

**Mentores Inclusivos: Comunidad Profesional de Aprendizaje para una Docencia
Universitaria Inclusiva.**

María Angélica Valladares Astudillo¹
Christian Leonardo Fuentes Maturana²
Rodrigo Sanhueza Mendoza³
Diego Silva Jiménez⁴
Mariela Norambuena Carrasco⁵

Resumen: El presente artículo da cuenta de la experiencia desarrollada en torno al proyecto de innovación académica, adjudicado por la carrera de Educación Diferencial, centrado en poner de manifiesto la inquietud sobre la existencia o no de prácticas universitarias inclusivas, extendiendo su interrogante a la labor de todos los docentes. Lo anterior en el contexto del modelo formativo basado en competencias de la Universidad Central de Chile, y del particular sello de la inclusión como motor del desarrollo humano, hoy en día entendido más allá de la educación especial, la formación de profesores diferenciales y las necesidades especiales, es decir, ampliando la perspectiva sobre la atención a la diversidad de estudiantes y el ejercicio real de acceder y progresar en todos los niveles del sistema educativo. La propuesta apostó por iniciar la experiencia a través de la participación de estudiantes y docentes de Educación Diferencial y Terapia ocupacional, con quienes se conformó una comunidad profesional de aprendizaje, que junto a las referencias nacionales e internacionales dieron como fruto, una guía con orientaciones ligadas a las prácticas universitarias inclusivas para profesores de distintas carreras.

¹ María Angélica Valladares Astudillo, Magíster en Educación, mvalladaresa@ucentral.cl, Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

² Christian Leonardo Fuentes Maturana, Magíster en Gerencia y Política Públicas, christian.fuentes@ucentral.cl, Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

³ Rodrigo Sanhueza Mendoza, Doctor en Educación, rodrigo.sanhueza@ucentral.cl, Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

⁴ Diego Silva Jiménez, Magíster en Gerencia y Política Públicas, diego.silva@ucentral.cl, Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

⁵ Mariela Norambuena, Carrasco, Magíster en Educación, mnorambuenac@ucentral.cl, Universidad Central de Chile, Santiago, Chile.

Palabras Clave: Innovación académica; prácticas universitarias inclusivas; modelo basado en competencias; educación diferencial/especial; atención a la diversidad

"Inclusive Mentors: Professional Learning Community For An Inclusive University Teaching

Abstract: This article gives an account of the experience developed around the project of academic innovation, awarded by the career of Differential Education, focused on showing the concern about the existence or not of inclusive university practices, extending its question to the work of all the teachers. The foregoing in the context of the competency-based training model of the Central University of Chile, and the particular stamp of inclusion as an engine of human development, nowadays understood beyond special education, the formation of differential teachers and the needs special, that is, expanding the perspective on attention to the diversity of students and the real exercise of access and progress at all levels of the education system. The proposal opted to know the experience of students and teachers in the career of differential education and occupational therapy, collecting national and international references to bear fruit, a guide with guidelines linked to inclusive teaching practices for teachers of different University program.

Keywords: Academic innovation; inclusive university practices; competency-based model; differential / special education; attention to diversity

Fecha Recepción: 17, 07, 2020

Fecha de Aceptación: 15, 02, 2021.

1. INTRODUCCIÓN

Con el avance en materia de inclusión en el mundo, centrado específicamente en la evolución que ha tenido una mayor comprensión respecto de la necesidad de diversificar y flexibilizar la enseñanza para responder a la diversidad de estudiantes presentes en las aulas, es quizás la educación especial una de las disciplinas que desde sus orígenes ha dedicado su quehacer a la generación de condiciones educativas que permitan hacer visible la identificación de respuestas educativas tendientes a hacer consciente y visible, las características y necesidades individuales de los estudiantes, iniciando históricamente una respuesta segregada para niños y jóvenes con discapacidad en las escuelas especiales, para luego transitar hacia las experiencias de integración en la educación regular, partiendo por los niveles de educación parvularia, básica y luego de enseñanza media, y hasta ahora con una cada vez mayor presencia a nivel de la educación superior. Este quehacer ha ido conviviendo con distintas experiencias y áreas disciplinares que, en su conjunto, y por cierto, fuertemente avalado por los significativos acuerdos y avances en materia de políticas y regulaciones a nivel nacional e internacional, han permitido dar relevancia a una tarea que necesariamente debe ser compartida, colaborativa e interdisciplinaria. Tal como lo plantea Alba (2016) :

“Garantizar el acceso al currículo de todos los estudiantes desde la perspectiva de la educación inclusiva es un reto con una doble vertiente, el componente académico, para que los estudiantes puedan participar de forma plena e interaccionar con los compañeros actividad aprendizaje y compartiendo el currículum dentro de un aula regular y el componente social, fundamental para el desarrollo de los estudiantes tanto de aspectos emocionales y para la motivación, como por el sentido de justicia social que ello significa”.(p.13)

Respecto de los avances, llegamos a identificar la inclusión, no sólo como un propósito de la educación especial, sino como un planteamiento altamente valorado desde la perspectiva del enfoque de derechos humanos, que motiva a las instituciones educativas, en sus distintos niveles educacionales, a ser responsables de generar las condiciones para un efectivo derecho de acceder, progresar y egresar de los procesos formativos, siendo la educación superior y las Universidades en general, uno de los espacios con mayores desafíos en este tema (Lissi, 2013). Este desafío no solo se deberá entender desde la perspectiva de las personas en situación de discapacidad, como una de las vías que en Europa, Latinoamérica y Chile se ha venido dando en torno a experiencias de inclusión, las que ya nos dejan enormes aprendizajes y referencias, sino fundamentalmente en la apuesta de una Universidad con sello inclusivo, en torno a dar una atención educativa, acorde a las múltiples manifestaciones de la diversidad, presente en estudiantes, docentes y la comunidad Universitaria en general.

