

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/338346223>

Implementación de diseño universal de aprendizaje en escuela particular-subsuencionada sin programa de integración escolar: un estudio de caso

Article · December 2019

CITATIONS

3

READS

938

1 author:



[Edita Núñez-Sotelo](#)

University of Chile

6 PUBLICATIONS 6 CITATIONS

SEE PROFILE

IMPLEMENTACIÓN DE DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN ESCUELA PARTICULAR-SUBVENCIONADA SIN PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO¹

Edita Núñez Sotelo²

RESUMEN

A partir del decreto nº 83/2015, la educación diversificada es una de las metas relevantes del MINEDUC (Chile). Este decreto establece el uso del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (CAST, 2011) a fin de flexibilizar el currículum, hacia uno común y sin exclusión para todos los estudiantes. Su puesta en marcha ha impactado en los diversos tipos de establecimientos. Este estudio revisó un caso de implementación de DUA en una escuela particular-subsidiada sin programa de integración escolar (PIE). Los datos fueron producidos desde entrevistas grupales a docentes de aula y directivos, y analizados desde la Teoría Fundamentada. Los resultados evidencian tensiones entre docentes, naturalización de la inequidad y el conflicto entre el mérito individual frente al paradigma inclusivo. Además, se idealiza contar con un programa PIE. Finalmente, se plantea la tensión que explicita el DUA y la función social de la escuela. Se cuestiona la falta de reglamentación para implementar políticas públicas a cargo de agentes privados.

Palabras clave: Diseño Universal de Aprendizaje, Diversificación de la enseñanza, Programa de integración escolar, Escuela Particular-Subvencionada, Teoría Fundamentada.

IMPLEMENTATION OF UNIVERSAL LEARNING DESIGN IN PRIVATE SCHOOL-SUBSIDIZED WITHOUT SCHOOL INTEGRATION PROGRAM: A CASE STUDY

ABSTRACT

As of Decree No. 83/2015, diversified education is one of the relevant goals of the MINEDUC (Chile). This decree establishes the use of the Universal Design of Learning (DUA) (CAST, 2011) in order to make the curriculum more flexible, towards a common one and without exclusion for all students. Its implementation has impacted on the different types of establishments. This study reviewed a case of implementation of DUA in a private-subsidized school without a school integration program (PIE). The data was produced from group interviews to classroom teachers and managers, and analyzed from Fundamental Theory. The results show tensions among teachers, naturalization of inequality and the conflict between individual merit and the inclusive paradigm. In addition, it is idealized to have a PIE program. Finally, the tension that the DUA explains and the

¹ Este artículo es una síntesis de la investigación realizada en el Doctorado de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, presentada como ponencia en el XXI Congreso Internacional de Humanidades y IX Encuentro Internacional de Investigadores Chile-Brasil, realizado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) entre los días 22 y 26 de octubre de 2018.

² Magister en Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales (Chile)- International Center for the Enhancement of Learning Potential (ISRAEL), Psicóloga Universidad de Chile. Doctoranda en Psicología, becaria FACSO. edita.nunez@ug.uchile.cl

social function of the school is raised. The lack of regulation to implement public policies by private agents is questioned.

Keywords: University Design of Learning, Diversification of teaching, School Integration Program, Private-Subsidized School, Grounded Theory.

Recibido: 19 de noviembre de 2018

Aceptado: 15 de noviembre de 2019

1. ANTECEDENTES

El sistema educativo actual plantea la necesidad de avanzar hacia una escuela inclusiva que dé respuesta a las necesidades educativas de todas las personas, con el fin de no seguir reproduciendo la discriminación y la exclusión presentes en él. Coincidente a la creciente demanda social, se ha requerido modificar la estructura escolar aportando mayor precisión y claridad para lo que ha debido abrir sus puertas a la diversidad de estudiantes, especialmente a los grupos excluidos anteriormente. Sin embargo, este proceso ha presentado falencias, manteniéndose, en muchos casos, la reproducción de la exclusión social y la discriminación al interior de las escuelas. En el avance hacia una escuela inclusiva, UNESCO ha sistematizado la siguiente definición sobre inclusión:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005: 13).

En Chile, el énfasis por una educación inclusiva se ha desarrollado a partir de la instalación de políticas públicas que buscan mayor calidad y equidad. Estas se componen de diversas leyes y decretos, cuyo objetivo ha sido el cambio y modificación de contenidos, enfoques y estrategias con el fin de entregar respuestas adecuadas en pro de la inclusión. La principal estrategia vigente en la actualidad en nuestro país es el Diseño Universal de Aprendizaje DUA, que se define como:

Un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, da cuenta de los objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje (CAST, 2011).

