

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DIFERENCIAL



ESTILOS DE ENSEÑANZA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesor Guía:

M. Ed. Cecilia Maldonado Elevancini.

Seminaristas:

Jerusa Danae Flores **Kelly**.

Sebastián Alonso Romero Jara.

Concepción, 2016

AGRADECIMIENTOS



*A mi insufrible necesidad por ser alguien mejor,
A mis profesores, mentores y guías,
A mis padres y su sustento económico,
A Dios por no permitirme creer en su ayuda, y sobre todo,
A mi único amigo, compañero y verdadera familia, Sebastián.*

Gracias totales.

Jerusa Danae Flores Kelly.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a mis padres Marcelo y Maritza y a mi hermano Nicolás porque con todo su amor y cariño siempre me acompañan y me enseñan a esforzarme y perseverar.

A la profesora Cecilia Maldonado Elevancini que con su paciente guía y ayuda logramos terminar este proyecto.

A mi amiga y compañera Jerusa que con mucho esfuerzo y cariño asumió este desafío conmigo.

A mis fieles, sabios e incondicionales amigos que nunca perdieron su fe en mí.

A todos mis tíos y primos y a aquellos que a distancia se alegran por mis logros.

Y a la Fuerza por darle al Jedi su Poder.

En fin gracias a todos por enseñarme que “cualquier noche puede salir el sol”

Sebastián Alonso Romero Jara.

RESUMEN

Estilos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad desde la perspectiva del diseño universal para el aprendizaje

La presente investigación se enmarca dentro del Proyecto Asociativo “Distintos Estilos de Enseñanza en establecimientos que atienden a niños de alta vulnerabilidad y su impacto en el logro escolar desde la perspectiva de la dialéctica de los aprendizajes” investigador responsable M. Ed. Cecilia Maldonado Elevancini, investigación que profundiza y categoriza los estilos de enseñanza presentes en profesores que ejercen en colegios de alta vulnerabilidad sociocultural, relacionándolos, a su vez, con los logros de aprendizaje de sus estudiantes. De esta forma, los estilos de enseñanza identificados en estos docentes son contrastados con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y así determinar su relación. Para este fin, se utilizan dos instrumentos de observación, una escala tipo Likert para clasificar los estilos de enseñanza y una escala de apreciación conceptual diseñada en base a los principios del DUA. Ambos instrumentos son aplicados para analizar la filmación de clases de una muestra de tres profesores de Lenguaje y Comunicación, pertenecientes a establecimientos de la provincia de Concepción, los que poseen altos índices de vulnerabilidad. En este estudio se pretende identificar el estilo de enseñanza predominante de los docentes evaluados para establecer la relación entre esta categorización y el DUA, comparando estas dos variables para determinar qué estilo de enseñanza considera los principios planteados en el diseño de clases para todos, y que se incorpora en los decretos vigentes del sistema educativo chileno, desde la perspectiva de una enseñanza que debe atender a la diversidad y sus necesidades educativas dirigida hacia una prácticas que potencien una educación inclusiva.

Palabras clave: Estilo de enseñanza, diseño universal para el aprendizaje, principios del diseño universal para el aprendizaje, vulnerabilidad escolar, neurociencia, curriculum.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: Planteamiento del Problema, Supuestos de Investigación y Objetivos.....	10
I.1. Planteamiento del problema.....	10
I.2. Supuestos de investigación.....	15
I.3. Objetivos.....	16
I.3.a. Objetivo General.....	16
I.3.b. objetivos específicos.....	16
CAPÍTULO II: Marco Teórico.....	17
II.1. Contexto Educativo Chileno.....	17
II.2. Normativa del sistema educativo chileno.....	20
II.3. Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación.....	25
II.4. Estilos de Enseñanza.....	30
II.5. Diseño Universal para el Aprendizaje.....	35
II.5.1. Pautas sobre el DUA.....	39
II.6. Neurociencia, educación y aprendizaje socioemocional.....	42
CAPÍTULO III: Metodología de la Investigación.....	47
III.1. Tipo de investigación.....	47
III.2. Diseño de investigación.....	47
III.3. Muestra.....	48
III.4. Recopilación de datos.....	48
III.5. Procedimientos de recolección de la información.....	49
III.6. Procedimientos de análisis de la información.....	50

CAPÍTULO IV: Análisis.....	56
IV.1. Análisis de las clases.....	56
IV.2. Resultados del análisis.....	122
CONSIDERACIONES FINALES.....	125
BIBLIOGRAFÍA.....	128
LINKOGRAFÍA.....	129
ANEXOS.....	133



INTRODUCCIÓN

En la actualidad la segregación social y económica que se percibe en Chile se reproduce de manera directa en su sistema educativo, asunto que se refleja a través de los tipos de colegios a los que tienen acceso los estudiantes. En otras palabras, el nivel socioeconómico de cada familia chilena determina el tipo de educación que reciben sus hijos, es así como los distintos establecimientos educativos del país se diferencian entre colegios de la clase dominante y colegios que presentan altos niveles de vulnerabilidad social y cultural.

Es evidente que esta brecha produce que el logro de aprendizaje en colegios particulares sea mayor a los resultados que obtienen los colegios con altos niveles de vulnerabilidad. Esto explica que los estudiantes que asisten a colegios particulares y particulares subvencionados tienen un mayor capital cultural y más cercano al currículum nacional que los niños y jóvenes que asisten a escuelas públicas o con un alto índice de vulnerabilidad.

El currículum nacional, que se expone en las Bases Curriculares y es complementado en los Programas de Estudio, declara los aprendizajes esperados para los estudiantes de todo el país. Es decir que su propósito es que todos los estudiantes accedan a experiencias educativas similares, aunque estas experiencias son diseñadas desde la perspectiva y cultura de la clase económica dominante.

De este modo, no se consideran las diferencias y características de cada estudiante dentro del aula sino que se produce un traspaso inerte del contenido a través de las bases curriculares. Esto excluye los elementos propios de la cultura de aquellos estudiantes vulnerables socialmente, por lo que la escuela se transforma en un espacio real en el que no se atiende ni considera la riqueza del contexto de sus estudiantes.

Sin embargo, la normativa del sistema educativo en Chile permite un escenario en donde las políticas tienen como principal objetivo considerar la promoción de igualdad e inclusión educativa, a través de leyes que aseguran el derecho de acceso a la educación y de calidad para todos.

Se potencian estos principios con la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) en establecimientos de educación regular para abordar las diferencias individuales presentes en todos los estudiantes y así coordinar apoyos y recursos para enriquecer las oportunidades de progresión en el sistema educativo.

A partir de esto se considera importante determinar un estilo de enseñanza que resulte efectivo y potencie el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, desde la perspectiva de que existen diversas formas de aprender, y a su vez, estrategias didácticas personalizadas y contextualizadas, que los docentes pueden aplicar para fortalecer y mejorar la calidad de la educación impartida.

Es importante señalar que los docentes adquieren un rol esencial en la articulación de las variables que influyen en este proceso, generando cambios al incorporar a la diversidad de estudiantes en una enseñanza que abarque aprendizajes significativos y funcionales en base a su propia cultura, y posea además, conocimientos elementales en neurociencias para comprender que es posible generar estrategias y acciones a partir de los procesos cognitivos que funcionan al momento de aprender, siendo relevante tener en cuenta el componente socioemocional que se establece en la relación entre el docente y sus estudiantes.

El “Diseño universal para el aprendizaje” (DUA) se explica como una estrategia para atender a la diversidad de estudiantes que existe dentro del aula y derribar la barrera que se produce entre la cultura y los estilos de aprendizaje de los estudiantes con el currículum nacional. En palabras simples, DUA plantea estrategias y acciones de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y su acceso al currículum común.

En el capítulo primero, se presenta el planteamiento del problema a partir del cual se extrae, el objetivo general, los objetivos específicos, y los supuestos de investigación.

El capítulo dos, contiene los sustentos de la investigación en el marco teórico, adjuntando una profunda revisión de diversa bibliografía, autores y temáticas, que permitirán sostener el problema de investigación.

En el tercer capítulo se presenta la metodología para llevar a cabo este estudio, destacando el tipo y diseño de investigación, la composición de la muestra, la descripción de ambos instrumentos aplicados y aquellos procedimientos de recolección y análisis de información.

Luego, en el cuarto capítulo, son presentados los análisis de la muestra en función de los resultados obtenidos en la aplicación de las escalas, cuyo análisis proporciona la categorización de estilos de enseñanza y el desarrollo de las estrategias y acciones propias del diseño universal para el aprendizaje.

Posterior a esto se incluyen las consideraciones finales de la investigación, en base a los resultados obtenidos del análisis realizado y de los objetivos propuestos.

Para finalizar, se señalan las referencias bibliográficas y linkografía utilizada para construir el marco teórico de esta investigación, incorporando en los anexos los instrumentos de observación utilizados y otras pautas.

CAPÍTULO I: Planteamiento del Problema, Supuestos de Investigación y Objetivos

I.1. Planteamiento del Problema:

No es extraño leer o escuchar que Chile es uno de los países con la mayor segregación social debido a la inmensa diferencia de ingresos económicos de las familias. La OCDE (2009) describe que la riqueza nacional no es distribuida equitativamente entre la población, lo que produce una sociedad desigual, con altos niveles de vulnerabilidad social en especial en los sectores más desposeídos o con menores ingresos.

La distribución de la sociedad en clases, grupos o estratos refleja una realidad compleja de segregación socioeconómica que impacta en el sistema educativo y que produce altos niveles de inequidad en el acceso y la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Dicha problemática tiene “directa relación con el origen socioeconómico de los menores” (OCDE, 2011:74).

Frente a esto el estado ha implementado políticas y normativas cuyo objetivo principal considera la promoción de igualdad de oportunidades e inclusión educativa, enmarcado en la Ley General de Educación (LGE) del año 2009 y complementado con el Decreto Supremo N°170/2009, con lo que asegura el cumplimiento de sus responsabilidades, estableciendo el carácter mixto del sistema educativo, perpetrando el derecho de acceso a la educación.

En otras palabras, el sistema educativo permite la existencia de tipos de establecimientos para cada clase social, así los hijos de familias con mayores ingresos son matriculados en colegios privados donde la calidad de la educación es mayor comparada con la educación que reciben los estudiantes de sectores sociales vulnerables en establecimientos de dependencias municipales financiados por el estado. La clase media opta por inscribir a sus hijos en colegios particulares subvencionados o copago, es decir, colegios que reciben recursos del

estado pero que además son financiados por los padres o apoderados, dicho sistema ha agudizado el problema de la equidad en la educación haciendo aún más amplia la brecha social (OCDE, 2011).

En las aulas de establecimientos con altos niveles de vulnerabilidad social se suma otra problemática que tiene que ver con el encuentro de la cultura y los códigos lingüísticos de los estudiantes que asisten a dichos establecimientos y la cultura de la escuela. (Castro, Figueroa y Maldonado, 2012).

La antes mencionada cultura de la escuela tiene que ver con las bases curriculares que pretenden hacer que los estudiantes participen de una experiencia educativa similar con el objetivo de contribuir en el desarrollo integral de las personas (MINEDUC, 2011). No obstante, estas bases son diseñadas por la clase dominante, donde según la “Teoría de los códigos socioculturales” de Bernstein (1976), poseen “códigos lingüísticos que son elaborados, universalistas y no contextuales” (Citado por Castro, Et al. 2012:18) los cuales enfrentan los sujetos pertenecientes a sectores sociales vulnerables cuyos códigos son “restringidos, localizados y contextuales” (Castro, et al. 2012:18).

Bourdieu (1997) en la “Teoría de la reproducción social” trata de culturas distintas (Citado por Castro, Et al, 2012) y nos ayuda a comprender que

La cultura dominante se expresa en el currículum de manera neutral; la cultura de los trabajadores no es reconocida por éste y, por lo tanto, es desplazada de la escuela. Por lo mismo, los alumnos provenientes de este último sector tienen menos “capital cultural” en relación a los que provienen de sectores medios altos. (Castro, Et al, 2012:18)

Es así como el currículum, en las bases curriculares, se transforma en un marco referencial fundamental en la educación (MINEDUC, 2011), pues el profesor aplica y diseña los procesos de enseñanza en base a este y desde la realidad de los alumnos pero sin considerar sus propias experiencias, por lo que posteriormente se observa la existencia de una relación problemática entre el currículum oficial y la cultura de los niños (Castro, et al, 2012).

Una de las acciones que se concretan en el marco de las opciones educativas y las estrategias para alcanzar una educación de calidad para todos, se ve reflejada en el Programa de Integración Escolar (PIE), vigente en los establecimientos de educación regular, que internaliza el concepto de integración a través de una nueva forma de abordar las diferencias individuales de los alumnos, coordinando apoyos y recursos que enriquecen las oportunidades de progresión de los estudiantes en los niveles educativos (MINEDUC, 2005).

Es por esto que las aulas están conformadas por estudiantes diversos que desplazan la visión tradicional de enseñanza impartida hacia nuevas formas de concebir y responder a las necesidades educativas individuales de cada estudiante, por lo que se hace necesario reflexionar frente al proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de “capitalizar las diferencias y singularidades que se presentan en el docente y en el estudiante como aporte a la consolidación de aprendizajes constructivos y críticos que rompan con el paradigma de la homogenización” (Rendón, 2013:192).

Sobre esta nueva perspectiva es que se publica el Decreto Exento N°83/2015, que incorporando principios inclusivos y orientaciones para planificar la enseñanza a través de adecuaciones al currículo, promueve prácticas inclusivas para atender diferencias individuales de aprendizaje de todos los estudiantes, a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (MINEDUC, 2015).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) planteado por Center for Applied Special Technology (Cast) es un marco o enfoque teórico práctico que ayuda a los profesores a facilitar el acceso al currículum tradicional a todos los estudiantes (INDUCT, 2015) y así promover aprendices expertos, es decir estudiantes que quieren aprender y saben cómo aprender estratégicamente (Cast, 2013).

El DUA menciona que la mayor barrera para promover aprendices expertos es la “talla única para todos”, es decir el currículum inflexible que se transforma en una oferta educativa estandarizada para todos los estudiantes (Cast, 2013). Es por eso que a su vez DUA se convierte en una estrategia para diseñar un currículum

flexible, de manera que atienda a las necesidades educativas de todos los estudiantes, presentando opciones personalizadas que les permitan progresar desde donde están curricularmente y no desde pensamos que están, así atender a la diversidad que se observa en toda aula de clases (Cast, 2013).

DUA plantea tres principios basados en investigaciones neurocientíficas y que posteriormente organizan pautas que plantean un conjunto de estrategias para superar las barreras inherentes al curriculum y son base para la creación de opciones y flexibilización (Cast, 2015). Dichos principios son: Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), Proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje) y Proporcionar múltiples formas de implicación (el cómo del aprendizaje) (Cast, 2013).

De acuerdo con los planteamientos del DUA señalados en los principios anteriores, es que surge la necesidad de identificar aquel estilo de enseñanza que entendido según Camargo (2010) como la forma específica que se tiene de enseñar mostrando una “tendencia (...) a expresarse de una cierta forma, a organizar cierto tipo de actividades, a evaluar de una determinada manera, a interactuar con sus alumnos de cierto modo, etc” (citado en Rendón, 2013; 180) permita determinar aquellas acciones, actuaciones y consideraciones que todo docente debería implementar en su ejercicio profesional para dar atención a la diversidad desde una perspectiva integral y funcional del aprendizaje.

Es inminente considerar que la adopción de estilos de enseñanza más exitosos, parte desde la comprensión de las diferentes formas de aprender de los mismos estudiantes, como un reto que permite mejorar la labor educativa, abordando la interacción entre docente y estudiante como una unidad en donde el estilo de enseñanza influye en el estilo de aprendizaje y viceversa (Rendón, 2013), aunque según las conclusiones en las investigaciones de Aguilera (2012) a pesar de que la dinámica establecida entre estas últimas variables esté marcada por influencias diversas, es posible establecer estrategias didácticas, personalizadas y contextualizadas.

En función de esto, es que los estilos de enseñanza instaurados en los docentes como propios a lo largo de su proceso educativo pueden ser modificados mediante una reflexión crítica pedagógica como indica Rendón (2013), “respondiendo a necesidades, intereses y problemáticas de una sociedad en permanente transformación” (:191), permitiendo así una mejora en la calidad de la educación impartida.

Es por esto que dadas las condiciones y el contexto en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos municipalizados, es que los docentes adquieren un rol esencial y determinante en la articulación de todas aquellas variables que influyen positiva y negativamente en la experiencia de aprendizaje, cuya intervención debe propender a la generación de cambios, a la consideración de la diversidad de alumnado, y por tanto, a la adquisición de aprendizajes significativos y funcionales en base a la cultura de cada uno de ellos (Isaza & Henao, 2012).

Resulta, por tanto, relevante en la práctica de la docencia, añadir elementos de investigaciones en neurociencias ligadas a la educación para revelar tal como señala Maureira (2010) que el conocimiento de los procesos cognitivos permite elaborar estrategias adecuadas y pertinentes, generando líneas educativas con base científica para contribuir con una educación más eficiente, considerando que el aprendizaje posee un componente socioemocional que en base a relaciones y vínculos positivos, logra potenciar el involucramiento de los estudiantes en su propio proceso (Murray y Greenberg, 2000, citado en Núñez del Río & Fondana Abad, 2009).

En base a lo expuesto, esta investigación busca determinar cuál es la relación que existe entre los principios planteados por DUA y los estilos de enseñanza que utilizan los profesores de la asignatura de lenguaje y comunicación que se desempeñan en establecimientos con altos niveles de vulnerabilidad. Es por ello que se plantean las siguientes interrogantes: ¿Existe una relación entre los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de lenguaje y comunicación en establecimientos de alto nivel de vulnerabilidad y los principios planteados por el

diseño universal para el aprendizaje? ¿Qué estilo de enseñanza se relaciona en mayor grado con los principios de DUA y cuál estilo se relaciona en menor grado? ¿Los principios planteados por DUA son elementos básicos que deben ser considerados por todo docente en su práctica pedagógica?

I.2. Supuestos de investigación

- Existe una estrecha relación entre los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de lenguaje y comunicación que se desempeñan en colegios de contextos de alta vulnerabilidad social y los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) ya que estos principios hacen referencia a elementos básicos del quehacer pedagógico.

- Los profesores en ejercicio en colegios con altos niveles de vulnerabilidad tienden a considerar solo algunos aspectos planteados en los principios de DUA especialmente los que tienen que ver con las formas de representación (el qué del aprendizaje) y las formas de acción (el cómo del aprendizaje) dejando de lado elementos de expresión y formas de motivación (por qué del aprendizaje)

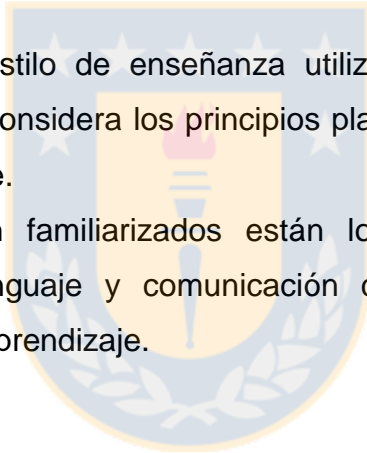
I.3. Objetivos

I.3.a. Objetivo General

Determinar la relación entre los principios planteados por el Diseño Universal para el Aprendizaje y los estilos de enseñanza que utilizan los profesores de Lenguaje y Comunicación en contextos de vulnerabilidad.

I.3.b. Objetivos Específicos

- Comparar los estilos de enseñanza que los profesores utilizan en el contexto de aula con los principios que plantea el diseño universal para el aprendizaje.
- Determinar que estilo de enseñanza utilizado por los profesores en el contexto de aula considera los principios planteados en el diseño universal para el aprendizaje.
- Describir que tan familiarizados están los docentes que imparten la asignatura de lenguaje y comunicación con los principios del diseño universal para el aprendizaje.



CAPÍTULO II: Marco Teórico.

II.1. Contexto Educativo Chileno

El contexto social chileno está marcado por una serie de procesos de cambios que apuntan a intervenir en la problemática de fondo que vive la sociedad. Es común ver o escuchar en distintos medios informativos que Chile es uno de los países con más desigualdad y esto es el resultado de la diferencia de ingresos económicos que existe entre las familias chilenas, como consecuencia de esta diferencia es que el país está fuertemente dividido en grupos sociales o económicos. Esta brecha social afecta directamente en el sistema educativo ya que “Debido a la alta desigualdad en el ingreso y la fuerte segregación socioeconómica de su sistema escolar, Chile necesita hacer más que otros países para ayudar a los niños con medios financieros limitados” (OCDE, 2011: 74).

Además, Valenzuela, Bellei y De Los Ríos (2010) describen que

el grado de segregación socioeconómica de la población escolar chilena es relativamente alto (...) además, se estimó que esta segregación ha tendido a aumentar en la última década y que es levemente mayor en la educación básica comparada con la educación media (Citado por Bellei, 2013:333)

Dicha segregación de la población escolar se asocia a factores como

i) la segregación residencial de las comunas, ii) la presencia y relevancia de la educación privada no-subvencionada en la comuna, iii) la presencia y relevancia de la educación privada subvencionada en la comuna, y iv) la relevancia del financiamiento compartido en la comuna (sistema de co-pago de las familias en el sector de escuelas privadas subvencionadas). (Bellei, 2013: 334)

Por lo tanto, Chile presenta un gran problema en el sistema educativo que radica en el acceso, la calidad y la equidad de la educación que se imparte en el país debido a la fuerte diferencia entre los grupos socioeconómicos de las familias. Por lo que la segregación socioeconómica de la población escolar se transforma en un factor relevante de la inequidad educativa y afectan las oportunidades y los logros educativos de los estudiantes. (Bellei, 2013)

Como se ha mencionado anteriormente que el país debe ocuparse del problema en su sistema educativo, uno de ellos y que debe atender con mayor urgencia es la calidad de la educación. En el sistema chileno el mecanismo para garantizar la educación depende directamente de la libre entrada y competencia entre los centros educativos, que hace algún tiempo tenían una escasa intervención estatal para asegurar estándares mínimos de calidad (OCDE, 2011). Pero aunque “Chile ha avanzado de forma impresionante en cobertura y logro educativos, lo que en parte se relaciona con el fuerte aumento en la cantidad de escuelas privadas, pero la calidad aún deja mucho que desear” (OCDE, 2011: 72).

Dicho sistema basado en la competencia tiene como objetivo obligar a las escuelas a aumentar su productividad y así obtener mayores aprendizajes en los estudiantes, pero lejos de ser una solución que apunte a mejorar la calidad de la educación muchas de las escuelas con mejores resultados en pruebas estandarizadas compiten para seleccionar a los estudiantes más capaces (OCDE, 2011). Lo que se convierte en un factor que aumenta la desigualdad o brecha social que impera en el sistema educativo chileno, ya que esta situación produce que el acceso a la educación dependa del nivel socioeconómico de los padres (OCDE, 2011). Por lo tanto las familias con más recursos buscan postular a sus hijos en colegios que presentan esta selección porque estas escuelas cuentan con más recursos por alumno, si se compara con establecimientos de dependencia municipal o escuelas particulares subvencionadas ubicadas en sectores desfavorecidos y además los estudiantes interactúan con niños de similar situación socioeconómica ya que como describe la OCDE

Las investigaciones revelan que el antecedente socioeconómico del alumnado es uno de los determinantes más importantes del aprendizaje, mientras el impacto del estrato socioeconómico de otros alumnos en la misma clase puede llegar a ser incluso más fuerte. Por tanto, enseñar a estudiantes desfavorecidos es difícil y por ende costoso. (2011: 80)

Por tanto la segregación social que se evidencia en el país se debe a la desigual distribución que poseen diversos grupos sociales y que afectan directamente a la

interacción entre miembros de estos. (Bellei, 2013) Es así como se asocia una condición o categoría de “Vulnerabilidad” a establecimientos y estudiantes que pertenecen a los sectores socioeconómicos bajos o con menores ingresos. (Infante, Matus, Paulsen, Salazar, Vizcarra, 2012)

El estado de vulnerabilidad se define como

Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades. (JUNAEB, 2005:14)

El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) permite medir la vulnerabilidad escolar y se calcula con mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas necesidades consideradas como riesgosas. Además permite focalizar políticas gubernamentales. (Infante et al. 2012) “De este modo la existencia de desigualdades sociales, como conflicto social estructural, queda naturalizada -en el ámbito escolar- en la desigualdad de las posibilidades de escolaridad asociadas al nivel socioeconómico.” (Infante et al. 2012:289)

Ya se ha expuesto que en Chile existe “gran desigualdad en el ingreso y un sistema escolar muy segregado por origen socioeconómico, Chile necesita invertir más recursos públicos en educación que otros países. (OCDE, 2011, p. 83). Esta desigualdad produce a la vez que existan ciertos tipos de colegios para cada estrato social ya que

La reforma dio pie a la creación de una gran cantidad de escuelas privadas subvencionadas, que aumentaron su participación en el total de matrículas de 30% a 48% desde 1986, y un éxodo de las clases medias provenientes de las escuelas municipales, cuyas matrículas se redujeron de 63% del total en 1986 a 43% en 2008. Al igual que antes de la reforma, una pequeña proporción de alumnos (cerca de 7%), en su mayoría de familias acaudaladas, asiste a escuelas privadas pagadas. Las escuelas privadas subvencionadas reciben a estudiantes de una amplia gama de estratos socioeconómicos más débiles. Las escuelas municipales

atienden a los chicos más desamparados, cerca de 60% de los niños de los dos deciles de menores ingresos. (OCDE, 2011:72)

En Chile “los resultados de los estudios empíricos analizados muestran que la (...) segregación socioeconómica de los estudiantes, en educación básica y media, son comparativamente altas” (Bellei, 2013:339) En la última década la segregación social y escolar ha aumentado. (Bellei, 2013)

Aunque no existen estudios en Chile sobre las consecuencias de la segregación escolar (...) socioeconómica (en términos de las oportunidades y resultados educacionales de los estudiantes), evidencia indirecta sugiere que (...) están fuertemente asociados a los logros académicos de los alumnos medidos por pruebas estandarizadas, en el sentido de favorecer a quienes asisten a escuelas cuyo alumnado es de mayor nivel socioeconómico y/o de mejor desempeño académico. (Bellei, 2013: 339)

II.2. Normativa del sistema educativo chileno

De acuerdo a la normativa educacional vigente en Chile, regulada por la Ley N° 20.370 (2009) que Establece la Ley General de Educación (LGE), el estado es quien debe velar por los derechos y deberes de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución definida como comunidad educativa, estableciendo los requisitos mínimos de aprobación tanto para los niveles educativos del sistema como para dar reconocimiento a establecimientos e instituciones educacionales “con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (párrafo 1, art.1).

Considerando los principios y fines de la educación incorporados en la LGE (2009), se define el concepto de educación:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales,

de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (párrafo 1º, art. 2)

Se reconoce por tanto que la educación es un proceso de aprendizaje transversal y cuyo propósito radica en el desarrollo pleno e integral del individuo para que su futura contribución a partir de los conocimientos adquiridos, ya sea, formal e informalmente, permitan el continuo progreso del país, concepción que “se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad” (párrafo1, art. 2).

