador para conocer a Salvador Dalí y darles espacio a los alumnos para compartir sus opiniones respecto de este pintor (conversadores).
- 🌀 Se consultará a cada estudiante los materiales y técnicas que desean utilizar. En este punto se les ofrecerá dos alternativas a los alumnos, elegir trabajar técnica de puntillismo con temperas de diversos colores o crear a través de la técnica de collage, de manera de suministrar los elementos necesarios para motivar su lado artísticos y autonomía.
- 🌀 Para aquellos alumnos que no demuestran grandes habilidades artísticas y que deseamos que participen de igual manera y con entusiasmo se les facilitara los espacios y materiales para trabajar en una creación colectiva, instándolos a definir técnicas, respetar ideas y espacios en el logro de su trabajo. (trabajo colectivo y colaborativo).
- 🌀 Se invita a quienes así lo deseen a crear un espacio de muestras de las creaciones logradas por sus compañeros en el taller, de manera de que otros participantes de la comunidad las conozcan, observen y disfruten del arte. (agentes artísticos de su comunidad).
- 🌀 Finalizados los trabajos y presentados a la comunidad, el profesor guía invitará a los participantes del nivel a reflexionar y opinar, y dar un cierre en referencia a Salvador Dalí, su importancia, su legado y características de su arte.

Pauta: *Variar las demandas y recursos para optimizar los desafíos.
*Optimizar opciones individuales y autonomía.

Al comparar las planificaciones de las educadoras se observan en ellas avances importantes en la aplicación del DUA y los ajustes incorporados, lo que permitió visualizar que en el proceso las docentes:

- Incorporaron actividades para motivar al estudiantado respecto de las habilidades, capacidades y preferencias de sus estudiantes.
- Diversificaron las demandas y los recursos para optimizar los aprendizajes y desafíos en el desarrollo de las actividades.
- Integraron espacios que favorecieron la colaboración de los estudiantes.
- Incorporaron actividades que optimizaron el trabajo individual y la autonomía de sus estudiantes.
- Ofrecieron a los alumnos alternativas para recibir la información, ya sea de forma visual o auditiva.

Por otra parte, el proceso de acompañamiento al aula implementado por el equipo del MPE, pudo constatar, inicialmente, cambios en las prácticas de aula, entregando a los alumnos oportunidades diversificadas de aprendizaje y respondiendo a las necesidades del centro incorporando mayores recursos para el desarrollo de las experiencias pedagógicas en el aula. El siguiente registro (figura 10) da cuenta del nivel de avance de una de las educadoras del CEE, quien mostró en su práctica docente algunos de los siguientes aspectos⁶:

- Se incorporaron alternativas para conseguir el interés de los alumnos.
- Las actividades variaron en demandas y desafíos.
- Se entregaron oportunidades de aprendizaje que favorecen la participación y colaboración de todos los estudiantes.
- Los estudiantes contaron con alternativas y herramientas diversas acorde a sus habilidades y capacidades, entre otras.

⁶ Para mayor detalle y evidencias de esta acción véase anexo P.

Figura 10

Registro pauta de observación al aula de educadora CEE.

PAUTA DE COTEJO
OBSERVACIÓN AL AULA
Aplicación Diseño Universal de Aprendizaje Equipo Docente

Educadora: Educadora 5 Taller: Inglés (AM)
Fecha visita: 29 Noviembre, 2022 Tiempo estimado aproximadamente: 30- 45 minutos

En el marco del Magíster Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo, específicamente en el desarrollo del curso Intervención Educativa, se presenta la siguiente pauta de observación al aula que tiene el objetivo de conocer la práctica docente respecto de la implementación de estrategias de enseñanza inclusivas con foco en DUA. La información obtenida durante la visita presencial será confidencial y se utilizará con fines investigativos.

APLICACIÓN PILARES DUA		SI	NO
1	La educadora incorpora alternativas para conseguir el interés de los estudiantes.	X	
2	Se presentan alternativas con diferentes niveles de desafío.	X	
3	Se fomenta la participación y colaboración entre estudiantes.	X	
4	Se promueven alternativas que fortalezcan la reflexión, autorregulación y autoevaluación del estudiante.		X
5	La información es mostrada en un formato flexible y variado (tamaño y tipo de texto, volumen de voz, colores, velocidad o disposición elementos visuales o auditivos).	X	
6	La educadora incorpora distintas alternativas para aclarar y hacer más comprensible la información a los estudiantes.	X	
7	La educadora ofrece un buen diseño y presentación de la información que garantice el acceso al conocimiento de todos los estudiantes.	X	
8	La educadora ofrece a los estudiantes variadas herramientas y/o metodologías que les permitan procesar la información tales como gráficos, tablas, plantillas, mapas, etc.	X	
9	Se proporcionan distintos materiales con los que los estudiantes pueden interactuar (manuales, tecnológicos o digitales, orales, etc.)	X	
10	Se entrega a los estudiantes distintas alternativas para aprender a usar herramientas acordes a sus habilidades y capacidades.	X	
11	La educadora permite a los estudiantes expresarse en clases de diversas maneras.		X
12	La educadora propone aprendizajes variados, graduados y secuenciados que promueven la autonomía de los estudiantes y autoevaluación de sus avances.	X	

Observaciones: Educadora incorpora diversidad de recursos de medios para demostrar sus aprendizajes. Le recomiendo incorporar la autoevaluación y reflexión individual y grupal.
Se usan múltiples de aprendizaje

1

Es importante destacar que el proceso de acompañamiento docente requiere de continuidad, seguimiento y permanencia a largo plazo, aspectos y recomendaciones que fueron entregadas al equipo directivo del establecimiento.

En relación a la acción n°2, que tenía relación con el objetivo de *“orientar al equipo directivo en la implementación de los espacios de reflexión y retroalimentación entre docentes”*, se realizó una reunión de manera virtual con la directora del centro y la psicopedagoga (directora subrogante). En esta oportunidad, se explicó el concepto de retroalimentación entre pares y se detallaron ciertos elementos que deben considerarse al momento de realizar la retroalimentación, por parte de quien entrega la información. En este encuentro, las participantes se involucraron activamente, realizando preguntas y compartiendo experiencias personales vinculadas a los contenidos abordados en esta reunión, respecto de las características de los principios de retroalimentación.