La implementación del Diseño Universal de Aprendizaje se establece a partir de la

promulgación del decreto n° 83 (MINEDUC, 2015) sobre diversificación de la enseñanza y que establece como estrategia el uso de la metodología del DUA que busca la flexibilización del currículum, que pasa a ser común para todos los estudiantes, sin exclusión por capacidades, orígenes o condiciones distintas. Un elemento innovador que plantea esta nueva normativa es el hecho de que las indicaciones de diversificación curricular y las estrategias planteadas son obligatorias para todas las escuelas en Chile. El artículo n° 2 del decreto 83/2015 plantea:

ARTÍCULO 2º.- Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios (MINEDUC, 2015: 6).

Junto con el decreto n° 83 sobre diversificación de la enseñanza, en la actualidad está vigente también el decreto n° 170 (MINEDUC, 2009) que complementa la ley 20.201/2007 que norma la subvención entregada a los establecimientos educacionales públicos y particulares subvencionados en Chile, fijando la forma de entrega de dicha subvención y definiendo el concepto de Necesidades Educativas Especiales NEE. Dicho decreto establece las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para la educación especial. El énfasis de este decreto está puesto en el diagnóstico del tipo de necesidad educativa especial y en la regulación de las actividades de los equipos especialistas de los programas de integración escolar (PIE), los que se definen como:

El Programa de Integración Escolar es una estrategia del sistema escolar, planteada por el Ministerio de Educación, cuyo objetivo es contribuir en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes de todos y cada uno de los y las estudiantes, especialmente de aquellos que presenten una necesidad educativa especial (MINEDUC, 2009).

Es importante señalar que el Estado chileno puede promover, pero no obligar a los colegios regulares a contar con un programa de integración escolar, ya que la instalación de este programa es posible si su sostenedor ha firmado un convenio voluntario con el MINEDUC, a través del cual solicita el uso de la subvención de educación especial (decreto 1/98, que reglamenta la Ley 19284/94; DFL/2 de subvenciones, 2000; Ley 20201

2007) y para ello, se compromete a realizar acciones que colaboren en la ejecución del programa de integración escolar para uno o más establecimientos, dentro del ámbito de sus competencias y con derechos y obligaciones bien definidas (Ordenanza 496, MINEDUC, 2011).

Vemos así que en nuestro país paulatinamente se ha avanzado hacia una educación más inclusiva, con directrices claras para todos los establecimientos educacionales. No obstante, la instalación del conjunto de todas estas políticas no ha sido homogénea, considerando la diferenciación en cuanto a la obligatoriedad de las mismas políticas entre establecimientos educativos municipales y particulares subvencionados, y la nula vinculación u obligatoriedad de los establecimientos privados en la instalación de estas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo a los antecedentes presentados, podemos dar cuenta de una tensión presente en la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje en el sistema educativo chileno. Como vimos, todas las escuelas en Chile están obligadas a implementarlo, sin embargo se tienen condiciones distintas que generan problemas de homogeneidad, congruencia y coherencia para su implementación.

Primeramente, y de acuerdo a datos del MINEDUC (2017), en Chile existen 11.858 establecimientos reconocidos oficialmente. El sistema educativo considera cuatro tipos de dependencia escolar: la municipal que corresponde a la Educación Pública, y que representa el 44,13%, la particular-subvencionada el 50,17%, la particular pagada el 5,09% y la Corporación de Administración Delegada 0,59% (MINEDUC 2017). De estos establecimientos solo 3.910 colegios municipales de un total de 5.234 cuentan con programa de integración escolar, lo que corresponde a un 74,7% del total de escuelas municipales, y 1.799 colegios de un total de 5.950, que corresponde a un 30,3% del total de colegios particulares subvencionados. Vemos entonces una falta de homogeneidad, ya que en la educación municipal existe una gran cobertura, no así en la particular subvencionada, la que no alcanza a un tercio, y la particular pagada, de la que no se cuenta con información respecto de la instalación de programas de integración escolar.