Se contextualiza este proceso como aquellas oportunidades de aprendizaje que pueden ser adquiridas a través de los tipos de educación existentes, aquella enseñanza formal o regular que considera niveles o modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo, la enseñanza no formal como proceso formativo que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, y la educación informal, cuyos conocimientos son forjados en las experiencias en familia, sociedad y del entorno en el cual se está inserto (MINEDUC, 2009).

La construcción de la LGE (2009) se inspira en principios fundamentales indicados en el Artículo 3º, fundados en la base de los derechos garantizados en la Constitución, tratados institucionales y sobre todo en el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, identificando así una serie de elementos entre los cuales destaca el principio de integración, el que sostiene que “el sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales” (párrafo 1, art.1, p.2) al sistema educativo, cuyo deber del estado indicado en el artículo 4º de Derechos y Deberes, reside en “velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (:2).

Otro aspecto importante de la actual legislación, es el que considera el carácter mixto del sistema de educación, que incluye a aquellos establecimientos educacionales de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y aquellos de dependencia particular, ya sean subvencionados o pagados, reconocidos y validados para asegurar el derecho de acceso, cuyo rol del estado en éste ámbito, tal como indica el Artículo 6º, es “propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado”(3).

En relación a los Niveles y Modalidades Educativas incluidos en la LGE, estos se organizan en cuatro niveles: la educación parvularia, básica, media y superior, y a su vez en modalidades educativas referidas a “opciones organizativas y curriculares de la educación regular (...) que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (título I, art.22). Estas modalidades están constituidas por la educación regular, la educación especial o diferencial y la educación para adultos.

En cuanto a la educación especial o diferencial, se define en el Artículo 23º de la LGE (2009) una conceptualización general que determina los aspectos constituyentes de esta modalidad.

La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje. (:8)

En el año 2005, el Ministerio de Educación elabora y ejecuta la Política Nacional de Educación Especial, documento que se refiere al sistema efectivo en cuanto a educación especial, identifica opciones formativas reconocidas por el Estado, incluyendo el servicio otorgado en escuelas especiales, dando atención

especializada a la diversidad de estudiantes con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje; establecimientos de educación regular con proyectos de integración escolar y con grupos diferenciales regidos por el Decreto Supremo N° 170/2009, cuya opción atiende las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) de aquellos alumnos que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje, ya sean, necesidades educativas especiales permanentes (N.E.E.P) o necesidades educativas especiales transitorias (N.E.E.T); y las Aulas Hospitalarias para estudiantes que se encuentran hospitalizados.

Un servicio educativo que nace de la modalidad de educación especial o diferencial, es el Programa de Integración Escolar normado por el D. S N°170. Esta opción educativa es transversal a los niveles educativos de establecimiento municipales, particulares o subvencionados con modalidad regular, definido en la Política de Educación Especial (2005) como una estrategia de apoyo al proceso de enseñanza.

En el ámbito educativo, la integración debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos; por lo tanto, implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir, tanto en el establecimiento educacional como en su entorno, a través de redes de apoyo que permitan potenciar el proceso de integración. (MINEDUC, 2005:23)

El Ministerio de Educación (MINEDUC), como estamento regulador y fiscalizador del proceso de enseñanza y formación en Chile, comienza a legislar desde un comienzo el Proyecto de Integración Escolar, estableciendo normas y requisitos para la evaluación diagnóstica integral de estudiantes que presenten NEE, tanto de carácter transitorio como permanente, para que así estos estudiantes puedan acceder al sistema educativo regular siendo beneficiarios de un conjunto de apoyos ofrecidos por el actual Programa de Integración Escolar (PIE).

Este programa se desarrolla tanto en establecimientos educacionales municipales como en aquellos de carácter particular subvencionado, quienes al recibir estudiantes con NEE, se adscriben al beneficio por estudiante como subvención para la educación especial, concedido por el Estado, quien resguarda mediante el Decreto Supremo N° 170/2009, el derecho a la integración y acceso a la educación, dando atención a la diversidad de estudiantado dentro de la comunidad educativa, como también legislando la calidad de los profesionales que evalúan estas NEE y el carácter de los apoyos efectivos para responder estas demandas educativas.

La respuesta educativa que debe ser conferida a cada una de las Necesidades Educativas Especiales que presenten los estudiantes, debe ser atingente e individualizada por lo que la selección de recursos y estrategias se respalda por una serie de orientaciones dispuestas por el MINEDUC, las cuales facilitan el proceso de evaluación diagnóstica que las determina, así como también la correcta implementación del Decreto Supremo N°170/2009.

En la Ley N°20.422, estamento que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, se indica que ajustar la propuesta educativa común a las NEE presentadas por aquellos estudiantes beneficiarios del PIE, deberán recibir respuesta atingente a través de adecuaciones para su integración, tal como se señala en el Artículo 35°:

Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, e infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional.
(Párrafo 2:19)

Así se formula un nuevo decreto en base a una serie de políticas y normativas ya aprobadas, con el propósito de especificar aspectos que contenidos en el Decreto N°170/2009 no determinaban con claridad la calidad ni la forma de dar apoyos oportunos, no incorporando herramientas para ejecutar prácticas integradoras,

puesto que el decreto solo legislaba sobre los requisitos de diagnóstico y subvención.

El Decreto Exento N°83/2015, decreta orientaciones para planificar la enseñanza a través de adecuaciones curriculares, tanto en educación parvularia como en enseñanza básica. Sus bases se sustentan del principio de diseño universal indicado en la Ley N° 20.422 en su artículo 3°, relacionándolo en ámbitos educativos con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para la planificación de la enseñanza, organización que busca principalmente promover prácticas inclusivas para atender a las diferencias individuales en el aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDUC, 2015)

II.3. Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación

“Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo a la Ley general de Educación (...), el documento principal del currículum nacional” (Mineduc, 2011: 7). Por lo tanto las bases curriculares, en el sistema educativo, se transforman en un instrumento que “asegura que la totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social.” (Mineduc, 2011:7)

Aunque a su vez los colegios pueden complementar las bases curriculares, lo que significa que cada establecimiento posee cierta libertad para ajustar los contenidos a la diversidad y construir propuestas que se adecúen a las necesidades y características de cada proyecto educativo (Mineduc, 2011), las bases curriculares buscan homogenizar la oferta educativa de los distintos establecimientos.

“Estas Bases Curriculares continúan y reafirman el sentido que tiene toda educación, cual es contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.” (Mineduc, 2011:7).

Con el objetivo de permitir en los estudiantes desarrollar su potencial, para vivir su vida de forma plena y participar de una sociedad libre, democrática y pluralista que le permita contribuir con el desarrollo del país. (Mineduc, 2011)

La finalidad de toda educación es ofrecer al estudiante la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad. Esto implica aprendizajes en los ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico. Por ello, la selección de objetivos comprende tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos y las alumnas para desenvolverse en distintos ámbitos de su vida. (Mineduc, 2011: 8)

En general las bases curriculares establecen los objetivos para cada nivel educativo, por lo que define dos categorías de Objetivos de Aprendizaje (OA) que en conjunto reflejan los conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser adquiridos por los estudiantes en el desarrollo de cada nivel educativo especialmente en el ciclo básico. (Mineduc, 2011) por lo tanto dentro de las bases curriculares se encuentran los:

Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para el ciclo: Son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular. (Mineduc, 2011: 13)

Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura: Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Ellos se ordenan en torno a los objetivos generales que establece la Ley General de Educación para el ámbito del conocimiento y la cultura, pero también se enfocan al logro de aquellos que se refieren al ámbito personal y

social; de este modo se busca contribuir a la formación integral del estudiante desde cada una de las áreas de aprendizaje involucradas. Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en su formulación las habilidades, los conocimientos y las actitudes plasmados y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. (Mineduc, 2011: 13)

Para contribuir en la formación integral de cada persona la asignatura de Lenguaje y Comunicación aparece como una herramienta principal, por lo tanto el desarrollo del lenguaje se transforma en un objetivo fundamental de la educación escolar.

El lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento, nos relaciona con los demás y nos hace parte de una comunidad cultural. Un objetivo primordial del proceso educativo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada. (Mineduc, 2012: 34)

En Lomas se menciona que

El objetivo esencial de la educación lingüística es la adquisición y la mejora del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que nos permite desenvolvemos en nuestras sociedades de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana. (1999: 30)

En lo que respecta al enfoque de la asignatura, los Objetivos de Aprendizaje presentan un enfoque comunicativo que “apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes.” (Mineduc. 2012: 35), de acuerdo con lo anterior es que “la asignatura busca desarrollar competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante.” (Mineduc. 2012: 35)

Según Briz, “el enfoque comunicativo es una nueva concepción coherente de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura que tiene como objetivo principal que los alumnos desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación en la que se puedan encontrar”. (2011: 81)

Por esta razón, el aprendizaje lingüístico en las aulas no debe orientarse de forma exclusiva al conocimiento (...) de los aspectos fonológicos o morfosintácticos de una lengua sino que ante todo debe contribuir al dominio de los diversos usos verbales y no verbales que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención. (Lomas, 1999: 30)

“El objetivo esencial de la educación lingüística y literaria ha sido, es y quizá deba ser siempre la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumno.” (Lomas, 1999: 29) En palabras más simples la educación del lenguaje y la comunicación deben apuntar a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Donde Briz la define como “el conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones sociales” (2011:81) mientras que Gumperz y Hymes mencionan que “La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes.” (Citado por Lomas, 1999: 32)

Escuchar y hablar, leer y escribir son las actividades que conforman la competencia comunicativa de una persona y se ponen en práctica permanentemente en la vida cotidiana. En las presentes Bases, estas dimensiones del lenguaje han sido agrupadas en tres ejes –lectura, escritura y comunicación oral– que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa. (Mineduc, 2012: 36)

Aunque la división en ejes no implica que los objetivos de aprendizaje se trabajen de manera separada, es más se espera que se aborden de manera integrada para desarrollar de manera integral las competencias comunicativas (Mineduc, 2012: 36).

El eje de lectura se pretende “formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación.” (Mineduc, 2012: 36) Mientras que en el eje de escritura la asignatura “busca que los estudiantes dominen las habilidades necesarias para expresarse eficazmente y usen la escritura como herramienta para aprender.” (Mineduc, 2012: 39) En fin “Esta propuesta curricular considera que el desarrollo de la comunicación oral es un objetivo central en la educación y pone en relieve que en la sala de clases el estudiante es un actor protagónico, que utiliza el lenguaje oral como vehículo para comunicar conocimientos, explorar ideas, analizar el mundo que lo rodea y compartir opiniones.” (Mineduc, 2012: 41) Es decir que los objetivos de aprendizaje tienen como finalidad desarrollar en el estudiante la capacidad de comunicar sus ideas sin depender de otros elementos de la situación como gestos, miradas, etc. (Mineduc, 2012: 41)

“Los objetivos son aquellos elementos del currículo que enuncian las capacidades y competencias que el alumnado ha de adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesorado”. (Lomas, 1999: 143) Por lo tanto cumplen las funciones de:

1. Establecen las capacidades que se espera alcanzar en relación con los aprendizajes adquiridos a lo largo de una etapa, de un ciclo, de un curso o de una unidad didáctica, y en relación con los contenidos de cada área.
2. Actúan como guías para la selección de los contenidos y de las actividades de aprendizaje de cada área, así como a la hora de elegir las metodologías y los materiales didácticos más adecuados para el logro de los fines educativos que se persiguen.
3. Sirven como una referencia indirecta para la evaluación porque, aunque las capacidades no son directamente evaluables, si se evalúan en cambio los aprendizajes que hacen posible la adquisición de capacidades. (Lomas, 1999: 144)

La enseñanza de las lenguas y de la literatura debe orientarse al dominio de los mecanismos verbales y no verbales de la comunicación y de representación que constituyen la base de toda interacción comunicativa y,

por tanto, de cualquier aprendizaje escolar y social. La educación lingüística y literaria debe favorecer el mayor grado posible de competencia comunicativa del alumnado en el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales (...) en la vida de las personas. (Lomas, 1999: 31)

II.4. Estilos de Enseñanza

El concepto de estilos de enseñanza debe ser entendido considerando la definición del término estilo, que según Sternberg (1990, citado en Pizarro de Zulliger, 2013) refiere a “una manera o método de acción o ejecución de carácter distintivo o característico”(193) y que en el ámbito educativo relacionado a la enseñanza, se define como indica Camargo (2010, citado en Rendón, 2013) como una “tendencia del profesor a expresarse de una cierta forma, a organizar cierto tipo de actividades, a evaluar de una determinada manera, a interactuar con sus alumnos de cierto modo, etc.”(180).

Una definición que integra elementos comunes a la anterior definición de los autores, es aquella que conforma Martínez (2009, citado en Rendón, 2013) dando énfasis al carácter docente, por lo que estilos de enseñanza refiere a las

Categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza, que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje. (:180).

A partir de la anterior definición es que Lozano (2006, citado en Rendón, 2013) identifica una tendencia frecuente en los profesores, estableciendo que los docentes enseñan de acuerdo a su percepción del proceso enseñanza-

aprendizaje, es decir, considerando la forma en que les gustaría que se les enseñara a ellos según su estilo de aprendizaje, como les gustaría aprender.

Rendón (2013) en su investigación *Hacia una conceptualización de estilos de enseñanza*, formula a partir de principios establecidos por Lozano en el 2006, un concepto propio, refiriendo que

Son modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: ambiente de aula, relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes; organización, preparación o planificación de la actividad académica; presentación de la información, métodos de enseñanza, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, dirección de las tareas y evaluación. Estos son producto de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes (Rendón, 2010a, p. 7)

Una forma de categorizar o definir, de manera más precisa, tipos de estilos de enseñanza, es la clasificación propuesta en el Proyecto Anillos SOC- 15 (2010) y en la Tesis “Caracterización de estilos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad social” (Aravena, et al., 2011), siendo complementadas luego por Estuardo y Fuentes en su investigación “Estilos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad y su implicancia en el aprendizaje desde la neurociencia”. Es así que, los nombres de los estilos ya mencionados fueron modificados durante el año 2015 por el equipo de docentes que participa del proyecto asociativo VRID “Distintos Estilos de Enseñanza en establecimientos que atienden a niños de alta vulnerabilidad y su impacto en el logro escolar desde la perspectiva de la dialéctica de los aprendizajes”. De este modo, se establecen 4 categorías correspondientes a los estilos que presentan mayoritariamente los docentes en el proceso de enseñanza.

A continuación se incorporan las definiciones de estos estilos, correspondientes a los tipos: Funcional, metódico, cultural transitivo y cultural integrador.

FUNCIONAL: El docente que se encuentra en esta categoría concreta de forma deficiente su labor como profesional de la educación, debido a que posee escasos criterios pedagógicos, transfiriendo improvisadamente elementos oficiales entregados por el Ministerio. Tiene insuficientes conocimientos de lo que enseña y falta una adecuada estructuración de su clase, dejando entrever su poco dominio de contenidos y lenguaje limitado, tanto técnico como pedagógico, utilizando la guía didáctica para el docente y el texto escolar del estudiante como base para la planificación de aula. Lo anterior evidencia su escaso conocimiento de las teorías asociadas a educación; en el caso de la neurociencia, incluye algunos aspectos en su práctica pedagógica, pero no porque tenga dominio de la teoría, sino que se asume que los efectúa porque le han dado resultado con anterioridad.

Posee una visión ingenua de su profesión, ejerciendo desde el paradigma de que la educación se limita a enseñar y obtener calificaciones, por lo que no es consistente en sus evaluaciones, considerando las pruebas estandarizadas sólo si se lo solicitan, dependiendo de otros agentes educativos; por consiguiente, posee una didáctica limitada y dispersa. Además, la relación que mantiene con los estudiantes depende de sus estados de ánimo (Casassus, 2004), presentando acciones y patrones incoherentes, debido a que su énfasis está en el proceso disciplinar.

METÓDICO: El profesor perteneciente a esta categoría conserva la visión de que el propósito principal de la educación es enseñar, por lo que su enfoque es la transferencia de conocimientos. Para ello se vale de todos los materiales prefabricados a nivel curricular, utilizando las guías, programas de estudio y otros apoyos que facilita el Mineduc, con la finalidad de abarcar la totalidad de los contenidos establecidos en las Bases Curriculares. Utiliza una didáctica unidireccional, siendo el protagonista de sus clases, por medio de relaciones jerárquicas que enfatizan la disciplina como el factor que rige sus enseñanzas.

En relación a la evaluación, su enfoque se concentra en la calificación más que en el proceso de enseñanza aprendizaje, realizando evaluaciones sumativas que enfatizan los contenidos y concediéndoles gran importancia a las mediciones oficiales que se realizan a nivel nacional e institucional.

En relación al conocimiento teórico asociado a educación, se puede decir que tiene nociones de las principales teorías de aprendizajes y sociológicas, ya que el profesor reconoce que el estudiante se encuentra inmerso en un contexto específico, por lo que intenta acercarse al alumnado a partir de los planteamientos estipulados por Basil Bernstein (1990), quien se refiere a los códigos sociolingüísticos, es decir, utiliza un conjunto de significados pertenecientes al contexto en el cual se encuentra inserto, apropiándose de los códigos que poseen las personas que integran la escuela con el fin de cumplir su labor, que es transferir. En lo que respecta a neurociencia, se evidencia que incluye algunos aspectos en su práctica pedagógica, pero no porque tenga dominio de la teoría, sino que lo aplica porque lo asocia con las teorías que ya conoce.

CULTURAL TRANSITIVO: En esta categoría, el docente tiene conocimiento de que su función no es simplemente enseñar, sino que se interesa en que los estudiantes aprendan, y para poder lograr aprendizajes debe partir de la realidad de los niños y niñas, llevándolo a considerar el contexto en el que se encuentran inmersos, debido a que, como dice Ausubel (1976), para que el aprendizaje sea significativo es necesario la que nueva información se relacione con algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento del individuo. Para ello, el profesor identifica aquellos conocimientos y los aplica como base de su enseñanza en el proceso de planificación, sin embargo, a pesar de ser considerado constructivista aspirando desarrollar el pensamiento, realiza este proceso en forma irregular, ya que sólo en ocasiones considera los elementos culturales propios de los estudiantes, y en otros se sustenta en los lineamientos que el establecimiento le solicita en lo que respecta a los componentes curriculares nacionales, incorporando mecanismos conductistas, como la transferencia de contenidos. Esta intermitencia demuestra que el conocimiento que posee de las teorías que dan sustento a su práctica, ya sean de aprendizaje, sociológicas o neurocientíficas, es superficial, evidenciando que le falta estudio para alcanzar una mayor profundidad que le permita dejar de utilizar diferentes estrategias metodológicas para (re)transferir contenidos.

En relación a la evaluación, tiene una visión positiva de los instrumentos formales como el SIMCE, sin embargo, incorpora dentro del proceso evaluativo elementos formativos que evidencian el aprendizaje que va desarrollando el estudiante.

Respecto a las relaciones afectivas que sostiene con sus estudiantes, éstas son basadas en la comprensión, considerando las actitudes que los alumnos presentan en distintas situaciones.

CULTURAL INTEGRADOR: Este docente posee características similares al anterior, debido a que reconoce que su función es lograr aprendizaje en los estudiantes; la diferencia entre el docente explicado con anterioridad y el presentado en este punto, reside en que éste integra sistemáticamente la cultura del alumno con su desarrollo cognitivo, transitando entre las culturas que conviven en la escuela y estableciendo relaciones dialécticas generadoras de aprendizajes. Se preocupa en gran medida por el desarrollo cognitivo del alumno y fomenta la capacidad para resolver problemas en la vida escolar y cotidiana, considerando dentro de sus planificaciones y estrategias metodológicas, la esencia y realidad del niño, reflejadas en su cultura y habitus. Freire (1997) hace mención a esto, exponiendo que el docente que realmente integra los saberes de los educandos, los respetará y a la vez discutirá la razón de ser de estos saberes con ellos, logrando un aprendizaje recíproco. Es así, como establece relaciones basadas en el diálogo, aceptación mutua y comprensión del legítimo otro.

Por lo anterior, es que este docente muestra altos niveles de autonomía, siendo capaz separarse del currículum si este no es pertinente con las características de los estudiantes y teniendo claridad de que la enseñanza es un medio, por lo que crea situaciones de aprendizaje, no de enseñanza, que permitan que sus estudiantes aprendan a pensar y a razonar, ya que su foco está en el desarrollo del pensamiento. Dicha autonomía está basada en su alto nivel de responsabilidad profesional, el cual se evidencia en el sustento científico y teórico que le da a su práctica pedagógica.

El profesor integrador se preocupa de estar al tanto sobre las nuevas teorías asociadas al quehacer pedagógico, probando distintas fórmulas para encontrar la manera en que sus estudiantes se desarrollen intelectual y socialmente. Trabaja

siempre según las relaciones neuronales que los estudiantes poseen, debido a que entiende que son la base de la construcción del conocimiento.

Estuardo, D. y Fuentes, K. (2015). Estilos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad y su implicancia en el aprendizaje desde la neurociencia. Tesis de pregrado. Universidad de Concepción.

La categorización de los estilos de enseñanza descrita, permite una mirada general de las características observadas en los docentes en su quehacer educativo, integrando elementos comunes y observables para determinar un perfil de profesor de acuerdo a sus acciones y actitudes, y así poder destacar sus fortalezas en el desempeño de la docencia.

II.5. Diseño Universal para el Aprendizaje

La diversidad de estudiantes se observan dentro de las aulas donde los “Alumnos de diferentes edades, diverso origen cultural y social, variedad de situaciones personales (...) diferentes intereses y recursos, unido a la escasa, pero siempre en crecimiento, presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias.” (INDUCT, 2015:90) evidencian la necesidades que tienen las instituciones educativas para “articular nuevas propuestas que permitan responder a las variabilidad de perfiles y situaciones.” (INDUCT, 2015:90)

El Centro para el Diseño Universal (CUD) en 1997 declara que

“El Diseño Universal (DU) es un paradigma que nació en la década de 1970 en el ámbito de la arquitectura, cuya premisa fundamental se encuentra en el diseño de productos y entornos accesibles atendiendo desde el principio a las posibles necesidades de los usuarios potenciales, incluyendo aquellos con discapacidades, de tal forma que estos puedan ser utilizados por todas las personas sin necesidad de adaptaciones posteriores específicas” (citado por INDUCT, 2015:91)

“El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque teórico práctico, propuesto por el Center for Applied Special Technology (Cast) nació en 1984.” (INDUCT, 2015:92) Rose y Meyer (2002) mencionan que su objetivo es “apoyar y mejorar el aprendizaje de todo el alumnado, facilitándoles el acceso al currículum tradicional y a los contenidos a través de tecnologías y materiales didácticos diseñados con funciones específicas.” (Citado por INDUCT, 2015:92).

Con ese enfoque se realiza un trabajo que apuntaba a desarrollar “modos de facilitar a los estudiantes con discapacidad el acceso al currículum principal.”(Cast, 2011:1) Por lo tanto durante los primeros años los distintos apoyos se centraron en ayudar a adaptarse o “ajustarse” a sí mismos, con la finalidad de superar sus discapacidades y aprender lo que explicita un currículum ordinario, lo que se traduce en un trabajo con tecnología de apoyo , herramientas compensatorias y software para el desarrollo de habilidades (Cast, 2011)

DUA tuvo un plan de acción muy limitado y no consideraba “el papel crítico que tiene el entorno a la hora de determinar a quien se considera o no una persona “discapacitada”. (Cast, 2011:1) Lo que produjo un cambio en el enfoque en donde se plantea que “el peso de la adaptación debe recaer en primer lugar sobre el currículum y no sobre el estudiante”

Lo anterior se justifica porque “la mayoría de los currículos no se pueden adaptar a las diferencias individuales, tenemos que reconocer que son dichos currículos, y no los estudiantes, los que están “discapacitados”. Por tanto, debemos “arreglar” currículos y no estudiantes.” (Cast. 2011:1)

Actualmente el DUA se fundamente en los siguientes tres pilares fundamentales: (INDUCT, 2015)

- Los últimos avances en neurociencia cognitiva, que explican la forma en que se comporta el cerebro durante el proceso de aprendizaje. (INDUCT, 2015:92)
- Las teorías y prácticas educativas de éxito para reducir las barreras en el aprendizaje. (INDUCT, 2015:92)

- El desarrollo de los medios digitales y tecnologías educativas, que permiten una mayor individualización de la enseñanza y flexibilidad en el aprendizaje. (INDUCT, 2015:92)

Por lo tanto DUA plantea que la educación consiste en el dominio del propio proceso de aprendizaje, es decir que la educación debería ayudar a los estudiantes a pasar de aprendices novatos a aprendices expertos (Cast, 2011) lo que consiste en “personas que quieren aprender, que saben cómo aprender estratégicamente y que, desde un estilo propio altamente flexible y personalizado, están bien preparadas para el aprendizaje a lo largo de la vida.” (Cast, 2011:2) Es así como DUA “ayuda a los educadores a alcanzar este objetivo proporcionando un marco para entender cómo crear currículos que atiendan las necesidades de todos los estudiantes desde el primer momento”. (Cast, 2011:2)

Para conceptualizar “El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles.” (Cast, 2011:3)

Son precisamente estos currículos inflexibles los que generan barreras no intencionadas para acceder al aprendizaje. Los estudiantes que están en “los extremos”, como los superdotados y con altas capacidades o los alumnos con discapacidades, son particularmente vulnerables. Sin embargo, incluso los alumnos que se pueden considerar “promedio” podrían no tener atendidas sus necesidades de aprendizaje debido a un diseño curricular pobre. (Cast, 2011:3)

Aunque una definición más precisa es la que proporcionó el Gobierno de Estados Unidos el año 2008:

“El término DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE alude a un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:

- a) proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.

b) reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza.” (Citado en Cast, 2011, p. 5)

En fin el DUA “Ayuda a tener en cuenta la Variabilidad de los estudiantes el sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación.” (Cast, 2011:3) Esto permite a los profesores atender a la variadas necesidades educativas que presentan los estudiantes en los distintos ambientes de aprendizaje (Cast, 2011).

El currículum que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están. (Cast, 2011, p. 3)

El DUA propone una guía de tres principios basados en la investigación neurocientífica y que además proporciona el marco para pautas, que son un conjunto de puntos de verificación. (Cast, 2011):

La identificación de tres redes cerebrales y la diferente forma en que estas son utilizadas en función del alumno, llevó al CAST a formular los tres principios sobre los cuales se construye todo el marco del DUA (INDUCT, 2015:93):

1. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), puesto que las redes de reconocimiento de cada alumno funcionan de forma distinta, manifestándose en una amplia variedad de formas de percibir, procesar y comprender la información. (Citado por INDUCT desde CAST, 2011, Versión en español, 2013)
2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), ya que los alumnos presentan habilidades organizativas y estratégicas diferentes en base al funcionamiento de sus redes estratégicas, lo

que conlleva que cada uno sea más capaz de expresar lo que sabe de una forma que de otra. (Citado por INDUCT desde CAST, 2011, Versión en español, 2013)

3. Proporcionar múltiples formas de implicación (el cómo del aprendizaje), de tal forma que se atiendan las diferencias en el modo en que los estudiantes se motivan y se comprometen con el propio aprendizaje, debidas al particular funcionamiento de las redes afectivas de cada uno. (Citado por INDUCT desde CAST, 2011, Versión en español, 2013)

II.5.1. Pautas sobre el DUA

Es a partir de los anteriormente mencionados principios es que Cast (2011) formula 9 pautas con puntos de verificación para “evaluar y planificar los objetivos, metodologías, materiales y métodos de evaluación con el propósito de crear un entorno de aprendizaje completamente accesible para todos.” (Cast, 2011:13) Por lo tanto dichas pautas están organizadas de acuerdo a los tres principios fundamentales de DUA y se convierten en “un conjunto de estrategias que pueden ser empleadas para superar las barreras inherentes a la mayoría de los currícula existentes” (Cast, 2011:12).