La presente experiencia de pensar en los “Mentores inclusivos”, dio paso a la pregunta de, si ya que existe el fomento de la formación de profesores (inicialmente centrados solo en educación diferencial), con una fuerte orientación inclusiva, ¿serán las prácticas de los docentes universitarios, inclusivas? o ¿qué se entiende por prácticas universitarias inclusivas? Lo anterior nos lleva a aliarnos con la carrera de Terapia Ocupacional, y mediante la estrategia de la generación de comunidades profesionales de aprendizaje, dio paso a levantar la visión de estudiantes y docentes, de esta misma manera Krichesky y Murillo (2011), señalan al respecto que

“No es fácil dar aquello que no se recibe. Una de las incoherencias más grandes (y tal vez más devastadoras) en educación es pretender que los profesores ofrezcan un buen ambiente de aprendizaje para sus estudiantes, en medio de un entorno que, a menudo, no favorece el propio aprendizaje de los docentes (p.66).

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela y Universidad.

La idea de las **comunidades profesionales de aprendizaje** y de los propios principios que motivan una educación inclusiva, la cual fomenta el trabajo colaborativo, sumado a la necesidad de dar mayor sentido y concreción al modelo de competencias, altamente coherente con dichos planteamientos, es importante señalar que muchas disciplinas, profesiones y ‘campos’ del conocimiento; tradicionalmente caracterizadas por claras definiciones de su área, son sometidas actualmente a importantes tensiones y cuestionamientos derivados de la necesidad de mirar los problemas de la vida cotidiana y el campo laboral de forma inter y transdisciplinaria, lo que permite recontextualizar saberes disciplinarios tradicionales, ofreciendo nuevas composiciones, límites e identidades entre diversos saberes (Ramírez y Silva, 2009).

Llevar la experiencia al plano de la innovación, proyectándolo como una iniciativa que articule los distintos intereses y motivaciones de la formación, lo disciplinario, el sello de la universidad y el deber ser frente a la educación inclusiva, supone embarcarnos en la innovación, teniendo presente que los procesos requieren de un cambio colectivo que permita la generación de una cultura de la innovación. Así entonces, los procesos de enseñanza aprendizaje se piensan desde una perspectiva distinta y lo mismo sucede con el currículo (Espejo y Sarmiento, 2017). Nuestra apuesta está en la oportunidad de mirar el desarrollo de las competencias desde un modelo complejo donde las competencias se determinan a partir de la identificación de problemas sociales, profesionales y disciplinares, presentes o del futuro, buscando criterios que den cuenta de los diferentes saberes que se integran en la competencia (Tobón, 2008), y donde la perspectiva de la inclusión, sea efectivamente una perspectiva común a la formación de todo futuro profesional.

Para esto, el dar un puntapié inicial a través de la propuesta de una guía para los docentes, generada a partir de lo que observan los estudiantes y lo que los propios docentes priorizan y significan como prácticas inclusivas, sumado a las referencias y estado del arte, resulta necesario garantizar que todos quienes se incorporan a una carrera y forman parte de una institución inclusiva, pueden participar en los procesos de aprendizaje, a través de una

forma de enseñanza flexible y diversificada, que se preocupa de dar una educación adecuada a sus distintas capacidades y que también está atenta a las situaciones de discriminación o exclusión. Para ello son necesarios planteamientos didácticos que reconozcan la diversidad de los estudiantes y promuevan contextos y estrategias complejas y flexibles en las que tenga cabida la diferencia en el proceso de aprendizaje y proporcione recursos para aprender desde la diversidad (Alba, 2016; Alba, 2012).

Finalmente y como uno de los recursos más reconocidos actualmente en esta materia, es el **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, un recurso que propone unos determinados principios basados en conceptos que provienen de la neurociencia y la psicología cognitiva, los resultados de las investigaciones sobre el cerebro y las aportaciones de las tecnologías para ofrecer múltiples medios de representación, de acción y expresión y de implicación, que garanticen una educación accesible a todos los estudiantes (Levine, 2017).

Discusión Bibliográfica

Se busca instalar al interior de la Universidad **prácticas universitarias inclusivas** que permitan aumentar las competencias de los estudiantes desde de la gestión de la diversidad en el aula, a través de una comunidad profesional de aprendizaje, que rescata sus experiencias y aprende de su propia práctica docente. Esta comunidad profesional también incorpora la participación de los estudiantes como actores/protagonistas de su aprendizaje y como elemento esencial de una pedagogía activa, coherente con el modelo formativo.

En este sentido, queda de manifiesto la existencia de un relativo consenso a nivel universitario, que es necesario cambiar la forma de ejercer la docencia en la educación superior para desatar procesos de mayor autonomía académica, apropiación del proceso de aprendizaje y adquisición de competencias para el siglo XXI en estudiantes de pre grado y post grado. Hoy se requiere con urgencia innovar en el diseño, métodos y formas de

evaluación que fortalezcan la adquisición de competencias desde una concepción pedagógica que favorezca la inclusión y que incorpore la diversidad como un elemento central en su práctica educativa en las aulas. (Román, 2019)

Es sabido que los estudiantes vienen con una “mochila” productos de los procesos escolarización que generan pasividad, docente-dependencia, baja auto exigencia académica y ambivalencias frente al proyecto profesional escogido, por nombrar algunas. Por otra parte, la mayor parte de las metodologías utilizadas en la docencia universitaria reproducen prácticas docentes tradicionales (diseño Instruccional uniforme, enseñanza frontal, baja variación metodológica y de evaluación, baja colaboración entre docentes, entre otras).

En este contexto, la Universidad Central de Chile, ha definido dentro de su Plan Estratégico Corporativo la misión de ser “una universidad vinculada con la sociedad en su diversidad”, y dentro de su marco valórico está el respeto a la diversidad humana que implica “aceptar la diversidad entre las personas, con respeto a sus creencias, costumbres, etnias y culturas” (UCEN, 2016).