Al finalizar la presentación, se invitó a las participantes a buscar y evaluar diferentes maneras para compartir esta información con las educadoras del Centro y reflexionar sobre cómo poder establecer reuniones sistemáticas de retroalimentación que favorezcan la formación docente y la mejora de las prácticas pedagógicas. Para esto, y considerando los conocimientos y principios para una retroalimentación efectiva, las participantes acordaron que incluirían dentro de la planificación organizativa del equipo una reunión en la que se compartiría a las docentes los conocimientos abordados en la reunión y donde, como resultado de los acuerdos, entregarían una pauta de retroalimentación y un check list con las ideas claves, para luego poder ponerlas en práctica en las reuniones de equipo de manera mensual. La confección y entrega de la pauta de retroalimentación y el check list quedó como responsabilidad y a cargo del equipo del MPE. Ambos documentos fueron compartidos a la dirección del centro educativo, de forma impresa y digital, además de la presentación del power point utilizado.

Respecto de la tercera acción: *“socializar una infografía para introducir los principios de la retroalimentación entre pares”*, se confeccionó y presentó al centro una infografía acerca de la retroalimentación pedagógica (Véase anexo J) que consideró los alcances y acuerdos recogidos de la reunión con el equipo directivo y que, posteriormente, se socializó con los directivos para su aprobación. El material impreso fue compartido de

manera presencial a las participantes para su difusión en la siguiente sesión programada junto al equipo de educadoras y directivos.

A su vez, la acción 4 cuyo objetivo apuntaba a “*socializar con el equipo directivo una guía completable para orientar la retroalimentación entre pares*”, fue realizada satisfactoriamente. La guía completable (Véase anexo K), también fue socializada de manera presencial y entregada de manera impresa a las participantes. A su vez, se manifestó al equipo del centro, la necesidad de programar una sesión grupal (docente-directiva) que considerara los principios de la retroalimentación efectiva y pedagógica entre pares en lo que respecta a la preparación del contexto, material, temporalidad y concreción del objetivo de esta actividad, entre otros.

Ambos recursos impresos; guía completable e infografía, fueron aprobados y validados por la institución educativa, posteriormente la dirección coordinó una reunión con el equipo de educadoras para compartir los aprendizajes de una retroalimentación pedagógica.

La acción número 5, orientada a que “*los docentes implementen en sus interacciones cotidianas los principios de una retroalimentación efectiva entre pares*”, se realizó parcialmente a través de la organización de reuniones del equipo directivo con las educadoras del centro. En esta reunión, se observó a las educadoras incorporar varios de los principios de una retroalimentación como son el preparar un ambiente y entorno favorable (sin distractores), evitando las etiquetas y generalizaciones, escuchando mutuamente y tomando acuerdos concretos. Por otra parte, las participantes integraron en su reunión el uso de la guía completable para concretar estos acuerdos, asignando a una representante para que tomara los apuntes.

No obstante, debido a que el logro de esta acción se encontraba sujeto a la temporalidad y permanencia de su aplicación a largo plazo, se sugirió al equipo directivo mantener un seguimiento de las próximas instancias de retroalimentación que se generasen.

A partir de lo observado, y sumado a lo anterior, se compartió al equipo directivo un documento para llevar registro de una bitácora de las sesiones de retroalimentación (Véase anexo Q), con el objetivo de poder contar con un registro formal de evaluación y análisis de las instancias de reflexión grupal. De esta manera, se evidenció un inicio en la realización de

esta acción, esperando que pudiera seguir siendo aplicada en el centro con las estrategias y materiales socializados.

b. Reporte de los resultados de la valoración de las participantes:

Finalmente, un aspecto importante del proceso de evaluación y resultados de la intervención corresponde a la valoración de las participantes respecto de las acciones implementadas en el centro educativo.

Para recabar información sobre la satisfacción de las participantes se realizó, luego de cada taller teórico-práctico, una encuesta de satisfacción de manera online y a través de un formulario de Google. Las encuestas contenían indicadores que hacen alusión a la duración del taller, la claridad al presentar los objetivos, la utilidad y pertinencia de los diferentes materiales de apoyo y a la metodología de trabajo. Las alternativas de respuestas podían ser: muy adecuado, adecuado, poco adecuado e inadecuado.

A continuación, se presentan los resultados de cada encuentro.

En el primer taller, enfocado en realizar una introducción al Diseño Universal de aprendizaje, la siguiente tabla resume las valoraciones que las educadoras reportaron:

Tabla 7

Resultados Encuesta de Satisfacción I.

Indicador	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Duración del taller.	80%	20%	0%	0%
Claridad en la exposición de contenidos.	100%	0%	0%	0%
El power point utilizado es útil y pertinente al tema.	100%	0%	0%	0%
El video utilizado es útil y pertinente.	80%	20%	0%	0%

El contenido visual es claro y fácil de entender.	100%	0%	0%	0%
La metodología de trabajo permitió la participación.	100%	0%	0%	0%

En el apartado de comentarios, las participantes refieren lo siguiente: “Me gustó mucho, muy claro e interesante”, “Excelente taller, participativo y dinámico”, “Me gustó”.

En el segundo taller, sobre el pilar de motivación, la tabla nº8 nos muestra los resultados de la encuesta aplicada a las participantes de esta sesión, quienes evaluaron el taller de acuerdo a lo siguiente:

Tabla 8

Resultados Encuesta de Satisfacción II.

Indicador	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Duración del taller.	100%	0%	0%	0%
Claridad en la exposición de contenidos.	100%	0%	0%	0%
El tema es útil y pertinente.	80%	20%	0%	0%
El video utilizado es útil y pertinente.	100%	0%	0%	0%
El contenido visual es claro y fácil de entender.	100%	0%	0%	0%
La metodología de trabajo permitió la participación.	100%	0%	0%	0%

En el apartado de comentarios, respecto del taller las educadores refieren: “Excelente taller, muy claro, dinámico y participativo”, “Me gustó”, “Muy interesante para nuestra labor, aportando con muy agradables personas que dominan los contenidos. Muchas gracias”.