En segundo lugar, respecto de la falta de congruencia se observa que el Estado a través de MINEDUC ha dictado una serie de medidas que apuntan a resguardar que los menores puedan asistir a la escuela regular, sin ningún tipo de discriminación (Ley 20.201, 2007; Ley 20.422, 2010, Ley 20845 de Inclusión, 2016), especialmente en los establecimientos municipales. El MINEDUC actúa como referente y fiscalizador ante los sostenedores, ya sean estos municipios, corporaciones o dueños de un establecimiento particular subvencionado. Asimismo, de acuerdo al DFL/2, 2000, Ley 20201/2007 y la ordenanza 496 (2011), el MINEDUC promueve el uso de la subvención de educación especial a través de la instalación de equipos PIE, pero no obliga a los colegios a contar con este tipo de programas, ya que su instalación es posible si su sostenedor ha firmado un convenio con el MINEDUC, a través del cual se compromete a realizar acciones que colaboren en la ejecución del programa de integración escolar para uno o más establecimientos, dentro del ámbito de sus competencias y con derechos y obligaciones bien definidas (MINEDUC, 2011). Podemos observar que, por un lado, todos los estudiantes en Chile tienen el derecho a acceder a un establecimiento en el cual se garantice la igualdad de oportunidades y los apoyos en el caso de requerirlos, pero, al mismo tiempo, los establecimientos no están obligados a contar con un equipo técnico. Esto implica que un niño con necesidades educativas especiales, específicamente en un establecimiento municipal o particular subvencionado que no cuente con programa de integración escolar, estará en desigualdad de condiciones en relación a otro niño/a que asista a un establecimiento que cuente con programa de integración. Este tipo de establecimiento y sus docentes se ven aislados en relación a los establecimientos que sí cuentan con los apoyos para la implementación del equipo técnico. Así, vemos la existencia de una profunda falta de equilibrio de parte de MINEDUC ante la generación de condiciones congruentes para el cumplimiento de las políticas públicas que aseguren la inclusión educativa.

En tercer término, observamos la falta de coherencia en las condiciones estructurales del sistema educativo, especialmente en la no obligatoriedad de la instalación de un equipo técnico, pero, a su vez, a partir de la promulgación del decreto 83 (2015) se estableció la obligatoriedad de la diversificación de la enseñanza, a través de la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje, para todos los establecimientos del país, independiente de si cuentan con programa de integración escolar o no. Esta colisión de

normativas impacta con mayor fuerza en aquellos establecimientos que no poseen este equipo técnico. En el caso de colegios municipales, sería alrededor de un 25,3% de la matrícula total de educación municipal y en el caso de los colegios particulares subvencionados, alcanzarían a alrededor de un 69,7% de la matrícula total. Estos establecimientos no solo carecen de equipos técnicos especializados, sino que además no poseen experiencia en temáticas de integración escolar, como tampoco en diversificación de la enseñanza. Vemos, entonces, que en muchos establecimientos educativos, específicamente en los de dependencia particular subvencionada que, frente a este imperativo legal, referido a la obligación de implementar un currículum diversificado por medio del diseño universal de aprendizaje DUA, no se cuenta con las herramientas pertinentes, ni con experiencia, ni con los referentes técnicos requeridos para desarrollar la diversificación de la enseñanza.

Finalmente, y en virtud del volumen que implica para el sistema educativo chileno, nos queremos focalizar en lo que ocurre en los establecimientos particulares subvencionados que no cuentan con programa de integración escolar, pero que sí reciben a estudiantes con necesidades educativas especiales. En el caso de los particulares subvencionados sin programa de integración escolar, hoy deben estos recibir a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sin poseer un apoyo especializado para avanzar en su proceso educativo, incumpléndose así las normativas y regulaciones nacionales e internacionales en cuanto a garantía de derechos educativos.

3. EL ESTUDIO

En la actualidad, la mitad de los colegios en Chile son particulares subvencionados y, como ya dijimos anteriormente, sólo un 30,3% de estos dispone de un programa de integración escolar -PIE-. Vemos, entonces, que es sumamente relevante estudiar la problemática planteada en términos de la obligatoriedad de la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje, sin contar con las herramientas pertinentes. Así, la investigación propuesta pretende conocer y comprender cómo los establecimientos particulares subvencionados abordan esta tensión, cómo trabajan la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje, qué visión y estrategias emplean, y qué dimensiones facilitan u obstaculizan este fin. Nuestro interés es abordar, desde la voz y relato de sus actores, las prácticas de un currículum inclusivo, con mayores herramientas teóricas y de análisis.

Además, pretendemos aportar a la producción de conocimiento que fortalezca y mejore la política pública asociada a la implementación de estos cambios respecto de las temáticas de exclusión e inclusión educativa, que a su vez impacte en todos los actores educativos (profesores, estudiantes, padres, etc.) y contribuya a construir una educación de calidad y una cultura inclusiva que respete y valore la diversidad en todos los sentidos.

3.1 Pregunta de investigación

¿Cómo ha sido la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje en escuelas particulares subvencionadas, que no cuentan con programa de integración escolar?

3.2 Objetivos

Objetivo general: Comprender cómo las escuelas particulares subvencionadas, que no cuentan con programa de integración escolar, se enfrentan al desafío de implementar el Diseño Universal de Aprendizaje.

Objetivos Específicos:

- A. Identificar y analizar las visiones y estrategias con que los equipos directivos y docentes de aula abordan la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje.
- B. Describir y analizar las dimensiones y estructuras de organización que facilitan u obstaculizan la implementación de Diseño Universal de Aprendizaje en el establecimiento educacional.