Pueden servir como base para la creación de las opciones y de la flexibilidad que son necesarias para maximizar las oportunidades de aprendizaje. En muchos casos, los educadores podrían encontrarse con que ya están incorporando muchas de estas pautas en su práctica docente cotidiana. (Cast, 2011:12)

Tabla 1: Resumen Pautas DUA

I. Proporcionar múltiples formas de representación	II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.	III. Proporcionar múltiples formas de motivación.
<p>1. Proporcionar diferentes opciones para la percepción.</p> <p>1.1 Opciones que permitan la modificación y personificación de la presentación de la información.</p> <p>1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva.</p> <p>1.3 Ofrecer alternativas para la información visual.</p>	<p>4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción.</p> <p>4.1 Variar los métodos de respuesta y navegación.</p> <p>4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y las tecnologías de asistencia.</p>	<p>7. Proporcionar opciones para captar el interés.</p> <p>7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía.</p> <p>7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.</p> <p>7.3 Minimizar las amenazas y las distracciones.</p>
<p>2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, y los símbolos</p> <p>2.1 Definir el vocabulario y los símbolos.</p> <p>2.2 Clarificar la sintaxis y la estructura.</p> <p>2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos.</p>	<p>5. Proporcionar opciones para la expresión y la fluidez de la comunicación.</p> <p>5.1 Usar múltiples opciones de medios de comunicación.</p> <p>5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición.</p> <p>5.3 Construir fluidez de</p>	<p>8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia</p> <p>8.1 Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos.</p> <p>8.2 Variar los niveles de desafío y apoyo.</p> <p>8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad.</p> <p>8.4 Incrementar el</p>

<p>2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas.</p> <p>2.5 Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios.</p>	<p>aprendizaje con niveles graduados de apoyo para la práctica y la ejecución.</p>	<p>dominio de retroalimentación orientada.</p>
<p>3. Proporcionar opciones para la comprensión.</p> <p>3.1 Proveer o activar los conocimientos previos.</p> <p>3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas.</p> <p>3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.</p> <p>3.4 Maximizar la memoria y la transferencia de información.</p>	<p>6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.</p> <p>6.1 Guiar el establecimiento de metas adecuadas.</p> <p>6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias.</p> <p>6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos.</p> <p>6.4 Aumentar la capacidad para monitorear el progreso.</p>	<p>9. Proporcionar opciones para la auto-regulación.</p> <p>9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación</p> <p>9.2 Facilitar niveles graduados de apoyo para copiar habilidades y estrategias</p> <p>9.3 Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión</p>

CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines versión 2.0*. Wakefield, MA: Author.

El DUA propone aplicar estos tres principios en el proceso de diseño del currículum educativo para garantizar que éste sea accesible a todos y atienda de una manera efectiva la diversidad existente en el aula proporcionando múltiples opciones de representación, expresión e implicación al alumnado. Si bien puede ser una tarea ardua al comienzo, puede verse facilitada en gran medida mediante

el uso de la tecnología educativa, gracias a la flexibilidad en el uso de la que puede dotarse a los medios digitales en contraposición a los medios tradicionales en formato impreso. (INDUCT, 2015: 93)

II.6. Neurociencia, educación y aprendizaje socioemocional

Es necesario considerar los avances y desafíos que han surgido en cuanto a la educación, desde la convergencia de diversas disciplinas y especialidades que aportan a la comprensión del proceso educativo, destacando tal como dice Geake (2002, citado en Salas, 2003) los descubrimientos de la Neurociencia como aportes que pueden ayudar a comprender efectivamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes y desde esta perspectiva poder enseñar de forma apropiada y motivadora.

Se consideran las neurociencias como una disciplina que se ocupa fundamentalmente de estudiar el cerebro humano, con la finalidad de lograr la comprensión entre el funcionamiento de este órgano y la conducta humana, mientras que sus estudios aportan nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en base a sus procesos cognitivos propios, planteando que este es “un proceso de adquisición por el que se incorporan nuevos conocimientos y/o nuevas conductas y formas de reaccionar al ambiente” (Pizarro de Zulliger, 2003:169).

Maureira (2010) afirma que “el conocimiento de los procesos cognitivos se hace fundamental para elaborar estrategias más adecuadas y eficientes para los estudiantes” (:7), de esta forma el conocimiento de las neurociencias permiten “comprender los procesos cerebrales que subyacen el aprendizaje, y desde ahí generar líneas educativas con una fuerte base científica, que redunde en una educación más eficiente” (:8).

El aprendizaje tiene lugar en áreas específicas del cerebro humano, órgano que puede ser concebido como una matriz tridimensional, que crea nuevas rutas para

la información con la “capacidad de relacionar y asociar la gran cantidad de información que recibe continuamente y buscar pautas y crear esquemas que nos permitan entender el mundo que nos rodea” (Gómez, cap.7, Cazau: 160), y así lograr la adaptación mediante estrategias conductuales por las cuales opera en su medio ambiente.

Pizarro de Zulliger (2003) plantea que estos esquemas funcionan como moldes explicativos de la realidad, determinando el cómo vemos y el qué vemos de ella, es decir, constructos cognitivos que se fundan en base a creencias y formatos de pensamiento y que van formándose a través de la experiencia. Así señala que “el significado no está en la realidad (...) no preexiste en el propio cerebro sino que depende de la asociación histórica de previos encuentros, es decir, del aprendizaje anterior” (:167), por lo que es determinante considerar que es aprendizaje constituye un cambio y una búsqueda de significado.

De esta forma Roger Gil (2005) plantea que:

El ser humano puede conocer el mundo y participar en él gracias a un funcionamiento coordinado de sus recursos cognoscitivos y a las múltiples relaciones que realiza el cerebro, no solo de un hemisferio a otro, sino en el interior de cada uno de ellos, a través de una compleja red articulada que atraviesa todo el encéfalo. (Citado en Uva 2010:1)

Caine y Caine (1997, citado en Salas, 2003) sintetizan investigaciones provenientes de diversas disciplinas para formular principios de aprendizaje del cerebro, y de esta forma fundamentar este proceso, por lo que es importante destacar algunos de estos principios que sustentan la visión actual del aprendizaje:

- A) El cerebro es un cerebro social: es decir, se configura con nuestra relación con el entorno. El aprendizaje depende enormemente del entorno social en que se encuentre el individuo.
- B) La búsqueda de significación es innata: la búsqueda del significado ocurre durante toda nuestra vida, y está dada por nuestras metas y valores. El significado se refiere al sentido de las experiencias.

- C) La búsqueda de significado ocurre a través de pautas: que pueden ser mapas esquemáticos o categorías. El cerebro aprende con información con sentido, que es importante para quien aprende.
- D) Las emociones son críticas para la elaboración de pautas: lo que aprendemos es influido por las emociones.
- E) El aprendizaje es un proceso de desarrollo: la plasticidad del cerebro permite la maleabilidad del mismo por la experiencia.
- F) Cada cerebro está organizado de manera única.

(Caine y caine, 1997; Salas, 2003; Maureira, 2010:4)

En consideración de que los principios planteados por Caine y Caine deben ser aplicados al ámbito educativo para producir una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, es que “estos principios pueden ser trabajados desde la educación, mejorando el ambiente de enseñanza, adaptando los contenidos a diversos estilos de aprendizaje, tomando en cuenta las emociones y otras funciones cognitivas, generando conocimientos significativos para los estudiantes, etc.” (Maureira, 2010:4-5).

Una nueva perspectiva de la enseñanza es la que se define a partir de investigaciones de neurociencia moderna en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cuyos tres principios generales “están contruidos desde el conocimiento de que nuestros cerebros se componen de tres redes diferentes que se usan en el proceso de aprendizaje: de reconocimiento, estratégicas y afectivas” (CAST, 2011:10-11), lo que proporciona sustento para comprender “cómo el cerebro en el proceso de aprendizaje se relaciona con una enseñanza efectiva”(CAST, 2011:11).

En cuanto a las redes afectivas, el aprendizaje socioemocional juega un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes favoreciendo una convivencia social positiva dentro del sistema escolar (Mena, Lissi, Alcalay & Milicic, 2012).

Se define como aprendizaje socioemocional según Cohen (2003, citado en Mena, Lissi, Alcalay & Milicic, 2012) como “el aprendizaje de habilidades, conocimientos, y valores quee aumentan a capacidad (...) de conocerse tanto así mismo (a) como a los demás” (:48), esta adquisición permite poder resolver problemas utilizando sus propias herramientas.

Algunos estudios han revelado que el desarrollo de aspectos socioafectivos impacta no tan solo la salud mental de los estudiantes sino que también favorece el rendimiento académico y su autoconcepto (Berger, Alamos, Milicic & Alcalay, 2014; Berger, Alcalay, Torretti & Milicic, 2011; Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2007)

Es por ello que surge el concepto de educación socioemocional como medio de acción para potenciar el desarrollo positivo de los estudiantes y su involucramiento en el aprendizaje puesto que se establece que forjar “pobres relaciones con los profesores y pobres vínculos con la escuela conllevan una menor adaptación socioemocional” (Murray y Greenberg, 2000, citado en Núñez del Río & Fondana Abad, 2009:259) y por consecuencia, una baja significativa en el rendimiento académico de los estudiantes.

Según Extremera y Fernández Berrocal (2003, citado en Mena, Lissi, Alcalay & Milicic, 2012), existe una relación entre la emoción y la cognición, puesto que en su investigación evidenciaron que aquellos estudiantes que poseían altos niveles de inteligencia emocional eran aquellos que poseían mayor bienestar emocional y psicológico, concluyendo también que los componentes no académicos inciden efectivamente en el rendimiento escolar.

De acuerdo a lo planteado por los autores “el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico no es directo, sino que esta mediado por el establecimiento de un estado de bienestar y equilibrio (...), favoreciendo así los procesos de aprendizaje” (:52).

Elias (2006, citado en Mena, Lissi, Alcalay & Milicic, 2012) plantea en su investigación entre el aprendizaje socioemocional y académico que los estudiantes adquieren roles sociales que ejercen los adultos de su cultura, es por esto que principalmente los docentes deben desarrollar competencias que fortalezcan sus métodos y estilos de enseñanza en función del desarrollo social, personal y moral de los estudiantes, y promuevan además la interacción social y la inclusión como experiencias positivas de aprendizaje.



CAPÍTULO III: Metodología de la Investigación

III.1. Tipo de investigación

El enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo exploratorio-descriptivo. Presenta un enfoque *cualitativo*, ya que, se fundamenta en un proceso inductivo, que inicia con la exploración y descripción para luego concebir nuevos aspectos teóricos (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Según Corbetta (2003, citado en Hernández, Et al, 2006) este enfoque “evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación con respecto a la realidad” (:9) por lo que se define como naturalista e interpretativo, estudiando a los sujetos de investigación en sus contextos naturales. A partir de esta perspectiva es posible encontrar sentido a los fenómenos observados en consideración del significado que los propios sujetos le otorguen (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

De acuerdo al alcance de esta investigación se inicia como exploratoria en la medida en que examina un tema que no se ha abordado antes en profundidad o del que no se han encontrado investigaciones relacionadas al problema de estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2006), del mismo modo, se desarrolla como descriptiva, ya que, describe fenómenos observados en el ambiente natural de aparición y se trata de estudios en profundidad sobre un número reducido de casos (Bisquerra, 1988).

III.2. Diseño de investigación

Este estudio se enmarca en un diseño etnográfico de investigación cuyo propósito es, como sugiere Patton (2002, citado en Hernández, Et al, 2006) “describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (:697). Por lo tanto la etnografía implica describir e interpretar en profundidad a un grupo o sistema social (Creswell, 1998, citado Hernández, Et al, 2006), con el objetivo de llegar a la comprensión de lo que sucede a través de una observación participante en la actividad del objeto de estudio (Bisquerra, 1988).

La etnografía particularista nos ayuda a observar unidades sociales empleando una metodología holística que aporta la comprensión del fenómeno de forma integral (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

III.3. Muestra

En la investigación se analiza información de una muestra que se compone de 3 profesores de Educación General Básica, los cuales se desempeñan en Segundo Ciclo Básico en colegios municipales de la región del Biobío. Dichos establecimientos atienden a una población de estudiantes que en su mayoría presentan un estado de vulnerabilidad social, es decir, alumnos que debido a distintas condiciones de escasez educativa y económica presentan un capital cultural limitado que dificulta el desarrollo de áreas básicas de formación social.

Tabla N°2: Caracterización de la muestra

SUJETO	CURSO	DEPENDENCIA DEL ESTABLECIMIENTO	COMUNA	IVE (%)
Sujeto 1	5° básico	Municipal	Tomé	82,1
Sujeto 2	5° básico	Municipal	Ñipas	86,1
Sujeto 3	5° básico	Municipal	Concepción	75,0

III.4. Recopilación de datos

En toda investigación o estudio cualitativo se deben “obtener datos (...) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones de profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos” (Hernández, Et al, 2006:583), por lo tanto “la recolección de datos ocurre en ambientes naturales y cotidianos de los participantes” (Hernández, Et al, 2006:583). La observación se convierte en una herramienta eficaz en este tipo de investigación cuyos objetivos son explorar ambientes y contextos, describir las comunidades o ambientes, y las actividades que se desarrollan en estos, además de comprender procesos, vincular personas a distintas situaciones e identificar problemas, entre otras funciones (Hernández, Et al, 2006).

III.5. Procedimientos de recolección de la información

La primera etapa de la investigación corresponde a la recopilación de videos de clases que forman parte del proyecto asociativo VRID “Distintos Estilos de Enseñanza en establecimientos que atienden a niños de alta vulnerabilidad y su impacto en el logro escolar desde la perspectiva de la dialéctica de los aprendizajes” de donde también se obtuvo un primer instrumento de observación correspondiente a una escala estilo likert para categorizar los estilos de enseñanza observados en profesores. Del mismo modo, fue diseñado un instrumento de observación (Escala de Apreciación Conceptual), con la finalidad de determinar el uso de estrategias y acciones de enseñanza basadas en el diseño universal para el aprendizaje (DUA), en docentes de enseñanza básica que imparten clases de acuerdo al curriculum oficial, en aulas inclusivas. Cada ítem integrado en esta escala considera prácticas propias de una enseñanza para todos y que atienda las necesidades educativas de los estudiantes.

La segunda etapa de la investigación consiste en la observación de los videos de clases, con el fin de analizar las acciones y actividades desarrolladas dentro del aula por el docente. Al mismo tiempo, el instrumento de observación diseñado pasó por la revisión y validación de expertos de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, para su posterior aplicación.

En la tercera etapa de la investigación se realizó la observación de los videos para su análisis por medio de la aplicación de estos dos instrumentos de observación, escala estilo Likert de categorización de estilos de enseñanza y escala de apreciación conceptual basada en los principios del diseño universal para el aprendizaje.

Durante la cuarta etapa de la investigación se categorizó a los docentes a partir de los resultados del análisis en función de los estilos de enseñanza propuestos en el “Proyecto Anillos SOC- 15 (2010) y en la Tesis “Categorización de los estilos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad social” (Hernández y Herrera, 2013) y se determinó el nivel de familiarización de estos profesores con los principios del

DUA, en su quehacer docente. Finalmente se compararon los resultados de ambos instrumentos para establecer las relaciones existentes.

III.6. Procedimientos de análisis de la información

El análisis de la información se llevó a cabo por medio de la aplicación de dos instrumentos de observación para cada una de las clases filmadas.

Un primer instrumento de observación que permite categorizar el quehacer docente en estilos de enseñanza, consiste en una escala estilo Likert de categorización de estilos de enseñanza, compuesta por 16 ítems de evaluación agrupados en 4 categorías que corresponden a implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo, evaluación para el aprendizaje, interacción en el aula y elementos de integración cultural. Sus criterios de calidad van del 0 al 4, donde 0 corresponde a “nunca ocurrió” en orden ascendente hasta el 4 cuya valoración corresponde a “muy observado”, con el propósito de categorizar a los docentes en base a los estilos de enseñanza: Funcional, metódico, cultural transitivo y cultural integrador.

Se categorizará en estilos de enseñanza en base a la observación de las acciones ejecutadas por el docente en sus dos clases, a partir de las cuales se caracterizará su desempeño en uno de los estilos o en la transición a alguno de ellos.

III.6.1. Descripción de categorías de análisis de la escala estilo Likert de categorización de estilos de enseñanza

Las categorías e ítems presentes en esta escala se delimitan en base a un registro de observación de clases, desarrollado por un grupo de docentes participantes en el proyecto asociativo VRID “Distintos Estilos de Enseñanza en establecimientos que atienden a niños de alta vulnerabilidad y su impacto en el logro escolar desde la perspectiva de la dialéctica de los aprendizajes”.

La clasificación de los estilos de enseñanza en los que se basa esta escala pertenecen a la propuesta en el Proyecto Anillos SOC- 15 (2010) y en la Tesis

“Caracterización de estilos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad social” (Aravena, et al., 2011), siendo complementadas en la investigación “Estilos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad y su implicancia en el aprendizaje desde la neurociencia” por Estuardo y Fuentes (2015).

Es necesario mencionar, que los nombres de las categorías de estilos de enseñanza fueron modificados y adecuados en la investigación “Distintos Estilos de Enseñanza en establecimientos que atienden a niños de alta vulnerabilidad y su impacto en el logro escolar desde la perspectiva de la dialéctica de los aprendizajes” durante el año 2015.

El registro de observación de clases describe las 4 categorías en ítems (anexo: Tabla 3), los cuales se caracterizan en forma general, a continuación:

- Implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo

Esta primera categoría considera 8 objetivos que se desarrollan en torno a la capacidad del docente para hacer uso efectivo del tiempo, de los recursos didácticos para lograr motivar a los estudiantes durante la clase, incluyendo actividades que representen un desafío real para ellos, incorporar estrategias metodológicas para potenciar el aprendizaje tridimensional, ya sea, en cognición, habilidades y actitudes, y para que el aprendizaje sea promovido en la interacción con otros fomentando en los estudiantes el uso de estrategias para que desarrollen y expresen lo aprendido.

- Evaluación para el aprendizaje

Esta categoría contempla solo 1 objetivo, el que alude a la acción de evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes propuestas para desarrollar en la clase, considerando los tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, con la finalidad de que el docente entregue retroalimentación y desarrolle procesos metacognitivos en sus estudiantes, para que estos sean conscientes del cómo están aprendiendo.

- Interacción en el aula

Componen esta categoría 5 objetivos relacionados con la capacidad que debe poseer el docente para facilitar la participación de todos los estudiantes de la

clase, dando espacios a la libre expresión de respuestas y experiencias propias, estableciendo con ellos relaciones que se basen en el diálogo como medio de construcción para el aprendizaje en actividades que fomenten un ambiente adecuado en donde se demuestre la preocupación del docente por el bienestar emocional de estos durante la clase. Se incorpora un objetivo que abarca la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

- Elementos de integración cultural

Esta última categoría, evalúa aquellas acciones desarrolladas por el docente donde se evidencie la voluntad de este para permitir las manifestaciones, pautas y patrones culturales de comportamiento, conducta y expresión de los estudiantes en las actividades realizadas, y si es capaz de incorporar elementos culturales significativos en sus estrategias de enseñanza durante el desarrollo de la clase.

De acuerdo a las anteriores descripciones, se clasificará en función de las clases observadas, el estilo de enseñanza que poseen los docentes pertenecientes a la muestra.

III.6.2. Descripción de categorías de análisis de escala de apreciación conceptual basada en el diseño universal para el aprendizaje

La escala de apreciación conceptual basada en el diseño universal para el aprendizaje se fundamenta en base a los 3 principios que sustentan el DUA, los cuales presentan subcategorías que describen en profundidad su aplicación en el diseño de clases y su implementación. Estas categorías y subcategorías son el: Principio I. Usar múltiples formas de representación: percepción, lenguaje y símbolos, y comprensión; Principio II. Usar múltiples formas de expresión: expresión física, habilidades de expresión y fluidez, y funciones de la ejecución; y Principio III. Usar múltiples formas de motivación: búsqueda de intereses, mantenimiento del esfuerzo y la persistencia, y autorregulación.

A partir de la clasificación anterior de los principios del DUA, se desprenden en forma general dimensiones que fundamentan 9 pautas de aplicación explicadas a continuación:

- Pauta 1: Proporcionar diferentes opciones para la percepción

Para reducir barreras en el aprendizaje es importante asegurar que la información clave es igualmente perceptible para todos, proporcionando la misma información a través de diferentes modalidades y en un formato que permita que ésta sea ajustada en función de las necesidades de los estudiantes.

- Pauta 2: Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones y los símbolos

Las desigualdades surgen cuando la información se presenta a todos los estudiantes mediante una única forma de representación por lo que una estrategia educativa importante es asegurar que se proporcionan representaciones alternativas, no sólo para la accesibilidad, sino también para promover la claridad y la comprensión entre todos los estudiantes.

- Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión

Construir conocimiento útil, no se basa sólo en percibir la información, sino en las habilidades de procesamiento activo como la atención selectiva, la integración del nuevo conocimiento con el que ya existe, las estrategias de categorización y la memorización activa. El diseño y presentación de la información adecuados puede proporcionar las ayudas y apoyos necesarios para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a la información.

- Pauta 4: Proporcionar opciones para la interacción física

Es importante proporcionar materiales con los cuáles todos los estudiantes puedan interactuar. Cuando los materiales curriculares tienen un diseño adecuado proporcionan una interfaz compatible con las tecnologías de apoyo comunes, mediante las cuales todos los estudiantes pueden expresar lo que saben.

- Pauta 5: Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación

No hay un medio de expresión que sea igual de válido para todos los estudiantes o para todos los tipos de comunicación. Es necesario entregar modalidades

alternativas para expresarse, tanto en el nivel de la interacción entre iguales como para permitir que el estudiante pueda expresar apropiadamente sus conocimientos, ideas y conceptos en el entorno de aprendizaje.

- Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

El esquema en el que se basa el diseño universal para el aprendizaje trata de incrementar la capacidad ejecutiva de dos modos: 1) dando apoyos a las habilidades de bajo nivel de manera que requieran menor procesamiento ejecutivo; y 2) apoyando las habilidades y estrategias ejecutivas de alto nivel para que sean más eficaces y elaboradas.

- Pauta 7: Proporcionar opciones para captar el interés

Los “intereses” de los estudiantes cambian a medida que adquieren nuevos conocimientos y habilidades, a medida que cambia el entorno biológico y según se van convirtiendo en adolescentes o personas adultas. Por tanto, es importante disponer de vías alternativas para captar el interés y de estrategias que respondan a las diferencias intra e inter individuales que existen entre los estudiantes.

- Pauta 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia

Cuando los estudiantes están motivados pueden regular su atención y la parte emocional para mantener el esfuerzo y la concentración que requiere este aprendizaje. Un objetivo educativo clave es desarrollar las habilidades individuales de auto-regulación y auto-determinación que permitan garantizar a todas las oportunidades de aprendizaje.

- Pauta 9: Proporcionar opciones para la auto-regulación

La capacidad para auto-regularse es un aspecto fundamental del desarrollo humano. Es conveniente proporcionar alternativas suficientes para ayudar a los estudiantes con experiencias previas y aptitudes diferentes a gestionar de manera efectiva la forma de implicarse en su propio aprendizaje.

Las opciones de valoración de esta escala corresponden a los criterios, “desarrollado” en donde las estrategias y acciones ejercidas por el docente se observan mayoritariamente durante la clase, “parcialmente desarrollado” describiendo que las estrategias y acciones ejercidas por el docente demuestran dominio parcial o en desarrollo, y “no desarrollado o no observado” indicando que no se desarrollan u observan en el ejercicio docente aquellas estrategias y acciones planteadas por el D.U.A durante la clase.



CAPÍTULO IV: Análisis

IV.1. Análisis de las clases.

El proceso de análisis de los datos se lleva a cabo con la observación de videos de las distintas clases ejecutadas por los sujetos de investigación 1, 2 y 3. Posteriormente se contrastan dichas clases con la información de los distintos ítems y categorías que presentan los instrumentos de observación mencionados anteriormente. Para finalizar este proceso se complementa con algunas citas de diálogos ocurridos en diferentes momentos de la clase observada.

➤ CLASES DEL SUJETO 1

Las clases observadas del sujeto de investigación 1 se realizaron en un 5° año básico (NB3) donde trabajaron temática de “uso de procesadores de texto” y “texto informativo”. Las clases se realizaron a un total aproximado de 12 estudiantes de los cuales 2 son atendidos en un programa de integración, el sujeto de investigación es egresado de la Universidad de Concepción y su título profesional es Profesor de Educación General Básica con un postítulo en Lenguaje y Comunicación Segundo Ciclo y además tiene experiencia de 3 años de docencia.

CLASE 1 SUJETO 1:

La clase que se analiza a continuación se ejecutó en un laboratorio de computación, donde cada estudiante trabajó de manera personal. Con el objetivo de utilizar un procesador de texto para redactar y editar un cuento sobre una temática de interés para los estudiantes.

1) Análisis escala estilo Likert de Clasificación Estilos de Enseñanza

a) Categoría: Implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo.

En esta categoría se observa que el sujeto de investigación 1 logra un destacado desempeño en aspectos como el diseño de actividades, ya que, desafían

cognitivamente a los estudiantes, logra que los estudiantes expresen o comuniquen lo aprendido, haciendo uso efectivo del tiempo en el desarrollo de la actividad. Es decir, se evidencia una secuencia didáctica acorde a la actividad desarrollada, generando espacios adecuados para el diálogo, tareas en que los estudiantes demuestren autonomía y la elección de recursos didácticos adecuados y atingentes para el desarrollo de la actividad. Logra captar la atención de los estudiantes gracias a que el profesor explicita el propósito de la clase como se ejemplifica en el siguiente extracto, donde el docente comunica el objetivo de la actividad:

Profesor: Ya, el objetivo de hoy, cierto. Vamos a editar (...) el objetivo, cierto. Es editar un cuento creado en un procesador de texto digital, que en este caso se llama Microsoft Word.

Se observan dificultades menores en aspectos como el fomento de la motivación de los estudiantes, la interacción entre pares y la utilización de diversas estrategias. Sin embargo, desde el punto de vista del diseño de la actividad esta es lúdica logrando que los estudiantes interactúen durante la clase para generar instancias de aprendizaje colaborativo.

b) Categoría: Evaluación para el aprendizaje.

Se observa durante el desarrollo de la clase un uso de estrategias y procedimientos de evaluación que permiten al profesor monitorear el avance de los estudiantes en la actividad y la construcción de los aprendizajes, además el docente es capaz de entregar retroalimentación a través del planteamiento de preguntas, usando de manera efectiva el diálogo con los estudiantes. En este sentido las estrategias observadas en la clase tienen que ver con la lectura,

corrección y edición de los textos de manera individual por parte del profesor, es decir que guía, modela y retroalimenta la construcción de cada texto.