El tercer taller realizado, el cual consideraba la capacitación del equipo de educadoras sobre el pilar de representación y de expresión, fue evaluado de la siguiente manera por las participantes:

Tabla 9

Resultados Encuesta de Satisfacción III.

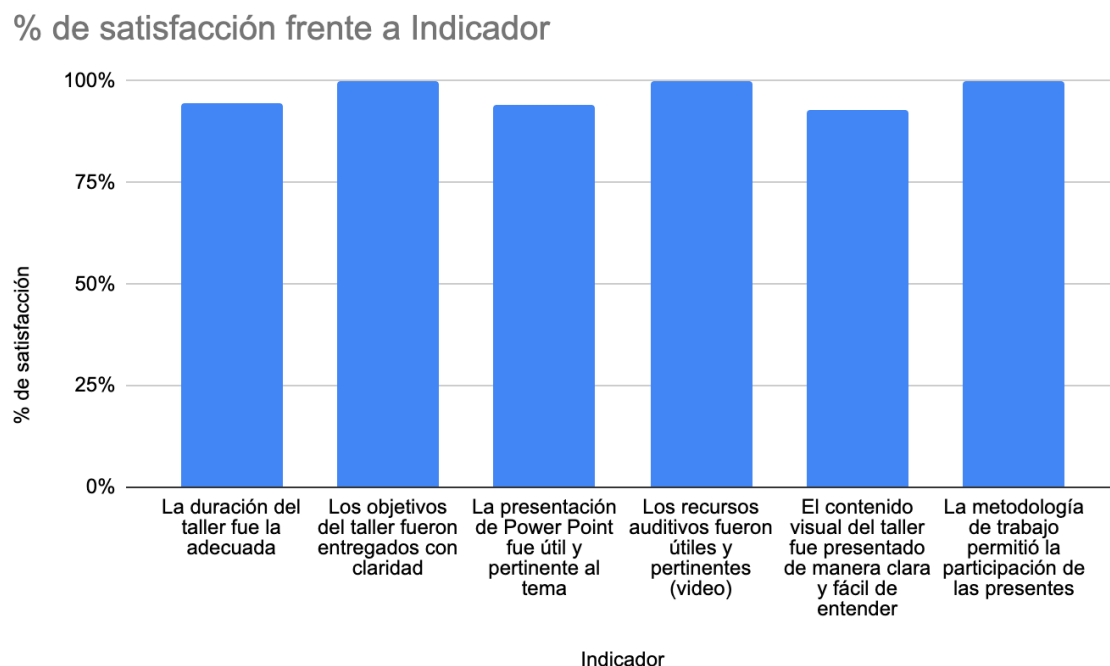
Indicador	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	No adecuado
Duración del taller.	100%	0%	0%	0%
Claridad en la exposición de contenidos.	100%	0%	0%	0%
El Power Point utilizado es útil y pertinente al tema.	100%	0%	0%	0%
El material de lectura utilizado es útil y pertinente.	100%	0%	0%	0%
El contenido visual es claro y fácil de entender.	80%	20%	0%	0%
La metodología de trabajo permitió la participación.	100%	0%	0%	0%

Finalmente, los comentarios en el apartado de respuesta libre fueron los siguientes: “Muy claro , interesante, y valioso”, “Excelente taller, motivador, con una metodología que invitó a participar, opinar con tranquilidad y que permitió un aprendizaje sólido para todas las participantes”, “Muy buen tema y muy buenas expositoras, gracias”.

A modo de síntesis de los resultados, se presenta un gráfico que evidencia el porcentaje y nivel de satisfacción de las participantes sobre los tres talleres DUA teórico-prácticos realizados.

Figura 11

Registro satisfacción de las educadoras del CEE sobre los talleres DUA.



En relación a la acción n°2 sobre *“orientar al equipo directivo en la implementación de los espacios de reflexión y retroalimentación entre docentes”*, también se aplicó una encuesta de satisfacción de manera online a las dos participantes del equipo directivo. En esta encuesta ambas estuvieron de acuerdo con que todos los indicadores del taller correspondían ser evaluados como “muy adecuados”. Dichos indicadores eran los siguientes, “La duración del taller fue la adecuada”, “Los objetivos del taller fueron entregados con claridad”, “La presentación de power point fue útil y pertinente al tema”, “Los recursos visuales fueron útiles y pertinentes”, “El contenido del taller fue presentado de manera clara y fácil de entender” y “La metodología de trabajo permitió la participación de las presentes”.

Como comentario adicional, una de las participantes refiere lo siguiente: “Taller muy práctico y comprensible, con consejos útiles para aplicar en nuestros trabajos”.

En cuanto a las acciones número 3 y 4 sobre *“Socializar una infografía para*

introducir los principios de la retroalimentación entre pares” y *“Socializar con el equipo directivo una guía completable para orientar la retroalimentación entre pares”*, respectivamente, las integrantes del equipo directivo recibieron satisfactoriamente el material confeccionado y compartido por las alumnas del MPE, el cual al haber incorporado los alcances y acuerdos obtenidos de la reunión de retroalimentación fueron considerados pertinentes y aprobados por el centro para su posterior aplicación en la sesión semanal de equipo docente y directivo, la cual fue implementada con un alto grado de asistencia y participación. En esta oportunidad y debido al tamaño de la muestra, no se aplicaron encuestas de satisfacción ya que el equipo directivo está compuesto por dos integrantes, no obstante, la entrega y retroalimentación de estos documentos se llevó a cabo de manera presencial.

Por último, la acción número 5: *“los docentes implementan en sus interacciones cotidianas los principios de una retroalimentación efectiva entre pares”*, no contó con un proceso de valoración debido a que al término del proceso de intervención de las alumnas del magíster, esta acción aún se encontraba en proceso de implementación y no se habían aplicado encuestas de satisfacción a las docentes. No obstante, como proyección se recomienda al centro educativo confeccionar una rúbrica que permita contar con información de los avances, desafíos, fortalezas y debilidades de la institución en relación a las interacciones del equipo que conforma el centro y los procesos que involucran una retroalimentación pedagógica efectiva.