Por otra parte, dentro de las orientaciones estratégicas para la innovación, que entregó el Consejo Nacional para la Innovación y la competitividad (2013), se detalla “que con cambios tan profundos como los que podemos avizorar se abra también la posibilidad de rescatar una vieja institución que puede cumplir un rol fundamental si entendemos la educación como recepción de una cultura y, por tanto, como el proceso de descubrirse e inventarse a sí mismo. Es aquí que hablamos de la figura del “mentor”, definido por el Consejo Nacional de Innovación (2013)

“El mentor al que nos referimos no es necesariamente un Profesor extraordinario, o la persona que está al tanto de las últimas novedades de la literatura o los laboratorios. Tampoco es el que conoce de los productos emergentes, ni siquiera quien sigue al detalle las conversaciones sociales o políticas. El mentor, más que una persona capaz de transmitir conocimientos específicos, es un guía capaz de intervenir en el plano emocional y anímico de su educando, facilitando y

acompañando el proceso de descubrirse a sí mismo, despejando las barreras que enfrenta su aprendizaje, abriéndole redes y recomendándole el acceso a otras, interviniendo en talentos anímicos dañinos, cultivando el goce de la cultura recibida y la responsabilidad personal con su propia existencia” (p.104).

Por otra parte, Levine (2017) señala que “Todos los estudiantes son capaces de aprender y es nuestra responsabilidad identificar y superar las barreras para que todos puedan hacerlo” (S.p.)

En el mundo del siglo XXI, y en particular como parte del desarrollo de la psicología y la neurociencia (*Mora, 2013, S.p*), se ha constatado una y otra vez que los seres humanos tenemos enormes diferencias entre unos y otros, lo que no constituye un problema, sino una tremenda oportunidad de enriquecimiento. Hemos descubierto, desde la experiencia de las guerras, las inmigraciones o la división de los territorios, que al final del día, la diversidad enriquece nuestra experiencia de vida, nos muestra posturas diferentes y con eso, cuestiona nuestros prejuicios, nos obliga a la empatía. Hemos aprendido que la diversidad no es para “tolerarla” sino para celebrarla. En el contexto educativo, la diversidad, inherente al ser humano, se debiera traducir en experiencias de aprendizaje más flexibles, que respeten procesos personales y colectivos diversos.

Mirando la práctica de la docencia universitaria

Cuando miramos la docencia universitaria aparecen cuatro aspectos claves que debemos tomar en cuenta, a saber: la perspectiva de los estudiantes, la perspectiva de los docentes, el currículo y las prácticas de enseñanza, en ese sentido González (2005), indica que:

“En el caso de Chile, se aprecia una falta de investigación sobre el aprendizaje y la docencia en el ámbito universitario. El foco de la investigación en educación superior ha estado acotado en las políticas a nivel macro, esencialmente en las características socioeconómicas de los estudiantes y las expectativas laborales y de inserción” (p.136).

La perspectiva de los estudiantes

Un elemento central para el nuevo paradigma de la inclusión implica reconocer las necesidades, intereses, ritmos, y formas de aprendizajes de quienes participan de la experiencia educativa. Resulta fundamental entonces conocer de manera profunda a los estudiantes y los cambios generacionales de los cuales son depositarios y protagonistas a la vez. Ramírez y Silva (2009) refiere respecto a las nuevas generaciones que se integran a las aulas universitarias

“pueden no tener los conocimientos previos y ciertas competencias deseables para concatenarse, sin dificultades, con las exigencias de los cursos universitarios. Sin embargo, son jóvenes con otros potenciales de aprendizaje: aprenden de manera diferente, tienen una notable dosis de creatividad, y constituyen un desafío a los procesos formativos tradicionales, donde el profesor es la figura central de carácter autoritario, quizás paternalista, que primariamente ‘alimenta’ de información a sus alumnos” (p.273)

Hoy en día, los estudiantes tienen acceso a todo tipo de información desde fuentes diversas. Y lo que necesita esencialmente es orientación, motivación, clarificación y confirmación de parte del docente quien se transforma en un facilitador del aprendizaje, el cual el propio estudiante construye. (Carvajal, 2013)

- i. Los jóvenes son actores protagónicos de su propio aprendizaje.
- ii. Se practica el aprendizaje colaborativo, que empíricamente ha probado ser de alta efectividad, en tanto permite que los jóvenes discutan, argumenten, defiendan puntos de vista, y aporten otras miradas al problema que abordan.
- iii. Los estudiantes se ven impelidos a movilizarse en búsqueda de información, lo cual implica identificar fuentes confiables y discriminar información en términos de validez y pertinencia.

- iv. Desarrollan, quizás por necesidad, capacidad expresiva porque deben interactuar tanto al interior como hacia el entorno de su grupo.
- v. Dependiendo de la modalidad de evaluación que aplique el profesor, los estudiantes pueden ejercitar, entre otras habilidades, la capacidad lectora y de escritura o su apreciación por la estética. Se facilita, además, el trabajo en equipo, el ejercicio del respeto y la tolerancia por las ideas de otros, y la responsabilidad por normas que a veces los propios grupos de trabajo se fijan”.

La perspectiva de los docentes

El docente universitario es actor clave en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en donde ejerce la docencia más desde la perspectiva técnica que pedagógica, mostrándose como un experto disciplinar más que un pedagogo competente, tal como lo reafirman Ramírez y Silva (2009)

“el docente de nuestras universidades es un especialista en una disciplina o profesión, que no necesariamente ha tenido entrenamiento formal en la tarea de enseñar; es alguien que puede tener lealtades divididas entre la universidad y el gremio profesional, y también entre la enseñanza y el cultivo de su ciencia. De manera creciente, nuestros profesores poseen credenciales formales más allá de un título profesional o una licenciatura, sean grados académicos o especializaciones, como también interacción y cooperación con colegas de otras instituciones, nacionales y extranjeras” (pp. 277-278)

El currículo

El siguiente elemento es el currículo y sus componentes. Este se expresa en un plan formativo que apunta a un perfil de egreso. Se construye sobre una malla curricular de contenido que posee una lógica secuencial y progresiva (lo que no parece tan razonable mirada desde el punto de vista del aprendizaje y la evolución psicológica del estudiante), y que muchas veces tiene bajo nivel de articulación intra currículo (la evaluación por

competencia constituye un hito importante en términos de articulación que no está presente en otras experiencias de formación universitaria).

En este sentido, desde una racionalidad instruccional el curriculum es un plan al que concurren los objetivos que son pretendidos y los caminos vías (curriculas) que se deben seguir para alcanzarlos, todo ellos sin críticas que dan cuenta de su rigidez y sin los espacios requeridos para la revisión vocacional o para los acentos desde los intereses, es decir caminos “ centrados en saberes más bien enciclopédicos y sobredimensionados; con escasa consideración hacia competencias generales y ampliación del horizonte cultural; y técnicamente inconsistentes con los perfiles de egreso ”(Ramírez y Silva, 2009, p.278).