El docente es capaz de entregar retroalimentación realizando preguntas y usando de manera efectiva el diálogo con los estudiantes, como se ejemplifica en el siguiente extracto:

Profesor: *Ya chicos me colocan atención, los que... aunque no hayan terminado porque ya quedan dos minutos. ¿Qué es lo que pasa? A ver ahí tengo de nuevo, nuevamente la palabra “mostruo” tengo dos alternativas para revisar ¿Cuál se ha ocupar? (...) ¿Qué alternativas tengo yo (...) considerando, cierto, que hoy ocupamos un procesador de texto, cierto, digital, porque fue el... un computador, para arreglar esa palabra? ¿Cuáles son las alternativas que tengo para arreglar esa palabra? ¿Dónde tendría que ir?*

Estudiante 1: *(Para responder el estudiante corrige la palabra “mostruo” con una de las herramientas que ofrece Microsoft Word)*

c) Categoría: Interacción en el aula.

El docente logra, de acuerdo a la observación de su clase, un desempeño destacado en esta categoría, demostrando durante el desarrollo de su actividad el uso efectivo del diálogo con los estudiantes, permitiendo la expresión de opiniones y la formulación de preguntas.

Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes interactúan de forma activa formulando preguntas sobre el uso del procesador de texto “Microsoft Word” a lo que el profesor responde con explicaciones y ejemplos como el que se incorpora a continuación:

Estudiante 1: *¿Qué son las líneas verdes y azules?*

Profesor: *Ya, en las líneas azules o verdes.*

Estudiante 2: (...) ¡Yo sé! Es que tiene que escribirla con cosas largas, con mayúsculas.

Profesor: A veces sí. En este caso de “ves” es porque solamente se escribe de una sola manera, no aparece más de una alternativa en cambio acá me aparecen más de una en color rojo

Esto se refleja en el ambiente propicio para el aprendizaje donde el profesor logra una relación positiva y afectiva con los estudiantes tomando en cuenta su bienestar, además entrega los apoyos indicados a aquellos que presentan dificultades para terminar la actividad. El docente demuestra conocer y apoyar a sus estudiantes como se aprecia en el siguiente diálogo:

Profesor: Tiene problemas a la vista usted, usa lentes ¿y sus lentes? (...) ya mire, usted va aquí a “vista” y ver el ancho de página ¿ves mejor ahí? ¿Ya?

d) Categoría: Elementos de integración cultural.

Se observa que el sujeto de investigación 1 en el diseño y ejecución de su clase permite la manifestación de patrones culturales y expresión de los estudiantes. Durante el desarrollo de la actividad se realiza la producción de un texto con una temática de interés, esto permite al estudiante integrar en el producto elementos significativos de su cultura que son utilizados por el profesor como una estrategia de aprendizaje.

2) Análisis escala de apreciación conceptual basada en el diseño universal para el aprendizaje

a) Categoría: Percepción

En esta categoría el sujeto de investigación 1 demuestra un nivel *desarrollado* en la habilidad para proporcionar múltiples formas de representación para que la información sea perceptible por todos los estudiantes, aspecto que se refleja en la

personalización del contenido dando alternativas visuales y auditivas para entregarlo, además de modelar el trabajo que se debe desarrollar al utilizar un procesador de texto.

Con respecto a las alternativas para la información visual, el profesor presenta y esquematiza las funciones y herramientas que poseen los procesadores de texto de manera auditiva y visual, siendo posible observar en el desarrollo de la clase que de acuerdo a esto, el profesor modela el uso de las herramientas que entrega el programa digital en un lugar donde todos tienen acceso a la información explicando cada procedimiento de manera oral.

b) Categoría: Lenguaje y símbolos

Al analizar los principios para entregar múltiples opciones de representación se aprecia que el sujeto presenta un desempeño *parcialmente desarrollado* a la hora de definir el vocabulario o símbolos utilizados en la clase y en clarificar la sintaxis de la información. En este sentido el docente aplica la actividad sin realizar una conexión con los conocimientos previos o rescatando las experiencias previas de los estudiantes, aunque sí brinda el apoyo para que todos logren comprender los nuevos símbolos y las funciones de un procesador de texto, como se observa en la siguiente explicación:

Profesor: (...) Me dice a pedido del compañero Tiznado. Me dice a pedido, que les de las instrucciones "altiro" de algunos aspectos que van a trabajar (...) o sea el estilo de fuente, se llama fuente aparece ahí (indicando en la proyección) (...) a mí me gusta bastante la, el arial para poder trabajar (...) el tamaño de letra, el tamaño para cuando usted imprime y para cuando imprime y para la edad que tienen ustedes es un tamaño 12.

El docente se destaca en producir una ilustración de los nuevos conceptos de manera no lingüística, ya que, esquematiza la información de manera visual en proyecciones, herramienta que ayuda a sintetizar y organizar la información.

c) Categoría: Comprensión

En habilidades de comprensión el sujeto de investigación 1 presenta un *desarrollo parcial* respecto a la activación de conocimientos previos, aunque se evidencia que los estudiantes ya han trabajado con herramientas informáticas, no se observa en la clase una actividad de anclaje con los aprendizajes ya adquiridos en relación a esta temática.

Se observan habilidades *desarrolladas* al momento de destacar características y relaciones importantes de elementos claves del trabajo, además de guiar el procesamiento de la información, modelando la utilización de cómo trabajar con un procesador de texto, como se muestra en el siguiente extracto de la clase:

Profesor: *ya muchachos los voy a interrumpir un momento y quiero que vuelvan a mirar aquí adelante. (...) acabo de escribir un trozo, cierto. Donde ustedes ven que aparecen algunas (...) subrayando cierto, varias palabras con distinto color (...) hay dos maneras de corregir estas palabras. (...) si ustedes aprietan en botón derecho por ejemplo me voy a ir donde la palabra "monstruo" que aparece con rojo, generalmente cuando aparece con rojo son porque está escrito con faltas de ortografía ¿cierto? O le falta una tilde o hay una letra que está escrita mal (...). La palabra "monstruo", apreté el botón derecho y me va a dar distintas alternativas yo sé lo que quiero escribir. Yo quiero escribir la palabra monstruo y ahí, cierto. Uno aprieta la palabra con el otro click, con el click izquierdo y se corrige de forma automática, cierto. Sin necesidad de borrar la palabra y volverla a escribir.*

Por último, es posible determinar a partir de la observación, que el docente apoya el proceso de memoria y transferencia de información dando oportunidades a los estudiantes para practicar lo aprendido usando el procesador de texto para redactar de forma autónoma utilizando esta herramienta digital, permitiendo luego revisar los textos producidos.

d) Categoría: Actuación física

Dentro del principio de proporcionar múltiples formas de expresión, el sujeto de investigación 1, proporciona diversas modalidades de respuesta física, observado en la capacidad que manifiesta el docente por respetar el ritmo de ejecución del grupo, flexibilizando en los tiempos proporcionados para que los estudiantes interactúen con el material didáctico. Además accede al uso de herramientas tecnológicas como computadores con microsoft word, lo que utiliza como recurso de apoyo para que cada estudiante redacte un texto, acorde con el propósito planteado para la clase.

e) Categoría: Habilidades de expresión y fluidez

Respecto a habilidades de expresión y fluidez el profesor logra utilizar diversos medios de comunicación para entregar información, ya que, las composiciones literarias escritas por lo estudiantes deben ser editadas en base a un diseño e ilustración previamente escogida. El recurso informático permite el uso de correctores ortográficos y la revisión de páginas web, junto con ello el profesor apoya la práctica y el desempeño de tareas, monitoreando el trabajo mediante correcciones y señalando posibles soluciones a problemas que surgen en el transcurso de la actividad.

f) Categoría: Funciones de la ejecución

En esta categoría el sujeto de investigación 1, en base a lo observado se determinan sus acciones como habilidades desarrolladas, en aspectos que se relacionan con el establecimiento eficaz del objetivo de aprendizaje a partir del cual se guía y establece un plan de clases, ejemplificando e desarrollo del proceso. El establecer el objetivo de clases le permite al profesor apoyar el desarrollo estratégico de la tarea por lo tanto permite al estudiante reflexionar

antes de realizar su tarea y dividir el trabajo en etapas. Así se demuestra en el siguiente diálogo extraído de la clase.

Profesor: *Ya muchachos ¿están todos en Word?*

Estudiantes: *¡Sí!*

Profesor: *Ya, el objetivo de hoy, cierto. Vamos a editar (...) el objetivo, cierto. Es editar un cuento creado en un procesador de texto digital, que en este caso se llama Microsoft Word.*

Además el profesor realiza constante monitoreo del avance de la tarea de sus estudiantes, por lo tanto, existe un proceso de seguimiento donde formula preguntas, guía el autocontrol y la autorreflexión.

De acuerdo a la observación de su clase, el docente presenta habilidades *parcialmente desarrolladas* en lo que respecta a la capacidad de facilitar el manejo de la información y los recursos por parte de los estudiantes quienes logran manipular y desarrollar la actividad en los computadores, aunque carecen de organizadores gráficos que les permitan recoger y ordenar información, por lo que el proceso de producción del texto no es sistemático.

g) Categoría: Búsqueda de los intereses

La actividad planteada por el sujeto de estudio 1, apunta a escribir un cuento con una temática de interés para los estudiantes utilizando procesadores de textos. Durante la clase el profesor potencia las elecciones individuales y la autonomía en el desarrollo de la tarea a la hora de dar la posibilidad de elección de secuencias o tiempos para completar la actividad. Esto reduce las amenazas y distracciones en el desarrollo de la clase e implica en debates a todos los estudiantes.

h) Categoría: Mantenimiento del esfuerzo y la persistencia

Al observar la clase ejecutada se evidencia que el profesor presenta habilidades *desarrolladas* a la hora de entregar diferentes niveles de apoyo a los estudiantes especialmente al orientar los errores y trabajar en el logro de objetivos a través de constante monitoreo, evaluación del proceso y ejecución de un proceso efectivo y personalizado de retroalimentación para fomentar la perseverancia, alentando a la mejora a través de apoyos específicos para afrontar los desafíos.

De acuerdo a lo observado en la clase, el sujeto de investigación 1, presenta dificultades menores a la hora de pedir a los estudiantes plantear sus propios objetivos o metas y al fomentar la colaboración y la comunicación entre pares. El docente hace uso efectivo del diálogo como estrategia de interacción con los estudiantes, aunque no fue posible evidenciar que se dieran espacios de diálogo entre pares en torno al contenido tratado.

i) Categoría: Autorregulación

Respecto al área de autorregulación se evidencia en la clase 1 que el sujeto de investigación 1 presenta capacidades *parcialmente desarrolladas* al momento de guiar el establecimiento de objetivos por parte de los estudiantes, destacando que el objetivo utilizado por el docente durante la clase apuntaba solamente al uso de procesadores de texto, esto no brinda la oportunidad al grupo de estudiantes para formular metas propias según sus fortalezas o debilidades lo que coarta la auto-reflexión y la identificación con los objetivos de la clase.

Al observar aspectos como el uso de estrategias de resolución de problemas por parte de los estudiantes y la capacidad de potenciar la reflexión en ellos, el docente presenta un desempeño *desarrollado*, puesto que los apoya emocional y afectivamente, monitoreando y retroalimentando el avance en las actividades, brindando así la oportunidad de que estos reconozcan su propio progreso en relación al objetivo de aprendizaje.

CLASE 2 SUJETO 1:

La actividad observada se realizó en un contexto físico de aula común, donde el objetivo de la clase apuntaba a reconocer las características de los textos informativos, donde el profesor escogió un tema altamente conocido y de interés para los estudiantes como es “Slenderman” un personaje mitológico de internet.

1) Análisis escala estilo Likert de clasificación estilos de enseñanza

a) Categoría: Implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo.

Se evidencia durante el desarrollo de la clase que el sujeto 1 presenta un desempeño sobresaliente en su capacidad para fomentar la motivación de los estudiantes durante la actividad, ya que, el texto seleccionado se relaciona con una temática de interés para los estudiantes, lo que le permite al profesor desafiar cognitivamente a estos, dando espacios efectivos para el diálogo, el intercambio de ideas y la construcción de conocimientos nuevos a través del texto como se aprecia en la siguiente interacción producida en el inicio de la clase.

Profesor: *Ya muchachos ¿está listo? (...) ¿qué es eso? Un personaje que ustedes, algunos, conocen bastante bien y otros no lo conocen, en sus creaciones literarias apareció mucho.*

Estudiante 1: *¿Spiderman?*

Profesor: *¿Cómo va a ser spiderman?*

Estudiantes: *Oooh... Slenderman.*

Profesor: *¡Qué alegría le da a Michael, es su personaje favorito!*

Además cabe mencionar que los recursos didácticos utilizados facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que el docente hace uso efectivo del tiempo planificado para la ejecución de la clase, orientando su trabajo desde una perspectiva tridimensional en donde desarrolla las habilidades y actitudes de los estudiantes al mismo tiempo que trabaja el contenido nuevo.

En otro aspecto el docente presenta dificultades menores a la hora de diseñar y utilizar diferentes estrategias para facilitar el aprendizaje, especialmente, para promover la colaboración y facilitar el proceso de aprendizaje social con distintas estrategias que permiten atender a la diversidad de estudiantes.

b) Categoría: Evaluación para el aprendizaje.

Se observa durante la clase que el sujeto de investigación 1 ejecuta estrategias y procedimientos para el proceso de evaluación y monitoreo del aprendizaje, instancia que tiene lugar en el cierre de la actividad.

Profesor: *Veamos cuántas cosas sabían ustedes y cuántas saben ahora, que es lo que saben ahora después de leer el texto.*

Estudiante 2: *Que Slenderman puede... puede tener muchos, muchos fan.*

Profesor: *Ya, que Slenderman... ella aprendió que Slenderman puede tener muchos fan a través del mundo (...)*

Profesor: *Usted no aprendió nada dice ¿había leído las noticias... respecto a eso? (...) ¿Qué aprendió?*

Estudiante 2: *Que en realidad esta historia es de terror, podría ser inventada, uno no se la tiene que tomar tal como dice.*

También se observa el desarrollo del proceso evaluativo donde logra rescatar los conocimientos previos en los estudiantes de manera formativa, con el fin de complementar y retroalimentar el progreso del aprendizaje.

Profesor: *Antes de comenzar a leer, silencio. Parece que causó bastante alegría el personaje, la verdad de las cosas es que a mí no me provoca tanta alegría como a ustedes pero luego van a saber por qué. (...) van a escribir primero en su cuaderno en tres líneas todo lo que saben sobre este personaje antes de empezar a leer, en tres líneas y los voy a hacer leer después. (...)*

c) Categoría: Interacción en el aula.

Es esta categoría el sujeto de investigación 1 demuestra a partir de lo observado, que utiliza de manera efectiva el diálogo como medio de interacción con los estudiantes, lo que fomenta la expresión de sus opiniones, ideas y sentimientos. Además, este diálogo permite establecer relaciones que facilitan la construcción del aprendizaje potenciando el desarrollo de un ambiente adecuado para la realización de la actividad, como se evidencia en el siguiente ejemplo:

Profesor: *Yo les voy a hacer una pregunta a ustedes y quiero que levanten la mano para responder porque cuando hablan, si bien tengo dos orejas tengo la capacidad de escuchar a uno a la vez. La pregunta es la siguiente: ¿dónde de qué lugar conocen ustedes a este personaje?*

Estudiante 1: *De youtube.*

Profesor: *Ya.*

Estudiante 2: *De google.*

Profesor: *Lo conocieron de (...) ya la primera vez, cierto. Tenemos al señor Cabrales de youtube (...) así me dijo usted (...)*

En la revisión de la clase efectuada es posible observar el trato afectuoso que se establece entre el profesor y sus estudiantes, señalando que se dan instancias de trabajo colaborativo con el profesor especialista con el que comparte el aula, solicitando que lea un párrafo del texto para todo el grupo, quien además apoya de forma personalizada a aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

d) Categoría: Elementos de integración cultural.

El tema con el que se realizó la actividad es de interés para la mayoría de los estudiantes, en este caso se escogió un texto que trataba sobre un personaje altamente conocido por el grupo, "Slenderman", de este modo, es posible inferir

que la actividad se diseñó tomando en cuenta los patrones culturales y el contexto social de los estudiantes.

Lo anteriormente descrito se ejemplifica en el siguiente extracto en el cual el docente presenta el personaje principal del texto para desarrollar la actividad:

Profesor: *Ya muchachos ¿está listo? (...) ¿qué es eso? Un personaje que ustedes, algunos, conocen bastante bien y otros no lo conocen, en sus creaciones literarias apareció mucho.*

Estudiante 1: *¿Spiderman?*

Profesor: *¿Cómo va a ser spiderman?*

Estudiantes: *Oooh... Slenderman.*

Profesor: *¡Qué alegría le da a Michael, es su personaje favorito!*

Profesor: *Antes de comenzar a leer, silencio. Parece que causó bastante alegría el personaje, la verdad de las cosas es que a mí no me provoca tanta alegría como a ustedes pero luego van a saber por qué. (...) van a escribir primero en su cuaderno en tres líneas todo lo que saben sobre este personaje antes de empezar a leer, en tres líneas y los voy a hacer leer después. (...)*

Es posible identificar de manera clara la forma en que el docente integra en la clase aspectos significativos de la cultura de sus estudiantes, lo que permite complementar y enriquecer el capital cultural incorporado en el curriculum escolar.

2) Análisis escala de apreciación conceptual basada en el diseño universal para el aprendizaje

a) Categoría: Percepción

Durante la clase 2 se observa que el sujeto de investigación 1, establece múltiples formas de representación y percepción de la información, presentando el contenido en un formato flexible y común para todos los estudiantes, haciendo uso de una guía de trabajo con el texto impreso. Provee alternativas para la información sonora haciendo un buen uso de su voz y regulando la velocidad del habla para destacar aspectos importantes del contenido.

De acuerdo al aspecto que considera el uso de alternativas para la información visual, se observa en el docente una habilidad *desarrollada*, ya que, utiliza y construye esquemas como tablas comparativas y cuadros de resumen en la pizarra para facilitar y organizar la información de forma visual, apoyando estas representaciones con explicaciones verbales.

b) Categoría: Lenguaje y símbolos

Con respecto a la pauta de lenguaje y símbolos, se evidencia en la clase que el profesor es capaz de definir el vocabulario utilizado por sus estudiantes promoviendo la conexión con las experiencias previas o conocimientos de estos. Además, brinda apoyo para entender el vocabulario de sus estudiantes como se ejemplifica en el siguiente diálogo:

Profesor: *¿Ustedes saben lo que significa el concepto de leyenda urbana? (...) ¿Qué dijimos nosotros aquí en clases sobre las leyendas?*

Estudiante 1: *Que las leyendas no existen.*

Estudiante 2: *No, que las leyendas tienen em... em... aa... a base de hechos reales y fantásticos.*

Profesor: *Muy bien. Ya, las leyendas algo de real tienen y algo de fantasía, entonces ¿alguien tiene alguna duda de que existe este personaje?, ¿hay derecho a la duda?*

Estudiantes: *¡Sí!*

Profesor: *Sí, porque el concepto de leyenda, cierto, como dijo Cabrales, hay cosas que existen y hay otras que son elementos de fantasía.*

El docente grafica la información a través de la construcción un organizador gráfico en el pizarrón en conjunto con los estudiantes, siendo esta la única alternativa para la representación de la información en la clase observada, sin apoyarse de otros recursos visuales como imágenes o ilustraciones.

c) Categoría: Comprensión

Al analizar la clase 2 del sujeto de investigación 1 se observa un destacado desempeño en lo que corresponde a la comprensión de la información, ya que, el docente durante la clase observada activa el conocimiento previo del estudiante, destaca la información entregada y dirige la atención hacia los elementos claves en el texto y el vocabulario, utilizando esquemas para enfatizar las ideas principales.

Profesor: *Ya vamos a ver, por la primera parte qué es lo que saben. ¿Ya? ¿Usted está listo? ¿Qué es lo que sabe que está ahí?*

Estudiante 1: *Eso.*

Profesor: *¿Eso qué?*

Estudiante 1: *¡Eso!*

Profesor: *Léalo por favor... por favor lea lo que tiene usted no lo que tiene su compañero (...)*

Estudiante 1: *Es delgado.*

Profesor: *Léalo. Eso colocó así, “es delgado” (...)*

Estudiante 2: *Antes de ser Slenderman era un niño muy odiado.*

Profesor: *Era un niño odiado.*

Estudiante 2: *Antes sufría de bullying profesor, Slenderman antes era un niño que sufría de bullying (...)*

Profesor: *Ya (...) me decía que era víctima de bullying (...)*

Profesor: *Era un niño que se transformó en monstruo ¿ya? Por culpa de un experimento.*

Por último guía el procesamiento de la información con un esquema construido junto a los estudiantes en el pizarrón así apoya también el proceso de memoria y transferencia de la información a través de la relación establecida entre los conocimientos previos que estos poseen y la nueva información.

Profesor: *El primer párrafo, marquen todas la palabras que la profesora va a leer y ustedes van marcando las palabras que no entienden*

Profesor Diferencial: *Voy a leer, necesito silencio y atención. vayan anotando las palabras que no comprenden.*

Profesor: *La subrayan.*

d) Categoría: Actuación física

Al proporcionar múltiples formas de expresión y en lo que respecta a la actuación física se evidencia que el sujeto de investigación 1 presenta un desempeño *parcialmente desarrollado* al proporcionar diversas modalidades de respuesta, aunque guía y flexibiliza el ritmo y los plazos para que los estudiantes utilicen y manipulen el recurso didáctico de la clase. En la clase analizada se observa que

las posibilidades de respuesta se dan solo de forma oral, por lo tanto, es posible inferir que no hay diversas alternativas de expresión, como se demuestra en el siguiente ejemplo:

Profesor: *Ahí tenemos, entonces revisamos.*

Estudiante 1: *¡Yo!*

Profesor: *Espere, ya.*

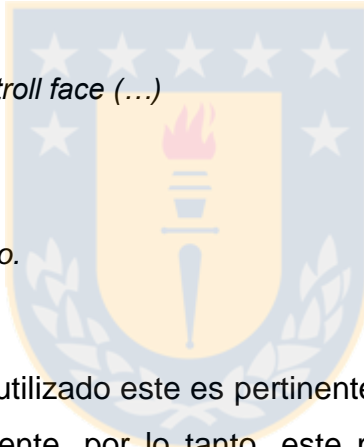
Estudiante 1: *Usuario.*

Profesor: *¿Qué significa usuario? Espérense, vamos viendo la primera línea (el profesor lee parte del texto y detiene la lectura en la palabra “meme”) ¿qué es un meme?*

Estudiante 2: *Es un troll face (...)*

Profesor: *Ya, meme.*

Estudiante 3: *Usuario.*



Con respecto al material utilizado este es pertinente con la actividad diseñada y es bien utilizado por el docente, por lo tanto, este material entrega la información adecuándose a las necesidades de cada estudiante porque además de entregar la información escrita, presenta organizadores gráficos y refuerza la información de forma auditiva.

e) Categoría: Habilidades de expresión y fluidez

El sujeto de investigación 1 es capaz de utilizar diversos medios de comunicación para entregar información haciendo uso de texto, voz y esquemas. También apoya la práctica y el desempeño de las tareas y actividades, dando ejemplos y utilizando una temática conocida por los estudiantes.

En cuanto a entregar opciones de herramientas de composición y resolución de problemas la información es presentada solo en formato escrito, ya que, el material corresponde a una guía de trabajo con el texto impreso, aunque a medida que la clase se desarrolla el contenido se organiza en el pizarrón siendo sólo de manera visual o escrita sin incorporar el uso herramientas gráficas, páginas webs y otros recursos digitales.

f) Categoría: Funciones de la ejecución

Durante la clase 2 el profesor es capaz de establecer objetivos específicos señalando como meta, la lectura y el análisis de un texto informativo cómo es posible evidenciar a partir del siguiente extracto:

Profesor: *El objetivo de la clase de hoy, “leer comprensivamente (...) un texto informativo utilizando diversas estrategias”, que luego les explicaré.*

Además hace uso efectivo del diálogo como medio de interacción con los estudiantes lo que produce la mejora de la capacidad para desarrollar el proceso de seguimiento donde el docente formula preguntas para guiar la reflexión y usa estrategias de auto-evaluación para obtener distintos comentarios por parte de los alumnos. Lo anteriormente descrito se extrae del siguiente diálogo:

Profesor: *¿Qué es lo que les atrae? y quiero que levanten la mano para contestar, insisto ¿Qué es lo que les atrae de este personaje?*

Estudiante 1: *Que es asesino.*

Profesor: *¿Y a usted por qué le brillan los ojitos cuando dice que es asesino?*

Estudiante 1: *Es que me gusta, me gustan los monitos que matan personas y todo eso.*

Profesor: *¿Le gustan los monitos que matan personas?*

Se aprecia en la observación de la clase, habilidades *parcialmente desarrolladas* en cuanto al apoyo del desarrollo estratégico, la planificación de la tarea y la capacidad de facilitar el manejo de la información y recursos por parte de los estudiantes. No se observa flexibilidad para que el estudiante reflexione sobre sus propias metas puesto que el objetivo de la clase se señala solo en formato escrito, por lo que se infiere que sólo entrega una forma de manejar la información.

g) Categoría: Búsqueda de los intereses

Durante la clase observada el docente es capaz de potenciar las elecciones individuales y la autonomía de los estudiantes, al escoger una temática altamente conocida por estos con el fin de obtener distintos comentarios según la realidad y contexto que tiene cada uno de ellos, potenciado y valorando así, la autenticidad, es decir, que el profesor contextualiza la actividad según el interés de los estudiantes diseñando una clase culturalmente significativa y apropiada para su edad y nivel escolar.

El docente presenta una habilidad *parcialmente desarrollada* con respecto a la capacidad de reducir las amenazas y distractores, puesto que, no realiza una actividad de aprendizaje colaborativa entre pares infiriendo a partir de lo observado en su clase, que no se fomenta un ambiente de cooperación y apoyo entre estos, siendo el ritmo y tiempo de trabajo igual para todos. En la clase el profesor percibe el interés de los estudiantes al presentar el tema del texto, como se ejemplifica a continuación.

Profesor: *Antes de comenzar a leer, ¡silencio! Parece que causó bastante alegría el personaje, la verdad de las cosas es que a mí no me provoca tanta alegría como a ustedes, pero luego van a saber por qué.*

h) Categoría: Mantenimiento del esfuerzo y la persistencia

Sobre el mantenimiento del esfuerzo y la persistencia en primer lugar se observa en la ejecución de la clase, que el sujeto de investigación 1 presenta una habilidad *parcialmente desarrollada* en lo que respecta a acentuar los objetivos y las metas de aprendizaje, a pesar, de que la temática seleccionada tiene relación con los antecedentes culturales e intereses de los estudiantes. El docente no logra, según lo observado en esta clase, que los alumnos puedan formular o replantear sus propias metas a partir del objetivo general, pero si genera ejemplos relevantes de acuerdo a su contexto.

En relación a entregar diferentes niveles de desafíos y apoyos para fomentar la colaboración, la comunicación, la retroalimentación y la perseverancia en sus estudiantes, se observa en el desarrollo de esta clase que el docente destaca en las habilidades anteriormente descritas, presentando un nivel de habilidades *desarrolladas*. El docente utiliza el diálogo con sus estudiantes de manera efectiva lo que hace posible la construcción de nuevos conocimientos en base a la información que entrega el texto y de las opiniones y comentarios que surgen a partir de la lectura.