4. MARCO TEÓRICO

En la actualidad, al hablar de educación inclusiva, inmediatamente surge la imagen de un gran reto y la pregunta sobre cómo atender la diversidad de todos los estudiantes. En este contexto, las escuelas están sometidas a la presión de modificar sus visiones, estrategias, metodologías y su estructura de organización para trabajar con estudiantes distintos unos de otros. Este nuevo escenario enfrenta a la educación, en general, y a los establecimientos educacionales, en particular, al gran desafío de cambiar sus prácticas y especialmente su cultura y sus creencias para resignificar los cambios que se le solicitan. Darle sentido al cambio, resignificar y apropiarse de este implica cuestionarse las formas, los modos y especialmente el sentido de su labor. Fullan (2012) plantea que, para que los

procesos de cambio tengan éxito, las personas y los colectivos deben encontrar el significado, tanto de qué cambiar, como del modo de hacerlo. En este mismo sentido, Marris (1975 en Fullan, 2012) indica que esta problemática se intensifica cuando el cambio es más bien impuesto y no un cambio voluntario, lo que conlleva la idea de estar en un contexto inestable y nos enfrentamos a él siempre desde lo que entendemos y conocemos y sobre la base de este conocimiento adquirido anteriormente, añadimos sentido personal a las nuevas experiencias. Este proceso de transición, poco claro en un principio, puede generar ansiedad y sentimientos de pérdida o lucha, especialmente si no existe un vínculo compartido y una resignificación del sentido de este cambio.

En la actualidad, la educación chilena avanza por un proceso de transición, en el que por una parte tenemos escuelas que ya trabajan en pos de una educación inclusiva y otras que se encuentran en los comienzos de este, como es el caso de la gran mayoría de los colegios particulares subvencionados, los cuales se ven obligados por la normativa que los impulsa a un cambio más bien impuesto.

El cambio de la escuela hacia una educación inclusiva implica, como ya dijimos anteriormente, modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con el objetivo de entregar respuestas apropiadas, tanto en contextos formales como informales, sobre la diversidad de necesidades de aprendizaje (Blanco y Hernández, 2014). De igual manera, UNESCO (2005) plantea que el objetivo no es la búsqueda de una integración marginal de algunos estudiantes, sino que se busca transformar el sistema educativo, con el fin de responder de la mejor manera a la diversidad, entendiéndola como un desafío y una oportunidad de crecimiento y cambio, y un enriquecimiento de las maneras de enseñar y aprender. Desde esta perspectiva, se asume como objetivo final de la educación inclusiva, el contribuir a la eliminación de la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la base de que la educación es un derecho humano elemental y el pilar de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

El papel de los profesores en esta escuela inclusiva, y por supuesto de los profesionales que trabajan la inclusión, es vital para posibilitar este cambio hacia un enfoque más participativo. Tal como lo plantea Duk (2014), en este gran desafío que

enfrentan los sistemas educativos del mundo, que es el desarrollar escuelas inclusivas de calidad para todos y todas, el contar con escuelas (y profesionales) que acojan y atiendan la diversidad es prioritario, haciéndose cargo del aprendizaje de todos sus estudiantes, sin exclusiones de ningún tipo. En este nuevo contexto el trabajo del profesor se ha vuelto más complejo y exigente, como sostiene la autora:

El acceso a la educación es crecientemente universal y, en consecuencia, la diversidad de la población estudiantil es cada vez mayor. El profesorado debe poder responder a los retos que le plantea el trabajo en el aula con estudiantes diversos en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones, condiciones socioeconómicas, origen cultural y étnico, género. (DUK, 2014: 61).

Por otra parte, Ainscow y Echeita (2010) plantean que el proceso de educación inclusiva se debe trabajar sobre la base de cuatro elementos, los que finalmente permitirán hacer cambios en las diferentes culturas escolares. Estos elementos son: 1) la inclusión es un proceso, una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad, aprendiendo a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias; 2) la inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras, tanto a nivel de políticas como de las prácticas inclusivas; 3) estas barreras están relacionadas con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes. El término presencia está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; participación se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y los logros se refieren a los resultados de aprendizaje a lo largo del currículum, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes; 4) la inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro y que se amparen en medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo. La articulación propuesta por los autores respecto del tercer elemento de la educación inclusiva, específicamente los conceptos de presencia, participación y aprendizaje, ha resultado compleja, ya que muchas veces las escuelas se quedan solo en la presencia. Este enfoque perpetúa las etiquetas de necesidades especiales y se constituye en un techo a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes

considerados menos capaces (Hart, Dixon, Drummond y McIntyre, 2004, en Florian, 2013).