Momentáneamente, la implementación de la Bitácora: Espacios y sesiones de reunión y retroalimentación entre pares, entregada a la institución aportó con algunos alcances valiosos pero iniciales, mencionando una de las educadoras, y en sus palabras, que la oportunidad de compartir espacios de retroalimentación generó al principio “algo de ansiedad”, pero que posteriormente ellas, “se muestran interesadas y participativas, mostrando motivación” (Véase anexo R).

Para terminar y en resumen, todas las encuestas aplicadas arrojaron resultados positivos, específicamente, alrededor de las dos opciones: adecuado y muy adecuado, lo que evidenció una satisfactoria recepción por parte de las participantes de las diferentes instancias realizadas. Por otra parte, se alcanzó un alto grado de aceptación de los insumos ofrecidos

por las alumnas del MPE, los cuales fueron implementados, también, satisfactoriamente en las sesiones establecidas por el centro educativo para su equipo.

7. Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención

Para la adecuada y ética elaboración de los procesos de diagnóstico del proyecto del Magíster en Psicología Educacional (MPE), las estudiantes (interventoras) se rigieron por el Código de Ética Profesional de Psicólogos de Chile (1999), Ley 20.120 y Ley 19.628, entre otras.

Principios éticos

En relación al proceso de diagnóstico que se desarrolló en el centro educativo, éste se rigió respetando los siguientes aspectos:

1. El proceso de diagnóstico fue realizado siempre por profesionales idóneos en materia educativa, informando y respetando los objetivos y propósitos de la intervención educativa y velando por el bienestar e integridad física y psicológica de los participantes. Junto a lo anterior, toda investigación e intervención contó con la autorización expresa del director del establecimiento.
2. Las estudiantes del MPE se comprometieron a respetar y seguir los principios de dignidad, valor por las personas, diversidad y autonomía, así como también, el derecho a la privacidad y confidencialidad.
3. Acorde a los principios de responsabilidad social, las estudiantes tuvieron presente su responsabilidad profesional y científica hacia la comunidad escolar aportando al conocimiento, estudio y transformación de la institución, y a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo de la comunidad.
4. Las estudiantes propiciaron el respeto mutuo promoviendo prácticas que velaran por la libertad, la integridad física y psíquica de las personas con quienes interactúan profesionalmente.
5. Las estudiantes se comprometieron a compartir y transmitir oportuna y verazmente los resultados de los procedimientos e instrumentos aplicados y emitir sus conclusiones, de un modo claro, científico y profesional, utilizando un lenguaje comprensible para todos los miembros de la comunidad escolar.

6. Las estudiantes evitaron que factores personales, sociales, políticos, religiosos, institucionales u otros puedan sesgar su desempeño profesional durante el proceso de diagnóstico y/o intervención en el centro educativo.
7. Los participantes de la investigación e intervención tuvieron el derecho de suspender su participación en el momento que así lo estimaran conveniente.
8. Las estudiantes velaron porque dentro del ejercicio profesional se evitaran procedimientos que buscaran la alteración emocional y produjeran niveles intensos de ansiedad, temor, confusión, privación sensorial o cualquier otra intervención destinada a desequilibrar psicológicamente y/o quebrar la voluntad de la persona.

Manejo de datos sensibles

Respecto al manejo de datos sensibles y sobre la protección de la vida privada, la investigación diagnóstica que se desarrolló en el centro educativo se rigió por los siguientes artículos de la Ley 19628:

1. Se informó a las personas y participantes del carácter voluntario de sus respuestas y el propósito para el cual se estaba solicitando la información y que sería recolectada a través de encuestas, cuestionarios u otros instrumentos semejantes.
2. Se mantuvo el anonimato de los participantes o señas que pudieran permitir la identificación de las personas consultadas. Además, los participantes tuvieron la posibilidad de oponerse a la utilización de sus datos personales con fines de publicidad.
3. Solo se podría efectuar el uso de datos, siempre y cuando se hubiese firmado el consentimiento informado, pudiendo, los participantes, revocar su autorización en cualquier momento. Ambos documentos (autorización y/o revocación) debían constar por escrito.
4. Los participantes del proceso de diagnóstico fueron debidamente informados respecto del propósito del almacenamiento de sus datos personales y su posible comunicación a la comunidad educativa.
5. Los datos y/o resultados obtenidos fueron debidamente comunicados. Las estudiantes velaron para que la información fuera comunicada de manera comprensible y adecuada a las personas y/o instancias que debían tomar conocimiento o hacer uso de

la misma. En caso de la información que fue compartida por mail u otro medio electrónico, también fue debidamente enviada con la individualización de participantes, motivo, propósito y tipo de datos que se compartieron.

6. Los datos recogidos de los procedimientos de diagnóstico solo se usaron dentro de un contexto de relación profesional entre las estudiantes del MPE y la comunidad escolar.
7. Los datos recogidos del procedimiento de diagnóstico utilizaron métodos científicos a fin de que el uso y resultados de los mismos cumplieran con las normas propias de la construcción de instrumentos, estandarización, validez y confiabilidad.

Consentimientos informados

La confidencialidad de los antecedentes de las participantes constituye un deber para las estudiantes del MPE, por tanto, el equipo se preocupó de manejarlos mediante procedimientos y métodos que resguardaran el conocimiento de personas no autorizadas, por consiguiente:

1. Las participantes de la investigación contaron con un consentimiento previo tanto para el proceso diagnóstico como el proceso de intervención educacional (Véase anexo S), expreso, libre e informado el cual compartía su finalidad, beneficios, riesgos y los procedimientos de manera adecuada, suficiente y comprensible sobre ella, particularmente aspectos relacionados con cualquier clase de registros, filmaciones y/o grabaciones que fueron utilizadas en reportes posteriores. En este consentimiento, además se hizo especial mención del derecho de no autorizar la investigación o de revocar su consentimiento en cualquier momento y por cualquier medio, sin que ello importe responsabilidad, sanción o pérdida de beneficio alguno.
2. Las participantes debieron consentir y firmar el consentimiento y no existieron modificaciones por lo que no debió ser solicitado nuevamente.
3. Dentro de los consentimientos se dejó por escrito y de manera comprensible el secreto profesional, apuntando que las estudiantes no podían, en caso alguno, revelar directa, ni indirectamente los hechos, datos o informaciones que haya conocido o le hayan sido compartidos durante el proceso de diagnóstico.