La “caja negra” las prácticas de enseñanza

Ramírez y Silva (2009) definen el concepto “caja negra” como el proceso que da cuenta del efecto del diseño y conducción que lleva a cabo el docente, es decir, la práctica en el aula el aprendizaje está esencialmente asociado a las acciones diseñadas y conducidas o facilitadas por los profesores. Y aquí los profesores son los “señores” de la situación. Lo que sucede en el “aula” conforma una suerte de “caja negra”. No importa lo que los decretos, ordenanzas y documentos centrales dictaminen; en último término las cosas ocurren en buena medida según lo establezcan o puedan establecer los profesores. (p.277)

Es interesante constatar que, en algunas investigaciones recientes, la buena enseñanza respeta la diversidad de talentos y de estilos de aprendizaje. Tal como lo señala Ramírez y Silva (2009), algunos educadores norteamericanos han sistematizado, a partir de la revisión de muchas investigaciones a lo largo de varias décadas, ciertos *principios o prácticas* que han demostrado ser exitosos en la promoción de logros de aprendizaje. Los enunciados en general, pueden ser aplicados independientemente de las disciplinas e instituciones, y se concentran especialmente en conductas o acciones (Paz Maldonado, 2018).

Las *prácticas* se resumen como sigue:

1. *La buena enseñanza estimula el contacto alumno – profesor.*
2. *La buena enseñanza estimula la cooperación entre los alumnos.*
3. *La buena enseñanza estimula el aprendizaje activo.*
4. *La buena enseñanza provee una retroalimentación o respuesta a tiempo.*
5. *La buena enseñanza enfatiza el tiempo en la tarea.*
6. *La buena enseñanza comunica altas expectativas.*
7. *La buena enseñanza respeta la diversidad de talentos y de estilos de aprendizaje.*

El diseño universal para el aprendizaje en la educación superior

Tal como nos señala Levine (2017), este enfoque encuentra sus raíces en el movimiento del Diseño Universal ligado a las disciplinas del diseño y la arquitectura, instaurado por David Rose en el Center for Applied Special Technology (CAST) de la Universidad de Harvard, cuyo propósito es proponer un nuevo enfoque “ de enseñanza, aprendizaje y evaluación que sea capaz de responder a las diferencias individuales en los estudiantes, teniendo en cuenta los principios del Diseño Universal y basándose en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías” (Gordon, Meyer, & Rose,2016)

El DUA se define bajo tres principios fundamentales (Levine, 2017; Alba, Sánchez y Zubillaga, 2013; Alba 2016).

1. Múltiples modos de *presentación y representación* para proporcionarle a los educandos variadas formas de obtener información y conocimiento.
2. Múltiples modos de *expresión y ejecución*, dándole a los educandos alternativas para demostrar lo que saben.

- Múltiples formas de *implicación*, buscando conectar con los intereses de los educandos, desafiarlos de manera apropiada, y motivarlos a aprender.

Alba y colaboradores (2013) nos indican que por cada uno de estos principios se definen ciertas pautas de acción que desarrollan el criterio en la práctica. A continuación, se presenta la Tabla que resume e integra los componentes de cada uno de ellos:

Principio I.	Principio II.	Principio III.
Proporcionar múltiples formas de participación (el “por qué” del aprendizaje)	Proporcionar múltiples formas de representación (el “qué” del aprendizaje)	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el “cómo” del aprendizaje)
Proporcionar opciones para la auto-regulación	Proporcionar opciones para la percepción	Proporcionar opciones para la interacción física
Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, los símbolos y las expresiones matemáticas	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación
Proporcionar opciones para captar el interés	Proporcionar opciones para la comprensión	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Tabla 1 Principios y Pautas para el DUA (Adaptado de Alba et al. 2016).

De esta manera, el enfoque del DUA aporta un conjunto de principios para desarrollar el currículum que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender (Gordon, Meyer, & Rose, 2016). Es un enfoque que facilita un diseño curricular y planificación de la enseñanza en el que tengan cabida la diversidad de características

culturales e individuales de todos los estudiantes, que les permitirá aprender y participar en condiciones de equidad.

Son múltiples las estrategias para desarrollar dichos principios en las prácticas docentes, entre las cuales se destacan -el uso de adaptaciones curriculares, la disposición de apoyos y de recursos personales y tecnológicos y un proceso permanente de evaluación y reflexión acerca del impacto de los ajustes y adaptaciones desarrollados-, pero lo que se debe enfatizar es que están al servicio de todos los estudiantes (Salinas, 2014).

De acuerdo a Levine (2017), una de las principales vías que se destacan en esta propuesta es la creación de currículos accesibles que contemplen la diversidad de estudiantes dentro de las aulas, como un aspecto prioritario a la hora de reflexionar sobre los procesos de diseño curricular. Un currículo planificado bajo los principios del diseño universal, está específicamente diseñado para atender a un conjunto diverso de estudiantes con un amplio rango de habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas y lingüísticas, agregándole en el caso de los perfiles de ingreso de los estudiantes de la Universidad Central, otras características y manifestaciones de diversidad, como diversidad cultural, social, económica, de edad, de género, entre otras.

En la línea del estudio mencionado, cuyo foco y tal como se ha señalado, en general corresponden a investigaciones centradas en la experiencia de estudiantes con discapacidad que se integran a la educación superior, señala respecto del Diseño Universal, algunas concepciones importantes a considerar, éstas se relacionan con la inflexibilidad de los currículos, los cuales dejan fuera a los estudiantes que se alejan del falso promedio, así como también la necesidad de fomentar las competencias y conocimientos de los profesores, el cual juega un rol preponderante las comunidades de aprendizaje y el clima institucional.