En Chile, a partir del año 2015 se le da un nuevo impulso al cambio en pos de construir una educación más inclusiva, con la promulgación del decreto 83, el cual busca asegurar no solo la presencia y la participación, sino que además el aprendizaje, eliminando las barreras que impiden el desarrollo de estos tres requisitos en la escuela (Ainscow y Echeita, 2010). A partir de esta indicación legal, obligatoria para todos los colegios en Chile, el MINEDUC señala que deben reformularse las prácticas pedagógicas, metodológicas y conceptuales a través de la implementación del diseño universal de aprendizaje -DUA-, desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST). El Diseño Universal de Aprendizaje se constituye como una nueva metodología que busca la flexibilización del currículum, dado que hay estudiantes que no logran los aprendizajes previstos por la planificación curricular tradicional. Los autores Pastor, Sánchez y Zubillaga (2014) plantean que es importante cuestionar si en la práctica se está proporcionando a todos los estudiantes lo que precisan en su proceso de aprendizaje, puesto que el diseño tradicional del currículum parte de la idea de que los estudiantes aprenden de modo similar y por lo tanto las estrategias metodológicas, las actividades y tareas utilizadas responden a una parte de los estudiantes que se adaptan a esta forma, pero no responde a la totalidad, ya que existe una minoría que no logra alcanzar los objetivos propuestos. Según el enfoque del Diseño Universal de Aprendizaje, el propio currículum impide que estos estudiantes accedan al aprendizaje. De acuerdo a estos referentes, CAST (2011) indica que el Diseño Universal de Aprendizaje da cuenta de un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa, a partir de la neurociencia moderna y con la propuesta metodológica de tres principios básicos de DUA: representación, acción y expresión e implicación, los cuales están contruidos desde el conocimiento de que nuestros cerebros se componen de tres redes diferentes que se usan en el proceso de aprendizaje: redes de reconocimiento, estratégicas y afectivas. Esta base empírica neurocientífica proporciona solidez para la comprensión de cómo el cerebro en el proceso de aprendizaje se relaciona con una enseñanza efectiva (CAST, 2011:10) aportando de esta manera flexibilidad en la presentación de la información, en las formas en que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades y en el modo en que los estudiantes son

motivados y se comprometen con su propio aprendizaje. En síntesis, se plantea que el Diseño Universal de Aprendizaje reduce las barreras que impiden la presencia, la participación y el aprendizaje a través del uso de apoyo, adaptaciones y desafíos apropiados, lo que mantiene altas expectativas de logros para todos los estudiantes, incluso en aquellos con discapacidades o que se encuentran limitados, por distintos motivos, en su proceso de aprender (CAST, 2011). Junto con las estrategias ya nombradas, el MINEDUC elabora para los docentes el Marco para la buena enseñanza³ (2008), instrumento que facilita la planificación y que en la práctica de aula contribuye a distinguir y respetar la diversidad, dado que establece 4 dominios con sus criterios, partiendo por el dominio A que da cuenta de la preparación para la enseñanza considerando las características de todos los estudiantes, el dominio B que se centra en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, el dominio C que se relaciona con la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo la misión primaria de la escuela en relación a generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus alumnos, ajustando el docente sus prácticas a las necesidades detectadas en sus alumnos, y el dominio D referido a las responsabilidades profesionales, visualizando al docente en su principal propósito y compromiso que es contribuir a que todos los estudiantes aprendan. Gracias a este Marco para la buena enseñanza es posible trabajar la presencia, la participación y el aprendizaje con mayores herramientas.

5. METODOLOGÍA

Al ser el principal objetivo de esta investigación el comprender el proceso de implementación del Diseño Universal De Aprendizaje en las escuelas particulares subvencionadas, nos pareció que la perspectiva metodológica *cualitativa* era la más adecuada de utilizar. De acuerdo a lo planteado por Taylor y Bogdan (1987:13) “la metodología refiere al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas”. En este caso, quisimos conocer el relato y las vivencias de docentes directivos y de aula en su contexto, la escuela, tratando de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia. De este modo, este estudio busca comprender el proceso de implementación del Diseño Universal de Aprendizaje a partir de la recogida

³ El que es obligatorio para las escuelas municipales, no así para las particulares subvencionadas que pueden optar o no a usarlo.

de información que se realizó en un establecimiento educativo particular subvencionado de la zona poniente de la región metropolitana.