Lo descrito se ejemplifica en el siguiente extracto:

Profesor: *¿Ustedes saben lo que significa el concepto de leyenda urbana? (...) que dijimos nosotros aquí en clases sobre las leyendas.*

Estudiante 1: *Que las leyendas no existen.*

Estudiante 2: *No, que las leyendas tienen em... em... aa... a base de hechos reales y fantásticos.*

Profesor: *Muy bien. Ya, las leyendas algo de real tienen y algo de fantasía, entonces ¿alguien tiene alguna duda de que existe este personaje, hay derecho a la duda?*

Estudiantes: *Siiii...*

Profesor: *Sí, porque el concepto de leyenda, cierto, como dijo Cabrales, hay cosas que existen y hay otras que son elementos de fantasía.*

i) Categoría: Autorregulación

Presenta dificultades al guiar el establecimiento personal de objetivos y expectativas, no se demuestra una flexibilidad con respecto a la formulación de objetivos por lo que estos no se adecúan a las fortalezas y debilidades de cada estudiante. En esta clase observada, no existe un proceso de auto-reflexión e identificación de los estudiantes con sus propios objetivos personales.

No obstante, el docente es capaz de apoyar el desarrollo de habilidades y estrategias de resolución de problemas en sus estudiantes, dando apoyo emocional, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y manteniendo una relación afectiva con estos. Además se observa que el profesor desarrolla la autoevaluación y potencia la reflexión al finalizar la actividad.

➤ CLASES DEL SUJETO 2

En función del análisis de las clases ejecutadas por el sujeto 2, es necesario indicar que el docente egresado de la Universidad de Concepción, posee Magister en Educación y 6 años de experiencia en aula.

CLASE 1 SUJETO 2

La clase analizada corresponde a la observación de un quinto año básico, cuyo desarrollo del objetivo se relaciona con la lectura y comprensión de fábulas a través de la revisión de una actividad trabajada anteriormente, anclando las reflexiones extraídas, con la lectura de una nueva fábula. Luego se introduce el contenido correspondiente al día de la observación de clase, cuyos objetivos son: “relacionar aspectos de un texto leído y comentado en clases con otros textos leídos previamente y reemplazar palabras con sinónimos más precisos al escribir”.

1) Análisis escala estilo Likert de clasificación estilos de enseñanza

a) Categoría: Implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo.

El docente demuestra dominio efectivo al desarrollar una clase motivante para los estudiantes considerando sus intereses y el uso de fábulas adecuadas a su edad, haciendo uso de estrategias que logran promover la interacción entre ellos, potenciando su participación activa en el proceso de aprendizaje. En cuanto al recurso de enseñanza, el docente se apoya en el texto seleccionado para trabajar planteando preguntas abiertas y reflexivas activando así sus conocimientos previos, además del uso de anécdotas e historias para ejemplificar el contenido tratado.

El siguiente extracto ejemplifica lo anteriormente descrito:

Profesor: *Y qué moraleja nos dejaría... si, si esta fábula de la zorra, el ciervo y el león nos dice que no debemos llevarnos por las apariencias, ¿qué moraleja nos deja la otra fábula que consultamos? La del...*

Estudiante 1: *Que no hay que guiarse por los honores...*

Estudiante 2: *No la del león y el ratón...*

Grupo 1: *¡Qué no hay que dejarse llevar por las apariencias!*

Profesor: *Que no hay que dejarse llevar...por el tamaño, por las apariencias*

Estudiante 3: *Porque del porte que sea igual va a poder ayudarlos.*

Las actividades observadas suponen un desafío, el docente genera espacios para fomentar el diálogo dando tareas para que los estudiantes desarrollen lo aprendido de forma autónoma potenciando el aprendizaje tridimensional. Destaca en el buen manejo del tiempo durante la clase, monitoreando constantemente el transcurso de esta.

En cuanto a las estrategias que dispone para que los estudiantes desarrollen su aprendizaje, el docente presenta un dominio levemente descendido en función de los recursos didácticos que selecciona para esta clase. Si bien, estos recursos son adecuados para el nivel y la edad del grupo, no considera otros medios u opciones de representación de la información que pueden enriquecer el proceso de enseñanza, lo que es posible inferir de acuerdo a la observación de la clase ejecutada.

b) Categoría: Evaluación para el aprendizaje.

El sujeto de investigación 2, demuestra dominio destacado en el área de evaluación de los objetivos propuestos, ya que, utiliza medios orales y escritos para desarrollar procesos metacognitivos en sus estudiantes permitiendo espacios de reflexión en torno a lo que han aprendido. Un ejemplo de esto, es el siguiente diálogo en la clase:

Profesor: *Señorita Fernanda Sepúlveda, ¿Qué tipo de texto es el anterior?*

Estudiante 1: *Es una fábula*

Profesor: *Es una fábula, “coma”, porque... ¿quién me puede decir?*

Estudiante 2: *Nos deja una enseñanza.*

Profesor: *¡Nos deja una enseñanza!*

Estudiante 3: *¡Los animales hablan!*

Profesor: *Y sus... personajes son animales que... (esperando la respuesta de los estudiantes).*

Todos: *¡Hablan!*

Profesor: *Hablan y realizan acciones, ¿cierto?*

c) Categoría: Interacción en el aula.

Referido a la capacidad que muestra el docente para facilitar la participación del grupo durante la clase, este presenta un desempeño destacado, puesto que, impulsa el diálogo espontáneo entre profesor-estudiante y entre compañeros, generando así estrategias que favorecen un ambiente adecuado para el aprendizaje.

En el siguiente extracto se evidencia lo descrito:

Profesor: *¿Frente a un peligro buscarías refugiarte en la casa de tu enemigo o de alguien que te causara daño? Sí, no y por qué. Es opinión. Escriban y ahí revisamos.*

Profesor: *Diga en voz alta, Paulina, su respuesta, la 8. ¡Lea...fuerte!*

Estudiante 1: *No.*

Profesor: *¿Por qué?*

Estudiante 1: *Porque me pueden matar.*

Profesor: *No dice la Paulina, porque te pueden matar. Lea... (mirando a otro estudiante), más fuerte sí.*

Estudiante 2: *No, porque esa persona te puede hacer mucho daño*

Profesor: *No, porque esa persona te puede hacer daño. ¿David?*

Estudiante 3: *No, porque me pueden hacerme daño.*

Profesor: *Me pueden hacer daño. ¿Catalina?*

Estudiante 4: *No, porque me pueden hacer daño o matar.*

Profesor: *Muy bien.*

Estudiante 5: *No, porque, aunque sea valiente, me puede apuñalar por la espalda.*

Profesor: *¿Daniela?*

Estudiante 6: *No, porque el enemigo me puede apuñalar por la espalda.*

Profesor: *¿Disangela?*

Estudiante 7: *Yo le había puesto que si...*

Profesor: *A ver lea de nuevo.*

Estudiante 7: *Sí, porque si no tuviera donde refugiarme, tendría que refugiarme ahí.*

Profesor: *Ya muy bien, aun sabiendo a lo que te expones ¿verdad? (continúan leyendo respuestas).*

En el desarrollo de la clase es posible identificar mediante la observación de esta, la preocupación constante que muestra el docente por el bienestar emocional de sus estudiantes, prestando mayor atención por una estudiante que requiere apoyo especializado en el proceso de lectoescritura, utilizando con ella estrategias de apoyo guiado, lectura conjunta y preguntas para verificar su comprensión de lo leído.

d) Categoría: Elementos de integración cultural.

Es posible observar de acuerdo a la ejecución y desarrollo de esta clase, que el sujeto 2, admite la incorporación y valoración de manifestaciones culturales de los estudiantes considerando la utilización de sus propios códigos lingüísticos, respetando y aprovechando las instancias de diálogo espontáneo para generar situaciones de aprendizaje.

Utiliza de forma efectiva las vivencias del grupo como estrategias de enseñanza que permiten relacionar los contenidos con la cultura que estos poseen.

2) Análisis escala de apreciación conceptual basada en el diseño universal para el aprendizaje

a) Categoría: Percepción

En esta categoría, el sujeto de investigación 2 demuestra un *desarrollo parcial* en la habilidad de proporcionar de diversas formas la información para que todo el grupo pueda acceder a ella. Esto se evidencia en el uso de una guía de trabajo que contiene una “fábula” y una serie de preguntas como único canal de acceso al contenido, haciendo uso de información visual sólo a través de la impresión del texto.

En cuanto a las alternativas para la información sonora, el docente realiza pausas efectivas, variando el ritmo y entonación de su voz acorde al desarrollo de la actividad, por lo que se determina que si bien utiliza canales visuales como auditivos no responden en su totalidad al desarrollo de estrategias y acciones planteadas en el DUA para la percepción.

e) Categoría: Lenguaje y símbolos

De acuerdo al principio que considera otorgar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos, el docente utiliza estrategias efectivas para definir el vocabulario y aquellas expresiones que presentan dificultad para los estudiantes, ejemplificando en términos comprensibles la sintaxis de la información para conectar el contenido con las experiencias y conocimientos previos, lo que puede evidenciarse en el siguiente extracto:

Profesor: *“Nunca permitas que el ansia de honores perturbe tu buen juicio”,
¡Martín!*

Estudiante: *O sea que el honor es, por ejemplo, unos dicen te vamos a dar este premio y a lo mejor te engañan.*

Profesor: *Yo le puedo decir, “tú eres bueno”, “tu puedes hacer esto”, “me gusta que tu hagas esto” (señala al estudiante para que continúe). Sáquese la manito de la... ¡vamos!, ¡fuerte!*

Estudiante: *Como que alguien le dice “qué bueno” a otra persona y a lo mejor no es verdad.*

Profesor: *Ya, ya, alguien puede alabar a otra persona, pero en el fondo de su corazón no está sintiendo eso, ¿cierto? Lo está diciendo simplemente por cumplir. Veamos... sigamos. “Nunca permitas que el ansia de honores perturbe tu buen juicio para que no seas atrapado por el peligro” ¿a qué se refiere “para que no seas atrapado por el peligro”?*

Estudiante: *A lo mejor puede haber una persona mala y te puede engañar también.*

Profesor: *A lo mejor, mira lo que dice Martin, puede haber una persona mala y te puede engañar. ¿Cierto? O una persona te puede enseñar determinada cosa que a ti te pueda provocar, ¿un? (esperando la respuesta de los estudiantes).*

Todos: *¡Daño!*

En cuanto a la habilidad de ilustrar conceptos importantes de manera no lingüística, el docente utiliza como apoyo el texto impreso, pero no considera el uso de imágenes o diagramas para simbolizar lo representando, por lo que se valora, de acuerdo a lo observado en esta clase, como habilidad *parcialmente desarrollada* en esta subcategoría

f) Categoría: Comprensión

El docente activa los conocimientos previos de sus estudiantes de forma verbal apoyándose en la evocación de objetivos vistos, recordando el contenido trabajado y destacando lo más importante de la información. No utiliza organizadores gráficos, ni esquemas que puedan reforzar de forma visual la información, así como tampoco ejecuta una breve actividad para producir el anclaje de conocimientos, calificando su desempeño como *parcialmente desarrollado*.

Un ejemplo de lo mencionado anteriormente es el siguiente extracto en el que el docente solo parafrasea el objetivo de aprendizaje:

Profesor: *Al igual que ayer vamos a utilizar nuevamente los sinónimos, cada vez debemos ir siendo más precisos en los sinónimos que utilizamos, ¿de acuerdo? ... recuerden que ayer les dije que existían muchos, pero ¿en qué nos debíamos fijar?*

Estudiante: *Había uno que era (...)*

Profesor: *Había uno, Juan David, que era... o sea David, que era más acertado de acuerdo al contexto en que se desarrollaba mi lectura. (Continúa la clase)*

En cuanto al apoyo otorgado por el docente en la clase observada, es posible valorar su capacidad en el desempeño y ejecución de estrategias como *desarrollado*, puesto que logra fortalecer los procesos de memorización de la información, reforzar el contenido a través de preguntas durante el desarrollo de la actividad, y constatar que los estudiantes han comprendido y procesado la información, entregando de forma gradual el contenido y eliminando elementos distractores para dirigir la atención de los alumnos hacia las actividades.

g) Categoría: Actuación física

Referido a la capacidad que demuestra el docente para proporcionar diversas modalidades de respuesta física para que sus estudiantes puedan poner en práctica el contenido abordado, es posible identificar, según lo observado en esta clase, solo un medio de representación correspondiente a la lectura y escritura en base a una guía de trabajo, cuyas respuestas luego se socializan en grupo para que todos escriban una respuesta completa y general.

El docente no hace uso de herramientas tecnológicas que puedan complementar el aprendizaje, pero entrega apoyo adecuado al igual que información, de acuerdo a las necesidades que estos demandan, considerando su edad e intereses. Su desempeño se califica de acuerdo a lo analizado en su clase, como *parcialmente desarrollado*.

h) Categoría: Habilidades de expresión y fluidez

Es posible determinar a partir de lo observado en su clase, que el docente ejecuta de forma efectiva la entrega de información por más de un canal, calificándolo en la valoración de *desarrollado*, puesto que, utiliza su voz y el texto impreso como medios de comunicación.

El sujeto 2, apoya constantemente la práctica de tareas mediante ejercicios, ejemplificaciones y estableciendo conexión entre lo aprendido y su funcionalidad en la vida cotidiana, así como se demuestra en el siguiente diálogo:

Profesor: *¿Para qué me servirá todo lo que aprendí hoy? ... No me pueden responder para aprender porque están aprendiendo, ¿cierto?*

Estudiante 1: *¿Para qué me sirve qué?*

Profesor: *¿Lo que aprendí hoy?*

Estudiante 2: *Para estar preparado para cualquier situación.*

Profesor: *¡Ah! ¡Muy bien!, para estar preparados para cualquier situación que nos toque en la vida, ¿para qué más?*

Estudiante 2: *Tía, para estar preparado ante el peligro.*

Profesor: *Para estar preparado ante el peligro, ¿Quién más? ... ¿quién más?, con otra reflexión quedo... satisfecha. ¿Tomás?*

Estudiante 3: *A no correr riesgos muy grandes.*

Profesor: *¡Ya!, todo lo que hemos aprendido hoy aparte de ser muy buenas lecturas, y entretenidas lecturas, nos sirven para aplicarlas en la vida diaria porque ya vamos a saber cómo enfrentar diversas situaciones.*

En cuanto a la entrega de herramientas de composición y resolución de problemas, si bien se apoya el proceso de aprendizaje mediante refuerzo y tratamiento del error, no se utilizan herramientas gráficas, diccionarios o recursos

digitales, por lo que se califica su desempeño de acuerdo a lo observado, como *parcialmente desarrollado*.

i) Categoría: Funciones de la ejecución

De acuerdo al establecimiento del objetivo de la clase, éste es incorporado en el texto entregado a los estudiantes, solicitando a uno de ellos que lo lea para toda la clase en voz alta, utilizando así estrategias de participación grupal y socialización de la actividad a trabajar, tal como se demuestra en el siguiente extracto:

Profesor: *Lea fuerte y claro los objetivos, por favor, Romina.*

Estudiante: *Objetivo de la clase, relacionar aspectos de un texto leído y comentado en clases con otros textos leídos previamente, reemplazar palabras con sinónimos más precisos al escribir.*

Profesor: *Al igual que ayer vamos a utilizar nuevamente los sinónimos, cada vez debemos ser más precisos en los sinónimos que utilizamos.*

Sin embargo, en la clase observada no se escribe o presenta el objetivo en un lugar visible para todos, no se lleva a cabo una reflexión en torno a la dificultad que este puede presentar para los estudiantes, y si bien este puede ser secuenciado para permitir la planificación y posterior ejecución de la tarea, el docente solo le da lectura y continúa con la clase, calificando su desempeño como *parcialmente desarrollado*.

Así mismo en la subcategoría de seguimiento del aprendizaje se evalúan las capacidades del docente a partir de lo observado en su clase, como *desarrolladas*, puesto que formula preguntas que guían el auto-control y la reflexión en sus estudiantes, a través de estrategias de autoevaluación integradas en la actividad, permitiendo comentarios que se socializan y discuten, tal como se presenta en el siguiente diálogo:

Profesor: *¿Quién era el enemigo del ciervo?*

Grupo 1: *¡Los humanos!*

Grupos 2: *¡Los bueyes!*

Grupo 1: *¡Los humanos! ¡Los bueyes le ayudaron!*

Profesor: *Los bueyes le dijeron, quédate aquí ¿pero...?*

Estudiante 2: *Ojo con el enemigo.*

Profesor: *¡Ojo con el enemigo!, y ¿quién era el enemigo?*

Grupo 1: *Los humanos, los hombres.*

Profesor: *¿pero qué...? Si, los humanos, pero qué nombre...*

Grupos 2: *¡Los dueños del lugar!, ¡los dueños de la granja!*

Profesor: *El dueño del terreno, el dueño de la granja, cierto, el dueño de la finca...*

j) Categoría: búsqueda de los intereses

Es posible determinar que el docente potencia la autonomía de sus estudiantes permitiéndoles avanzar a su ritmo en el desarrollo de la clase, considera los tiempos de cada uno de ellos, incluso apoya de forma personalizada a una estudiante que requiere que le ayuden a leer su texto.

Las actividades que presenta son contextualizadas a la realidad del grupo, incorporando elementos culturales y sociales relevantes. Además, reduce amenazas o distractores en el desarrollo de las actividades, varía el ritmo de trabajo conforme los estudiantes avanzan en las tareas y los implica en todo momento en debates o diálogos para corroborar su aprendizaje. Se califica su desempeño en cuanto a los objetivos del DUA como *desarrollado*.

k) Categoría: Mantenimiento del esfuerzo y la persistencia

Si bien el docente declara el objetivo de la clase en la guía de trabajo y pide a una estudiante que lo lea en voz alta, no implica a los estudiantes en su comprensión y reformulación para que puedan comprender y visualizar lo que trabajarán y con qué finalidad, por lo que su desempeño se relaciona con la opción valorativa de *parcialmente desarrollado*.

En cuanto a la orientación de errores y la entrega de diferentes apoyos, el sujeto 2, logra entregar de acuerdo a la observación de la clase desarrollada, un nivel de desafío alcanzable a sus estudiantes, guiándolos durante la clase, monitoreando su avance uno a uno y en forma grupal al compartir las respuestas a nivel de curso.

En el siguiente ejemplo es posible evidenciar lo anteriormente descrito:

Profesor: *Ya pequeños, ¿qué les parece esta...este cuento?*

Estudiante 1: *¡Es una fábula!*

Profesor: *¿Por qué no es cuento?*

Estudiante 2: *Porque no comienza con había una vez.*

Profesor: *¡Ya!, pero esa es una marca, ¿por qué más no es una fábula? (todos responden a la vez). ¡Ah! Parece que se nos olvidó las normas de convivencia, levantar la manito para hablar, respetar el turno del compañero. ¡Rafael!*

Estudiante 3: *Porque los animales hablan y dejan una enseñanza.*

En el extracto, el docente refuerza lo aprendido, planteando preguntas que consideran contenidos vistos para guiar sus errores, recordando normas de convivencia en el aula permitiendo la participación de todos, lo que fomenta en ellos actitudes que se relacionan con la colaboración, la comunicación y la perseverancia. Demuestra además, interés por alentar a los estudiantes a mejorar

y superar sus resultados, permitiendo comentarios y compartir experiencias propias.

De acuerdo al desempeño observado en el docente, se califican sus acciones en la opción valorativa de *desarrollado*.

I) Categoría: Autorregulación

En función de los objetivos establecidos para la clase observada, el docente indica el objetivo de forma general, pero no permite a sus estudiantes formular sus propios objetivos durante la clase, de forma que puedan establecer sus fortalezas y debilidades en función de éste, por lo que se determina en el docente una destreza *parcialmente desarrollada*.

Es posible identificar apoyo emocional constante por parte del docente a sus estudiantes mientras se desarrolla la actividad central, utilizando situaciones vivenciadas para fortalecer actitudes y fomentar la buena convivencia entre compañeros. Logra desarrollar actividades de autoevaluación, retroalimentando las respuestas de aquellos estudiantes que participan de forma voluntaria como también de aquellos a los que les solicita compartir sus respuestas y reflexiones. De acuerdo a lo observado en esta clase, se califica su desempeño en esta subcategoría como *desarrollado*.

CLASE 2 SUJETO 2

La observación analizada corresponde a la grabación de una segunda clase de un quinto año básico (NB3), cuyos objetivos a desarrollar son: “*Relacionar aspectos de un texto leído y comentarlo en clases con otro texto leído previamente, reemplazar palabras por sinónimos más precisos al escribir, hacer comentarios preguntas u otras intervenciones que están relacionadas con el tema sobre el cual se dialoga*”.

1) Análisis escala estilo Likert de clasificación estilos de enseñanza

a) Categoría: Implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo.

El docente muestra dominio efectivo en la capacidad de fomentar la motivación y participación del grupo en consideración de un aprendizaje tridimensional. Inicia la clase con entusiasmo y activa los conocimientos previos de sus estudiantes antes de desarrollar las actividades que trabajan el objetivo de aprendizaje, lo que permite involucrarlos de manera activa en el proceso.

Es posible identificar una secuencia didáctica orientada al desarrollo intelectual con actividades que los desafían cognitivamente, impulsando la reflexión mediante preguntas abiertas y generando espacios adecuados para el diálogo.

En cuanto al trabajo colaborativo entre pares, el docente si bien permite espacios para socializar las respuestas y comentarlas, no considera en su clase trabajos grupales o en pareja para potenciar el aprendizaje social, por lo que se determina que este es uno de los aspectos que podría mejorar en su enseñanza.

En cuanto al uso de recursos didácticos adecuados a las características de los estudiantes, solo se considera el uso de guías de trabajo, material que no es complementado con otros recursos que puedan enriquecer el aprendizaje. Las actividades planificadas se desarrollan en torno al tiempo estimado.

b) Categoría: Evaluación para el aprendizaje.

El sujeto de investigación 2, muestra un desempeño competente en la consideración de aspectos evaluativos de la clase ejecutada, considerando evaluaciones diagnósticas y formativas en su planificación.

Es posible observar supervisión constante de las actividades desarrolladas por sus estudiantes, guiando su aprendizaje a través de preguntas y respuestas que permiten fortalecer lo aprendido.

A continuación se presenta un ejemplo de la descripción en este aspecto:

Profesor: *¿Cómo nos damos cuenta que no es una obra dramática?*

Estudiante 1: *Porque no... No deja una enseñanza*

Profesor: *No, ¿cómo nos damos cuenta de que no es una obra dramática?*

Estudiante 2: *No salía “el personaje dice tanto...”*

Profesor: *¡Ah!, porque no aparecen los diálogos*

Estudiante 2: *Los diálogos*

Profesor: *¿Cómo nos damos cuenta de que no es un cuento?*

Estudiante 3: *Porque además los animales saben...*

Estudiante 4: *Porque los animales hablaban.*

Profesor: *¿Cómo nos damos cuenta de que no es una novela?*

Estudiante 5: *¡Porque no es larga!*

Profesor: *No es larga*

Estudiante 6: *¡No mostraban sentimientos!*

Profesor: *Bien, entonces, por ende, es una fábula porque nos deja una enseñanza...*

Estudiante 7: *¡Los animales hablan!*

Profesor: *Y los animales cierto, hay animales que realizan las...acciones.*

c) Categoría: Interacción en el aula.

Es posible determinar mediante la observación de esta clase, que el sujeto 2 demuestra desempeño destacado en la capacidad para facilitar la participación del grupo, permitiéndoles expresar sus emociones, opiniones y experiencias, dando espacio al diálogo para potenciar la comunicación efectiva, ofreciendo la palabra, respetando las opiniones e indagando el estado de ánimo de estos.

El docente además, utiliza estrategias para fomentar la participación y motivación de los estudiantes en las actividades planteadas, les llama por su nombre y crea un ambiente de confianza en el aula, demostrando así preocupación por su bienestar emocional, empatizando con ellos, mostrando cercanía y reforzando de manera positiva las intervenciones que realizan.

El siguiente extracto ejemplifica lo descrito anteriormente:

Profesor: *Buenos días queridos estudiantes.*

Todos: *Buenos días, profesora.*

Profesor: *Asiento.*

Todos: *Gracias profesora.*

Profesor: *¡¿Cómo han llegado hoy?!*

Todos: *¡Bien!*

Estudiante 1: *Contentos.*

Profesor: *Contentos, ¿por qué contentos Martín?*

Estudiante 1: *Porque nos toca lenguaje*

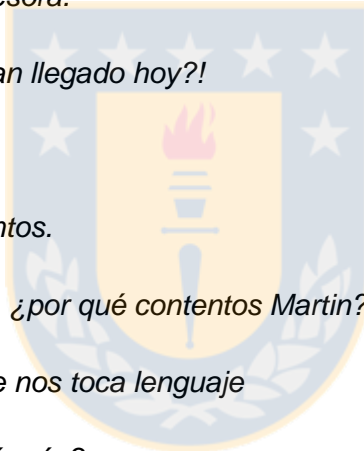
Profesor: *¿Y por qué más?*

Estudiante 2: *Porque es el último día.*

Profesor: *¡Porque mañana es el último día de...!*

Todos: *¡Clases!*

Profesor: *Y como salen de clases esta profesora se acordó de ustedes, y como se portan tan bien conmigo he traído un rico chocolate para que disfrutemos y podamos iniciar nuestra clase todos felices.*



No es posible distinguir, durante la observación, si el docente apoya en forma particular a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, pero si se observa preocupación sostenida por el avance de todos en consideración de sus ritmos de aprendizaje.

d) Categoría: Elementos de integración cultural.

El desempeño del sujeto 2, se califica como destacado en esta área, puesto que conoce el contexto sociocultural del grupo al cual enseña, destacando los elementos culturales que emergen durante la clase y basándose en ellos para potenciar el aprendizaje. El docente permite manifestaciones lingüísticas propias de los estudiantes, recoge y utiliza ejemplos de sus vivencias y experiencias, respetando su cultura e integrando aspectos significativos de estos en la planificación y desarrollo de las actividades en el aula.

En el siguiente diálogo, para explicar el concepto de “regocijar”, el docente utiliza un ejemplo cotidiano y que forma parte de las experiencias vividas por los estudiantes:

Profesor: *Cuando yo estoy alegre o estoy festejando estoy gozando o disfrutando algo. Así como todos gozamos, cierto, el sábado con la copa América, ¿cierto?*

Todos: *(Murmuran sobre el tema)*

Estudiante 1: *¡Gozamos el campeón!*

Estudiante 2: *¡Y gozaremos el otro domingo porque hay partido!*

2) Análisis escala de apreciación conceptual basada en el diseño universal para el aprendizaje

a) Categoría: Percepción

El sujeto 2, demuestra un *desarrollo parcial* en la habilidad de entregar la información en función del estilo de aprendizaje de cada estudiante, abarcando solo actividades de lectoescritura. Es posible evidenciar esto en la elección del recurso didáctico, una guía de trabajo impresa que contiene un texto para leer y a partir de este, responder a una serie de preguntas con alternativas. De acuerdo a esto, el docente considera como único canal de acceso al contenido y a la información, el texto entregado a sus estudiantes.