Los resultados a los que llega el estudio realizado en EEUU, indican que existe una relación positiva entre el nivel de implementación de medidas de diseño universal y la autoeficacia académica de los estudiantes en aspectos como la concentración en clase, la

memorización, la comprensión, la explicación y discriminación de conceptos o la toma de apuntes. También se demostró que los estudiantes de asignaturas que implementaron más medidas de diseño universal manifestaban más emociones positivas y menos negativas que los de asignaturas con menos medidas implementadas. Igualmente, importante fue la evaluación proporcionada por los profesores de las asignaturas quienes señalaron una mejora de sus conocimientos acerca del diseño universal aplicado a la educación superior, así como un mayor compromiso con este paradigma para sus futuras actividades académicas.

Rol del diseño universal o diseño para todos

Como parte constituyente y de hecho inicial al desarrollo del concepto de Diseño Universal para el aprendizaje, existe el Diseño Universal como una estrategia encaminada a lograr que la concepción y la estructura de los diferentes entornos, productos, tecnologías y servicios de información y comunicación sean accesibles, comprensibles y fáciles de utilizar para todos del modo más generalizado, independiente y natural posible, preferentemente sin recurrir a adaptaciones o soluciones especializadas. El objetivo del concepto de Diseño Universal es hacer la vida más sencilla para todos permitiendo que sean accesibles y comprensibles tanto el entorno construido como la comunicación, los productos y los servicios (Ginnerup, 2010).

Este elemento es un aporte fundamental para mirar la organización, uso y disposición de los recursos tecnológicos al servicio de la educación, aportando en el desarrollo de las competencias profesionales que no le son privativos a un área disciplinar sino por el contrario, otro de los grandes desafíos y a su vez oportunidades de enriquecer y diversificar la enseñanza, y que para muchos contribuye como movilizador y motivador de los aprendizajes.

Prácticas inclusivas

Amaro, Méndez y Mendoza (2014), señalan una serie de desafíos respecto de esta necesidad de constituir una cultura de la diversidad, en su más amplio sentido, y que en alusión a López-Melero (2001) genere un cambio no solo en la didáctica, sino en el pensamiento y en la acción de los agentes educativos, reconociendo la capacidad de aprender en todos los estudiantes. Los autores del estudio, agregan que, para desarrollar una enseñanza inclusiva, de respeto, valoración y reconocimiento de las diferencias del alumnado, es condición entender que todos los estudiantes son diversos, incluyendo el reconocimiento de la propia diversidad entre docentes y comunidad universitaria en su conjunto.

Es así como se identifican 9 características profesionales que le permiten a los docentes, promover un aprendizaje que respeta la diversidad:

1. Comunicación con el alumnado
2. Motivación de los estudiantes desde factores contextuales
3. La tutoría como parte de la docencia
4. La práctica reflexiva
5. Gestión del aprendizaje por medio del involucramiento activo del estudiante
6. La promoción del aprendizaje colaborativo
7. La planificación basada en las diferencias
8. La colaboración con otros docentes
9. La mejora continua de la práctica

Sin duda en estas 9 características, el rol docente es altamente exigido por un nivel de preparación, anticipación y conocimiento profundo de sus estudiantes, como motor de la interacción y la facilitación de relaciones profundas que se potenciarán a partir del diseño, implementación y evaluación permanente de las actividades de clases, las cuales viabilizan la motivación, la participación, la colaboración y la mejora permanente.

Al observar estas características, se hace muy notoria la relación con aquellos aspectos que se relevan a partir del Diseño Universal del y para el aprendizaje, estrategia que

acompañará el sentido de generar una diversidad estrategias proclives al desarrollo de aprendizajes consistentes y con sentido para todos los estudiantes, en particular de educación superior, independiente de sus características y necesidades individuales.

El aula inclusiva o aula diversa

Según Echeita, Sandoval y Simón (2016), lo propio de un aula inclusiva es la *variedad* de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y de medios para aprender, principalmente a través de las TIC, también de formas de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido.

Otra característica es la *diversidad* de formas de organización del espacio dentro del aula (talleres, rincones, laboratorios, escenarios reales) y del tiempo y ritmo de aprendizaje, que cada profesor podrá ir conociendo en la medida que convive con sus estudiantes o accede a información diagnóstica inicial.

Es además propio de un aula inclusiva, la *riqueza* de estímulos y de espacios coordinados de aprendizaje (dentro y fuera del aula; dentro y fuera de la institución).

Se suma la *diversidad* de oportunidades que el estudiantado tiene para interactuar con sus iguales, para pensar juntos, dialogar, sentir, emocionarse, disfrutar y apoyarse mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o con todos y todas sus compañeros y compañeras.

Son las *múltiples formas* de contextualizar lo que se está aprendiendo, a través de experiencias reales y prácticas, investigando, experimentando, aplicando, integrando saberes y siendo parte de problemas reales a los que aluden las competencias a desarrollar.

Es particular a estas aulas, encontrarse con estudiantes *inquietos e interesados* por lo que ocurre a su alrededor, dentro y fuera de las puertas de su aula y de su institución. Estudiantes *autónomos*, que han aprendido y consiguen ser *responsables* de su propio

aprendizaje y progreso y que eligen y toman decisiones informadas sobre lo que quieren aprender, hasta dónde y dónde, cómo y cuándo. Estudiantes *dialogantes*, que han aprendido a establecer y revisar las normas que ordenarán su convivencia y que para tales efectos se han proporcionado de forma intencionada y anticipada condiciones, experiencias, recursos y motivos de interés con su formación.

Objetivos del proyecto de innovación

Objetivo General

Promover **prácticas inclusivas** desde la docencia universitaria, a través de la generación de una comunidad de aprendizaje, para favorecer el desarrollo de competencias profesionales en atención a la diversidad de los estudiantes de pre grado de las Facultades de Educación y Salud.

Objetivos Específicos

1. Formar a la comunidad profesional de aprendizajes para ampliar el repertorio de diseño instruccional, metodologías, estrategias pedagógicas y mecanismos de evaluación inclusivos basados en el Diseño Universal de Aprendizaje en educación superior.
2. Desarrollar encuentros periódicos de intercambio de prácticas, análisis de casos y estudio de temas para fortalecer las competencias profesionales en torno a una pedagogía universitaria inclusiva.
3. Desarrollar una guía de Apoyo con orientaciones para una docencia Inclusiva capaz de gestionar la diversidad a nivel de Facultad de Educación y Salud.
4. Validar la guía de apoyo con docentes de las dos facultades a fin de verificar su pertinencia y relevancia pedagógica.
5. Socializar la experiencia de formación, la implementación de acciones de mentoría y la guía de apoyo desarrollada en un seminario-taller.