5.1 Tipo de análisis al que se sometieron los datos: Teoría fundamentada

Los datos de nuestra investigación se analizaron a través de teoría fundamentada, la cual es definida por Strauss y Corbin (2002) como una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método se comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos, así es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. En nuestra investigación, nuestro foco de análisis fue comprender la vivencia de los actores sociales en la experiencia de implementación de Diseño Universal de Aprendizaje en escuelas particulares subvencionadas que no cuentan con PIE. En ese sentido nos interesó recoger el establecimiento de relaciones entre las categorías extraídas de los datos.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, podemos dar cuenta que el cambio en las condiciones de trabajo para las escuelas coincide con lo planteado por Fullan (2012) en relación a que cuando este cambio es impuesto y no voluntario, genera un contexto de inestabilidad que enfrenta a los actores desde su comprensión de la realidad. En el caso en análisis, este cambio llega por una imposición legal y, a su vez, no solo genera condiciones de inseguridad, sino que estas mismas son interpretadas y percibidas como agobio laboral por los docentes. Esta obligación de implementar el Diseño Universal de Aprendizaje los ha llevado a reflexionar y cuestionar sus creencias, revisar sus prácticas, analizar las tareas que realizan en el trabajo con los estudiantes y, especialmente, ha cuestionado su quehacer frente al trabajo con la diversidad y los niños con necesidades educativas especiales. En este punto, los docentes entrevistados cuestionan y en muchos casos no adscriben al sentido de este cambio, pues declaran que los coaccionan a hacerse cargo de todos los estudiantes, incluidos algunos que desde su perspectiva, debieran estar fuera de la escuela regular. De esta forma, aparece con fuerza la idea de que, a pesar del imperativo de inclusividad que desafía a los sistemas educativos a desarrollar escuelas inclusivas de calidad para todas y todos (Duck, 2014; Blanco, 2010, MINEDUC, 2015),

aparecen contradicciones por las creencias instaladas de manera profunda en el discurso de los docentes que se relacionan con la naturalización de la inequidad, dado que se plantea que, si ahora existe la obligación de trabajar con todos los niños, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, estos deben sumarse al trabajo que se realiza con todos los compañeros y si estos no lo logran es debido a su falta de capacidad y este hecho va en desmedro de los demás estudiantes que no presentan dificultades y cuyo avance curricular, de acuerdo a los docentes, debe fluir sin interrupciones.

Este discurso que valida un sistema inequitativo, contrario a la idea que promueve la inclusión a través de la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje, lo vemos también en la validación de prácticas en las que son las competencias personales las que aseguran el éxito, como por ejemplo en el rendimiento en la prueba PSU⁴ y otras evaluaciones que validan el mérito individual. En este contexto, se espera que la enseñanza se centre en los contenidos disciplinares que permitan la competitividad y donde destaquen los mejores, por lo cual la obligación de implementar el Diseño Universal de Aprendizaje, que es para todos los estudiantes, se realiza sin un compromiso real que asegure modificar las bases del sistema para comprometerse efectivamente por botar las barreras y transformarse en una educación inclusiva.

Vemos, entonces, que hay un imperativo impuesto para que todas las escuelas se transformen en escuelas inclusivas; sin embargo, esta transformación está llena de tensiones y temas en conflicto, y estos no son iguales para todos los establecimientos. En el caso de las escuelas particulares subvencionadas que no cuentan con programa de integración escolar, los resultados evidencian un proceso que ellos viven como una etapa de crisis transicional asociada a esta obligación legal de cumplir con el Diseño Universal de Aprendizaje, pero sin contar con la estructura que pudiera dar la institucionalidad de la educación pública. En otro nivel de análisis, este problema puede entenderse desde la contradicción entre el espíritu de las leyes educativas, basado en el aseguramiento de un sistema de garantía de derechos igualitarios y equitativos (Fundación para la superación de la pobreza, 2009), que justamente pretende asegurar el decreto 83 a través de la instalación del Diseño Universal de Aprendizaje, versus la libertad de enseñanza que

⁴ Prueba de selección universitaria. DEMRE, U. Chile

debe asegurar las condiciones para el ejercicio del rol de un sostenedor privado como colaborador del rol educativo del Estado. Justamente en este punto podemos identificar las diferencias que da la estructura en las condiciones que puede ofrecer una escuela de base pública, las que en su mayoría trabajan con un equipo de especialistas (70% cuenta con Programa de Integración Escolar. Fuente MINEDUC, 2017) en oposición con las condiciones de una escuela particular subvencionada en que solo el 30% dispone de este equipo de especialistas. En este contexto, esta libertad de enseñanza es la que ha permitido que los sostenedores de colegios particulares subvencionados se adscriban de manera voluntaria a contar o no con programas de integración escolar. Sin embargo, ahora el contexto cambió y deben aplicar obligatoriamente el Diseño Universal de Aprendizaje. De igual manera, los docentes que manifiestan las experiencias de agobio en el desarrollo e implementación del DUA en este establecimiento, visualizan que una de las posibilidades de reducir o eliminar el agobio al que se ven expuestos estaría dada por la vía de que el colegio obtenga la posibilidad de instalar formalmente un equipo PIE con recursos estatales, lo cual les permitiría cumplir con todas las demandas de atención y de gestión administrativa y pedagógica que en la actualidad recae sobre el equipo docente directivo y los docentes de aula que están aplicando el DUA de manera obligatoria (Prekinder a 4° año básico). Vemos así que los entrevistados cifran sus esperanzas en la instalación formal de un equipo técnico de integración escolar. Frente a esta propuesta de solución a la problemática de la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje en su establecimiento, se aprecia que si bien dicha presencia es una condición necesaria, que resolvería varios problemas administrativos y técnicos, los que actualmente complican a la escuela, no es una condición suficiente para lograr transformarse efectivamente en una escuela inclusiva.