En cuanto a las alternativas para la información sonora, el uso de la voz es adecuado en cuanto el docente desea indicar información importante, realizar pausas efectivas y reflexivas, variar el ritmo y entonación de su voz, acorde al desarrollo de la actividad.

Se establece, según lo descrito, que los medios para la percepción escogidos por el profesor no responden en su totalidad al desarrollo de estrategias y acciones planteados en el DUA para esta subcategoría, por tanto, se obtiene un *desarrollo parcial* de los indicadores.

b) Categoría: Lenguaje y símbolos.

De acuerdo al principio que considera otorgar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos, el docente obtiene en este aspecto la valoración de *desarrollado*, puesto que pre-enseña cuando es necesario, el vocabulario o contenido trabajado, lo que permite promover la conexión del nuevo contenido con las experiencias previas de sus estudiantes. De esta forma, activa los conocimientos sobre un tema determinado, clarificando la sintaxis de la información entregada relacionándola con estructuras aprendidas previamente, esto se hace visible en ejemplos que resultan comprensibles y concretos para el grupo, pudiendo evidenciarse en el siguiente extracto lo destacado anteriormente:

Profesor: Ya. Hoy vamos a utilizar la estrategia de párrafos. Yo voy a asignar a las personas que van a leer, ¿de acuerdo? ¿Cómo sabemos dónde termina un párrafo?

Estudiante 1: Por el punto.

Profesor: ¿Pero qué punto tiene que ser?

Grupo 1: Final, punto final.

Profesor: No el punto final no indica...

Estudiante 3: ¡Punto aparte!

Profesor: Punto aparte ¿verdad? Recordemos que tenemos punto seguido, que nos sirve para separar ideas dentro de un párrafo, punto aparte que separa las ideas de los párrafos y punto final que pone fin a nuestro texto.

El sujeto 2, en función de la utilización efectiva de recursos visuales como imágenes, esquemas o mapas conceptuales para apoyar aspectos importantes de manera no lingüística como un apoyo efectivo para la enseñanza, hace explícita la relación entre los textos trabajados de forma oral pero no utiliza estos recursos complementarios para favorecer el proceso de asociación entre conceptos, calificando su desempeño como *parcialmente desarrollado*.

c) Categoría: Comprensión.

En esta categoría el sujeto 2, activa los conocimientos previos de los estudiantes a través de preguntas y analogías sobre contenidos trabajados, sin embargo, no hace uso de elementos visuales u organizadores gráficos que faciliten la asimilación de la información, obteniendo una valoración de *parcialmente desarrollado*.

El docente posee habilidad para destacar en la información aquellas características y relaciones importantes en el contenido entregado, de esta forma dirige la atención hacia elementos claves en textos, usando ejemplos y contraejemplos. De igual forma, guía efectivamente el procesamiento de la información, otorgando apoyos graduales y transfiriendo el conocimiento mediante el uso de estrategias nemotécnicas para destacar ideas principales. Su desempeño califica como *desarrollado* en estos últimos aspectos.

Lo anteriormente descrito se extrae del siguiente momento de la clase:

Profesor: *¿Quién me puede contar, que estuvimos trabajando la clase pasada, mientras disfrutamos del bombón? ¿Rafael?*

Estudiante 1: *El cuento, una fábula...*

Estudiante 2: *El león, el ciervo y el...*

Profesor: *De un ciervo, ¿Rodrigo?*

Estudiante 3: *Del león, el ciervo y la zorra, ¡bah!...*

Profesor: *La zorra...*

Estudiante 4: *El león, la zorra y el ciervo.*

Profesor: *¿Qué tipo de texto era ese?*

Todos: *¡Fábula!*

Profesor: *¿Y cómo podíamos descubrir que era una fábula?*

Estudiante 2: *Porque los animales realizan acciones y nos deja una enseñanza.*

Profesor: *Y nos deja una enseñanza o moraleja.*

d) Categoría: Actuación física.

El docente se apoya principalmente en la guía de trabajo con el texto y las preguntas con alternativas para que los estudiantes desarrollen de forma práctica los objetivos propuestos en la clase, lo que responde solo a un medio físico de expresión, aun cuando utiliza medios orales y escritos para responder, se califica su desempeño como *parcialmente desarrollado*.

En cuanto al uso de herramientas o tecnologías que fortalezcan el proceso de aprendizaje, no se evidencia su incorporación en las clases para responder a las necesidades de sus estudiantes, por lo que este aspecto es evaluado como *parcialmente desarrollado*

e) Categoría: Habilidades de expresión y fluidez.

Referido a los medios para entregar la información, el sujeto 2 hace uso de texto y voz como canales de comunicación, lo que responde a la necesidad inmediata y acorde a la edad del grupo de estudiantes, por lo que se valora su desempeño como *desarrollado*.

De acuerdo a las opciones que el docente dispone para trabajar con sus estudiantes, relacionadas a las herramientas de resolución de problemas, este no facilita el acceso a instrumentos gráficos, mapas conceptuales u otro medio para enriquecer el proceso de aprendizaje, ni permite que resuelvan sus dudas apoyándose de material complementario.

No es posible evidenciar en su totalidad que se proporcionen modelos de simulación donde los estudiantes pongan en práctica los resultados de aprendizaje, aun cuando si se apoya el proceso a través de monitoreo constante en el desarrollo de la actividad.

Estas últimas descripciones corresponden a las destrezas de expresión y fluidez, y se valoran de acuerdo a la observación del actuar del docente esta clase como *parcialmente desarrolladas*.

f) Categoría: Funciones de la ejecución

El objetivo de la clase es incorporado en la guía de trabajo entregada por el docente para que los estudiantes puedan leerlo, pero no existe reflexión en torno al éste, ni se encuentra en un lugar visible de la clase, quedando poco claro si los estudiantes logran estimar la dificultad que puede suponer este objetivo.

A continuación, se presenta un extracto que demuestra lo descrito:

Profesor: *Emilia Aguayo, ¿terminó de pegar? (en el cuaderno su guía de trabajo) ¿Me puede ayudar a leer los objetivos de la clase de hoy, por favor?*

Estudiante 1: *Objetivos de la clase, relacionar... (Estudiante 2 interrumpe la lectura)*

Profesor: *Alexis... ¿escuchamos a Emilia?, no entendemos. Porque es un principio básico y una norma de convivencia es escuchar cuando los compañeros están hablando, lo mismo cuando la profesora habla, ¿cierto?*

Estudiante 1: *Relacionar aspectos de un texto leído y comen... y comentarlo en clases con otro texto leído previamente, reemplazar palabras por sinónimos más precisos al escribir, hacer comentarios preguntas u otras inter... intervenciones que están relacionadas con el tema sobre el cual sea... se dialoga.*

Profesor: *Se dialoga, ya. Por lo tanto, ahí aparece ya una primera pregunta, porque ustedes saben que las estrategias... (Continúa con preguntas de la guía de trabajo).*

No es posible evidenciar a partir de lo observado, la planificación de las actividades ni la secuenciación de estas para que los estudiantes puedan desarrollarlas visualizando de forma gradual la meta a largo plazo, así como tampoco es posible identificar que el docente facilite el manejo de la información en organizadores gráficos o plantillas que organicen de forma efectiva el contenido trabajado. Estos elementos descritos se califican en la opción valorativa de *parcialmente desarrollado*.

En cuanto a la capacidad para desarrollar un proceso de seguimiento del aprendizaje en sus estudiantes, el sujeto 2, formula preguntas para guiar el proceso de autocontrol y reflexión, mostrando representaciones de los progresos de sus estudiantes, revisando resultados de aprendizaje en conjunto para así socializarlos, se evalúa este aspecto como *desarrollado*.

g) Categoría: Búsqueda de intereses

En cuanto al desarrollo de la autonomía de los estudiantes durante la clase, el sujeto de investigación 2, da posibilidades de secuenciar tiempos de realización de la tarea, respetando los ritmos de cada uno para completar las actividades propuestas, aunque éstas no consideran en su totalidad los intereses de sus estudiantes, calificando su desempeño en esta subcategoría como *parcialmente desarrollado*.

La flexibilización del tiempo al revisar las respuestas de sus estudiantes se ve reflejada en el siguiente diálogo:

Profesor: *Esta semana ha sido una semana de mucho aprendizaje.*

Estudiante 1: *¡Fábulas!*

Profesor: *De muchas fábulas. Y hemos aprendido mucho, ¿cierto?*

Estudiante 2: *De enseñanzas (...)*

Profesor: *Muchas enseñanzas nos han dejado las lecturas que hemos realizado esta semana. Ahora les voy a dar 5 minutos para aquellos que todavía no responden, que lo hagan.*

Estudiante 3: *A mí me falta la última pregunta (...)*

Es posible determinar que el docente reduce amenazas o distractores para crear un clima de apoyo y aceptación en el aula, señalando cambio en las actividades que se realizan con anticipación, variando el ritmo de trabajo e implicando a los estudiantes en debates en relación al tema que se trabaja, demostrando el uso de estrategias valoradas como *desarrolladas* en este aspecto.

h) Categoría: Mantenimiento del esfuerzo y la persistencia

El sujeto 2, incluye en la planificación de su actividad, enunciar el objetivo de la clase, de esta forma, los estudiantes conocen el contenido a trabajar durante el desarrollo de ésta, aunque es posible determinar que no visualizan el resultado de su aprendizaje, ya que, no utilizan estrategias de replanteamiento, ejemplificación o tratamiento del objetivo de manera que puedan interiorizarlo.

Debido a esto, es que no se diferencia el grado de dificultad que supone la realización de la tarea, aunque si se entregan apoyos para su ejecución. Estas descripciones se califican como una destreza *parcialmente desarrollada* en el docente.

Se evidencia de forma efectiva que el docente fomenta la colaboración y la comunicación entre los estudiantes, estableciendo normas, apoyando las buenas conductas y siendo moderador de discusiones grupales en torno a la temática trabajada. Asimismo, retroalimenta a sus estudiantes para potenciar la perseverancia en ellos, entregando estrategias para superar desafíos y superación en cuanto al rendimiento, calificando esta destreza como *desarrollada*.

i) Categoría: Autorregulación

Se identifica en el docente una destreza *parcialmente desarrollada*, en base a los objetivos establecidos para la clase, puesto que se indican en el nivel de conocer, pero no de comprender, por lo que sus estudiantes no logran formular objetivos propios para la clase ejecutada.

El docente apoya el desarrollo de habilidades de resolución de problemas brindando apoyo emocional constante durante el transcurso de la clase, fomentando la buena convivencia entre compañeros.

Potencia la autoevaluación y la reflexión, retroalimentando las respuestas de todo el grupo, implicándolos en las actividades propuestas. Se califica su desempeño en esta subcategoría como *desarrollado*.

El siguiente extracto, demuestra lo descrito en este dominio:

Profesor: *Como ustedes pueden ver, cierto, de una... de un texto cada uno saco su propio... entendió algo distinto, su propia versión de la moraleja. Pero lo importante es que aprendamos de esto y nos guardemos esta enseñanza que nos va a servir para... (Espera la respuesta de los estudiantes)*

Estudiante 1: *¡Muchas cosas de la vida!*

Profesor: *Para enfrentar cosas de la vida, ¿verdad? Y aprender a valorar lo que tenemos y cuidar los amigos cuando son ¿sin...?*

Todos: *“Sinceros”*

Profesor: *Porque aquí nos dimos cuenta que lamentablemente la amistad que había entre la zorra y el águila... (Señalando a los estudiantes para que respondan)*

Todos: *¡No era sincera!*

➤ CLASES DEL SUJETO 3

Según el análisis de las clases ejecutadas por el sujeto 3, se indica que el docente posee título de profesor de educación básica, egresado de la Universidad de Concepción con postítulo de especialización en Lenguaje y Comunicación y posee 4 años de experiencia en aula.

CLASE 1 SUJETO 3

La clase analizada se sitúa en un 5° año básico (NB3), cuyo objetivo principal es comprender un texto narrativo en base a las predicciones que pueden formular por el título y otros indicadores. El desarrollo de la clase se compone de una actividad de activación de conocimientos previos, lectura compartida del texto seleccionado para trabajar para luego responder una serie de preguntas en torno a éste de forma guiada.

1) Análisis escala estilo Likert de clasificación estilos de enseñanza

a) Categoría: Implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo.

Las actividades que el docente desarrolla durante la clase logran motivar e implicar a los estudiantes, generando espacios para el diálogo y la autonomía en la práctica del objetivo, favoreciendo así su participación activa mediante estrategias como la lectura compartida del texto.

El docente activa los conocimientos previos de sus estudiantes en una actividad breve que capta su interés para desarrollar luego una guía de trabajo cuya selección y uso es adecuada para el texto trabajado. Muestra dominio destacado de estrategias de enseñanza, utilizando la discusión guiada y el tratamiento del error como principal herramienta de aprendizaje, organizando su clase en función del tiempo planificado para el desarrollo del objetivo.

Lo anteriormente descrito se evidencia en el siguiente diálogo:

Profesor: *¿Qué significa predecir? ¡Sebastián, presta atención por favor!*

Estudiante 1: *Decir algo que va a pasar o puede pasar.*

Profesor: *¡Ya!, decir algo que va a pasar o puede pasar. Miguel, preste atención adelante. Bryan, ¿qué significa predecir?*

Estudiante 2: *Decir algo que va a pasar.*

Estudiante 3: *Si predecir algo como los mayas.*

Profesor: *¿...como los Mayas? ¿Por qué como los mayas?*

Estudiante 3: *Porque dijeron que se iba a acabar el mundo.*

Profesor: *Ellos hicieron una predicción que... nunca ocurrió. Por lo tanto, ¿las predicciones se hacen realidad siempre?*

Estudiante 3: *No.*

Profesor: *¡A veces! , según la situación.*

a) Categoría: Evaluación para el aprendizaje.

Es posible determinar mediante la observación que el sujeto 3, posee conocimiento de las funciones evaluativas como instrumento que fortalece el aprendizaje, desarrollando estrategias de monitoreo constante del aprendizaje de sus estudiantes, formulación de preguntas, socialización de respuestas, planteamiento de actividades y situaciones para que pongan en práctica lo aprendido, lo que se refleja a continuación:

Profesor: *Si vamos a hacer una predicción sobre una historia... ¡Sandro, Sandro! ¿Qué necesito yo para predecir una historia, de que se va a tratar?... ¿Qué necesitan ustedes?*

Estudiante 1: *¡Pistas!*

Profesor: *¡Pistas! ¿Qué pista me sirve?*

Estudiante 2: *El personaje principal.*

Profesor: *El personaje principal, ya... yo les puedo decir que personaje va a ser y ustedes pueden empezar a...*

Estudiante 3: *Pensar*

Profesor: *Predecir, a pensar. ¿De qué otra manera yo puedo predecir...de que se va a tratar el texto?*

Estudiante 4: *El lugar.*

Profesor: *Ya si les cuento el lugar...pero hay algo más claro que yo puedo predecir, ¿a partir de qué?*

Estudiante 5: *¡Ah! el título.*

Profesor: *¿Qué pasa si yo les doy el título?, ustedes inmediatamente van a tener una...*

Grupo: *Una idea.*

Se observa que el docente supervisa y entrega retroalimentación de las respuestas o comentarios que estos efectúan durante la clase, desarrollando en ellos habilidades metacognitivas y reflexivas en torno a su proceso de aprendizaje.

b) Categoría: Interacción en el aula.

El sujeto 3, se enfoca en generar un clima de confianza e interacción democrática con los estudiantes, estableciendo relaciones basadas en el diálogo para la construcción del aprendizaje, ofreciendo la palabra, interesándose por sus comentarios y su participación activa. Es posible determinar lo anterior a partir del siguiente extracto:

Profesor: *¡Segovia!, usted me dijo “denante”: “yo puedo predecir con el lugar”...
¿Dónde está sucediendo esta historia?*

Estudiante 1: *En un juzgado.*

Profesor: *Es un juzgado, ¿por qué?*

Estudiante 1: *Porque dice señor juez.*

Profesor: *Señor juez, nunca dice...ella tiene la culpa señor juez, ¿quién será ella?*

Todos: *¡Una mujer!*

Profesor: *Una mujer...esta intrusa, pero después dice “hasta el día que llegó, nadie se quejó de mi conducta. ¿Qué tipo de narrador tenemos ahí?*

Estudiante 2: *Protagonista*

Estudiante 3: *Porque participa en la historia y...*

Profesor: *Protagonista, primera persona, porque participa de la historia...*

Demuestra un dominio efectivo, pero levemente descendido en su capacidad para gestionar la clase en cuanto al apoyo individualizado, validación de experiencias de los estudiantes y refuerzo positivo de las intervenciones. Es posible determinar que el docente integra a todos los estudiantes en la actividad realizada, a través del apoyo de un profesor especialista, para aquellos que se encuentran en Programa de Integración Escolar.

c) Categoría: Elementos de integración cultural.

Se observa que el sujeto 3, permite y considera las manifestaciones, expresiones y patrones culturales de sus estudiantes, validando sus comentarios y permitiendo el uso de sus propios códigos sociolingüísticos. Se muestra competente en las habilidades para integrar aspectos significativos de su cultura, complementando el capital cultural de sus estudiantes con el curriculum escolar, generando espacios que permitan recoger y utilizar ejemplos de sus vivencias.

La dimensión descrita se evidencia en el siguiente extracto de la clase:

Profesor: *¡Benjamín!, ¿de qué puede tratarse un texto... la intrusa... que lleva de título la intrusa?*

Estudiante 1: *Que anda "metía" en las cosas que na' que ver... que no le importa... no tiene por qué meterse.*

Profesor: *¿Qué hace una persona intrusa?*

Estudiante 2: *¡Profesora!*

Estudiante 3: *Se mete en cosa' que no se debe.*

Estudiante 2: *Se mete en cosas que no se debe.*

Estudiante 4: *¡Intrusea!*

Profesor: *¡Intrusea!...por lo tanto anda... (esperando una respuesta)*

Estudiante 5: *Cuando yo me meto al computador de mi mamá...*

Profesor: ¡Intrusea las cosas de la mamá donde está en el computador!

Estudiante 6: ¡Por ejemplo, “la Mukaddes”!

Profesor: ¿Cómo? ¿La Mukaddes?

Estudiante 6: ¡La de “Fatmagul”!

Profesor: ¡Ah!, es que yo no veo ese teleserie, ¿qué hace “la Mukaddes”?, ¿Por qué es metida?, ¿Qué hace para que tú digas que es metida?...

A partir del diálogo anterior es posible identificar en el profesor, interés por incorporar elementos culturales de sus estudiantes, validando los comentarios, respuestas y experiencias de éstos para utilizarlos como ejemplo y anclarlos con la temática discutida en la conversación, sobre la definición de una persona “intrusa”.

2) Análisis escala de apreciación conceptual basada en el diseño universal para el aprendizaje

a) Categoría: Percepción.

El sujeto de investigación 3, demuestra un *desarrollo parcial* en la capacidad de personalizar la información en un formato flexible que atienda a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, utilizando actividades relacionadas a la lectura de textos y análisis de preguntas sin apoyo de contenido visual, pero regulando el volumen de la voz al contexto, utilizando pausas en su discurso y dando énfasis a la información importante.

Se identifica un desarrollo parcial en el uso de alternativas de información visual, apoyo de la información con imágenes, organizadores gráficos o videos, porque solo utiliza el texto impreso como recurso didáctico.

b) Categoría: Lenguaje y símbolos.

En cuanto a la categoría de lenguaje y símbolos, el docente en base a ideas previas comentadas por los estudiantes refuerza la ampliación del vocabulario brindando apoyo para entenderlo y el hacer correcto uso de las nuevas palabras aprendidas, resaltando también, las relaciones entre ideas en diálogos y extractos del texto seleccionado, demostrando una destreza *desarrollada* en estos aspectos.

Profesor: *A ver las niñas son las que a veces andan peliando’.*

Estudiante 1: *¡A veces!*

Profesor: *A veces no digo que siempre.*

Estudiante 2: *¡Yo no!*

Profesor: *Ya, le dicen... le tienen un apodo a esas personas.*

Estudiante: *¿Cuál?*

Profesor: *No voy a decir porque...pue... puede sobrepasar el límite de la formalidad de la sala de clase, pero cuando una persona anda hablando mal de la otra, finalmente ustedes la tratan de una manera que no es muy correcta.*

Estudiante 3: *¡Lógico!*

Estudiante 1: *Pero se supone que hay que tenerle mala po’.*

Profesor: *Pero a lo que voy, que ustedes le dicen...entonces...ustedes le dicen que andai’ puro... (Esperando respuesta). Ustedes ocupen o completen la oración en su cabeza. Ahora desde hoy día en adelante quiero escucharles decir que andan diciendo puras...*

Grupo 1: *¡Alcahueterías!*

Profesor: *“Andai’ puro...”*

Grupo 1: *¡Alcahuetiando!*

Profesor: “No seas’...”

Grupo 1: ¡Alcahuete!

Profesor: ¿O...?

Estudiante 2: ¡Alcahuetera!

Profesor: ¡Alcahueta!

Se determina de acuerdo a lo observado en esta clase, como *parcialmente desarrollada* la capacidad de ilustrar los conceptos importantes de manera no lingüística, es decir, acompañar de imágenes o estructuras gráficas la información entregada para facilitar la adquisición del aprendizaje.

c) Categoría: Comprensión.

Referido a la capacidad de activación de conocimientos previos en torno al objetivo de aprendizaje, el docente es capaz de relacionar el contenido a trabajar con experiencias de sus estudiantes, estableciendo vínculos entre conceptos, destacando información importante en el texto trabajado, como ideas principales, características y léxico. Es posible ejemplificar lo descrito con el siguiente extracto de un momento de la clase:

Profesor: ¿Puede haber un instrumento, un... algo inerte que sea intruso o intrusa? Por ejemplo... ¿qué puedo decir?... ¿puede haber un lápiz intruso...?

Estudiante 1: No.

Profesor: ¿Quién dice que sí?

Estudiante 1: ¡No!

Profesor: ¿Fernando, puede ser un lápiz intruso?, ¿En qué contexto tendría que ser intruso este lápiz?

Estudiante 1: ¡Cuando tenga vida!

Profesor: ¿En qué situación?, ¿en el estuche?, pero un estuche... perdón...¿un lápiz es intruso en un estuche?, ¿es intruso dónde?

Estudiante 2: No sé, En la mochila

Profesor: Ya puede ser en la mochila

Estudiante 1: ¡Cuando está en el fuego!

Profesor: Ya, ¿puede ser intruso en un cosmetiquero de mujer?

Estudiante 2: ¡Sí!

Profesor: ¿Puede ser intruso en un zapato?

Estudiante: ¡En la cocina!

Profesor: En la cocina... ¿tiene que ver un lápiz en la cocina?, puede ser...

El sujeto 3, trabaja el contenido de la clase en forma gradual, eliminando elementos distractores que surgen en el desarrollo de las actividades, orientando y apoyando el proceso de transferencia de la información mediante estrategias de repetición y preguntas que reafirmen lo aprendido y de esta forma, fortalecer la asimilación de la nueva información con los conocimientos previos. Su desempeño en estas subcategorías se califica como destreza *desarrollada*.

d) Categoría: Actuación física.

El docente demuestra una capacidad *parcialmente desarrollada* para proporcionar diversas modalidades de respuestas físicas de los estudiantes, flexibilizando en los tiempos de respuesta para las actividades individuales a realizar, observándose en su clase la posibilidad de responder de forma oral y escrita.

Utiliza una guía de trabajo como herramienta de apoyo al aprendizaje, respondiendo solo al estilo lectoescritor en el estudiantado por lo que no considera en su metodología las diversas necesidades educativas del resto de sus estudiantes. No hace uso de recursos tecnológicos complementarios para fortalecer el proceso de enseñanza, calificando su desempeño como *parcialmente desarrollado*.

e) Categoría: Habilidades de expresión y fluidez.

Es posible determinar mediante la observación de la clase, que el docente utiliza medios de comunicación en texto y voz, priorizando el diálogo para fortalecer la interacción con sus estudiantes. El docente apoya el desempeño de las tareas planteadas en el desarrollo de la clase, creando modelos de simulación donde puedan poner en práctica los resultados de aprendizaje, quitando gradualmente los apoyos para potenciar la autonomía en la realización de tareas individuales. Estas destrezas se califican como *desarrolladas*.

Un ejemplo de la descripción anterior, es el siguiente extracto de la actividad observada:

Profesor: *¿Qué significa “pero hay cosas que colman la medida”?, ¿Colman la medida?*

Estudiante 1: *La paciencia.*

Profesor: *La paciencia, ¿ustedes han escuchado a su mamá cuando dice “me colmaste la paciencia”? y hacen así... (Moviendo la mano por encima de la cabeza) ¿Por qué hacen así (por el gesto), Francisco?*

Profesor: *Porque pasó el límite... ¿mi límite hasta dónde es?*

Estudiante: *¡Ya me tienen hasta aquí ya!*

Profesor: *Pero ese...ese... signo, esa señal es como... (Moviendo la mano bajo el mentón)... por lo tanto que dice ahí, “pero hay cosas que colman la medida”. ¿Qué significa?, ¿Qué le estaba pasando a él?*

Estudiante: ¡Se le estaba colmando la paciencia!

Profesor: Se le estaba acabando la paciencia.

En cuanto al uso de herramientas de composición y resolución de problemas, el sujeto 3 tiene esta capacidad como *parcialmente desarrollada*, ya que, no considera en el desarrollo de su clase el apoyo complementario de organizadores gráficos, mapas conceptuales u otros recursos que apoyen el proceso de adquisición de la información y del nuevo contenido.

f) Categoría: Funciones de la ejecución.

En esta subcategoría el docente muestra destrezas *desarrolladas* de forma efectiva, guiando el establecimiento de objetivos de la clase, escribiendo en la pizarra para que esté situado en un lugar visible del aula, permitiendo de esta forma que sus estudiantes puedan visualizar durante la clase la finalidad de ésta. Se califica en esta área como *desarrollada*, puesto que el docente realiza seguimiento constante del aprendizaje, formulando preguntas que guían la reflexión, utilizando ejemplos y respuestas de sus estudiantes para reafirmar el contenido o información trabajado.

Es posible determinar en base a las acciones observadas que el sujeto 3 posee una capacidad *parcialmente desarrollada* para facilitar el manejo de la información al grupo de estudiantes, lo cual podría realizar mediante el uso de organizadores gráficos, plantillas, pautas para tomar notas u otros, y de este modo sistematizar el contenido.

g) Categoría: Búsqueda de intereses.

Es posible identificar que el docente potencia las conductas autónomas de sus estudiantes mediante la secuenciación del tiempo para que todos puedan completar las distintas actividades propuestas. Estas actividades son personalizadas según los intereses de los estudiantes con la finalidad de que sean culturalmente significativas y apropiadas a la edad del grupo, calificando esta destreza como *desarrollada* en la observación de la clase.

Es posible observar que el sujeto 3, reduce las distracciones que se presentan durante la actividad, creando un clima propicio para el aprendizaje, siguiendo una secuencia didáctica basándose en una rutina que permite la anticipación y participación de los estudiantes en las pausas activas, y monitoreando el proceso de aprendizaje durante el desarrollo de todas las actividades ejecutadas.

h) Categoría: Mantenimiento del esfuerzo y la persistencia.

En cuanto al planteamiento del objetivo de la clase, el docente, si bien realiza esta acción haciéndolo visible en la pizarra, no reflexiona en torno a él ni incorpora a los estudiantes en su propia formulación de objetivos para el desarrollo de las actividades o reflexionen sobre lo que aprenderán. De esta forma, su desempeño en esta subcategoría se califica como *parcialmente desarrollado*.