Metodología

Se implementará una metodología grupal, teórico-práctica, con acompañamiento de un grupo de docentes y estudiantes de las carreras de Ed. Diferencial y Terapia Ocupacional, quienes analizarán en conjunto diversas temáticas asociadas a las características de las prácticas docentes, a través del análisis de videos de clases, los principios del diseño universal para el aprendizaje, recursos para la enseñanza, accesibilidad universal, entre otros, lo anterior en torno a talleres realizados una vez al mes de dos horas pedagógicas. Esta metodología estimó tres fases:

Primera Fase: Identificación de las acciones, conceptos previos y creencias sobre las prácticas pedagógicas y el aprendizaje que contemplen la diversidad de estudiantes. Análisis a la luz de los nuevos paradigmas y la evaluación inicial en relación a las estrategias que utilizan los docentes en general para el desarrollo de sus clases.

Segunda Fase: Construcción conjunta de conceptos y estrategias comunes que faciliten la generación e implementación de una respuesta educativa acorde a la diversidad presente en las aulas, entre ellas el Diseño universal para el aprendizaje (DUA), en forma paralela la implementación de dichas estrategias en el desarrollo de las cátedras que cada profesor dicta, para analizar en los momentos de talleres a través del registro de incidentes críticos que permiten revisar y analizar la experiencia. Lo anterior se desarrolló y evaluó en torno a la selección de asignaturas específicas de las carreras de E. Diferencial y TO.

Tercera Fase. Evaluación de la experiencia, por una parte a través de un grupo focal y por otra por medio de una encuesta aplicada a una muestra de estudiantes de los últimos años de la carrera de Ed. Diferencial, validada al interior de la comunidad profesional de aprendizaje, que permitió conocer las características de las prácticas ligadas a los principios de una

educación inclusiva, pudiendo generar las principales temáticas a desarrollar en la guía docente y concluyendo en un seminario de socialización de resultados.

2. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Respecto de los resultados podemos profundizar en tres áreas:

1. Comunidad profesional de aprendizaje

Por una parte, se realizó un conjunto de reuniones de docentes y estudiantes para reflexionar acerca de las prácticas universitarias inclusivas. Cuando hablamos de una comunidad profesional de aprendizaje hablamos de “un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos” (Mitchell y Sackney, 2000). Dichas sesiones se realizan con cierta dificultad para poder concretar su convocatoria, disponibilidad y número mayor de actores participantes.

Se hicieron 3 sesiones de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), donde se trataron las siguientes temáticas: i) Rescate de prácticas inclusivas, ii) Diseño Universal de Aprendizaje y estructura de la guía, iii) Tecnologías e inclusión. Estructura guía y responsabilidades.

2. Percepción de actores

Se levantó una encuesta a 38 estudiantes de educación diferencial de 4to año para levantar información en torno a 8 temas.

1. Estrategias docentes.
2. Pertinencia de los materiales de apoyo.
3. Participación de los estudiantes.

4. Conexión de contenidos con la vida cotidiana.
5. Retroalimentación de los procesos de aprendizaje.
6. Evaluación y diversidad.
7. Estimulación de canales y estilos de aprendizaje.
8. Capacidad para captar el interés de los estudiantes.

Los resultados son los siguientes

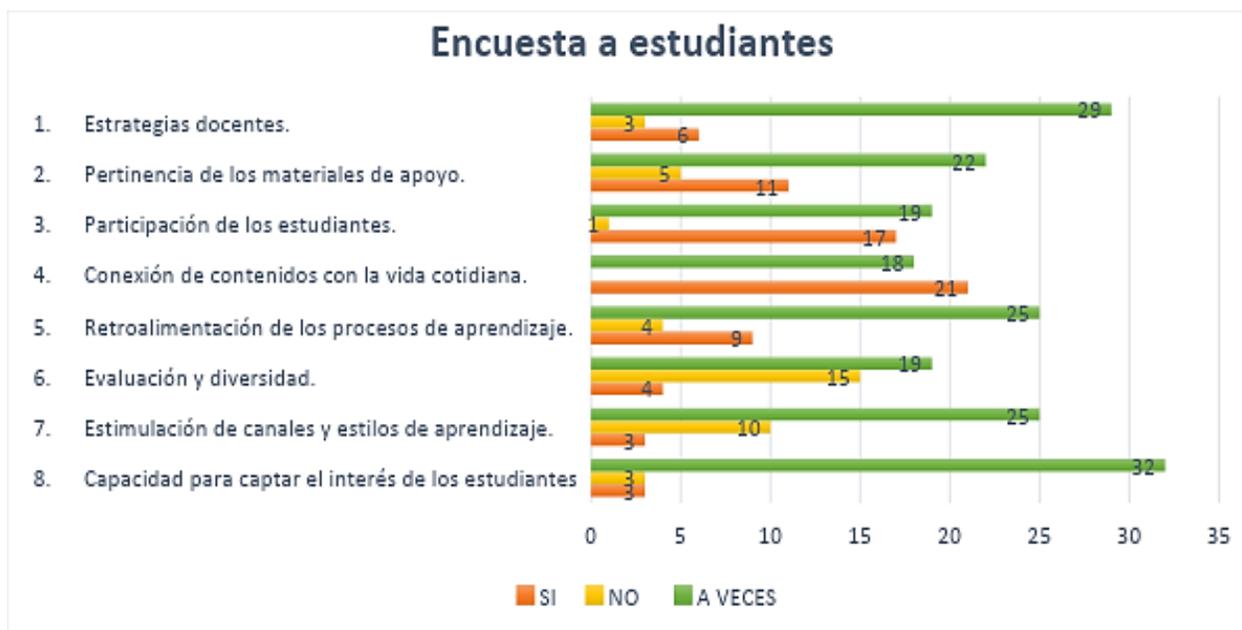


Gráfico 1 encuesta a Estudiantes Elab. propia

:

En general se constata, desde la percepción de los estudiantes, una brecha respecto de todos los ámbitos de prácticas inclusivas. Destacan los ámbitos de: estrategias docentes, pertinencia del material de apoyo, participación de los estudiantes, conexión con la vida cotidiana y retroalimentación de los estudiantes.