Tal como lo plantea el decreto 170 (MINEDUC, 2009), la instalación de un equipo de integración escolar en las escuelas asegura el contar con recursos humanos y técnicos que operacionalizarían el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el decreto responde a una lógica segregadora dentro de la escuela, pues atiende de manera separada a los alumnos que forman parte del programa. Esto estaría en contradicción a lo planteado por CAST (2011), en el sentido de que el Diseño Universal de Aprendizaje propone una nueva metodología que busca la flexibilización del currículum para todos los estudiantes. Entonces, notamos que al no contar con este recurso que

proporciona el Estado, los docentes entrevistados desean acceder a él, contar con un equipo técnico que funcione como contraparte de su trabajo y que también les permita seguir con sus prácticas docentes sin cuestionamiento respecto de los cambios que el Diseño Universal de Aprendizaje propone para la instalación de un currículum inclusivo. En el universo de significados de los profesores entrevistados, el disponer de profesionales que diagnostiquen a los estudiantes, generen informes y trabajen de manera individual con los niños con mayores dificultades es una situación ideal que ellos miran al futuro y que desearían para su establecimiento.

Desde la lógica del Diseño Universal de Aprendizaje, también el programa de integración escolar debiera transformarse y comenzar a operar desde la idea de una educación inclusiva, para todos los estudiantes. El decreto 170 (2009) se sustenta sobre la base de un modelo médico que establece diagnósticos clínicos de los estudiantes. Estos diagnósticos son utilizados por el MINEDUC como requisito para que los estudiantes ingresen al programa de integración escolar PIE y, a su vez, para que los establecimientos reciban el financiamiento asociado a la subvención especial respectiva. Desde esta perspectiva el diagnóstico clínico y el modelo médico que está a la base del decreto 170, debieran relativizarse y dar más énfasis al trabajo dentro del aula, con todos los estudiantes sin hacer ninguna exclusión.

El trabajo con todos los estudiantes sin ninguna exclusión ha representado para los docentes entrevistados una de las mayores dificultades, pues en general sus planificaciones refieren a contenidos y no dan cuenta de habilidades, ni de desempeños que deben alcanzar los estudiantes y tampoco consideran el trabajo con niños con necesidades educativas especiales. Este punto ha resultado crítico y se contradice con lo planteado por el Marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2008), el cual señala que se trabaja por una educación sin ningún tipo de exclusión. Para el logro de esto, el Marco plantea criterios tanto en la preparación de la enseñanza, que implica conocer las características, conocimientos y experiencias de todos sus estudiantes, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje generando un clima de relaciones de aceptación y equidad, la enseñanza para el aprendizaje de todos generando estrategias que permitan la comprensión y el desarrollo del pensamiento de todos los alumnos, sin exclusión y la responsabilidad profesional, que implica la reflexión sistemática sobre sus prácticas. A

partir de la publicación del Marco para la buena enseñanza se ha fortalecido el trabajo en el aula y se ha facilitado el proceso de planificación, pues entrega los lineamientos para el desarrollo de una docencia de calidad para todas y todos los estudiantes. Sin embargo, en el caso específico de los colegios particulares subvencionados, al no haber estado sujetos a la primera época de la evaluación docente, dichos tipos de establecimientos se mantuvieron al margen de cualquier consideración dada desde el Marco para la buena enseñanza. Solo a partir del nuevo sistema de carrera profesional docente, los profesores de este tipo de establecimientos comenzarán progresivamente, desde el año 2019 en adelante, a ser evaluados dentro de dicho sistema, del cual se han mantenido al margen como conglomerado. No han trabajado con el Marco para la buena enseñanza y en consecuencia no lo han implementado en sus planificaciones.

Como podemos comprender, la labor del docente tiene su eje principal en la función social de la escuela y en su rol trascendente. La discusión puesta acá es que el Diseño Universal de Aprendizaje tensiona la idea imperante de los últimos 30 años aproximadamente, que plantea que una escuela exitosa es aquella que obtiene mejores resultados en pruebas estandarizadas y logra posicionar a sus mejores estudiantes en la educación superior reflejado en el puntaje de promedio anual de la Prueba de Selección Universitaria PSU (DEMRE, U. CHILE). La función social de la escuela que se promueve desde la instalación del decreto 83 (MINEDUC, 2015) y el Diseño Universal de Aprendizaje es diferente, esta apunta a que cada estudiante en su diferencia debe recibir las mejores oportunidades de aprendizaje y que la escuela debe funcionar como una comunidad que aprende de manera conjunta y no en función de resultados específicos de una prueba estandarizada. Esta comunidad de aprendizaje debe incluir la diversidad cognitiva, física, social y cultural de todos los integrantes de dicha comunidad, sin segregación de ningún tipo, con el fin de garantizar el derecho a una educación de calidad de todos los estudiantes sin discriminación.