4. Se informó a las participantes que en caso de que las estudiantes estimaran necesario el uso de técnicas, instrumentos y/o procedimientos que se encuentren en fase experimental o etapa de validación, esto será informado expresamente a los participantes, requiriendo su consentimiento por escrito.

Descripción del cumplimiento de cada ámbito

En relación a los principios éticos comprometidos, se resguardó la confidencialidad, manteniendo el anonimato de la participación de las involucradas. Las educadoras participaron voluntariamente y se comprometió una retroalimentación del proceso, lo cual se realizó luego de haber analizado los resultados del taller participativo, entrevistas y observaciones de aula. Los principios éticos estipulados para el proceso de diagnóstico y de intervención fueron compartidos con las educadoras, en lectura grupal previo a la aplicación de los instrumentos.

Sobre el manejo de datos sensibles, se informó a las educadoras el propósito de la recolección de información previo a taller participativo, entrevista y observación al aula, así como también de las acciones programadas para el plan de intervención educacional, explicándoles que podían responder/ participar voluntariamente de cada instancia. Se resguardó el anonimato de las respuestas en las notas de campo realizadas, y/o durante el desarrollo de los taller participativos, ya que no se registró en detalle los nombres asociados a las respuestas. Por otra parte, se informó a las educadoras participantes de las entrevistas, observaciones al aula y talleres que se resguardará su anonimato en cada etapa del proceso como también en el reporte de resultados. Cada consentimiento informado fue leído en conjunto con las educadoras siendo firmado por cada una de ellas. Junto con esto, se comprometió una retroalimentación, la cual se realizó al finalizar el proceso de diagnóstico, quedando pendiente y comprometida la retroalimentación del proceso de análisis final del plan de intervención. Además, se enfatizó que los datos recogidos se usarán sólo en un contexto de relación profesional entre las alumnas del MPE y el equipo del centro.

En relación con los consentimientos informados, las participantes no tuvieron dudas respecto a su contenido, los cuales fueron firmados en su totalidad. Ninguna de ellas se retiró de los procesos anticipadamente. Por ser un documento extenso, en un futuro proceso diagnóstico o de intervención consideramos importante enviar/compartir los consentimientos

con anticipación, para que las participantes los puedan leer detenidamente, respetando sus tiempos de lectura y comprensión. Esto, además, optimizaría los tiempos de aplicación del taller y una reflexión más profunda sobre el contenido del consentimiento.

8. Limitaciones y dificultades de la implementación

Uno de los desafíos enfrentados en el proceso inicial de la intervención se relaciona con la coordinación organizacional con el centro educativo para ajustar los tiempos y los espacios para que las educadoras del centro pudieran participar de los talleres. El centro no contaba con mayor personal para implementar el desarrollo de actividades grupales de las funcionarias. No obstante, para que todo el equipo docente pudiera hacerlo, la directora del centro (quien a su vez es parte del equipo del MPE) asumió el liderazgo de las actividades del centro y el cuidado de los estudiantes mientras se realizaban los talleres presenciales y participativos con las educadoras.

Otro desafío fue reestructurar los tres talleres planificados inicialmente, ya que durante el proceso de elaboración de su contenido se observó que era necesario contar con una sesión de introducción a la temática antes de iniciar el abordaje de los tres pilares DUA, la cual en primera instancia no estuvo contemplada en la planificación. Para subsanar esta necesidad, se realizó una modificación en la estructura y organización de la primera sesión del DUA, en la que se introdujo la metodología del Diseño Universal de Aprendizaje. De esta manera, el taller del pilar de motivación fue postergado para la segunda sesión y los dos pilares restantes fueron abordados en la tercera sesión.

De acuerdo a lo evidenciado por la alumna del MPE que dirigió la primera sesión DUA, el ajuste incorporado fue apropiado para el proceso de aprendizaje de las educadoras, ya que, esto permitió a la moderadora sensibilizar a las docentes sobre la metodología y, además permitió a las participantes contar con más tiempo para incorporar los nuevos contenidos y conocimientos.

Por otra parte, una limitación evidenciada durante la implementación de la intervención educativa es la realidad y desafío de iniciar un proceso de intervención dentro del 2º semestre del año escolar y de manera tan avanzada, en especial cuando los resultados y cierre de las actividades y talleres programados por las alumnas del MPE para el centro de

educativo coincidieron con las etapas de cierre del año escolar y donde se evidenciaba un mayor nivel de cansancio laboral de las docentes.

Sumado a lo anterior, implementar esta nueva metodología requería respetar los tiempos y espacios de aprendizaje de las participantes; metodología que implicaba un cambio de paradigma en la manera de entender el acceso a la educación para sus estudiantes, lo que, además, programado para fines del segundo semestre, podría considerarse como una limitante o barrera frente al proceso, su participación y vinculación con la actividad. Por tanto, la planificación de las actividades y acciones pedagógicas por parte de las alumnas del MPE consideró el implementar talleres participativos y activos en todas sus sesiones, con el objetivo de favorecer la motivación y disposición de las educadoras.

A su vez, para reducir los niveles de ansiedad del equipo participante frente a este desafío, se incorporó en el cronograma de actividades el apoyo personalizado a las docentes para profundizar en la comprensión del DUA y sus pilares. Las docentes fueron acompañadas durante el proceso de ajuste de sus planificaciones, recibiendo apoyo y retroalimentación a sus interrogantes, siempre de manera posterior a cada taller DUA. Esto se llevó a cabo mediante sesiones semanales de trabajo individual con cada una de las participantes y coordinando las reuniones dentro de los horarios de planificación que disponen en el centro educativo. Este ajuste fue asumido por la alumna del MPE e integrante del centro educativo, para poder responder con mayor prontitud y eficiencia a las eventualidades que surgían en el proceso de comprensión de esta nueva metodología de enseñanza.

Como parte del proyecto de intervención y durante el proceso de implementación de los talleres y pautas DUA, se evidenció que los tiempos y procesos de aprendizaje e implementación de ajustes de las pautas sería mayor al considerado por las alumnas del MPE. Por lo que posterior a la primera sesión, surge una inquietud sobre la cantidad de pautas a ajustar por cada pilar DUA que se les solicitaba a las educadoras integrar en su práctica docente en el aula. En un comienzo, se había planificado que pudieran integrar 3 pautas por cada pilar, sin embargo, considerando los tiempos de aplicación y la complejidad de cada indicador o pauta, se decidió disminuir a una pauta por cada pilar del DUA.