Estos resultados generan una alerta pedagógica desde el punto de vista de la percepción de los estudiantes y hace necesario establecer un itinerario de cambios en

términos de ciclo de enseñanza – aprendizaje que apunte hacia el Diseño Universal de Aprendizaje a nivel universitario.

Esquema ciclo de enseñanza – aprendizaje inclusivo



Proyecto de Innovación: Mentores Inclusivos
Comunidad Profesional de Aprendizaje para una docencia Universitaria Inclusiva

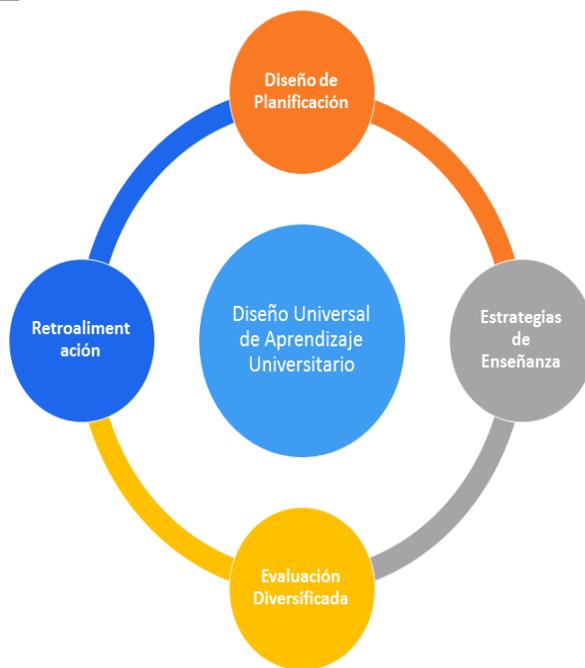


Ilustración 1 Esquema ciclo de enseñanza – aprendizaje inclusivo

Cabe señalar que un aspecto fundamental en esta experiencia es que a partir del reconocimiento de las características de una práctica docente inclusiva, la cual se vincula fuertemente en el caso de la carrera de Ed. Diferencial, al sello formativo y a la evolución

que ha tenido la educación especial en Chile y el mundo, con una mirada puesta en la atención a la transversalidad de los procesos formativos para todos los estudiantes y en especial para aquellos que enfrentan barreras al aprendizaje, pudiendo profundizar en torno a su perspectiva en algunos de los siguientes planteamientos respecto a la pregunta de ¿qué se entiende por práctica universitaria inclusiva?, al respecto las principales ideas se relacionan con:

“Hacer partícipes a los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje”.

“Que los docentes universitarios, preparen sus clases enfocados en la diversidad de estudiantes y necesidades”.

“Clases diversificadas que den respuesta a todos los estudiantes”.

“Que todos los estudiantes logren comprender, entender y tener acceso al aprendizaje”.

“Que en sus cátedras tengan en cuenta las características de los estudiantes, respetando los estilos, canales y contexto en el que se deben desenvolver”.

“Docentes enfocados en alcanzar el aprendizaje de la diversidad de estudiantes en el aula, que impartan las cátedras utilizando diversos recursos”.

“Que dentro de la U se realicen actividades que fomenten la participación de todos”.

“Desarrollo continuo de interacción e integración entre la comunidad educativa, considerando las diferencias de cada individuo”.

“Aquellos agentes que forman la comunidad, permiten una convivencia armónica, sin realizar distinciones ni prácticas discriminatorias”.

“Generar instancias de aprendizaje en la universidad que respeten la diversidad, ritmos y canales de aprendizaje”.

“Una práctica que valore la diversidad de estudiantes, opiniones y estilos de aprendizaje permitiendo el acceso al aprendizaje”.

“Que toda la comunidad universitaria fomente la inclusión”.

“Entregar herramientas necesarias para que todos los estudiantes aprendan”.

“Respetar las características de todos los estudiantes, realizando clases y evaluaciones acordes a la diversidad del aula”.

“Deberían ser prácticas en las cuales docentes y estudiantes intercambien conocimientos y estrategias, buscando el acceso al aprendizaje de todos y todas”.

3. Guía de apoyo a la docencia inclusiva

La guía de apoyo a la docencia inclusiva constituye un intento preliminar por orientar y estimular prácticas pedagógicas inclusivas en los docentes. Se trata entonces de ofrecer herramientas y estrategias que incremente el repertorio de los docentes y estudiantes para avanzar en mejorar la respuesta hacia la diversidad de los estudiantes.