A partir de esta investigación fue posible analizar la experiencia de docentes de una escuela particular subvencionada, la que debe instalar una nueva metodología (DUA) como promotora del aprendizaje de todos los estudiantes, sin establecer diferencias, ni discriminación alguna. Esta implementación ha traído consigo un fuerte cuestionamiento al rol social y a las tareas de vinculación de la escuela particular subvencionada con el

Estado. Ha de considerarse que por mucho tiempo el sistema legal le permitió el privilegio de no sumarse a los lineamientos de la política pública inclusiva, situación que por vez primera se ha visto obligada a desarrollar con la instalación del Diseño Universal de Aprendizaje; toda vez que el sistema amparaba a la educación particular subvencionada como colaboradora del Estado en su rol educativo. Esta situación permitió promover un modelo de función pública de la escuela, apropiado a las circunstancias sociales, políticas y económicas de nuestro país desde hace 30 años atrás, centrado en el desarrollo de la meritocracia que, finalmente, condicionaba el desarrollo de la desigualdad. Esta situación cambió con la instalación de diversas políticas públicas recientes (Ley de Inclusión, 2017; Decreto 83, 2015; Decreto 170, 2009; Ley SEP, 2009), que en su conjunto apuntan a la educación inclusiva, no segregadora y destinada al conjunto de la nación en igualdad de derechos, condiciones y oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow M. y Echeita G.** 2010. *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* Disponible en [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.%20ARTICULO S.%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.%20ARTICULO%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf). Consulta: 01/04/2018
- Blanco, R.** 2010. "El derecho de todos a una educación de calidad". *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Volumen 4. Número 2. Disponible en http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf. Consulta: 02/04/2018
- Blanco, R. y Hernández, L.** 2014. "Introducción", en Marchesi, Blanco & Hernández (Coordinadores): *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>. Consulta: 04/04/2018
- Center for Applied Special Technology CAST.** 2011. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español version 2.0. (2013)
- Duk, C.** 2014. "La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva", en Marchesi, Blanco & Hernández (Coordinadores): *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>. Consulta: 04/04/2018

- Florian L. y Spratt J.** 2013. "Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula". *Revista de Investigación en Educación*. Disponible en <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/740/307>
- Fullan, M.** 2012. *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro
- Fundación para la superación de la pobreza.** 2009. *Umbralés sociales*. Capítulo 2 Disponible en http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2014/01/UMBRALES_SOCIALES_CAP_2.pdf. Consulta: 1/7/2018
- Marris, P.** 1975. "Loss and change", en Fullan, M (2012) *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro
- MINEDUC.** 2000. *Reglamenta capítulo II título IV de la ley n°19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad*. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=155849&idVersion=2000-02-11>. Consulta: 05/04/2018
- MINEDUC.** 2007. *Ley 20.201*. "Modifica el DFL n°2 de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales". Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>. Consulta: 05/04/2018
- MINEDUC.** 2008. *Marco para la buena enseñanza*. Disponible en <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>. Consulta: 10/07/2018
- MINEDUC.** 2009. *Decreto número 170*. "Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades educativas Especiales que serán Beneficiarios de las subvenciones para la Educación Especial". Disponible en <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto170.pdf>. Consulta: 05/04/2018
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL.** 2010. *Ley 20422*. "Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad". Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>. Consulta: 05/04/2018
- MINEDUC.** 2011. *Ordenanza n° 496 Orientaciones para Educación Especial en materia de subvención aplicables a Programas de Integración Escolar PIE*. Disponible en www.comunidadescolar.cl/marco_legal/.../ORD%20496%20Instrucciones%20PIE.pdf. Consulta: 06/04/2018
- MINEDUC.** 2013. *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Disponible en https://especial.mineduc.cl/wp.../Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf Consulta: 06/04/2018
- MINEDUC.** 2015. *Decreto n° 83 Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Disponible en especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf. Consulta: 06/04/2018
- MINEDUC.** 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*. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172&idParte>. Consulta: 5/7/18
- MINEDUC.** 2017. "Estadísticas de la Educación 2016". *Centro de Estudios*. Disponible en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_modulos/tpm_seccion/contVentana.php?c=2196. Consulta: 09/04/2018

- Pastor, C. A., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A.** 2014. *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf. Consulta: 09/04/2018
- Strauss, A. y Corbín, J.** 2002. *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: U. de Antioquia
- Taylor S.J. y Bogdan R.** 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- UNESCO.** 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. Consulta: 02/04/2018