La mejora en el aprendizaje de los estudiantes era un aspecto que se esperaba alcanzar como efecto del abordaje de la demanda expuesta en este trabajo, sin embargo, no estaba

considerada su evaluación al término del proceso de intervención, lo cual podría considerarse como una limitación. No obstante, sería interesante que el centro pudiese evaluar lo anterior, ya que, contar con estos antecedentes y evidencias de mejora sobre las prácticas pedagógicas y su incidencia en el aprendizaje escolar, podría ser un elemento motivador para el centro y, así, continuar fomentando la formación docente y capacitar a las educadoras en otras metodologías inclusivas que favorecieran la participación e implicación de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Finalmente, otra limitación del proyecto es que no fue posible dar seguimiento y evaluación a las instancias de retroalimentación entre pares. Por lo tanto, la aplicación y continuidad de esta práctica quedó en manos del equipo directivo del centro. En este caso en particular, al contar con una de las integrantes del equipo MPE en el equipo directivo del centro, es altamente probable que sí se continúe con las instancias de retroalimentación, no obstante, no pudimos asegurar su implementación en caso de que el proyecto fuera replicado en otra institución.

Es importante explicitar que esta intervención contó con una condición facilitadora, al tener una estudiante del MPE que trabaja en el centro educativo, quién ha podido profundizar en la aplicación de las intervenciones realizadas y acompañar a las educadoras más tiempo del que este plan de trabajo consideraba inicialmente. Esto favoreció que los aprendizajes fuesen más robustos y permitió observar mayores cambios orientados al mejoramiento de los desafíos capturados en el proceso diagnóstico.

9. Conclusiones y proyecciones

Considerando los aspectos previamente mencionados, se presentan a continuación, de manera sistematizada, las siguientes conclusiones:

Respecto del impacto del proyecto de intervención, en primer lugar, los resultados evidenciados demostraron que la metodología de trabajo con el equipo de educadoras del centro educativo fue pertinente al considerar que las docentes mostraron una alta inclinación al trabajo colaborativo y reflexivo sobre sus prácticas profesionales, participando activamente en las sesiones de aprendizaje DUA y de los principios de una retroalimentación efectiva para la conformación de comunidades colaborativas. A su vez, la incorporación de actividades prácticas tanto presenciales como virtuales tuvo un importante impacto en el

involucramiento de las educadoras en su proceso de aprendizaje mostrando en ellas una apertura frente a la adquisición de nuevos aprendizajes, lo que propició un avance significativo en el desarrollo de las actividades de conocimiento y apoyo para la aplicación del DUA y los principios de una retroalimentación pedagógica. Además, la metodología escogida permitió que el contenido a trabajar no fuera percibido por las educadoras como una imposición del equipo MPE, sino que fuera construido con ellas, considerando sus apreciaciones y necesidades. De esta manera, se obtuvo un involucramiento activo de las participantes, promoviendo la colaboración y construcción de aprendizajes respetando la propia diversidad inherente de cada una de ellas. Los fundamentos del aprendizaje cooperativo conciben la diversidad como el motor del aprendizaje y la que les permite acceder al conocimiento de diversas maneras (Zariquiey, s/f).

En segundo lugar, las participantes se involucraron con compromiso y entusiasmo en cada una de las sesiones y actividades programadas lo que quedó plasmado en la alta participación de las educadoras en los talleres del DUA y de retroalimentación pedagógica, y a su vez, en el desarrollo de ajustes curriculares de sus actividades y planificaciones docentes para ser apoyadas por el equipo del MPE. El enfoque inclusivo de estos talleres nos permitió profundizar en los beneficios de promover instancias colaborativas de trabajo y en la importancia de construir comunidades de aprendizaje que promuevan la participación de todos sus integrantes hacia metas comunes. De acuerdo a MINEDUC (2018) es clave que se promueva en las instituciones la valoración de las características de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y que sea posible construir pertenencia y sentido de comunidad a partir de esta diversidad.

Por otra parte, los resultados del proyecto de intervención dan cuenta de varios aspectos favorables. En primer lugar, la pertinencia del Diseño Universal de Aprendizajes como estrategia de enseñanza para atender a las necesidades de las educadoras del centro y la diversidad de estudiantes que componen la institución educativa. Esto ha propiciado superar, paulatinamente, las barreras profesionales observadas en el proceso de diagnóstico del CEE y declaradas por el equipo docente respecto de contar con mayores herramientas y recursos para atender a la diversidad del alumnado bajo los principios de igualdad y equidad.

Sumado a lo anterior, las observaciones al aula fueron un recurso e instrumento valioso para el reconocimiento de estos avances, esto considerando que uno de los objetivos

del DUA es proporcionar opciones didácticas para que los estudiantes se motiven por aprender y se involucren activamente en sus propios procesos de aprendizaje. Las clases de las educadoras, mostraron una mayor atención a las necesidades, habilidades, capacidades y destrezas de sus estudiantes, variando en los medios y recursos en el aula que propicien la participación y motivación hacia los aprendizajes.

Además, las educadoras valoraron satisfactoriamente los beneficios de participar de estos talleres, quienes, sumado a las positivas encuestas de satisfacción, en conversaciones informales post talleres DUA, mencionaron: “esto ha cambiado mi manera de ver a mis estudiantes”, “aprendiendo esto se me han roto cadenas en mi mente”, “qué lástima que no supe del DUA antes”.

De lo anterior se desprende que el proyecto logró un impacto significativo para la comunidad educativa, en especial, para el equipo de educadoras y su desempeño en el aula, incorporando prácticas pedagógicas inclusivas en su quehacer docente. A su vez, las planificaciones docentes ajustadas demostraron un avance importante, diversificando en recursos para la enseñanza y atendiendo a las características y necesidades de sus alumnos, promoviendo de esta manera talleres educativos diversos, motivadores, participativos e innovadores, aspectos que ciertamente se encontraban dentro de las expectativas de logro de las docentes. Con esto se esperaba lograr que en consecuencia, se generase un impacto favorable en el aprendizaje de los estudiantes, ya que, a través de estas nuevas consideraciones por parte de las docentes, se buscaba no solo mejorar la calidad de la enseñanza, sino también, lograr una mayor participación de los alumnos fortaleciendo, así, el protagonismo estudiantil frente a las experiencias aprendizaje.