El sujeto de investigación 3, se muestra competente en la capacidad para orientar los errores en las respuestas entregadas hacia el contenido o información correcta centrándose en el logro de los objetivos, potenciando la colaboración y comunicación entre estudiantes, destacando roles, normas y responsabilidades dentro del aula, fortaleciendo las buenas conductas y la perseverancia para afrontar desafíos y superar su propio rendimiento. Se califica esta competencia en el docente, como *desarrollada*.

Profesor: *Ahora, yo les voy a decir una palabra y ustedes van a tratar de predecir, pero con respecto a “La intrusa”. Yo puedo decirles: vanidad. ¿Qué significa ser vanidoso?*

Estudiante 1: *Ser generoso, ser...*

Estudiante 2: *Que quiere todo para uno mismo o que no quiere compartir... una cosa así...*

Profesor: *No... ¿Qué significa ser vanidoso?*

Estudiante 3: *¡Muy exigente!*

Profesor: *Generalmente ese concepto se utiliza con las mujeres...*

Estudiante 3: *Vanidosa, vanidoso...*

Estudiante 2: *¡Ah!, que quiere todo para uno mismo*

Estudiante 4: *¡Ah sí!, preocuparse de sí misma.*

Profesor: *Preocuparse de sí misma, ¿Cómo?*

Estudiante 4: *Maquillándose.*

Profesor: *Maquillándose, ¿qué más?, ¡Bryan!*

Estudiante 5: *Arreglándose, peinándose...*

Profesor: *Arreglándose, ¿preocupándose de que cosa...?*

Estudiante 4: *De su físico.*

Profesor: *De su físico y cómo anda vistiéndose Puede ser esta mujer... ¡Sandrol!
¡Bryan! ¿Puede ser esta mujer vanidosa?... (Continúa con la lectura).*

i) Categoría: Autorregulación.

Se califica la capacidad del docente para guiar el establecimiento personal de objetivos y expectativas como *parcialmente desarrollada*, porque no da oportunidad para que estos puedan formular sus propias metas para la clase en función de sus fortalezas y debilidades, aunque el docente sí facilita la autorreflexión.

En cuanto al apoyo que brinda el docente, este se caracteriza por sostener emocionalmente a sus estudiantes para que puedan controlar la frustración, desarrollando estrategias de resolución de problemas y actividades de autoevaluación y retroalimentación de los resultados de aprendizaje, favoreciendo así el progreso del grupo en la adquisición de los aprendizajes.

CLASE 2 SUJETO 3:

La actividad observada se realizó en un contexto físico de aula común de clases, donde el contenido tratado en las actividades tenía que ver con reconocer los tipos de oración simple y compuesta.

1) Análisis escala estilo Likert de clasificación estilos de enseñanza

a) Categoría: Implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo.

Con respecto a la implementación de la enseñanza se observa en la clase ejecutada por el sujeto de investigación 3 presenta algunas dificultades al momento de motivar a los estudiantes a participar de la clase, aspecto relevante para el desarrollo de las actividades propuestas, aunque realiza un proceso de activación de conocimientos previos y explicita el propósito de la clase no logra que los estudiantes se involucren en las actividades. En el siguiente diálogo producido en la clase se evidencia que la profesora inicia un proceso de activación de conocimientos previos para introducir el propósito de la clase.

Profesor: *Vamos a trabajar hoy día con algo que tenemos olvidado que lo dejamos un poco de lado por trabajar lectura, por trabajar comprensión de texto pero que es (...) pero que es necesario para poder (...) escribir, para poder entender mejor (...)*

Estudiante 1: *La caligrafía.*

Profesor: *No, no va por la caligrafía porque aquí digamos que la caligrafía algunos ya se les olvidó hace rato y las patas de gallo que escriben ya son irreparables y aunque hagan caligrafía todo el año la letra les va a mejorar pero a lo mejor un poquito. Pero hay algunas cosas que si se pueden mejorar y que ustedes a lo mejor pueden entender para poder escribir mejor y que es ortografía y gramática (...) ¿Qué es ortografía?*

Como fortaleza se observa que el sujeto de investigación 3 incluye actividades que desafían cognitivamente a los estudiantes evidenciando una secuencia didáctica acorde con el objetivo planteado generando espacios para el diálogo y contraste de respuestas, a su vez, obtiene diversas formas para expresar lo aprendido de forma oral o escrita. Aunque el diálogo no se enfoca a generar un proceso de aprendizaje colaborativo entre pares.

Con respecto a las estrategias utilizadas por el docente y al material de trabajo utilizado en esta clase, se observa que aunque estos son pertinentes a las actividades desarrolladas, éstas no son diversas por lo que es posible inferir a partir de lo observado que no existe variedad en los recursos didácticos. El material responde sólo a un estilo de aprendizaje, es decir que el profesor no selecciona recursos que se adecuen a las características de los estudiantes.

Por otro lado, el docente hace uso efectivo del tiempo que tiene a disposición para el desarrollo de su clase, realizando constante monitoreo a las actividades y ofreciendo ayuda para desarrollar las tareas entregadas en el tiempo esperado.

a) Categoría: Evaluación para el aprendizaje.

Se evidencia que el sujeto de investigación 3, tanto durante el inicio de la clase como en el desarrollo de la actividad realiza activación de conocimientos previos, como también monitorea el progreso para corregir y guiar el desarrollo de la actividad, se observa en el siguiente diálogo con los estudiantes un proceso de activación de conocimientos previos.

Profesor: *¿Qué es ortografía? Ortografía es tratar de escribir las palabras de la forma correcta, todas las palabras tienen una acentuación.*

Estudiantes 1: *Un tilde.*

Profesor: *No todas las palabras llevan tilde ¿Qué es tilde? (...)*

Estudiante 2: *Cuando una palabra resalta*

Profesor: *Cuando le coloco eso que erróneamente nosotros dijimos que es el acento, pero todas las palabras tienen un (...) todas las palabras tiene un acento pero no todas llevan.*

Estudiante 3: *Tilde.*

De acuerdo a lo observado en la ejecución de la clase, se deduce que ésta carece de un proceso de retroalimentación efectivo ante las acciones de los estudiantes que reflejen su proceso de aprendizaje, por ejemplo a través de diálogos que permitan extender explicaciones y conocimientos.

b) Categoría: Interacción en el aula.

Respecto a la interacción en el aula el sujeto de investigación 3 presenta un buen desempeño al facilitar la participación de sus estudiantes dando la oportunidad de que expresen sus ideas y opiniones a través del diálogo, aunque éste no es utilizado de forma eficiente debido al ambiente generado dentro del aula en esta observación. Durante la clase se identifican interacciones similares a la del siguiente ejemplo:

Profesor: *Dentro del texto con un lápiz de color (...) ya a ver todos con el texto en la mano, por favor, con un lápiz de color, con un lápiz de color o lápiz mina si lo tiene, van a subrayar una oración cualquiera (...) Segovia ¿marcó una oración?*

Estudiante 1: *¿Cualquiera?*

Profesor: *Cualquiera (...) Segovia, por favor dígame la oración que marcó*

Estudiante 1: *Hasta que llegó*

Profesor: *Hasta que llegó ¿dónde está esa oración?*

Estudiante 1: *En la primera línea*

Profesor: *En la primera línea “hasta el día que llegó.” Ya (...) miren todos, el texto. Marcó, hay una coma entonces, dice hasta entonces coma hasta el día que llegó coma. Pregunta ¿eso es una oración?*

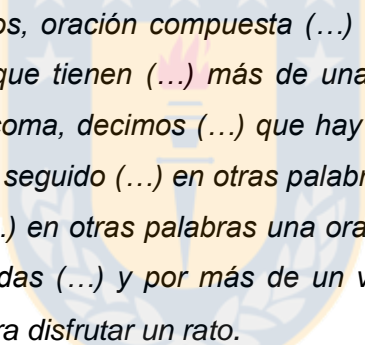
c) Categoría: Elementos de integración cultural.

El diseño de la clase que plantea el sujeto de investigación 3 se enfoca más en el traspaso de información curricular que en integrar el nuevo conocimiento a la cultura de los estudiantes, por lo que no hay complementariedad entre el capital cultural de los estudiantes y el curriculum escolar ya que el nuevo contenido es dictado a los estudiante para ser anotado en sus cuadernos.

2) Análisis escala de apreciación conceptual basada en el diseño universal para el aprendizaje

a) Categoría: percepción

Con respecto a la percepción de la información y la forma de entregar los nuevos contenidos se observa que el sujeto de investigación 3 presenta habilidades parcialmente desarrolladas en la consideración de alternativas para la información visual, puesto que, la transferencia de contenidos se produce sólo de forma oral a través del dictado de contenidos, por lo que los estudiantes deben transcribir lo que el sujeto de investigación transmite. Lo anteriormente descrito se presenta en el siguiente ejemplo:



Profesor: *Número dos, oración compuesta (...) dos puntos (...) dos, son las que tienen (...) son las que tienen (...) más de una acción (...) más de una acción, coma, por lo tanto, coma, decimos (...) que hay (...) decimos que hay más de un predicado (...) punto seguido (...) en otras palabras, coma, una oración compuesta (...) está formada (...) en otras palabras una oración compuesta está formada por varias oraciones unidas (...) y por más de un verbo (...) ejemplo (...) “los niños juegan fútbol (...) para disfrutar un rato.*

b) Categoría: Lenguaje y símbolos

Se evidencia que durante la clase aplicada el docente es capaz de definir el vocabulario utilizado promoviendo la conexión con los conocimientos previos de los estudiantes y utiliza referencias o ejemplos explícitos de un texto. Se evidencia la explicación de vocabulario en el siguiente extracto de la clase:

Profesor: *Y lo siguiente es gramática (...) gramática es, digamos que en una oración el orden que van las palabras, qué palabras acompañan a las otras (...)*

Aunque presenta dificultades en clarificar la sintaxis de la información y al ilustrar los conceptos importantes de manera no lingüística.

c) Categoría: Comprensión

En lo que respecta a la comprensión se observa en la clase ejecutada que el sujeto de investigación activa conocimientos previos anclando el aprendizaje con ayuda de ejemplos extraídos de un texto. Además, destaca en la información entregada las características, ideas y relaciones importantes dirigiendo la atención hacia elementos clave en el texto como se ejemplifica en el siguiente diálogo con los estudiantes:

Profesor: (...) *¿Qué otra oración marcaste tú? (...) ¿qué oración marcaste tú?*

Estudiante 1: *“Mi escritorio era el más limpio”.*

Profesor: *“Mi escritorio era el más limpio”, (...) mi escritorio era el más limpio, (...) incluso ahí no termina la oración ¿Dónde termina la oración? (...) mi escritorio era el más limpio de todos ¿tengo un sujeto aquí? ¿Quién?*

Estudiante 2: *Mi.*

Profesor: *¿Mi? ¿De quién estoy hablando en esa oración?*

Estudiante 3: *Del escritorio*

Profesor: *Del escritorio, cuando yo pregunto por el sujeto ¿qué pregunta me hago? ¿De quién estoy hablando?*

Estudiante 4: *Del sujeto.*

Profesor: *En este caso, del escritorio. Y el predicado ¿recuerdan la pregunta que a ustedes le hacían cuando pequeños? ¿Qué se dice del sujeto?*

Estudiante 5: *Era el más limpio.*

d) Categoría: Actuación física

Se observa en la clase que el sujeto de investigación 3 presenta dificultades menores para proporcionar diversas modalidades de respuesta, ya que la actividad no flexibilizaba en los ritmos o plazos de respuesta para que el estudiante interactúe con los materiales, a pesar que el material utilizado es pertinente al diseño y objetivo de la clase. En el siguiente ejemplo, extraído de la clase observada, se logran apreciar los elementos anteriormente mencionados.

Profesora: *Ya actividad, actividad (...) (la profesora enuncia la actividad de forma oral para que los estudiantes la anoten en sus cuadernos) “busca en el texto la intrusa dos oraciones simples y dos oraciones compuestas” (...) voy a dar 4 minutos.*

e) Categoría: Habilidades de expresión y fluidez

Con respecto a las habilidades de expresión y fluidez el sujeto de investigación 3 evidencia tener *parcialmente desarrollada* la utilización de diversos medios de comunicación para entregar información, porque el nuevo conocimiento solo es entregado de forma oral, mediante dictado del nuevo contenido. Aunque apoya la práctica y desempeño de tareas a través de diálogos y tratamiento del error, aun así esta estrategia no es efectiva, puesto que no atiende a las necesidades de todos los estudiantes.

f) Categoría: Funciones de la ejecución

El docente presenta el objetivo general de la clase en un lugar visible y accesible para los estudiantes, pero este carece de sentido, pues no es utilizado como una estrategia para anticipar las actividades a realizar siendo sólo señalado por escrito en el pizarrón. Es posible inferir de acuerdo a la observación de esta clase, que ésta forma de presentar el objetivo dificulta el desarrollo estratégico y la planificación de la tarea por parte de los estudiantes.

Además la información sólo es complementada con ejemplos de los tipos de oraciones simples y compuestas, lo que facilita el manejo de información, pero deja de lado la sistematización de las ideas centrales del contenido, pudiendo incluir el uso de organizadores gráficos u otras herramientas de apoyo al aprendizaje. Lo anterior se ejemplifica a continuación:

Profesor: (...) voy a dictar (...). Uno al margen, oración simple dos puntos (...) Son. Dos puntos, son (...) son (...) aquellas (...) hay mucho ruido por lo que se confunde con lo que tengo que decir (...). Son aquellas que tienen (...) elementos. Son aquellas que tienen una acción (...) de la lengua (...), por lo tanto un solo sujeto (...) ejemplo, “los niños juegan tenis”

g) Categoría: Búsqueda de los intereses

Durante la clase observada el sujeto de investigación 3 presenta habilidades *parcialmente desarrolladas* en torno a la capacidad de potenciar las elecciones individuales, aunque sí brinda autonomía para terminar las tareas planificadas. No obstante se evidencia dificultad para contextualizar la actividad según los intereses, capacidad y cultura de los estudiantes. Junto con lo anterior es que se observa en esta clase, que no se ejecutan acciones para reducir amenazas y distractores, acentuando un clima poco propicio para el aprendizaje dentro del aula, obligando al profesor a interrumpir constantemente el transcurso de las actividades, lo que se demuestra en el siguiente ejemplo de interacción en el aula:

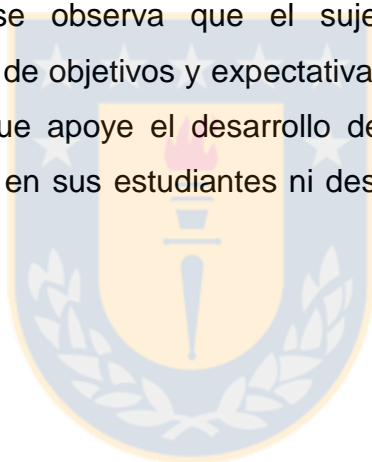
Profesor: (...) voy a dictar (...). Uno al margen, oración simple dos puntos (...) Son. Dos puntos, son (...) son (...) aquellas (...) hay mucho ruido por lo que se confunde con lo que tengo que decir (...). Son aquellas que tienen (...) elementos. Son aquellas que tienen una acción (...) de la lengua (...), por lo tanto un solo sujeto (...) ejemplo, “los niños juegan tenis”.

h) Categoría: Mantenimiento del esfuerzo y la persistencia

Se observa que el sujeto de investigación presenta habilidades *parcialmente desarrolladas* al acentuar los objetivos y metas de aprendizaje formuladas por los propios estudiantes, entregar diferentes niveles de desafíos y apoyos a sus estudiantes, fomentar la colaboración y la comunicación entre pares y al retroalimentar para fomentar en ellos la perseverancia.

i) Categoría: Autorregulación

Durante la clase no se observa que el sujeto de investigación guíe el establecimiento personal de objetivos y expectativas en sus estudiantes, a su vez, tampoco se evidencia que apoye el desarrollo de habilidades y estrategias de resolución de problemas en sus estudiantes ni desarrolla la auto-evaluación para potenciar la reflexión.



IV.2. Resultados del análisis

A partir de la descripción anterior se concluye que cada sujeto de investigación presenta una determinada tendencia en la forma de desarrollar sus prácticas pedagógicas, destacando la complementariedad que naturalmente se establece entre los diversos estilos de enseñanza detectados en cada profesor y los principios planteados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que influye directamente en el aprendizaje de los estudiantes que conviven en contextos de vulnerabilidad social y cultural.

Referido a la categorización de estilos de enseñanza, el sujeto de investigación 1 en cuanto a la implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo, este presenta fortalezas en el diseño de actividades que desafían cognitivamente a los estudiantes, haciendo uso efectivo del diálogo como medio de comunicación para dar espacio a la discusión y expresión en sus estudiantes. Ejecuta un correcto proceso de evaluación en ambas clases, demostrando especial maestría en potenciar la interacción en el aula, ejecutando actividades diseñadas de acuerdo a elementos significativos de la cultura de sus estudiantes. Considerando la descripción anterior, se identifica que en el sujeto 1 predomina un estilo *cultural integrador*.

Respecto al análisis de sus clases basado en los principios del DUA, el sujeto de investigación 1, presenta desempeño destacado debido a que proporciona múltiples formas de representación de la información, especialmente, en pautas de percepción y comprensión, al igual que en el principio que abarca el uso de múltiples formas de expresión en sus estudiantes, destacando en pautas de actuación física, habilidades de expresión y fluidez, y funciones de la ejecución. En el principio que considera múltiples formas de motivación, destaca en pautas de búsqueda de intereses y autorregulación del aprendizaje. De acuerdo a lo anterior es posible establecer que las capacidades del sujeto 1 están en un dominio *mayoritariamente desarrollado*.

Del mismo modo el sujeto de investigación 2, en la categorización de estilos de enseñanza, presenta fortalezas que hacen destacado su desempeño en esta escala, mostrándose competente en las estrategias de evaluación para el aprendizaje de sus estudiantes, la capacidad para fomentar la interacción en el aula en base al diálogo y la incorporación de elementos de integración cultural como manifestaciones y expresiones de sus estudiantes. Es posible determinar de acuerdo lo anterior, que predomina en el sujeto 2 un estilo cultural integrador.

Al analizar sus clases en base a los principios del DUA, el sujeto de investigación 2, presenta desempeño destacado en el ítem de usar múltiples formas de representación en las pautas de lenguaje y símbolos, y comprensión. Así mismo en la categoría de usar múltiples formas de motivación en todas sus pautas de búsqueda de intereses, mantenimiento del esfuerzo y la persistencia y autorregulación, por lo que es posible determinar que el sujeto 2, se encuentra en un dominio de estas habilidades y estrategias como mayoritariamente desarrollado.

Al contrastar los resultados de ambos instrumentos de observación aplicados, se evidencia que la relación entre el estilo de enseñanza cultural integrador y las habilidades del docente calificadas como mayoritariamente desarrolladas, se complementan e integran un perfil de docente que considera elementos de la cultura de los estudiantes, la interacción y el diálogo como estrategia que enriquece el aprendizaje, diversos recursos didácticos para la enseñanza, y características propias de cada estudiante y sus diversos estilos de aprendizaje.

El sujeto de investigación 3, respecto a la categorización de estilos de enseñanza, presenta una variación en sus resultados al analizar ambas clases existiendo inconsistencia entre una y otra en su desempeño. Sus principales dificultades en la ejecución de clase se relacionan a la implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo en los objetivos relacionados a la motivación de sus estudiantes y a los elementos de integración cultural. Dentro de sus fortalezas destaca la implementación de la evaluación de aprendizajes tridimensionales. Debido a esto se acerca mayoritariamente a un estilo cultural transitivo.

En base a la escala basada en los principios del DUA, el sujeto 3, presenta al igual que en la escala de categorización de estilos de enseñanza, resultados irregulares que permiten establecer en su desempeño un dominio *parcialmente desarrollado*, destacando en el principio de proporcionar múltiples formas de representación específicamente en la pauta de comprensión al activar conocimiento previos y destacar información importante en el contenido entregado.

A continuación se presenta una tabla que contiene los resultados obtenidos por cada sujeto de investigación en función de las escalas aplicadas:

Tabla N°2: Clasificación de las muestras analizadas

SUJETO DE INVESTIGACION	ESTILO DE ENSEÑANZA	DUA
Sujeto 1	Cultural integrador	Desarrollado
Sujeto 2	Cultural integrador	Desarrollado
Sujeto 3	Cultural transitivo	Parcialmente desarrollado



CONSIDERACIONES FINALES

En función de los resultados obtenidos en esta investigación, de acuerdo al objetivo general de estudio “Determinar la relación entre los principios planteados por el Diseño Universal para el Aprendizaje y los estilos de enseñanza que utilizan los profesores de Lenguaje y Comunicación en contextos de vulnerabilidad”, a continuación se presentan las consideraciones finales que se obtienen a partir del análisis efectuado con cada uno de los objetivos específicos propuestos.

Objetivo Específico N°1: Comparar los estilos de enseñanza que los profesores utilizan en el contexto de aula con los principios que plantea el diseño universal para el aprendizaje.

La obtención de resultados comparativos se efectúa por medio de la utilización de dos escalas que determinaron por un lado la categorización del estilo de enseñanza predominante en cada sujeto y, el uso de estrategias y acciones basadas en los principios del DUA, ambos aplicados en docentes de enseñanza básica de lenguaje y comunicación en contextos de vulnerabilidad.

La primera escala tipo Likert, permite establecer categorías a partir del desempeño del profesor, en lo que se incluyen ítems relacionados con la implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo, evaluación para el aprendizaje, interacción en el aula y elementos de integración cultural, cuyo nivel de logro permite clasificar en cuatro estilos de enseñanza, como son: funcional, metódico, cultural transitorio y cultural integrador.

La segunda escala basada en los principios del DUA, permite determinar si las estrategias utilizadas por el profesor, consideradas en este diseño son desarrolladas en la ejecución de la clase. Esta escala permite evaluar los tres principios de: proporcionar múltiples formas de representación, proporcionar múltiples formas de expresión, proporcionar múltiples formas de motivación. Estas permiten clasificar el desempeño del docente en: desarrollado, parcialmente desarrollado y *no desarrollado o no observado*.

Al obtener ambos resultados fue posible establecer que aquellos profesores que obtuvieron un estilo de enseñanza cultural transitivo y cultural integrador, desarrollan mayoritariamente las habilidades y acciones que se plantean en los principios del DUA obteniendo un dominio parcialmente desarrollado y desarrollado.

Objetivo Específico N°2: Determinar que estilo de enseñanza utilizado por los profesores en el contexto de aula considera los principios planteados en el diseño universal para el aprendizaje.

Tras la comparación y análisis de los resultados obtenidos en ambos instrumentos de observación aplicados, se determina que en la categorización de los estilos de enseñanza, aquel profesor que presenta un estilo cultural integrador es aquel que posee estrategias y acciones que sustentan los principios del DUA, obteniendo una calificación de este dominio como desarrollado.

La relación anteriormente establecida explica que la implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo, la evaluación para el aprendizaje, la interacción en el aula y los elementos de integración cultural son aspectos que se ajustan al diseño de clases orientados por las pautas que considera el DUA en sus tres principios que son proporcionar múltiples formas de representación, expresión y motivación.

Con respecto al estilo cultural transitivo es posible concluir que las características del quehacer propio del docente, en el cual se considera el aprendizaje significativo y en ocasiones la cultura de los estudiantes, tienen relación con parte de las habilidades y estrategias planteadas en los principios del DUA. Es decir, que en la ejecución de clases es posible observar el dominio parcialmente desarrollado de las pautas del DUA.

Objetivo Especifico N°3: Describir que tan familiarizados están los docentes que imparten la asignatura de lenguaje y comunicación con los principios del diseño universal para el aprendizaje.

Evidentemente aquel estilo que se relaciona mayoritariamente con los principios y pautas señaladas en el DUA es el que describe a un docente cuyo desempeño en el aula se categoriza como cultural integrador. Desarrollando aspectos en común como la implementación de la enseñanza para el desarrollo cognitivo, evaluación para el aprendizaje, interacción en el aula y elementos de integración cultural de manera transversal con los tres principios sobre el uso de múltiples formas de representación, expresión y motivación.

Cabe señalar que la relación establecida entre el estilo de aprendizaje cultural integrador y el desarrollo de las pautas incorporadas en los tres principios del diseño universal de aprendizaje, se produce de forma no intencionada, por lo que los sujetos de investigación desarrollan elementos característicos del DUA a través de sus prácticas pedagógicas, aun sin conocer los elementos que componen este diseño de planificación.

Se puede afirmar que aquellos profesores que consideran elementos de la cultura de sus estudiantes a su vez establecen estrategias para atender las necesidades educativas que todos presentan, por lo que el diseño universal para el aprendizaje es una herramienta para hacer efectivo el proceso de enseñanza, así mejorar la práctica educativa y los aprendizajes para todos los estudiantes.

Finalmente, es posible verificar mediante la observación de clases ejecutadas por los sujetos de investigación que se desempeñan en establecimientos con un alto índice de vulnerabilidad escolar, que las prácticas pedagógicas desarrolladas en este contexto sociocultural se relacionan con estrategias y acciones de enseñanza planteadas en el DUA, las que potencian el aprendizaje de sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R., (1988). Métodos de investigación educativa: guía práctica. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Briz, E., (2011). El enfoque comunicativo. En Mendoza, A. (Ed), Didáctica de la Lengua y la Literatura,(pp. 80-123). Madrid, PRENTICE HALL.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba, C.; Sánchez, P.; Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).Texto completo (Versión 2.0).
- CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author.
- Castro, A., Figueroa, B.; Maldonado, C., (2012). Estrategia de alfabetización funcional en contexto intercultural y vulnerabilidad social. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Estuardo, D. y Fuentes, K. (2015). Estilos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad y su implicancia en el aprendizaje desde la neurociencia. (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Hernández, K. y Herrera, C., (2013). Categorización de estilos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad social (Tesis inédita de pregrado). Universidad de Concepción. Concepción.
- Lomas, C., (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras; Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós.
- Pizarro de Zulliger, B., (2003). Neurociencias y educación. Madrid: La muralla.