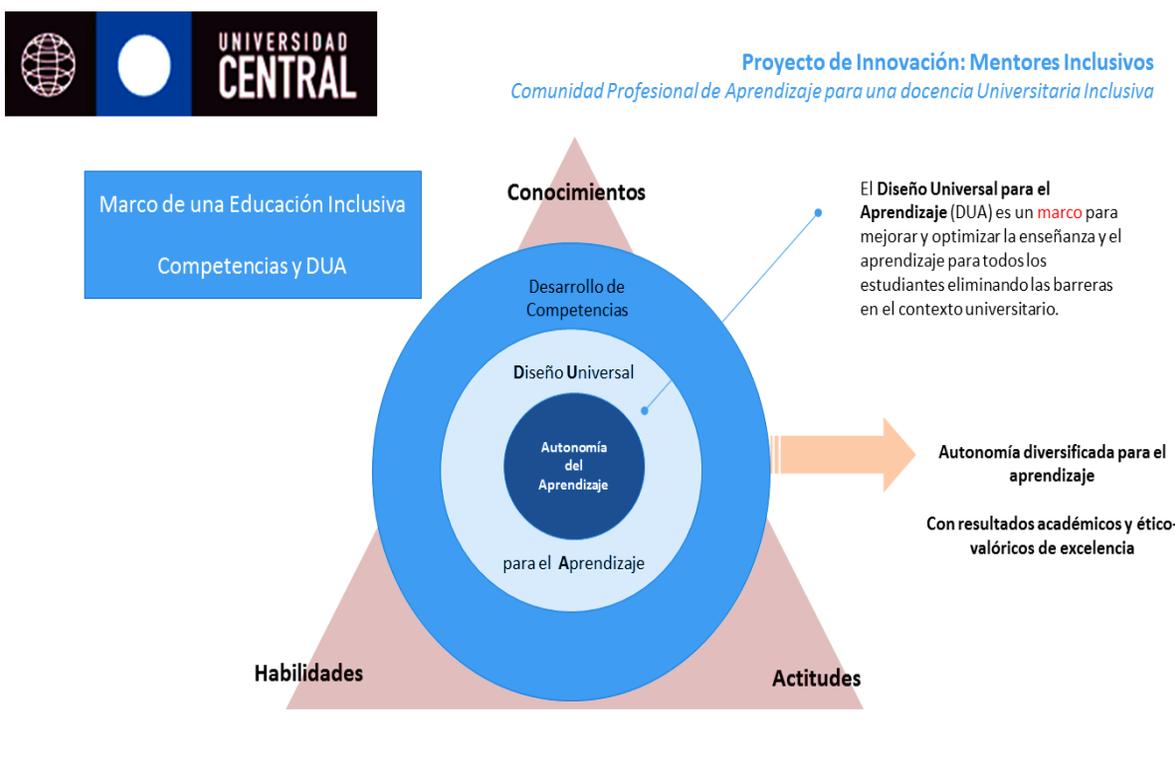


Ilustración 2 Esquema de docencia Universitaria inclusiva

Los tópicos que aborda son:

1. Conceptualización de prácticas docentes inclusivas
 - Modelo curricular y relación con la propuesta

— Diseño y Planificación

2. Implementación y Desarrollo
3. Evaluación y Retroalimentación
4. Criterios y orientaciones de accesibilidad.
5. Recursos Tecnológicos.
6. Adecuaciones / adaptaciones.
7. Bibliografía.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La conclusión es simple y es la base de nuestra búsqueda, ella da cuenta del momento en el cual los estudiantes (re)conocen sus estilos de aprendizaje y junto a ello, las prácticas pedagógicas (modalidad de enseñanza y evaluación) se relacionan con dichos estilos, así aumentan las probabilidades de éxito en nuestras aulas. Hablamos de prácticas provocadoras que constituyen verdaderos retos y para los docentes y la gestión institucional de dicha docencia. La invitación es al trabajo cooperativo; lo que supone conocer quiénes son los estudiantes con los que trabajamos y sus respectivos estilos, sus ideas, anhelos, aptitudes. Luego, se debiera abrir y aplicar un abanico de medios y metodologías de enseñanza y de evaluación coherentes con dichas características.

Al mirar la experiencia de la docencia universitaria desde la Comunidad profesional de Aprendizaje, la opinión de los estudiantes, las prácticas pedagógicas concretas de los docentes y guía desarrollada emergen los siguientes hallazgos

1. Existe un incipiente nivel de desarrollo de la reflexión de las prácticas pedagógicas inclusivas a nivel de Universidad, lo que genera una cierta inconsistencia con las definiciones estratégicas.

2. Los estudiantes perciben que los docentes hacen un esfuerzo por desarrollar prácticas inclusivas, pero éstas aún no logran modificar completamente la práctica pedagógica de la “cátedra” magistral.
3. Un enfoque inclusivo requiere una comunidad profesional de aprendizaje colaborativa y activa en la revisión y rescate de sus prácticas docentes. Esto tiene restricciones de tiempo y de disponibilidad de horas que impide profundizar dicho proceso.
4. Se debiera ampliar el repertorio pedagógico universitario a nivel de diseños diversificados, estrategias de enseñanza, sistemas de evaluación y formas de retroalimentación para docentes y estudiantes para avanzar en los resultados de aprendizaje esperados en cada carrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. *Navarro Barba, Juan., Fernández López, M^a Teresa, Soto Francisco Javier Soto Pérez y Tortosa Nicolás, F.(Coords.)*.
- Alba, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2013). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Texto completo (versión 2.0)*.
- Alba, C. (coord.) (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas
- Amaro, M. C., Méndez, J. M., & Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitarios para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 199-216.
- Echeita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. In *Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*.

- Espejo R. y Sarmiento R.(2017) “Manual de apoyo docente. Orientaciones para el diseño y rediseño de programas de formación con enfoque de competencias”. Unidad de calidad educativa de la VRA, U. Central de Chile, 2017.
- Ginnerup, S. (2010). *Hacia la plena participación mediante el Diseño Universal*. IMSERSO.
- Carvajal, V. (2013) Modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas. Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor Interuniversitario en Tecnología Educativa. Universitat de les Illes Balears.
- Comisión Nacional de Innovación y Competitividad (2013) Orientaciones estratégicas para la innovación / Surfeando hacia el futuro – Chile en el horizonte 2025.
- González, L. E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.
- Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Krichesky, G. J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1).
- Levine, J. (2017). *revista de educación*. Obtenido de DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: ¿De qué se trata esta nueva tendencia educativa?: <http://www.revistadeeducacion.cl/disenio-universal-para-el-aprendizaje-de-que-se-trata-esta-nueva-tendencia-educativa/>
- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., & Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. *Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Pontificia Universidad Católica de Chile..
- López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora.

- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement. The Netherlands: Swets & Zeitlinger.*
- Mora, S. (2013). La neurociencia puede contribuir a los grandes cambios que requiere la educación *Educación Chile*. Obtenido de <http://m.educarchile.cl/portal/mobile/articulo.xhtml?id=221916> (consultado en Abril 2018)
- Paz Maldonado, E. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200008>
- Ramírez, S. y Silva, M. (2009). Gestión de la docencia de pregrado en la Universidad interrogantes y respuestas desde la práctica. *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. P. 267-292
- Román, D. (2019). "Inclusive Education in Chile. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto). Páginas 88-118.
- Salinas, M. (2014) Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad de la Educación Superior. Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor Psicología de la Comunicación. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. *México: Universidad Autónoma de Guadalajara.*