Para continuar y respecto de las proyecciones para el centro educativo, una primera proyección de intervención se relaciona con la implementación de espacios reflexivos y de colaboración a largo plazo del equipo que conforma el centro con el fin de propiciar y mantener el intercambio de experiencias pedagógicas de los principios que sustentan una retroalimentación efectiva y el Diseño Universal de Aprendizaje, esto permitiría seguir fortaleciendo al equipo en estrategias de enseñanza y generar una comunidad de aprendizaje docente que se moviliza hacia el cambio y la mejora continua. La oportunidad de continuar incorporando el DUA y contar con espacios de observaciones de aula entre docentes posibilitaría al equipo de educadoras el conocer diferentes prácticas y experiencias

pedagógicas, lo que a su vez les permite ser parte de un espacio de retroalimentación constructiva. De esta manera se promueve el desarrollo profesional de las educadoras, y así responder a la diversidad de estudiantes bajo cimientos fuertes de participación, colaboración e inclusión.

Sumado a lo anterior, otra valiosa proyección a nivel de comunidad educativa sería implementar nuevas instancias de capacitación sobre otras estrategias de enseñanza centradas en el aprendiz, generando espacios más amplios de co-construcción de ambientes de aprendizaje atento a las necesidades y particularidades de sus estudiantes. Los resultados obtenidos de la propuesta de intervención realizada en el centro educativo demostraron ser un aporte significativo al desarrollo profesional de las educadoras, adquiriendo mayores herramientas y conocimiento de estrategias diversificadas, estimulando a las docentes positivamente hacia el cambio y transformación de sus prácticas en el aula y generando una mayor participación de los estudiantes en las instancias formativas.

Por otra parte, sería una interesante propuesta el replicar esta propuesta de intervención en otras instituciones educativas, focalizando la intervención en la adecuada sensibilización de estos proyectos inclusivos, promoviendo el trabajo colaborativo y reflexivo de las prácticas docentes y generando instancias de perfeccionamiento y formación docente que respondan a la diversidad del estudiantado y al contexto escolar. En este sentido, el DUA ha demostrado ser un aporte al trabajo docente entregando a los participantes mayores herramientas para llevar a cabo clases más inclusivas y que entreguen a los estudiantes más oportunidades de acceder al aprendizaje.

Finalmente, una importante proyección y propuesta para el centro educativo y la posibilidad de concretar acciones hacia la construcción de comunidad sería considerar la confección, de preferencia grupal y cohesionada, de un protocolo de inclusión que norme y oriente a las educadoras en sus prácticas pedagógicas, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo. Este manual debe clarificar qué es la inclusión educativa, qué se espera de las educadoras en este ámbito y contemplar lineamientos específicos y claros a considerar en el quehacer docente cotidiano. Esto involucraría activamente al equipo y generaría una sensación de comunidad y pertenencia entre las educadoras.

10. Referencias bibliográficas

- Alba, C., Sanchez, P., Sanchez, J., & Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20ve rsio%CC%81n-2018.pdf
- Alcedo, Y., Chacón, C., & Chacón, M. (2014). Las comunidades de aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés. *Educere. La revista Venezolana de educación*, 18(61), 483-494. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776010.pdf>
- Aziz, C. (2017). Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: aportes desde la formación [Archivo PDF].
https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/IT_CA_L6.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.
http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- CAST. (2011). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo. Versión 2.0. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- CAST. (2018). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Versión 2.0. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_cuadro_sintesis.pdf
- Cerda, A., & López, I. (2018). El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/08/APRENDIZAJE-ENTRE-PARES-2.pdf>
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). Código de Ética Profesional. Chile.
<http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2021/06/1999-Codigo-de-Etica-2a-Edicion.pdf>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). Los nuevos círculos de aprendizaje. Editorial ASCD.
- Leiva-Guerrero, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. Scielo.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200225

- Martínez, M., & Echeveste, M. (2014). El rol de las comunidades de aprendizaje en la construcción de una visión común para la enseñanza de computación en las escuelas. *Revista Iberoamericana de educación*, (65), 19-36. <https://rieoei.org/RIE/article/view/391/718>
- Mena, I., Lissi, M., Alcalay, L., y Milicic, N. (2015). Educación y diversidad: Aportes desde la psicología educacional. Chile: Ediciones UC.
- Ministerio de Educación. (s.f.). Inclusión. <https://escolar.mineduc.cl/inclusion/>
- Ministerio de Educación. (2009). Decreto Supremo 170/2009. Fija normas para determinar que los alumnos con necesidades educativas especiales serán beneficiarios de la subvención para educación especial. 14 de mayo de 2009.
- Ministerio de Educación. (2015). Decreto Exento 83/2015. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. 30 de enero de 2015.
- Ministerio de Educación. (2015). Ley N°20.845/2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 29 de mayo de 2015.
- Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza básica, en el marco del decreto 83/2015. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf
- Ministerio de Educación. (2018). Decreto N°67/2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción, deroga los Decretos Exentos N° 511/1997, N° 112/1999 y N°83/2001, todos del Ministerio de Educación. 20 de febrero de 2018.
- Ministerio de Educación. (2018). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construcci%C3%B3n-de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). Ley N° 21.544. Modifica y complementa las normas que indica respecto del sistema educativo. 01 de febrero de 2023.