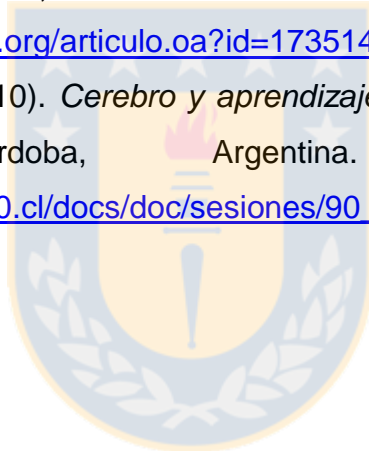
LINKOGRAFÍA

- Aguilera, E. (2012). *Los Estilos de Enseñanza: Una Necesidad para la Atención de los Estilos de Aprendizaje en la Educación Universitaria*. Revista Estilos de Aprendizaje N. 10, Vol 10, octubre de 2012. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324205>
- Bellei, C., (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. CIAE. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100019&script=sci_arttext
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). *Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos*. Universitas Psychologica, 13(2), 627-638. doi:10.11144/Javeriana. UPSY13-2.radp recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64732221019>
- Campos, L. (2010). *Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*. Revista digital: La Educación N.43, Organización de los Estados Americanos. Recuperado el 9 de Septiembre de 2013 de http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articulos/neuroeducacion.pdf
- Gómez, J. (2004). *Neurociencia Cognitiva y Educación*. Ciudad Universitaria de Lambayeque, Perú. Fondo Editorial FACHSE. Recuperado en <http://es.slideshare.net/mahummuhu/neurociencia-cognitiva-y-educacion>
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., Ruby Vizcarra, R., (2012). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. Recuperado el 9 de septiembre de 2015 en <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n27/art14.pdf>

- Isaza, L., Henao, G., (2012). *Actitudes-Estilos de Enseñanza: Su Relación con el Rendimiento Académico*. International Journal of Psychological Research, 5(1), 133-141. Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539015.pdf>
- JUNAEB (2005). SINAIE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia. Online. Recuperado el 21 de septiembre de 2015 en: http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20091013/pags/20091013154429.html
- Maureira, F. (2010). *Neurociencia y Educación*. Revista Exemplum, 3: 267-274. Recuperado en http://www.academia.edu/10337655/Neurociencia_y_educaci%C3%B3n
- Mena, Isidora; Lissi, María Rosa; Alcalay, Lidia & Milicic, Neva . (2012). *Educación y diversidad: aportes desde la psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- MINEDUC. (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Serie Bicentenario 2005, Santiago de Chile. Recuperado en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- MINEDUC. (2009). *Ley 20.370: Establece la Ley General de Educación*. Promulgada el 12 septiembre de 2009. Recuperado en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (2009). *Decreto Supremo N. 170/2009: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Promulgada el 14 mayo de 2009. Recuperado en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

- MINEDUC. (2010). Ley N. 20.422: Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Promulgada el 03 febrero de 2010. Recuperado en <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- MINEDUC. (2011). Bases Curriculares Educación Básica. Lenguaje y comunicación, matemática, ciencias naturales, historia, geografía y ciencias sociales, idioma extranjero inglés. Unidad de curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación. Recuperado el 12 de agosto del 2015 en http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-22394_programa.pdf
- MINEDUC. (2012). Bases curriculares 2012, Lenguaje y Comunicación. Online. Recuperado el 12 de agosto de 2015 en http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-21322_programa.pdf
- MINEDUC. (2015). *Decreto N. 83 Exento: Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Promulgada el 30 enero de 2015. Recuperado en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>
- Núñez del Río, C., Fontana Abad, M. (2009). *Competencia Socioemocional en el Aula: Características del Profesor que Favorecen la Motivación por el Aprendizaje en Alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. REOP. Vol. 20, No 3, 3er Cuatrimestre, 2009, pp. 257-269. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado en <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-3%20-%20M%20Cristina%20Nunez%20del%20Rio.pdf>
- OCDE (2009). Revisión de Políticas Nacionales de Educación; La Educación Superior en Chile, OCDE, Banco Mundial, recuperado el 31 de julio de 2015 en http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf
- OCDE (2011), Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile, OECD Publishing. Recuperado el 31 de julio de 2015 en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>

- Pastor, C., Zubillaga del Río, A., Sánchez, J.M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado, recuperado el 21 de septiembre de 2015 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118309>
- Rendón Uribe, M. A. (2013). *Hacia una conceptualización de estilos de enseñanza*. Revista Colombiana de educación, N. 64. Primer semestre de 2013, Bogotá Colombia. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08>
- Salas, R. (2003). *¿La Educación Necesita Realmente a la Neurociencia?*. Estudios Pedagógicos, núm. 29, 2003, pp. 155-171. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130011>
- Uva, Adriana. (2010). *Cerebro y aprendizaje*. Universidad Nacional de Río Cuarto Córdoba, Argentina. Recuperado en http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/90_AUva_Cerebro_y_Aprendizaje..pdf



ANEXOS

ESCALA ESTILO LICKERT DE CATEGORIZACIÓN DE ESTILOS DE ENSEÑANZA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

I.- ANTECEDENTES

Nombre del profesor(a)				
¿La observación fue anunciada?	Si	No	Otro	
Ubicación de la clase		Comuna		
Escuela			Sala de clases	
Tipo de clases		Regular		Agendada
Número de estudiantes observados				
Nombre del observador				
Nombre segundo observador				
Hora de inicio		Hora de término		
Grupo control		Grupo intervenido		
Número de la observación	Primero	Segundo	Tercero	

II. DESCRIPCIÓN DE LOS INDICADORES ASOCIADOS A LAS CLASES DE LENGUAJE

IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO COGNITIVO		Nunca ocurrió			Muy observado	
1.	Logra motivar a los estudiantes en la clase.	0	1	2	3	4
2.	Incluye actividades que desafían cognitivamente a los estudiantes.	0	1	2	3	4
3.	Utiliza diversas estrategias metodológicas para el aprendizaje que promueven la interacción entre pares.	0	1	2	3	4
4.	Logra que los estudiantes expresen o comuniquen lo aprendido.	0	1	2	3	4
5.	Pone a disposición de los estudiantes (según lo requieran), diversas estrategias para el desarrollo del aprendizaje.	0	1	2	3	4
6.	Hace uso efectivo del tiempo durante la realización de la clase.	0	1	2	3	4
7.	Utiliza recursos didácticos en el desarrollo de la clase.	0	1	2	3	4
8.	Fomenta el aprendizaje a través del desarrollo de la cognición, de las habilidades y las actitudes.	0	1	2	3	4
EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE		Nunca ocurrió			Muy observado	
9.	Evalúa el aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) en la clase.	0	1	2	3	4
INTERACCIÓN EN EL AULA		Nunca ocurrió			Muy observado	
10.	Facilita la participación de todos los estudiantes por igual, para que expresen sus emociones, sentimientos, opiniones y sus experiencias de vida, entre otras.	0	1	2	3	4
11.	Establece con los alumnos relaciones basadas en el diálogo que facilite la construcción del aprendizaje tridimensional.	0	1	2	3	4
12.	Genera actividades, acciones y estrategias para implementar un ambiente adecuado para el aprendizaje.	0	1	2	3	4
13.	Se preocupa del bienestar emocional de los estudiantes durante la clase.	0	1	2	3	4
14.	Incorpora en las actividades a los estudiantes con necesidades educativas especiales en la clase.	0	1	2	3	4
ELEMENTOS DE INTEGRACIÓN CULTURAL		Nunca ocurrió			Muy observado	
15.	Permite las manifestaciones, pautas y patrones culturales de comportamiento, conducta y expresión de los estudiantes.	0	1	2	3	4
16.	Incorpora elementos significativos de la cultura de los estudiantes, en sus estrategias de enseñanza	0	1	2	3	4

Tabla N°3: Registro de Observación de clases.

N°	Indicadores	Descripción del indicador
IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO COGNITIVO		
1	Logra motivar a los estudiantes en la clase.	<p>Esta dimensión está relacionada con el hecho de que las actividades que el docente desarrolla durante su clase logren que sus estudiantes participen activamente del proceso de enseñanza – aprendizaje. El docente debe implementar acciones tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivar a los estudiantes por medio de actividades creativas, lúdicas, tratamiento de temáticas de interés para los estudiantes entre otros. - Utilización de recursos didácticos adecuados tales como guías de aprendizaje, uso de recursos digitales, textos escolares y/o otros recursos adecuados. - Activación de conocimientos previos de los estudiantes de manera que queda explícito el conocimiento de mundo que los estudiantes tienen y cómo este se relaciona con la temática de la clase. - Utiliza recursos tales como anécdotas, historias, tareas de clase, explicitación del propósito de la clase, entre otras orientadas a captar la atención y motivar a los estudiantes a involucrarse en la clase de manera activa.
2	Incluye actividades que desafían cognitivamente a los estudiantes.	<p>Durante la clase, el o la docente estructura su clase con una secuencia didáctica acorde con el rol de un docente orientado al desarrollo intelectual de sus estudiantes. De esta manera el proceso didáctico que ocurre durante la clase busca permanentemente desafiar cognitivamente al estudiante, el que a su vez es considerado para el desarrollo de tareas cognitivas que van más allá de la repetición de patrones modelados por el docente. De esta manera, se espera que el docente oriente su actuar pedagógico hacia actividades tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genera espacios adecuados para el diálogo con los estudiantes durante la

		<p>clase, de manera que éstos formulen preguntas y comentarios de manera espontánea.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orienta y/o permite que los estudiantes contrasten entre ellos sus respuestas y/o tareas desarrolladas. - Entrega tareas en las que el estudiante debe mostrar autonomía en la resolución de problemáticas asociadas a la asignatura en cuestión. - Pone en juego estrategias de aprendizaje que representan desafíos cognitivo para los estudiantes, de manera que puedan demostrar autonomía en el aprendizaje, problematizando, realizando análisis crítico sobre una temática particular, generación de disonancia cognitiva, entre otras.
3	<p>Utiliza diversas estrategias metodológicas para el aprendizaje que promueven la interacción entre pares.</p>	<p>En esta dimensión se espera observar durante el desarrollo de la clase, que el docente utilice estrategias orientadas a generar instancias de aprendizaje colaborativo entre los pares, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajos grupales, tareas en parejas, socialización de tareas desarrolladas, que los estudiantes evalúen de manera mutua sus trabajos y/o tareas, discusiones guiadas, debates, entre otros.
4	<p>Logra que los estudiantes expresen o comuniquen lo aprendido.</p>	<p>Se espera que el profesor o profesora implemente durante su clase estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de procesos metacognitivos por parte de sus estudiantes. Se espera que los estudiantes logren hacerse conscientes de lo que aprendieron durante la clase, cómo lo aprendieron, la utilidad de ese aprendizaje. Se espera que los estudiantes reflexionen acerca de lo aprendido, por ejemplo, a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas y comentarios que formulen los propios estudiantes. - Enunciar lo aprendido el cierre de la clase. - Resolver problemas a partir de lo aprendido.
5	<p>Pone a disposición de los estudiantes</p>	<p>El o la docente demuestra una intencionalidad pedagógica centrada en otorgar diversos</p>

	<p>(según lo requieran), diversas estrategias para el desarrollo del aprendizaje.</p>	<p>camino para que los estudiantes construyan su proceso de aprendizaje. Se espera que el profesor despliegue una amplia variedad de estrategias que facilite el proceso de aprendizaje del estudiante en base a sus requerimientos y que les ayude a resolver las dificultades que se presentan en el proceso por medio de la implementación de estrategias tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discusión guiada, tratamiento del error, diseño de ordenadores gráficos, entre otras. - Atender a las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes a través del uso de distintas estrategias. - Modelar procedimientos para que los estudiantes puedan desarrollar tareas o actividades.
<p>6</p>	<p>Hace uso efectivo del tiempo durante la realización de la clase.</p>	<p>En esta dimensión el docente demuestra ser consciente del tiempo que tiene disponible para el desarrollo de su clase y lo administra de manera evidente para aprovecharlo en su totalidad en función del desarrollo de aprendizajes de calidad por parte de sus estudiantes. Para ello implementa, entre otras, acciones tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitorear las actividades de aprendizaje considerando el tiempo real de la clase. - Considerar el uso efectivo del tiempo teniendo presente los propósitos de la clase. - Ofrecer ayuda a todos los estudiantes a través de diferentes estrategias para que estos logren desarrollar las tareas entregadas en el tiempo esperado. - Determinar los tiempos de las actividades que conforman el ciclo aprendizaje.
<p>7</p>	<p>Utiliza recursos didácticos en el desarrollo de la clase.</p>	<p>El docente pone a disposición de los estudiantes una variedad de recursos didácticos adecuados a las características de los estudiantes. Estos recursos didácticos pueden ser de elaboración propia, entregados por el Ministerio de Educación o prediseñados, así como también pueden corresponder a recursos digitales. El foco de esta dimensión está puesto en la</p>

		<p>utilización de recursos didácticos que resulten complementarios con los estudiantes y que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje. También es importante que el docente problematice con los recursos utilizados. Algunos de estos recursos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guías de aprendizaje, mapas conceptuales, fichas, etc. - Textos escolares, unidades de aprendizaje entregadas desde el MINEDUC, etc. - Uso de recursos digitales tales como videos, presentaciones en ppt u otros softwares. - Música, imágenes, papelógrafos, juegos, etc.
8	<p>Fomenta el aprendizaje a través del desarrollo de la cognición, de las habilidades y las actitudes.</p>	<p>En esta dimensión se espera que el docente oriente su trabajo pedagógico durante el desarrollo de su clase desde una perspectiva tridimensional, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades y actitudes con base en el tratamiento acertado de los contenidos a trabajar. Para ello se espera que exista una integración en el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes, por ejemplo, a través de una temática interesante para los estudiantes.</p> <p>De la misma manera, se espera que el docente ponga énfasis en la existencia de un valor de uso de lo aprendido en clases para la vida cotidiana de los estudiantes.</p>
EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE		
9	<p>Evalúa el aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) en la clase.</p>	<p>Esta dimensión se enfoca en las estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación que utiliza el profesor para monitorear el aprendizaje, en los distintos momentos evaluativos (Diagnostica, formativa y sumativa). Además, si el docente entrega retroalimentación ante las acciones de los estudiantes que reflejan su progreso en el aprendizaje tridimensional (conocimientos, habilidades y actitudes), a través del lenguaje no verbal y del diálogo con 3 o más turnos comunicativos, es decir, preguntas y respuestas que permiten extender explicaciones y</p>

		<p>conocimiento.</p> <p>También considera de qué manera el profesor desarrolla procesos metacognitivos para que los estudiantes sean conscientes del cómo están aprendiendo.</p>
INTERACCIÓN EN EL AULA		
10	<p>Facilita la participación de todos los estudiantes por igual, para que expresen sus emociones, sentimientos, opiniones y sus experiencias de vida, entre otras.</p>	<p>Esta dimensión se enfoca en las acciones que realiza el profesor para generar un ambiente de confianza, en la sala de clase. También se describen los elementos no lingüísticos (postura corporal, gestos, miradas...) que utiliza el profesor en la interacción comunicativa con los estudiantes. Algunas de las acciones son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ofrece la palabra a todos los alumnos. - Respeta la diversidad de opiniones. - Indaga en el cómo están sus estudiantes. - Presta atención a las situaciones particulares que presentan sus estudiantes (anécdotas, historias, situaciones jocosas, preocupaciones, dificultades, etc.) - Valida las observaciones y comentarios de todos sus estudiantes, reconociéndolos como legítimo otro. - Crea un ambiente de interacción democrática.
11	<p>Establece con los alumnos relaciones basadas en el diálogo que facilite la construcción del aprendizaje tridimensional.</p>	<p>Esta dimensión se refiere a cómo el profesor promueve el diálogo y la interacción pedagógica para la construcción del aprendizaje tridimensional (conocimientos, habilidades y actitudes).</p> <p>Estas acciones se refieren a utilizar de manera efectiva el lenguaje verbal (claridad en las explicaciones, discurso coherente, progresión en las ideas, señalizadores para indicar los aspectos centrales de los contenidos y habilidades que se están desarrollando) y también el lenguaje no verbal (gestos, miradas, movimiento del cuerpo) en la interacción comunicativa con sus estudiantes.</p>
12	<p>Genera actividades, acciones y estrategias para implementar un ambiente adecuado para el aprendizaje.</p>	<p>Esta dimensión busca capturar el cómo el docente es capaz de gestionar la clase y las estrategias utilizadas para integrar y motivar a los estudiantes, por ejemplo, nombrar a los alumnos por su nombre o de alguna manera afectiva, para crear un ambiente de confianza en el aula y captar la atención de todos los</p>

		estudiantes.
13	Se preocupa del bienestar emocional de los estudiantes durante la clase.	<p>Esta dimensión describe el cómo el profesor ayuda y apoya de manera individualizada los problemas que pueden afectar socio-emocional y cognitivamente a los estudiantes. Lo anterior, se observa a través de las siguientes conductas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establece contacto visual con los estudiantes para comunicarse de manera efectiva. - Empatiza con las situaciones expresadas por los estudiantes para entre otros elementos: contener emocionalmente, reforzar positivamente, escuchar de manera activa y generar un ambiente distendido. - Valida las experiencias de los estudiantes, reconociéndolo como legítimo otro. - Muestra cercanía y autenticidad con sus estudiantes para promover un ambiente de confianza. - Refuerza de manera positiva (refuerzo positivo) las intervenciones de los estudiantes.
14	Incorpora en las actividades a los estudiantes con necesidades educativas especiales en la clase.	<p>Esta dimensión busca describir el cómo el profesor integra a los estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje; los que tienen necesidades educativas especiales, los destacados y las personas con discapacidad. También se busca recoger los distintos enfoques de enseñanza que utiliza el docente para apoyar pedagógicamente a todos sus alumnos.</p> <p>Otro aspecto a observar es de qué manera se desarrolla el trabajo colaborativo y complementario con la educadora diferencial en la sala de clase (sólo si se da el caso)</p>
ELEMENTOS DE INTEGRACIÓN CULTURAL		
15	Permite las manifestaciones, pautas y patrones culturales de comportamiento, conducta y expresión de los estudiantes.	<p>Esta dimensión se refiere al conocimiento por parte del profesor del contexto sociocultural y del habitus de sus estudiantes. Algunas de las acciones son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valida la manifestación cultural de los estudiantes. - Considera los elementos de la cultura de los estudiantes que emergen naturalmente durante la clase para promocionar el aprendizaje. (resistencia ante la cultural escolar) - Permite que los estudiantes utilicen sus

		<p>propios códigos sociolingüísticos en la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logra que los alumnos comprendan que hay distintas formas de expresar lo mismo. - Valoriza y recoge manifestaciones lingüísticas propias de la cultura de sus estudiantes para generar situaciones de aprendizaje. - Reconoce el código sociolingüístico del estudiante para hacerse comprender en instrucciones, explicaciones y en otras manifestaciones verbales. - Respeto la cultura del estudiante.
16	<p>Incorpora elementos significativos de la cultura de los estudiantes, en sus estrategias de enseñanza</p>	<p>Esta dimensión se refiere al cómo el profesor integra aspectos significativos de la cultura de los alumnos en el desarrollo de las actividades de clase para generar complementariedad entre el capital cultural de los estudiantes y el currículum escolar. Algunas acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genera actividades que relacionan los contenidos con la cultura de los alumnos. - Recoge y utiliza ejemplos de lo que vivencian (experiencia práctica) sus estudiantes (habitus, pauta de comportamiento...)

(Elaborado por grupo de investigación en proyecto “Distintos Estilos de Enseñanza en establecimientos que atienden a niños de alta vulnerabilidad y su impacto en el logro escolar desde la perspectiva de la dialéctica de los aprendizajes”)

ESCALA DE APRECIACIÓN CONCEPTUAL
BASADA EN LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE
(Elaborada por Jerusa Flores Kelly- Sebastián Romero Jara)

I. DATOS E IDENTIFICACIÓN

Nombre docente			
Universidad de egreso			
Título/Especialidad			
Años de docencia		Edad	
Establecimiento educativo			
Ciudad/comuna		% IVE	

II. DATOS RELEVANTES DE LA OBSERVACIÓN

Clase observada (asignatura)		Curso/nivel:	
Duración de la clase (horas de observación)		Nº clase	
Nº de estudiantes		Nº estudiantes integrados	
Diagnósticos			

III. DATOS DEL OBSERVADOR/OBSERVACIONES

Nombre(s) observador(es)			
Situación evaluativa			
Nº de clase observada		Fecha	

IV.

OTROS ANTECEDENTES RELEVANTES

PRINCIPIO I: USAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN		D	P.D	N.D/N.O
1. Percepción	1.1 Personaliza la visualización de la información en un formato flexible: modifica el tamaño del texto, imágenes, gráficos, tablas o cualquier otro contenido visual, regulando el volumen o velocidad del habla y el sonido.			
	1.2 Provee alternativas para la información sonora: utiliza transcripciones escritas de los vídeos o los clips de audio, intérprete de Lengua de Señas Chilena (LSC) para el castellano hablado si fuese necesario y claves visuales o táctiles equivalentes para los sonidos o las alertas.			
	1.3 Facilita alternativas para la información visual: utiliza descripciones para todas las imágenes, gráficos, vídeos o animaciones, y claves auditivas para las ideas principales y las transiciones en la información visual.			
2. Lenguaje y símbolos	2.1 Define el vocabulario y los símbolos utilizados: pre-enseña el vocabulario y los símbolos promoviendo la conexión con las experiencias y conocimientos previos del estudiante, brindando apoyo para entender el vocabulario, símbolos y referencias desconocidas dentro del texto.			
	2.2 Clarifica la sintaxis de la información: resalta las relaciones estructurales o haciéndolas más explícitas y establece conexiones con estructuras aprendidas previamente.			
	2.3 Ilustra los conceptos importantes de manera no lingüística: usa representaciones simbólicas, haciendo explícita la relación entre la información proporcionada en los textos y la representación que acompañe a esa información en ilustraciones, gráficas o diagramas.			
3. Comprensión	3.1 Activa el conocimiento previo del estudiante: ancla los aprendizajes con imágenes u organizadores gráficos, enseña a priori los conceptos previos esenciales con demostraciones o modelos, establece vínculos entre conceptos mediante analogías y metáforas.			
	3.2 Destaca en la información entregada las características, ideas y relaciones importantes: dirige la atención hacia los elementos clave en los textos, usa esquemas, organizadores gráficos, ejemplos y contra-ejemplos para enfatizar las ideas principales.			
	3.3 Guía el procesamiento de la información de manera progresiva a través del diálogo: agrupa el contenido en unidades más pequeñas, guía la exploración y los nuevos aprendizajes a través de apoyos graduales y/o eliminando los elementos distractores o accesorios que no sean esenciales para el objetivo de aprendizaje.			
	3.4 Apoya el proceso de memoria y transferencia de la información mediante apoyos que conecten la nueva información con los conocimientos previos: usa analogías o metáforas, potenciando el uso de estrategias nemotécnicas, incorporando oportunidades explícitas para la revisión y la práctica y/o da la oportunidad de crear situaciones en las que haya que revisar las ideas principales.			

PRINCIPIO II: USAR MÚLTIPLES FORMAS DE EXPRESIÓN		D	P.D	N.D/N.O
4. Actuación física	4.1 Proporciona diversas modalidades de respuesta física: flexibiliza los requisitos de ritmo, plazos y motricidad necesarios para que el estudiante interactúe con los materiales educativos y permite alternativas para dar respuestas por ejemplo, respuesta oral o escrita, etc.			
	4.2 Accede a diversas herramientas y tecnologías que ayuden con el aprendizaje: hace uso de materiales de apoyo adecuados para la enseñanza y la entrega de información de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.			
5. Habilidades de la expresión y la fluidez	5.1 Utilizar diversos medios de comunicación para entregar información: como texto, voz, dibujo, ilustración, diseño, cine, música, movimiento, arte visual, escultura o vídeo, usando objetos físicos manipulables y/o medios sociales y herramientas Web interactivas.			
	5.2 Provee opciones en herramientas de composición y resolución de problemas: permite a sus estudiantes el uso de correctores ortográficos y gramaticales, comienzos o fragmentos de frases, páginas web de literatura, herramientas gráficas, presentaciones y mapas conceptuales que apoyen el proceso de aprendizaje.			
	5.3 Apoya la práctica y el desempeño de tareas: da ejemplos de soluciones a problemas reales, proporcionando diferentes modelos de simulación donde pongan en práctica los resultados de aprendizaje dando apoyos que puedan ser retirados gradualmente a medida que aumentan la autonomía y las habilidades.			
6. Funciones de la ejecución	6.1 Guía un establecimiento eficaz de los objetivos: pone las metas y planes de la clase en un lugar visible, apoyando al estudiante para estimar el esfuerzo, los recursos y la dificultad que poseen, facilitando modelos o ejemplos del proceso.			
	6.2 Apoya el desarrollo estratégico y la planificación de la tarea: permite la reflexión antes de la acción, dando oportunidad al estudiante de secuenciar según prioridades su trabajo y presentarlo y/o divide las metas a largo plazo en objetivos alcanzables.			
	6.3 Facilita el manejo de la información y los recursos: presenta organizadores gráficos, plantillas para la recogida y organización de la información, integra avisos para categorizar, sistematizar y proporcionar listas de comprobación y pautas para tomar notas.			
	6.4 Mejora su capacidad para desarrollar el proceso de seguimiento: formula preguntas para guiar el auto-control y la reflexión, muestra representaciones de los progresos de sus estudiantes, usa estrategias de auto-evaluación y utiliza ejemplos de prácticas o trabajos de estudiantes evaluados con anotaciones o comentarios.			

PRINCIPIO III: USAR MÚLTIPLES FORMAS DE MOTIVACIÓN		D	P.D	N.D/N.O
7. Búsqueda de los intereses	7.1 Potencia las elecciones individuales y la autonomía de sus estudiantes: da posibilidades de elección de recompensas, herramientas para recoger y producir información, secuencia o tiempos para completar las distintas partes de las tareas u otras actividades.			
	7.2 Potencia la relevancia, el valor y la autenticidad: personaliza y contextualiza las actividades según los intereses de los estudiantes procurando que estas sean culturalmente sensibles y significativas, socialmente relevantes y apropiadas para cada edad y capacidad.			
	7.3 Reduce las amenazas y las distracciones: crea un clima de apoyo y aceptación a la diversidad en el aula, usa rutinas de clase, señala los cambios en actividades para la anticipación, varía el ritmo de trabajo e implica en debates a todos los estudiantes de la clase.			
Mantenimiento del esfuerzo y la persistencia	8.1 Acentúa los objetivos y las metas de aprendizaje: pide a los estudiantes que lo formulen de manera explícita o lo replanteen y visualiza el resultado previsto generando ejemplos relevantes que se conecten a sus antecedentes culturales e intereses.			
	8.2 Entrega diferentes niveles de desafíos y apoyos a sus estudiantes: diferencia el grado de dificultad, da alternativas en cuanto a las herramientas y apoyos permitidos, considera un resultado aceptable u orienta los errores y se centra en la mejora en el logro de los objetivos.			
	8.3 Fomenta la colaboración y la comunicación entre los estudiantes: permite actividades grupales con objetivos, roles, normas y responsabilidades definidas, apoya las buenas conductas y proporciona indicaciones sobre cuándo y cómo pedir ayuda a otros compañeros o profesores.			
	8.4 Retroalimenta a sus estudiantes para fomentar en ellos la perseverancia: facilita el uso de estrategias y apoyos específicos para afrontar un desafío, alienta a la mejora y la superación en el rendimiento de forma sustantiva e informativa, más que comparativa o competitiva.			
Autorregulación	9.1 Guía el establecimiento personal de objetivos y expectativas en sus estudiantes: da oportunidad para que puedan formular sus propias metas en cuanto a sus fortalezas y debilidades, mediante actividades que fomenten la auto-reflexión y la identificación de objetivos personales.			
	9.2 Apoya el desarrollo de habilidades y estrategias de resolución de problemas en sus estudiantes mediante acciones que controlen la frustración: da apoyo emocional y utiliza situaciones reales de los pares para demostrar cómo afrontar los problemas de la vida cotidiana.			
	9.3 Desarrolla la autoevaluación y potencia la reflexión en sus estudiantes a través de actividades que incluyan un medio de retroalimentación de los resultados de aprendizaje: favorece el reconocimiento del progreso de una manera comprensible y en el momento oportuno.			