- Ministerio de Salud. (2006). Ley N° 20120/2006. Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana. 22 de septiembre de 2006.
- Ministerio de Salud. (2023). Ley N° 21.545. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno de espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. 02 de marzo de 2023.
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (1999). Ley N° 19628/1999. Sobre la protección de la vida privada. 28 de agosto de 1999.
- Ortiz, T. (2019). Neurociencia y educación. España: Alianza Editorial. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001904.pdf>
- Pascual, E. (1998). Racionalidad en la producción curricular y el proyecto curricular. Pensamiento educativo, 23, 13-72. https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/10999733/articulos/racionalidades_e_n_la_produccion_curricular_pascual.pdf
- Pastor, A., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (s.f.). Diseño Universal de Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículum. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Riesco, S. (19 de septiembre de 2018). Formación continua para docentes: ¿en qué consiste? https://www.formazion.com/noticias_formacion/formacion-continua-para-docentes-en-que-consiste-org-5293.html
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES). New Zealand: Ministry of Education. https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/42429_BES-Leadership-Web_0.pdf
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a Collaborative Process. En D. Kuhn, y R. Siegler, Handbook of Child Psychology (pp. 679- 731). Wiley.
- Rosas, R., & Sebastián, C. (2008). Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces. Argentina: Aique.
- Sánchez, S., Díez, E., & Martín, R. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. Contextos educativos, 19, 121-131. DOI 10.18172/con.752
- Schelly, C., Davies, P., & Spooner, C. (2011). Student perceptions of faculty

- implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941729.pdf>
- Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim- Delzell, L., & Browder, D. (2007). Effects of training in Universal Design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108-116. https://moodle2.beitberl.ac.il/pluginfile.php/837636/mod_resource/content/1/10.1.1.968.1476%20SPOONER.pdf
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. https://d3j4pzt8k2yqfj.cloudfront.net/s3fs-public/2021-11/Guia_para_la_inclusion_y%20la%20equidad_en%20educacion-min.pdf
- Zariquiey, F. (s.f.). Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo. https://www.colectivocinetica.es/media/01_-colectivo-cin%C3%A9tica-gu%C3%ADa-para-dise%C3%Blar-red-de-aprendizaje-cooperativo1.pdf

11. Anexos

- Anexo A. Taller Participativo.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EpNV3iU0vHtHvk_8-IrBzHQBW0kriqyHIUiOgQ0REHqCHw?e=LdFFaT

- Anexo B. Observación al aula.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EhCyWGSL4ONPnSCYef4OZxoBaly54iG_YeRSypMRKVInUw?e=qGAs4f

- Anexo C. Observación participante.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EncaFJy801ZFpqhl2sakiegBq90HWixhIGxjgiXoE-DPuQ?e=p3zfn2

- Anexo D. Entrevistas.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EvJYBglMsa5JrtvZn3h9ECMBx5atO0qTNGyMJ9xBdyhp9A?e=jNRfDI

- Anexo E. Talleres DUA.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EoGK3tBgxmlBu6KYQU3MIlsBJPOiWORCQB5chu4OZ9xBpg?e=EQ63yI

- Anexo F. Retroalimentación Pedagógica.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EsILNaEDK4VPtBgZZ-1b25MBZlg5TB6WtmSluI-5A1nmLA?e=3xYbh5

- Anexo G. Registro actividades DUA.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EsXGHYv3MjRCtIdgbovCQgwBW7rUIryeDOirwp_7kpwzsQ?e=Zftwak

- Anexo H. Encuestas de satisfacción.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EpJgcEEOJ1BLmcM_8lgAWqgBf8aakyI45D5-1wVHWiZJA?e=xScpYj

- Anexo I. Productos reunión retroalimentación.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EQqoB_F4hspRcIx-RuncL5oBonRqkFA7RQ5NGzPPUuxJsA?e=R7LB4a

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EseN9CY1olBFu4DaoI3KiZ8ByEoB-CP1wfcaFsa9kDvXVCA?e=H6IxSq

- Anexo J. Infografía principios de retroalimentación.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EseN9CY1olBFu4DaoI3KiZ8ByEoB-CP1wfcaFsa9kDvXVCA?e=H6IxSq

- Anexo K. Guía completable.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EbEx6GCym7VBI2oJhRcNS8ABsBP-DFRZM6C5VCtVYIG7Ypg?e=KM3qfG

- Anexo L. Registro integración principios retroalimentación.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EecFFbv-mQJEpjTXPt0ScAkB2M5aBrTGA7braHfT6Acjug?e=KQHz3A

- Anexo M. Actividad Autoevaluación docente.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EuTojk8sZCVGjJHL5nwq2_QB2p9feS0v9QeJZDQuisOtAg?e=lts3qS

- Anexo N. Actividad análisis diversidad del aula.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EsvOL8AI3JNHpPstenLvXvsBUD3P-iln_uPFyKlA50AzSDw?e=nyW3Z9

- Anexo Ñ. Actividad evaluación y análisis ajuste planificaciones.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EvJgliJk2eFLqZPeIHkCLDQBMVoo0z0rzNhATg8OcmRsA?e=v9ECLu

- Anexo O. Planificaciones CEE y ajustadas DUA.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/Emi_R7mYim1JmGddfnv7Se4BUALgPQS4eOAJmo9-z8WHlw?e=gDagxH

- Anexo P. Pauta observación al aula docente.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EoFRioALtC9NsqsCgmh5wygBZ1MA798fA2Hndsyzi5a6lw?e=M6uJoQ

- Anexo Q. Bitácora sesiones de retroalimentación.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/Ea-f7oG7sT9XQDGRhjIoZ3UBZaI3WUiPyTJcBm0dG1VW1Q?e=DQUeev

- Anexo R. Implementación bitácora.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EVmK89Ep8OdDhdryqgJVayABY0I0sS9lGluvmcmhGw-PeA?e=gMivmu

- Anexo S. Consentimientos y resguardos éticos.

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EhAZCJ6gEHVNs-ki8FBLrxsB6FGwnVvfnUiDBJf43kLu_A?e=dta1p3

- Anexo T. Listas de asistencia

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EnIgXR1UrFNLsNOrvnzwZXUBdt9cbL_9EU7_QhmmxX3QpQ?e=pLWJEB

- Anexo U. Presentaciones PPT e Infografías

https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EuX4fPdGBVNEg1WfVuMn-2MBWK7saxAPr6Q6MYF9i0rVBg?e=6OC5jU

- Anexo V. Notas de Campo y Registros fotográficos.

<https://uddcl->

my.sharepoint.com/:f/g/personal/evcaceresf_udd_cl/EIYuogaX739KqvgVJVCVZlgBLMDWOHbDGkv7ImB9gF6OYw?e=sa3c0h